



T.C.

**RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE PERSONELİNİN KALİTE SÜREÇLERİ
ALGISININ İNCELENMESİ: GİRESUN
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Elif TOPÇU

Prof. Dr. Güven ÖZDEM

Danışman

RİZE

2021

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Elif TOPÇU tarafından hazırlanan “*Üniversite Personelinin Kalite Süreçleri Algısının İncelenmesi: Giresun Üniversitesi Örneği*” başlıklı bu çalışma 22/06/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından [Yüksek Lisans Tezi] olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL, İmza, Kabul/Red

Üye: Prof. Dr. Güven ÖZDEM, İmza, Kabul/Red

Üye: Doç. Dr. Tefvik UZUN, İmza, Kabul/Red

— / — / —

Doç. Dr. Ahmet YANIK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Üniversite Personelinin Kalite Süreçleri Algısının İncelenmesi: Giresun Üniversitesi Örneği” konulu tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Eserimde, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dahil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır.

Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve/veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim. .../.../.....

Elif TOPÇU

ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasının amacı, Giresun Üniversitesi'nde çalışan akademik ve idari personelin üniversitedeki kalite süreçlerine ilişkin algılarını belirlemek ve bunlar üzerinde gerekli değerlendirmeleri yapmaktır. Bu çalışma sonuçlarının, üniversite yönetimi ile çalışanlarına ve bu konuda yapılacak yeni araştırmalara kaynak teşkil etmesi açısından önem taşıdığı, bu sebeple de alanyazına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Tez çalışmam sırasında beni yükseköğretim alanında çalışmaya yönlendiren ve her zaman bana destek olan tez danışmanım Prof. Dr. Güven ÖZDEM'e, yüksek lisans eğitimim boyunca bilgisini ve emeğini benimle paylaşan başta Doç. Dr. Tevfik UZUN ve Dr. Öğr. Üyesi Gizem UYUMAZ olmak üzere tüm hocalarıma, tez savunma jürimde yer alarak görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL'e, ölçme aracı geliştirme sürecinde Yükseköğretim Kalite Kurulu'ndaki yoğun çalışma temposuna rağmen değerli görüşlerini benden esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Gonca ULUDAĞ'a ve tezimin her aşamasında yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Dursun ŞAHİN'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca araştırmaya katılarak çalışmama katkı sağlayan ve destek veren başta çalışma arkadaşlarım olmak üzere Giresun Üniversitesi'nin tüm idari ve akademik personeline de ayrı ayrı teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca desteklerini benden esirgemeyen ablam Tülin KACAR'a, abim Ferhat KACAR'a, Ayşe Gül AYHAN'a ve Arif ŞABANOĞLU'na da sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu tezi hayatımın her aşamasında maddi, manevi her konuda beni destekleyen, hep yanımda olan anne ve babama ithaf ediyorum

Elif TOPÇU

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN	3
ÖN SÖZ	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	9
ABSTRACT	10
KISALTMALAR.....	11
ŞEKİLLER LİSTESİ	14
GİRİŞ	15
PROBLEM DURUMU.....	15
Amaç	18
Önem.....	19
SAYILTILAR.....	20
SINIRLILIKLAR	20
TANIMLAR	21

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. 1. KALİTE	22
1. 1. 1. Kalitenin Tanımı	22
1. 1. 2. Kalitenin Tarihçesi	24
1. 1. 3. Kalitenin İşlevleri.....	26
1. 2. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ, FELSEFESİ, SÜRECİ	27
1. 2. 1. Toplam Kalite Yönetimi Kavramı	27
1. 2. 2. Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi	29
1. 2. 3. Toplam Kalite Yönetimi Süreci	30
1. 2. 4. Toplam Kalite Yönetiminin Öncüleri	31
1. 2. 5. Toplam Kalite Yönetiminin Temel İlkeleri.....	36
1. 2. 6. Kamu Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi	42

1. 3. KALİTE İLE İLGİLİ KAVRAMLAR	45
1. 3. 1. Kalite Yönetimi	45
1. 3. 2. Kalite Kontrol.....	46
1. 3. 3. Kalite Denetimi	47
1. 3. 4. Kalite Güvencesi	48
1. 3. 5. Akreditasyon	51
1. 4. YÜKSEKÖĞRETİM VE YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE	56
1. 4. 1. Yükseköğretim ve Üniversite.....	56
1. 4. 2. Yükseköğretimde Kalite.....	58
1. 4. 3. Yükseköğretimde Kalite Göstergeleri.....	61
1. 4. 4. Yükseköğretim Paydaşları	66
1. 4. 5. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi.....	69
1. 5. TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE KALİTE ÇALIŞMALARI.....	76
1. 5. 1. Kurumsal İç Değerlendirme Süreci.....	81
1. 5. 2. Kurumsal Dış Değerlendirme Süreci	85
1. 5. 3. Giresun Üniversitesi'nin Kalite Yolculuğu.....	86
1. 6. KONUSU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	91
1. 6. 1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	91
1. 6. 2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	96

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2. 1. YÖNTEM	99
2. 1. 1. Araştırma Modeli	99
2. 1. 2. Çalışma Grubu	99
2. 1. 3. Veri Toplama Aracı.....	102
2. 1. 4. Verilerin Toplanması	103
2. 1. 4. 1. Ölçeğin Formatının ve Madde Havuzunun Oluşturulması	103
2. 1. 4. 2. Uzman Görüşüne Başvurulması.....	104
2. 1. 4. 3. Ön Uygulama ve Ölçeğin Düzenlenmesi.....	104
2. 1. 4. 4. Açımlayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizinde Yer Alan Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri	105

2. 1. 4. 5. Geliştirilen Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	107
2. 1. 4. 6. Geliştirilen Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	111
2. 1. 4. 7. Geliştirilen Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği'nin Güvenirlik Analizleri	114
2. 1. 4. 8. Geliştirilen Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği'nin Betimsel İstatistikleri	116
2. 1. 5. Verilerin Analizi.....	118

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3. 1. BULGULAR VE YORUM	127
3. 1. 1. Üniversite Personelinin Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	127
3. 1. 2. Geliştirilen Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği'nin Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	129
3. 1. 2. 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	129
3. 1. 2. 2. Yaş Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	131
3. 1. 2. 3. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	133
3. 1. 2. 4. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	137
3. 1. 2. 5. Kadro Türü Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	139
3. 1. 2. 6. Kadro Birimi Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	142
3. 1. 2. 7. Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	143

3. 1. 2. 8. Kalite Çalışmalarında Görev Alma Durumuna Göre Fark Analizi	
Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	145
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	147
KAYNAKLAR	155
EKLER	175
Ek-1: Araştırma İzni.....	175
Ek-2: Araştırmada Kullanılan Ölçek Formu	176



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Güven ÖZDEM

Hazırlayan: Elif TOPÇU

Yıl: 2021

Sayfa Sayısı: 177

ÖZET

ÜNİVERSİTE PERSONELİNİN KALİTE SÜREÇLERİ ALGISININ İNCELENMESİ: GİRESUN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Bu araştırmada, yükseköğretim kurumlarında iç paydaş konumunda bulunan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerini algılama düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma, akademik ve idari personelin üniversitedeki kalite süreçlerine ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmesi ve personelin kalite süreçlerine ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi vb. değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmış tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesi'nin çeşitli birimlerinde görev yapmakta olan 197 akademik ve idari personel oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve "Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği" adı verilen 26 maddelik ölçeğin çalışma grubuna uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, Giresun Üniversitesi'nde çalışan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarının cinsiyete, yaşa, kurumdaki hizmet süresine, kadrosunun bulunduğu birime ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan kalite çalışmalarında görev alan personelin kalite çalışmalarına ilişkin algılarının yönetim sistemi alt boyutunda daha yüksek olduğu; akademik personelin kalite süreçlerine ilişkin algılarının kalite güvencesi alt boyutunda idari personele göre daha yüksek olduğu; lisansüstü eğitim mezunu olan akademik ve idari personelin kalite süreçlerine ilişkin genel toplam puanlarının ve kalite güvencesi alt boyuta ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kalite, Toplam Kalite Yönetimi, Yükseköğretimde Kalite, Üniversite Personeli, Kalite Güvencesi, Kalite Geliştirme.

Recep Tayyip Erdogan University Postgraduate Education Institute

Department: Educational Sciences

Thesis Type: Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Güven ÖZDEM

Author: Elif TOPÇU

Year: 2021

Pages: 177

ABSTRACT

EXAMINATION OF UNIVERSITY STAFF'S PERCEPTION OF QUALITY PROCESSES: GİRESUN UNIVERSITY CASE

In this research, it is aimed to reveal the perception levels of quality process of academic and administrative staff who are at the council of higher education in the position of internal partners. This research aims to develop a scale to measure the perception of academic and administrative staff at university concerning quality process and it is a kind of study related to the quality process of the staff's perception according to the variants like their gender, age and level of education. The study group of this research comprises 197 academic and administrative staff of Giresun University in 2019-2020 Educational Year at different units. The data of this research has been obtained by applying a scale named "The Scale of Quality Process Perception at Higher Education" to a study group developed by the researcher and it includes 26 articles. As a result of the analysis it has been observed that the perception of quality process academic and administrative staff who work at Giresun University does not vary according to their gender, age service life, the unit of staff and inservice training. On the other hand, it has been observed that the perception of quality study of the staff who take part in the study of quality is higher as the subscale of administration system; the quality process perception of academic staff is higher at the subscale of quality standard when compared with the administrative staff and general total points and quality standard subscale points of academic and administrative staff with postgraduate education are higher.

Keywords: Quality, Total Quality Managment, Quality In Higher Education, University Staff, Quality Assurance, Quality Improvement.

KISALTMALAR

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
AKTS	Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi
DFA	Doğrulamalı Faktör Analizi
ENQA	Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Birliği
EUA	Avrupa Üniversiteler Birliği
ISO	International Organization for Standardization
KİDR	Kurum İç Değerlendirme Raporu
KGYBS	Kalite Güvencesi Yönetim Bilgi Sistemi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
TKY	Toplam Kalite Yönetimi
TYYÇ	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
t.y.	Basım tarihi yok
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YÖDEK	Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YÖKAK	Yükseköğretim Kalite Kurulu

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Kalite Anlayışındaki Tarihsel Süreç	26
Tablo 2. Kalite Güvencesi için Eski ve Yeni Değerler Dizisinin Karşılaştırılması.....	50
Tablo 3. Araştırmacıların İç-Dış Paydaş Sınıflandırmasına İlişkin Görüşleri	67
Tablo 4. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilere Göre Dağılımı.....	100
Tablo 5. AFA ve DFA’da Yer Alan Çalışma Grubunun Demografik Bilgilere Göre Dağılımı	105
Tablo 6. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s Küresellik Testi Sonuçları .	107
Tablo 7. Faktörlere İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri.....	109
Tablo 8. Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği’nin Döndürülmüş Faktör Deseni	110
Tablo 9. Ölçeğin Uyum İndeksi Değerleri	114
Tablo 10. Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları	115
Tablo 11. İki Yarı Güvenirliği Katsayıları.....	116
Tablo 12. Betimsel İstatistikler	117
Tablo 13. Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik İncelemesi	119
Tablo 14. Yaş Değişkenine Göre Normallik İncelemesi	120
Tablo 15. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Normallik İncelemesi	121
Tablo 16. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Normallik İncelemesi	122
Tablo 17. Kadro Türü Değişkenine Göre Normallik İncelemesi	123
Tablo 18. Kadro Birimi Değişkenine Göre Normallik İncelemesi	124
Tablo 19. Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Normallik İncelemesi	124
Tablo 20. Kalite Çalışmalarında Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Normallik İncelemesi.....	125
Tablo 21. Kalite Algı Düzeyi Puan Aralıkları	127
Tablo 22. Üniversite Personelinin Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algıları..	128
Tablo 23. Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	129

Tablo 24. Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	131
Tablo 25. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	133
Tablo 26. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Gruplararası Karşılaştırma için Mann Whitney U Testi	134
Tablo 27. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	136
Tablo 28. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	137
Tablo 29. Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	138
Tablo 30. Kadro Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	139
Tablo 31. Kadro Türü Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları	141
Tablo 32. Kadro Birimine Göre ANOVA Testi Sonuçları	142
Tablo 33. Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	144
Tablo 34. Kalite Çalışmalarında Görev Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	145

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği.....	108
Şekil 2. Yol Diyagramı t Değerleri.....	112
Şekil 3. Yol Diyagramı Faktör Yükleri	113
Şekil 4. Toplam Puanlara İlişkin Histogramlar	117
Şekil 5. Box-Plot Grafiği	118



GİRİŞ

Problem Durumu

Ülkelerin bilim ve eğitim alanlarındaki politikalarını, kalite anlayışındaki değişimler, bilginin küreselleşmesi, politik, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, toplumun ve iş hayatının değişen gereksinimleri, ulusal ve uluslararası rekabet gibi unsurlar etkilemektedir (Korkmaz, 2019: 1). Giderek bilgi odaklı bir yapıya dönüşen küresel ekonomide rekabetin sağlanmasında ve buna bağlı olarak mezun gençlerin istihdamında beceri faktörünün zorunlu hale gelmesiyle, kalite kavramı yükseköğretim kurumları için ekstra önem kazanmıştır (Hamutoğlu, Ünveren-Bilgiç ve Elmas, 2020).

Bilgi üretiminin temelini oluşturan yükseköğretim kurumlarının önemi, küreselleşme ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte artmış, insan gücünün kaliteli hale getirilmesi, kaliteli insan yetiştirilmesi ve insan gücünün meydana getirdiği bilgi sayesinde ekonomik kalkınmanın kazanılabilmesi daha da önemli hale gelmiştir (Sakınç ve Bursalıoğlu, 2012). Bilginin üretimi ve paylaşılmasından birinci derecede sorumlu olan ve eğitim sistemimizin en üst basamağını oluşturan yükseköğretime olan beklentiler, ülkelerin kalite anlayışına büyük önem vermesi ve bilgi toplumuna geçişiyle birlikte daha da artmış, yükseköğretimin tekrar yapılandırılması bütün ülkelerde gündeme gelmiştir (Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu [YÖDEK], 2007).

Yükseköğretim kurumlarının sayısal artışına bağlı olarak öğretim elemanı, öğrenci, birim gibi unsurlar da sayıca artmış, programlar iş gücü piyasaları ve toplumsal değişimle çeşitlenmiş, tüm bunların sonucunda nitelik sorununun ortaya çıkmasıyla, değişimler yükseköğretim kurumlarını rekabete zorlamıştır. Ortaya çıkan rekabet ve üniversitelerin fon yaratma mecburiyeti kalite çalışmalarının itici gücü olmuştur. Bu rekabet ortamı, diğer kamu kurumlarında olduğu gibi üniversitelere de saydamlık, kaynakların verimli kullanılması, hesap verebilirlik kültürüne açık olma, kurumsal yapılarını ve bilimsel özerkliklerini bozmayacak

şekilde kalite denetimine kapılarını açma sorumluluğu getirmiştir (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010: 43-44; Rehber, 2002: 34).

