



**AKADEMİSYENLERİN BAKIŞ AÇISI
İLE
KALİTE YÖNETİMİ SÜREÇLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ:
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
ÖRNEĞİ**

Melike FİDAN
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih BIYIKLI
Ocak, 2023
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

AKADEMİSYENLERİN BAKIŞ AÇISI İLE KALİTE
YÖNETİMİ SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ:
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Hazırlayan
Melike FİDAN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Fatih BIYIKLI

AFYONKARAHİSAR 2023

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Akademisyenlerin Bakış Açısı ile Kalite Yönetimi Süreçlerinin Değerlendirilmesi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Örneği**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

25/01/2023

İmza

Melike FİDAN



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Melike Fidan
	Numarası	210612107
	Anabilim Dalı	İşletme
	Programı	Yönetim ve Organizasyon
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Akademisyenlerin Bakış Açısı ile Kalite Yönetimi Süreçlerinin Değerlendirilmesi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Örneği	
Tez Savunma Sınav Tarihi	25/01/2023	
Tez Savunma Sınav Saati	13:00	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek oy birliği ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi Pelit
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET
AKADEMİSYENLERİN BAKIŞ AÇISI İLE KALİTE YÖNETİMİ
SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: AFYON KOCATEPE
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Melike FİDAN

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI

Ocak, 2023

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih BIYIKLI

Türkiye’de yükseköğretimde kalite ve akreditasyon çalışmaları 2017 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulunun bağımsız bir kuruluş olarak kurulmasıyla birlikte yaygınlaşmaya başlamıştır. Ülkemizde bulunan yükseköğretim kurumları, bilinirliğini, ulusal ve uluslararası tanınırlığını artıran akreditasyona yönelik faaliyetler gerçekleştirmeye başlamışlardır. Üniversiteler akreditasyonu elde ederek eğitim-öğretim kalitesini artırmak ve diğer üniversitelere göre daha çok tercih edilen kurumlar olmayı amaçlamaktadırlar. Kalite yönetimi ve akreditasyonun üniversitelerde gerçekleştirilebilmesi için bazı değişimlerin gerekliliği şüphe duyulmayan bir gerçektir. Bu değişimlerin etkilediği en önemli iç paydaşlardan biri akademisyenlerdir. Çünkü akreditasyon süreci akademisyenlere, rutin akademik işlerinin yanı sıra paydaş katılımının sağlanması, faaliyetlerin sürekli iyileştirilmesi ve bu iyileştirmelerin belgelendirilmesi gibi ek sorumluluklar getirmektedir. Bu bağlamda akreditasyonun gerçekleştirilmesine ilişkin akademisyenlerin görüşlerinin ve bakış açılarının kritik bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Zira akademisyenlerin akreditasyon süreciyle ilgili olumsuz fikirlere sahip olması, sürecin aksamasına yol açabilir. Bu kapsamda tezin amacı üniversitelerin iç paydaşlarından biri olan akademisyenlerin süreçle ilgili bakış açılarının anlaşılmasıdır. Araştırma nitel bir çalışma deseni benimsenerek yürütülmüş ve katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Belirlenen katılımcılarla yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, Afyon Kocatepe Üniversite’sinde kalite ve akreditasyon süreçlerinde görev alan 13 akademik personelden oluşmaktadır. Görüşme kayıtlarından elde edilen veriler eksiksiz bir biçimde metne dönüştürülmüş ve ardından içerik analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, katılımcıların kalite yönetimi ve akreditasyon süreçleriyle ilgili algı ve farkındalıklarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Diğer taraftan yürütülen faaliyetlerin bazı akademisyenler tarafından yeterince benimsenmediği ve sahiplenilmediği ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, süreçte yapılan faaliyetlerin ek iş ve zaman maliyetine sebep olduğunu düşünürken, sürecin sonucuna yönelik beklentileri yüksek olduğu için bu maliyetlere katlanılmasının sorun olmayacağını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarının akreditasyon sürecine yeni başlayan yükseköğretim kurumlarına bir öngörü oluşturmaları ve bu alanda yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kalite, akreditasyon, akademisyen algısı, pukö.

ABSTRACT
EVALUATION OF QUALITY MANAGEMENT PROCESSES FROM THE
PERSPECTIVE OF ACADEMICS: THE CASE OF AFYON KOCATEPE
UNIVERSITY

Melike FİDAN

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF BUSINESS ADMINISTRATION

January, 2023

Advisor: Assist. Prof. Dr. Fatih BIYIKLI

Quality and accreditation studies in higher education in Turkey started to become widespread with the establishment of the Higher Education Quality Board as an independent institution in 2017. Higher education institutions in our country have started to carry out accreditation activities that increase their awareness, national and international recognition. Universities aim to increase the quality of education by obtaining accreditation and becoming more preferred institutions than other universities. It is an undoubted fact that some changes are necessary for quality management and accreditation to be carried out in universities. One of the most important internal stakeholders affected by these changes is academics. Because the accreditation process brings additional responsibilities to academicians, such as ensuring stakeholder participation, continuous improvement of activities, and documenting these improvements, in addition to their routine academic work. In this context, it is seen that the views and perspectives of academicians on the realization of accreditation have a binding effect. The fact that academics have negative opinions about the accreditation process may cause the process to be disrupted. In this context, the thesis aims to understand the perspectives of academics, one of the internal stakeholders of universities, about the process. The research was carried out by adopting a qualitative study design and the participants were determined by the snowball sampling technique, which is one of the purposeful sampling methods. In-depth interviews were conducted with the determined participants through semi-structured forms. Participants consist of 13 academic staff who take part in quality and accreditation processes at Afyon Kocatepe University. The data obtained from the interview recordings were completely converted into text and then content analysis was applied. As a result of the analysis, it was observed that the perceptions and awareness of the participants about quality management and accreditation processes were high. On the other hand, it has been revealed that some academicians do not sufficiently adopt and own the activities. While the participants thought that the activities carried out in the process caused additional work and time costs, they stated that it would not be a problem to bear these costs since they had high expectations for the outcome of the process. It is expected that research results will create a foresight for higher education institutions that have just started the accreditation process and contribute to new research in this field.

Keywords: Quality, accreditation, perception of academics, pdca.

ÖNSÖZ

Eğitim ve öğretimin yanında ülkelerin kalkınmasında büyük rol oynayan yükseköğretim kurumlarında kaliteye yönelik yapılan çalışmamın literatüre ve yükseköğretim kurumlarına katkı sağlamasını arzulamaktayım. Zira yükseköğretim kurumlarında kalitenin artırılması ülkemizin uluslararası görünürlüğünü de artıracaktır, aynı zamanda tüm paydaşlar nezdinde süreçlerin verimine de önemli etkileri olacaktır. Bu doğrultuda oluşturduğum tez çalışmasının tüm araştırmacılara faydalı olmasını umut ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bana her zaman vakit ayıran, her türlü konuda danışabilme fırsatı bulduğum değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Fatih Bıyıklı'ya ve öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissettiğim, bana kazandırdıklarını hayatım boyunca hissedeceğim saygıdeğer hocam Prof. Dr. Belkıs Özkara'ya katkıları için çok teşekkür ederim. Bu kısa sürede aldığım derslerde bana rehberlik eden ve süreçte desteklerini sürekli hissettiğim tüm hocalarıma en derin duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca her konuda desteklerini esirgemeyen canım annem ve babama çok teşekkür ederim. Yorucu olduğu kadar keyifli olan yüksek lisans sürecimde daha az vakit ayırmak zorunda kaldığım canım oğlum Melih'ime gösterdiği sabır için minnettarım. Ve tabi ki bana inanan, cesaretlendiren, desteğini sürekli hissettiğim sevgili eşim Dr. Üzeyir Fidan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Melike Fidan

2023, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KALİTENİN KAVRAMSALLAŞTIRILMASI

1. KALİTE VE KALİTE YÖNETİMİNİN ORTAYA ÇIKIŞI.....	5
1.1. KALİTE KAVRAMININ TANIMI	5
1.2. KALİTE KAVRAMININ TARİHİ	6
1.3. KALİTENİN BOYUTLARI.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMDE ve TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE KALİTE

1. YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE YÖNETİMİ SÜREÇLERİ.....	13
1.1. AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI (EHEA)	14
1.2. YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİNİN SAĞLANMASI.....	16
2. TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE KALİTE YÖNETİMİ SÜREÇLERİ.....	17
2.1. AKREDİTASYON.....	18
2.1.1. Program Akreditasyonu.....	19
2.1.2. Kurumsal Akreditasyon.....	19
2.1.2.1. Liderlik, Yönetim ve Kalite.....	24
2.1.2.2. Eğitim ve Öğretim	25
2.1.2.3. Araştırma ve Geliştirme	25
2.1.2.4. Toplumsal Katkı	26
3. KALİTE KÜLTÜRÜNÜN OLUŞMASI VE AKREDİTASYONUN KORUNMASI.....	28

4. YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE YÖNETİMİ VE AKREDİTASYONLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	30
--	-----------

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AKADEMİSYENLERİN BAKIŞ AÇISI İLE KALİTE YÖNETİMİ SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	35
2. ARAŞTIRMANIN MODELİ	36
3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI	37
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	38
4.1. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ	38
4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	39
4.3. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ.....	41
5. ARAŞTIRMANIN BULGULARI	46
5.1. KATILIMCILARIN BİREYSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	46
5.2. ÇALIŞMANIN TEMALARI.....	47
5.2.1. Kalite Yönetimi Süreçlerinin Benimsenmesi	47
5.2.1.1. Katılımcıların Algıları	47
5.2.1.2. Akreditasyon Sürecine Verilen Destek.....	53
5.2.1.3. Akademisyenlerin Motivasyon Önerileri	56
5.2.2. Kalite Yönetimi Süreçlerinin Uygulanması	61
5.2.2.1. Kalite Yönetimi Süreçlerinde Uygulamadan Beklentiler	61
5.2.2.2. Uygulamada Yaşanılan Sorunlar	69
6. BULGULARIN YORUMLANMASI.....	74
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	78
KAYNAKÇA.....	83
EKLER	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Misyonun Cevap Vermesi Gereken Sorular	20
Şekil 2. Vizyonun Hizmet Ettiği Amaçlar.....	21
Şekil 3. PUKÖ Çevrimi.....	22
Şekil 4. Kalite Akreditasyon Değerlendirme Kriterleri.....	24
Şekil 5. Kalite Akreditasyon Değerlendirme Puanları	27
Şekil 6. Çalışma Grubunun Belirlenmesi	40
Şekil 7. Nitel Veri Analizi Akış Şeması.....	43
Şekil 8. Katılımcı Algıları Kategorisi ve Kodları.....	47
Şekil 9. Akreditasyon Sürecine Verilen Destek Kategorisi ve Kodları	53
Şekil 10. Motivasyon Kategorisi ve Kodları	56
Şekil 11. Beklentiler Kategorisi ve Kodları	61
Şekil 12. Uygulamada Yaşanan Sorunlar Kategorisi ve Kodları	69
Şekil 13. Araştırmanın Modeli	75

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

YÖKAK: Yükseköğretim Kalite Kurulu

KAP: Kurumsal Akreditasyon Programı

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

EFQM: Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı

EHEA: Avrupa Yükseköğretim Alanı

ENQA: Avrupa Kalite Güvencesi Birliği

EQAR: Avrupa Kalite Güvence Kaydı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

YÖDEK: Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu

KİDR: Kurumsal İç Değerlendirme Raporu

ABET: Accreditation Board of Engineering and Technology- ABD

MDK: Mühendislik Dekanları Konseyi

KDDP: Kurumsal Dış Değerlendirme Programı

KGBR: Kurumsal Geri Bildirim Raporu

KİR: Kurumsal İzleme Raporu

TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sistemi

GİRİŞ

Kalite, hemen her sektörde önemli bir rekabet aracı olagelmıştır. Sanayi devrimi sonrasında makineleşmenin artması ve böylece üretimin hızlanması, işletmeler arasında kalite kavramının yaygınlaşmasına yol açmıştır. Eğitim sektöründe kalite kavramının yaygınlaşması ise görece daha güncel bir konuma sahiptir.

Kalite kavramı genel bir tanımlamayla müşteri beklentilerinin en uygun şekilde karşılanması olarak belirtilse de üniversitelerde tüm paydaşları kapsayacak bir çerçevede ele alınmaktadır. Bu doğrultuda diğer sektörlerde olduğu gibi üniversitelerin hizmet verdiği veya hizmet aldığı çok sayıda paydaşı bulunmaktadır. Dolayısıyla paydaşların beklentilerini karşılama sürecinin mükemmelliği kalite yönetimi ile mümkün olmaktadır. Bu durumun farkında ve bilincinde olan Türkiye, 2017 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YÖKAK) bağımsız bir yapı olarak oluşturulmasıyla sürece verdiği önemi göstermektedir. YÖKAK'ın kurulmasının ardından Türkiye'deki üniversitelerde kalite çalışmaları hız kazanmıştır. YÖKAK, üniversitelerde kalite güvencesinin oluşturulması ve ülke genelinde yaygınlaşması için dış değerlendirme süreçlerinin planlanması, organize edilmesi ve gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca, akreditasyon kuruluşlarının tanınması ve yetkilendirilmesi süreçlerinin yürütülmesi de YÖKAK'ın görev tanımında yer almaktadır. Dolayısıyla YÖKAK üniversitelerin kalite güvencesinin oluşturulması için bir anlamda kılavuz görevi görürken diğer taraftan dış değerlendirme süreçlerini de yürütmektedir. YÖKAK, üniversitelere 4 başlık ve 46 ölçüte göre paydaşların beklentilerini karşılayacak bir değerlendirme sistemi sunmaktadır. Bu değerlendirme sistemi, Kurumsal Dış Değerlendirme Programı, İzleme Programı ve Kurumsal Akreditasyon Programı olmak üzere 3 aşamadan oluşmaktadır. Böylece YÖKAK, kalite yönetiminde üniversitelerin karşılaşılabileceği problemlere karşı her aşamada dönüt verdiği proaktif bir sistem ortaya koymaktadır.

Üniversiteler için akreditasyon süreci tüm kurum bazında (Kurumsal Akreditasyon Programı) ele alındığı bir yapıya sahip olabildiği gibi birim bazında ilgili programın ele alındığı (Program Akreditasyonu) bir yapıya da sahip olabilmektedir. Benzer süreçlere sahip olsa da işleyiş bakımından iki akreditasyon programı birbirinden oldukça farklıdır. Çok sayıda ülke, kalite güvence sisteminin sağlanabilmesi için iki akreditasyon sürecinden de yararlanmaktadır (Aktan ve Gencel, 2010). Akreditasyon programları kurumlara, şeffaflık, modernleşme, öğrenci merkezli eğitim-öğretim, iç ve dış paydaşların sürece dâhil olması gibi önemli katkılar sağlamaktadır. Gerón-Piñón

vd.'ne (2021) göre kurumsal akreditasyon, yükseköğretimde en yaygın kalite güvence prosedürlerinden biridir. Kurumsal akreditasyon bazı üniversitelerde sürekli iyileştirmenin bir biçimi olarak, bazılarında ise asgari işletme standartlarına ulaşmanın bir yolu olarak görülmektedir. Aynı zamanda kurumların ulusal ve uluslararası tanınırlığını da artırmaktadır. Ayrıca kamu hesap verebilirliğine yönelik artan talep nedeniyle, yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi yaygın bir küresel uygulama haline gelmiştir (Altbach vd., 2010). Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik yapılan değerlendirmeler sonucunda akreditasyonla ilgili karar verilmektedir. Değerlendirmeler ülkelerde oluşturulan akreditasyon kuruluşlarının yönetiminde gerçekleştirilmektedir. Pham (2018) yapmış olduğu çalışmada, Vietnam'da akreditasyon faaliyetlerinin 2015 yılında iki akreditasyon kuruluşunun kurulmasıyla başladığını ve 2018 yılında 80 yükseköğretim kurumunun akredite olduğunu belirtmektedir. Türkiye'deki üniversitelerde diğer ülkelerde ki üniversiteler gibi akreditasyona sahip olabilmek için yoğun faaliyetler yürütmektedirler. Bu doğrultuda Türkiye'de 2021 yılı itibarıyla 23 üniversite YÖKAK tarafından akredite edilmiştir. Bunlardan 13'ü tam akreditasyon (5 yıllık), 10 tanesi ise koşullu akreditasyon (2 yıllık) almıştır. Her yıl daha fazla üniversite süreçlere katılarak akreditasyona adım adım ilerlemektedir. YÖKAK, 2021 yılında yaptığı yönetmelik değişikliğiyle akreditasyonu zorunlu hale getirmiş ve süreç 2022 yılında 30 üniversitenin Kurumsal Akreditasyon Programı'na (KAP) başvurması ile sürmektedir.

Üniversitelerde akreditasyonun elde edilmesi için kurum işleyişinde ve çalışanların iş yapış biçimlerinde önemli bir değişim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu değişimin gerçekleştirilebilmesi için tüm birimler ve kurum çalışanları tarafından sürecin sahiplenilmesi gerekmektedir. Literatüre bakıldığında kamu kurumlarında oturmuş bir yapı olarak görülen bürokratik kültürün çalışanlarda değişime karşı bir direnç olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir (Solak vd., 2017). Bürokratik kültür ise kurumda oluşan alışkanlıklar, ortak özellikler (Demir, 2011) ve değerlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda akreditasyonun gerektirdiği değişim sürecinin, akademik personellerin iş yapış şekillerinde ve alışkanlıklarında da birtakım değişiklikler gerektirdiği açıktır. Örneğin, bütün faaliyetlerde paydaş görüşü alınması gerekliliği, müfredatlarını çağa uygun olarak yenilemeleri gerekliliği, her dönem ders izlencelerini hazırlamaları ve buna uymaları gerekliliği gibi uygulamalar doğrudan akademisyenleri ilgilendirmektedir. Bu doğrultuda her şeyi kayıt altına alma, tüm faaliyetlerin belgelendirilmesi gibi ek iş yükleri ve zaman

maliyetleri de oluşmaktadır. Hali hazırda ders verme, araştırma yapma ve idari görevleri de olduğu düşünülürse koltuğa bir karpuz daha sığdırmak için özel bir çaba göstermeleri gerekmektedir. Ayrıca akademisyenler yükseköğretim kurumlarında süreçlerin yürütülmesinde uygulama kısmında yer almaktadırlar. Bu nedenle sistemde veya süreçlerde yapılması gereken herhangi bir değişiklik birincil derecede akademisyenleri ilgilendirmektedir. Çünkü değişimin gerçekleşmesi ve yaygınlaşması, akademisyenlerin yeni kararları uygulamalarına yansıtılmalarına bağlıdır. Bu sürecin getirdiği iş yükleri karşısında herhangi bir maddi kazancı da olmadığı için akademisyenlerin süreci sahiplenmesi ve içselleştirmesi daha önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. İlave iş yükleri ve maliyetlere rağmen akademisyenlerin süreci desteklemesi ve inanması akreditasyonun elde edilmesi için hayati öneme sahiptir. Erkuş ve Özdemir'in (2010), yaptıkları çalışmada akreditasyonun faydalarına inanan akademisyen sayısının az olduğunu fakat inanan akademisyenlerin süreçlere hazır olduğu belirtilmiştir. Kalite ile ilgili çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların birçoğunun akademisyenlerin akreditasyona hazır olup olmadıklarını inceledikleri görülmektedir. Bu çalışmada ise farklı olarak süreç bir bütün olarak ele alınarak akademisyenlerin akreditasyona bakış açılarını keşfetmek hedeflenmiştir. Çünkü ortaya çıkma ihtimali yüksek olan direncin önüne geçebilmek ve tüm akademisyenleri sürece dâhil edebilmek için öncelikle bakış açılarını anlamak gerekmektedir. Artés vd. (2017)'de yapmış oldukları çalışmada üniversitelerde yürütülen kalite süreçlerinin tasarlanması aşamasında akademik paydaşların görüşlerinin önemli olduğu ve hatta kalitenin akademik paydaşların görüşlerinin bir fonksiyonu olduğunu belirtmişlerdir. Alpaydın ve Topal (2022)'in Eğitim Fakültesi özelinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında akreditasyon süreci ile ilgili akademisyenlerin algılarının ve bilgilerinin farkındalık oluşturmak adına önemli olduğunu belirtmektedirler. Akreditasyon sürecine ilişkin yapılan az sayıda çalışmada her ne kadar akademisyenlerin süreçteki rolünün önemi belirtilse de bakış açılarının ve sorunlarının ele alındığı bütüncül bir yaklaşım noktasında literatürde bir boşluk bulunmaktadır. Bu bağlamda tez çalışmasında, akademisyenlerin kalite ve akreditasyon süreçlerindeki fikirleri ve yaşadıkları sorunlar üzerine odaklanılmıştır. Sürecin iç paydaşı olan akademisyenlerin algıları, bakış açıları ve ortaya çıkan zorluklar, akreditasyonun başarılması noktasında bir problem olarak görülerek araştırma bu doğrultuda sürdürülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamında sürecin iyileştirilmesine yönelik akademisyenlerin motivasyonlarını artıracak görüşlere de yer verilmiştir. Elde edilen bulguların, Türkiye'deki üniversitelerin akreditasyon süreçlerine katkı sağlaması

beklenmektedir. Akademisyenlerin akreditasyon sürecine bakış açılarının incelendiği çalışma, yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler sayesinde bütüncül bir yapı kazanmıştır. Oluşturulan bu bütüncül yapı çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Araştırmanın amacı ise akademisyenlerin sürece ilişkin duruşlarının belirlenmesi ve sürecin iyileştirilmesi için yine akademisyenlerin kendi çözüm önerilerinin anlaşılması olarak belirlenmiştir. Çalışmada süreçle ilgili akademisyenlerin algıları tespit edilirken aynı zamanda beklentileri, sorunları ve iyileştirme önerileri birlikte ele alınarak incelenmiştir.

Tez çalışmasının birinci bölümünde kalite kavramı ile ilgili tanımlara yer verilmiş ve tarihsel gelişim süreci detaylıca açıklanmıştır. İkinci bölümde yükseköğretimde kalite yönetimine ilişkin süreçler açıklanmış ve Türkiye'deki uygulamalara yönelik bilgiler verilmiştir. Süreçler açıklanırken akreditasyona yönelik önemli hususlar detaylıca sunulmuştur. Ayrıca aynı bölümde Türkiye'de ve diğer ülkelerde yükseköğretimde kalite süreçleri ve akreditasyona yönelik yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Tezin üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, veri toplama ve analiz yöntemleri, araştırmaya ilişkin bulgular ve yorumlamalar sunulmuştur. Bulgular kısmında oluşturulan kategorilerle ilgili katılımcı görüşlerine detaylıca yer verilmiştir. Ayrıca aynı başlık altında analizin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanmasına yönelik faaliyetler bir tablo halinde sunulmuştur. Sonuç ve tartışma kısmında ise araştırmadan elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar yapılan diğer araştırmalarla desteklenerek sunulmuştur. Bu tez çalışmasının, konunun güncelliği ve araştırmanın özgünlüğü göz önüne alındığında literatüre ve akreditasyona başvuracak diğer üniversitelere önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KALİTENİN KAVRAMSALLAŞTIRILMASI

1. KALİTE VE KALİTE YÖNETİMİNİN ORTAYA ÇIKIŞI

1.1. KALİTE KAVRAMININ TANIMI

Kalite kavramı köken olarak “Qualis” sözcüğünden türemiş olup, yapılan çalışmalarda farklı şekillerde tanımlara yer verildiği görülmektedir (Harvey & Green, 1993). Kalite ile ilgili belirgin sezgilere sahip olursa da kavramı açıklamak oldukça zordur. Dolayısıyla tıpkı eşitlik, özgürlük, adalet gibi kavramlara benzer şekilde kalite için tek ve kesin bir tanımın yapılması zordur (Helmke vd., 2000). Bu durum çok fazla tanımlamanın ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Amerikan Kalite Birliği, kaliteyi bir ürün ya da hizmetin ihtiyaç karşılama noktasında sahip olduğu yeteneğe yönelik özelliklerinin tamamı olarak tanımlamıştır (Savaş vd., 2006). Juran (1995) kaliteyi belirlenen amaçlara uygunluk olarak tanımlamıştır. Ayrıca kalite el kitabında kalitenin “eksiklerden kurtulmak” olduğu belirtilmiştir (Greiman, 2013). Ishikawa (1990) kaliteyi maliyetlerin en aza indirildiği, müşteri memnuniyetinin ise en üst düzeye çıkarıldığı ürün ve hizmetler bütünü ortaya çıkarma olarak tanımlamıştır. Crosby (1989) ise ürünlerin üretilme amacına uygunluğu ve ihtiyaca cevap verebilme derecesi olarak tanımlamıştır. Tanımlara bakıldığında farklılaşmanın sebebinin aslında sadece farklı bakış açılarından kaynaklanmadığı görülmektedir. Aynı zamanda farklı olgular üzerinde kaliteyi tanımlamaya çalışmak da farklı tanımlara neden olmaktadır (Helmke vd., 2000). Kalite bazı araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşıldığında (örneğin akreditasyon) gerçekleşen bir kavram olarak tanımlanabilirken öte yandan bu hedefi gerçekleştirirken takip edilen süreci de kapsamaktadır. Kalitenin artırılabilmesi için faaliyetlerin gerçekleştirildiği süreçlerin iyi tasarlanması ve sistematik hale getirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda kaliteyi sağlamak, sürecin işletme ya da kurumların bütün alt birimlerde aynı şekilde uygulanmasını ve bir standarda ulaştırılmasını da içermektedir. Böylece kalite süreçlerinin daha iyi yönetilmesi, zamanında üretim ve hizmet sağlama (Douglas & Fredendall, 2004), kaynakları verimli kullanma, daha fazla pazar payına sahip olmasını (Shewhart & Deming, 1986; Juran 1995) sağlamaktadır.

1.2. KALİTE KAVRAMININ TARİHİ

Kalite kavramının geçmişi, zanaatkarların on üçüncü yüzyılın sonlarında lonca adı verilen birlikler halinde örgütlenmeye başladığı Orta Çağ Avrupa'sına kadar uzanmaktadır (Shah vd., 2011). Makineleşmeyle birlikte artan rekabetin en önemli araçlarından biri haline gelen kalite, 18'yy. ortalarında İngiltere'de başlayan endüstrileşme girişimlerinin 19'yy. başında sanayi devrimine dönüşmesiyle ön plana çıkmaya başlamıştır (Deem vd., 2007). Özellikle 2. Dünya savaşında seri üretime olan ihtiyacın savunma sanayi üzerinde etkisi kalite kontrol süreçlerinin uygulanmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu nedenle kalite kavramının doğuşu Amerika Birleşik Devletleri'ne, kalitenin bir devrim olarak görülmesi ise Japonya'ya atfedilmektedir (Shah vd., 2011).

Kalite kavramı ilk ortaya çıktığı günden itibaren çok farklı aşamalardan geçerek varlığını hissettirmiştir. Öncelikle 19. yüzyılın sonlarına kadar bir ya da birkaç işçinin üretilen mamuller üzerine yaptıkları kalite kontrol görevi olarak uygulanmaya başlamıştır. 20. yüzyılın başlarına gelindiğinde ise yaşanan teknolojik gelişmelerin de etkisiyle birlikte uzmanlaşma önem kazanmıştır. Benzer işleri bir arada yürüten uzmanlar aynı zamanda kalite kontrol işini de üstlenmeye başlamışlardır. Burada ürünlerin kalitesi ile ilgili kullanılan kavram muayene olmuştur (Erdil vd., 2003). Shewart'ın ortaya koyduğu istatistiksel kalite kontrol yaklaşımı ile kalitenin ölçülebilirliği adına yöntemler geliştirilmiştir (Yavuz, 2010). Sonraki aşamada ise diğerlerinden farklı olarak kalitenin sadece üretim ve mühendislik alanlarıyla değil ürünün tasarım aşamasında da önemli olduğunu savunan toplam kalite kontrol kavramı ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2010). Muayene, istatistiksel kalite kontrol, toplam kalite kontrol aşamalarından sonra dördüncü olarak toplam kalite yönetimi (TKY) felsefesi ortaya çıkmıştır. TKY, 1950'li yıllarda Amerika ve Japonya'da yapılan çalışmalar ile yaygınlaşmaya başlamıştır (Deming, 1986). Kalite kavramı ilk çıktığı dönemlerde sadece ortaya çıkan ürünlere uygulanan bir kontrol yöntemi olarak görülürken TKY ile birlikte ürünlerin tasarımdan müşteriye ulaştırılmasına kadar bütün süreçlere uygulanan bir felsefe haline gelmiştir. Böylece teknik bir uygulama olmaktan çıkmış ve bir anlayış haline gelmiştir (Mergen, 1993). TKY, mal ve hizmetlerin değil organizasyonların kalitesinde sürekli bir iyileşme sağlamak için yapılan tüm faaliyet ve süreçlerdir. Toplam kelimesi kullanılarak kurumlarda kalitenin tüm alanlarda geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Aktan, 2012). TKY işletmelerin kalitesinin artırılmasına yönelik bir yönetim tarzı olarak benimsenmiştir.

TKY'nin kurumlara sağladığı yararlar başlıca şu şekildedir (Aktan, 2012);

- Kurumlarda tüm alanların kalitesinin iyileştirilmesi,
- Çalışanların motivasyonunun artırılması ve tatminlerinin sağlanması,
- Maliyet kontrolünün sağlanması,
- Yaşanan sorunların nedenlerinin hızlı bir şekilde tespiti ve çözümünün sağlanması,
- Kurumlarda teknik ya da çalışanlardan kaynaklanan hataların azalması,
- Değer yaratmayan birim ya da işlerin iptal edilmesi,
- Müşteri memnuniyetinin artması,
- Kârlılığın artması vb.

Kalitenin süreçlere entegre edilmesinde bir felsefe olarak görülen TKY'nin gerektirdiği değişim nedeniyle uygulama aşamasında bazı sorunlarla da karşılaşabilmektedir. Süreçle ilgili karşılaşılan başlıca sorunlar şu şekildedir (Aktan, 2012);

- Kurumlarda değişimin gerçekleşebilmesi için ilk şart uygun örgüt iklimi ve örgütün kültürüdür. Bu bağlamda TKY'nin uygulamasında en çok karşılaşılan sorun örgüt ikliminin uygun olmaması ve örgüt kültürünün çok tutucu olmasıdır.
- Değişimin önündeki engellerden biri de TKY'nin yararlarının ve sağlayacağı avantajların kurum yönetimi ve çalışanlar tarafından anlaşılamamasıdır.
- Değişimin başarılı olabilmesi için liderin etkinliği çok önemlidir. Bütün şartlar uygun olsa da lider bu değişimi önemsemez ve yönetemezse uygulama aşamasında sorunlarla karşılaşılması muhtemeldir.
- Yöneticiler ve çalışanlar arasında uyum olması önemlidir. Aralarında çatışma oluştuğunda uygulamanın yürütülmesi zorlaşacaktır.
- Sorunlardan bir diğeri de yönetimin süreci sahiplenmesi gerekliliğidir. Önce yönetimin inanması sonra çalışanları inandırması gerekmektedir.

- Çalışanların eğitilmesi de sürecin başarılı olmasında oldukça önemlidir. Çalışanların eğitimlerinin sürdürülebilir olmaması, uygulamanın yürütülmesini zorlaştıracaktır.
- TKY'nin uygulanmasında diğer önemli bir sorunda merkeziyetçilik ve hiyerarşik yönetim şeklinin sürdürülmesi konusunda ısrarcı olunmasıdır.

Kalitenin çıkış noktasından bugüne kadar geçirdiği evreler, her işletmenin uygulaması gereken standartları belirleyen bir çerçeve oluşturmuştur. İşletmeler için iyi bir kalite yönetimi, küreselleşmeyle birlikte rekabetin arttığı sektörlerde büyük bir avantaja dönüşmektedir. Dolayısıyla kalite yönetimi uygulamaları, kurumların hayatta kalabilmeleri ve diğer kurumlardan ayrışabilmeleri için hayati bir gereklilik haline gelmiştir.

Japonya ve Amerika'da kalite ile ilgili gelişmeler yaşanırken Avrupa'da da 15 Eylül 1988'de TKY'nin ilkelerinin benimsenmesine yönelik 14 işletme lideri bir araya gelmiş ve Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı'nı (EFQM) kurmak için bir niyet mektubu imzalamışlardır (EFQM, 2022). Bu liderlerin yönettiği 14 şirket Fiat, Olivetti, Volkswagen, Electrolux, KLM, Philips, Dassault, Ciba-Geigy, Renault, Bull, Bosch, British Telecommunications, Sulzer ve Nestle'dir. Bu önemli başlangıç adımının ardından 1989 yılında 67 şirketin üyeliğiyle EFQM kurulmuştur. Vakıf, her büyüklükteki işletmeye uygulanabilecek bir mükemmellik modeli geliştirmek için endüstri çalışanları ve akademisyenlerden oluşan uzman bir ekip oluşturmuştur. YÖKAK yükseköğretim kurumlarının iç kalite güvence mekanizmalarını EFQM kriterlerini uygulayarak güçlendireceklerini belirtmektedir (YÖKAK, 2022).