Kamu desteklerindeki azalış, yükseköğretimin yapısındaki piyasa odaklı değişimler ve yaşanan rekabet, farklı öğretim sistemlerinin gelişmesi, üniversitelerde kalitenin kalite güvence sistemi aracılığıyla belgelenmesi ve sorgulanması sürecini başlatmıştır (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013). 2015 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği yayınlanmış, kalite kurulu kurulmuş ve bu yönetmelik kapsamında tüm yükseköğretim kurumlarının kalite komisyonlarının oluşturulması zorunlu hale getirilmiştir. Yükseköğretim Kalite Kurulu, kurumsal dış değerlendirme, dış değerlendirme ve akreditasyon kuruluşlarının tescili, kalite kültürü konusundaki farkındalığın artırılması ve kalite güvencesi uygulamalarının yaygınlaştırılması gibi görevlerinin yanı sıra, yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve değerlendirme çalışmaları düzenlemek ve yürütmekle de sorumludur (Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği, 2018: madde 6).

Yükseköğretimde kalitenin tanımlanmasında birtakım zorluklar bulunmaktadır. Kalitenin, farklı paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarına göre değişebilmesi, tanımlamadaki bu zorluğun başında gelmektedir. Yükseköğretimin çok taraftarı ve muhatabı vardır: akademisyenler, öğrenciler, aileler, işverenler, meslek grupları, kurumun sahipleri veya yönetimde iş ve hak sahipleri, hükümetler, devletler, tüm insanlık...vs. Her grubun kaliteye olan bakışı diğerinden farklıdır. Bu sebeple, yükseköğretimde bir kalite kültürü oluşturmak ve kaliteyi tanımlamak için çaba içerisinde bulunan kurumlar, farklı bakış açılarını anlamak, ihtiyaçların karşılanmasını sağlamak, iyi bir üniversite sistemi ve üniversite yönetim modeli oluşturmak için tüm paydaşların katkısını almalıdırlar (Aktan, 2009; Köksoy, 1998: 5; Welzant, Schindler, Puls-Elvidge ve Crawford, 2015). Üniversiteler; bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip olan, eğitim- öğretim, araştırma ve meslek edindirme görevlerinin yanı sıra bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan, fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan, hizmetlerini akademik ve idari personel eliyle yürüten yükseköğretim kurumlarıdır (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981: madde 3).

Üniversitelerden bilgi üretme işlevi dışında, hesap verebilirlik, yenilikçilik, girişimcilik, rekabet edebilirlik, sanayi ile iş birliği, ekonomik değer üretebilme, disiplinler arası çalışmalar, şeffaflık, çeşitlilik, dijital öğrenme, bölgesel kalkınma, yeşil kampüs gibi, pek çok kavramı içinde barındıran etkinlikleri gerçekleştirmesi de beklenmektedir (Günay, 2014). Üniversite yönetimin kalite çalışmaları kapsamında yürüttüğü kalite uygulamalarının başarıya ulaşması için şeffaf davranılması, tüm çalışanların iyi eğitim alması, çalışanlarda aidiyet duygusunun yüksek olduğu bir ortamın yaratılması, çalışanlara rol model olunması ve tüm çalışanların katılımının sağlanması önemlidir (Dragan, Ivana ve Arba, 2014; Latchem, 2011).

Yükseköğretim kurumlarında kalite anlayışının gelişmediği ve kültürel uygulamaya dönüşmediği yerlerde kalite güvencesinin sağlanmasının dışarıdan zorlamalarla mümkün olamayacağı, köklü ve önemli değişimlerin ancak kurum çalışanlarınca değişimin planlanması, hayata geçirilmesi ve aktif katılımlarının sağlanmasıyla mümkün olacağı öngörülmektedir (Özer, Gür ve Küçükcan, 2011; Bengisu, 2007).

Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun 2015-2019 Genel Değerlendirme Raporu'nda yer alan sonuçlarda, kalite çalışmalarına paydaş katılımının düşük olduğu sonucu yer almaktadır. Bu raporda, yükseköğretim kurumlarının çoğunda paydaş katılımına ilişkin olgunlaşmış uygulamaların bulunmadığı, az sayıda kurumda paydaş analizi çalışmalarına yer verildiği ve bu doğrultuda karar alma süreçlerine paydaş katılımının sağlandığı ifade edilmiş, geliştirilecek mekanizmalarla paydaşların kalite güvence sistemine katılımın artırılmasına ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekilmiştir (Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK], 2020a).

Kalite kültürünün oluşturulması, üniversiteler için rekabet edebilmenin mecburi öğelerinden birisidir. YÖKAK yükseköğretim kurumlarında paydaş katılımlı kalite kültürünün içsel ve yaygın hale gelmesi için yoğun çaba sarf etmekte ve üniversitelerden paydaşlarını, uluslararasılaşma, eğitim-öğretim, toplumsal katkı ve araştırma-geliştirme süreçlerine dahil ederek ulaşılan sonuçları paydaşlarıyla değerlendirmelerini beklemektedir. Buna karşın, yapılan dış değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, yükseköğretim kurumlarındaki iç kalite güvencesi

sistemine paydaş katılımının sağlanması yükseköğretim sisteminde iyileştirmeye en açık alan olarak gözlenmektedir (YÖKAK, 2020b).

Üniversitede kalite geliştirme süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde iç paydaşlar önemli rol oynamaktadır. İç paydaş grubundaki akademik ve idari personel görüşlerinin, uygulanan süreçlerde mevcut durumun analiz edilmesine, geliştirilmeye açık olan durumların belirlenmesine, iç paydaşların kalite geliştirme süreçlerine etkin katılımının sağlanarak üniversitede kalite kültürünün yaygınlaştırılmasına ve içselleştirilmesine katkı sağlayacağı böylelikle de yürütülen kalite çalışmalarının daha verimli olacağı yadsınamaz bir gerçektir.

Üniversitelerde kalite süreçlerinin daha verimli yürütülmesi adına kalite kavramının çalışanlar için ne ifade ettiği belirlenmelidir. Üniversitede yürütülen kalite çalışmalarında tüm paydaşların görüşlerinin alınması son derece önemli ve gereklidir. Ancak iç paydaş konumundaki akademik ve idari personelin bu konudaki görüşlerinin ne olduğunun ifade edilmesi, yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi, üniversitelerdeki kalite çalışmalarının nasıl ve ne şekilde olması konusunda bilgi verecektir. Bu nedenle üniversitelerdeki kalite çalışmalarında önemli paydaş grubundan olan akademik ve idari personelin kalite süreçlerine ilişkin algılarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin akademik ve idari personelin algı düzeyini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda da aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin akademik ve idari personelin algıları ne düzeydedir?
2. Üniversitede çalışan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarında “cinsiyete” göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Üniversitede çalışan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarında “yaşa” göre anlamlı bir fark var mıdır?

4. Üniversitede çalışan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarında “öğrenim düzeyine” göre anlamlı bir fark var mıdır?

5. Üniversitede çalışan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarında “hizmet süresine” göre anlamlı bir fark var mıdır?

6. Üniversitede çalışan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarında “kadro türüne” göre anlamlı bir fark var mıdır?

7. Üniversitede çalışan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarında “kadro birimine” göre anlamlı bir fark var mıdır?

8. Üniversitede çalışan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarında “kalite konusunda hizmetiçi eğitim alma durumuna” göre anlamlı bir fark var mıdır?

9. Üniversitede çalışan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarında “kalite çalışmalarında görev alma durumuna” göre anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

Kalite çalışmalarının etkili bir şekilde yürütülmesinde paydaşların önemi büyüktür. Üniversitenin iç paydaş sınıfında yer alan akademik ve idari personelin kalite geliştirme çalışmalarında etkin rol oynaması ve kalite süreçlerine ilişkin görüşlerinin dikkate alınması son derece önemlidir. Üniversitenin stratejik planının ve kalite politikalarının hazırlanma sürecinde, personelin benimsediği kalite anlayışı ile üniversitenin benimsediği kalite anlayışının örtüşmesi ve tutarlı olması gerekmektedir. Üniversite çalışanlarının kalite süreçlerine ilişkin bilgilendirilmesi ve sürece katılımlarının sağlanması, kurumda kalite kültürünün yaygınlaştırılmasında ve kalite çalışmalarının özümsemesinde etkili olacağı gibi üniversitedeki kalite geliştirme çalışmalarının daha nitelikli ve verimli şekilde yürütülmesini de sağlar.

Üniversitede yürütülen kalite süreçlerindeki başarının değerlendirilmesinde üniversitedeki güçlü yönlerin yanı sıra gelişmeye açık yönlerin ya da başarısızlıkların da ciddiye alınması zorunluluktur. Eğitim kurumları kalite süreçlerini kendi kalite anlayışlarının yanı sıra paydaşların istek ve ihtiyaçlarına göre de yapılandırmalıdır. Bu bağlamda üniversitelerin iç paydaş grubunda yer alan akademik ve idari personelin, yükseköğretimde kaliteye ve kalite geliştirme çalışmalarına ilişkin görüşlerinin, tutumlarının, algı düzeylerinin incelenmesi son derece önemlidir.

Bu araştırmayla, üniversitede çalışan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite çalışmalarına ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, yükseköğretimde kaliteye ilişkin yapılan çalışmalarda çalışma grubunun daha çok öğrenciler olduğu (Aksu, 2019; Atatekin, 2017; Demirhan Yüksel, 2011; Deveci, 2012; Erkoç, 2019; Kutlu, 2007; Melek, 2003; Meraler, 2011; Saklı, 2019; Soyer, 2018), akademik ve idari personeli birlikte ele alan çalışmanın az sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Bu çalışmada veri toplamak için başvurulacak birincil ve ikincil kaynaklardaki verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
2. Uygulanan ölçek formunun, araştırmanın amacına cevap verebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.
3. Araştırmadaki örneklem/çalışma grubunun evreni temsil edebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Giresun Üniversitesi'nde görev yapmakta olan akademik ve idari personelden oluşan çalışma grubu ile sınırlıdır.
2. Akademik ve idari personelin kalite algıları ölçek maddelerinde yer alan sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

3. Araştırma sonucunda elde edilen sonuç ve bulgular Giresun Üniversitesi için geçerlidir.

Tanımlar

Kalite: Ürün ya da hizmetin önceden belirlenen veya oluşabilecek gereksinimleri karşılama kabiliyetine ilişkin özelliklerin toplamı (Gencel, 2001).

Algı: Bir şeye dikkatini yönelterek o şeyin bilincine varma veya idrak etme (TDK, 2019).

Üniversite: Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul vb. kuruluş ve birimlerden oluşan yükseköğretim kurumu (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981).

Kalite Güvencesi Yönetmeliği: 23 Temmuz 2015 tarih ve 29423 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren yönetmeliktir.

Yükseköğretim Kalite Kurulu: 23 Temmuz 2015 tarih ve 29423 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren, yükseköğretim kurumlarında kalite değerlendirme ve güvencesi çalışmaları ile akreditasyon çalışmalarının düzenlenmesi ve yürütülmesinden sorumlu kuruldur.

Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği: 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun ek 35'inci maddesine dayanılarak hazırlanan, 23 Kasım 2018 tarih ve 30604 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren yönetmeliktir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, kaliteye ilişkin temel kavramlara değinilmiş, yükseköğretimde kalite, kalite güvencesi, kalite göstergeleri, yükseköğretim paydaşları ve Türk yükseköğretiminde kalite çalışmalarına yönelik açıklamalarda bulunulmuş, yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1. 1. KALİTE

1. 1. 1. Kalitenin Tanımı

Kalite kavramı Latince’de “nasıl oluştuğu” anlamına gelen “qualitas” kelimesinden türetilmiştir. Hizmet türü ve kullanım alanlarına göre farklı anlamlarda da ifade edilmekte olup (Atar, 2007: 8; Aktan, 2008), ülkelerin sosyoekonomik ve kültürel yapıları, eğitim durumları gibi çok çeşitli etkenlere bağlı olarak farklılaşabilmekte, böylece de alanyazında kalitenin çok farklı şekilde tanımlandığı görülebilmektedir (Şimşek, 1998: 5).

Türk Dil Kurumu’na göre kalite, bir şeyin iyi veya kötü olma ya da üstün nitelikli olma özelliği olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Türkiye Standartları Enstitüsü Kurumu (TSEK) ise kaliteyi, “bir ürün ya da hizmetin belirlenen veya daha sonrasında oluşabilecek gereksinimleri karşılama yeteneğine dayanan özellikler toplamı” şeklinde tanımlamaktadır (Çelenk, 2013: 9).

ISO 8402 Kalite Sözlüğünde ve ISO 9000 Serilerinde kalite, “açıkça belirtilen ve ifade edilmemiş gizli ihtiyaçları tatmin edebilme konusunda bir yeteneğe sahip olan mal ve/veya hizmetlerin özellik ve karakteristiklerinin görülebilir, ayırıcı niteliklerinin toplamıdır” şeklinde tanımlanmıştır (Okumuş ve Duygun, 2008).

Amerikan Kalite Kontrol Derneği (ASQC)'ne göre kalite, bir hizmet veya malın belirlenmiş olan ihtiyaçları karşılama yeteneğini taşıması için sahip olması gereken özelliklerin tümüdür (Buyruk, 1999: 42). Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu (EOQC)'na göre ise bir mal ya da hizmetin, müşteri talebine uygunluk derecesidir (Okumuş ve Duygun, 2008).

Kalite, müşterinin gereksinimlerinin karşılanması (Qakland, 1995: 8), müşterinin ihtiyaçlarının ölçülebilir hale getirilmesi, bir ürünün tasarlanması ve üretilmesi için (Deming, 2000: 8) şartlara uygunluk derecesi (Crosby, 1979: 12), amaca ve kullanıma uygunluğu (Juran, 1989: 1) ve iyileştirilebilecek her şeydir (İmai, 2019: 41).

Bogue ve Hall (2003:25)'a göre kalite, kamu tarafından kabul edilmiş hesap verilebilirlik, hedefin gerçekleştirilmesine ve bütünlük standartları içerisinde misyon nitelendirilmesine uyum sağlanmasıdır.

Harvey ve Green (1993a) kalitenin, adalet, özgürlük ve eşitlik gibi ifade edilmekte zorlanılan soyut bir kavram olduğunu belirterek kaliteyi; istisnai olarak kalite, dönüşüm değeri olarak kalite, para değeri olarak kalite, amaca uygunluk olarak kalite ve mükemmellik (ya da tutarlılık) olarak kalite şeklinde beş farklı kategoride tanımlamışlardır:

1. *İstisnai olarak kalite:* Minimum standartların üstünde olan ve mükemmellikte farklı anlama gelen kalitenin, aksiyonel ve özel bir kavram olarak görülmesi gerektiğini belirtir.

2. *Dönüşüm değeri olarak kalite:* Kaliteyi yakalama sürecinde kalitenin edinebilmesi için dönüşümün olması ve şu iki ögenin bulunması gerekmektedir: katılımcıya yetki vermek ve katılımcı sayısını artırmak.

3. *Para değeri olarak kalite:* Etkililiğe ve verimliliğe odaklanan, girdilere karşılık çıktıları ölçen bir anlayışa sahip olmakla birlikte, kaliteyi özellikle para değeri ile eş değer görmektedir.

4. *Amaca uygunluk anlamında kalite:* Kalitenin anlamlı hale gelmesi için kaliteyi hizmet ya da ürün amacıyla ilişkilendirmek gerekmektedir. Hizmet ya da ürün amaçla ne kadar örtüşürse o kadar kalitelidir. Bu tanım kaliteye işlevsel bir boyut kazandırmıştır.