1.3. KALİTENİN BOYUTLARI

Kalite kavramının tarihsel süreci ve sektör uygulamaları göz önüne alındığında çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Kalitenin ilk çıkış noktasının ürün odaklı olduğu bilinmekle beraber hizmet sektöründe de oluşan kalite beklentisi farklı boyutlar ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla kalite, üretim ve hizmet sektörlerinde farklı boyutlarda gerçekleştirilmektedir. Grönroos (1990) kaliteyi teknik kalite, fonksiyonel kalite ve kurumsal imaj olarak üç boyutta incelemiştir. Teknik kalite ile kastedilen müşterilerin beklentilerinden bağımsız olarak üründe bulunması gereken ve ölçülebilen nesnel özelliklerdir. Fonksiyonel kalite ise hizmet veren ve hizmetten faydalanan arasındaki iletişim ve etkileşimle ilgilidir ki burada öznel bir algılama söz konusudur. Kurumsal imaj ise müşterilerin aldığı hizmet ve ürünle birlikte kurumun organizasyonel yapısı ile ilgili

algıladığı büyük resim ile ilgilidir (Owlia & Aspinwall, 1996). Kurumsal imaj, bir anlamda teknik ve fonksiyonel boyutun birleşimi olarak ortaya çıkmaktadır. Garvin (1987) kalitenin öncelikle ne olduğunun anlaşılmasının gerektiğini öne sürmüştür. Kalitenin farklı boyutlarda incelenmesi gerektiğini savunan Garvin, tüketici gözüyle kaliteyi sekiz boyutta incelemiştir (Garvin, 1996). Bu kriterler ve açıklamaları ise şu şekildedir;

- Performans: Bir ürünün üretim amacına uygunluğu ve temel işlevsel özellikleridir (Telefonların iletişimi sağlaması vb.)
- Özellik: Üründe bulunması gereken temel özelliklerin yanında verilen ek özelliklerdir. (Telefonlarda kamera bulunması vb.)
- Güvenilirlik: Ürüne biçilen ömür boyunca tüm fonksiyonlarının işlevsel kalabilmesidir.
- Uygunluk: Ürünün teknik ve estetik bütün özelliklerinin belirlenmiş standartlara uygun olmasıdır.
- Dayanıklılık: Ürünün kullanım ömrünün uzunluğudur.
- Servis Hizmeti: Ürünün satışından başlayıp herhangi bir arıza ya da performans düşüklüğünde tamir ve periyodik bakımları ile ilgili sağlanan hizmetin hızı ve kolay olmasıdır.
- Estetik: Ürünün, tüketicinin algısına hoş gelecek şekilde tasarlanmasıdır.
- Algılanan Kalite: Müşterilerin ürünle ilgili daha önceki tecrübelerine istinaden oluşan algıdır.

Kalite ile ilgili belirlenen bu 8 boyut, ürün ve mallara ilişkin değerlendirmelerde uygulanabilmektedir. Hizmet sektöründe kalite değerlendirilmesinde ise üretim sürecine göre farklılıklar oluşmaktadır. Hizmetlerin kalitesini ürün kalitesinden ayıran dört farklı özellikten ilki hizmetin soyut olmasıdır. İkinci olarak hizmet verme ve hizmet alma sürecinin aynı anda yaşanması nedeniyle eşzamanlılıktır. Üçüncü olarak aynı hizmetin tekrar edilirken farklılaşması ile heterojen olmasıdır. Son olarak da hizmetlerin elle tutulur olmaması yani soyut olması nedeniyle dayanıksızlığıdır (Çavdar, 2009).

Hizmet kalitesinin üretim kalitesinden farklı olmasına istinaden Parasuraman vd (1985) hizmet kalitesini on boyutta tanımlamıştır;

- **Güvenilirlik:** Hizmetin, müşteri beklentileri karşılayacak şekilde belirtilene uygun olarak verilmesini ifade etmektedir.
- **Duyarlılık:** Müşteri talebine, ihtiyacın olduğu anda karşılık vermeye istekli olunmasını ifade etmektedir.
- **Yeterlilik:** Hizmeti veren kurum ve çalışanların verilecek hizmete ilişkin bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmasını ifade etmektedir.
- **Erişilebilirlik:** Müşterilerin ihtiyacı olduğu anda hizmete ulaşabilmesini, bekleme sürelerinin uzun olmamasını ya da bulundukları herhangi bir yerden hizmet alabilmelerini ifade etmektedir.
- **Nezaket:** Hizmet verenlerin kibar ve saygılı davranmasını ifade etmektedir.
- **İletişim:** Müşterilerin anlayabileceği düzeyde ve dilde hizmet verme anlamına gelmektedir.
- **İtibar:** Hizmet sağlayan kurumun güvenilirliği, tanınırlığı ve çalışanlarının müşterilere davranış biçimi gibi unsurlar itibarı oluşturmaktadır.
- **Güvenlik:** Müşterilerin risk durumlarının göz önünde tutularak hareket edilmesi ve finansal ya da fiziksel güvenliğin sağlanmasıdır.
- **Müşteriyi bilmek ve anlamak:** Müşterilerin talebini tam anlamıyla anlayabilmek ve empati kurmayı ifade etmektedir.
- **Fiziksel varlıklar:** Hizmetin kendisi soyut olmakla birlikte hizmet verilen fiziki mekân ya da çalışanların temiz, şık olması gibi kriterlere dikkat edilmesini ifade etmektedir.

Eğitim kurumları da bilginin aktarımını sağlayan ve hizmet veren konumdadırlar. Bilginin öneminin artmasıyla birlikte, bilgiye önem veren toplumlarda bilim ve teknoloji önem kazanmıştır. Toplamların rekabet güçleri edindikleri bilgi ve sahip oldukları insan gücünün kalitesi ile ilişkilidir. Eğitim sektöründe kaliteli ürün kavramının karşılığı kalite insan olarak karşımıza çıkmaktadır (Karakaya vd., 2016). Toplamların bilime ve teknolojik gelişmelere uygun insan gücü yetiştirirken diğer taraftan eğitimin kalitesini de geliştirmeleri gerekmektedir (Okçu, 2008). Bu ise ülkelerin eğitim sistemlerini kalite standartlarına uygun bir şekilde yapılandırması ile gerçekleşebilir. Eroğlu (1998) eğitimde kalitenin, kurumların elindeki imkanları en verimli şekilde kullanarak

öğrencilerin bilgiye ulaşmasını ve bilgiyi üretebilmesini, onların uluslararası eğitim seviyesine taşıyarak rekabet gücü kazanmasını, kendini sürekli yenilemeyi hedefleyen bir bilince sahip olmalarını, takım olarak çalışmayı bilen, eleştiren, yaratıcı düşünen bireyler olmalarını sağlayarak gerçekleştireceğini belirtmiştir. Eğitim kurumlarının verdikleri hizmetin özelliklerini bilmesi ve süreçlerini sürekli geliştirmesi son derece önemlidir. Hizmette kalite, sadece müşterilerin isteklerini yerine getirerek değil bunların yanında sürekli geliştirilen bir sistem oluşturarak sağlanır (Özdemir, 2002). Eğitim hizmetleri ile ilgili gerçekleştirilen faaliyetlerin değerlendirilmesinin ise bir sistem yaklaşımı çerçevesinde girdi, çıktı ve sonuç kavramları ile gerçekleştirileceği belirtilmektedir (Özgen, 2011).

Deming ve Feuerstein'in fikirlerinin bir bilimsel bir zeminde harmanlayan Myron Tribüs kaliteli bir eğitim kurumunun özelliklerini şu şekilde ortaya koymuştur.

- Öğrencilerin daha etkili olmaları için onlara gerekli gereçlerle donatılmış bir eğitim ortamı sunar.
- Kurumda bulunan tüm öğrenci, öğretene ve yöneticilere takım olarak çalışma, kalite yönetimi ile ilgili olanakların nasıl tanımlanacağı ve nasıl hep birlikte çalışarak kazanç elde edileceğine yönelik eğitim verilir.
- Kalite yönetimi ile ilgili gerekli süreçler sınıflara yansıtılır. Öğrenciler ve öğretmenler görevlerini bilir ve birlikte hareket ederler. Elde edilen başarının kurum dışına nasıl belgelendirileceği ile ilgili süreçlerde iş birliği yapar ve bu sayede öğrencilere kendi süreçlerini değerlendirme şansı verilerek sürece destek vermeleri sağlanır.
- Kurumla etkileşimde olan tüm paydaşlar (veliler, idari personel, öğrenciler vb.) bu gelişim sürecine dahil edilir.
- Öğrenci ve öğretmenler süreçte en aktif olanlardır.
- Kurumun yöneticileri ise kalite yönetimi ile ilgili süreçleri benimser ve uygular (Özdemir, 2002).

Yükseköğretim kurumları da hizmet sektöründe faaliyet gösteren ve sürekli kalitelerini artırmaları beklenen kurumlar olarak görülmektedirler. Yükseköğretim kurumlarında eğitim ve kalitenin gelişmesi konusunda da içinde bulunduğu toplumun beklentileri etkili olmaktadır (Dursun, 2011). Üniversiteler rekabet edebilmek için bir

araç olarak kullanılan kalite kavramının getirdiği müşteri odaklı bir felsefeyle, hizmet sağladıkları ya da ürün ve hizmet aldıkları paydaşları ile ilişkilerine daha çok önem vermeye başlamışlardır (Srikanthan & Dalrymple, 2002). Üniversitelerin bulundukları topluma, ülkelerine katkı sağlamak ve rekabet güçlerini artırabilmek için başarılı çıktılar elde edebilmeleri için kaliteyi sistemlerine entegre etmeleri gerekmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMDE ve TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE KALİTE

1. YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE YÖNETİMİ SÜREÇLERİ

Çağdaş toplumlar da üniversiteler, hem entelektüellik seviyesinin artırılmasına yönelik kültürel bir role hem de eğitim-öğretim hizmeti vermek gibi bir misyona sahiptirler. Bu doğrultuda üniversiteler faaliyetlerini gerçekleştirirken önemli bir paydaşı olan öğrencilerine ve etkileşimde bulunduğu diğer paydaşlarına (toplum, işletmeler, kuruluşlar, akademisyenler vb.) katkı sağlama amacına göre hareket etmelidirler (Zakota vd., 2017). Böylece kalite, üniversitelerin iç ve dış paydaşlarının beklentilerini ne derecede karşıladığı ve içinde bulunduğu topluma ne kadar katkı sağladığının belirlenmesi ile ortaya çıkmaktadır.

Üniversiteler karşılaştıkları durumlara göre verdikleri tepki ve farklı koşullara uyum sağlama konusunda oldukça yetenekli kurumlardır (Kerr, 1982). Üniversiteler Orta Çağ başlangıcında, ihtiyaç ve fırsat ortamındaki adaptasyonlarıyla bu yeteneklerini kanıtlamışlardır (Cobban, 1975). 19. yüzyıla kadar beklenen çıktıların bir kısmını sağlayabilen üniversiteler, gösterdikleri performansla toplumlarında istikrarlı bir yer edinmeyi başaramışlardır (Maassen, 1997). Wilhelm Von Humboldt'un modern üniversite fikri ile ilk örneği Berlin Üniversitesi olan 'Humboldtian' araştırma üniversiteleri açılmıştır. Humboldtian araştırma üniversiteleri kalite süreçlerinin yükseköğretimde uygulanmasında dönüm noktası kabul edilmektedir (Maassen, 1997). Humbolt modelinde üniversitelerde, araştırmacılar akademik özgürlüğe sahip bir kamu çalışanı olarak görülürken, öğrenciler akademik süreçlerin işleyişine eşit bir şekilde dahil olarak ülkelerin kalkınmasına hizmet etmektedirler (Gülbak, 2020). Bu modeli kendi şartlarına göre en iyi uygulayan ülkelerden biri ABD'dir (Altbach, 2011). Dönemin ünlü araştırma üniversiteleri Avrupa hükümetleri tarafından modernleşmenin önemli bir sembolü olarak görülmüştür (Neave, 1988). Devamında ise, yükseköğretimde kalite uygulamalarına yönelik geliştirilen mekanizmalar, mezunlar, endüstri kuruluşları ve kamu kurumları gibi dış paydaşları da dâhil edecek biçimde genişletilmiştir. Avrupa'daki bu gelişmeler 1980'lerin sonlarında Hollanda'nın ve hemen ardından Danimarka'nın yükseköğretimde eğitim-öğretim kalitesini değerlendirmek için resmi sistemler geliştirmesiyle devam etmiştir (Maassen, 1997). 1991 yılında Amerika'da Uluslararası Eğitim'de Kalite Temin Merkezi oluşturulmuştur. 1995 yılında da ulusal sınırlarının

dışında eğitimle ilgili konularda kaliteye önem verilmesi için Global Alliance for Transnational Education (GATE) kurulmuştur (Woodhouse, 1999). Bu gelişmelerin akabinde toplam kalite ilkelerini benimseyip, uygulayarak olumlu sonuçlar elde eden işletmeler için ödül mekanizmaları oluşturulmuştur. İlk olarak ödül Deming Ödülü (1951), sonrasında Malcolm Baldrige (1988) ve EFQM (1992) ödülleri verilmeye başlanmıştır (Kuruşçu, 2003). Amerika’da Malcolm Baldrige Kalite Ödülü süreçleri yükseköğretimde kalitenin geliştirilmesi için önemli rol oynamıştır (Hacıfazlıoğlu, 2006). Almanya’da ise 1990’larda üniversiteler arası kalite güvence ağı oluşturulmuştur. Ayrıca Alman Merkezi Akreditasyon Kurumu hem devletten hem de üniversitelerden bağımsız bir şekilde değerlendirme süreçlerini yürütmektedir. Ülkede birçok şehirde iç ve dış değerlendirmelere yönelik yasal düzenlemeler mevcuttur (Gaehtgens, 2007, akt. Gür ve Küçükcan, 2009). İngiltere’de Kalite Güvence Ajansı 1997’ yılında oluşturulmuştur. Burada kalite, üniversitenin amaçlarına ne derece ulaştığı ve araştırma kalitesi ile ölçülmektedir. Üniversitelere sağlanacak fon miktarı kalite değerlendirmelerine göre belirlenmektedir (Stanley & Patrick, 1998). Polonya’da ise 2001 yılında Devlet Akreditasyon Komitesi oluşturulmuştur. Komite üniversitelerin kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik yaptığı dış değerlendirmelerde olumsuz not alan kurumların ders verme yetkisini elinden alabilme yetkisine sahiptir (Gür ve Küçükcan, 2009). Çin’de ise yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik çalışmalar 1985 yılında başlamış ve süreçle ilgili 1990 yılında da bir yönetmelik yayınlanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının değerlendirmelerini yapmak üzere 2004 yılında Eğitim Bakanlığı tarafından Yükseköğretim Değerlendirme Merkezi oluşturulmuştur (Arabacı ve Karabatak, 2013).

1.1.AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI (EHEA)

1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin bakanları İtalya’daki Bologna Üniversitesi’nde bir toplantı yapmış ve bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) oluşturmaya karar vermişlerdir. Bologna Deklarasyonu lisans ve lisansüstü derslerinin kredilerini, öğrenci ve akademisyen hareketliliğini sağlamak için standart bir yapıya kavuşturmayı amaçlamıştır (Katelhön, 2006). Avrupa’da yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanması için gerekli görülen akreditasyon ile şeffaflığı, uyumluluğu ve karşılaştırılabilirliği destekleyen Bologna Süreci birbiriyle sıkı bir şekilde bağlantılıdır (Sursock, 2015). EHEA, 2010 yılına kadar tamamlanmak üzere 6 hedef belirlemiştir. Bunlar;

- Kolay anlaşılır ve karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma dereceleri oluşturmak ve bunun sonucunda Diploma Eki'nin oluşturulması.
- Yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olarak iki aşamalı derece sistemine geçilmesi,
- Avrupa Kredi Transfer Sisteminin uygulanması,
- Öğrenci ve akademisyenlerin hareketliliğinin sağlanması,
- Yükseköğretimde kalite güvencesinin oluşturulması ve yaygınlaştırılmasının sağlanması ve
- Yükseköğretimde Avrupa boyutunun geliştirilmesidir.

Bologna bildirisinin yayınlanmasından 2 yıl sonra Türkiye'nin içinde (Yalı, 2017) bulunduğu 32 ülkenin bakanları 2001 yılında Prag'da Bologna sürecinin değerlendirilmesine yönelik toplanmıştır. Bu toplantıda 3 tane daha hedef ilave edilmiştir (YÖK, 2022). Bunlar;

- Yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi,
- Yükseköğretim kurumlarının ve öğrencilerin sürece katılımının sağlanması,
- Avrupa Yüksek Öğretim Alanı (EHEA)'nın cazip hale getirilmesidir.

2001 yılından 2003 yılına kadar geçen sürede Bologna sürecine verilen önem artmış ve EHEA'ya ihtiyaç noktasında farkındalık oluşmuştur. Bologna, hükümet politikalarında, medyada ve uluslararası kuruluşlarda önemli bir hale gelmiştir (Zgaga, 2003). Bu doğrultuda sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik 2003 yılında Berlin'de bir zirve gerçekleştirilmiştir. Zirveye katılan toplam üye ülke sayısı 40'a çıkmıştır. Bu toplantıda, 2005 Bergen'de yapılacak konferansa kadar gerçekleştirilmek üzere öncelik alanları belirlenmiştir. Bunlar yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olarak iki aşamalı derece yapısının oluşturulması, yükseköğretim diploma ve öğrenim sürelerinin tanınması ve kalite güvencesinin oluşturulmasıdır.

Akabinde 2005 yılında Norveç'in Bergen şehrinde gerçekleşen toplantıda 5 yeni ülke daha eklenmiş ve toplam üye sayısı 45'e yükselmiştir. Toplantıda 2005-2007 yılları için yeni öncelik alanları belirlenmiştir. Bunlar; Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Avrupa Araştırma Alanı arasında bir uyum yakalamak, Bologna sürecinin sosyal boyutunu

güçlendirmek, öğrenci ve akademisyen hareketliliğini sağlamak, Avrupa Yükseköğretim Alanının cazip hale getirmek ve Avrupa dışındaki ülkelerle iş birlikleri sağlamaktır. Bu toplantıda ayrıca 2007 yılına kadar hedeflenen 4 ana konu hakkında üye ülkelerdeki süreçleri tespit etmek için bir değerlendirme raporu hazırlanması kararlaştırılmıştır. Bu rapor;

- Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (European Association of Quality Assurance, ENQA) tarafından geliştirilen ve Avrupa Yükseköğretim Alanında yer alan yükseköğretim kurumlarına yönelik “Kalite Güvencesi Standartları ve Uygulama Prensiplerinin” üye ülkelerdeki uygulamalarının incelenmesi,
- Ulusal Yeterlikler Çerçeveleri uygulamaları,
- Doktora programları da dâhil olmak üzere ortak yükseköğretim programları,
- Yükseköğretimde esnek öğrenim yolları yaratma başlıkları üzerine oluşturulmuştur.

1.2.YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİNİN SAĞLANMASI

Yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanması süreçlerini Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA) yürütmektedir. ENQA, ilk olarak 2000 yılında yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanması için Avrupa iş birliğini desteklemek adına Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi Ağı olarak kurulmuştur. 2004 yılında ise Avrupa kalite güvencesinin korunması ve geliştirilmesi için itici bir güç olmuş ve ismi Avrupa Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi Derneği olmuştur. ENQA’nın üyeleri yükseköğretim alanında faaliyet gösteren Avrupa Yüksek Öğretim Alanı kalite güvence kuruluşlarından oluşmaktadır. ENQA uluslararası düzeyde hizmet veren bir dernek olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. ENQA’nın kalite güvence ajanslarının çıkarlarını temsil etmek, üyelere ve diğer paydaşlara hizmet sunmak ve dış kalite güvencesinin gelişimini yönlendirmek şeklinde üç ana hedefi bulunmaktadır (ENQA, 2022).

Bologna Süreci sonucunda doğrudan kurulan tek resmi kuruluş olan Yüksek Öğretim için Avrupa Kalite Güvence Kaydı (EQAR), Avrupa Yükseköğretim Alanı altyapısının önemli bir parçasını oluşturmaktadır (EQAR, 2022). EQAR, 2008 yılından itibaren kalite güvence ajanslarının tanınması ve yönetilmesinden sorumlu bağımsız bir kuruluş olarak hizmet vermektedir. Kurum, Avrupa Birliği’nde bulunan üniversitelere mezunların yetenek ve yeterliliklerini artırmak için müfredatlarını yenilemeleri noktasında destek olmaktadır.

2. TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE KALİTE YÖNETİMİ SÜREÇLERİ

Türkiye’de de diğer ülkelerde (Golowko vd., 2017; Noaman vd., 2013) olduğu gibi eğitimde kalite çalışmaları uzun süre önce başlamıştır. 1981 yılında 2547 sayılı kanun ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kurulmuştur. Yükseköğretimin planlanması ve yürütülmesi ile ilgili yetkiler YÖK çatısı altında toplanmıştır. Yükseköğretimde planlamalar, yapılacak düzenlemeler, süreçle ilgili denetlemeler YÖK tarafından belirlenmeye başlamıştır. Üniversitelerin kurulması, bölümlerin ve programların açılması, alınacak öğrenci sayısı gibi birçok kriter YÖK onayına tabi hale gelmiştir. 1997 yılında ise yükseköğretimde kalitenin artırılması için YÖK ile İngiltere Konsolosluğu iş birliği çalışmaları başlatılmıştır. Bu iş birliği akran değerlendirmeler, iç değerlendirmeler, performans değerlendirmeleri ve raporlanması sonucunda kalite güvencesinin sağlanması amacıyla “Türk Üniversiteleri Kalite Belirleme Projesini” başlatmış fakat proje hayata geçirilememiştir (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013).

2005 yılında ENQA’nın oluşturduğu “Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence İlke ve Standartları” bağlamında YÖK, Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği’ni yayınlamıştır. Bu yönetmelik esaslarınca oluşturulan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuş ve YÖDEK tarafından hazırlanan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi’nde gösterilen esaslara göre yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik faaliyetler yürütülmüştür (YÖK, 2022). 2005 yılında hazırlanan yönetmeliğin amacı yükseköğretimde kalite standartlarının oluşturulması ve uluslararası uyumun sağlanabilmesidir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim, araştırma ve idari faaliyetlerinin değerlendirilmesi, kalitenin artırılması, dış değerlendirmelerin yapılarak kalite düzeylerinin onaylanması konusundaki düzenlemelerle ilgili yönetmelik, bir yol haritası görevi üstlenmiştir. Ayrıca Avrupa ülkelerinde bulunan üniversitelerde bulunan programlarla uyumlu, karşılaştırılabilir bir mekanizma olarak 2011 yılında Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) yayınlanmıştır. Yükseköğretimde yeterlilikler, mezun olan bir öğrencinin neleri yapabileceği, bilgi düzeyi ve yetkinliklerini ifade etmektedir (TYYÇ, 2022). TYYÇ kapsamında yükseköğretim ve mesleki alanlarda alana özgü yeterlilikler tanımlanmıştır. TYYÇ bilgi, beceri ve yetkinlik başlıkları altında toplanmıştır. TYYÇ’nin tanımlanmış olmasıyla

birlikte öğrenci ve akademisyenlerin hareketliliğinin sağlanması adına şeffaflığın sağlandığı önemli bir adım atılmıştır (Arslan vd., 2020; Güneş, 2012; Sezgin vd., 2011).

2015 yılında yürürlüğe giren Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile YÖK'ün hazırladığı yönetmelik geçerliliğini kaybetmiştir. Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile Türkiye'deki bütün yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesinin sağlanması hedeflenmiştir. Bu bağlamda kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik faaliyetlerin ve değerlendirmelerin yürütülmesi için 2015 yılında YÖK bünyesinde Yükseköğretim Kalite Kurulu oluşturulmuştur. Aynı zamanda bütün üniversitelere her yıl öz değerlendirme yapmaları gerekliliği getirilmiştir. Ayrıca Yükseköğretim Kalite Kurulu'na belirlenecek bağımsız kuruluşlar tarafından değerlendirme süreçleri başlatılmıştır. YÖK bünyesinde kurulan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), 2017 yılında özerk bir kurum olarak YÖK bünyesinden ayrılmıştır. Bu tarihten itibaren yükseköğretimde kalite çalışmaları daha fazla yaygınlaşmaya ve ön plana çıkmaya başlamıştır. YÖKAK yükseköğretimde kalitenin yaygınlaşması için her yıl üniversitelerden Kurumsal İç Değerlendirme Raporu (KİDR) hazırlamalarını istemektedir. Hazırlanan bu raporlar YÖKAK'ın web sayfasında 2017 yılından bu yana her yıl düzenli olarak yayınlanmakta ve kurumların kalite ile ilgili faaliyetleri şeffaf bir şekilde kamuoyuna sunulmaktadır (YÖKAK, 2022). YÖKAK bu faaliyetlerini, yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirmesini yapmak, akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi ve tanınması süreçlerini yürütmek ve son olarak yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi kültürünün içselleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını sağlamak şeklinde üç temel başlıkta ele almaktadır (YÖKAK, 2022). YÖKAK, belirtilen süreçlerin sonunda yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanması için periyodik bazı değerlendirmeler yapmakta ve süreci başarı ile gerçekleştirebilen yükseköğretim kurumlarına akreditasyon belgesi vermektedir.

2.1. AKREDİTASYON

Akreditasyon en genel anlamıyla topluma sunulan ürün ve hizmetlerin olması gereken mükemmellik seviyesine uygun standartlara göre oluşturulması süreçlerini garanti altına almaya yönelik bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde gelişen teknoloji ile bilgiye ulaşım kolaylığı sayesinde ürün ve hizmet çeşitliliği her geçen gün artmaktadır. Ürün ve hizmetlerde bulunması gereken kalite özelliklerini ortaya koyan uygunluk değerlendirmelerine standardizasyon, belgelendirme ya da akreditasyon denilmektedir (Aktan ve Gencel, 2010). Akreditasyon süreci, üniversiteleri ve

programları değerlendirmek, kalite kontrol ve güvence sağlamak için kullanılan bir dış kalite değerlendirme sistemidir (Prados vd., 2005). Akreditasyonun yükseköğretime yansması ise kurumun verdiği hizmetlerin her bir alt birimde uygulanması koşuluyla, uluslararası standartlar, paydaşlar ve kamuoyu nezdinde şeffaflık ve kaliteyi güvence altına almaya yönelik bir sistem olarak ortaya çıkmaktadır. Akreditasyonun temel amacı, hesap verebilirlik ve şeffaflık sağlayarak yükseköğretimde kaliteyi artırmaktır (Romanowski, 2022). Yükseköğretimde akreditasyon, kalitenin korunması ve iyileştirilmesi için belli periyotlarda tekrar edilen değerlendirmeler ile sürdürülen bir sistemdir. Yükseköğretim kurumlarında akreditasyon program bazında ve tüm kurum bazında olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır.

2.1.1. Program Akreditasyonu

Program akreditasyonu belli bir uzmanlık alanına yöneliktir. Örneğin hukuk, mühendislik gibi programların uzmanlık alanlarına ve genel standartlara uygunluğuna göre değerlendirme yapılmakta ve akreditasyon kararı verilmektedir. Türkiye’de ilk akreditasyon çalışmaları 1994 yılında program akreditasyonu olarak başlamıştır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi mühendislik fakültesindeki iki program ABET (Accreditation Board of Engineering and Technology) dış değerlendirme sürecine dâhil olmuşlardır. 1994’ten 2006’ya kadar Türkiye’de dört program, KKTC’de ise kırk beş program akredite olmayı başarmıştır. ABET’in yapmış olduğu değerlendirmeler neticesinde ulusal bir değerlendirme sistemi oluşturma fikri ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle 2001 yılında Türkiye ve KKTC üniversitelerinin mühendislik ve mimarlık fakültelerinde görev alan dekanlar tarafından Mühendislik Dekanları Konseyi (MDK) oluşturulmuştur. MDK üyeleri tarafından, mühendislik fakültelerinin kalite güvence sistemlerinin oluşturulması ve akreditasyon süreçlerinin yürütülebilmesi için 2002 yılında önemli bir adım daha atılarak Mühendislik Değerlendirme Kurulu (MÜDEK) kurulmuştur (Platin, 2007).

Günümüzde program akreditasyonunu YÖKAK tarafından yetkilendirilen bağımsız kuruluşlar gerçekleştirmektedir. Program akreditasyonu birimlerin özelliklerine göre detaylı incelemeler yürüttükleri için farklı uzmanlık alanlarına göre oluşturulmaktadır. Şu anda YÖKAK tarafından yetkilendirilen ve tescil süresi devam eden 20 bağımsız akreditasyon kuruluşu bulunmaktadır (YÖKAK, 2022).

2.1.2. Kurumsal Akreditasyon

Kurumsal akreditasyon üniversitenin bütüncül anlamda belli standartları karşılayıp karşılamadığına yönelik değerlendirme sonucunda verilmektedir. Program

akreditasyonundan farklı olarak değerlendirme ekipleri YÖKAK tarafından yükseköğretim kurumlarında görev yapan ve belirlenen kriterleri karşılayan akademik, idari çalışanlardan ve öğrencilerden oluşturulmaktadır. YÖKAK yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesini sağlayabilmek adına yaptığı faaliyetleri oluşturduğu değerlendirme ekipleri vasıtasıyla izlemekte, değerlendirmekte ve başarılı gördüklerini akreditasyon belgesi ile ödüllendirmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesini sağlayabilmeleri için planlama kritik öneme sahiptir. Bunun için stratejik plan bir çıkış noktasıdır. Kurumların stratejik planlarını misyon, vizyon, amaçlar ve hedefler gibi birçok etmeni bir arada ele alarak oluşturması gerekmektedir.

Kurum ve kuruluşların var oluş amacını açıklayan misyon kavramı kurumun şu an neden var olduğunu açıklamaktadır (Kılıç, 2010). Bu bağlamda misyon, örgütün ana amacı, üstlendiği ana görevi olarak tanımlanmaktadır. Kurumun hayatta kalması için belirlediği amaç ve hedeflere ilişkin üstlenmiş olduğu görev hissidir (Ramazanoğlu ve Bahçeci, 2006). Misyonun şu sorulara cevap vermesi gerekmektedir (Miller Dess 1996'dan akt. Muslu, 2014) (Şekil 1).

Şekil 1. Misyonun Cevap Vermesi Gereken Sorular

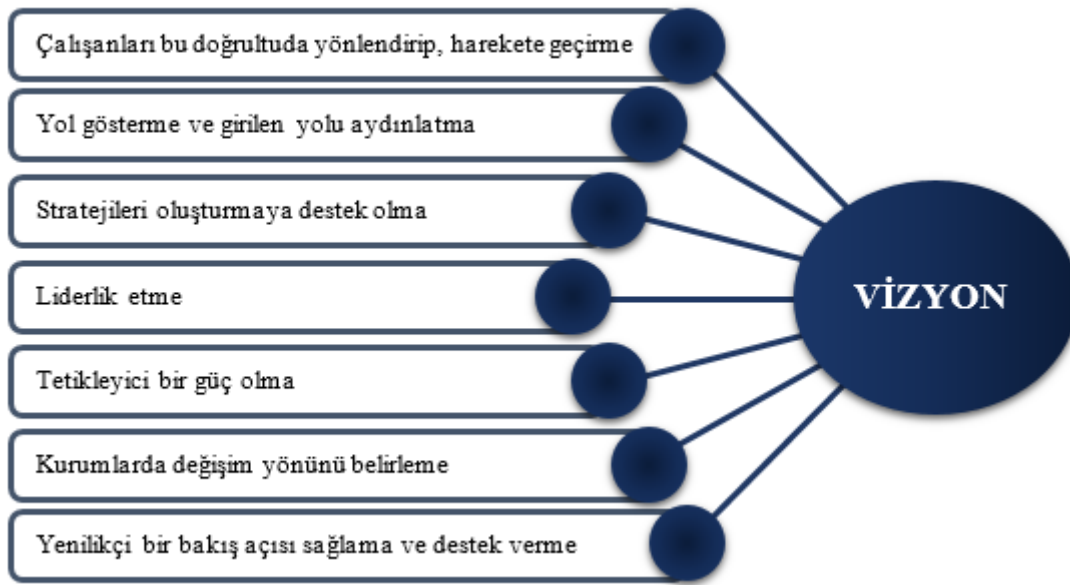


Kaynak: Muslu (2014) kaynağından derlenerek yazar tarafından hazırlanmıştır.