5. *Mükemmellik ya da tutarlılık olarak kalite*: Sıfır hata, tutarlılık ve işleri ilk seferde doğru yapmak en önemli şart olarak kabul edilir. Mükemmellik boyutunda her şeyin doğru olduğunu ifade eden, denetlemeden çok bir önleme felsefesidir.

Günümüzde kalite kavramı hayatın bütün aşamalarına girmiş olup, hizmet ya da mamul üreten tüm örgütler için büyük önem taşımaktadır. Kalite ile ilgili tanım yapanların birleştiği ortak düşünce ise kalitenin belirli bir bedel karşılığında takdim edilen mal ve hizmetlerin kullanım amaçlarına uygunluk düzeyi ve müşteri memnuniyetini sağlama düzeyidir (Tekin, 2013: 3).

Mevcut kalite tanımlamalarında, bir kalite anlayışı diğer bir kalite anlayışı ile çatışmakta olup, bu durum kalite kavramının kaygan ve spesifik bir kavram olarak tanımlanmasına neden olmaktadır (Kalaycı, Watty ve Hayırsever, 2008'den aktaran: Akçatepe, 2013: 20; Eroğlu, 2004: 88). Karakaş ve Selimoğlu (2002: 21)'na göre bu kayganlık, kavramın dinamik kalmasını sağladığından kurumların tam anlamıyla kaliteyi yakalamaları mümkün olmayacaktır.

Küreselleşmenin de etkisiyle toplumsal yapıdaki hızlı değişim, dünyadaki rekabet ortamını ön plana çıkarmış olup, örgütlerin üretim süreçlerinde iyi olmalarından ziyade en iyi olmalarını zorunlu kılmıştır. Bu hususta örgütler kıyasıya bir yarış halinde üretim faaliyetlerini sürdürürken, müşterilerin beklentileri ile örgütlerin performansları arasındaki farkın önemi ortaya çıkmış, bu durum da kalite kavramının önemini artırarak değerini her geçen gün yükseltmiştir (Eroğlu, 2004: 7).

1. 1. 2. Kalitenin Tarihçesi

Kalite, insanlık tarihi boyunca varlığını sürdüren, üretimden ticarete kadar çeşitli alanlarda ele alınan ve gelişen bir kavramdır. Tarihi belgelerde mevcut zamanın şartlarına göre kalitenin tanımı yapılmış, o dönemki yasalarla uygulanması sağlanmaya çalışılmıştır (Diken, 1998: 4). Hammurabi Kanunları'nın 229. maddesindeki “eğer bir inşaat ustasının inşa ettiği bir ev, ustanın yetersizliği ve işini gereği gibi yapmaması nedeniyle yıkılarak ev sahibinin ölümüne yol açarsa o inşaat ustasının başı uçurulur” ifadeden de anlaşılacağı gibi kalite ile ilgili çalışmalar en

ilkel şekliyle de olsa milattan önceki dönemde de yapılmış ve bilimsel nitelikte gelişim göstererek günümüze kadar devam etmiştir (Şimşek, 1998: 15).

Üretimde mükemmeliği sağlama amacıyla başlayan kalite çalışmaları, 1750’li yıllardan Sanayi Devrimi’ne kadar gelişimini sürdürmüştür. II. Dünya Savaşı sırasında askeri malzeme ve teknoloji kalitesini iyileştirmeye yönelik çalışmalar ile kalite geliştirme faaliyetleri farklı bir boyuta varmış, Walter Shewart’ın geliştirdiği “istatistiksel proses kontrol yöntemleri” ile özel askeri kalite standartları düzenlenerek yayımlanmıştır (Negiz, 2013: 4).

Teknolojik alanda yaşanan gelişmeler, üretimde kalitenin giderek artması ve bu alandaki çalışmalar, bilginin paylaşılmasına ve yayılmasına yol açmış, bu anlamda 1946 yılında Amerikan Kalite Kontrol Derneği (ASQC: American Society for Quality Control) oluşturulmuştur. Fakat Amerikalıların kısa dönemli kar anlayışları, sistemin Amerika’da başarılı olmasını engellemiştir. II. Dünya Savaşı sonrası bilimsel çalışma ve arayış içine giren Japonya, bu noktada Amerikan bilim adamlarından faydalanarak, öncelikle W. Edward Deming’in kalite anlayışı ile ülkelerinde kalite çalışmalarını başlatmıştır. 1950 yılında Japon Bilim Adamları ve Mühendisler Birliği tarafından Japonya’ya davet edilen W. Edward Deming’in Japonlara kaliteyi öğrettiği kabul edilmektedir (Özdemir, 2000: 34).

Kalitenin yıllara göre gelişimine bakıldığında, Japonya’nın batı ülkelerini geride bırakacak şekilde bir gelişme kaydettiği görülmektedir. Japonya gibi bazı Uzakdoğu ülkeleri Güney Kore, Tayvan ve Singapur da bu dönemde kalite konusunda büyük gelişmeler göstermişlerdir. 1970’li yıllarda Deming ve Juran, örgütlere zaman, para ve kalite olmak üzere üç boyutlu düşünme olanağı sunmuşlardır (Ersen, 1997: 31). 1980’li yıllarda örgütler tarafından sadece maliyet unsurunun dikkate alınması yetersiz kalmış, rekabette kalite anlayışı ön plana çıkmaya başlamıştır (Efil, 1999: 36).

Kalite anlayışının 1990’lı yıllara kadar geldiği süreç Tablo 1’de ifade edilmiş olup, kalite kavramının 20. yüzyılda ivme kazandığını söylemek mümkündür. İstatistiksel düşünce yönünde biçimlenen kalite anlayışı yıllar boyunca olgunlaşarak, bugünkü toplam kalite felsefesine ulaşmıştır (Üstüner, 1994: 7).

Tablo 1. Kalite Anlayışındaki Tarihsel Süreç

Yıl	Süreç
1903	Yönetimin Bilimsel Temelleri (F. Taylor)
1915	Mekansal ve Zamansal Dağılım (F. L. Gilbert, H. Ford)
1916	Yönetim Teorisi (H. Fayol)
1922	İdeal Memurluk Tipi (M. Weber)
1931	İstatistiksel Kalite Kontrol (W. A. Shewhart)
Yıl	Süreç
1940	Stanford Seminerleri (Stanford)
1950	İstatistiksel Süreç Kontrolü (E. Deming, J. Juran)
1951	Kalite Ödülü (E. Deming)
1952	“Kalite Kontrol Dergisi”
1954	“Kalite Yönetimin Sorumluluğudur” (J. Juran)
1954	Ulusal Radyo ile Kalite Eğitim Yayınları (Japonya)
1956	Kalite Yönetim Sistemi (A. Feigenbaum)
1957	Toplam Kalite Denetimi (A. Feigenbaum)
1960	Kalite Yaklaşımında Japon Usulü (K. Ishikawa, G. Taguchi)
1961	Formenler için Kalite Denetimi Dergisi (K. Ishikawa)
1962	Kalite Çemberleri (K. Ishikawa)
1965	“Sıfır Hata” (P. Crosby, T. Katarbinski, B. Dubovikov, İ. Halpin)
1969	Kalite İşlevinin Yaygınlaştırılması (Kobe Steel)
1970	Kalite Kayıp İşlevi (G. Taguchi)
1976	Tam Zamanında Üretim (T. Ohno)
1980	Toplam Kalite Hareketi
1987	Kalite Yönetim ve Güvence Sistemleri
1988	“Reengineering” İş Süreci (M. Hammer)
1989	TKY Stratejisi (John S. Oakland)

Kaynak: Aksu, 2002; Negiz, 2013.

1. 1. 3. Kalitenin İşlevleri

Kalitenin en önemli özelliği, etik manada üreticinin emeğini alırken tüketicinin de ürün veya hizmete ödediği paranın karşılığını almadaki temel değer olmasıdır (Elmacı, Kara, Taşkın ve Çalık, 2000: 5-6). Bu doğrultuda kalitenin işlevlerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Yıldırım, 2002: 5):

1. Kalite bireysel sorumluluğu gerektirmesine rağmen ekip ruhu bilinciyle birleştirici özelliğe sahiptir. Çalışanların moral ve motivasyonlarının artmasını, yapılan işte “sıfır hata” düşüncesi ile çalışılmasını, iş birliğine dayandığından çalışmaların ahenkle yürütülmesini, başarılan bir işin sonucunda kişilerin kendilerini değerli hissetmelerini ve işten doyum sağlamalarını, kişilerin kaliteyi yakalamak için yapılacak işlerde istekli olmalarını sağlar.

2. Kalite, ortak bir amaç olduğundan ekip çalışması gerektirir.
3. Kalite, liderlere risk alma, yönlendirme, sorumluluk alma konularında cesaret verir.
4. Kalite, bireyleri yapılan iş sonunda daha iyiye, daha kaliteliye yönlendirerek “yapılanla yetinme” şeklindeki düşünce yapısını reddeder.
5. Kalite, dinamik yapısıyla sürekli değişim içerisindeki toplumların ihtiyaçlarını karşılar.

1. 2. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ, FELSEFESİ, SÜRECİ

1. 2. 1. Toplam Kalite Yönetimi Kavramı

Küreselleşmenin etkisi ve tüketicilerin bilinçlenmesi, örgütler açısından uluslararası rekabeti beraberinde getirmiş, artan bu rekabet karşısında örgütler, tüketicilerin beklentilerini karşılayabilmek için daha kaliteli mal ve hizmet sağlayabilmek amacıyla, belirli standartlarda üretim yapmak ve bu standartları sürekli yükseltmek için çalışmalar yapmak zorunda kalmışlardır. Değişen piyasa koşulları ve rekabet karşısında üretici kuruluşlar birtakım yeni yönetim modelleri arayışına girmişlerdir. Bu modellerin en geçerli ve yaygın olanı “Toplam Kalite Yönetimi [TKY]” modelidir. Bu modelin bütüncül bir yaklaşım olması hem özel sektör hem de kamu ekonomisi içinde uygulanabilmesine olanak sağlamaktadır (Gencel, 2001).

Her geçen gün zorlaşan rekabet koşulları karşısında kuruluşlar ayakta kalabilmek için etkin bir yönetim ve kalite sistemi arayışına girmişlerdir. TKY de bunları sağlayacak modellerden biridir. TKY, yalnızca hizmet veya ürünlerin kaliteli olmasıyla değil, kalitenin yanı sıra müşteri memnuniyetinin sağlandığı hizmet ve üründe sürekli iyileştirme çalışmalarının yapıldığı (Akdağ, 2013), toplum ve kendi çalışanları için avantaj elde etmeyi amaçlayan (Efil, 1996: 29) bir yönetim modeli olarak ifade edilmektedir.

TKY, müşterinin ürün ya da hizmetten tatmin olması sonucunda mutluluğunu ve sürekli gelişimi temel alan bir yaşam tarzıdır. Öte yandan örgütteki tüm çalışanların yaptıkları işe kendilerini adadıkları, yaşamlarının merkezine evrensel ilkeleri yerleştirerek bu ilkelere uygun davranışlar gösterdikleri, “kazan

kazandır” yaklaşımını esas alarak iç ve dış müşteri memnuniyetini amaçlayan, yaptıkları işle ilgili bir inanç geliştiren, tüm çalışanların katılımına dayanan bütünsel bir yönetim modelidir (Akın, Çetin ve Erol, 2001: 3).

TKY, tüketicilerin isteklerini karşılamak için, örgüt içindeki müşteri hizmetleri, pazarlama, imalat ve mühendislik gibi birtakım ünitelerin, kalitenin sağlanması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi amacıyla yapılan çalışmalarda eşgüdümü sağlayan etkili bir sistemdir (Feigenbaum, 1991: 6). İmai (2019: 40)’e göre TKY, örgütteki performansın iyileştirilmesi için yöneticiden işçiye tüm çalışanların bütünleşmiş çabalarını içeren düzenli faaliyetler tümüdür.

TKY’nin örgüte sağlayacağı yararları; kaynak kullanımını en aza indirerek israfı azaltmak, süreçte sürekli iyileşmeyi sağlamak, hizmet kalitesini sağlamak, verimliliği ve müşteri memnuniyetini arttırmak, gelen taleplere esnek davranabilmek, ürün geliştirme sürelerini kısaltmak, verimlilik için gerekli teşvik ve koordinasyonu sağlamak, müşteriye ürün teslim süresini kısaltmak ve örgütün pazar payını arttırmak şeklinde sıralamak mümkündür (Grant, Shani ve Krishman, 1994; Chang, 1993; Gözlü, 1994’ten aktaran: Akdoğan, t.y.). Bunların doğal bir sonucu olarak örgütün daha yüksek kar oranına sahip olması, prestijinin yükselmesi, daha etkili rekabet ve gelişim sağlaması da beraberinde gelecek yararlardandır.

Müşteri memnuniyeti sağlama, sıfır hatanın esas alınması ile minimum hatada bulunma, kurumdaki tüm çalışanların iş birliğinin sağlanması, rekabet gücü elde etme, kurumdaki tüm personelin motivasyonunu ve verimliliğini yükseltme, kurumun hedeflerine ulaşmasını sağlamak da TKY’nin amaçları arasındadır (Şimşek, 1998: 108).

Öte yandan TKY’nin etkili bir şekilde uygulanmasıyla, mükemmel sonuç alan örgütler olduğu gibi, doğru uygulanmayışıyla başarısızlık yaşayan birçok örgütün de var olduğunu söylemek mümkündür (McDermott, 1993). TKY uygulamalarında, örgütlerdeki yöneticilerin liderlik anlayışından yoksun olması, kalite çalışmalarında aktif rol almaması, örgütlerde kalite politikasının ve sorumluluk anlayışının oluşturulmadan ve kalite felsefesi için gerekli örgütsel düzenlemenin yapılmadan uygulamaya geçilmesi, örgütlerdeki tüm çalışanların kalite ve rekabet bilinci oluşturulmaması sonucunda çalışanların yapılacak tüm

kalite çalışmalarına direnç göstermeleri, örgütleri başarısızlığa götüren nedenler arasındadır (Varol, 1993; Peker, 1993). Örgütler başarıya ulaşmak için stratejilerini planlarken, geleceğe yönelik görevlerini ön planda tutarak, etkin bir kurum kültürü meydana getirmelidirler (Morgan ve Murgatroyd, 1994: 198).

Alan yazında, TKY'nin otoriter-popülist bir yaklaşımla müşteri odaklılık ilkesi ile kapıkulu anlayışında çalışanlar yaratmaya çalıştığı, temel değerlerin müşteri odaklılık yerine özgür ve eşit düşünce olması gerektiği (İlğan, Erdem, Taşdan ve Memduhoğlu, 2008); TKY'nin kamu alanında uygulanmaya başlamasıyla kamu çalışanlarına rekabet ve girişimcilik ruhunun kazandırılması sonrası çalışanlar arasındaki dayanışmanın etkisinin kırılarak sendikal örgütlerin zayıflatılmaya çalışıldığı, okullarda uygulanmaya başlamasıyla ise okulların şirket gibi yönetilmesi sonucu okulların birer işletmeye, müdürlerin şirket yöneticisine, öğrenci ve velilerin ise müşteriye dönüştürüldüğü (Özdem, 2007: 66-67) gibi bazı olumsuz eleştiriler yer alsa da yapılan tanımların çoğu TKY'nin kaliteyi esas alıp sürekli gelişmeyi hedefleyen, takım çalışmasını ön planda tutan ve tüm süreçlerde sıfır hata prensibini savunan çağdaş bir yönetim felsefesi olduğu yönündedir.