Misyon kavramı, yükseköğretim kurumları özelinde ele alındığında eğitim-öğretim odağında bir kuruluş amacı göstermektedir. Bu durum tüm üniversitelerin aynı misyona sahip olacağını düşündürse de bulundukları bölge ya da kültüre katkı sağlamak için üstlendikleri görevlere göre farklılaşabilmektedirler. Dolayısıyla üniversitelerin oluşturduğu misyon ifadeleri onların var oluş sebebini açıklaması nedeniyle oldukça önemlidir (Arabacı ve Şener, 2014).

Stratejik planda hayati öneme sahip olan vizyon ifadesi ise bir kurumun gelecekte ne olmak, nereye varmak istediğinin göstergesi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle gelecekte olması muhtemel ya da olması istenen bir durumun bugün düşünce olarak ortaya konması demektir (Çelik, 2000: 166). Vizyonun hizmet ettiği amaçlar Şekil 2’de gösterilmektedir (Demir, 2000; Doğan, 2008). Üniversiteler, belirledikleri misyon ve vizyonlarını hayata geçirebilmeleri ve ölçülebilir hale getirebilmeleri için stratejik amaçlara ihtiyaç duymaktadırlar. Stratejik planın detaylı bir biçimde oluşturulabilmesi için stratejik amaçlar kritik öneme sahiptir.

Şekil 2. Vizyonun Hizmet Ettiği Amaçlar



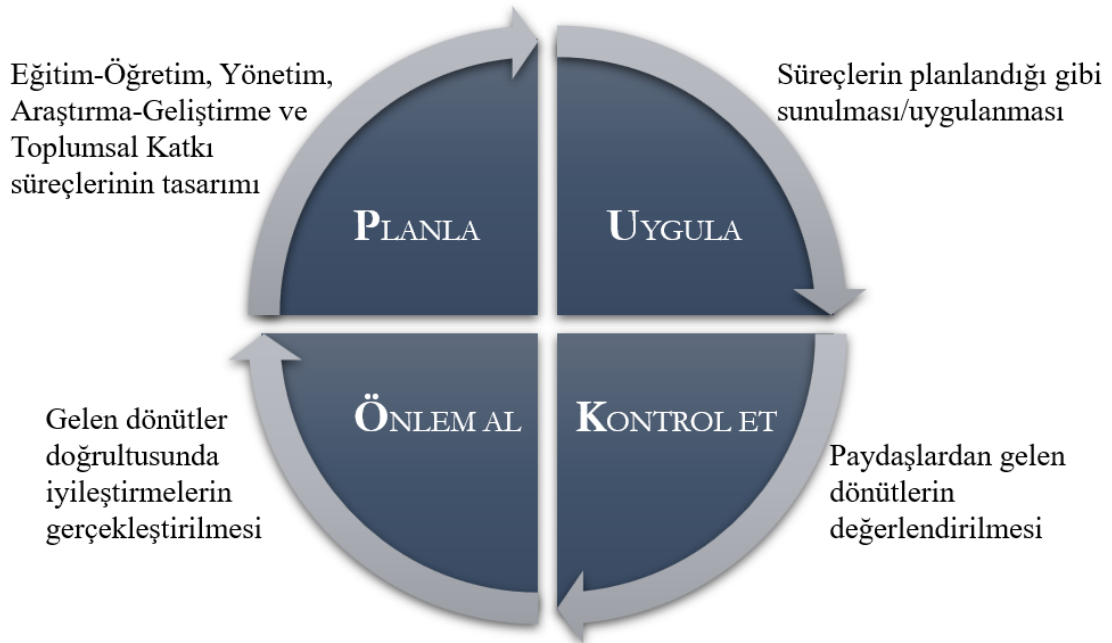
Kaynak: (Demir, 2000; Doğan, 2008) kaynaklarından derlenerek yazar tarafından hazırlanmıştır.

Stratejik amaçlar kurumların kendilerini gelecekte görmek istedikleri yeri ve bu doğrultuda yaptıkları faaliyetlerin sonuçları olarak tanımlanmaktadır (Taş vd. 2019). Aynı zamanda bu amaçların, tüm paydaşların amaçlarıyla aynı doğrultuda olması gerekmektedir. Bu doğrultuda stratejik plan hazırlama sürecinde paydaş görüşü alınması önemli bir husus olarak ortaya çıkmaktadır. Üniversiteler misyon ve vizyonu ile uyumlu olarak belirlemiş oldukları amaçları içeren stratejik planlarını 5 yıllık olarak oluştururlar (Yönetmelik, 2003). Stratejik planda belirlenen amaçlara ait hedefler ve bu hedeflerin ölçülebilir olmasını sağlayan göstergeler bulunmaktadır. 5 yıllık olarak hazırlanan stratejik planda kurumların her ne kadar revizyon hakkı olsa da kurumun izlediği ve değerlendirdiği bir yol haritası olması nedeniyle hazırlanırken özverili davranılması oldukça önemlidir. Stratejik planda ayrıca kurumların güçlü ve zayıf yönleriyle, fırsat ve

tehditlerini belirlediği GZTF gibi analizlerinin bulunması da içinde bulunulan durumun ortaya konması açısından önemlidir. Üniversitelerin hazırladığı stratejik planlar Cumhurbaşkanlığı Stratejik Plan Hazırlama Rehberi'ne uygun olarak oluşturulur ve Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından onaylanarak yürürlüğe konur (SBB, 2022).

Hazırlanan stratejik planda yer alan amaç ve hedeflere ilişkin politikalar oluşturulup bu doğrultuda harekete geçilmesi gerekmektedir. Üniversitelerde kalitenin artırılması için stratejik planın tüm akademik ve idari birimler tarafından bilinmesi özümsemişi önemlidir. Ayrıca üniversitenin stratejik plan, amaç ve hedeflerine uygun faaliyetlerde bulunması gerekmektedir. Çünkü kalitenin izlendiği ve değerlendirildiği en önemli göstergelerden biri kurumun iyi hazırlanmış stratejik planıdır. İlk 6 ay izleme ve yılsonu değerlendirmeleri ile hedeflere yaklaşma oranlarının kontrol edilmesi, ulaşılamayan hedeflerle ilgili önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu izleme ve değerlendirme süreci sayesinde üniversiteler içinde bulundukları durumu görüp kalan süreci tekrar gözden geçirebilme fırsatı yakalarlar. Üniversitelerin stratejik planla entegre bir şekilde bütün birimlerinin yıllık faaliyet planlarını oluşturması gerekmektedir. Bu doğrultuda birimlerin faaliyet planlarını uygulayıp yılsonu faaliyet raporlarında sunmaları sürecin işlevselliği açısından oldukça önemlidir.

Şekil 3. PUKÖ Çevrimi



Kaynak: Deming (1986) kaynağından derlenerek yazar tarafından hazırlanmıştır.

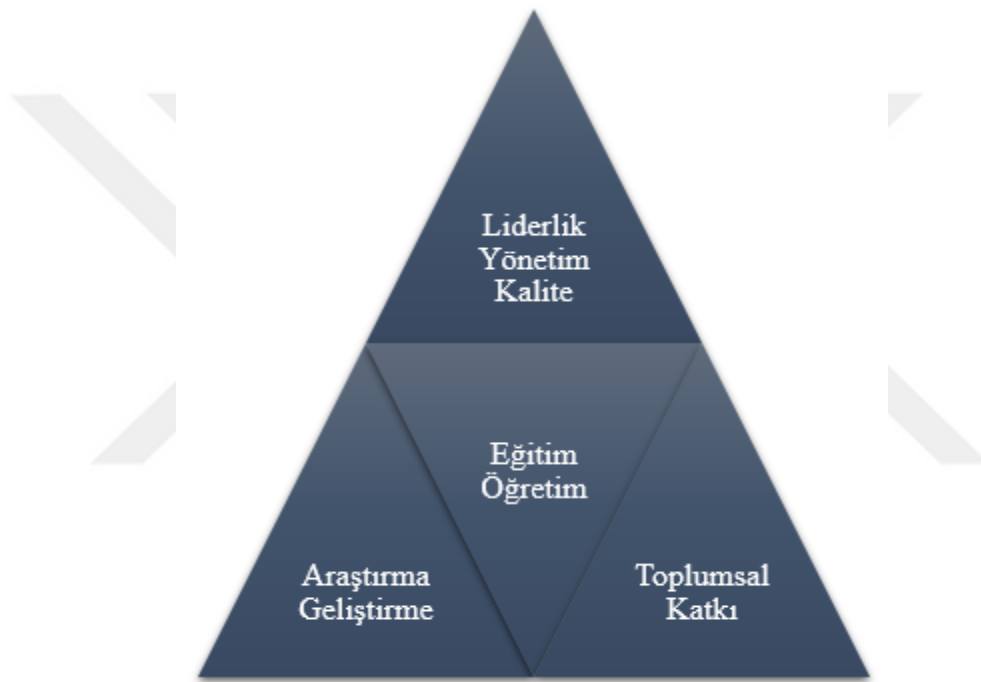
Yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde yaptıkları bütün faaliyetler YÖKAK tarafından PUKÖ döngüsü ile ele alınmaktadır. Üniversiteler için stratejik plan, P yani planlama kısmını oluşturmaktadır. Planlamaya uygun olarak yıl içinde yapılan faaliyetler U yani uygulama aşamasını, yapılan izleme ve değerlendirmeler K yani kontrol aşamasını ve sonuçlara ilişkin alınan önlem ve iyileştirmeler ise Ö yani önlem aşamasını oluşturmaktadır.

Kalite yönetiminin uygulaması ve akreditasyon süreçlerinde önemli bir döngü olan PUKÖ çevrimini (Şekil 3) Deming 1986 yılında ortaya koymuştur (Deming, 1986; Suarez, 1992). Uygulama ilk kez Japonya’da, yapılan üretimin kalitesinin artırılması adına, ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik gerçekleştirilmiştir (Derdiyok, 2019). PUKÖ döngüsünün amacı her çevrimde yeni iyileştirmeler yapılarak, iyileşmenin sürekliliğinin sağlanmasıdır.

Üniversitelerin her yılbaşında bir önceki yılı değerlendirdikleri bir rapor olan KİDR hazırlamaları gerekmektedir. KİDR’lerin YÖKAK’ın belirlemiş olduğu 4 ana başlık ve 46 ölçüt bazında hazırlanması istenmektedir. Hazırlanan KİDR’ler yıllık olarak YÖKAK’ın web sitesinde paylaşılmaktadır. YÖKAK değerlendirme süreçlerini üniversitelerde görev yapan akademisyenler, idari personel ve öğrencilerden oluşturduğu ekiplerle gerçekleştirmektedir. İlk olarak bu ekiplerin üniversiteleri ziyaretiyle Kurumsal Dış Değerlendirme Programı (KDDP) gerçekleştirilmektedir. Değerlendirilen üniversitenin güçlü ve gelişmeye açık yönlerinin belirtildiği bir Kurumsal Geri Bildirim Raporu (KGBR) hazırlanmaktadır. Bu rapor YÖKAK’ın web sitesinde kamu ile paylaşılmaktadır. Üniversiteler süreç içinde bu rapora istinaden güçlü yönlerini korumaya ve gelişmeye açık yönlerini iyileştirmeye yönelik faaliyetler yürütmektedirler. Kurumsal dış değerlendirmenin yapıldığı yılı takip eden ikinci yılda YÖKAK’ın belirlediği ekiplerce üniversitelere İzleme Ziyareti gerçekleştirilmektedir (YÖKAK, 2022). Bu ziyaretin amacı ise KGBR’de bildirilen gelişmeye açık yönlerle ilgili üniversitenin neler yaptığı ve iyileşmeleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğidir. Bu ziyarete istinaden değerlendirme takımı bir Kurumsal İzleme Raporu (KİR) oluşturmaktadır. Bu rapor da diğer raporlara benzer şekilde YÖKAK’ın web sitesinde kamuoyuyla paylaşılmaktadır. KDDP’den sonra üniversitelerin en geç 5. yılda YÖKAK tarafından yürütülen Kurumsal Akreditasyon Programına (KAP) başvuruları beklenmektedir. YÖKAK tarafından KAP programına dâhil edilen üniversiteler için değerlendirme ekipleri oluşturulur. KAP programı çerçevesinde öncelikle 1 günlük ön ziyaret gerçekleştirilir. Sonrasında ise ekip

ve ilgili üniversitenin Rektör'ünün kararlaştırdığı bir tarihte 3 günlük saha ziyareti gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme takımı öncelikle üniversitenin son yayınladığı KİDR, KGBR ve KİR raporları üzerinden ziyaret öncesi incelemeler gerçekleştirir. Tam olarak fikir edinilemeyen uygulamalar için saha ziyareti aşamasında detaylı incelemeler ve mülakatlar gerçekleştirilir. Bu ziyaret sonunda üniversiteye 5 yıllık akreditasyon kararı, 2 yıllık koşullu akreditasyon kararı ya da akreditasyonun reddi kararları verilebilmektedir. KDDP ile KAP'ın en önemli farkı Kurumsal Akreditasyon sonucunda akreditasyon ile ilgili bir karar veriliyor olmasıdır.

Şekil 4. Kalite Akreditasyon Değerlendirme Kriterleri



Kaynak: YÖKAK (2022) kaynağından derlenerek yazar tarafından hazırlanmıştır.

YÖKAK akreditasyon değerlendirmesini, Liderlik, Yönetim ve Kalite, Eğitim ve Öğretim, Araştırma ve Geliştirme, Toplumsal Katkı olmak üzere 4 ana başlık altında toplamaktadır (Şekil 4).

2.1.2.1. Liderlik, Yönetim ve Kalite

Liderlik, yönetim ve kalite başlığı altında üniversitenin yönetim şekli, organizasyonel yapısı, yönetimin aldığı kararlarda paydaş temsiliyeti, alınan kararların şeffaflığı gibi birçok kriter incelenmektedir. Üniversitelerin paydaşları akademik personelin ve idari personelin içinde bulunduğu iç paydaşlar ve hizmet alan öğrencilerin, bulunduğu bölgede faaliyet gösteren sanayi kuruluşlarının, sivil toplum kuruluşlarının, kamu kurumlarının, hizmet aldığı ve hizmet verdiği diğer tüm kişi kurumları kapsayan

dış paydaşlarından oluşmaktadır. Üniversitelerin bulunduğu bölgeye katkı sağlamaları için paydaşlarıyla sürekli etkileşim halinde bulunmaları, aldıkları kararlarda paydaşlarının görüşlerini almaları YÖKAK tarafından son derece önemli görülmektedir. Yine bu başlık altında kurumun Rektörü ve diğer yöneticilerinin süreci yönetme şekilleri, kalite kültürünü oluşturmak için kurulan mekanizmalar, kamuoyunu bilgilendirme adına yaptıkları faaliyetler, misyon, vizyon, politikalar, stratejik amaçları gibi birçok kriter incelenmektedir. Kurum çalışanlarına yönelik insan kaynakları faaliyetlerini, performans yönetimini, bilgi yönetim sistemlerini nasıl oluşturduğunu ve bunları oluştururken paydaşlarının görüşlerini alıp bu yönde iyileştirmeler yapıp yapmadığı gibi kalitenin sağlanmasına yönelik gelişmiş bir inceleme gerçekleştirilmektedir. Akreditasyon belgesini hak edecek üniversitelerin bu faaliyetlerini sistematik bir şekilde yapmaları ve yaptıkları faaliyetlerle ilgili de paydaşlarını bilgilendirmeleri beklenmektedir.

2.1.2.2. Eğitim ve Öğretim

Eğitim ve öğretim ana kriterinde akademik birimlerde açılan programların amaçlarının ve öğrenme çıktılarının oluşturulup oluşturulmadığı, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ile uyumlu hazırlanıp hazırlanmadığı ve programlar tasarlanırken paydaş görüşlerinin alınıp alınmadığı incelenmektedir. AKTS iş yüklerinin ve bilgi paketlerinin paylaşılması da önemli hususlardan biridir. Ayrıca programların üniversitenin stratejik planıyla uyumlu bir şekilde izlenip, değerlendirilmesi, sonuçlara göre güncellenmesine yönelik yapılan faaliyetlerde önemli değerlendirme kriterlerinden biridir. Akademisyenlerin dönem boyunca aktaracakları konuları ve ölçme tekniklerini şeffaf bir şekilde dönem başında öğrencilerle paylaşmaları beklenmektedir. Kullandıkları öğretim tekniklerinin öğrenci merkezli bir sürece evrilmesi ve bununla ilgili yaptıkları faaliyetleri bilgi paketlerinde ölçme değerlendirme bölümüne yansıtmaları son derece önemlidir. Aynı başlık altında kurumun öğrencilere sağladığı öğrenme ortam ve kaynakları, önceki öğrenmenin tanınmasına yönelik bir mekanizmasının varlığı ve bütün bu süreçleri paydaşlarının görebileceği şekilde web sitelerinde paylaşmaları beklenmektedir.

2.1.2.3. Araştırma ve Geliştirme

Araştırma ve Geliştirme ana kriterinde üniversitenin araştırma ve geliştirme süreçlerini nasıl yönettiği, bununla ilgili oluşturduğu mekanizmaların neler olduğu, hangi kaynaklarla sürecin yönetildiği ve süreç ile ilgili sağladığı destekler önem kazanmaktadır. Üniversitenin akademisyenlerinin araştırma ve geliştirme yetkinliklerinin artırılmasına

yönelik yaptığı faaliyetleri olup olmadığı, doktora ve sonrası sağladığı imkânlar, ulusal ve uluslararası yaptığı iş birliklerinin neler olduğu incelenmektedir. Ayrıca üniversitede araştırma ve geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların izlenip değerlendirildiği bir mekanizmanın olup olmadığı ve var ise sonuçlara yönelik yaptığı girişimlerin neler olduğu da irdelenmektedir. Kişi ve kurum bazında araştırma performanslarının takip edilmesi, ulusal ve uluslararası sıralamalardaki yerini takip etmesi ve yükselmek için neler yaptığı da araştırma geliştirme faaliyetlerinin anlaşılmasına istinaden göstergeler olarak kabul edilmektedir. İzlenen performanslara yönelik ödül ve teşvik mekanizmalarının olup olmadığı ve bütün süreçlerin şeffaf bir şekilde paylaşılması da bu kriterin önemli bileşenleridir.

2.1.2.4. Toplumsal Katkı

Toplumsal Katkı kriterinde ise üniversitelerin bulundukları bölge ve ülkeye katkı yapmaları beklenmektedir. Üniversitede bu durumların tasarlandığı bir toplumsal katkı politikasının olması beklenmektedir. Toplumsal katkı ile ilgili sürecin yönetimine ilişkin mekanizmalarının olup olmadığı, organizasyonel yapısına yansıtıp yansıtmadığı, toplumsal katkıya ilişkin amaç ve hedeflerinin varlığı gibi konular irdelenmektedir. Yapılan toplumsal katkı faaliyetlerinin kaynakları da önemli kriterlerdendir. Ayrıca üniversitenin yapılan toplumsal katkı faaliyetlerinin Birleşmiş Milletler Kalkınma Hedefleri gibi önemli planlamalarla ilişkilendirmesi ve bu yönde katkı yapması da beklenmektedir. PUKÖ döngüsü kapsamında yapılan toplumsal katkı faaliyetlerine yönelik performans izlemelerinin yapılması ve bu yönde alınması gereken önlem ve iyileştirmelerinde yapılması son derece önemlidir.

Bu 4 ana başlık altında üniversitelerin bütün faaliyetlerini PUKÖ döngüsü çerçevesinde sistematik bir hale getirmesi son derece önemlidir. Çünkü kalitenin sürekli olarak iyileştirilen kümülatif bir anlayış olarak görülmesi gerekmektedir. 4 ana başlık ve 46 ölçüt bazında hazırlanan rubrikte her bir ölçüt için en fazla 5 dereceli bir değerlendirme yapılmaktadır.

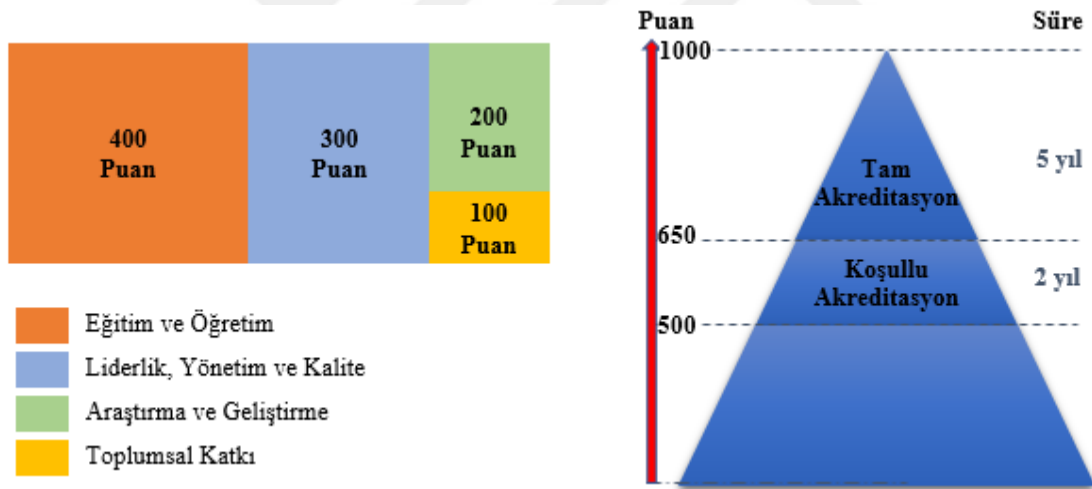
- 1: Kurumda ilgili ölçütte belirtilen faaliyete yönelik herhangi bir planlama ya da mekanizma bulunmamaktadır.
- 2: Kurumda ilgili ölçütte belirtilen faaliyete yönelik planlamalar yapılmıştır.
- 3: Kurumda ilgili ölçütte belirtilen faaliyete yönelik uygulamalar yapılmaktadır.

4: Kurumda ilgili ölçütte belirtilen faaliyetlerin sonuçları izlenmekte ve önlemler alınmaktadır.

5: Kurumda ilgili ölçütle ilgili içselleştirilmiş ve sistematikleştirilmiş sürdürülebilir ve örnek gösterilebilir uygulamalar bulunmaktadır.

KAP çerçevesinde yapılan değerlendirme sonucunda kurumun hak ettiği derecelerle toplam bir puan elde edilmekte ve kurumun akredite olup olmayacağına karar verilmektedir. Kurumsal Akreditasyon Programında; Liderlik, Yönetim ve Kalite başlığı 300 puan, Eğitim ve Öğretim başlığı 400 puan, Araştırma ve Geliştirme başlığı 200 puan ve Toplumsal Katkı başlığı 100 puan olmak üzere toplamda 1000 puan üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. YÖKAK'ın belirlediği akreditasyon dereceleri ise 650 ve üstü puan Tam Akreditasyon (5 yıl), 500-649 puanları arasında Koşullu akreditasyon (2 yıl) ve 500 puanın altında kalındığında ise akreditasyonun reddi kararı verilmektedir (Şekil 5).

Şekil 5. Kalite Akreditasyon Değerlendirme Puanları



Kaynak: (YÖKAK, 2022) kaynağından derlenerek yazar tarafından hazırlanmıştır.

Burada önemli hususlardan biri eğitim ve öğretim başlığında 280 puanın altında kalan üniversiteler diğer başlıklarla birlikte 650 puana ulaşsalar bile tam akreditasyonu sağlayamamaktadırlar. Dolayısıyla üniversitelerin kuruluş amacına yönelik en önemli başlık olan eğitim-öğretim, başlı başına belirleyici bir gösterge olarak ortaya çıkmaktadır. Değerlendirmenin sonunda akreditasyon kararı verilen üniversiteler için süreç sürekli iyileştirmelerle korunması gereken bir duruma gelmektedir. Akreditasyonun alındığı yılı takip eden ikinci yılda YÖKAK tarafından bir ara değerlendirme daha yapılmaktadır. Bu ara değerlendirmede ise üniversitenin KAP kapsamında yapılan değerlendirmede

sunduğu faaliyetleri koruyup, ilave iyileştirmeler yapıp yapmadığı üzerinde durulmaktadır. Eğer üniversite faaliyetlerini devam ettirememiş ya da gerisine düşmüşse akreditasyon iptal edilebilmektedir.

2017 yılında başlanan kurumsal akreditasyon programında üniversiteler akreditasyona kendi talepleri doğrultusunda başvuruyordu. Yönetmeliğin ilgili maddesinde yapılan son düzenlemelerle “*Kurumsal dış değerlendirme programı kapsamında değerlendirilen yükseköğretim kurumlarından, değerlendirmeyi izleyen beş yıl içerisinde kurumsal akreditasyon programına başvuru yapmayanlar Kurul tarafından doğrudan kurumsal akreditasyon programına dâhil edilir.*” (RG-11/11/2021-31656) akreditasyon başvurusu zorunlu hale getirilmiştir. Bu durum Türkiye’deki üniversitelerin kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik önemli bir adım olarak kabul edilmektedir. Üniversitelerin akreditasyonu sağlamaya yönelik faaliyetlerinin hem eğitim-öğretime hem de topluma faydalı sonuçlar vermesi beklenmektedir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının giriş sınavlarına yönelik hazırlanan tercih kılavuzlarında kurumsal akreditasyon belgesi almış üniversiteler ve akredite olmuş programlar görünür hale gelmiştir. Bu anlamda akredite olmanın, tercih edilirliliği artırarak üniversitelerin daha yüksek puanlı öğrenciler tarafından tercih edilir olmasına sağlaması beklenmektedir. Bu durum toplum tarafından benimsendikçe henüz lise düzeyinde eğitime devam eden öğrenciler için önemli bir unsur haline gelecektir.

3. KALİTE KÜLTÜRÜNÜN OLUŞMASI ve AKREDİTASYONUN KORUNMASI

Kültür, Hofstede tarafından bir grup insanı diğerlerinden farklı kılan, zihinsel programlama olarak tanımlanmaktadır (Köse ve Ünal, 2000). Örgütlerde kültür anlayışı ise bir kurumda tüm çalışanlar tarafından bilinen ve kabul edilen değerler ve alışkanlıklardan oluşmaktadır (Pakdil, 2004).

Kalitenin artırılması için kurumlarda kuruluş amaçları ve paydaşların beklentilerine yönelik önceden belirlenmiş standartlara uyumun ve iyileştirmelerin sürekliliğini sağlamaya yönelik bir sistem kurulması gerekmektedir. Bu sistemin kurulması ve sürekliliğinin sağlanması ise kurumlarda bir değişimi gerektirmektedir. Bu değişim ise yıllardır aynı şekilde iş yapmaya alışmış, kurumun kültürüne alışkın tüm çalışanlar tarafından aynı şekilde karşılanamayabilir. Fakat kalitenin bir kültür olarak hayata geçirilebilmesi için sistemin sadece yöneticiler tarafından değil bütün çalışanlar tarafından benimsenmesi önemlidir. Çünkü kalite süreçleri kurumun her alt biriminde ve

tüm bileşenlerinde oluşursa başarıya ulaşabilir. Bu bağlamda çalışanların bu değişim sürecine dâhil edilmesi, üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Bir kurumun kültürünün oluşması nasıl uzun bir zaman gerektiriyorsa benzer şekilde kalite kültürünün oluşması için de bir zaman dilimi gerekmektedir.

Türkiye’de yükseköğretimde kalitenin oluşturulmasına yönelik öncesinde kısmen faaliyetler gerçekleştirilmiş olsa da 2015 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu’nun kurulması ve 2017’de özerk hale gelmesiyle tüm uygulama çerçevesi oluşturulmuştur. Bu bağlamda sürecin henüz çok yeni olması, yükseköğretim kurumlarının uyumlanması konusunda birtakım zorlukları beraberinde getirmektedir. Özellikle köklü üniversitelerin yönetim şekli, çalışanlarının alışkanlıkları ve iş yapış biçimlerinde değişikliklere gidilmesini gerektirmektedir. Örneğin yıllardır dersi yürüten akademik personelin alışkın olduğu belli bir ders aktarım şekli vardır. Daha çok akademisyenin bilgi aktarımına yönelik sürdürülen bu süreç akreditasyon kriterlerinde öğrenci merkezli eğitimin önemsenmesiyle birlikte değişmesi gereken bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Akreditasyon kapsamında üst yönetimin aldığı kararlarda, paydaş katılımını son derece önemseniyor olması da yönetim için bir değişiklik gerektirmektedir. Bu noktada yıllardır süregelen alışkanlıklardan oluşan örgüt kültüründe değişimin olması bir zorunluluk haline gelmektedir. Bu değişimin yönetilmesi ve kalitenin bir kültür olarak benimsenmesi son derece önemlidir. Çünkü daha önce de belirtildiği üzere akreditasyon bir kere alınacak bir belge değildir. Bu sebeple örgüt kültüründe yapılması bir zorunluluk olarak ortaya çıkan değişimin gerçekleştirilebilmesi için top yekûn bütün çalışanların sürece inanmalarının sağlanması ve hep birlikte hareket edebilmeleri önemlidir. Ceylan’ın (1998) yaptığı çalışmada yükseköğretimde kalitenin artırılmasına yönelik faaliyetlerin üst yönetimle başlaması gerektiği belirtilmektedir. Devamında ise çalışanların kalite süreçlerine katılmaya istekli olmalarının sağlanması için üst yönetimin örnek olması, etkili faaliyet ve eğitimlerle desteklemeleri gerektiği belirtilmektedir. Aynı zamanda kalitenin artırılmasına yönelik ne kadar çaba gösterilirse gösterilsin kurumda bu konuda bir kültür oluşturulamazsa tüm çabaların boşa gideceğine yönelik bir çıkarımda söz konusudur.

KDDP’den KAP’a kadar geçen süreç kurumlarının akreditasyon alabilmelerine yönelik yapacakları faaliyetleri gerçekleştirebilmeleri için gereken bir süredir. Bu sürecin sahiplenilmesi ve herkesin sürece inanmasının sağlanması için büyük çaba harcanmaktadır. Akreditasyon bir süreç, çaba, sabır ve değişimi kapsamaktadır. Elde

edildikten sonra da sürdürülmesi son derece önemlidir. Akreditasyon belgesinin alınmasını takiben 2. yılda yapılan ara değerlendirme sürecin devamlılığı için oldukça önemlidir. Üniversitede kalite kültürünün oluşmaması sürecin sürdürülebilirliği için ciddi bir tehdit olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla üniversitede kalitenin bir kültür olarak benimsenmesi, bütün faaliyetlerin belirlenen standartlarda gerçekleştirilmesi için bir zorunluluk arz etmektedir.

4. YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE YÖNETİMİ ve AKREDİTASYONLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Yükseköğretimde kalite yönetim süreçlerine artan ihtiyaç ve ülkelerin bu ihtiyaçları karşılamak için uyguladıkları politikalar, araştırmacılarında dikkatini çekmektedir. Özellikle son yıllarda çok sayıda ülke yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanmasıyla ilgili yasal mevzuatlarında düzenleme ve iyileştirmeler gerçekleştirmiştir (Maassen, 1997; Neave, 1988). Rozsnyai (2010) yaptığı çalışmada yükseköğretim kurumlarında iyi eğitim uygulamalarına geçilebilmesinin ancak kalite güvencesi ile sağlanabileceğini bildirmiştir. Elassy (2015) kalite güvencesi, öğrenme ve öğretme deneyimlerinin iyileştirilmesinin, devam eden süreçler haline gelmesiyle birlikte takip edilecek bir teşhis aşaması olarak değerlendirmektedir. Kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının yeterince iyi uygulamaları kullanmasını sağlar (Gibbs, 2011). Organizasyonel dinamikler ile kalite güvencesi arasında önemli bir ilişki olduğu görüldüğünden, etkin bir şekilde yönetilmeleri koşuluyla kalite güvence süreçlerinin bir sonucu olarak köklü değişiklikler meydana gelebilir (Naidoo, 2013). Kurumlar, zorlu süreçleri sürdürülebilir bir büyüme fırsatına dönüştürmek isterlerse, kalite güvencesinden yararlanabilirler (Tezcan-Ünal vd., 2018). Kalite güvencesini sağlamaya yönelik süreç, yükseköğretim kurumlarındaki uygulamalar üzerinde düşünülmesi ve geri bildirimle dayalı iyileştirmelerin yapılmasını sağlamaktadır (Elliott & Goh, 2013). Ayrıca kalite güvencesi değerlendirmelerinin yapısal etkinliği artırmak adına bir fırsat sağladığı belirtilmektedir (Stensaker, 2011).