1. 2. 2. Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi

Tüm çalışanların katılımına dayanan ve kalite üzerinde yoğunlaşan TKY, bir yönetim felsefesidir. Çalışanların devamlı olarak eğitime tabi tutulması ve üst yöneticilerin etkin rol alması, üzerinde özellikle durulan konulardır. İnsan ve insana verilen değer, TKY felsefesinin odak noktasıdır. Her şeyin insanla gerçekleştirilebileceği düşüncesi mevcut düzende ağırlıklı bir nokta iken, insan gücü örgütün en değerli varlığı olarak tanımlanmaktadır. Bu felsefeyi kabul eden kurumlarda, çalışanların gelişimi, mutluluğu, örgüte etkin katılımı ve insana saygı öncelik olarak görülmektedir. TKY felsefesi, üst kademedeki bulunan yönetimin desteği ile alt ve orta düzeydeki çalışanlara da düzenlenecek eğitim programları yoluyla anlatılmalı, çalışanların rollerinin önemini anlamaları sağlanmalıdır (Kovancı, 2001: 189; Erdinç, 2006: 68).

TKY felsefesinde, örgütteki tüm çalışanların düşüncelerini özgürce söyleyebildiği, önerilerini üst yönetime iletebildiği ve karar alma sürecine dahil olabildikleri bir çalışma ortamı yaratılması esastır (Kovancı, 2001: 15). Örgütteki

tüm çalışanların iş birliğinin sağlanması, tüm personelin motivasyon ve verimliliğini yükseltme, örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlama TKY felsefesinin üzerinde önemle durduğu konulardır (Şimşek, 1998: 108).

TKY felsefesi insanın tatminini ve mutluluğunu esas almakla birlikte, “önleyici olmak” gibi çok önemli bir değişimi de beraberinde getirmiştir. Çünkü bu felsefe en mükemmeli, en iyiyi arayan önleyici bir yaklaşım üzerine kuruludur (Düren, 2012). TKY’de klasik yönetim anlayışındaki “kaliteli ürünün maliyeti yüksek olur” düşüncesinin aksine, “kaliteli ürünün maliyeti düşük olur” düşüncesi esas alınmaktadır (İpekten ve Kutlu, 2003).

1. 2. 3. Toplam Kalite Yönetimi Süreci

Kalite kavramının geçmişi çok eskiye dayanmakla birlikte, son yıllarda yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere günümüzde üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmiştir. Kaliteyle ilgili ilk faaliyetlerin eski çağlara dayandığı görülse de kavram olarak kullanılması 1900’lü yılların başında Fredrik Taylor tarafından başlamıştır. Daha sonra Amerikalı matematikçi Walter Shewart tarafından 1932 yılında geliştirilen istatistiksel proses kontrol tekniklerinin de kullanımıyla kalite güvence sisteminin temelleri oluşturulmuştur (Çavlı, 2014: 74).

TKY’nin temelleri, Amerika Birleşik Devletleri’nde William Edward Deming, Joseph Juran, Philip Crosby’nin yaptıkları çalışmalarla atılmış olmasına rağmen Japonya bu kavrama sahip çıkmış, bazı Amerikalı bilim insanlarını ülkelerine getirterek yapmış oldukları kalite çalışmalarıyla TKY anlayışını ortaya çıkarmıştır (Merter, 2006: 47). Japonların yüksek kalitede mal ve hizmet üretme anlamına gelen “istatistiksel proses ilkeleri”ni ülkelerinde uygulamaları, üretilen ürünlerin yüksek kalitenin sembolü olarak algılanması sonucunu doğurmuştur (Esirtgen, 2005: 12).

Alanyazına bakıldığında, Türkiye’de TKY ile ilgili çalışmaların 1980’li yıllarla birlikte kalite kontrol çemberleriyle uygulanmasıyla başladığı görülmektedir. ISO tarafından 1988 yılında yapılan anket sonuçlarının değerlendirilmesinde, ISO’nun en büyük 150 kuruluş olarak gösterdiği işletmelerin kalite kontrol çemberlerini uyguladığı görülmüştür. Bu işletmelerin kalite kontrol çemberlerini uygulamadaki amaçları; çalışanlardaki takım ruhunu geliştirmek,

Çalışanlar arasındaki iletişimsizliği çözmek, tüm çalışanlar ile katılımcı bir ortam oluşturmak böylece de kalitesizlik maliyetlerini düşürmek şeklinde ifade edilmiştir (Düren, 1990: 119).

Türkiye’deki TKY’nin gelişimine katkıda bulunan bir diğer konu da 1989 yılından sonra Türkiye’de ISO 9000 sistem standartının uygulamaya konulmasıdır. Büyük örgütlerin yanı sıra orta ve kk çaplı örgütlerde de uygulanmaya başlanan TKY, hızla yayılarak gelişim göstermiştir. 1992 yılında ilk defa Ulusal Kalite Kongresi düzenlenmiş ve kalite ile ilgili ilk ödüller dağıtılmıştır. Yapılan tüm bu alışmalar, Türkiye’de kalite bilincinin oluşumunda rol oynamış, insanlarda kalite bilinci oluşturarak, onları daha iyi nasıl üretebiliriz düşüncesine yöneltmiştir (Esirtgen, 2005: 22).

1. 2. 4. Toplam Kalite Yönetiminin ncleri

TKY anlayışının uygulanmasında ve sistemli hale gelmesinde, II. Dünya Savaşı sonrası yıllarda Deming, Juran, Fiegenbaum, Ishikawa, İmai ve Crosby’nin etkisi oldukça önemlidir. TKY anlayışının ortaya çıkmasında ve felsefesinin temellerin oluşmasında, Deming’in “Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili 14 temel kuralı”, Juran’ın “Kalite Yönetimin Sorumluluęudur” ilkesi, Ishikawa’nın kalite herkesin işidir düşüncesiyle “Kalite Kontrol emberleri”ni oluşturması ve Crosby’nin “retimde Sıfır Hata” yaklaşımını uygulamaya koymasý etkili olmuştur. TKY’de kullanılan teknik ve ilkeler, Deming, Juran, Fiegenbaum, İmai, Ishikawa, Crosby ve Taguchi gibi uzmanların kullandıkları teknik ve ilkelerin harmanlanması sonucu ortaya çıkmış ve kaliteye getirdikleri farklı yaklaşımlarla TKY’nin öncüleri olmuşlardır (MEB, 2007: 13).

II. Dünya Savaşı sonrası Japon firmaların kalite standartlarını arttırmak amacıyla *William Edward Deming*, Japonya’ya giderek yaptığı çalışmalarla kalite kontrolde kontrol işlevinin uygulanmasını sağlayan ve “Deming Döngüsü” olarak bilinen tanımı literatüre kazandırmıştır (şimşek, 1998: 15; Efil, 2016: 48). Kalitede sürekli iyileştirme anlamına gelen ve Planla- Uygula- Kontrol Et-nlem Al şeklinde ifade edilen PUKÖ evrimi, rekabette ilerici olmayı, müşteri memnuniyetini, döngünün her aşamada tekrarlanması ile kaliteyi arttırmayı ve sonuçta kuruluşların kaliteli ürünleri müşterilerine sunabilmelerini

hedeflemektedir. Deming kalite gelişimine sistemli bir yaklaşım getirmiş, yapılan kalite çalışmaları ile olumsuz geri bildirimlerin azaldığını, pazar payının arttığını, işgörenlerin tatmin ve motivasyon düzeylerini arttırdığını savunmuştur (Kölük, Dilsiz ve Kartal, 2010: 54).

TKY'nin gelişiminde önemli katkıları olan Deming, TKY'yi 14 ilkeye dayandırmıştır. Deming bu 14 ilkesinde, insana ve örgüte bakış açısına, yönetiminin temel felsefesine değinmiş, kalite iyileştirme hakkında yapılabilecekleri sıralarken, bu ilkelerin odağına insan/çalışan kavramını almış, böylece hümanist örgüt anlayışından ve insan ilişkileri yaklaşımından ne şekilde etkilendiğini ortaya koymuştur. Deming'in 14 ilkesi aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Şimşek, 2018: 65; Özdemir, 2019: 38-39):

1. Sürekli iyileştirme ve geliştirme temel amaç olmalıdır.
2. Yeni bir toplam kalite ve sürekli gelişim felsefesi benimsenmelidir.
3. Üretim sonu kalite kontrole son verilmelidir.
4. Tedarikçilerin sadece fiyata/maliyete dayalı olarak seçilmesine son verilmelidir.
5. Problemler tanımlanmalı ve sistemin sürekli olarak iyileştirilmesine çalışılmalıdır.
6. Çağdaş iş içinde veya işbaşı eğitim yöntemleri benimsenmelidir.
7. Öncelik sayıdan kaliteye çevrilmelidir.
8. Korku yenilmelidir.
9. Bölümler, birimler arasındaki duvar ve sınırlar kaldırılmalıdır.
10. Nasıl yapılacağına ilişkin destek sağlamadan üretkenliğin artırılmasını talep etmekten vazgeçilmelidir.
11. Sayısal kotlara bağlanmış iş standartları terk edilmelidir.
12. Çalışanların yaptıkları işle övülmelerinin ve kendilerini işlerine adamalarının önündeki engel kaldırılmalıdır.
13. Eğitim ve kendini geliştirme anlayışı kurumsallaştırılmalıdır.
14. Değişimi sağlayacak tedbirler alınmalıdır.

Deming'in savunduğu bu 14 ilke, yönetimde yeni bir felsefe ortaya koymuş ancak bu felsefenin batı ülkelerindeki günlük yaşama uygulanması konusunda

spesifik yöntemlerin olmadığı, geleneksel iş kültürüne uymadığı ileri sürülerek birtakım eleştiriler de almıştır (A. Ersoy ve M. S. Ersoy, 2015: 59).

Kamu kuruluşları ya da örgütlerin ortaya koydukları ürünlerin istek ve beklentileri karşılaması gerektiği, kalite alanında çalışan *Joseph Moses Juran* gibi birçok araştırmacı tarafından desteklenmiştir. Juran (1989:27)’a göre, insan hayatına etki eden ürünleri ortaya koyan kamu kuruluşu ya da örgütlerin, kalite konusuna önem vermeleri gerekmektedir. Bunun sonucunda kalite çalışmaları, kuruluşlara artan müşteri tatmini, artan satış geliri, artan pazar payı, azalan hata oranları ve azalan maliyetler gibi birçok yarar sağlayacaktır.

Kalite yönetimine ilişkin görüşleriyle adından söz ettiren Joseph Moses Juran, kalite konusunda örgütün üst düzey yöneticilerinin de aktif olması gereken bir sürece tabii olduğunu belirtmiştir. Bu sürecin etkili işleyebilmesi için sürece dahil olan herkesin, kaliteye ilişkin kavram ve ilkelere dair bilinçlendirilmesini sağlayacak hizmet içi eğitim sürecinden geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca üst yönetimde bulunan kişilerin TKY anlayışını ve kalite kontrolünü, kurumda bulunan herkesten daha iyi bilmesi, böylelikle de TKY’nin belirlenen plan ve programa göre işleyip işlemediğini denetlemesi gerekmektedir. Juran, kalite yönetimini “kalite planlaması, kalite kontrolü ve kalite iyileştirmesi” şeklinde üç başlık altında toplamıştır (Özveren, 2000: 22).

Kalitenin denetlenmesi konusunda Juran’la hemfikir olan *Fiegenbaum*, kalitenin yalnızca üretim ve kontrol birimlerinin sorumluluğunda olmadığını, üst yönetimin yanısıra kurumda çalışan tüm personelin sürece dâhil edilmesi gerektiğini ve sorumluluğun da paydaşları olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca üst yönetimle birlikte kurumdaki tüm birimlerin etkileşim içerisinde olmaları sonucunda kalite kontrolünü sağlayabileceklerini savunmuştur. Fiegenbaum (1991: 870)’a göre ortaya konulacak ürün veya hizmetin kalitesini geliştirebilecek birtakım farklı yollar vardır. Bu yolların, insanlarla kurulan ilişkilerin geliştirilmesi, insanlardan gelecek dönütlerin toplanıp değerlendirilmesi, istatistiksel verilerin takip edilmesi, ulaşılmak istenilen ideal yapının oluşturulabilmesi ve sistemli bir örgütlenmenin gerçekleştirilmesi şeklinde bir sürece tabii olması gerekmektedir.

Fiegenbaum, kalitenin bünyesinde barındırdığı metotları ön plana çıkarmanın aksine, dikkatleri daha çok kalitenin yönetsel ve insani boyutuna çekmeye çalışmıştır. Çünkü kalite, kuruluşların bünyesindeki her birimin ortak paydada buluşup hareket etmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kalite herkesin ortak paydada birleşip etkili bir farkındalık yarattığı bir süreçtir. Kalitenin kontrolü konusunda yönetimin kuruluş içerisinde yer alan birimlerin hepsinden daha fazla sorumluluk alması gerekmektedir (Şimşek, 2018: 72). Ayrıca Fiegenbaum, müşteri memnuniyetinin önemi, TKY'nin örgüt düzeyinde geçerliliğini kabul ettirmek amacıyla üst yönetimin katılımının gerekliliği, TKY'nin kabulünün sağlanması ve benimsetilmesi gibi birçok farklı noktaya da değinmiştir (Yatkın, 2014: 6).

Kalite çalışmalarının insanı temel alması sonucunda ortaya çıkan müşteri memnuniyeti ve müşteri ihtiyaçlarının tedarik edilmesi hakkında çalışan *Kaoru Ishikawa*, diğer yandan örgüt hakkında gerekli bilgilerin edinilme süreci ve kurumun kalite istatistikleriyle ilgili çalışmalar da yapmıştır. Yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya koyduğu “Kalite Kontrol Çemberleri” ile Japonya’da “Firma Çapında Kalite Kontrol” kavramına yeni bir oluşum getirmiş, ortaya koyduğu yeni çalışmasını kalite çalışmalarında önemli isimler olan Juran, Fiegenbaum ve Deming’in çalışmalarından esinlenerek “Japon görüşü” içerisinde bütünleştirmiştir (Efil, 1999: 76).

İshikawa'nın kalite kavramı ile ilgili ulaştığı ve kalitenin hedefi diye nitelendirdiği önemli aşamaların içerisinde, müşteri taleplerinin karşılanması ve katılımcı yönetiminin sağlanması yer almaktadır. Kurumdaki tüm personelin kalite kontrol çalışmalarında etkinleşmesini, sürece dahil olmasını ve çalışanların beyin fırtınası yapabilecekleri kalite çemberlerinin kullanılması gerektiğini dile getirmiştir (Yatkın, 2014: 16). Paydaşların ortak hedef üzerinden oluşturacakları kalitenin kontrolünün yapılması konusuna da değinen İshikawa, kalite kontrolünün tasarruf sağlamada, kaliteli ürün veya hizmetin oluşmasında, ortaya konulan mamulün tasarımını düzenlemede, üretimde ve satış sonrası hizmet vermede örgütlere yarar sağlayacak etkili bir uygulama olduğunu belirtmiştir (Halis, 2000: 44).

Japon araştırmacı *Masaaki Imai*, kalite kontrolünün gerekliliği düşüncesi doğrultusunda kalite çalışmalarını sürdürmüştür. Sürekli gelişme felsefesi üzerine

yaptığı çalışmalar sonucunda kelime anlamı “iyileştirme ve sürekli geliştirme” olan “Kaizen” kelimesinden yola çıkarak Japonya’nın başarısındaki kilit nokta olduğu söylenen “Kaizen” adlı kitabını çıkarmıştır. Masaaki İmai, Kaizen adlı kitabında kalite kavramıyla ilgili yapılan müşteri memnuniyeti, toplam kalite kontrol programları, zamanında üretim, sistem geliştirme, politika üretme ve uygulama, tedarikçi ilişkileri gibi birçok konu hakkında önemli bilgiler vererek TKY alanına çokca katkıda bulunmuştur (İmai, 1997’den aktaran: Yatkın, 2014: 17).

Masaaki İmai’nin çalışmaları sonucunda göz önünde tutulmaya başlanan iyileştirme ve geliştirme durumları, TKY’ye büyük katkı sağlamıştır. Çünkü devamlı iyileştirme ve geliştirme durumları, sadece gelişmeyi değil aynı zamanda mevcut yapıyı da korumaya yardımcı olacak, yönetimin her defasında en iyiyi hedeflemesini sağlayabilecek, bu düşünceyle de kurumdaki paydaşların ortak hareket etmelerini sağlayacaktır (Özden, 2005: 134; Yıldırım, 2002: 41).

Kalite literatüründe sıkça kullanılan “sıfır hata”, “ilk defa yapınca doğru yap” ve “beklentilere uygunluk” ilkeleri, *Philip Crosby* tarafından ortaya atılmış ve kalite literatüründe büyük değişimler meydana gelmiştir. Crosby, “Kalite Ücretsizdir (Quality is Free)” adlı kitabında kalitenin oluşturulabilmesiyle toplam maliyetin gözle görülebilecek şekilde azalacağını ve buna bağlı olarak da “sıfır hata” yaklaşımına uyularak, kaliteden beklenen durumların gerçekleştirilebileceğini savunmuştur (Varol, 1993).

Crosby kaliteyi, “şık” ve “iyi” olandan ziyade, müşteri taleplerinin karşılanması ve müşteri memnuniyetinin sağlanması üzerinde oluşturulan ürün standardı olarak tanımlamıştır (Tenner ve Detoro, 1992: 21). Müşteri memnuniyetinin sağlanmasında yaşanan aksaklıklara çalışanlardan çok yöneticilerin neden olduğunu ileri süren Crosby, kalite aşaması sırasında yapılan hatalardaki %80’lik payın yönetimde bulunanlara ait olduğunu savunmuştur. Crosby’ye göre yürütülen çalışmaların sağlıklı işleyebilmesi için üst yönetimde bulunan kişilerin örgütteki diğer çalışanlara göre daha fazla eğitilmeleri gerekmektedir. Çünkü Crosby’nin kalite anlayışındaki “tek seferde doğru yap” düşüncesi, üst yönetimin zayıf olması durumunda aksamaya uğrayabilecek, ancak üst yönetimin gerektiği şekilde eğitilmesi durumunda bu sorun ortadan kaldırılabilecektir (Şimşek, 2018: 69-70).

Crosby, kalite üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda kalite ve kalite yönetimine ilişkin 14 temel ilkeyi savunmuştur: yönetimin destek ve inancı, kalite iyileştirme ekibi, kalite ölçümlenmesi, kalitenin maliyeti, kalite bilinci ve farkındalığı, düzeltici eylem ve girişim, sıfır hata planlaması, birim ve ekip yöneticilerinin eğitimi, sıfır hata günü, amaç belirleme, hata kaynaklarının yok edilmesi, takdir, kalite kuralları, tekrar baştan başla (Şimşek, 2018: 70).

Fikirleriyle Japonya'daki kalite çalışmalarına önemli katkılarda bulunan ve "kalite mühendisliği" kavramının sahibi olarak anılan *Genichi Taguchi*, ürün ve süreç iyileştirmede deneysel tasarıma önem vermiş, kontrol edilebilen ve kontrol edilemeyen değişkenlerin kaliteye ne oranda etki ettiğini ortaya koymaya çalışmıştır (Özkan, 2008: 15). Kaliteyi, ürünün sevk edildiği zamandan topluma ulaşıncaya kadar verilen kayıp olarak nitelendiren Taguchi, kaybın azalmasıyla ürünün kalitesinde artış meydana geleceğini savunmaktadır. Bu nedenle kaliteyi geliştirmek için yapılacak çalışmalarda öncelikli amacın kayıpların en aza indirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Taguchi, kalitenin ürüne yönelik tasarlanması gereken bir olgu olduğunu, hiçbir muayenenin kaliteyi geri getirmede yeterli olmayacağını savunmuştur (Çelikkan, 2009: 6).

Sonuç olarak, kalite ve toplam kalite yönetimi üzerinde çalışmalar yapan bu kuramcıların yaklaşımları doğrultusunda, TKY anlayışında müşteri taleplerinin karşılanması, müşteri memnuniyetinin sağlanması, sürekli iyileştirme, tam katılım, kalite kontrol uygulamalarının aktif olması, kalitenin ölçülmesi, sürekli eğitim, kurum içerisinde var olan birimlerin ortak hareket etmesi ve üst yönetimde bulunanların daha fazla aktif olmaları ve daha fazla sorumluluk almaları gerektiği üzerinde durulmuş ve bu noktalarla ilgili, araştırmacılar tarafından çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Tüm araştırmacıların buluştuğu ortak nokta ise kalitenin sağlanması noktasında ortaklaşa bir çalışmanın gerçekleştirilmesi ve bunun üzerinden de müşteri beklentilerinin karşılanıp, müşteri memnuniyetinin sağlanması gerektiğidir.

1. 2. 5. Toplam Kalite Yönetiminin Temel İlkeleri

Kamu kurum ve kuruluşlarının veya örgütlerin, günümüz koşullarında yaşanan dönüşümleri yakalayabilmeleri ve bu dönüşümlerle birlikte kendilerini yenileyebilmeleri gerekmektedir. Küresel rekabet pazarında yer edinebilmenin ön

koşulu sayılabilecek çağdaşlık ilkesi, örgütler veya kamu kurum ve kuruluşları tarafından benimsenmeli ve çağdaşlık ilkesi doğrultusunda plan ve programlar sürdürülmelidir. Sürdürülecek plan ve programın daha etkili olabilmesi adına ürünü ortaya koyacak hizmet örgütlerinin, TKY ilkelerini özlerinde barındırmaları ve bu yönetimin sağlıklı bir şekilde işletilmesi gerekmektedir. TKY, çağdaşlık ilkesinin gerekleri doğrultusunda sürekli iyileştirme odaklı bir süreç izlemektedir. Farklı alanlarda değerlendirilen TKY, uygulandığı sahaya göre şekillenmekte ancak temelinde bulunan ilkelerden kopmamaktadır. Araştırmacılar tarafından modern bir yönetim felsefesi olarak tanımlanan TKY'nin temelinde yer alan ilkeler şunlardır (Yıldırım, 2002: 41-43):

1. *Müşteri/Paydaş Odaklılık*: Hizmet örgütlerinin temel amaçları arasında, çalışanlarla birlikte örgütün sürekliliğini sağlamak yer almakta olup, örgütlerde sürekliliğin sağlanabilmesinin yolu ise müşteri memnuniyeti temin edilerek ürün taleplerindeki artışın da oluşturulmasıdır. Örgütlerin ürün veya hizmet üzerinden sürdürdükleri politikaların odak noktasında “müşteri/müşteriler” yer almaktadır (Coşkun, 2003). Çünkü müşteriler, sadece ürünün ulaştırıldığı kişiler değil, aynı zamanda örgütün toplum nezdinde reklam edilmesini ve bunun üzerinden gelebilecek olumlu/olumsuz eleştiriyi sağlayacak kişilerdir. Bu yüzden hizmet örgütlerinin, müşterilerin ihtiyaçlarını yakından takip etmeleri ve onları tatmin edecek ürün veya hizmet sunmaları gerekmektedir (Aykaç ve Özer, 2006).

Klasik yönetim anlayışının aksine işleyen yeni yönetim anlayışı, müşterilerin ihtiyaç ve taleplerine göre ürünler ortaya koymayı hedeflemektedir. Değişen koşullara bağlı olarak insanların istek ve talepleri de değişmekte olup, bu durum örgütlerin de müşteri politikalarında dönüşümlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Yaşanan değişim veya dönüşümün hizmet örgütlerine etkisi dikkatlice incelendiğinde, küresel rekabet pazarlarında yer alan her örgütün müşteri odaklı davrandığı ve hatta bünyesinde barındırdığı tüm birimleriyle birlikte müşteri ihtiyaçlarının belirlenmesi ve müşteri memnuniyetinin sağlanması adına faaliyette bulunmaya yönelik işlemler gerçekleştirdiği söylenebilir (Özer, 2015). TKY anlayışında, hizmet örgütlerinin müşteri/paydaş odaklı davranması ilkesi, diğer ilkelere göre en zor uygulanabilen fakat uygulandığı takdirde de uzun vadede en çok getiri sağlayabilecek ilkedir (Akın, 2001: 66).

2. *Üst Yönetimin Liderliği:* Kamu kurum ve kuruluşlarının veya örgütlerin yürüteceği politikaların denetlenmesini sağlayacak en üst birim yöneticilerdir. Yöneticiler, hizmet örgütlerinin içerisinde yer alan birimlerin, ortak amaç etrafında birleşmelerini ve ortaya koyacakları ürünün piyasaya sürülmesini sağlamaktadır. TKY'nin ilkeleri arasında da bulunan üst yönetimin liderlik anlayışı, başarının kilit noktasını oluşturmaktadır. Çünkü yöneticiler, hizmet örgütleri içerisinde yer alan birimlerin, ortak hedefler doğrultusunda birleşmelerini sağlar ve sergiledikleri kararlılık ve liderlik sayesinde de çalışanların motivasyonlarını artırırlar (Eroğlu, 2004: 72). Ayrıca TKY'de, üst yönetim tarafından belirlenen amaçlar ve değerler doğrultusunda, kurum içi organizasyonu sağlanmalı, bu organizasyonun sağlıklı yürütülebilmesi için de etkin bir iletişim sistemi ve planlama kurulmalıdır (Efil, 2016: 52).

3. *Sürekli Gelişme:* Hizmet örgütlerinin ortaya koydukları mamullerin, müşteri memnuniyetini sağlamaları ve sürekli gelişmeye de açık olmaları gerekmektedir. Çünkü belli standartlarda ortaya çıkarılan ürünün, zaman içerisinde değişen ihtiyaç ve taleplere karşılık verememesinden dolayı hizmet örgütleri, sürekli yenileşmeyi ilke edinmektedir. TKY'nin sürekli gelişme ilkesi, hizmet örgütlerinin yürütmek istedikleri politikanın temelini oluşturmaktadır. Sürekli yenileşme, mamuller üzerinden iyiye değil, “en iyiye” hedeflemektedir. Japon araştırmacı Masaaki İmai'nin “Kaizen” felsefesine dayanan en iyiye ulaşma isteği, hizmet örgütleri tarafından da benimsenmekte ayrıca bu isteğin gerçekleşmesi için üst yönetimin koordinatörlüğünde tüm çalışanların da ortak hareket etmesi gerekmektedir. Ayrıca hizmet örgütlerindeki birimler, ulaşılmak istenen noktaya ilişkin sürdürülecek politikalarda yaşanabilecek sorunları göz ardı etmemelidir. TKY'nin ilkesi olan sürekli gelişme metoduyla, hizmet örgütlerinde birim içerisinde hareketlilik yaşanması, ortak amaçlar etrafında toplanılarak sorunların kısa sürede çözülmesi ve bu sayede de verimin artırılması hedeflenmektedir (Çoban, 2004; Yüksel, 1998).

4. *Tam Katılım:* Çalışanların, ortaya konulan ve üzerinden menfaat sağlanmak istenen ürün veya hizmetin birer parçası olmaları gerekmektedir. Bu yüzden hizmet örgütlerinin bünyelerindeki çalışma birimleri, farklı alanlara hitap etse de örgütün menfaatleri doğrultusunda ortak hareket etmektedir. Ürün ve

hizmetin sorunsuz ortaya konulmasını veya kısa zamanda ulaştırılmasını sağlamakla yükümlü örgüt çalışanlarının, örgüt içerisinde sorumluluk almaları ve gerektiği durumlarda da çözüm önerileri getirmeleri gerekmektedir. TKY'nin ilkelerinden olan “tam katılım” durumu, örgüt içerisinde yer alan üst yönetimden çalışma birimlerine kadar, her personelin alması gereken bir sorumluluğunun olduğunu ve bu sorumluluk paylaşımlarının sonucunda da örgütün menfaatleri için ortaklaşa hareket etmekten uzaklaşmayacağını ortaya koymaktadır (Juran ve Gryna, 1993'ten aktaran: Eroğlu, 2004: 48).

Tam katılım ilkesi, örgüt bünyesinde çalışan personeli tam yetkili kılmanın aksine, var olan durum üzerinden sorumluluk paylaşmasını istemektedir. Bu noktadan hareketle çalışan birimlerin kendilerine, “Ben nasıl katkıda bulunabilirim veya bu organizasyonu nasıl geliştirebilirim?” tarzı sorular sormaları ve bu sorular üzerinde de kendi sorumluluklarını gerçekleştirmelerini beklemektedir. Bu ilke, çalışanlar açısından “hem düşünmenin hem de uygulamanın” içselleşmesini, hizmet örgütü içerisindeki üst yönetimden en alt birime kadar herkesin ortaya konulacak ürün veya hizmet üzerinde sorumluluğunun bulunmasını, verimin artırılmasını ve çalışanlar arasında uyumlu bir organizasyonun oluşmasını sağlamaktadır (Juran ve Gryna, 1993'ten aktaran: Eroğlu, 2004: 48).

5. *Sistem Yaklaşımı*: Hizmet örgütleri, örgüt içerisinde koordinasyonun sağlanmasını ve üst yönetimin direktifleri altında çalışan tüm birimlerin planlı programlı bir şekilde hareket etmesini amaçlamaktadır. TKY'nin ilkelerinden olan sistem yaklaşımı ilkesi, hizmet örgütlerinin hedeflemekte olduğu yönetim-çalışan koordinasyonunu sağlamak için en uygun yöntem olarak gösterilmektedir. Sistem yaklaşımı ilkesi hizmet örgütlerine, yönetim ve yönetime bağlı olan tüm alt birimlerin koordineli işleminin ve örgüt içerisinde yaşanabilecek birimler arası katkıların ya da zararların görülmesini sağlamaktadır (Anameriç, t.y.). Ayrıca sistem yaklaşımının uygulanması örgütlere, rekabetçi planların oluşturulmasının sağlanması, ortaya çıkması muhtemel sorunların çözüm yollarının belirlenmesi, birimler arası iletişimin sağlanması sonucunda takım çalışmasının gerçekleştirilmesi ve ortak hedefler doğrultusunda hareket edilerek kurum içerisindeki motivasyonun artması gibi yararlar da sağlar (Demir, 2006: 53).