Kalite güvencesinin sağlanması, yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretme süreçlerine de önemli katkılar sağlamaktadır. Arjantin'de yapılan bir araştırmada müfredat yenilemelerinin akreditasyon sürecinin bir zorunluluğu olarak yerine getirildiği belirtilmektedir. Araştırmada değişime karşı bireysel ve örgütsel direncin müfredat yenilemelerinin önünde büyük bir engel oluşturmalarına rağmen akreditasyon sayesinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır (Coria vd., 2010). Bu durum akreditasyonun

üniversitelerin yapmaları gerekenlerle yapabilecekleri arasındaki farkı ortaya çıkarttığı açıkça görülmektedir. Dill (2000) tarafından yapılan bir çalışmada ise akreditasyon süresince gerçekleştirilen iç ve dış değerlendirmelerin, eğitim ve öğretimi geliştirmek için yeni yolların belirlenmesi hakkında akademik birimler arasında iş birliği başlattığı belirtilmiştir. Bu durum fakültelerde kalite iyileştirme için sorumluluk sınırlarını netleştirmiş ve kurumun iyi uygulamalarını yaygınlaştırdığı gözlemlenmiştir. Kalite güvence kurumlarının, üniversitelerin öğrenen organizasyon olmaya yönelik özelliklerini geliştirmek gibi bir amaçları olmasa da sürdürülebilir büyümeyi sağlamak adına akademisyenler arası takım öğrenmesini güçlendirdiği ve dolayısıyla dış kalite güvence değerlendirmelerinin potansiyel faydalarının olduğu görülmektedir (Tezcan-Ünal vd., 2018). Elliott & Goh (2013), ABD merkezli saygın bir ajanstan özel akreditasyon alan dört farklı Kanada işletme okulunda süreçlerin örgütsel öğrenmeye katkısına ilişkin çeşitli algıları incelemiştir. Dört okuldan üçünde, akreditasyon süreçlerinin yansıtıcı aşamalarının, odaklanmış geri bildirim sayesinde kalitenin iyileştirilmesiyle sonuçlandığı ortaya çıkmıştır.

Gerbic & Kranenburg (2003) tarafından yapılan çalışmada, endüstri ve akademik paydaşların bir toplu sürece dâhil edilmesinin, programların akademik ve profesyonel söylemlere daha duyarlı hale getirdiğini belirtmektedirler. Olson (2016), akreditörlerin geri bildirimlerinde belirtilen iyileştirme alanlarını reaktif olarak düzeltmek dışında uygulamalarına geri dönmeme eğiliminde olduklarından, kurumların daha iyi takip prosedürlerinden yararlanabileceği sonucuna varmıştır. Fullan ve diğerlerinin (2015) yaptıkları araştırmada ise kurumların karşılarına çıkan zorluklarla mücadele edebilme ve öğrenen organizasyonlar haline gelebilmeleri için kalite güvence sistemlerinin uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada bunun dışarıdan yapılan değerlendirmeler yerine kurumların kendilerini içeriden geliştirmelerinin daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın, dış değerlendirmeler sistemdeki zayıflıklara yönelik farkındalıkları artırarak, süreçlere ilişkin bir kontrol mekanizması olarak görülmektedir (Seema vd., 2016). Kurumsal üyelerin organizasyonda öğrenmeye yol açan değerlendirme araştırmasına dâhil edilmesi için liderliğin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Elliott & Goh, 2013).

Akreditasyonla ilgili eleştirel yaklaşımlarda söz konusu olmuştur. Harvey (2005) yapmış olduğu çalışmada değerlendirme süreçlerinin her ayağının birbirleriyle bağlantılı ve külfetli olduğunu ortaya koymuştur. Godwin (2011) benzer şekilde değerlendirme

süreçlerinin çok katı, bürokratik ve zaman alıcı olduğunu belirtmektedir. Cheng (2009), değerlendirme süreçlerinin akademisyenler tarafından profesyonelliklerine olan güvensizliğin bir simgesi olarak algıladıklarını ortaya koymuş ve bu durumun dış değerlendirme süreçlerine karşı direnişe yol açtığını belirtmiştir. Kemenade & Hardjono (2009), öğretim elemanlarının kalite akreditasyonuna yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek için yürüttüğü çalışmada, Hollanda'daki Fontys Üniversitesi'ndeki akademisyenlerle görüşmüş ve artan iş yükü, stres, güvensizlik nedeniyle akademisyenler arasında bir direnç oluştuğunu gözlemlemiştir. Gosling & D'Andrea (2001) Birleşik Krallık'taki kalite güvence kuruluşlarının akademik personelin gerekliliklerine özen gösterdiklerinin fakat çabalarının öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmediği gerekçesiyle yersiz olduğunu savunmaktadırlar. Marginson & Van Der Wende (2007)'de yaptığı araştırmada akreditasyon süreçlerinin üniversiteleri standart bir şekle kavuşturmaya çalıştığını, bu durumun her üniversitenin kendine özgü özelliklerini ve çeşitliliği olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Yükseköğretimde akreditasyon ile ilgili Türkiye'de daha önce de yapılmış çalışmalar bulunmakla birlikte 2017 sonrasında yayın sayılarında artış olduğu görülmektedir. Kavak'ın (1999) öğretmen eğitiminde akreditasyon ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında akreditasyonun öğretmen eğitiminin niteliğini artırdığı ve süreci güvence altına aldığını ifade etmiştir. Gencel (2001) yaptığı çalışmada yükseköğretim kurumlarının birincil amacının öğrencilere eğitim ve öğretimin sağlanması olarak ifade etmiştir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için üniversitelerde kalite güvence sistemlerinin kurulmasının büyük önem arz ettiğini ve akreditasyonun gerekli olduğunu belirtmiştir. Akreditasyonun yükseköğretim kurumlarında kalitenin artmasına faydalar sağlayacak bir sistem olduğunu açıklar (Aktan ve Gencel, 2010). Üniversitelerin akreditasyon ile ilgili faaliyetlerinin ilgili üniversiteye, öğrencilere ve diğer paydaşlara yüksek yarar sağladığı düşünülmektedir (Uçar ve Levent, 2017). Aynı zamanda yapılan çalışmada ulusal eğitimle uluslararası standartlar arasında uyumu yakalama noktasında sorunların azalacağı görülmüştür. Benzer şekilde Işık ve Beykoz'un (2018) yaptıkları çalışmada Türkiye'de bulunan üniversitelerin akreditasyonla birlikte daha şeffaf ve hesap verebilir bir yapıya kavuştuğunu bu sayede de diğer üniversiteler nezdinde rekabet avantajı sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Akreditasyon ile üniversitenin kalitesi güvence altına alınmakta, bir yandan çalışanlar kendilerini geliştirirken diğer yandan öğrenciler kaliteli eğitim alma fırsatı elde etmektedirler (Çelik, 2019). Can'ın (2019)

yapmış olduğu çalışmada üniversitelerin küresel yarışa dâhil olabilmesi için dünya standartlarında faaliyetler gösterdiğini kanıtlaması gerektiğini belirtmektedir. Bu noktada en etkili aracın uluslararası akreditasyon kuruluşları olduğunu ifade etmiş ayrıca akreditasyonun tanınırlık ve bilinirliğin artırılması noktasında bir ağ oluşturduğunu belirtmiştir. Güney (2019) yaptığı çalışmada kalite yönetimi süreçlerinin oluşturulmasında ve işleyişinde akreditasyonun gerekli olduğunu ifade etmiştir. Özçiçek ve Karaca (2019) çalışmalarında mühendislik fakültelerindeki program akreditasyonlarını değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarında yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyonun artık lüks olarak algılanmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Uluslararası arenada rekabet edebilmenin üniversitelerin akreditasyonla ilgili çalışmalarını hızlandırmalarına ve akreditasyonu almalarına önemli derecede bağlı olduğu ifade edilmiştir. Ataman ve Adıgüzel'in (2019) üniversitelerde kalite algısına yönelik yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin önemli paydaşlardan biri olarak görülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Üniversitelerdeki tüm faaliyetlerin öğrencilerin görüşlerinin alınarak, şikâyetleri önemsenerek gerçekleştirilmesinin önemli olduğunu belirtmektedirler. Kılıçaslan (2020) yapmış olduğu çalışmada akreditasyonun, yükseköğretim kurumu ya da programının ulusal ve uluslararası tanınırlığını ve saygınlığının arttığını belirtmiştir. Söngü ve Bayrakçı'nın (2010) yaptıkları çalışmada üniversitelerin öncelikle amaç ve hedeflerini oluşturmaları gerektiği belirtilmektedir. Bunların amaca uygun bir şekilde gerçekleşebilmesi için dış değerlendirmenin ve bütün taraflarca iş birliğinin gerektiğini savunmuşlardır. Uludağ vd. (2021) üniversitelerin paydaşlarından öğrenciler üzerine yaptıkları çalışmada ise kalite güvencesi ile ilgili süreçlerin öğrenciler ve diğer tüm paydaşlar tarafından benimsenmesiyle sürece katkı sağlamanın yanında üniversitelerin görünürlüğüne ve rekabet edebilmelerine olumlu etki ettiğini belirtmişlerdir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda da bazı araştırmacıların sürece eleştirel bir yaklaşım sergilediği görölmektedir. Özer vd.'nin (2011) yaptıkları çalışmada Türk yükseköğretiminde topluma hesap verilebilirlik noktasında eksiklikler olduğunu belirtmektedirler. Üniversitelerin öncelikle topluma hesap vermek yerine YÖK benzeri ya da kamu akreditasyon kurumuna hesap vermesinin toplumla olan ilişkilerine hizmet etmesi noktasında belirsizlikler yarattığını belirtmektedirler. Tezsürücü ve Bursalıoğlu'nun (2013) çalışmada Türkiye'nin mevcut durumunun iyi analiz edilmeden

kalite ile ilgili yapılacak faaliyetlerin üniversiteler üzerinde bürokratik bir yük oluşturma ihtimali olduğunu belirtmişlerdir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AKADEMİSYENLERİN BAKIŞ AÇISI İLE KALİTE YÖNETİMİ SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ

Yükseköğretimde akreditasyon diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’deki üniversitelerde de önemli bir konu haline gelmiştir. Üniversitelerin kalite güvencesi kapsamında hesap verebilirlikle ilgili sorumlu olduğu iç ve dış paydaşları (öğrenciler, akademisyenler, idari personel, mezunlar, Sivil Toplum Kuruluşları, bölge halkı kamu kurumları, endüstri kuruluşları, YÖK, YÖKAK) bulunmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının öncelikli kuruluş amacı nitelikli eğitim ve öğretim hizmeti sağlayarak bilgi üretimi gerçekleştirmektir. Akademisyenler, bu amacın eksiksizce sürdürülebilmesi için görev alan en önemli iç paydaşlardır. Akreditasyon süreçleri de akademisyenlerin mevcut görevlerinde, alışkanlıklarında ve iş yapış biçimlerinde birtakım değişiklikler gerektirebilmektedir. Akademisyenlerin bu değişikliklere adaptasyon sürecinde rutin işlerini ve araştırmalarını da sürdürmeleri gerekmektedir. Nitelikli eğitim-öğretim ve akreditasyonun sağlanması ancak yapılacak doğru planlama, uygulama ve gösterilecek fedakârlıklarla mümkün olmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı akademisyenlerin akreditasyon süreçlerine bakış açısını keşfetmektir. Ayrıca süreçte yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerde çalışmanın kapsamında yer almaktadır. Bu bağlamda araştırma soruları;

- Kalite yönetim süreçleri ile ilgili yürütülen faaliyetler akademik personeller tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
- Kalite yönetimi ve akreditasyon süreçleri ile ilgili akademisyenlerin beklentileri nelerdir?
- Kalite yönetimi süreçlerinde akademisyenlerin karşılaştığı zorluklar nelerdir?

Şeklinde oluşturulmuştur. Bu araştırma sorularına uygun derinlemesine bilgi elde edebilmek için tezin ekler bölümünde yer alan görüşme soruları oluşturulmuştur.

Türkiye’deki üniversiteler için kurumsal akreditasyon süreçlerinin yakın bir geçmişi vardır. Bugün itibarıyla Türkiye’de 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi

ve 4 vakıf meslek yüksekokulu bulunmaktadır (YÖK, 2022). Bunlardan 2020 yılında 6 üniversite tam akreditasyon 5 üniversite koşullu akreditasyon alırken 2021 yılında 7 üniversite tam akreditasyon 5 üniversite ise koşullu akreditasyon almıştır. 2021 yılı itibarıyla 23 üniversite akreditasyon belgesine sahip olmuştur (YÖKAK, 2022). YÖKAK 2021 yılında Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliğinde (YÖKAK, 2022) yapmış olduğu değişiklikle kurumların akreditasyonla ilgili süreçlerini zorunlu hale getirmiştir. Yönetmeliğe istinaden KDDP gerçekleştiren üniversitelerin 5 yıl içinde KAP için başvuru yapmaları beklenmektedir. Bu süre sonunda başvuru yapmayan yükseköğretim kurumları KAP sürecine doğrudan dâhil edilmektedir. Türkiye’deki yükseköğretim kurumları için akreditasyonun zorunlu hale gelmesi sonrasında çok sayıda üniversite akreditasyon süreçlerine hazırlık yapmaya başlamıştır. Dolayısıyla bu tez çalışmasının sonuçları, sürecin henüz başında olan üniversiteler için büyük önem arz etmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümü için uygun yöntemin seçilmesi oldukça önemlidir. Belirlenen yöntem, veri toplama aracının seçiminden problemin çözümüne kadar büyük etkiler göstermektedir. Bu çalışma kapsamında Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesinin akademisyenler tarafından nasıl algılandığı ve akademisyenlerin bu süreçlerde karşılaştığı sorunlara odaklanılması nedeniyle nitel araştırma modeli tercih edilmiştir. Böylece nicel araştırma yönteminin kısıtlayıcı etkilerinden uzaklaşarak akademisyenlerin bakış açısı daha anlamlı bir biçimde irdelenebilmiştir. Pozitivist yaklaşımdan farklı olarak nitel araştırma yönteminde bireysel özelliklerin ve görüşlerin derin doğasına odaklanılabilmektedir (Baltacı, 2019). Nitel araştırma yöntemiyle ilgili çeşitli tanımlar bulunmasına karşın temelde yorumlayıcı bir araştırma türü olarak kabul görmektedir. Bu anlamda nitel araştırma, sosyal dünyanın nasıl yorumlandığı, gerçekleştiği, anlaşıldığı ve deneyimlendiği veya üretildiği ile ilgili teoriye temel oluşturmaktadır (Upadhyay & Vikash, 2014).

Çalışma kapsamında öncelikle, detaylı literatür taraması, yasal mevzuat (RG, 23.07.2015-29423), uygulamadan örnekler (YÖKAK, 2022) incelenmiş ve görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu katılımcılarla yapılan mülakatların temelini oluşturmakta ve aynı zamanda görüşmenin seyrine göre farklı tecrübelerin, yorumların ve düşüncelerin aktarılabilirdiği bir zemin hazırlamaktadır (Bengtsson, 2016).

Görüşmelere başlamadan önce örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için başlangıç ve durdurma şartları belirlenir (Francis, 2010). Bu husus nitel araştırmalar için oldukça önemlidir. Temel olarak görüşme sayısının araştırma başında belirlenmesi beklenmese de yapılacak minimum görüşme sayısı ve doyum noktasının nasıl belirleneceğinin planlanması gerekmektedir.

Bu kapsamda öncelikle belirli sayıdaki katılımcılar ile görüşme planlanmış sonraki tüm görüşmelerde doyum noktasına ulaşılma durumu kontrol edilmiştir. Bu süreçte veri doyum noktası katılımcılardan gelen verilerin tekrarlanmaya başlaması kabul edilerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Yapılan tüm görüşmelerin ses kayıtları alınarak eksiksiz şekilde metne aktarılmıştır. Elde edilen görüşme dokümanları için tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur.

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI ve SINIRLILIKLARI

Bu çalışma kapsamında yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin kalite akreditasyon süreçlerine olan yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda akademisyenlerin kalite süreçleriyle ilgili algılarının ortaya çıkarılması, çalışmanın aşılması gereken ilk problemidir. Zira süreçte karşılaşılan zorluklar ve yaşadıkları sorunlar akademisyenlerin yaklaşımlarında belirleyici bir rol üstlenmektedir (Harvey & Knight, 1996). Bu bağlamda kalite güvencesinin oluşturulması ve akreditasyon süreçlerinde karşılaşılan zorluklara odaklanılmıştır.

Kalite güvencesinin oluşturulması yükseköğretim kurumlarında önemli değişimleri gerekli kılmaktadır. Bu değişimler yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerini içermektedir. Gerekli değişim sürecinin dayanağı olan “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği” 29423 sayılı Resmî Gazete’de 23.07.2015 tarihinde yayınlanmıştır. Böylece iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini ve bu kapsamda tanımlanan görev, yetki ve sorumluluklara ilişkin esaslar düzenlenmiştir (RG, 23.07.2015-29423).

Kalite güvencesinin gerekli kıldığı değişimler için sahip olunan kaynaklar ve bu kaynakların yönetimi oldukça önemlidir. Vakıf üniversitelerinin sahip olduğu kaynaklar değişim sürecine daha hızlı uyum sağlayabilmelerini kolaylaştırmaktadır. Devlet üniversitelerinde ise kaynakların kısıtlı olması uyum sürecinin daha zor ve yavaş olmasına neden olmaktadır (Balcı, 2005). Dolayısıyla uyum süreci sorunlarının yoğun yaşandığı devlet üniversitelerine odaklanmanın daha gerçekçi bir yaklaşım olacağı

düşünülmüştür. Bu nedenle araştırma bir devlet üniversitesi özelinde, sürecin inşa edilmesinde önemli bir role sahip iç paydaşlardan akademisyenlerle gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı yalnızca akademisyenlerin kalite akreditasyon algıları üzerine odaklanması olduğu belirtilebilir. Yükseköğretim kurumlarında kalite yönetimi ve akreditasyon süreçleri, oluşturulan komisyon, çalışma grupları ve koordinatörlükler aracılığıyla yürütülmektedir. Üniversitenin geneli göz önüne alındığında kalite süreçleriyle doğrudan ilişkili çalışan sayısı oldukça küçük bir örneklem oluşmasına neden olmaktadır. Ayrıca çeşitli imkânların devlet ve vakıf üniversitelerinde farklılaşması göz önüne alındığında bu kurumlarda kalite süreçlerinde görev alan akademisyenlerin bakış açılarının da farklılaşması beklenmektedir. Dolayısıyla bu tez çalışmasında bir devlet üniversitesine odaklanması diğer bir sınırlılık olarak görülmektedir. Sonraki çalışmalar vakıf üniversitesi özelinde veya devlet-vakıf üniversitesi karşılaştırması şeklinde yürütülebilir.

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Tez nitel araştırma kapsamında bir durum çalışması olarak yürütülmüştür. Nitel araştırma olay ve durumların kendi ortam ve şartlarında araştırıldığı, doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı bir araştırma çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Araştırma problemini, irdeleyici bir yaklaşımla inceleyen nitel araştırma bütüncül bir paradigmayı esas almaktadır. Nitel araştırma kapsamında, araştırılan durum ve olaylar kendi özelinde ele alınırken, katılımcıların bu olay ve durumlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlamalar yapılmaktadır (Altunışık vd., 2010). Nitel araştırmada sayısal verilerden ve istatistiklerden ziyade görüşmeler anlam bakımından değerlendirilmektedir (Karataş, 2015). Problemleri ait olduğu ve geliştiği değerlere bağlı tutarak, kendi ortamında yorumlamaya ve süreçteki derin anlamları ortaya çıkarmaya çalışılmaktadır (Neuman, 2012).

4.1. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Nitel araştırmada veriyi toplamak, analiz etmek, yorumlamak ve elde edilen bilgiyi sunmak nicel araştırmayla kıyaslandığında görece daha zor olduğu söylenebilir. Nicel araştırmalarda, veri toplama ve analiz etme arasında net bir ayrım yapmak mümkündür (Lawrence & Tar, 2013). Ancak nitel araştırmalarda bu ayrım net değildir. Nitel araştırmada veri analiz süreci, olguların anlaşılması, görüşmenin seyrinin belirlenmesi ve görüşme derinliğinin katılımcıya bağlı olması gibi nedenlerle veri toplama sürecinde şekillenmektedir. Bu nedenle nitel araştırma tasarımı duygu, düşünce

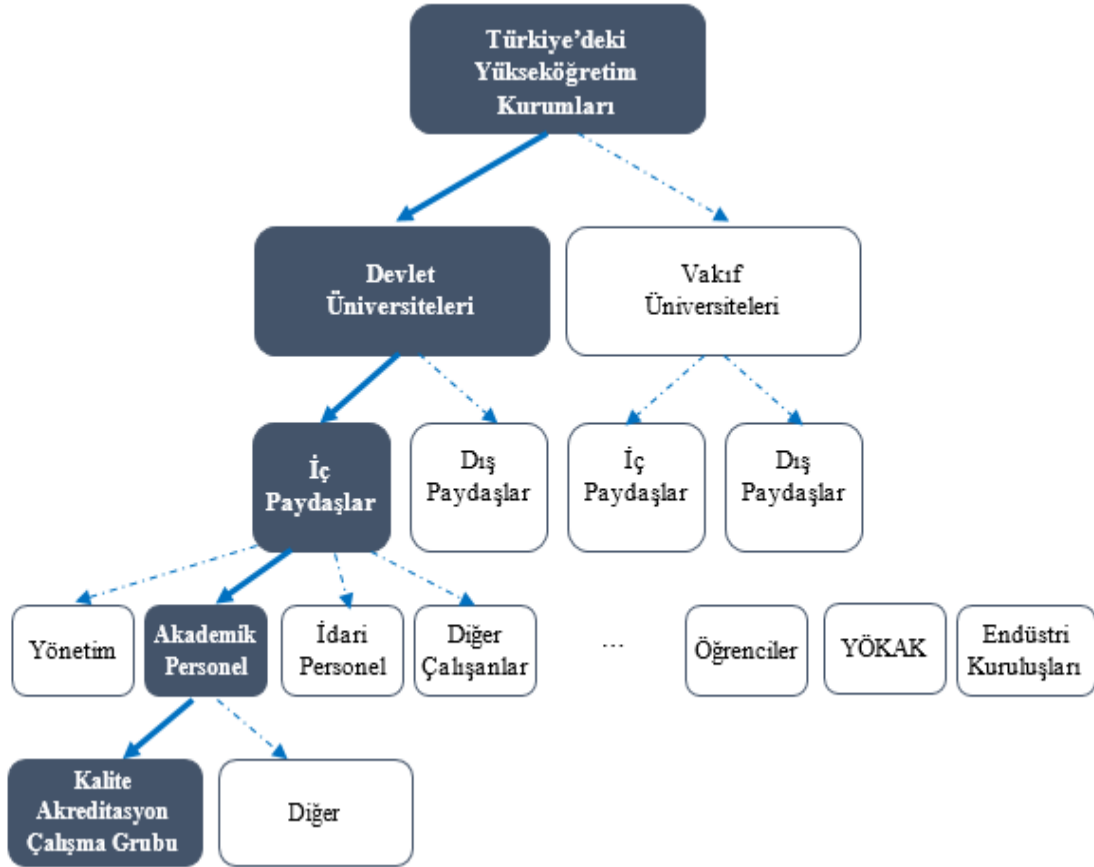
ve algı gibi soyut kavramları insanın doğal ortamında analiz etmeyi amaçlar. Nitel araştırmalarda mülakat, odak grup görüşmeleri, gözlemler ve belge/materyal analizi gibi farklı veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır (Onwuegbuzie vd., 2010). Mülakatlar katılımcıların görüşlerine, duygularına ve tecrübelerine açık uçlu yarı yapılandırılmış sorularla derinlemesine ulaşılmasını sağlamaktadır. Görüşmelerin yüz yüze veya dijital iletişim araçlarıyla yapılabilmesi mümkün olsa da özellikle yüz yüze yapılan görüşmeler araştırmanın derinleşmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu derinlik nitel araştırmada toplanan verilerin zenginliğini artırmaktadır. Tez kapsamında veriler nitel araştırma deseninde kullanılan derinlemesine görüşme (mülakat) tekniğiyle toplanmıştır. Katılımcılardan öncesinden e-posta yoluyla randevu talep edilmiş, randevu saatinde katılımcılarla kurumdaki kendi ofislerinde görüşülmüştür. Görüşmenin öncesinde ve görüşme sırasında çalışmanın kapsamı ile ilgili bilgi verilmiş ve görüşme ile ilgili onayları alınmıştır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcıların izni alınarak ses kaydı yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür ve katılımcılara önceden etik kurul izni alınan görüşme sorularının tamamı yöneltilmiştir. Görüşme yapılan hedef kitlenin akademisyenlerden oluşması ve yoğunlukları göz önünde bulundurularak görüşmelerde sadece araştırma sorularına odaklanılmış, konu dışı herhangi bir durum görüşülmemiştir. Sorular hazırlanırken, katılımcıların cevaplarını etkilememesi açısından yönlendirme yapacak ifadelerin olmamasına dikkat edilmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş, yönlendirme olmadığına yönelik teyit alınmıştır. Veri toplama aşamasına geçmeden önce sorular anlam bakımından üç ayrı uzmana yöneltilerek uygunluğu kontrol edilmiştir.

4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırma yapılan problemin doğasına uygun çalışma grubu seçimi oldukça önemlidir. Problemin tanımına bağlı olarak evren genellikle ulaşılamayacak büyüklükte olmaktadır. Bu nedenle kapsam ve bu kapsama bağlı örnekleme, çalışma grubunun doğru şekilde belirlenmesi için atılması gereken öncül adımları oluşturmaktadır. Araştırma probleminin sınırlarının doğru belirlenmesi ve probleme uygun kısıtlarla çalışma grubunun oluşturulması gerekir. Bu noktada hedef kitle, evreni temsil edecek kadar geniş araştırmayı kolaylaştıracak ölçüde küçük seçilmelidir (Ertugay, 2019). Nicel araştırmalarla kıyaslandığında nitel araştırmalarda, küçük örneklem grupları tercih edilmektedir. Nitel araştırmalarda genelleme yapmak yerine durum analizinin ön plana çıkması, az sayıda örnekten detaylı bilgi edinilerek ayrıntılı bulgulara ulaşılmasını gerekli

kılmaktadır. Çalışma kapsamında örneklemin belirli bir hedef kitleden oluşturulabilmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Dikkat edilecek olursa, nitel çalışmanın doğasına uygun şekilde problemin sınırları belirlenmiş ve örnekleme seçiminde bu sınırlara uygun bir biçimde akreditasyon süreçlerinde görev almış akademisyenlerle sınırlandırılmıştır (Şekil 6).

Şekil 6. Çalışma Grubunun Belirlenmesi



Kaynak: Yazar tarafından hazırlanmıştır.

Kartopu örnekleme de öncelikle problemle ilgili bir ya da birkaç katılımcı seçilmektedir. Görüşme yapılan katılımcılardan problem ile ilgili bilgisi olabilecek kişiler tavsiye etmesi istenir. Tavsiye edilen diğer kişilerle görüşmeler devam ettirilir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Bu süreçte de araştırma problemine uygun olacak biçimde akreditasyon süreçlerinde görev almış akademisyenlerin tavsiyesi istenmiştir. Örneklem seçiminde araştırmacıları katılımcılar yönlendirir ve bu şekilde örneklemin büyümesine kartopu etkisi denilmektedir (Yağar ve Dökme, 2018). Kartopu örnekleme, sosyal bilimler genelinde çeşitli disiplinlerde nitel araştırmalarda tartışmasız en yaygın kullanılan örnekleme yöntemidir (Noy, 2008).

Araştırmanın evreni Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde kalite süreçlerinde resmi olarak görevlendirilmiş 190 akademisyenden oluşmaktadır. Bu bağlamda kurumun web sitesinde kalite ile ilgili aktif görevi olan bir akademisyenden görüşme talep edilmiştir. Sonrasında görüşülen katılımcıdan detaylı bilgi alınabilecek tavsiye isimler talep edilmiş ve bu doğrultuda diğer katılımcılara ulaşılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem sayısının doğru belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu doğrultuda çalışma başında kesin bir sayı belirlenmemekle birlikte ön koşul olarak 6 akademisyenle görüşülmesi planlanmıştır. Ardından görüşmelere devam edilmiş ve benzerliğin artmasıyla doyum noktasına ulaşıldığı kabul edilmiştir. Artan benzerlik neticesinde görüşlerde tekrarların başlaması veri toplamanın durdurulması şartı olarak kabul edilmiştir. Bu şart doğrultusunda veri toplama durdurulmalı ve örneklem büyüklüğü, tekrarın başladığı an da sabitlenmelidir (Guest vd., 2006). Araştırmanın amacı doğrultusunda maksimum bilgiye ulaşmanın bilincinde olarak 13. görüşme sonrası yeni bir bilgi gelmediği yani tekrarlamanın başladığı (Shenton, 2004) noktada, görüşmeler durdurulmuştur (Baltacı, 2018). Kalite yönetimi süreçlerinde bulunmuş katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme formları yardımıyla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her görüşme en az 25 dk. en çok 55 dk. sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların kendi ofislerinde katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı ve notlar alınarak gerçekleştirilmiştir.

4.3. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ

Nitel veriler genellikle öznel ve bu nedenle kişisel yargılardan ve duygusal durumdan yoğun bir şekilde etkilenmektedir. Nitel araştırmalardan elde edilen veriler, kelimeler biçiminde sunulan, bilgi yoğunluğu yüksek ve derinlemesine incelenmesi gereken bir yapıya sahiptir. Nitel verileri analiz etmek, benzerlikler veya farklılıklar arayan çok sayıda transkript okumayı, temaları bulmayı ve kategoriler geliştirmeyi gerektirir (Wong, 2008). Mülakat ve odak grup görüşmelerinde, araştırmacıların analiz yöntemi ile ilgili tümevarımsal ve tümdengelimli iki ana seçenek arasından seçim yapması gerekir (Moretti vd., 2011). Nitel araştırma sürecinin, veri toplama aşamasında elde ettiği gücü sürdürebilmesi için içerik analizinin de geçerli ve güvenilir bir biçimde kodlanması ve yorumlanması gerekmektedir (Hsieh & Shannon, 2005). Çıkarımın geçerliliği, sistematik bir kodlama sürecine uyularak sağlanır. Başka bir deyişle, içerik analizi, araştırmacıların öznel verileri bilimsel bir şekilde yorumlamalarına olanak tanır (Moretti vd., 2011).