6. *Sürekli Eğitim:* TKY, hizmet örgütü içerisinde yer alan birimlerin ya da çalışanların, örgütün ortak amaç doğrultusunda hareket etmelerini, takım çalışmasına uyum sağlamalarını ve sorumluluk alarak oluşturulan ürün veya hizmet üzerinde katkıda bulunmalarını hedeflemektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için yürütülecek politikanın temeli eğitimden geçmektedir. Eğitimin, “bireyin davranışları üzerinde istendik veya kasıtlı değişimler yaratma” tanımından da yola çıkarak, TKY hizmet örgütü içerisinde verilecek eğitimin çalışanlar üzerinde olumlu değişimler yaratacağını ve bu değişimin de örgüt adına gerçekleştirileceğini düşünmektedir. İşlerin hızlı yürütülmesi, istenilen kalite standartının yakalanabilmesi gibi olumlu getiriler sağlayacağı ve yararlı olacağı anlayışı, eğitim ücretinin yükü örgüte zararlı olacak anlayışından daha fazladır. Bu sebeple olumlu getirilerin olması adına, verilecek eğitim önem taşımaktadır (Kağncıoğlu, 2002).

TKY’de eğitim, “örgütteki insan kaynaklarında bir kalite bilinci oluşturmak, bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmek ve TKY anlayışını örgütte yerleştirmek amacıyla yürütülen planlı ve sürekli faaliyetler zinciridir” şeklinde ifade edilmektedir (İlğan vd., 2008). Tanımdan da anlaşılacağı üzere TKY, eğitim üzerinden hizmet içerisinde bir koordinasyon birliğinin yerleştirilmesini, örgüt içerisinde yer alan tüm birimlerin ortak hareket etmelerini ve ortaya konulacak kaliteli ürün veya hizmetin üzerinde tüm birim çalışanlarının katkılarını sağlamayı amaç edinmektedir. Çağdaşlık ilkesine bağlı olarak çalışanların, ürün ve hizmet süreçlerine dâhil olmaları ve bu ilke doğrultusunda tüm birimlerin yeni kanun, uygulama veya teknoloji gibi konuları yakından takip etmeleri gerekmektedir (Pakdil, 2004).

7. *Stratejik Planlama:* Ürün veya hizmet sunan pek çok örgüt, TKY anlayışını ve bu anlayışa bağlı olan birçok ilkeyi de kendi bünyelerine dâhil etmeyi hedeflemektedir. TKY felsefesi, çağa uygunluk ve gelişime açık oluşu nedeniyle içerisinde erittiği ilkeleriyle dünya gündeminde konu olmuş ve özellikle örgütlerin izlemeleri gereken stratejik yol haritasını belirleme çalışmalarlarıyla sürekli gündemde kalmıştır. Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü’nün belirlediği kriterler arasına dahil olan TKY’nin stratejik yol haritası metodu, öncelikle “stratejik kalite planlaması” adıyla anılmış, daha sonraları “stratejik planlama” adı altında TKY’nin ilkelerine dahil edilmiştir (Defeo, 1999: 13’ten aktaran:

Kalyoncuoğlu, 2015: 14). Kriterler arasına giren stratejik planlama, kamu kurum ve kuruluşlarının ve örgütlerin uygulamayı düşündükleri birçok faaliyete de yol haritası olmuştur.

Kamu kurum ve kuruluşları ya da örgütler, belirledikleri hedeflere ulaşmak için belli plan ve program dâhilinde faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu faaliyetlerin planlı ve programlı olmalarının temelinde, hizmet örgütlerinin belirli bir stratejik plan doğrultusunda hareket etmeleri yer almaktadır. TKY ilkelerinden stratejik planlama metodu, hizmet örgütlerinin belirli bir stratejik plan doğrultusunda hareket etmelerini sağlamış, ortaya konulacak ürün veya hizmetin kalitesini ve verimliliğini artırmıştır. Oluşabilecek olumlu ve olumsuz durumların ya da örgüt adına gerçekleşebilecek fırsat veya tehditlerin önceden öngörülebilmesi amacıyla oluşturulan stratejik planlama metoduyla, örgütler ileriye dönük yatırımlarını şekillendirebilmekte, stratejik planlama sayesinde, hedeflerini, izlenecek yol haritasını ve beraberinde oluşabilecek riskleri de görebilmektedirler (Yüksel, 2002; Çetin, 2010: 50; Özdem, 2015: 332).

8. *Tedarikçilerle İş birliği*: Hizmet örgütlerinde, ortaya konulacak ürün veya hizmetin üretiminde sadece örgüt içerisinde çalışanlar değil, örgüt dışından sürece dâhil olan ve ürünlerin ortaya çıkmasında katkısı büyük olan “tedarikçiler” de yer almaktadır. TKY anlayışı, hizmet içerisinde oluşturmaya çalıştığı düzeni ve sorumluluk algısını örgüt dışına taşımakta ve kurum içerisinde çalışanların tedarikçilerle iş birliği içerisinde hareket etmelerini de hedeflemektedir. Çünkü ortaya konulacak ürünün malzemelerini bulması ile tedarikçiler, ürün ve hizmet sürecinin hatta bu süreç üzerinden sağlanmaya çalışılan kalite ve verimliliğin aktörleri arasında yer almaktadır. Süreç içerisinde olması nedeniyle de tedarikçilerle çalışanların uyum içerisinde ve sürekli iletişim halinde olmaları gerekmektedir. Örgüt içinde ve dışında kurulacak bu karşılıklı haberleşme ve dayanışma koordinasyonları ile örgütler, hedeflerine kısa sürede ulaşabileceklerdir. Bu yönüyle de TKY, klasik yönetim anlayışından ayrılmakta ve kendisine verim ve hız kazandıracak faaliyetleri gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Güvercin, 2009: 49; Yıldız ve Ardiç, 1999).

1. 2. 6. Kamu Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi

Değişen dünya koşullarına bağlı olarak değişimin etki ettiği hizmet örgütlerinin ortaya koyacakları ürünlerde, yaşanan değişimlerin yakalanması ve daha da önemlisi ileriye sürülecek olan hizmette müşteri memnuniyetinin sağlanabilmesi gerekmektedir. TKY anlayışının çağa uygunluk konusunda yakaladığı başarı, örgütlerin bu anlayışı benimsemelerini ve çalışma birimleri içerisine dâhil ederek özümsemelerini sağlamaktadır. Modern bir yöntem olarak ortaya çıkan bu yönetim biçimi, örgütlerin yönetim anlayışındaki açığı kapatmaktan ziyade örgütlere yeni bir yönetim felsefesi sunmaktadır (Okay, 2008).

TKY, örgüt içindeki tüm birimleri işe dahil etmeyi hedefler. Örgüt içinde ve dışında yer alan, ortaya konulacak ürün veya hizmetin oluşmasında katkıda bulunan herkesin, iş birliği içerisinde hareket etmesini sağlar. Bu yönüyle de kamu kurum ve kuruluşlarda ya da örgütlerde vazgeçilmez bir yönetim felsefesi oluşturmaktadır. TKY, “genel planlama, günlük yönetim ve işlevler arası yönetim” bölümlerini içeren üç ana başlıktan oluşmaktadır (Koçal, 1998: 7).

Genel planlama bölümünde, kurumun gelecek beş-on yıl içerisinde nereye varmak istediğiyle ilgili bir vizyon geliştirmek, kurumun vizyonuna ulaşmasında amaç ve hedefleri belirlemek, kurumun vizyonundan kalite yöntem ve tekniklerinden tüm çalışanların haberdar olmasını sağlamak, vizyon doğrultusunda plan ve programların uygulanabilirliğini sürekli izleyip değerlendirebilecek bir yapı oluşturmak ve müşterilerin beklentilerini karşılayacak düzeyde hizmet sunumunu temin edecek kritik süreçleri belirlemek amaçlanmaktadır (Koçal, 1998: 7).

Günlük yönetim sistemi bölümü, hizmet örgütlerinin iç ve dış gruplarla iletişimi sonucunda oluşan girdi-çıkıtların, çalışanlar tarafından ölçülüp değerlendirildiği verileri göstermektedir. Kurum içinde ya da dışında yürütülen faaliyetlerin en uygun şekilde devam ettirilebilmesi adına sürdürülecek olan günlük yönetim sistemi, konuyla alakalı kısa sürede fikir edinilmesini ve müşteri memnuniyetini sağlar. Bunun için yapılan faaliyetlerin de hangi aşamada olduğunu ortaya koyar. Örgütler, ürün veya hizmet üzerinden oluşacak girdi veya çıkıtlarla ilgili, günlük yönetim sisteminin sağlayacağı kalite kontrol testleri ve istatistiksel yöntemler sayesinde sayısal bilgi elde edeceklerdir. Bu sayede örgütler, ürün veya hizmet üzerinde sürekli iyileştirme olanakları yakalayabilecek ve müşteri

memnuniyetsizliğine yol açabilecek durumları kısa vadede çözüme kavuşturabileceklerdir (Koçal, 1998: 8).

İşlevler arası yönetim sistemi, kurum içerisinde tüm çalışanların ortak paydada hareket etmelerini sağlayan takım çalışmasını oluşturabilmektedir. Hizmet örgütleri, kendi içerisinde farklı çalışma birimlerine ayrılrsa da bu birimlerinin tek bir potada eritilebilmesi için takım çalışması adı altında ortak paydada buluşturulmaları gerekmektedir. Her bölüm kendi içerisindeki çalışanlarla bir takım oluşturmuşsa da kurumun tamamını kapsayacak bir takım çalışmasının önemi çok daha fazladır. Bu yönetim sistemi sayesinde hizmet örgütleri, bünyelerinde barındırdıkları farklı çalışma birimlerinin arasındaki duvarı kaldırarak takım çalışmasını oluşturmakta ve istenilen hedeflere ulaşmada herkesin ortak katkısının olmasını sağlayabilmektedir (Koçal, 1998: 9).

Hizmet örgütleri, TKY’i olduğu gibi almamakta, kendi plan ve programları içerisinde eriterek sürece dâhil etmektedir. Hizmet örgütlerinin buradaki amacı, TKY’nin sahip olduğu ilkeleri benimseterek, kurum içerisindeki süreçlere dâhil edilmesini sağlamaktır. Bu yönetim anlayışının sahip olduğu ilkelerin sürece dâhil edilmesini planlayan hizmet örgütleri, bir geçiş süreci yaşamaktadır. Bu süreç, kurumun ait olduğu sektöre, yapılan planlamanın süresine, benimsenen yönetim tarzına, kurum içerisindeki personel sayısına ve personellerin işteki niteliğine, kurumun teknolojik durumuna, ortaya konulacak ürün veya hizmete ve tedarikçilerle olan iş birliğine göre farklılık göstermekte, hatta 3-5 yıl gibi uzun bir süre de alabilmektedir (Küçük, 2010: 124). Peşkircioğlu (1999: 42) bu geçiş sürecinde izlenebilecek uygulama adımlarını şu şekilde sıralamaktadır:

Adım 1: Üst yönetimin Toplam Kalite Yönetimi’ne bağlılığı,

Adım 2: Kuruluş kalite kurulunun oluşturulması, Toplam Kalite Yönetimi koordinatörünün atanması ve tasarım ekibinin kurulması,

Adım 3: Vizyon, misyon ve hedeflerin belirlenmesi,

Adım 4: Toplam Kalite Yönetimi’ne geçiş planının hazırlanması,

Adım 5: Toplam Kalite Yönetimi kampanyası,

Adım 6: Organizasyon yapısının ve yönetsel süreçlerin iyileştirilmesi,

Adım 7: Eğitim,

Adım 8: Performans ölçme sisteminin kurulması,

- Adım 9: Kalite ekonomi sisteminin kurulması,
Adım 10: Öz değerlendirme,
Adım 11: İşgören tatmin düzeyinin belirlenmesi,
Adım 12: Katılımcılığın güçlendirilmesi,
Adım 13: Müşteri tatmin olma düzeyinin belirlenmesi,
Adım 14: Ekip Çalışması alt yapısının oluşturulması,
Adım 15: Müşteri açısından önemli örnek süreçlerin seçilmesi ve iyileştirilmesi,
Adım 16: Süreç geliştirme çalışmaları,
Adım 17: Öneri sisteminin uygulanmaya başlanması,
Adım 18: 5S* uygulaması (*5S uygulaması; *Seiri*: Sınıflandırma, *Seiton*: Düzenleme, *Seiso*: Temizlik, *Seiketsu*: Standartlaşma, *Shitsuke*: Disiplin),
Adım 19: Tedarikçi geliştirme programı,
Adım 20: Kıyaslama,
Adım 21: İyileştirme çalışmalarında süreklilik.

Dünyada ilk olarak özel sektörde geniş uygulama alanı bulan TKY, 1990'lı yıllarda İngiltere'nin eğitim ve sağlık kurumlarında toplam kalite anlayışını uygulamaya başlamasıyla kamu alanlarında da yerini almıştır. Daha sonraları başta Avrupa olmak üzere dünyanın birçok yerinde kamuya bağlı alanlarda TKY anlayışı uygulanmaya başlanmış, kalite algısı önem kazanmıştır (Çetin ve Özçakar, 2014). Ülkemizde de kamu kurumlarında TKY uygulamaları başta eğitim ve sağlık kurumları olmak üzere spor, emniyet ve yerel yönetim gibi birçok alanda uygulanmaktadır.

Ülkemizde eğitim kurumlarında TKY uygulamaları, MEB tarafından "Toplam Kalite Uygulama Projesi" adlı çalışmayla başlatılmıştır. MEB, Kasım 1999 tarih ve 2506 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımladığı "MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi"yle merkez ve taşra teşkilatındaki eğitim kurumlarında kalite uygulamalarını faaliyete geçirmiş, eğitim kurumlarında gelişim ve dönüşüm yönünde çalışmalarına başlamıştır. Öncelikle 2005 yılında MEM tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi" yayımlanmış, eğitimde kalite ödül sistemi oluşturmada ilk adım atılmıştır. 2007 yılında "Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı'nı

yayımlayan MEB, ödöl değlerlendirme kriterlerini geliştirmeye devam etmiş, 2009 yılında yayımladığı “Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödöl Yönergesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönerge” ile yılın kaliteli okulu/kurumu ve yılın kaliteli ekibi kategorilerini değlerlendirme kriterlerini daha ayrıntılı olarak belirlemiştir (Kocaçınar, 2014: 56).

Yükseköğretim kurumlarında TKY ile ilgili çalışmaların 1990’lı yıllardan sonra büyük oranda artış gösterdiği görölmektedir. Türk üniversiteleri toplam kalite kavramıyla ilk kez 1996 yılında Mithat Çoruh tarafından yapılan çalışmayla değlerlendirilmiştir (Özdağoğlu, Damar, Özdağoğlu, Damar ve Bilik, 2020). 1990lı yılların sonlarına doğru, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi gibi çeşitli üniversitelerde yükseköğretimde TKY uygulamalarına ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmış, sonuçlar üzerinden üniversitelerde TKY uygulamalarına yönelik düzenlemelere gidilmiştir (Abbasaliyev, 2020: 43-44). Bu araştırmalardan birisi olan ve 1998 yılında Ali Balcı tarafından geliştirilen “Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği”yle, TKY’nin yükseköğretim kurumlarında uygulanabilirliğini ve yükseköğretim kurumlarının TKY’yi uygulamaya hazır oluş derecelerini ortaya koymak amaçlanmıştır (Balcı, 1998). 2000’li yıllarda küreselleşmenin de etkisiyle birlikte yükseköğretim ve kalite kavramı birlikte çokça anılmaya başlanmış ve tartışılan önemli konulardan biri olmuştur.

1. 3. KALİTE İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

1. 3. 1. Kalite Yönetimi

Kalite yönetimi, kalite politikalarının oluşturulup uygulanması sonucu kalite hedeflerine ulaşılmasını sağlayan yöntemler bütünüdür (Saran vd., 2004: 79). Kalite yönetimi, örgütün hizmet ve ürün kalitesinin yanı sıra yönetimin de kalitesini artırmayı hedefler. Stratejik planlama, kaynakların ayrılması, kalite planlarının yürütölmesi ve değlerlendirilmesi gibi diğer sistematik uygulamaları da kapsayan, bu nedenle de kalite süreçlerinin tam anlamıyla düzenlenmesini sağlayan bir sistem olarak ifade edilir (Şişman ve Turan, 2002: 48; Doğan, 2003: 37; Efil, 2016: 72; Tekin, 2013: 42).

Kalite yönetimi, genel yönetim fonksiyonun kalite stratejisini belirlerken, müşteri odaklılık, çalışanların etkin katılımı, sürekli gelişme, süreç yaklaşımı, tedarikçilerle iş birliği ve sistem yaklaşımı ilkelerini de benimseyen ve uygulayan bölümdür (Efil, 1996: 29). Kalite yönetiminde ISO 9000, ISO 9001 ve ilgili ISO kalite yönetimi standartlarınca da kabul edilen yedi kalite prensibi vardır. Bunlar: müşteri odaklılık, liderlik, insanların/çalışanların/paydaşların katılımı, süreç yaklaşımı, iyileştirme, kanıta dayalı karar verme ve ilişki yönetimidir (Derdiyok, 2019).

Kalite yönetiminde, kalite sisteminin düzgün bir şekilde işlemesine yönelik üst yönetimin de sorumluluğu vardır. Bunları; yasal şartları yerine getirmek, kalite politikasını hazırlamak, hedefleri sağlamak, tüm bunları planlamak, yetki ve sorumlulukları belirtmek şeklinde sıralamak mümkündür (Şimşek, 2007: 404). Öte yandan Dale, Van Der Wiele ve Van Iwaarden (2007: 42), kalite yönetimi uygulamalarının tarihsel sürecini dört aşamaya ayırmıştır: muayene ve test, kalite kontrol, kalite güvence ve toplam kalite yönetimi.

1. 3. 2. Kalite Kontrol

Juran'ın kalite yönetimi anlayışındaki üç evrensel süreçten biri olan kalite kontrolü, ürün veya hizmetin planlanmasından üretimine kadar etkilendiği tüm boyutları içeren bir süreçtir (Juran ve Godfrey, 1999: 21). Kalite kontrolü, “bir ürünün tüketicisini tatmin etmesi ve onun beklentilerini en iyi biçimde karşılaması amacıyla üretimin her aşamasında sürdürülen kontrol işlemi” şeklinde tanımlanır (Sabuncuoğlu ve Tokol, 1995: 85). Daha geniş anlamda ise kalite kontrolü “ürün kalitesinin oluşum sürecinde, kalite ölçütlerine uygunluğun gözlenebilmesi ve yetersizliklerin ortadan kaldırılması için yapılan faaliyetleri ve uygulanan teknikleri kapsayan” bir süreçtir (Şişman ve Turan, 2002: 40).

Kalite kontrolünde temel amaç, öncesinde belirlenen standartlara ulaşmaktır. Standartlara ne ölçüde ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirildiği bir aşama olan kalite kontrol süreçleri, Efil (1999: 72)'e göre dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Planlama (P): Bir grup planın tasarlandığı aşamadır.

2. Uygulama (U): Planın küçük ölçekli olarak ya da deneme amacıyla uygulandığı aşamadır.

3. Kontrol Et (K): Deneme işlemi yapılan planın sonuçlarının izlendiği aşamadır.

4. Önlem Al (Ö): Uygulama esnasında ortaya çıkan aksaklıkların düzeltilip iyileştirildiği aşamadır. Bu sürecin sonunda başarı elde edilmesi halinde plan standart hale getirilir ve planlama aşamasına dönülerek yeni bir uygulama başlatılır.

1. 3. 3. Kalite Denetimi

Kamu kurum ve kuruluşları ya da örgütler tarafından piyasaya sürülen hizmetlerin, tüketici tarafından nasıl algılandığı ya da tüketicilerin verilen hizmete karşı sergiledikleri olumlu veya olumsuz tepkilerinin ne olduğunun farkına varılabilmesi için bazı dönüt sağlayıcılara gerek duymaktadırlar. Ürün veya mal hizmetine karşı alınabilecek sözkonusu olumlu veya olumsuz dönütlerin de çoğunlukla anketler üzerinden gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Eğitim-öğretim safhasında ise dönütlerin, sadece tek bir değişken üzerinden alınmamasına özen gösterilmekte ve gösterilen bu özenin sonucunda da daha net bilgilere ulaşılması hedeflenmektedir (Yamak, 1998: 209).

Hedeflere ulaşılmasına olanak sağlaması adına alınan dönütler, eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm öğelerin üzerinden gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme düzeneğidir. Ölçme-değerlendirme düzeneği, eğitim-öğretim sisteminde yer alan ve uygulanması istenilen programların kalite denetimini sağlamaya çalışmakta ve sağlanmaya çalışılan kalite denetimi sayesinde de yürürlükte olan programların geçerliliğinin ve uygunluğunun tespit edilebilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü kalite denetiminin, sürdürülen faaliyetlerin belirlenen standartlarla arasında fark olup olmadığını veya yürürlükte olan faaliyetlerin hedeflenen standartlara uygun olup olmadığını, ayrıca bu iki durumu da kapsayan ve ulaşılması gözetilen amaç olgusuna uygunluğunu, sistemli ve objektif açıdan incelemeye olanak sağladığı düşünülmektedir (Yamak, 1998: 209).

Gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin ya da herhangi bir hizmetin kalite denetimini sağlamak amacıyla alınan dönütler, üzerinde durulan konunun objektif açıdan ele alınmasını sağlamasının yanında, aynı zamanda ortaya konulan

programın, gözetilen hedeflerin veya gerçekleştirilen faaliyetlerin ve hizmetlerin sürekli olarak takip edilebilmesini ve geliştirilebilmesini de sağlar. Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Birliği (ENQA) yazarları da yapılacak denetim sayesinde, kalite mekanizmaları içerisinde yer alan güçlü ya da zayıf yönlerin ortaya konulabileceğini ifade etmektedirler (Atatekin, 2017: 23).

Kurum ve kuruluşlar tarafından ortaya konulan programlarda gözetilen ve ulaşılması hedeflenen önemli noktaların benimsenmesi konusunda sürdürülen stratejiler, kalite denetimleriyle işin ne derece layıkıyla yapıldığını ya da uygulamada olan stratejilerin hedeflere ulaşmada ne derece uygun olduğunu ortaya koyabilecektir. Çünkü kalite denetimi, gözetilen hedeflere ulaşmada sadece denetim yapmamakta, aynı zamanda sistemin düzgün bir şekilde işlemesini sağlamaya yönelik çalışmaları destekleyerek, kalite güvencesinin sağlanabilmesi noktasında da kurum ve kuruluşlara yarar sağlamaktadır (Dalak, 2000).

1. 3. 4. Kalite Güvencesi

Hizmet sunan kurum ve kuruluşlar, toplumsal alanda sürdürülen hizmetlerin güçlü ve zayıf yönlerini veya hizmetten yararlanan kişilerin memnuniyet/şikâyet düzeylerini, kalite denetimi süreci sayesinde öğrenerek, alınan dönütlere ilişkin yapılacak düzeltmeler sonucunda da kalite güvence sisteminin varlığını sürdürmektedirler. Çünkü yürütülen hizmetin tümüne etki etmesi hedeflenen kalitenin, sürekli gelişim etkinliğini kontrol eden sisteme kalite güvencesi denilmektedir (Bıyık, 2002: 18).

Kalite hizmetinin öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilecek stratejilerin belirlenmesinde, kalite güvencesinin ön planda tutulması gerekmektedir. Kalite hizmetinde oluşabilecek problemlerin önceden öngörülebilmesi adına sürdürülecek tanımlama, inceleme, izleme ve belgelendirme süreçlerini kapsayan faaliyetlerde, ürün ya da hizmetin hedeflenen kalite şartlarına uygunluğunun incelendiği safhada gereken güven olgusunun planlı ve sistemli bir şekilde yürütülmesi kalite güvencesi sistemiyle sağlanabilecektir. Planlı ve sistemli bir şekilde sürdürülmesi hedeflenen kalite güvencesi süreciyle, toplumsal alana dağıtılacak olan kalite hizmetinin aksayacak yönleri belirlenebilecek, böylelikle de oluşabilecek kalitesizliğin önlemi

önceden alınabilecektir (Yılmaz, 2003'ten aktaran: Işık ve Beykoz, 2018; Atatekin, 2017: 24).

Planlı ve sistemli faaliyetler sonrasında toplumsal alana sürülen hizmetin kalite güvence sistemi oluşturulurken, kapsam alanı daha da genişletilmektedir. Bu kapsamda kamu kurum veya kuruluşları tarafından toplumsal alana dağıtılacak olan ürün veya hizmetin, oluşum aşamasından başlamak üzere tüm aşamalarındaki talimat, görev ve sorumluluklar gibi durumların belgelendirilmesi, kurum içerisinde görev alan çalışanların eğitimi ve bu eğitim sayesinde çalışanların kalite ile ilgili donanımlı hale getirilmesi, aynı zamanda kalitenin tasarlanan düzeyde minimum kaynak kullanımıyla korunması amaçlanmaktadır. Ayrıca kalite güvence sistemi, oluşturulan ürünün toplumsal alana dağıtılmasıyla tamamlanmaz, ürün veya hizmetin hedeflenen kullanıcı kitlesine ulaşması ve bu kullanıcı kitlesinin de hizmet üzerinden beklentilerinin tam olarak karşılanmasıyla tamamlanmış olur (Özçiçek, 2018: 17).

Kamu kurum ve kuruluşları veya örgütler, toplumsal alana sürülen her türlü hizmetin belirli aşamalardan geçirilmesini ve bu aşamalar sonucunda da istenilen hedefe ulaştırılmasını gözetmektedirler. Organize faaliyetler sonucunda oluşturulmaya çalışılan hizmetin veya ürünün kalitesinde, ilk adımdan itibaren sistem içerisinde yer alan çalışanların tüm faaliyetleri belirlenen aşamalar halinde oluşturulmaları ve bu sayede de öğrenciden akademisyene, çalışandan hissedara, çalışma sektöründen kamuya kadar ilgili tüm paydaşlarda güven ortamının yaratılması amaçlanmaktadır (Derdiyok, 2019).

Ülkelerin kendi içerisinde en fazla yoğunlaştıkları alan olarak kabul edilen eğitim ve öğretim safhasında oluşturulabilecek güven ortamı, geleceğe dair en önemli adımlardan biri olacaktır. Çünkü ülkelerin bulundukları konumdan daha yükseğe çıkabilmesine ve geleceğe dair gerçekçi tespitlerin yapılabilmesine olanak sağlaması açısından eğitim-öğretim safhası, kalite güvencesinin en fazla hissedilmesi gereken alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası kuruluşlardan biri olan UNESCO, konuya daha farklı bir bakış açısı getirmekte ve kalite güvencesinin sadece güven ortamı yaratmakla kalmaması gerektiğini, oluşturulan hizmetin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda kapsamlı ve devamlı bir süreç olması gerektiğinin de altını çizmektedir. Ayrıca kalite güvence

sisteminin, yükseköğretim kurumlarının veya programların düzenleyici sistemi olduğunu ve bu sistem sayesinde “bilgi sağlama, hesap verme, gelişme ve doğru yargılara varabilme” konularına odaklanma olanağı sağladığını belirtmektedir (Vlăsceanu, Grünberg, ve Pârlea, 2004).

Kalite güvence sisteminin sağladığı olanaklarda, 21. yüzyılda gelişen dünya koşullarına bağlı olarak bazı aksaklıklar yaşanabilmektedir. Özellikle öğrenci sayısındaki artış, eğitim programlarındaki sabitlik ve bilişim teknolojilerindeki gelişime bağlı olarak, eğitim-öğretim safhasında bazı değişikliklerin gündeme getirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Yeni gelişmelere bağlı olarak eğitim ve öğretimde kendine yer bulan uzaktan eğitim sistemi, kalite güvence sistemlerinde bazı dönüşümlerin yaşanmasına neden olmuştur (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013).

Tablo 2. Kalite Güvencesi için Eski ve Yeni Değerler Dizisinin Karşılaştırılması

Eski Değerler Dizisi	Yeni Değerler Dizisi
Öğretici / Kurum odaklı	Öğrenci odaklı
Merkezleştirilmiş	Yerel
Baskın (üstün)	Uyumlu
Herkese uyan	Kişiyeye özel
Kapalı	Açık
Bize karşı onlar	İşbirliğine dayalı
Kantitatif	Kalitatif
Kuralcı	Esnek
Zaman sabit, öğrenme değişken	Öğrenme sabit, zaman değişken
Öğreticiye itaat	Öğretici yeteneği
Birleştirilmiş deneyim	Bütünleştirilmiş deneyim
Bölgesel / Ulusal	Uluslararası / Küresel
Statik	Dinamik
Tek hizmet modeli	Dağıtılmış hizmet modeli
Süreç	Çıktılar
Altyapı	Hizmetler

Kaynak: Pond, 2002: 1-2’den aktaran: Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013.

Yeni oluşturulan değerler dizisi, öğretici ve öğrenenlere esneklik, erişim ve maliyet konularında kayda değer avantajlar sağlamakta iken diğer taraftan kalite güvencesi ve denetimi konusunda da ciddi zorlukları beraberinde getirebilmektedir (Pond, 2002: 1-2’den aktaran: Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013). Kalite güvencesi sorunu ve denetimindeki aksaklıkların önlenmesi veya minimum düzeyde atlatılabilmesi noktasında, “akreditasyon ve değerlendirme sistemleri” gibi iki

önemli yaklaşım bulunmaktadır. Akreditasyon sisteminin girdileri, değerlendirme sisteminin ise çıktıları denetlediği göz önünde tutulduğunda, yükseköğretime ayrılacak kaynakların önemi daha da artmaktadır (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013).

Yükseköğretim sisteminde girdiler, eğitime ayrılacak kaynakların kalitesi ve miktarı üzerinden değerlendirilmekte ve bu değerlendirmenin çıktıları da etkileyeceği bilinmektedir. Çünkü girdilerin kalitesinin ve miktarının olumlu düzeyde tutulması sonucunda, çıktılar yani değerlendirme sistemi aynı şekilde olumlu düzeye ulaşacaktır. Akreditasyon sistemi, eğitimin girdileri sayılan öğrenci, öğretim elemanı, akademi, kütüphane, laboratuvar, sınıflar vb. gibi noktalar üzerinde yoğunlaşırken, değerlendirme sistemi ise çıktılar yani girdilerin etki ettiği öğrenci başarısı, mezun sayısı, mezun olanların istihdamı ve istihdam edildikleri yerleri takip eden süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Kalaycı, 2008).