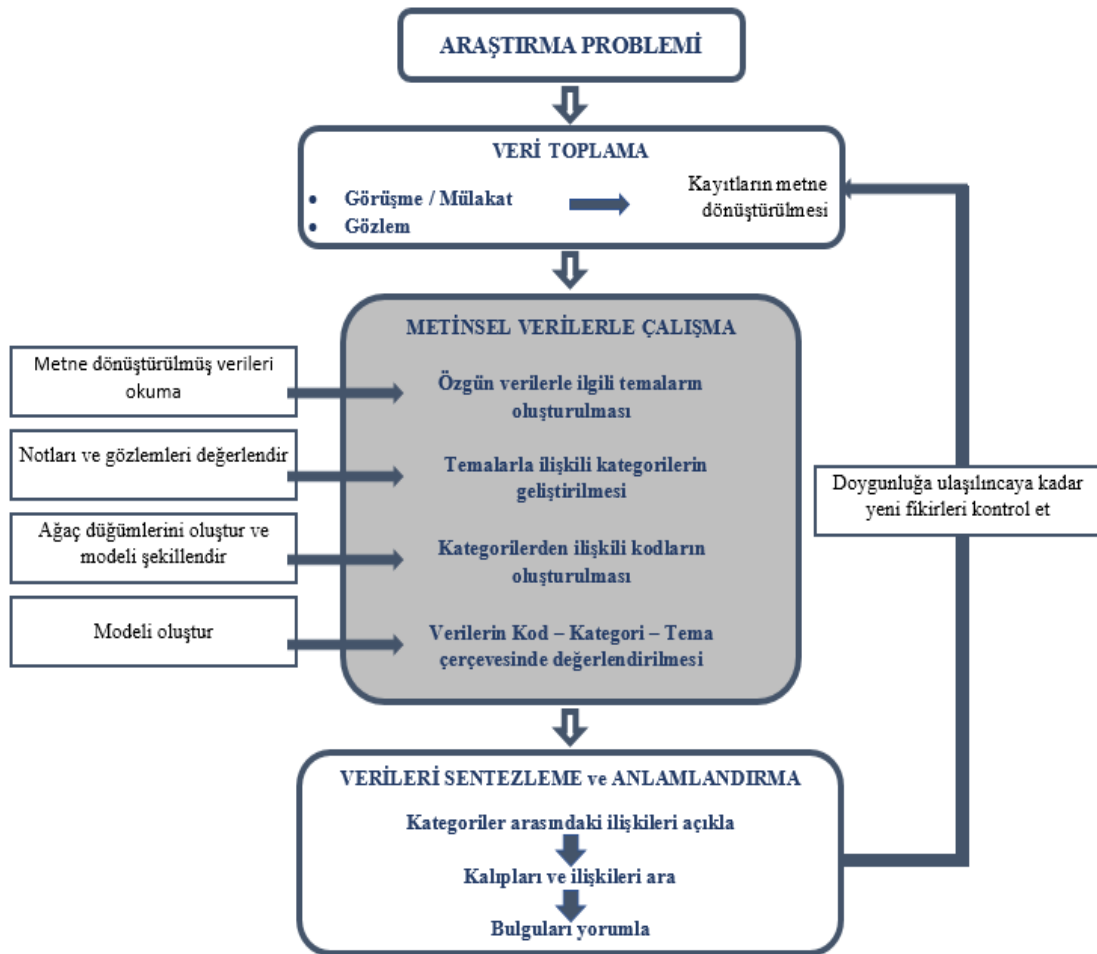
Nitel araştırma, temel olarak yapılandırılmamış metin tabanlı veriler sağlar. Bu metinsel veriler, görüşme transkriptleri, gözlem notları, günlük girişleri, sürece ilişkin kanıt dosyaları veya mevzuat içeren resmî belgeler olabilmektedir. Nitel araştırmalar ile nicel araştırmaların belirgin bir şekilde ayrıldıkları kısım veri analizidir. Nitel araştırma, dinamik, sezgisel, yaratıcılığın ön planda olduğu düşünme ve kuramsallaştırma sürecidir (Basit, 2003). Bazı nicel araştırmaların aksine, nitel araştırmalarda genellikle veri toplayıcılar ve analistler arasında bir iş bölümü bulunmaz. Araştırmacılar veri analiz süresince okudukları her şey hakkında daha derin bir anlayış kazanmaya ve yorumlarını sürekli olarak iyileştirmeye çalışırlar (Taylor vd., 2015). Araştırmacılar, verilerini yorumlamak için ortamlar, bilgi kaynakları veya belgelerle ilgili ilk deneyimlerini kullanırlar (Toker, 2022). Nitel verileri analiz etmenin amacı, katılımcıların genel olarak dünyaya ve özel olarak konuya ilişkin görüşlerini temsil eden kategorileri, ilişkileri ve varsayımları belirlemektir (Basit, 2003; McCracken, 1988). Nitel araştırma tümevarımsal veya tümenden gelimci bir anlayış ile sürdürülür. Tümevarımsal içerik analizinde kodlama, kategoriler ve temalar doğrudan ham verilerden türetilir. Böylece yeni iç görülerin ortaya çıkmasına izin verilmesi sağlanır. Tümevarımsal içerik analizi, önceden tasarlanmış teorik perspektifler dayatılmadan katılımcılarından doğrudan bilginin elde edilmesini sağlar (Mayring, 2015). Tümdengelimci içerik analizi, tümevarımsal yaklaşıma göre daha yapılandırılmış bir süreç tarafından yönlendirilir. Bu yaklaşım, çalışma başında belirlenmiş, kuramsal olarak oluşturulmuş kategorilere dayanmaktadır. Böylece kodlamaya bir teori veya ilgili araştırma bulguları temel alınarak başlanmaktadır (Elo & Kyngäs, 2008). Bu çalışmada Türkiye’de henüz çok yeni olan yükseköğretimde kalite akreditasyon süreçlerinin akademisyenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi için tümevarımsal bir yaklaşım benimsenerek ve literatürden yararlanarak temalar oluşturulmuştur.

Araştırmanın amacına göre veriler, yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla derinlemesine yapılan görüşmelerde elde edilen ses kayıtları metne dönüştürülmüştür. Dönüştürülen metinler, nitel çalışma analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanarak çözümlenmiştir. İçerik analizi açık iletişim tekniklerinin uygulandığı ve içeriği nesnel olan bir analiz yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Berelson, 1952’den akt. Koçak ve Arun 2006). Stemler (2000) içerik analizini verilerin sistematik ve nesnel olarak tanımlanıp, buradan çıkarımlar yapılan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Model olarak katılımcıların tecrübelerini kendi kullandıkları kavramlarla açıklanabilmesini sağlayan

Gioia modelinden yararlanılmıştır. Verilerin 3 düzeyde sınıflandırıldığı, ilk düzeyde ham verilerden kodların, ikinci düzeyde kategorilerin ve son olarak bütünleşik üst bir boyutun oluşturulmasıyla verilerin çözümlendiği bir modeldir (Gioia vd., 2013). Elde edilen bu üç boyutlu veri yapısı ile ham verilerden temalara nasıl ilerlendiğini gösteren bir model ortaya konmaktadır. Gioia yöntemi yorumsamacı bir bakış açısıyla, tümevarımsal bir bakış açısı ortaya koymaktadır (Ağlargoğlu, 2022).

Şekil 7’de araştırma probleminden yola çıkarak bulguların yorumlanmasına kadar olan nitel veri analizi süreçlerinin iş akışları detaylı bir şekilde gösterilmiştir.

Şekil 7. Nitel Veri Analizi Akış Şeması



Kaynak: Yazar tarafından hazırlanmıştır.

Yükseköğretimde kalite yönetimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde kalite süreçlerinin benimsenmesi (Kasperavičiūtė & Seafinas, 2018) ve uygulanmasına (Alzafari & Ursin, 2019) yönelik bir yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temaları “kalite yönetimi süreçlerinin benimsenmesi” ve “kalite yönetimi süreçlerinin uygulanması” olarak belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen

veriler doğrultusunda kategoriler oluşturulmuş ve kodlar belirlenmiştir. Kodlama, metinsel verileri düzenlemek ve anlamlandırmak için analiz sırasında atılan önemli adımlardan biridir (Wong, 2008). Kalite yönetimi süreçlerinin benimsenmesi teması altında kategoriler kodlar doğrultusunda “algı”, “destek” ve “motivasyon” olarak belirlenmiştir. Kalite yönetimi süreçlerinin uygulanması teması altında ise kategoriler yine kodlar doğrultusunda “uygulamadan beklentiler” ve “uygulamada karşılaşılan sorunlar” olarak belirlenmiştir. Bu kategoriler oluşturulurken süreç katılımcıların bakış açısı tarafından yönlendirilmiştir. Katılımcılar süreçle ilgili kendi fikirlerini beyan ederken aynı zamanda diğer akademisyenlerin süreçle ilgili görüşlerine de ışık tutmuşlardır. Bulgular bölümünde hem kendi fikirleri hem de diğer akademisyenlerin görüşlerine yönelik alıntılara yer verilmiştir.

Yapılan nitel çalışmalarda güvenilirlik ve geçerlik yaklaşımlarının nicel çalışmalarda olduğundan farklı uygulandığı görülmektedir (Aydın ve Özeren, 2019). Nitel araştırmalarda inanılrlık (inandırıcılık/güvenvericilik), sonuçların doğruluğu ve araştırmacının sahip olduğu yetkinlik ön plana çıkmaktadır (Krefting, 1991). Bu bağlamda güvenvericilik, nitel çalışmalar için geçerlik güvenilirlik analizi yerine uygulanmaktadır (Flick, 2009). Araştırmalarda güvenvericilik, dört adımda gerçekleştirilebilmektedir. Bunlar kredibilite/inandırıcılık, aktarılabilirlik, itimat edilirlık, onanabilirlik şeklindedir (Guba & Lincoln, 1982). Adımların açıklamaları ve tez kapsamında güvenvericiliğin sağlanmasına yönelik faaliyetler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Güvenvericilik (Trustworthiness) Adımlarına Yönelik Yapılan Faaliyetler

Ölçütler/Ön şartlar	Gerçekleştirilen Süreçler
Kredibilite / İnandırıcılık (İçsel Geçerlilik)	Kredibilite/inandırıcılık araştırma yürütülürken izlenen yol ve yöntemlerle ilgili inandırıcılığın sağlanması için yapılmaktadır. Araştırmanın temalarının oluşturulması aşamasında kalite ve yükseköğretimde kalite ile ilgili yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler ışığında kullanılan kodlarla kategoriler oluşturulmuş ve temaların altına yerleştirilmiştir. Görüşme yeri olarak katılımcıların kendi ofisleri tercih edilmiş ve görüşmelere yeterli zaman sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilen verilerin çözümleme aşamasında kelime, kelime gurubu, cümle ve paragraflar üzerinden kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen kodlar ise çalışmanın bulgular kısmında sunulan tablolarda verilmiş ve özgünlüğü sağlamak için yine bulgular kısmında çok sayıda “doğrudan alıntıya” yer verilmiştir. Veri analizi sürecinde anlam şüphesi doğduğunda katılımcılara danışılmış ve bu sayede objektiflik sağlanmıştır.
Aktarılabilirlik (Dışsal Geçerlilik-Genellenebilirlik)	Aktarılabilirlik, araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların verilerin elde edildiği örneklem dışındaki katılımcılara ve evrene genellenebilme durumunu ifade etmektedir. Bu anlamda çalışmanın sonuçlarının Türkiye’de faaliyet gösteren diğer kamu üniversitelerinin kalite ve akreditasyon süreçlerinde görev almakta olan akademisyenler için geçerli olabileceği düşünülmektedir. Alan olarak ise “kamu yönetimi”, “örgüt sosyolojisi” ve “örgüt psikolojisine” aktarılabilirliği düşünülmektedir.
İtimat Edilirlik (Güvenirlik)	İtimat edilebilirlik, araştırma yürütülürken dışsal faktörleri kontrol edebilmeyi ve araştırmayı olumsuz etkileme ihtimaline karşı güvence altına almayı sağlamaktadır. Bu kapsamda görüşmelerde elde edilen verilerin yanı sıra önceki çalışmalardan ve Türkiye’deki üniversitelerin değerlendirme süreçlerini yürütmekte olan Yükseköğretim Kalite Kurulu ve kaynakçada belirtilen diğer kurumların web sayfalarından ikincil veri alınmıştır.
Onanabilirlik (Nesnellik)	Onanabilirlik, araştırma ile ilgili yanlılığın önlenmesidir. Bu kapsamda araştırmanın tasarlanması aşamasında tez danışmanından ve görüşme sorularının oluşturulması aşamasında iki uzmandan destek alınmıştır. Ayrıca verilerin toplanması ve çözümlenmesi aşamasında kişisel yanlılık olmaması için dikkatli davranılarak araştırmanın bilimsel bir zeminde yürütülmesi konusunda titiz davranılmıştır.

Kaynak: Coşkun (2017) kaynağından uyarlanarak yazar tarafından hazırlanmıştır.

5. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların bireysel özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bunun yanında katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen kodlar ve oluşturulan kategori ve temalara ilişkin bilgiler sunulmuştur. Ayrıca tema ve kategori bazında katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen alıntılarla bulguların özgünlüğü sağlanmıştır.

5.1. KATILIMCILARIN BİREYSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Katılımcılar bir devlet üniversitesinde kalite ve akreditasyon sürecinde görev alan akademisyenlerden oluşmaktadır. Yapılan görüşmeler esnasında katılımcılara araştırma sorularının yanı sıra yaş, cinsiyet, medeni durum, unvan ve görev sürelerine yönelik sorular yöneltilmiş ve elde edilen bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’de görüleceği üzere araştırma kapsamında 13 katılımcı ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 3’ü (%23) kadın ve 10’u (%77) erkek akademisyenlerden oluşmaktadır. Yaşları 30 ile 60 arasında değişkenlik göstermektedir. 7 katılımcının 30-40 yaş aralığında, 4 katılımcının 40-50 yaş aralığında 2 katılımcının ise 50 yaşın üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Bireysel Özellikleri

	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durum	Unvan	Görev Süresi (Yıl)
Katılımcı A	38	Erkek	Bekâr	Doçent	13
Katılımcı B	43	Erkek	Evli	Doçent	9
Katılımcı C	54	Erkek	Evli	Profesör	22
Katılımcı D	37	Erkek	Bekâr	Doçent	13
Katılımcı E	42	Erkek	Evli	Dr. Öğretim Üyesi	18
Katılımcı F	38	Erkek	Evli	Doçent	10
Katılımcı G	30	Kadın	Bekâr	Öğretim Görevlisi	6
Katılımcı H	60	Kadın	Evli	Profesör	36
Katılımcı I	36	Kadın	Evli	Dr. Öğretim Üyesi	11
Katılımcı J	42	Erkek	Evli	Öğretim Görevlisi	13
Katılımcı K	34	Erkek	Evli	Doçent	13
Katılımcı L	36	Erkek	Evli	Doçent	11
Katılımcı M	44	Erkek	Evli	Profesör	20

Kaynak: Yazar tarafından hazırlanmıştır.

Unvanlarına bakıldığında 3 Profesör, 6 Doçent, 2 Dr. Öğretim Üyesi ve 2 Öğretim Görevlisinden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların medeni durumlarına bakıldığında 3’ü bekâr 10’u evlidir. Görev sürelerinin ise 6 ile 36 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Görev sürelerinde daha çok 10 ile 22 yıl arasından %77 oranında bir yoğunluk olduğu

görülmektedir. 2 katılımcı 10 yıldan daha az süredir görevdeyken 1 katılımcının ise 36 yıldır görev yaptığı görülmektedir.

5.2. ÇALIŞMANIN TEMALARI

Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon süreçlerinin başarısı, gerektirdiği değişimin gerçekleştirilebilmesi ile doğrudan ilgilidir. Tez kapsamında seçilen örneklem, yükseköğretim kurumlarının iç paydaşlarından akademisyenleri kapsamı nedeniyle değişimin gerçekleştirilebilmesi için akademisyenlerin süreci kabul etmeleri ve benimsemeleri son derece önemlidir. Bu bağlamda tezin ilk teması “kalite yönetimi süreçlerinin benimsenmesi” olarak belirlenmiştir. Tezin amacı doğrultusunda akademisyenlerin uygulama aşamasındaki fikirlerine, yaşanan sorunlara odaklanılmış ve dolayısıyla ikinci tema “kalite yönetimi süreçlerinin uygulanması” olarak oluşturulmuştur.

5.2.1. Kalite Yönetimi Süreçlerinin Benimsenmesi

Kalite yönetimi süreçlerinin benimsenmesi teması altında “katılımcıların algıları”, “sürece verilen destek” ve “motivasyon” kategorileri oluşturulmuştur.

5.2.1.1. Katılımcıların Algıları

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen metinlerde, kalite yönetimi süreçlerinin benimsenmesine yönelik katılımcıların algıları kategorisinde Şekil 8’de ki kodlar belirlenmiştir.

Şekil 8. Katılımcı Algıları Kategorisi ve Kodları

TEMA: Kalite Yönetimi Süreçlerinin Benimsenmesi														KATEGORI: Katılımcıların Algıları	
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	Toplam	
Olumlu bakış	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	58	
Sürecin Gerekli Görülmesi	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	36	
Farkındalığı Artırması	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	29	
Nitelik Artışı	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	24	
Verimlilik Artışı	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	23	
Eksiklerin Görülmesi	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	21	
Akran Değerlendirme	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	20	
Kayıt Altına Alma	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	19	
Düzen-Sistem Getirme	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	15	
Toplam	23	18	16	12	27	16	20	17	23	13	24	14	22	245	

Kaynak: Yazar tarafından çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır.

Belirlenen kodlar incelendiğinde, kalite yönetimi ve akreditasyon süreçleri ile ilgili bütün katılımcıların olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların %84,62'si sürecin gerekli olduğu, farkındalıklarını, niteliği ve verimliliği artırdığı hususunda görüş belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların %76,92'si süreçte akran değerlendirmeleri yaptıklarını ve kalite çalışmalarının bir düzen sağladığı görüşünü ifade etmişlerdir. Genel kanı süreçle ilgili olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ve kesinlikle olması gerektiği yönündedir.

Katılımcı E akreditasyon süreçlerine ilişkin genel görüşünü;

“Şahsen kalite süreçlerinde çalışmış, kalite süreçlerinin olumlu getirilerinin olacağına inanan biri olarak tabi ki de sürece inanıyorum. Orda benim bir kaygı ve endişem yok açıkçası.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı J akreditasyon süreçlerine ilişkin genel görüşünü;

“Mutlaka faydalı olacağını düşünüyorum. Hani yüzde olarak öyle bir şey veremeyeceğim ama yani tekrar hani belki sorunun tam içeriğine uymayabilir ama kendi birimini düşününce mutlaka Türkiye çapında çok faydalı olacağına inanıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı K akreditasyon süreçlerine ilişkin genel görüşünü;

“Olumlu olarak değerlendiriyorum çünkü son dönemde biliyorsunuz çok fazla üniversite açıldı. Hep te eleştiriliyor işte bunlar üniversite değil lise düzeyinde gibisinden. Süreçler çoğu noktada aksama yaşıyor. Bu yüzden bunların bir standarda bindirilmesi anlamında akreditasyon çalışmaları işlerin daha sistematik olması açısından akreditasyon çalışmalarının faydalı olacağını düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı L akreditasyon süreçlerinin gerekliliğine ilişkin görüşünü;

“Üniversitelerin uluslararasılaşma süreci ile ilgili bence gerekli olan bir husus aynı zamanda üniversitedeki bu işlemlerinde bütün fakülteler ve yüksekokullar açısından düşündüğümüzde tek tip olmasını ve kalitenin birazcık artmasını bana göre sağlıyor ve iyi güzel (olumlu) bir çalışma olarak buluyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı F akreditasyon süreçlerinin gerekliliği ile ilgili görüşünü;

“Olmazsa olmaz olduğunu düşünüyorum. Tıp fakültesini bitirdiğinde tıp doktoru unvanını alıyorsun. Nereye çıkarsan çık doktorsun. Ekonomi bitirdin ekonomi mezunusun. Soru şu Türkiye'deki en önemli üniversitelerden birinin işletme mezunusun

ya da x bir Anadolu şehrindeki bir işletmeden mezunsun. Önemli üniversitenin uluslararası bir akreditasyonu var. Mezun olduğunda belli vaatlerle belli bir donanımla mezun ediyor seni. X Anadolu üniversitesinden mezunla eğer akreditasyonu yoksa Bilkent'in diplomasının gücü aynı olabilir mi? Mümkün değil. Bunu sadece iş bulmak içinde söylemiyorum. Çıktın yani hazırsın yani ben mezunum dediğinde o donanımla bu donanım kıyaslanabilir mi kesinlikle hayır. Bide bu işin uluslararası geçerlilik boyutu var. Bugün diploma alıyorsun supplementler Avrupa Birliği ülkelerinde geçerli. Geçerli ama diğer taraftan elini çok kuvvetlendiriyor kalite ve akreditasyon sistemleri.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı M akreditasyon süreçlerine ilişkin genel görüşünü;

“Yükseköğretim Kalite Kurulu kurulasıya kadar üniversitelerde ciddi bir kalite çalışması kendiliğinden yapılmadığından, bağımsız kurumlar tarafından değerlendirilmeyi tercih etmediği için üniversiteler YÖKAK’ın düzenlemeyle bunları takip ediyor olması üniversiteler için iyi (olumlu) bir gelişme diye düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı F akreditasyon süreçlerine ilişkin genel görüşünü;

“Derslerin içeriklerinin zenginleştirilmesi, öğrenci merkezli yapılması öğrenciye daha faydalı olması açısından olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum. Akredite olan bölümlerimizde hem öğrenci hem akademisyenler açısından daha verimli, ölçme değerlendirmenin daha şeffaf olduğunu gördük.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı I akreditasyon süreçlerini gerekliliği ile ilgili görüşünü;

“Teorik olarak baktığımızda olmazsa olmaz bir şey. Belli bir standartlara oturtulması bazı şeylerin dolayısıyla buradan şimdi biz mühendis yetiştiriyoruz. Dolayısıyla bizden yetişen mühendisle bir B üniversitesinden yetişen mühendis tamamen aynı olamaz ama 3 aşağı 5 yukarı aynı dersleri görmüş olması çıktının da piyasada çalışması açısından tabi ki önemli bir kavram dolayısıyla kalitenin artırılması da bu anlamda önemli ve yapılan çalışmaları da değerli buluyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılar akreditasyonun gerçekleştirilmesine yönelik yapılan faaliyetlerin farkındalıklarını, eğitim öğretimin niteliğini ve verimliliğini artırdığını belirtmişlerdir. Özellikle sürecin ders bilgi paketlerinin sunulmasına yönelik faaliyetlere çok faydası olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcı A sürecin farkındalıklarını artırdığına yönelik görüşünü;

“Şunu görmeye başladık burada yapılan iş çokta sadece öğrenilerek yapılacak bir iş değil. Arka planda bir sistematik olması lazım. Yani bir hocanın şunu yapması lazım. Ders içeriğini mutlaka o dersin sonunda mutlaka çocuğa vereceği çıktıyla ilişkilendirmesi lazım. Haftaları buna göre planlaması gerekiyor. Hangi konuyu anlatacak bunu ne zaman anlatacak bunları yapması lazım. Bunu birde program çıktısıyla ilişkilendirmesi gerekiyor aslında hocanın. Programlarda da bütün hocaların bunu yaptığında öğrencilerinde buna ulaşmasını sağlamak gerekiyor. Bu anlamda bence önemli.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı E sürecin farkındalıklarını artırdığına ilişkin görüşünü;

“Tüm arkadaşların ders içeriklerinin güncellemelerine yönelik bir farkındalık oluştu. Ben ders içeriğini güncellemeliyim. Ben bir syllabus hazırlamalıyım. İlk hafta öğrencilere 14 haftalık yolculuğu anlatmalıyım. Buna ilişkin öğrenci merkezli olmadan öğrenciden fikir almadan kendim karar vermemeliyim şeklinde çıktılara artık sahip olduklarını görüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı D’nin sürecin farkındalıklarını artırdığına yönelik görüşü;

“Bir ders öğrenme çıktısı nasıl yazılmalı, bunlar program yeterlilikleri ile nasıl ilişkilendirilmeli, bir dersin AKTS hesabı nasıl yapılmalı, bu anlamda bu farkındalığı oluşturduğumuza inanıyorum. Bunlar ne kadar fazla konuşulursa ne kadar fazla tartışılırsa aslında bu kurumun kalitesine olumlu etki edeceğini düşünüyorum.” şeklindedir.

Katılımcı G sürecin farkındalıklarını artırdığına yönelik görüşünü;

“Kendimizi değerlendirmek ve öz değerlendirme yapmak açısından faydalı buluyorum aslında. Yani neyi ne kadar yapmışız hangi amaca ulaşmışız hangi çıktı ile bunu doğrulamışız biraz bunu görme imkânımız oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı C’nin eksiklerin görülmesi ve farkındalıklarının artmasına yönelik görüşü;

“Örneğin daha önce kalite ilgili derslerimiz yoktu. Özetle akreditasyon sürecinin teşvik edilmesi ile birlikte müfredatları yenileme yoluna gidiyoruz. Sık sık. Bunun için derslerin güncellenmesi anlamında kalite yönetimi anlayışı ne kadar ileri düzeyde olursa derslerinde hem sektöre hem Türkiye hem dünya şartlarına uygun olup olmadığını

kontrol etmemiz gerekiyor. Yeniden bu süreci gözden geçirip bu eski dersleri yeni derslerle değiştirmemiz gerekiyor. Bu açıdan çok önemli olduğunu buradan söyleyebiliriz.” şeklindedir.

Katılımcı F’nin sürecin akademisyenlerin farkındalıklarını artırdığına yönelik görüşünü;

“Bu akademisyeni son derece dinamik hale getirecek kendinin farkında olmasını sağlayacak bu illa kötü olacak diye söylemiyorum ama yani açabildiğin kadar pencereyi açabiliyorsun böyle bir sürece girdikten sonra. Dolayısıyla çok olumlu etkilerinin olacağına inanıyorum. Süreç tamamlandıktan sonra o kişinin aynı kişi olmayacağına yemin edebilirim.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı M sürecin niteliği artırmasına yönelik sağladığı katkıya yönelik görüşünü;

“Akademisyenlerden eğitim öğretim araştırma geliştirme ve toplumsal katkı faaliyetlerini yaparken kalitenin söylediği normlara göre yapması bekleniyor. Yani birçok akademik çıktı varken ortada birde kalitenin mevzuatı isteniyor değil. Zaten olmayan bir akademik çıktı ve niteliğin sağlanabilmesi için bir kalite mevzuatı gerekiyor diye düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı H kalite süreçlerinin niteliği artıracağına yönelik görüşünü;

“Bizim yapmamız gereken şeyler derslerin kalitesini artırmak adına yapmamız gereken yükümlülükler var ama bu sürecin sonuçlarının bize dönüşü ancak dediğim gibi daha nitelikli öğrenci daha nitelikli ders işleme olabilir.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı F sürecin niteliği artırmasına yönelik sağladığı katkıya yönelik görüşünü;

“Ben kalite yönetimi süreçlerinde de tabi haliyle sektör senden ne bekliyor, bilimsel anlamda neyi ne kadar yapabilirsin, yaptıkların tekrar mı olacak yoksa gerçekten inovatif bir hamlede mi bulunacaksın kısmını kalite yönetimi ile birlikte zaten varılabileceğini düşünüyorum. Herkes de aynı fikirdedir. Çünkü bu çalışmalar bildiğim tahmin ettiğim kadarıyla çıktının kalitesini, çıktının niteliğini artırmak için yapılan çalışmalar.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı L sürecin verimliliği artırmasına yönelik sağladığı katkıya yönelik görüşünü;

“Kalite ve akreditasyon süreçleri üniversitede bölüm, fakülte bazında uluslararasılaşma açısından da baktığımız zaman kısa bir zaman içinde yüksek bir verim alınabilecek bir iş olarak görüyorum ben.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı K sürecin eksiklerin görülmesine yönelik sağladığı katkı ile ilgili görüşünü;

“Zaten bu akreditasyon sürecinde akredite olabilmek için ben şunu gördüm yaptığımız toplantılarda. Bir şeyler yapılıyor gerçekten aslında ama bunun kanıtlandırılması, belgelendirilmesi ve sistematik bir şekilde yapılması eksik bizim kurumumuzda. Aslında yapılmayan şeyler değil. %70’i yapılıyor. İşte bunu sürdürülebilir hale getirmek kayıt altına almak, bu eksik bununda bu süreçte tamamlanacağını düşünüyorum. Mesela bu belge yönetim sistemiyle ilgili bazı eksikler varmış. Akredite olabilmek için bunlara öncelik veriliyor. O yüzden mutlaka bir katkısı olacaktır olumlu yönde.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı E akran değerlendirmeleri ile ilgili görüşünü;

“Kanıtları ile söyledikleri şeyler tutuyor mu akran değerlendirmesi de aslında ikinci kez bölümü masaya yatırmış oluyor. Dışarıdan bir göz baktığı için daha sağlıklı yorumlar ortaya çıkabiliyor. Tüm bunların asıl amacı ise eğitim öğretimin kalitesinin artırılması.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı F eksiklerin görülmesi ile ilgili görüşünü;

“Böyle bir sürece girildiğinde ki girilmiş bir üniversitede görecede bunun kısmen bir parçası olmuş biri olarak söylüyorum. Şunu fark ediyorsun yanı bildiğini sandığın şeyleri bilmiyor olabilirsin, eksik biliyor olabilirsin ya da bilmen gereken onca şey olduğunu görüyorsun.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı B’nin akran değerlendirmeleri ve eksiklerin görülmesi ile ilgili görüşü;

“Akran değerlendirmeleri ile olumlu yanların yanında yapılması gereken eksikliklerin tespiti bile önemli bir kazanımdır. Çünkü doğruya atılan ilk adım yanlış görmektir. Yanlış demeyelim de eksiği görmektir. Eksiği görmedikten sonra siz o eksiği tamamlayamazsınız, o eksikle yaşar gidersiniz. Müfredatları yenilememizin de en önemli sebebi buydu.” şeklindedir.

Katılımcı A'nın kalite ve akreditasyon süreçlerinin bir sistem getirdiğine ilişkin görüşü;

“İlk gördüğümüz şeylerden biri eğitim öğretimin süreçlerinin buna uygun tasarlanması gerekiyor. Ve bunu yaptığınız zaman hem eğitici olarak öğretim elemanlarının daha verimli olacaklarını anlıyorsunuz ve görüyorsunuz, hem de öğrencilerin belli bir sistematik içerisinde almaları gereken eğitimi aldıklarını görüyorsunuz. Bu ikisini ilişkilendiren bir durum olarak ortaya çıkıyor. Yani bana öyle geliyor.” şeklindedir.

Katılımcı C faaliyetlerin kayıt altına alınması ile ilgili görüşünü;

“YÖKAK'ın değerlendirmeleri kapsamında kayıt altına alma doğrultusunda zaten standartlara uyuluyor ama süreç biraz yavaş işliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı M faaliyetlerin kayıt altına alınmasına yönelik görüşünü;

“Aslında birçok tecrübeden hareketle yapılan ve informal yapılan işler kayıt altına alınmak durumu olduğunda zorluklarla karşılaşılıyor. Yani nasıl belgelendireceğiz sorusu aslında yeni bir dönem ve buna alışılması gerekiyor diyebiliriz.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı I faaliyetlerin kayıt altına alınmasına yönelik görüşünü;

“Yaptığınız etkinlikleri kayıt altına almanız gerekiyor. Bende sürekli bölümlere gidip toplantı yapın, tutanak tutun, resim çekin diyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

5.2.1.2. Akreditasyon Sürecine Verilen Destek

Kalite Yönetimi süreçlerinin benimsenmesi teması altında destek kategorisinde elde edilen kodlar ve kullanım sayıları Şekil 9'da verilmiştir.

Şekil 9. Akreditasyon Sürecine Verilen Destek Kategorisi ve Kodları

TEMA: Kalite Yönetimi Süreçlerinin Benimsenmesi														
KATEGORI: Sürece Verilen Destek														
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	Toplam
Yönetim Desteği	4		4	5	4	2	2	5	3	2	2	1	2	15
Sürecin Devam Etmesi Gerekliği	4	1	4	5	4			5	3	2	2	1	2	12
Akademisyen Desteği	4		4	5	4		2	5	3					10
Toplam	4	1	4	5	4	2	2	5	3	2	2	1	2	37

Kaynak: Yazar tarafından çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır.

Katılımcılar kalite yönetimi süreçlerinin desteklenmesine yönelik hem yönetimin hem de akademisyenlerin üzerine çok iş düştüğünü belirtmişlerdir. Özellikle yönetimin bu süreçte yapacağı faaliyetlerin çok daha etkili olduğu üzerine beyanlarda bulunmuşlardır. Katılımcılardan bazıları sürecin önemini herkese anlatabilme konusunda daha fazla şey yapabilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Katılımcı A yönetim desteğinin önemli olduğuna ilişkin görüşünü;

“Burada yönetimin bakış açısı çok önemli. Rektör hoca kaliteye bu kadar odaklanmasaydı bunlar olmazdı. Ama biz şunu görüyoruz üniversitemizde Rektör hocadan başlayıp aşağı doğru indikçe bu işle ilgilenen insanla süreci acayip benimsemiş durumda.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı E yönetim desteğinin önemli olduğuna ilişkin görüşünü;

“Rektörün bakış açısı da önemli. Ön tekerlek nereye giderse arka tekerlek oraya gider. En başta bu süreci rektörün sahiplenmesi gerekir. Bir şekilde bu standardizasyon sağlanır ama bu sürecin başıboş kalmaması lazım.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı F yönetim desteğinin önemli olduğuna ilişkin görüşünü;

“Mesela yönetim bize dedi ki biz bu süreci başlatıyoruz. Bu bir idari karardır. Böyle bir karar alındıktan sonra bu işin ciddiyetinin öneminin makam mevki olmaksızın herkese anlatılması gerektiğini düşünüyorum. Burada yönetimin istikrarı önemli tabi.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı H yönetim desteğinin önemli olduğuna ilişkin görüşünü;

“Ama üst yöneticilerin süreci sahiplenmesi çok önemlidir. Toplam kalitede de önemli bileşenlerden biri üst yönetimin desteğidir.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı M yönetim desteği ile ilgili birim yöneticilerinin desteği olarak ele almış ve şu şekilde ifade etmiştir;

“Yöneticilerin üniversitedeki kalite nedeniyle hani övgü alabileceği gibi herhangi bir kalite düşüklüğü olduğunda da bunun sorumlusu yöneticiler oluyor. Bunun biraz daha farkında olmak gerekiyor. Yöneticilerin benimsemediği durumlarda kalite çalışmaları aksıyor.”

Katılımcı D ise yönetim desteği ile ilgili görüşünü;

“Üniversite yönetimi de bunu sahiplenmiş durumda. Bu da süreci olumlu etkiliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı C sürecin devam etmesi gerektiğine yönelik görüşünü;

“Eğitimin kalitesi idarenin hizmet kalitesi anlamında önemli standartlar getiriyor. Dolayısıyla hem öğrencilerimize bir garanti vermiş oluyor sistem hem de hocalarımıza bir garanti vermiş oluyor veya yol göstermiş oluyor. Nasıl eğitim verecek ne yapacak hangi yolu izleyecek. Bu anlamda sürecin devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı K sürecin devam etmesi gerektiğine yönelik görüşünü;

“Akredite olma sürecinde zorlanacağız ama sonrasında işlerimiz daha kolay olacak. İlk başta olan şikâyetler sonrasında yerini olumlu dönüşlere bırakabilir. Bende muhtemelen böyle olacağını düşünüyorum. O yüzden fayda maliyet analizi anlamında akredite olmanın daha önemli olduğunu, bu sürecin gerekli olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı J sürecin devam etmesi gerektiğine yönelik görüşünü;

“Biz her sene olabildiğince dersler de yenilik yapmaya çalışıyoruz. Faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu kalitenin en azından bunu hani kötü tabirle bizi zorlaması en azından bizimle biraz harekete geçmemiz için iyi oldu. Bu anlamda sürecin gerekli olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı G akademisyen desteği ile ilgili görüşünü;

“Ben kendi adıma o sisteme dâhil olmak adına elimden gelen çabayı gösteririm. Çünkü süreç bizimle çok ilgili, ama herkes aynı şeyi yapar mı uydurmaya çalışır mı bunu bilemem.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı I akademisyen desteğini önemli olduğuna yönelik görüşünü;

“Ama bunu özümsemek önemli. Bütün akademisyenlerin bütün çalışanların özümseyerek yapması önemli. Sırf onu almak için laf olsun diye şekil olarak yapmak değil de herkesin özümsemesi ve desteklemesi bence en kilit nokta.” şeklinde olmuştur.

Katılımcı H akademisyen desteğinin önemli olduğuna ilişkin görüşünü;

“Bunu etki etmesi için akademisyenlerin bilgilendirilmesi bilinçlenmesi ve süreci desteklemesi gerekiyor. Gerçekten desteklemesi gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı D sürecin devam etmesi gerektiği ve akademisyenlerin desteği ile ilgili görüşünü;

“Örneğin kalite kapsamında uluslararası konferans bildiri sayılarının artırılması diye hedef belirlemiştik. Bu olumlu neticeler vermeye başladı, hocalarımızın konferans ve bildiri sayıları artmakta. Ayrıca fen bölümlerinin sürece dâhil olmasıyla laboratuvar ile desteklendi. Ve bu desteklerde bilimsel çalışmaları da desteklemekte. Bu anlamda kalite süreçlerin devam etmesi ve hocalarımızın canı gönülden inanmaları ve desteklemeleri gerekmektedir.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı E diğer akademisyen desteği ile ilgili faaliyetlerini;

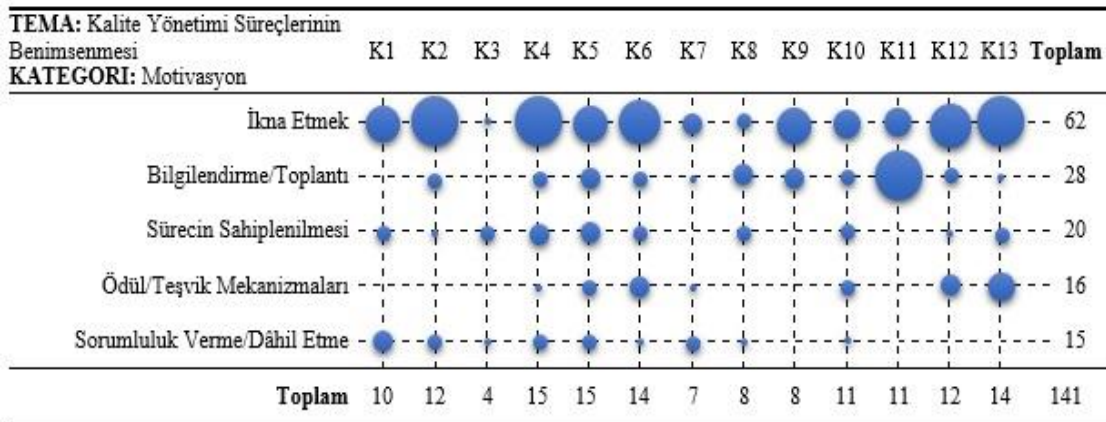
“Ben kendi adıma keşke herkese ulaşabilsek ama yakın çevreme mutlaka aşıyorum ben ama tüm arkadaşların ders içeriklerinin güncellemelerine yönelik bir farkındalık oluştu.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı D diğer akademisyen desteği ile ilgili faaliyetlerini;

“İşin gerekliliğini veya önemini anlatmak için biz çabalıyoruz. Buda bir taraftan zaman kaybettiriyor. Yani sizin sahiplendiğiniz kadar karşınızdaki de bu işi sahiplenirse bu kalite çıktısını elbette yükseltebiliriz” şeklinde ifade etmiştir.

5.2.1.3. Akademisyenlerin Motivasyon Önerileri

Şekil 10. Motivasyon Kategorisi ve Kodları



Kaynak: Yazar tarafından çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır.

Kalite Yönetimi süreçlerinin benimsenmesi teması altında motivasyon kategorisinde elde edilen kodlar ve kullanım sayıları Şekil 10'da verilmiştir.

Katılımcılara kalite ve akreditasyon süreçlerinin benimsenmesi için motivasyon sağlayıcı önerilerle ilgili bir soru yöneltilmiştir. Katılımcılar öncelikle akademisyenlerin süreç ile ilgili ikna edilmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Bu ikna ve sahiplenme ile sürecin daha verimli ilerleyeceğini belirtmektedirler. Bunun sağlanabilmesi için ise süreçte aktif görevi olmayan akademisyenlere sorumluluklar vererek sürece dâhil edilmeleri gerektiğini, akademisyenleri bilgilendirecek konferans ve çalıştayların yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca bazı akademisyenler süreçte motivasyonu artırabilmek için kalite faaliyetleri ile ilgili maddi olmayan ödül ve teşvik mekanizmalarının uygulamaya konabileceğini belirtmektedirler.

Katılımcı A akademisyenlerin ikna edilmesinin önemli olduğunu;

“Orda şey lazım ona inanmak lazım. Bu bir inanç işi gibi duruyor. Gerçekten zor süreçler var. İnsanları ikna etmeniz çok zor. Ama bunu sağlamak lazım.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı B akademisyenlerin ikna edilmesinin önemli olduğunu;

“Öncelikle akademisyenleri akreditasyon süreçlerine inandırmak gerekiyor. İnanmışlık çok önemli. Bazı hocalarımız alışlagelmiş alışkanlıkları olduğu halde öğretim görevlisi olan hocalarımızın bu sürece çekinerek yaklaştığını görüyoruz. En büyük zorluk bu. Akademisyenler başta olmak üzere önce inandırmak gerekiyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı E akademisyenlerin ikna edilmesinin önemli olduğunu ve sürecin sahiplenilmesi gerektiğini;

“Bu direnci kırabilmek lazım. İnsanları sürecin faydalarına ikna etmek lazım. Onu bu şekilde aşarız. Bizimde üniversitemiz akredite olacaksa buna herkesin gönül vermesi sahiplenmesi gerekiyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı D akademisyenlerin sürecin sahiplenmesinin önemli olduğunu;

“Dediğim gibi herkesin bu anlamda birlikte hareket edebilmesi önemli. Yani sadece benim ya da koordinatörlükteki diğer hocalarımın çabalarıyla ilerleyebilecek bir süreç değil. Tavandan tabana herkesin bu işe inanması ve sahiplenmesinde yarar olduğuna inanıyorum.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı I akademisyenlerin süreçle ilgili ikna edilmesinin önemli olduğunu;

“İkna olurlarsa, yani biz kalite konusunda akredite olduk ve gerçekten kalite için bir şeyler yapmaya çalışıyoruz konusunda ikna olunursa hocalar idare ikna olursa bence aidiyeti ve süreci olumlu etkiler.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı H sürecin sahiplenilmesine yönelik görüşünü;

“Bunu etki etmesi için akademisyenlerin bilgilenmesi bilinçlenmesi ve süreci desteklemesi gerekiyor. Gerçekten desteklemesi gerekiyor. Yani formaliteleri yerine getirmek değil de sahiplenmesi gerekiyor aslında.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı K akademisyenlerin ikna edilmesi gerektiği ile ilgili görüşünü;

“Bunun bir gereklilik olduğu bilincini akademisyenlere sonrasında öğrencilere kazandırmamız lazım. Önce bir ikna etmemiz lazım akademisyenleri.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı E akademisyenlere için daha fazla sorumluluk verilmesine yönelik görüşünü;

“Mesuliyetin olmadığı sorumluluk duygusunun olmadığı yerlerde bağlılıkta olmaz.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı A akademisyenlere için daha fazla sorumluluk verilmesine yönelik görüşünü;

“Burada şöyle bir anlayış var işi iyi yapan işi hep yapıyor. Diğer akademisyenlere de süreç içinde sorumluluklar vererek dâhil etmek önemli. Sen iyi yapıyorsan sana veriyorlar işi.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı D akademisyenlere için daha fazla sorumluluk verilmesine yönelik görüşünü;

“Kurum olarak yani A dan Z ye ister aşağıdan yukarıya ister yukarıdan aşağıya herkesin eksiksiz noksansız bu kültürü benimsemesi, hissetmesi, çabalamasını gerektiriyor aslında. Belki de sorumluluk dağıtılmalı biraz daha.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı G akademisyenlere için daha fazla sorumluluk verilmesine yönelik görüşünü;

“İş yükleri ve talepleri doğrultusunda bir iş paylaşımı yapılabilir diye düşünüyorum. Mesai yoğunluğu da göz önünde bulundurulursa iş paylaşımında diğer akademisyenleri de sürece dâhil etmek o da daha rahatlatabilir.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı H akademisyenler bilgilendirme yapılması gerektiğine yönelik görüşünü;

“Bence bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Dolayısıyla bildiğim içinde bunu yapıyorum. Ama birçok bölümde insanların bunlardan hiç haberi olmayabilir. Diyelim ki mühendislik ya da fen edebiyat biyoloji atıyorum bu bölümlerdeki tamam teknik olarak odaklanmış bölümlerde insanların bu süreçleri çok da gereksiz bulmaları bunların ne işe yarayacağı hakkında bir fikirleri olmaması söz konusu olabilir. O yüzden bu uygulamaların daha kime ne yarar sağlayacağı ve sonuçta neye nasıl döneceği hakkında bir bilgilendirme yapılmaya ihtiyacı var.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı I akademisyenlere bilgilendirme yapılması gerektiğine yönelik görüşünü;

“Akran değerlendirme öz değerlendirme yapılıyor mesela gerçekten çok uzun uzadıya formlar yani böyle bir şeyi isteyeceksek bile bunu neden yapıyoruz? Zorlanıyorsunuz ama bizde kolaylaştırmak için şunları yapıyoruz şeklinde bir açıklama yapıp insanların konuya dâhil edilmesi gerekiyor. Tamam, hadi biz anlıyoruz toplantılar yapıyoruz ama daha alta hocalarımıza indikçe. Hoca niye yapıyorum ki ben bunu şimdi konusunda biraz havada kalıyor gibi hissediyorum. Belki bütün akademisyenlerle bir toplantı daha ikna edici bizde sizi zora sokmak istemiyoruz ama bunlar gerekli tarzında bir konuşma belki olabilir.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı D akademisyenlerin süreçle ilgili bilgilerinin artırılması gerektiğine yönelik görüşünü;

“İşte birimlerde kalite elçileri var örneğin. Her birimde her fakültede mutlaka bir kalite elçisi oluyor. Alt komisyonlar oluşturabiliyorlar kendi aralarında. Bu kalite elçilerinin bu işi sahiplenmesi birimindeki diğer hocalara bu işi anlatmaları gerekiyor. Bu bir aslında tek yönlü aktarımdan ziyade bir etkileşim halinde ilerlemeli.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı K akademisyenler bilgilendirme yapılması gerektiğine yönelik görüşünü;

“İşin kritik noktası mesela şimdi mutlaka bir bilgilendirme yapılması gerekiyor. Yazılı bir bilgilendirme olabilir. Hiç kimseye şu anlatılmadı yani evet biz bunu istiyoruz ama biz bu akreditasyon sürecine girmek zorundayız YÖK bunu zorunlu tutuyor. Biz bunu yapmak zorundayız. Bu yüzden bunları yapıyoruz. Bunu hiç kimse söylemedi bugüne kadar. O yüzden kalite komisyonu ile ilişkisi olmayan sıradan bir akademisyen yine başımıza iş çıkardılar diyor. O yüzden bilgilendirme şöyle açık şekilde bir mail olabilir. Herkesi toplamak zor ama akademik açılış toplantısında sene başında yapılan orda kısa bir bilgilendirme olabilir. Belki dekanlar bilgilendirildikten sonra dekanlar kendi fakültelerinde yine akademik kurullarda bilgilendirme yapabilirler. Yoksa dediğim gibi rektörlük binasında konuşulan bir konu olmaktan öteye geçemez.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı M’nin akademisyenlerin motivasyonunun artmasına yönelik ödül ve teşvikle ilgili görüşlerini;

“Bence nitelikli olan bölümlerin kalite süreçlerine dikkat eden bölümlerin bütçe ile ilgili talepleri ön plana çıkartılabilir. Birde özlük haklarıyla ilgili girişimlerin kalite ile beraber yürütülebilir diye düşünüyorum. Mesela bir bölüm nitelik açısından kalite çalışmalarına katkı sağlamıyorsa akredite olmak istemiyorsa o bölüme herhangi bir kadro verilmeyebilir diye düşünüyorum. Mesela yurt dışı ile ilgili kontenjan ayrılırken akademik toplantılara katılma da bütçe ayrılırken nitelikli bölümlere daha fazla bütçe ayrılması gerektiğini düşünüyorum. Mevcut düzen içinde böyle bir yapı olabilir.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı J’nin akademisyenlerin motivasyonunun artmasına yönelik ödül ve teşvikle ilgili görüşlerini;

“Belki böyle bir ödül teşvik maddi olarak değil ama hani manen öyle bir rektörlükten veya genel itibariyle kalite koordinatör ya da YÖKAK’tan böyle belki bir takdir gelse belki güzel olabilir diye düşünüyorum öyle.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı L’nin akademisyenlerin motivasyonlarının artırılmasına yönelik önerisi;

“Mesela ders dağıtımı yapılırken bu süreci tamamen tamamlayan hocalardan başlayarak yapılabilir. Ders dağıtımlarında bu hocalar kendi alanlarında bir öncelik

verilebilir ki bu dersle ilgili bilgi paketlerini hazırladı süreçleri bitirdi derse hazır olduğunu iddia ediyor. Ben bu çalışmanın bir parçasıyım ve hazırım diyor. Bir anlamda ben yönetici olsam bu sürece daha fazla katkı veren hocalara ders dağıtımında bir öncelik veririm unvana bakılmaksızın” şeklinde ifade edilmektedir.

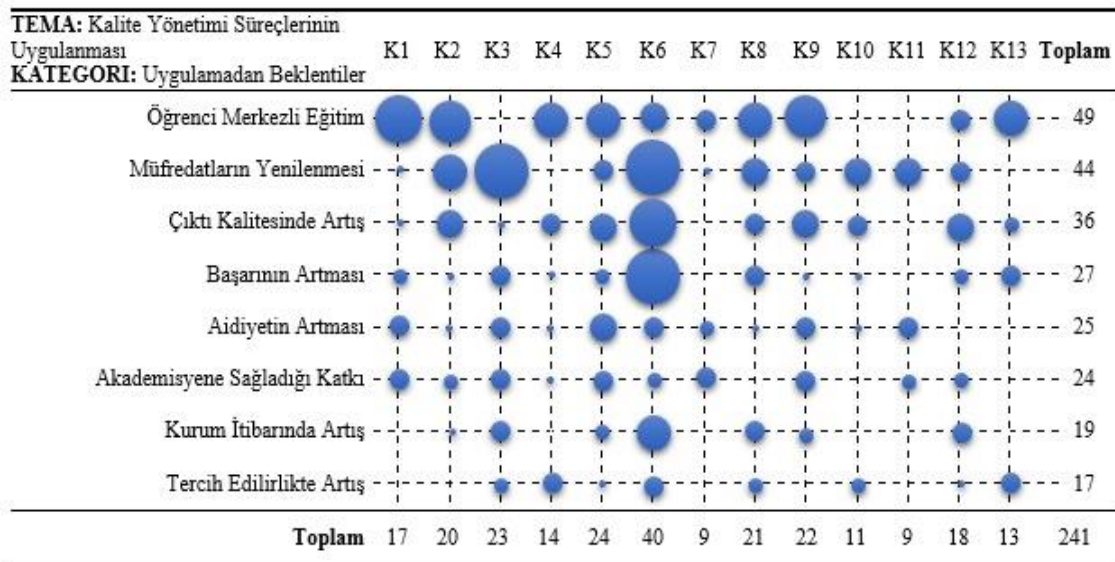
5.2.2. Kalite Yönetimi Süreçlerinin Uygulanması

Kalite yönetimi süreçlerinin uygulanması teması altında “Uygulamadan Beklentiler” ve “Uygulamada Yaşanılan Sorunlar” olarak iki kategori oluşturulmuştur.

5.2.2.1. Kalite Yönetimi Süreçlerinde Uygulamadan Beklentiler

Kalite Yönetimi süreçlerinin uygulanması teması altında uygulamadan beklentiler kategorisinde elde edilen kodlar ve kullanım sayıları Şekil 11’de verilmiştir.

Şekil 11. Beklentiler Kategorisi ve Kodları



Kaynak: Yazar tarafından çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır.

Kalite ve akreditasyon süreçlerinin verimli bir şekilde uygulanması olumlu bir sonuç alabilmek için kontrol altında tutulması gereken bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademisyenlerin kalite ve akreditasyon süreçlerinin uygulanması sonucundaki beklentilerine yönelik oluşturulan kategoride ise sekiz kodun daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Akademisyenler kalite süreçleri sayesinde hoca merkezli eğitim öğretimin öğrenci merkezliye doğru evrileceği beklentisindedir. Ayrıca müfredatların çağın gereklerine uygun bir şekilde güncelleneceğini, çıktıların kalitesinde artış olacağını ve başarının artacağına yönelik beklentileri söz konusudur. Katılımcıların büyük bir bölümü bu süreçlerin akademisyenlere katkıları olacağı ve bunda kuruma olan aidiyetlerini artıracaklarını belirtirken bir kısmı da çok dolaylı katkılarının olacağı

beklentisindedirler. Ayrıca akreditasyonla birlikte kurumun itibarının artacağı ve daha fazla tercih edileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcı A eğitim-öğretimin öğrenci merkezli olarak evirildiğine yönelik görüşünü objektif bir değerlendirmeye;

“Bugüne kadar yaptığı işin yanlış olduğunu görmeye başlıyor. Biz hep eğitici odaklı bir eğitim verdik bugüne kadar üniversitelerde. Belki sayılı üniversiteler bunu çoktan başarmışlardır ama öğrenci odaklı bir eğitim vermeyi hiçbir zaman başaramadık. Sadece bir slayt üzerinden anlatıyoruz, çoğu hoca oradan okuyor. Burada özeleştiri önemli bence. Hep eğitici odaklı bir eğitim var. Öğrenciyi süreçlere hiç dâhil etmiyoruz. Anca ödev veriyoruz, proje veriyoruz o zaman dâhil ediyoruz. Bir şeyleri sun diyoruz ama oda çok kısıtlı oluyor. Bu anlamda öğretim üyesinin kendini sorgulamasını ve geliştirmesini sağladı bence süreç, daha da sağlayacaktır. Öğretim üyesi orada güncel yaklaşımlar sergileyerek, karşıdaki hedef kitlenin de özelliklerini dikkate alarak, çünkü yeni gelen gençler farklılaşıyor, artık sıkılıyorlar, her şeyi benimsemiyorlar kabul etmek istemiyorlar, onların ilgisini çekecek, onları motive edecek yeni yöntemlere ihtiyaç var.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı B eğitim-öğretimin öğrenci merkezli olarak evirildiğine yönelik görüşünü;

“Derslerin içeriklerinin zenginleştirilmesi, öğrenci merkezli yapılması öğrenciye daha faydalı olması açısından olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum. Akredite olan bölümlerimizde hem öğrenci hem akademisyenler açısından daha verimli, ölçme değerlendirmenin daha şeffaf olduğunu gördük.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı D eğitim- öğretilimin öğrenci merkezli yapılmasına ilişkin kontrol mekanizması sağladığına yönelik görüşü;

“Belki ilk etapta gelindiğinde, sınıflara girip bir gözlem yapma imkânı bulunmasa da hem görüşmelerle hem ders bilgi paketlerinin incelenmesi ile bu kurumda öğrenci merkezli yöntemlerin ne kadar kullanılıp kullanılmadığı oradan anlaşılabilir haliyle. Sınıf ortamına illa ki farkındalık geliştirdiğini düşünüyorum bu işin.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı E öğrenci merkezli olma ile ilişkin görüşlerini;

“Hocalarda Ben ders içeriğini güncellemeliyim. Ben bir syllabus hazırlamalıyım. İlk hafta öğrencilere 14 haftalık yolculuğu anlatmalıyım. Buna ilişkin öğrenci merkezli olmadan öğrenciden fikir almadan kendim karar vermemeliyim şeklinde çıktılara artık sahip olduklarını görüyorum.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı H önceki eğitim dönemleri ile ilgili;

“Yine derslerin aslında öğrencilerin ihtiyaçları çerçevesinde değil de öğretim üyelerinin ders yüklerini dikkate alarak belirlendiği dönemlerden geçtik. Yani o alışkanlıklar bir süre daha devam etti.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı I sürecin öğrenciye yönelik etkilerine yönelik kısmını;

“Biz fakülte olarak önemsiyoruz öğrencilerin memnuniyetini iyi yetişmesini kaliteli bir şekilde yetişmesini bunun içinde dediğim gibi ders programlarının güncel tutmaya içeriklerimizi güncel tutmaya çalışıyoruz.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı F eğitim öğretim süreçlerinde öğrenciye katkı sağlamaya yönelik görüşünü;

“Bu insanları sen eğitiyorsun sen donatıyorsun. Tamam, herkesi mezun etmek gibi bir zorunluluğun yok her sene aynı şeyi anlatıp sormak gibi bir zorunluluğun yok. Girdinin kalitesinden şikâyet eden adam kendisini değiştirmiyor. İş geliştirme zaten yok. Sen koy ekstra çaba koy yani yüzde 80 kaliteli öğrenciler geliyorken iyiydi. Şimdi yüzde 40 geliyor diye yapmayayım olur mu sen girdi kalitesini süreç yoluyla artırmaya çalış. 1 ödev veriyorsan 2 ver 1 ders yapıyorsan 2 yap. Çocukları sürece dâhil et. Bu bizim işimiz. Bu angarya değil ve bunu yaparken de gerçekten sektörün üniversitenin dünyanın ihtiyacı olan insanlar yetiştirmeye çalış.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı G öğrenci merkezli eğitim-öğretimle ilgili süreci;

“Onlardan neler beklediğimize ve dönem içerisinde herhangi bir problemle karşılaştıklarında nerelere ulaşmaları gerektiğine dair bilgilendirdik. Biraz derslerde işleyişi onlara kaydırmaya çalıştık. Öğrencilerin aslında bu konuda bilgileri var. En azından ne yapmaları gerektiğini biliyorlar.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı B kalite ve akreditasyon süreçlerinin müfredat güncellemesine yönelik etkisini;

“Bölümümüzü ikna etmekte zorlandık ama akredite olan bölümümüzün bu süreci dillendirmesiyle diğer bölümlerimizde de buna inanmışlık arttı ve sonucunda bütün bölümlerimiz birçoğu tamamladı. Müfredatlarını yeniliyorlar. Bu çok önemli bir gelişme. Yıllardır süregelen eskimiş müfredatlar yenileniyor, seçmeli dersler ekleniyor, dersler açılıyor, özellikle yabancı dil mesleki İngilizce ekleniyor. Müfredatların yenilenmesi hem akademisyen hem de öğrenciler için çok önemli bir olay ve önemli bir çıktı.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı C kalite ve akreditasyon süreçlerinin müfredat güncellemesine yönelik etkisini;

“Biz sürekli birkaç yılda bir müfredatta yenilik yapıyoruz. Daha önce hiç gündemde olmayan sosyal medya gibi dersler ekliyoruz mesela. Örneğin daha önce kalite ilgili derslerimiz yoktu. Özetle akreditasyon sürecinin teşvik edilmesi ile birlikte müfredatları yenileme yoluna gidiyoruz. Sık Sık. Bunun için derslerin güncellenmesi anlamında kalite yönetimi anlayışı ne kadar ileri düzeyde olursa derslerinde hem sektöre hem Türkiye hem dünya şartlarına uygun olup olmadığını kontrol etmemiz gerekiyor. Yeniden bu süreci gözden geçirip bu eski dersleri yeni derslerle değiştirmemiz gerekiyor. Bu açıdan çok önemli olduğunu buradan söyleyebiliriz.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı J ders içeriklerinin güncellenmesine yönelik görüşünü;

“Öğrenciye çıktı açısından evet, evet onu az önce de belirttiğim gibi kesinlikle faydalı olduğunu düşündüm. Çünkü öğrenci aynı dersi bizim birimde bazı bazı dersler 4 sene boyunca devam ediyor. Aynı derste aynı içerik. Evet, bazen ister istemez hoca kendini yenilemeyince şey oluyor. Orada ders içerikleriyle ilgili kısımlarda sıkıntılar var. Bu kalite den dolayı biraz daha böyle güncelleme yapıyoruz. Derslere herhalde muhtemelen daha faydalı olacaktır ve oluyordur diye düşünüyorum öğrenciler için.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı F müfredat güncellemeleri ile ilgili beklentisini;

“Bunun en çok şeyde görüyorsun marka dediğimiz özellikle bazı üniversiteler var ya müfredatlardaki çlgün farklılıkları orda görüyorsun. Derslerin içeriklerindeki farklılıkları da orda görüyorsun. Ben bunu biraz şeye bağlıyorum bu arkadaşlar üretimin tam merkezinde oldukları için biraz daha dünyayla da daha entegre çalıştıkları için

günün ihtiyaçlarına daha çok hakimler ve buna göre adam yetiştirmeye çalışıyorlar. Buna göre müfredat hazırlıyorlar. Mesela en basiti LinkedIn'e girdiğinde farklı anlamadığın pozisyonlar görüyorsun. Hatta ilk baktığında ne iş yaptığını anlayamayabiliyorsun. İş tanımını bilmiyorsun çerçevesini bilmiyorsun. Bunu gördüğün yerlerde gerçekten kurumsal küresel dünyayla entegre çalışan yerler. Ben kalite yönetimi süreçlerinde tabi haliyle sektör senden ne bekliyor, bilimsel anlamda neyi ne kadar yapabilirsin, yaptıkların tekrar mı olacak yoksa gerçekten inovatif bir hamlede mi bulunacaksın kısmını kalite yönetimi ile birlikte zaten varılabileceğini düşünüyorum. Herkeste aynı fikirdedir.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı H müfredatların hazırlanması ile ilgili süreci;

“Yine mesela derslerini ders kitabından anlatan dolayısıyla herhangi bir müfredat oluşturma düşüncesi olmayan arkadaşların da süreçte zorlandıklarını gördük.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı B çıktıların kalitesindeki artışa yönelik beklentisini;

“Bir diğer çıktıda üniversitelerin toplumsal katkısı, artık tüm bölümlerimiz istisnasız toplumsal katkı yönünden kendini çek ediyor. Toplumsal katkıyı ne kadar artırabiliriz diye üniversitelerin artık çalışması gerekiyor. YÖKAK zaten her toplantısında bunu dile getiriyor. Üniversiteler topluma, sanayiye, devlet kurumlarına, valiliklere, belediyelere, kaymakamlıklara vb. nasıl katkı verebilir, bu katkıyı nasıl zenginleştirebilir bunlar bir üniversitenin kalitesini artırıcı etmenler, yine üniversitenin yeşil alan projeleri kalite süreçlerinin bir parçası betonun azaltılıp yeşil alanların artırılması bu konuda da üniversiteler kendini çek ediyor. Ben kesinlikle bu sürecin çıktılarının edilen zahmete değdiğini düşünüyorum.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı F çıktıların kalitesindeki artışa yönelik beklentisini;

“Bu çalışmalar bildiğim tahmin ettiğim kadarıyla çıktının kalitesini, çıktının niteliğini artırmak için yapılan çalışmalar. Peki, çıktının kalitesini niteliğini artırmak istiyorsan ne yapacaksın çevreyi iyi tanımak zorundasın. İhtiyaçları iyi tanımak zorundasın ki buna göre adam yetiştirebilirsin. Bu benim çok üstüne düştüğüm bir konu.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı I çıktılarının kalitesindeki artışa yönelik beklentisini;

“Bu hem öğrenci hem bizim için kamçılایıcı bir durum. Çok daha istekli ve bir şeyler yapmak zorunda hissediyorsunuz bunun için. Dolayısıyla hem bizim yaptığımız çalışmalar hem öğrencilerin artık bizden bir şey talep etmesinin kaliteyi artırdığını düşünüyorum. Öğrenciye de çıktı olarak iyi yansıdığını yansıyacağını düşünüyorum.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı L çıktılarının kalitesindeki artışa yönelik beklentisini;

“Kalite artacağı için bunu bir baskı unsuru olarak görür. Sürekli yenilemesi gerekiyor. Bence bu sürecin en önemli çıktısı bu. Tanınırlık, bilinirlik ve uluslararasılaşma ile beraber böyle bir eğitim kalitesinin artmasına yönelik sonuç çıkarabilir ortaya.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı F kalite ve akreditasyon faaliyetlerinin süreçlerde başarıyı artıracağına yönelik beklentisini;

“Bunun için sağlayacağı en büyük getiri bu. İtibar getirisi yani o itibarın içini doldurmak lazım. Başarılı performans başarılı uygulama, tanınırlık, bilinirlik, bu.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı C kalite ve akreditasyon faaliyetlerinin başarıya yönelik beklentisini;

“Sık sık toplantılar yapılıyor buna zaman harcıyoruz hocalarımızla. Ama neticede hem bölümüze hem hocalarımıza hem öğrencilerimize hem fakültemize başarılı bir sonuç ortaya çıkmış oluyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı M kalite ve akreditasyon süreçlerinin başarıyı artırmaya yönelik beklentisini;

“Bütün üniversitenin niteliğini artıramasanız bile belirli sayıda ki bölümün niteliğini artırabiliyorsanız bence bu da bir başarıdır diye düşünüyorum. Performansı artırmaya yönelik çaba sarf eden yöneticilerin işini kolaylaştıracağını düşünüyorum.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı A süreçlerin akademisyenlerde aidiyeti artırması ile ilgili görüşünü;

“Kuruma aidiyet duygusunda bence artış oldu. Olmadı diyende olabilir ama bütüne bakalım biz mutlaka oldu. Çünkü kalite süreçlerinin biz olmazsa olmaz olduğunu anlamış olduk süreçte. Mesela bir şey bizden istenmese de biz onu yapmaya çalışıyoruz.”

Dekanımızın da buna katkısı büyük. Yöneticimiz her gün çocuklar için daha fazla ne yapabiliriz diye bize soruyor fikirleriniz muhakkak söyleyin diyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı C süreçlerin akademisyenlerde aidiyeti artırması ile ilgili görüşünü;

“Aidiyet duygusunda artış muhakkak var. Hocalar açısından da öğrenciler açısından da personel açısından da var. Hatta buraya gelmek isteyen hocalar açısından da var. Akreditasyon belgesini aldıktan sonra burada çalışmak isteyen hocaların sayısında da artış olduğunu söyleyebiliriz. Aidiyet konusunda olumlu yönde bir artış olduğunu söyleyebiliriz.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı I süreçlerin akademisyenlerde aidiyeti artırması ile ilgili görüşünü;

“Çünkü kaliteli bir yerde çalışıyorum. Bunu önemseyen bir yerde çalışıyorum. Benim memnuniyetimi önemseyen bir yerde çalışıyorum hissiyatı tabi ki herkesin aidiyetini artırır.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı E süreçlerin akademisyene katkısı ile ilgili beklentisini;

“Bizim üniversitemizin de kalite koordinatörlüğünün farklı yerlerde de bu birimleri kurmasının nedeni bu. Kalite dostu haline getirmemiz lazım, kavramlara aşına olmalarını sağlamamız lazım. O jargonun bir şekilde onlara geçmesi gerekiyor. Kesinlikle akademisyenlere olumlu olacaktır.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı L süreçlerin akademisyenlerde aidiyeti artırması ile ilgili görüşünü;

“Olumlu etkilerinin olacağını düşünüyorum. Çünkü bu uluslararası tanınırlık açısından da eğer ki akreditasyon sağlanıyorsa bu nasıl olumlu sonuçlar verebilir. Şöyle ki eğer o bölüm bir akreditasyon süreci tamamladıysa tercih kılavuzunda bu görünüyor. Bunu dikkate alan veliler ve öğrenciler bu bölümü daha çok tercih etmeye çalışacaklardır. Ve sonuç olarak da daha iyi öğrenciler gelecektir. Daha iyi öğrenciler geldiği zamanda hoca en azından dersi daha şevkli anlatabilir. Kalite artacağı için bunu bir baskı unsuru olarak görür.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı D akreditasyon süreçlerinin aidiyeti artıracağı yönündeki görüşünü;

“Bu anlamda elbette kurumun ya da benim tabii olduğum programın akredite edilmesi kişisel açıdan da profesyonel açıdan da beni iyi hissettirecektir diye düşünüyorum. Ben şahsi olarak söylüyorum tabi ama genel olarak da çok farklı bir şey

hissettirmeyeceğinin inancındayım. Diğer akademisyenler de aynı hislere sahip olacaktır diye düşünüyorum açıkçası.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı F akreditasyonun kurumun itibarını artırdığına yönelik görüşünü;

“Bu işin sonucu sevdiğin bir konuya itibara çıkıyor. Bu her şeyden önce sağlam bir itibar getiriyor. Birincisi Kurumsal kimlik ikincisi kurumsal imaj. Bu sürecini başarıyla tamamladın ve artık oldıysa bu artık elinde bir çıktı olarak burada varsa bu her şeyden önce kurum kimliğini geliştiren bir unsur kurum kimliğinden sonra bu artık yavaş yavaş daha güçlü bir imaj oluşturmaya yarıyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı C akreditasyonun kurumun itibarını artırdığına yönelik görüşünü;

“Bu anlamda sürecin devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Sonuçta kurumun itibarının yükselmesine farklı ortamlarda avantajlı konuma geçmesine yardımcı oluyor diyebiliriz.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı H akreditasyonun kurumun tercih edilirliliğini etkileyeceğine yönelik görüşünü;

“Eğer öğrenciler tercih edecekleri bir üniversitenin akredite olmuş olmasını önemsiyorlarsa bunların seçimini etkileyebilir. Bizim hedef kitlemiz değişebilir belki hakikaten. Daha nitelikli öğrenciler daha yüksek puanlı. Bunun üniversitenin eğitimiyle %100 ilgisi yok tabi ki. Şehrin ve şehirdeki imkânlarında bununla bağlantısı var. Ama belki de dediğim gibi kalitesini belgelemiş akredite olmuş bir üniversitede okumak istiyorum diye öğrencilerin tercihlerini etkileyebilir. Prestij olarak kalite olan bir üniversitede çalışacağım ben diyen öğretim elemanlarının tercih nedeni olabilir.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı D akreditasyonun kurumun tercih edilirliliğini etkileyeceğine yönelik görüşünü;

“Akredite edilen programlar biliyorsunuzdur belki ÖSYS tercih kılavuzunda mutlaka belirtiliyor. Öğrenciler üniversiteye kayıt yaptırmadan evvel tercih döneminde, tabi bu işten anlayanlar varsa programın akredite edildiği orada belirtiliyor. Buna biraz daha vakıf olan aileler veya tercih yaparken yardımcı olan öğretmenler, rehberler varsa bunu fark edip mesela böyle programların daha fazla tercih edilmesini sağlayacaktır akredite edilmesi.” şeklinde ifade etmektedir.

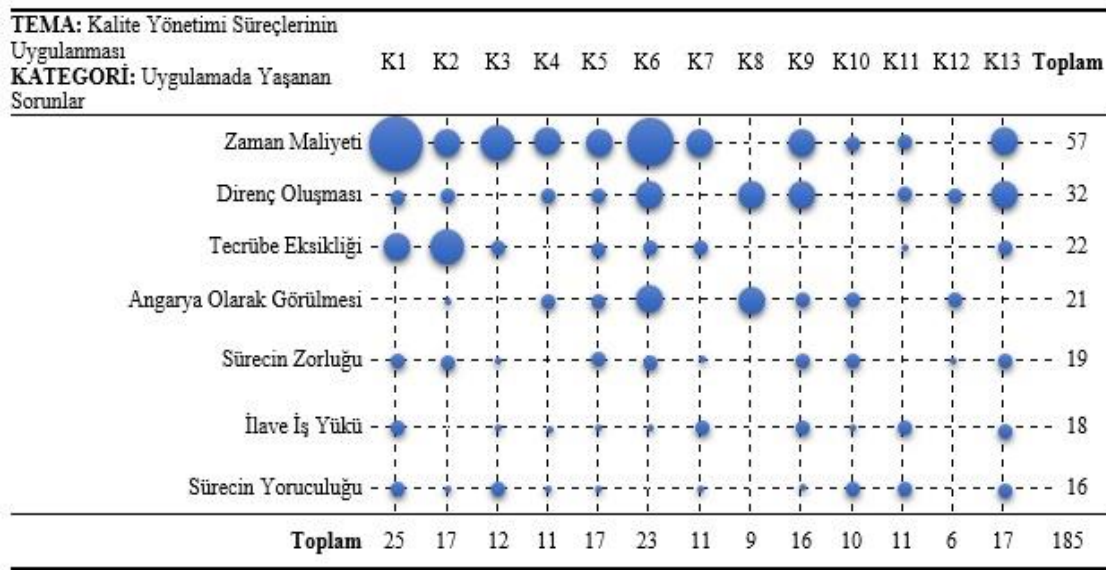
Katılımcı M akreditasyonun kurumun tercih edilirliliğini etkileyeceğine yönelik görüşünü;

“Üniversitedeki akademik ortamın değişeceğini ve bu tercih edilebilirliği hem eğitim öğretim faaliyetlerinde hem de araştırma geliştirme faaliyetlerinde tercih edilebilirliği artıracaklarını düşünüyorum.” şeklinde ifade etmektedir.

5.2.2.2. Uygulamada Yaşanılan Sorunlar

Kalite Yönetimi süreçlerinin uygulanması teması altında uygulamada yaşanan sorunlar kategorisinde elde edilen kodlar ve kullanım sayıları Şekil 12’de verilmiştir.

Şekil 12. Uygulamada Yaşanan Sorunlar Kategorisi ve Kodları



Kaynak: Yazar tarafından çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır.

Kalite ve akreditasyon süreçlerinin uygulanması aşamasında yaşanan sorunlara yönelik oluşturulan kategoride ise en çok kullanılan 7 kod Şekil 12’de verilmiştir. Akademisyenlerin günlük rutin işlerinin ve araştırmalarının yanında sürdürdükleri kalite ve akreditasyon ile ilgili süreçlerin çok zaman aldığını belirtmektedirler. Akreditasyonun sonuçlarının çok olumlu olacağını, fakat süreç içerisinde çok zaman alan faaliyetlerden oluşması nedeniyle zorlandıklarını belirtmektedirler. Bazı katılımcılarsa çok zamanlarını almadığını ifade etmektedirler. Yine katılımcıların birçoğunun verdiği bilgilere göre süreç içerisinde aktif rol almayan bazı akademisyenlerin yapılacak faaliyetlerle ilgili bir direnç oluşturdıklarından bahsedilmektedir. Yine bu akademisyenlerin süreci bir bürokrasi, bir angarya olarak gördükleri gibi bir algı söz konusudur. Ayrıca sürecin başka bir zorluğunun ise tecrübesizlik olduğu ifade edilmiştir. Yine katılımcılardan bir kısmı sürecin getirdiği ilave iş yüklerinden dolayı zor ve yorucu olduğunu ifade etmektedir.

Katılımcı A süreçteki faaliyetlerin zaman alması ile ilgili görüşünü;

“Buna ciddi olarak kafa yorarsan çok zaman alan süreçler, ama bundan şikâyet etmemek lazım, çünkü bu insanın hem eğiticilik tarafını geliştiriyor hem de bilimsel tarafını da geliştiriyor. Kalite süreçlerinden olaylara farklı bakmayı da öğreniyoruz. Evet, çok zaman alıyor ama yine de faydalı bir şey. Bilimsel çalışmalara zaman kalıyor mu? Akademisyen aslında ona da zaman ayırabilir. Eğer zamanını doğru planlarsa” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı F süreçteki faaliyetlerin zaman alması ile ilgili görüşünü;

“Bölüm için yaptığınızda diğerlerinin işlerini de yapmak zorunda kaldığınız için çok zamanınızı alıyor. Bu sebeple bunu biz yapacak olursak zaman alıyor. Bölümle ilgili genel bir değerlendirme yapacağınız zaman gerçekten çok zaman alıyor. Bir rapor hazırlamıştık. Gerçekten çok zaman almıştı.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı J süreçteki faaliyetlerin zaman alması ile ilgili görüşünü;

“Evet, ben de bizim kalite koordinatörlüğünün bize verdiği görevler dâhilinde hocalarımızı iletiyorum. Ama genelde hep böyle 1 olumsuz talepler işte konser çalışmamız var, işte akademik çalışmam var, dersler var, ne zaman yapacağız falan evet orada biraz sıkıntı yaşıyorlar, şahsım adına değil de birim adına. Böyle konuşmuş olayım. Evet, birazcık etkiliyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı C süreçteki faaliyetlerin zaman alması ile ilgili görüşünü;

“Gerçekten kolay değil. Zaman alıyor ama dediğimiz gibi buna değer. Araştırmalarımızı engelliyor mu çok fazla değil. Sık sık toplantılar yapılıyor buna zaman harcıyoruz hocalarımızla. Ama neticede hem bölümüze hem hocalarımıza hem öğrencilerimize hem fakültemize başarılı bir sonuç ortaya çıkmış oluyor. Zamanı dikkatli bir şekilde kullanabilirseniz zamanın açısından bir problem olacağını zannetmiyorum.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı G süreçteki faaliyetlerin zaman alması ile ilgili görüşünü;

“Geçen dönem kaliteyle ilgili o kadar çok çalışmıştık ki biz. Geçen sene bu işe çok emek harcadık çıktılarımız olsun amaç hedefler bunları belirlemeye çalıştık bütün arkadaşlar olarak epey de bir vaktimizi aldı aslında. Bir yazımızı aldı hatta taşıdı döneme de uzadı. Epey bi koşturduk. Sürekli toplantılar yaptık. Ciddi anlamda bir mesai aldı. Hepimizden ciddi anlamda bir mesai aldı.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı H'nin sürecin gerektirdiği faaliyetlerle ilgili akademisyenlerde oluşan dirençle ilişkin görüşü;

“Geçiş süreci ama yani etrafta gözlediğim şey söyleyeyim. Mesela dirençler oldu. İlk zamanlar. Mesela ilk Bologna süreci uygulamaları başladığında ders programlarını yıllık olarak güncellenmesine yönelik dirençler oldu. Yine derslerin aslında öğrencilerin ihtiyaçları çerçevesinde değil de öğretim üyelerinin ders yüklerini dikkate alarak belirlendiği dönemlerden geçtik. Yani o alışkanlıklar bir süre daha devam etti. Öyle problemler oldu. Benim yani kendi adıma söyleyeyim tabii. Benim gözlediğim problemlerdi bunlar etrafımda gözlediğim problemlerdi. Yine mesela derslerini ders kitabından anlatan dolayısıyla herhangi bir müfredat oluşturma düşüncesi olmayan arkadaşların da süreçte zorlandıklarını gördük.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı B süreçle ilgili akademisyenlerde oluşan direnci;

“Tepkilerde aldık, sürecin gereksiz olduğuna dair, ciddi tepkiler aldık. Bölümümüzü ikna etmekte zorlandık” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcı F'nin süreçlerle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin görüşü;

“Özetleyecek olursak hantallık diyebilirim. İkincisi bunun bir yaptırımı yokmuş gibi algılanması. Üçüncüsü değişime bir direniş inanmayış diyebilirim.” şeklindedir.

Katılımcı L akademisyenlerde oluşan dirençle ilgili görüşünü;

“Süreçle ilgili bu süreci dinamik bir şekilde takip eden onu uygulayan hocalar var. Bilgi teknolojilerini yaygın olarak kullanıyorlar. Ve maalesef buna mesafeli olan bunu öğrenmek istemeyen değişime de karşı çıkan hoca grubu da var açıkçası. Bunlarda emekliliği gelmiş hocalarımız diyeyim. Bu hocalardan bunu bir değişim olarak algılasak değişime karşı bir direnç gösterme durumu söz konusu olabiliyor. Gözlemlediğim kadarıyla genç akademisyenler sahiplenirken ve buna önem verirken yaşı biraz daha ileri olan hocalarımızın buna çok destek vermediğini çok önemsemediğini görebiliyoruz.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı A süreçlerde yaşanan diğer bir zorluk olarak karşımıza çıkan tecrübesizlikler ilgili görüşünü;

“Bizde süreçlere başladığımızda hiçbir şey bilmiyorduk. Burada bizden ne istiyorlar, neler yapmamız gerekiyor zamanla öğrendiğimiz şeyler oldu. İlk gördüğümüz şeylerden biri eğitim öğretimin süreçlerinin buna uygun tasarlanması gerekiyor. Ve bunu

yaptığınız zaman hem eğitici olarak öğretim elemanlarının daha verimli olacaklarını anlıyorsunuz ve görüyorsunuz, hem de öğrencilerin belli bir sistematik içerisinde almaları gereken eğitimi aldıklarını görüyorsunuz. Bu ikisini ilişkilendiren bir durum olarak ortaya çıkıyor. Yani bana öyle geliyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı B süreçle ilgili tecrübesizliğe ilişkin görüşünü;

“Türkiye’deki üniversitelerin YÖKAK başkanlığında akreditasyon süreçlerine başlaması çok uzun soluklu değil, daha yeni. Üniversiteler bu konuda çok tecrübeli değil, tecrübe eksikliği var.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı F süreçler ilgili tecrübesizlikle ilgili görüşünü;

“Buradaki zorluklardan biriside şu. Bazen formda neyden bahsedildiğini anlamıyorsunuz. Burada neyi soruyor acaba. Neyi sorduğunu anlama noktasında da ayrıca bir çaba sarf ediyorsun.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı M süreçle ilgili tecrübesizliğe ilişkin görüşünü;

“Hem Türkiye’de hem de üniversitede yeni olması nedeniyle çok vakit alıyor. Yani süreçleri öğrenmek ve birde bunun uygulamasını yapmak üniversiteler için yeni konular.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı B süreçle ilgili gördüğü zorlukları genel cümlelerle;

“Bu sürece başladığımızda tecrübesizlik var, zaman alacak ve biz akademisyeniz sadece idari görevlerimiz yok, ama kalite süreçleri akademisyenlere şunu söylüyor, akademisyenlik yaparken hocalık yaparken, bunları kayıt altına alın. Gelişi güzel, keyfe keder değil, daha düzenli daha tertipli daha verimli çalışarak kayıt altına alın, bu durum bu süreçlere uzak hocalarımızı biraz zorladı.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı H sürecin bazı akademisyenlerden tarafından bir angarya (kölfe) olarak görüldüğüne yönelik görüşünü;

“İkinci ayağında öğretim elemanlarının da söylediğim gibi önemli bir bölümü bu süreci yük gereksiz kölfet olarak değerlendiriyor. O yüzdende sadece zorunlu formaliteleri yerine getiriyor. Dolayısıyla bunu kendi davranışlarına tutumlarına ve ders yürütme şekline çok fazla dâhil etmiyor.” şeklinde ifade etmektedir.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı C süreçlerde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini;

“Süreç ve düşünceler yorucu çok fazla bürokrasi var, doküman hazırlamanız, hocalara yaptırmanız gerekiyor. Bu anlamda hocaları ve idareyi oldukça yoruyor, yıpratıyor aslında süreç, ama sonuç olarak buna değiyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı G süreçlerde yaşananların angarya olarak algılanması ile ilgili görüşlerini;

“Herkes burada ortak bir çaba sarf etse seve seve yaparsın. Sen yazmayınca ben senin derslerini bilemeyeceğim için daha çok zamanımı alıyor. Bunun için idari görevin olması da zorunlu değil. Bir araştırma görevlisi yapıyor mesela görevlendirme usulü yapıyor. Ahmet Mehmet Hoca yapmadı sen bunları bir yapıver sistemden doldur diyorlar mesela. Angaryaya dönüyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı D süreçle ilgili faaliyetlerin angarya olarak görülmesi ile ilgili görüşünü;

“Birimlerimizden hocalarımızdan bir şey talep ettiğimizde bu çok angarya ya da yük olarak algılanıyor. İşin gerekliliğini veya önemini anlatmak için biz çabalıyoruz. Buda bir taraftan zaman kaybettiriyor. Yani sizin sahiplendiğiniz kadar karşınızdaki de bu işi sahiplenirse bu kalite çitasını elbette yükseltebiliriz.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı A sürecin zorluğu ile ilgili görüşünü;

“Gerçekten zor süreçler var. İnsanları ikna etmeniz çok zor. Ama bunu sağlamak lazım. O yüzden gerçekten inanmak lazım. Kalitenin bir kere kâğıt üzerinde olmadığını anla” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı B sürecin zorluğu ile ilgili görüşünü;

“Gelişi güzel, keyfe keder değil, daha düzenli daha tertipli daha verimli çalışarak kayıt altına alın, bu durum bu süreçlere uzak hocalarımızı biraz zorladı.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı M sürecin zorluğu ile ilgili görüşünü;

“Aslında birçok tecrübeden hareketle yapılan ve informal yapılan işler kayıt altına alınmak durumu olduğunda zorluklarla karşılaşılıyor. Yani nasıl belgelendireceğiz sorusu aslında yeni bir dönem ve buna alışılması gerekiyor diyebiliriz.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı E sürecin zorluğu ile ilgili görüşünü;

“Burada bu standardizasyonun zorlukları var kavram kargaşaları var jargona hâkim değilseniz gerçekten üzerinize gelecek tarafları var. Ama burada da kolaylıklar var. İşin içinde olanlarla irtibata geçersen destek olma noktasında çaba harcarsan portal YÖKAK’a ulaşması lazım. Orda çünkü her eylemin neden yapıldığı yapılması gerektiği yaparken karşılaşılan zorluklara ne gibi çözüm üretilmesi gerektiği tane tane anlatılıyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı I süreçle ilgili ilave iş yükleri ve sürecin yoruculuğu ile ilgili görüşünü;

“O gereklilikleri yerine getirmek için. Ama bir sisteme oturtulur. Belki de şimdi biraz sistemsizlik bizi biraz yoran. Biz sisteme oturursa belki değişir. Ama şu an ki öngörüm iş yükümüzü artırıyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı A sürecin yoruculuğu ile ilgili görüşünü;

“Uzun yıllardır yoğun çalışan biri olarak alıştık zaten çalışmaya. İş olacak her zaman. Ama bu konuda şunu söylemek gerekir fayda maliyet analizi yaptığımız zaman tabi ki çok fazla getirisi var evet yorucu biraz.” şeklinde ifade etmektedir.

Katılımcı K sürecin yoruculuğu ile ilgili görüşünü;

“Bunların bir standarda bindirilmesi anlamında akreditasyon çalışmaları işlerin daha sistematik olması açısından akreditasyon çalışmalarının faydalı olacağını düşünüyorum. Ama yorucu ve zor bir süreç bununla farkında olmak gerekiyor.” şeklinde ifade etmektedir.

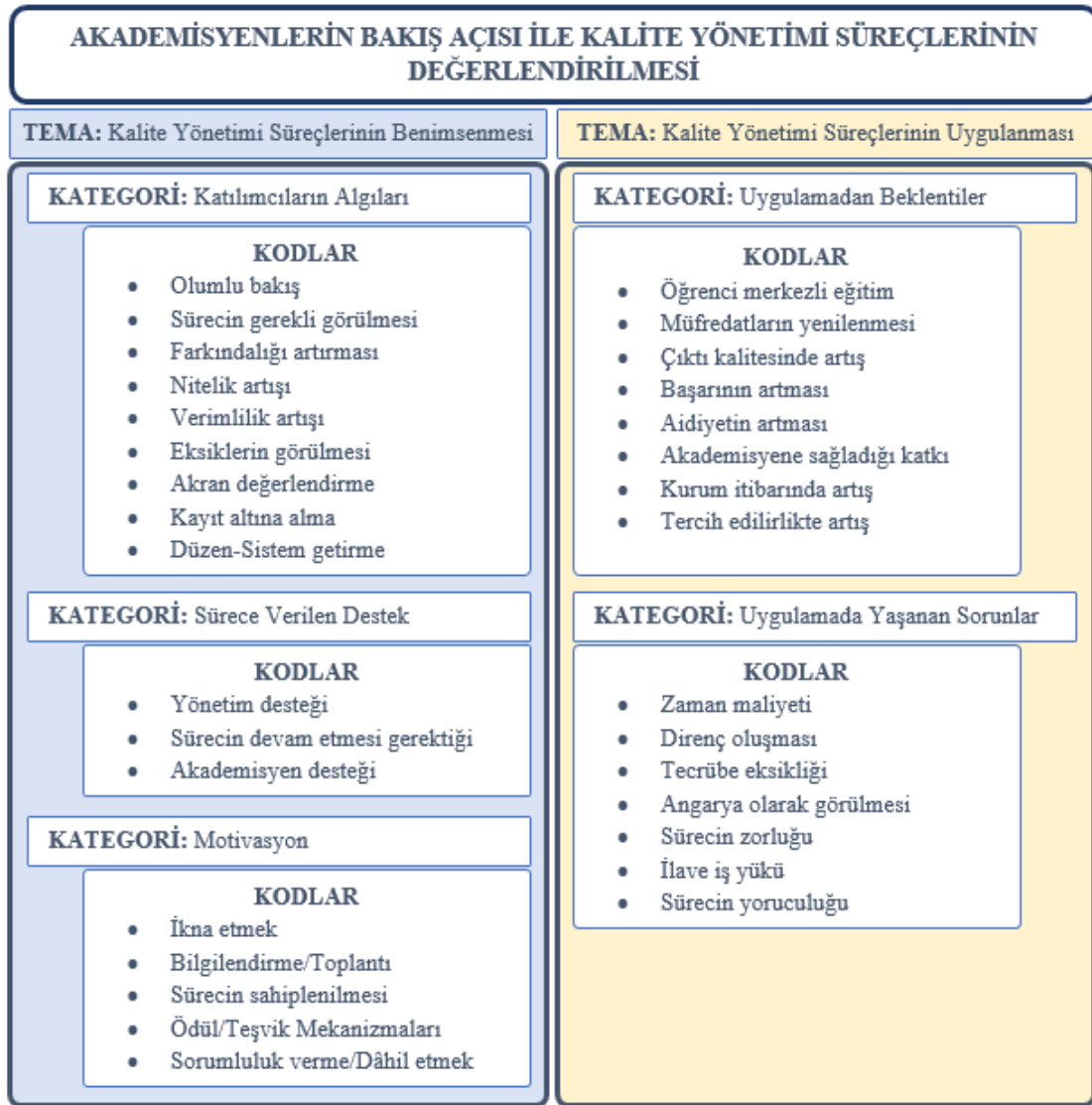
Katılımcı G sürecin yoruculuğu ile ilgili görüşünü;

“Bunu mesela fiiliyata dökmek biraz sıkıntı oluyor işte. Bir hafta belki bu şekilde devam ediyor ama sonra herkes yine eski haline dönüyor. Keşke genellenebilse evet biraz yorucu oluyor ama alışılagıcımızı düşünüyorum buna.” şeklinde ifade etmektedir.

6. BULGULARIN YORUMLANMASI

Analiz edilen verilerle oluşturulan kod, kategori ve temalar Şekil 13’te sunulmuştur. Bulgular, araştırma problemi doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları bağlamında yorumlanmıştır.

Şekil 13. Araştırmanın Modeli



Kaynak: Yazar tarafından çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır.

ARAŞTIRMA SORUSU 1: Kalite yönetim süreçleri ile ilgili yürütülen faaliyetler akademik personeller tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

Araştırma problemi doğrultusunda oluşturulan ilk araştırma sorusu ile ilgili “kalite yönetimi süreçlerinin benimsenmesi” teması altında, “algı” ve “verilen destek” kategorilerinden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Akademisyenlerin süreçle ilgili değerlendirmelerinin olumlu olduğu görülmektedir. Süreçle ilgili yapılan faaliyetlerinin farkındalıklarını artırdığını ve daha önemlisi önceki dönemde yürüttükleri süreçlerle ilgili eksiklerini farketmelerinin sağladığını belirtmişlerdir. Üniversitelerde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik yapılan öz değerlendirmelerde ilgili üniversite mevcut durumunu görebilme fırsatı yakalayabilmektedir. Bu anlamda bir teşhis aşaması

da olarak değerlendirildiğinde akademisyenlerin süreçte ve kendilerinde eksik olan noktaları tespit edebilmelerini sağlaması önemli bir çıktı olarak görülmektedir. Ayrıca yapılan faaliyetler neticesinde kurumun kalitesinin artırılması hedeflenmektedir. Bu anlamda süreçlerin nitelik, verimlilik artışı sağladığına yönelik görüşler bunun sağlanmaya başladığının göstergesidir. Bunun dışında kalite güvence mekanizmaların oluşmasına ilişkin katılımcıların belirtmiş olduğu bir düzen, sistem getirdiğine yönelik görüşlerde bunu desteklemektedir. Kalitenin de hedeflediği gibi bu sayede yöneticiler değişse de kurumun sistemi işleyecek ve kalite sürekli bir döngü halinde gelişmeye devam edecektir. Kalite yönetimi ile ilgili süreçlerin kurumlarda bir değişim ihtiyacı yaratmaktadır. Değişimin gerçekleşebilmesi ise yöneticilerin ve çalışanların desteklemesi, süreci benimsemelerine bağlıdır. Katılımcılardan elde edilen verilerde sürecin üst yönetim tarafından desteklendiği ve bunun sürdürülmesinin başarı noktasında kritik derecede önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların süreci desteklemeleri, inançları ve heyecanları yüksektir. Bu durum kurumda çalışan diğer akademisyenlerce de gerçekleştiğinde akreditasyonun elde edilmesi de kaçınılmaz olacaktır.

ARAŞTIRMA SORUSU 2: Kalite yönetimi ve akreditasyon süreçleri ile ilgili akademisyenlerin beklentileri nelerdir?

Oluşturulan ikinci araştırma sorusu ile ilgili “kalite yönetimi süreçlerinin uygulanması” teması altında “uygulamadan beklentiler” kategorisinde elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Yükseköğretimde kalitenin gerçekleşebilmesi için kurumların tüm paydaşları sürece dahil etmesi ve onlara katkı sağlaması çok önemlidir. Bu anlamda katılımcılar sürecin önemli paydaşlarından olan akademisyenlere katkılarının olacağı beklentisinde olmaları önemli bir çıktı olarak değerlendirilmektedir. Çünkü katılımcıların üniversitelerde gerçekleşen tüm faaliyetlerde uygulamanın başında olan akademisyenlerden oluştuğu düşünüldüğünde onlarda oluşan bu beklenti, yapılmak istenenle ilgili umut verici olarak görülmektedir. Bunun dışında kalitenin gerçekleşmesi ile öğrencilerin süreçlere daha fazla dahil edildiği öğrenci merkezli eğitime geçiş beklentisi de eğitim-öğretim kalitesinin de artması noktasında olumlu görülen bir diğer çıktıdır. Başarının artması, tercih edilirlilikte artış, kurum itibarında artış gibi kodlarla ifade edilen beklentilerle kurumlarda kalite yönetimi süreçleri ile ilgili doğru bir yol izlendiği görülmektedir.

ARAŞTIRMA SORUSU 3: Kalite yönetimi süreçlerinde akademisyenlerin karşılaştığı zorluklar nelerdir?

Bu araştırma sorusu ile ilgili “kalite yönetimi süreçlerinin uygulanması” teması altında “uygulamada yaşanan zorluklar” kategorisi değerlendirilmiştir. Yükseköğretimde kalitenin gerçekleştirilebilmesi için ve tüm kuruma yaygınlaştırılması son derece önemlidir. Bulgular ışığında sürecin henüz tüm akademisyenlerce benimsenmediği görülmektedir. Kurumda kalite kültürünün yerleşmesi ve sadece verilen bir görev olarak görülmemesi için tüm çalışanların kabul etmesi gerekmektedir. Üst yönetimce bazı akademisyenlerde süreçle ilgili yaşanan direncin sebebinin anlaşılması ve çözüm önerilerinin sunulması önemlidir. Zira kalite bir kişinin ya da grubun değil tüm kurumun birlikte gerçekleştirebileceği bir süreçtir. Katılımcıların zorluk olarak gördüğü diğer bir durum ise zaman alıcılığıdır. Bu süreçle ilgili daha fazla kişiye sorumluluk verilip süreçlere dahil edilmesiyle bu zaman sorunun ortadan kalkması muhtemeldir. Türkiye’de 2017 yılı itibarıyla yaygınlaşmaya başlayan bir süreç olması nedeniyle tecrübe eksikliğinin zaman içerisinde giderileceği düşünülmektedir.

Son olarak veriler ışığında ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin de öğrenilmesi için oluşturulan “motivasyon” kategorisinde katılımcıların kendi görüşleri ortaya konmuştur. Bu anlamda belirtilen bilgilendirmelerin artırılması, ödül teşvik gibi yöntemlerle tüm akademisyenlerin süreçlere dahil edilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca akademisyenlerin rutin yoğunluklarının da göz önüne alınması süreçlerin başarılması noktasında katkı sağlayacaktır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu tez çalışması yükseköğretimde kalite ve akreditasyon süreçlerine yönelik akademisyen bakış açısını keşfetmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma kapsamında katılımcılar Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin kalite ve akreditasyon süreçlerinde görev alan akademisyenlerinden kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Nitel bir durum çalışması olarak yürütülen araştırmada veriler yarı yapılandırılmış formları aracılığıyla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilerek elde edilmiştir.

Süngü ve Bayrakçı (2010) çalışmalarında, üniversitelerin kalite değerlendirmeleri ile ilgili faaliyetlerin artırılmasının akademisyenlerin görüşleri üzerinde olumlu katkıları olacağını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda yapılan literatür araştırması akademisyen görüşlerinin araştırılması ve süreçte karşılaştıkları sorunların belirlenmesiyle ilgili önemli bir boşluk olduğunu göstermektedir. Tez çalışmasının akademisyen görüşlerinin keşfedilmesiyle ilgili bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, kalite ve akreditasyon süreçlerinde görev almış ve kalite algısı olduğu gözlemlenen katılımcıların akreditasyonla ilgili görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Semerci vd. (2021) yaptıkları çalışmada akademisyenlerdeki akreditasyon algısının yüksek olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu süreçlerin öğrencilere, akademisyenlere ve üniversiteye katkıları olduğu yönündeki genel görüşlerin de çalışmada desteklendiği görülmektedir. Örneklemdeki tüm katılımcılar yürütülen kalite süreçlerinin ve sonunda elde edilmesi istenen akreditasyonun çok gerekli ve önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca akreditasyon için sürdürülen faaliyetlerin işleyişte eksik olunan noktaların tespit edilmesi ile ilgili önemli bir gösterge olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum akademisyenlerde, eksikliklerin giderilebilmesi için önemli bir fırsat ve farkındalık oluşturmuştur. Sürecin sürekli iyileştirme gerektirmesi ile birlikte gösterilen çabanın, çıktılarda nitelik ve verimlilik artışı ile sonuçlandığı belirtilmiştir. Bu kapsamda yapılan akran değerlendirmelerinden çıkan sonuçların sürecin iyileşmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan diğer bir ifade ise kayıt altına almanın önemli olduğu olmuştur. Katılımcılar yaptıkları işlerin, toplantıların ve diğer tüm faaliyetlerin kayıt altına alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Akreditasyon sürecinde kurum dışı değerlendirmelerin büyük bir kısmı belgeler üzerinden yürütüldüğünden, bu beklenti sürecin gereklilikleri ile muazzam bir uyum göstermektedir. Bu bağlamda akreditasyonun getirdiği kuralların, üniversitede yürütülen süreçler için bir düzen ve sistem oluşturduğu kanaatine varılmıştır.

Algı kategorisinde elde edilen veriler ile yapılan kodlamalardan akademisyenlerin süreçle ilgili algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Akreditasyonun gerektirdiği standartların entegrasyonunda akademisyenlerin rolü göz önüne alındığında sürecin başarılması için gösterilmesi gereken çabanın farkında oldukları görülmektedir.

Katılımcılar verilen destek kategorisinde yönetimin desteğinin önemine vurgu yapmışlardır. Akreditasyonda yönetime büyük görevler düştüğünü ve üst yönetimin süreci hiç hız kesmeden, istikrarlı bir şekilde sürdürmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Elde edilen sonuç, Kloke'un (2014) yapmış olduğu çalışmada kalite süreçlerinde üst yönetim desteğinin önemli bir faktör olduğu sonucuyla desteklenmektedir. Katılımcıların büyük bir bölümü, Afyon Kocatepe Üniversitesi özelinde üst yönetimin sürece olan desteğini hissettiklerini ve bu şekilde sürecin önemli ölçüde ilerlediğini belirtmişlerdir. Ayrıca sürecin daha verimli ilerleyebilmesi için akademisyenlerin kendi aralarında sağladıkları motivasyon ve gösterdikleri desteğin hayati öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada bazı katılımcılar bütün akademisyenlerin desteğini alabilmek için süreçle ilgili herkese bilgi aktarabilme konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Verilen destek kategorisi bağlamında akreditasyonun gerçekleştirilebilmesi için üst yönetim ve akademisyen desteğinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Diğer bir kategori olan motivasyon da elde edilen kodların kurum kültürünün kalite yönünde değiştirilmesi için önemli çıktılar verdiği görülmektedir. Katılımcılar üniversitede görev yapan bazı akademisyenlerde sürecin gerektirdiği değişim noktasında direnç ve inanç eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Direncin kırılması ve inancın artırılması için sürecin faydalarına ve kazanımlarına yönelik akademisyenlerin ikna edilmelerine ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın motivasyon kategorisindeki bulguları Solak'ın (2017) yaptığı çalışma ile önemli benzerlikler göstermektedir. Solak çalışmasında kurumlarda değişimin gerçekleşebilmesi için sadece mevzuatsal güncellemelerin yeterli olmadığını belirtmiş ve değişimin başarılması için çalışanların süreci benimsemesi ve örgüt kültürüne entegre edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde sürecin başarılabilmesi için sadece kalite ile ilgili birimlerde görev yapan akademisyenlerin değil topyekûn bütün akademisyenlerin sahiplenmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu ikna ve sahiplenmenin gerçekleşmesiyle ilgili önerilerinden en önemlisi sorumluluğun paylaşılması yönünde olmuştur. Yapılan faaliyetlerle ilgili daha fazla akademisyene sorumluluk verildiğinde onların sürece dâhil olmaları sağlanırken aynı zamanda iş yükü sorununda önüne geçileceğini

belirtmişlerdir. Bu doğrultuda tüm akademisyenlerin sürece dâhil edilmesine yönelik bilgilendirme, çalıştay ve konferansların artırılması yönünde fikir birliği bulunmaktadır. Uzaktan ya da yüz yüze yapılacak konferanslarla, çekilen videolarla, akademik açılış vb. etkinliklerde yapılacak kısa sunumlarla akademisyenlerin sürece aşinalık kazandırılabilceği yönünde bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar ise akademisyenlerin süreçte motivasyonlarının artırılmasına yönelik bir ödül-teşvik sisteminin getirilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Akreditasyon süreçleri ile ilgili beklentilere yönelik oluşturulan kategoride en çok kullanılan kavram öğrenci merkezli eğitim olmuştur. Özellikle akreditasyon çalışmaları başlayana kadar aktaran merkezli bir eğitim öğretim devam ettirilirken öğrenci merkezli bir anlayışa evrildiği ortaya çıkmıştır. Bu anlayışın gün geçtikçe yaygınlaşacağına yönelik bir inanç gözlemlenmektedir. YÖKAK'ın da kriterlerinden biri olan öğrenci merkezli eğitimin uygulanmaya ve yaygınlaşmaya başlaması süreç için önemli adımlardan biridir. Bu bağlamda yapılan yorumlarda ise öğrencilerin daha fazla sürece dâhil edilmesinin ve öğrenci görüşlerine önem verilmesinin kaliteyi artıracığı hususunda hemfikir oldukları görülmektedir. Dönem başında hazırlanması gereken ders izlenceleri ve süreç içerisinde öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine yer verilmesi ile birlikte hem akademisyen hem öğrenci için daha belirgin bir yol haritasında ilerleme fırsatlarının olacağını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu süreçte müfredatların ihtiyaçlara yönelik güncellenmesine ve bu doğrultuda çıktı kalitesinde bir artış olacağına yönelik beklentileri söz konusudur. Yapılan güncelleme faaliyetlerinin başarıyı da artıracığını ayrıca akademisyenlere de getirilerinin olacağını düşünmektedirler. Katılımcılardan bazıları akreditasyonla birlikte kuruma olan aidiyetin de artacağını belirtmişlerdir. Gerekçe olarak akredite olan bir kurumda çalışıyor olmanın tanınırlık ve saygınlık kazandıracağını ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda kurumun itibarının da artacağına yönelik bir sonuç elde edilmiştir. Ayrıca katılımcılar akredite olan kurumların tercih kılavuzunda ön plana çıkmasıyla öğrencilerde ve velilerinde oluşacak farkındalığın, tercih edilirlilik anlamında pozitif yönlü bir etkisinin olacağını düşünmektedirler. Hatta akreditasyon belgesi almış üniversiteleri, mevcut öğrencilere göre daha yüksek puanlı öğrencilerin tercih edeceği düşünülmektedir. Üniversitelerin tercih edilirliliği noktasında sadece öğrencilerin değil akademisyenlerin de dikkatini çekeceği görüşü hâkimdir.

Son olarak kalite ve akreditasyon süreçleri ile ilgili sorunlara odaklanmak üzere oluşturulan kategoride en fazla sorun olarak dile getirilen durum süreçlerin çok zaman

alıyor olmasıdır. Bu konuda özellikle kanıt oluşturma ve dokümantasyonla ilgili süreçlerin vakit aldığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar bu süreçlerde harcadıkları zamanın akademik araştırmalarını ve rutin işlerini etkilediğini öne sürmektedirler. Bu görüşü savunmayan katılımcılar da ise sürecin aslında rutin süreçlere paralel yürütülmesi gerektiği ve bir planlama dâhilinde yapıldıktan sonra zamanlama sorununun ortadan kalkacağı yönünde bir görüş hâkimdir. İlgili kategoride karşılaşılan diğer bir sorun ise sürece karşı bazı akademisyenlerin direnç oluşturmalarıdır. Akreditasyon sürecinde kendilerinden beklenen faaliyetlerle ilgili direnç gösteren akademisyenlerin, bu beklentiye yıllardır yaptıkları işe bir müdahale olarak gördüğü ifade edilmiştir. Hatta bu sebeple bazı faaliyetlerin aksadığı ve sahiplenilen akademisyenlere daha fazla iş yükü olduğu belirtilmektedir. İngiltere’de yapılan bir çalışmada akademisyenler benzer şekilde dış değerlendirmelerin profesyonel değerler ile denetim arasında bir gerilim yarattığını algıladıkları ortaya çıkmıştır (Harvey & Newton, 2004). Hahn ve Wagner’in (2016) yaptıkları çalışmada ise kalite yönetiminin akademisyenlerin sahip olduğu özerkliğe aykırı olarak algılandığı ve bunun kalite yöneticilerinin karşılaştığı en büyük engellerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. YÖKAK’ın 2017 yılında kurulmasıyla birlikte ivmelenen bir süreç olması nedeniyle tecrübesizliğin de yaşanan bir sorun olduğu ifade edilmiştir. Bu zorlukla YÖKAK’ın desteği ve yayınladığı kılavuz sayesinde başa çıktıklarını dile getirmişlerdir. Direnç gösteren akademisyenler, süreci bir angarya bir külfet olarak değerlendirerek sürecin kolay olmadığını ve ek iş yükleri getirdiğini ifade etmektedirler.

Türkiye’de henüz akreditasyon belgesi almamış çok sayıda üniversitenin olduğu göz önüne alındığında araştırmanın hem literatüre hem de saha uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kalite süreçlerinin süreklilik arz etmesi ve üniversitelerde kalite kültürünün oluşması gerekliliği şüphe götürmeyen bir gerçektir. Bu tez çalışmasında, üniversitelerin en önemli paydaşlarından biri olan akademisyenlerin akreditasyona bakış açıları bütüncül olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda tanınırlık ve tercih edilirliklerini artırmak isteyen üniversiteler için bir yol haritası niteliği taşımaktadır.

Üniversitelerin etkileşimde olduğu çok sayıda paydaşı bulunmaktadır. Tez kapsamında sürecin sürdürülmesi noktasında en önemli iç paydaşlardan biri olan akademisyenler örneklem alınmıştır. Sonraki çalışmalarda, süreçle ilgili faaliyetlerden etkilenen diğer paydaşlarda örneklem alınarak yeni bir çalışma gerçekleştirilebilir. Ayrıca, araştırma bir devlet üniversitesi özelinde gerçekleştirilmiş olup, vakıf

üniversitelerindeki süreçlere yönelik bir araştırma gerçekleştirilebilir. Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin 2020 yılında izleme programına dâhil edilmiş ve henüz akreditasyon belgesi almak için son aşama olan Kurumsal Akreditasyon Programı geçirmemiş olması çalışmanın zamanlılığı bağlamında bir sınırlılık göstermektedir. Dolayısıyla aynı çalışma akreditasyon belgesi alındıktan sonra tekrarlanarak, sürdürülebilirlik bağlamında analiz gerçekleştirilebilir ve mevcut çalışmayla sonuçlar karşılaştırılabilir.

Çalışma sonucunda henüz KAP sürecine dâhil olmamış üniversiteler için de bazı çıkarımlar ve önerilerde bulunulabilir. YÖKAK'ın 2021 yılında yönetmelikte yapmış olduğu değişiklikle Türkiye'deki bütün üniversitelerin kurumsal akreditasyon programına dâhil olması zorunlu bir uygulama haline gelmiştir. Bu bağlamda üniversitelerin akreditasyon süreçlerinde akademisyenlere akreditasyonun kendilerine ve diğer paydaşlara sağlayacağı faydaları aktarmaları önemlidir. Bu doğrultuda yapılacak bilgilendirmeler ve geliştirilecek ödül sistemleri ile süreç daha başarılı yürütülebilir. Yükseköğretimde kalitenin artırılması için yapılacak her türlü faaliyet Türkiye'nin uluslararası tanınırlığını artıracığı için bu doğrultuda konunun öneminin kavranması son derece önemli olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Ağlargo , O. (2022). Yönetim ve Organizasyon Alanında Kuram Geliştirme Yönelimli Araştırmanın     nc l Geleneği: Langley, Eisenhardt ve Gioia Yöntemleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22( zel Sayı 2), 57-80.
- Aktan, C. C. (2012). Organizasyonlarda Toplam Kalite Yönetimi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 249-256.
- Aktan, C. C., ve Gencel, U. (2010). Yükseköğretimde Akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-146.
- Alpaydın Y., ve Topal, M. (2022). Eğitim Fakültelerindeki Akreditasyon Deneyimleri  zerine Nitel Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum*, 12(2), 232-265.
- Altbach, P.G., Reisberg, L. & Rumbley, L.E., 2010, Tracking a Global Academic Revolution, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(2), pp. 30–39.
- Altbach, P. G. (2011). The Past, Present, and Future of the Research University. *Economic and Political Weekly*, 65-73.
- Altunışık, R., Co kun, R., Bayraktaro lu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Ara tırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Alzafari, K., & Ursin, J. (2019). Implementation of Quality Assurance Standards in European Higher Education: Does Context Matter? *Quality in Higher Education*, 25(1), 58-75.
- Arabacı, İ. B., ve  ener, G. (2014). Üniversitelerin Misyon İfadelerinin Tematik Olarak İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 701-716.
- Arabacı, İ. B., ve Karabatak, S. Çin Yükseköğretim Yönetim Sistemi ile Türk Yükseköğretim Yönetim Sisteminin Karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2).
- Arslan, D. T., Ye ilaydın, G., Akyürek,  . E., ve Esato lu, A. E. (2020). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sağlık Yönetimi Lisans Programı Derslerinin Ulusal Yeterlilik  er evesi Kapsamında Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(3), 324-344.
- Art s, J., Pedraja-Chaparro, F. & Del Mar Salinas-Jim nez, M., (2017). Research Performance and Teaching Quality in the Spanish Higher Education System: Evidence From a Medium-Sized University, *Research Policy*, 46(1), pp. 19–29.
- Ataman, O., ve Adı  zel, A. (2019). Yükseköğretimde Kalite Algısı: Düzce  niversitesi  rne i. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 39-56.
- Aydın, E., ve  zeren, E. (2019). Akademide İ e Yabancılaşma Olgusu: Araştırma Görevlileri  zerine Nitel Bir Alan  alışması. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 2019 159-178.
- Balcı, A. (2005). Kamu  rg tlerinde Toplam Kalite Yönetimi Uygulanması: Olumlu Perspektifler ve Olası Zorluklar. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2005(2), 196-211.

- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Basit, T. (2003). Manual or Electronic? The Role of Coding in Qualitative Data Analysis. *Educational Research*, 45(2), 143-154.
- Bengtsson, M. (2016). How to Plan and Perform a Qualitative Study Using Content Analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14.
- Can, A. V. (2019). Yükseköğretimde Kalite Akreditasyon İnovasyon. *UNEC və Türkiyə Universitetlərinin əməkdaşlıq istiqamətləri: mövcud vəziyyət və perspektivlər mövzusunda*, 35. *Beynəlxalq Konfransın Məruzələri*. Bakü/Azərbaycan, ss. 34-70.
- Ceylan, M. (1998). Yeni Kurulan Yükseköğretim Kurumlarında Kurum Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 49-54.
- Cheng, M., 2009, 'Academics' Professionalism and Quality Mechanisms: Challenges and Tensions. *Quality in Higher Education*, 15(3), pp. 193–205.
- Cobban, A. B. (1975). *The Medieval Universities: Their Development and Organization*. London Methuen. Kahle/Austin, pp. 238-251
- Coria, M. M., Deluca, M., & Martínez, M. E. (2010). Curricular Changes in Accredited Undergraduate Programmes in Argentina. *Quality in Higher Education*, 16(3), 247-255.
- Coşkun, R. (2017). Yönetim Organizasyon Kitaplarında Klasik Yönetime Atfedilen “Kapalı Sistem” Yakıştırmalarına İtiraz: 1925 Yılından Önce Yazılmış Seçilmiş Kitaplarda “Açık Sistem” İmaları Üzerine Nitel Bir Çözümleme. 8. *Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi*, 1(12), Köstence/Romanya.
- Crosby, P. (1989). Crosby Talks Quality. *The TQM Magazine*. Volume 1, No. 4.
- Çavdar, E. (2009). Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi Unsurları ve Bir Uygulama. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 100-115.
- Çelik, O. T. (2019). Üniversiteler Perspektifinden Eğitimde Akreditasyon. In *5th Eurasian Conference on Language and Social Sciences*. Belek-Antalya, pp. 332.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*, Pegem Yayıncılık: Ankara
- Deem, R., Hillyard, S., Reed, M., & Reed, M. (2007). *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities*. Oxford University Press.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Demir, F. (2011). Bürokratik Kültür. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 153-178.
- Demir, K. (2000). Vizyon Geliştirme Tutum Ölçeği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 33(1).

- Derdiyok, T. (2019). Üniversitelerde Kalite Güvence Sistemi Kapsamında PUKÖ Yönetim Döngüsü Uygulamasında Bir Model Önerisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 173-198.
- Dill, D.D., (2000). Designing Academic Audit: Lessons Learned in Europe and Asia. *Quality in Higher Education*, 6(3), pp. 187–207.
- Doğan, H. (2008). Örgütlerde Vizyon ve Misyonların Çalışanlarca Kabulü ve Adnan Menderes Üniversitesi Örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(3), 93-110.
- Douglas, T. J., & Fredendall, L. D. (2004). Evaluating the Deming Management Model of Total Quality in Services. *Decision Sciences*, 35(3), 393-422.
- Dursun, T. (2011). *Uzaktan Eğitimde Hizmet Kalitesinin Ölçümlemesi ve Eğitim Sektöründe Bir Uygulama*. (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi).
- EFQM, (2022). <https://efqm.org/about/>, (Erişim Tarihi:28.09.2022).
- Elassy, N., 2015, The Concepts of Quality, Quality Assurance and Quality Enhancement. *Quality Assurance in Education*, 23(3), pp. 250–61.
- Elliott, C.J. & Goh, S.C. (2013) Does Accreditation Promote Organizational Learning? A Multiple Case Study of Canadian University Business Schools, *Journal of Management Development*, 32(7), pp. 737–55.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- ENQA, (2022). <https://www.enqa.eu/about-enqa/>, (Erişim Tarihi:25.09.2022).
- EQAR, (2022). <https://www.eqar.eu/about/close-up/#history>, (Erişim Tarihi:24.09.2022)
- Erdil, O., Keskin, H., ve Zehir, C. (2003). Firma İçi Kalite Bilgisi Kullanımı, İş gören Katılımı ve Tasarımda Kalite Yönetimi ile Ürün Performansı Arasındaki İlişkiler: Deneysel Bir Çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 43-54.
- Erkuş, L. ve Özdemir, S. M. (2010). Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 118-133.
- Eroğlu, E. (1998). Çağdaş Bir Yönetim Aracı: Eğitim Sektöründe Tam Kalite Yönetiminin Etkileri, *Kurğu Dergisi*, 15, 380-392.
- Ertugay, F. (2019). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma/Esnek Desen Araştırması: Alana İlişkin Zorluklar, Sorunlar ve İmkânlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1(1).
- Fidan, M., Bıyıklı, F., ve Özkara, B. Akademisyenler için Akreditasyon Ne Anlama Geliyor? Yükseköğretimde Kalite Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Sosyal Mucit Academic Review*, 3(2), 213-236.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Reserach*, 4th ed., Sage Publications. London.
- Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P. & Grimshaw, J. M. (2010). What is an Adequate Sample Size? Operationalising Data

- Saturation for Theory-Based Interview Studies. *Psychology and Health*, 25(10), 1229-1245.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S. & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), pp. 153–63.
- Garvin, D. A. (1987). *Competing on the Eight Dimensions of Quality*. Harvard Business Review, 6. 101-109.
- Gencel, U. (2001). Yükseköğretim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi ve Akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3).
- Gerbic, P. & Kranenburg, I. (2003) The Impact of External Approval Processes on Programme Development. *Quality in Higher Education*, 9(2), pp. 169–77.
- Gerón-Piñón, G., Solana-González, P., Trigueros-Preciado, S., & Pérez-González, D. (2021). Management Indicators: Their Impact on Latin-American Universities' Accreditation. *Quality in Higher Education*, 27(2), 184-205.
- Gibbs, P. (2011). Finding Quality in 'Being Good Enough' Conversations. *Quality in Higher Education*, 17(2), pp. 139–50.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15-31.
- Godwin, U. (2011). Demonstrating Quality: Evaluation of Institutional and Programme Accreditation in Ghana'. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 3(8), pp. 135–42.
- Golowko, N., Kopia, J., Geldmacher, W., & Förster-Pastor, U. S. (2017). Comparative Study on Quality Management at German Private Universities. *Quality-Access to Success*, 18(157).
- Gosling, D. & D'Andrea, V. M. (2001). Quality Development: A New Concept for Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7(1), pp. 7–17.
- Greiman, V. A. (2013). *Megaproject Management: Lessons on Risk and Project Management From the Big Dig*. John Wiley & Sons, 316-348.
- Grönroos, C. (1990). *Service Management and Marketing*. Lexington: Lexington Books.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews are Enough? An Experiment With Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Gülbak, O. (2020). Öğretim Üyeleri Perspektifinden Araştırma Üniversitesi Girişimi: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 124-130.
- Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 1-9.
- Güney, A. (2019). Kalite Yönetimi Çerçevesinde Yükseköğretimde Akreditasyon Süreci. *Electronic Turkish Studies*, 14(2).

- Gür, B. S., ve Küçükcan, T. (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Ankara: SETA Yayınları (99-121).
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 271.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiye).
- Hahn, M. & Wagner, G. (2016). Organisation im on/off-Modus, *Sozialer Sinn*, 17(1), pp.35–68
- Harvey, L. & Green, D. (1993) Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 9–34
- Harvey, L. & Newton, J. (2004). Transforming Quality Evaluation, *Quality in Higher Education*, 10(2), pp. 149–65.
- Harvey, L. (2005). A History and Critique of Quality Evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), pp. 236–67.
- Harvey, L., & Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. Open University Press, Taylor & Francis, 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007-1598.
- Helmke, A., Hornstein, W., & Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. *Zur Einleitung in das Beiheft Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 41 pp. 7-14.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Ishikawa, K., & Loftus, J. H. (1990). *Introduction to Quality Control* (Vol. 98). Tokyo: 3A Corporation.
- Işık, S. ve Beykoz, S. Y. (2018). Türk Yükseköğretiminde Yeni Bir Paradigma: Kalite Güvence Sistemi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 7-22.
- Juran, J. M. (1995). *The History of Managing for Quality in the United States*. Milwaukee, WI: ASQ Quality Press
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karakaya, A., Kılıç, İ., ve Uçar M. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Kalitesi Algısı Üzerine Bir Araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 40-55.
- Kasperavičiūtė-Černiauskiene, R., & Serafinas, D. (2018). The Adoption of ISO 9001 Standard Within Higher Education Institutions in Lithuania: Innovation Diffusion Approach. *Total Quality Management & Business Excellence*, 29(1-2), 74-93.
- Katelhön, S. (2006). Die Bologna-Deklaration. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 49(4), 370-374.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 313-324.

- Kemenade, E. & Hardjono, T.W. (2009). Professionals Freaking Out: The Case of Accreditation in Dutch Higher Education. *The TQM Journal*, 21(5), pp. 473–85.
- Kerr, C. (1982). *The Uses of the University*. Harvard University Press, pp. 152.
- Kılıç, M. (2010). Stratejik Yönetim Sürecinde Değerler, Vizyon ve Misyon Kavramları Arasındaki İlişki. *Sosyoekonomi*, 13(13).
- Kılıçaslan, Ç. (2020). Yükseköğretimde Akreditasyon. *Peyzaj- Eğitim, Bilim, Kültür ve Sanat Dergisi (Özel Sayı)*, 10-18.
- Kloke, K. (2014). *Quality Development in German Higher Education Institutions*. Wiesbaden, Springer Fachmedien. pp. 102-103
- Koçak, A., ve Arun Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Krefting, L. (1991). Rigor in Qualitative Research: The Assessment of Trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kuruşçu, M. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Ödülleri-Ulusal Kalite Ödüllü Bir İşletmenin Mali Yapısının İncelenmesine İlişkin Bir Uygulama* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi (Türkiye).
- Lawrence, J., & Tar, U. (2013). The Use of Grounded Theory Technique as a Practical Tool For Qualitative Data Collection and Analysis. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 11(1), pp29-40.
- Maassen, P. A. (1997). Quality in European Higher Education: Recent Trends and Their Historical Roots. *European Journal of Education*, 111-127.
- Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). To Rank or to be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal Of Studies in International Education*, 11(3-4), 306-329.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures*. Springer, Dordrecht, pp. 365-380.
- McCracken, G. (1988). *The Long Interview*. Sage University Paper Series on Qualitative Research Methods. Newbury Park, Calif.
- Mergen, E. (1993). Toplam Kalite Yönetimi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 25-33.
- Moretti, F., Van Vliet, L., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., ... & Fletcher, I. (2011). A Standardized Approach to Qualitative Content Analysis of Focus Group Discussions From Different Countries. *Patient Education and Counseling*, 82(3), 420-428.
- Muslu, Ş. (2014). Örgütlerde Misyon ve Vizyon Kavramlarının Önemi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 150-171
- Naidoo, D. (2013). Reconciling Organisational Culture and External Quality Assurance in Higher Education. *Higher Education Management and Policy*, 24(2), pp. 85–98.

- Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1/2) 7-23.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II*. (Çev: s. Özge), Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Fayoumi, A. G., Khedra, A. M., & Madbouly, A. I. (2013, September). HEQAM: A developed higher education quality assessment model. *Federated Conference on Computer Science and Information Systems (IEEE)*, pp. 739-746.
- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
- Okçu, V. (2008). Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması, *Milli Eğitim Dergisi* 37(179) 283-392.
- Olson, A. E. (2016). *The Accreditation Related Self Study and Its Potential For Organizational Learning: a Comparative Case Study*. (Unpublished PhD Thesis). University of Pennsylvania.
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., & Collins, K. M. (2010). Innovative Data Collection Strategies in Qualitative Research. *Qualitative Report*, 15(3), 696-726.
- Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1996). A Framework For the Dimensions of Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12-20.
- Özçiçek, Y. ve Karaca, A. (2019). Yükseköğretim Kurumlarında Kalite ve Akreditasyon: Mühendislik Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114-149.
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 253-270.
- Özer, M. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite Güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi için Stratejik Tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 59-65.
- Özgen, V. (2011). *Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme ve Hizmet Kalitesi* (Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Pakdil, F. (2004). Kalite Kültürünü Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3).
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications For Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.
- Pham, H. T. (2018). Impacts of Higher Education Quality Accreditation: A Case Study in Vietnam. *Quality in Higher Education*, 24(2), 168-185.
- Platin, B. E. (2007). Türkiye’de Mühendislik Eğitiminde Akreditasyon: ABET ve MÜDEK. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Prados, J. W., Peterson, G. D., & Lattuca, L. R. (2005). Quality Assurance of Engineering Education Through Accreditation: The Impact of Engineering Criteria 2000 and its Global influence. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 165-184.
- Ramazanoğlu, F. ve Bahçeci, B. (2006). Örgütlerde Vizyon ve Misyon Kavramı. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 52-56.
- Romanowski, M. H. (2022). The Idolatry of Accreditation in Higher Education: Enhancing Our Understanding. *Quality in Higher Education*, 28(2), 153-167.
- Rozsnyai, C. (2010). The Quality Volution. *Quality in Higher Education*, 16(1), 77-79.
- Savaş, H., Sarıtaş, H. ve Bardakçı, A. (2006). Kalite ve Ortak Markaya Dayalı Rekabet. *Buldan Sempozyumu*, 23-24 Kasım 2006-Denizli/Türkiye, ss. 765-772.
- SBB, (2022). http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/jXL5k+Universiteler_Icin_Stratejik_Planlama_Rehberi_V1_1_.pdf, (Erişim Tarihi:18.10.2022).
- Seema, R., Udam, M. & Mattisen, H. (2016). Attitudes of Academic Staff Towards Their Own Work and Towards External Evaluation, From the Perspective of Self-Determination Theory: Estonian Case. *Quality in Higher Education*, 22(2), pp. 117–26.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Ünal, F. Yılmaz E., Kaygın, H., Ulus, İ. Ç., vd. (2021). Akademisyenlerin Akreditasyon Algılarının İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1), 1-14.
- Sezgin, F., Kavgacı, H., ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye'de Eğitim Yönetimi ve Denetimi Lisansüstü Öğrencilerinin Öz Değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 161-169.
- Shah, M., Nair, S., & Wilson, M. (2011). Quality Assurance in Australian Higher Education: Historical and Future Development. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 475-483.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75
- Shewhart, W. A., & Deming, W. E. (1986). *Statistical Method From the Viewpoint of Quality Control*. Courier Corporation.
- Solak, S. G., Oktay, E. ve Pekküçükşen, Ş. (2017). Kamu Yönetiminde Değişime Direnç: İç Denetim Örneği. *Strategic Public Management Journal*, 3, 1-15.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2002). Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224.
- Stanley, E. C., & Patrick, W. J. (1998). Quality Assurance in American and British Higher Education: A Comparison. *New Directions for Institutional Research*, 25(3), 39-56.
- Stemler, S. (2000). An Overview of Content Analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 17.
- Stensaker, B. (2011). Accreditation of Higher Education in Europe Moving Towards the US Model. *Journal of Education Policy*, 26(6), pp. 757–69.

- Suarez, J. G. (1992). *Three Experts on Quality Management: Philip B. Crosby, W. Edwards Deming, Joseph M. Juran*. Total Quality Leadership Office Arlington Va. pp. 7-11
- Sursock, A., Smidt, H., & Davies, H. (2010). *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education* (Vol. 1). Brussels: European University Association.
- Süngü, H., ve Bayrakçı, M. (2010). Bolonya Süreci Sonrası Yükseköğretimde Akreditasyon Çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895-912.
- Taş, M. A., Çiçek, H., ve Yastioğlu, S. (2019). Misyon, Vizyon ve Amaçlar Bağlamında Geleceğe Bakış: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Stratejik Plan Çalışmaları Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 544-562.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. John Wiley & Sons.
- Tezcan-Unal, B., Winston, K., & Qualter, A. (2018). Learning-Oriented Quality Assurance in Higher Education Institutions. *Quality in Higher Education*, 24(3), 221-237.
- Tezsürücü, D., & Bursalıoğlu, S. A. (2013). Yükseköğretimde Değişim: Kalite Arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108.
- Toker, A. (2022). Sosyal Bilimlerde Nitel Veri Analizi için Bir Kılavuz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 319-345.
- TYYÇ, <http://www.ttyc.yok.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 28/07/2022)
- Uçar, E. M., & Levent, F. (2017). Yükseköğretimde Uluslararası Akreditasyon Deneyimi: Bir Vakıf Üniversitesi Yabancı Diller Hazırlık Okulu Örneği. *Journal of International Social Research*, 10(52).
- Uludağ, G., Bora M., ve Çatal, S. (2021). Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi Sistemi ve Öğrenci Katılımının Önemi. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 1(1), 91-111.
- Upadhyay, P., & Vikash Kumar K. C. (2014). Qualitative Researches In Social Sciences. *Janapriya Journal of Interdisciplinary Studies*, 3, 54-61.
- Wong, L. P. (2008). Data Analysis in Qualitative Research: A Brief Guide to Using NVivo. *The Official Journal of the Academy of Family Physicians of Malaysia*, 3(1), 14.
- Woodhouse, D. (1999). Quality and Quality Assurance. *Quality and Internationalisation in Higher Education*.
- Yağar, F., ve Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yalı S. (2017). Avrupa Birliği'nde Yükseköğretim Çalışmaları: Bologna Süreci ve Türkiye Üniversiteleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 143-154.
- Yavuz, S. (2010). Kalite Kontrolünde İstatistiksel Tekniklerin Yeri ve Önemi. *Verimlilik Dergisi*, 1, 23-43.

- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık 5 (60-65)
- Yılmaz, E. (2010). Kütüphanelerde Toplam Kalite Yönetimi: Kısa Bir Gözden Geçirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 33-62.
- YÖK, (2022). <https://uluslararası.yok.gov.tr/>, (Erişim Tarihi:28.09.2022).
- YÖKAK, (2022). <https://yokak.gov.tr/>, (Erişim Tarihi:16.10.2022).
- Yönetmelik, (2003, RG). 23.07.2015-29423, “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği”, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm>.
- Zakota, Z., Izsak, H., & Nemeth, I. P. (2017). Quality in Higher Education. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 7, 216-220.
- Zgaga, P. (2003). *Bologna Process Between Prague and Berlin. Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries.* www.see-educoop.net/education_in/pdf/report-min-educ-signatory-countr-oth-enl-t02.pdf.

EKLER

Ek 1: Nitel Araştırma Görüşme Soruları

Yaş: Cinsiyet: Medeni Durum: Unvan: Görev: Süresi:

- Derslerin güncelliği ve tasarımı:
“Kalite yönetimi süreçlerinde yapılan çalışmaların derslerin güncelliği ve tasarımına ne yönde etki edeceğini düşünüyorsunuz?”
- Akademisyene sağlayacağı faydalar:
“Kalite ve akreditasyon süreçlerinin çıktılarının siz akademisyenlere olumlu etkilerinin olacağına inanıyor musunuz?”
- Öğrenciye sağlayacağı faydalar (hizmet kalitesi)
“Kalite yönetimi süreçleri ile ilgili faaliyetlerinizin eğitim ve öğretim süreçlerine nasıl yansıdığını düşünüyorsunuz?”
- Ders hazırlığı dışında oluşan iş yükü:
“Kalite yönetimi süreçleri ile ilgili yaptığınız çalışmalar ne kadar zamanınızı alıyor. Rutin işlerinizi ya da araştırmalarınıza ayıracağınız zamanı etkiliyor mu açıklayabilir misiniz?”
- Sürecin sonucuyla ilgili inanç yoksunluğu:
“Üniversiteler için kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
-Sürecin gerekliliği ve getirmiş olduğu standardizasyonların gerçekleştirilebilirliği ile ilgili fikriniz nedir?”
- Sürecin planlanması ve hazırlığı aşamasında karşılaşılan zorluklar.
“Süreçle ilgili yaşanan sorunlara yönelik bilgi verebilir misiniz? Kurumunuzun şu anki durumunu göz önüne alırsak akredite olduktan sonra nelerin değişeceğini düşünüyorsunuz?”
-Sizce kurumuza hissettiğiniz aidiyet duygusunda bir artış olur mu?
-Akreditasyonla birlikte iş yüklerinizin azalacağını düşünüyor musunuz?
- Genel Değerlendirme:
Kalite yönetimi süreçlerinin size getirmiş olduğu iş yükleri ve sonucunda sağlayacağı getirilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Bir fayda/maliyet analizi)

Sonuçlara göre;
- Sürecin bütün akademisyenler tarafında sahiplenilmesi ve katılımın artırılması için akademik personele motivasyon sağlayacak önerileriniz var mıdır? Sizce bu durum nasıl iyileştirilebilir?