1. 3. 5. Akreditasyon

Eğitim sisteminde yaşanan değişiklik ve bu değişikliğin getirdiği kalite güvencesi sorununun çözümlenebilmesi noktasında kullanılabilecek yöntemlerden biri de Kahraman, Ertutar ve Girgin (2009)'in “denklik”, Hesapçıoğlu (2006)'nın ise “yeterliliğin onaylanması/eş kredilendirme” olarak tanımladıkları akreditasyon sistemidir. Bu sistem, daha çok eğitim alanında uygulanmakta ve eğitim alanının da yükseköğretim safhasına entegre edilerek, eğitimin kalitesi artırılmaya çalışılmaktadır. Akreditasyon sistemi, entegre edildiği kurumların işlevselliğinin artırılmasına ve kurumun kendi iç mekanizmasındaki çalışmaların denetlenmesine bir güvence sağlayacaktır (Güney, 2019).

Akreditasyon, eğitim sisteminin girdileri olan öğrenci, öğretim elemanı, altyapı, program ve destek hizmetleri ile ilgilenmektedir. Akreditasyon özellikleri, ülkelerin kullanım olanaklarına göre farklılık gösterse de bazı noktalarda ortak bir kaniya varıldığı bilinmektedir. Bu noktalar:

- Akreditasyon, kurumun/programın kalite standartlarını sorgulamaktadır.
- Akreditasyon, kurumun/programın vizyonunu, misyonunu, hedefini ve geçmişini ele alarak değerlendirmelerde bulunmaktadır.
- Akreditasyon, kurumun/programın kendine has farklılıklarını tanımaktadır (Aktan ve Gencel, 2007).

Eğitim sisteminde oluşturulan yeni değerler dizisinin kalite güvencesi ve denetimi konusu, akreditasyon sayesinde kontrol altında tutulabilmektedir. Uluslararası sisteme bakıldığında, akreditasyonun süresi 5 veya 10 yıllık olarak belirtilmişse de bu durum yaşanılabilir sorunların ciddiyetine göre farklılık göstererek daha kısa olabilmektedir. Çünkü akreditasyon, akredite edilen kurumların/programların gözetilen kalite kriterlerini sağlayabilmekte, hatta daha fazlasını da gerçekleştirebileceği yönünde güvence verebilmektedir (Aktan ve Gencel, 2007).

Akreditasyon uygulama süreci, kurumlara göre farklılık göstermekle birlikte bu süreçte birtakım adımlar izlenmektedir. Gencel (2001), izlenecek adımları şu şekilde açıklamıştır:

- Programlar hakkında yargıya varmada kullanılan “*standartlar*”.
- Fakülte tarafından hazırlanan standartlara ulaşmak üzere çalışma şekillerinin ve başarı durumları değerlendirmelerini içeren bir “*öz değerlendirme*”.
- Öz değerlendirme raporunun ve diğer belgelerin incelenmesi, tesislerin incelenmesi, derslerin gözleme ve öğretim elemanları, öğrenciler, dekan ve ilgili diğer kimselerle görüşmelerin yapılması konularında uzman meslektaşlardan oluşan ekip tarafından gerçekleştirilen “*ziyaretler*”.
- Ziyareti gerçekleştiren ekibin hazırladığı fakültenin akreditasyonla ilgili standartları karşılama durumu hakkında ekip değerlendirmeleri ve programların akreditasyon durumu hakkında önerilerin içinde bulunduğu “*rapor*”.
- Ekibin raporunda önemli bir bilgiyi dikkate almaması ya da ziyaretten sonra önemli bir bilgi çıkması halinde ziyaret edilen fakülte dekanı tarafından yazılan “*cevap*”.
- Fakülteden ve ziyaret eden ekipten elde edilen kanıtlara dayalı olarak yetkili mercinin verdiği “*karar*”.

Belirli adımlar doğrultusunda sürdürülmesi hedeflenen akreditasyonun, eğitim alanında uygulanmasında, kurumsal akreditasyon ve program akreditasyonu şeklinde iki tür yer almaktadır. Program akreditasyonuna göre, kurumsal

akreditasyon daha genel bir anlam içermekte ve eğitim sürecinin yönlendirilmesi noktasında temel oluşturmaktadır. Kurumsal akreditasyonda ise kurumun üst yapıları ve sistem içerisinde yer alan bütün birimler, ortak bir hedef doğrultusunda hareket etmektedirler. Kurumsal akreditasyonda, akademik, idari, öğrenci işleri, öğretim üyeleri, finansal durum, yönetim ve personel ilişkilerinin gözetim altında tutulmasının yanı sıra öğrenci başarısı ve öğrenmeyi de içine alan geniş kapsamlı bir uygulama söz konusudur (Bakioğlu ve Baltacı, 2017: 15).

Kurumsal akreditasyon geniş bir kapsamı ifade ederken, program akreditasyonu ise daha özel bir çalışmanın programlarını mercek altına almaktadır. Belli seviyelerdeki belirli programlara yönelen bu akreditasyon türü, mimarlık, mühendislik, hukuk ve tıp gibi programları, genellikle uzmanlaşmış akreditasyon yoluyla değerlendirmeye almaktadır (Günay, 2012: 16).

Akreditasyon sistemi ve süreçleri hakkında çeşitli yorumların yapıldığı ve bu konuda çalışmaların sürdürüldüğü bilinmektedir. YÖK akreditasyonu, “YÖK tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı ve yükseköğretim kurumu tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite süreci” olarak tanımlamıştır (YÖK, 2019).

Akreditasyon, yükseköğretim kurumunda kullanımı yaygınlaşan, kurum içi ve kurum dışı değerlendirmelerin yapılabilmesine imkân veren ve kalite güvencesini sağlayan bir sistemdir. Bu sistem, yükseköğretim kurumunun kendi içerisindeki dönemsel süreçlerin kurumsal özdeğerlendirme ile kurum dışı süreçlerin de bağımsız akreditasyon kurumları tarafından sürdürülmesine imkân tanıyacak gönüllü bir kalite güvence sisteminden oluşmaktadır (Aktan ve Gencel, 2007).

Yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik yürütülen akreditasyon sürecinin temel amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Aktan ve Gencel, 2007):

- Eğitim-öğretim ve araştırmaların niteliğini arttırmak, yükselmek ve niteliğini koruma sorumluluğunu üstlenmek,
- Birimlerinin hizmet verdiği birey ve paydaşlara, standartlara dayalı olarak eğitim-öğretimin kalitesinin verimliliği garantisini sunmak,

- Birimlerinin birbirlerini bilme ve anlama aşamalarını kolaylaştırmak,
- Verilen diplomaların ve unvanların birbiriyle karşılaştırılabilirliğini sağlamak,
- Ülkeler ve kurumlar arasında öğrenci ve öğretim elemanlarının değişimini sağlamak,
- Mesleğe başlamada, geçerli olacak olan kuralları belirlemek ve uygulanmasında mezunlara yardımcı olmak,
- Mükemmeliyet etiketi oluşturarak en yüksek standartları belirlemek ve güvence altına almak,
- Çeşitli ülkelerde yer alan yükseköğretim birimleri, sistemleri ve programları ile ilgili olarak hizmet talep edenleri bilgilendirmek.

Akreditasyon süresi hem kendi amaçları doğrultusunda hem de belirlenmiş amaçlar doğrultusunda uygulanabilmektedir. Yükseköğretim kurumlarında akreditasyon çalışmaları, eğitim-öğretimin niteliğinin artırılması ve sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirilmesi, eğitim-öğretimin niteliğinin güvence altına alınması, eğitim-öğretimin niteliğinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi gibi noktalarda amaçların uygulanması için yoğun bir şekilde sürdürülmektedir (Aktan ve Gencel, 2007).

Akreditasyon sürecinin uygulanmasında önemli adımlardan biri de süreci gerçekleştirecek kuruluşların bağımsız olmalarıdır. Bu kuruluşlar, yarı resmi derneklerden oluşabilecekleri gibi tamamen sivil dernek veya şirketlerden de oluşabilmektedirler. Merkezi bir yapının denetimi altında serbest rekabete açılması hedeflenen akreditasyon, uygulandığı kurumlarda hizmetin kalitesini ve verimliliğini arttırırken, hizmete ilişkin maliyeti de azaltır (Belenli vd., 2011).

Ülkemizde akreditasyon faaliyetleri, yeni sayılabilecek kadar yakın bir zamanda başlamıştır. Ülkemiz, 4457 sayılı kanunla 1999'da kurulan Türk Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK) ile akreditasyon başvurularını ilk kez 2001 yılında almaya başlamıştır. Sisteme entegre edilmeye çalışılan akreditasyon süreci, yükseköğretim programları konusunda belirli ulusal kalite ajansları tarafından yürütülmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK),
- Fen Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK),
- Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (VEDEK),
- Tıp Eğitimini Geliştirme Derneği (TEPDAK),
- Türk Psikologlar Derneği (TPD),
- Mimarlar Akreditasyon Kurulu Yönetmeliği (MİAK),
- Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD),
- Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (HEPDAK)'dir (YÖKAK, 2019b).

Eğitim alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak, kalitenin sağlanması noktasında akreditasyon çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Yükseköğretim istatistiklerine göre 2020 yılı itibarıyla ülkemizde 78'i vakıf, 129'u devlet olmak üzere toplamda 207 üniversite bulunmakta ve bu üniversitelerde 8 milyona yakın öğrencinin eğitim gördüğü ifade edilmektedir (YÖK, 2020). Ayrıca yeni üniversitelerin açılmasıyla hem üniversite hem de öğrenci sayısındaki artışlar, küreselleşen dünya koşullarında her alanda sağlanmaya çalışılan kalite sorununu da beraberinde getirmiş, bu durum eğitim alanına da yansımıştır. Bu nedenle eğitim alanında özellikle yükseköğretim seviyesinde, sadece ulusal düzeyde değil, uluslararası düzeye de ulaşan bir kalitenin oluşturulması bir ihtiyaç haline gelmiştir. Verimlilik ve kalitenin öne çıkarıldığı yeni eğitim sisteminde, yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi konusunda olumlu getirilerin oluşturulabilmesi için akreditasyonun bir araç olarak kullanılabilmesi gerekmektedir (Özçiçek ve Karaca, 2019). Bu sebeple pek çok ülke, kaliteyi sağlamak için çeşitli akreditasyon süreçleri üzerinde çalışmalar yapmaktadır.

Ülkemizde ulusal ve uluslararası akreditasyon kuruluşlarının sayısı arttıkça yükseköğretim kurumlarında akredite olan program sayısında da önemli gelişmeler olmuştur. 2016-2019 yılları arasında akredite olan lisans programlarında istikrarlı

bir artış meydana gelmiş, 2016 yılında 433, 2017 yılında 504, 2018 yılında 529, 2019 yılında ise 671 lisans programı akredite olmuştur. Yapılan araştırmalar sonucunda, 2016 yılından 2019 yılına akredite programı bulunan yükseköğretim kurum sayısının %57 oranında artış gösterdiği, en fazla akredite programa sahip iki üniversitenin ise İstanbul Teknik Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi olduğu ortaya konulmuştur (YÖKAK, 2020g).

1. 4. YÜKSEKÖĞRETİM VE YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE

1. 4. 1. Yükseköğretim ve Üniversite

Yükseköğretim, otoriteler tarafından yükseköğretim kurumu olarak kabul edilen üniversite ve benzeri yapıların ortaöğretim sonrası gerçekleştirdikleri öğretim, çalışma ya da araştırma eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Şartlar, ülkeler farklı olmakla birlikte kişiler yükseköğrenimlerini “üniversite” olarak bilinen kurumlarda görmektedirler (Rehber, 2002: 5).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda yükseköğretim, “Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümüdür” şeklinde tanımlanmaktadır (Yükseköğretim Kanunu, 1981: madde 3). Yükseköğretim; öğrenciler, yerel halk, idari organlar, yöresel yetkililer, ebeveyn ve aileler, mevcut ve gelecekteki işverenler, akademik ve idari personel gibi paydaşlara etki eden bir süreci kapsar (Gürbüz ve Ergülen, 2008: 3).

Yükseköğretim kurumları, bilimsel, kültürel, ekonomik ve siyasi alanlarda etken ve edilgen bir şekilde rol oynayarak değişim ve gelişimlerde görev üstlenmektedir. Bilimsel çalışmalar yapma, toplumsal alanlarda hizmet sağlama, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme gibi görevlerle etken rolünü üstlenirken; bilimsel, sosyal, siyasi, ekonomik, kültürel alanlardaki gelişme ve değişimlerle şekil alması da edilgen rolünü göstermektedir (İlhan, 2018: 15).

Üniversiteler, yükseköğretimde ana kaynağı oluşturan kurumlardır. Gerçekleştirdikleri araştırmalarla, verdikleri eğitim-öğretim hizmetleriyle evrensel bir kimliğe sahiptirler. Üniversitelerin evrensel amacı, bilgiyi üretmek, bilgiyi yaymak, araştırma yapmak ve üst düzeyde eğitim sağlamak olmalıdır (Kılıç, 1999).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda üniversite, “bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur.” şeklinde tanımlanmaktadır. (YÖK, 1981: madde 3). Özdem (2011) ve Korkut (2001: 260) üniversiteleri, bilimsel araştırmalar yoluyla bilgi üreten, ülke sorunlarına çözüm arayan, ürettiği bilgiyi toplumun yararına sunan, nitelikli insan gücü yetiştiren, topluma hizmetlerde kullanacağı teknoloji ve bilgi bakımından referans sağlayan, özgür düşüncelerin ve demokratik ilkelerin oluşmasına ve bu anlamda toplumsal dönüşüme önderlik eden kurumlar olarak ifade etmişlerdir.

Doğramacı (2007: 7)’ya göre bağımsız ve ileri ülkelerdeki demokratik üniversite kavramı, belirli şartlarda görevlendirilen saygın öğretim üyeleri topluluğunun dokunulmazlığının ötesinde; öğretim üyesi, personeli, öğrencisi, idari ve teknik personeli ile bir bütün olan, çalışmaların üniversite dışındaki bir organ tarafından denetlenmesini ve değerlendirilmesini esas alan bir anlayış ve uygulamadır.

Bir yükseköğretim kurumunda kurulması gereken idari birimler, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve Yükseköğretim Üst Kuruluşları ile Yükseköğretim Kurumlarının İdari Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ye göre Genel Sekreterlik, İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı, Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı, Personel Daire Başkanlığı, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, Yapı İşleri ve Teknik Daire Başkanlığı, Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı, Hukuk Müşavirliği, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü’nden oluşmaktadır. Akademik birimler ise fakülte, enstitü, yüksekokul, meslek yüksekokulu, konservatuar ile araştırma ve uygulama merkezinden oluşmaktadır (Yükseköğretim Üst Kuruluşları ile Yükseköğretim Kurumlarının İdari Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1983: madde 3).

Dünyada üniversite tanımı küreselleşmeye bağlı olarak değişmeye başlamış, yeni yaklaşım ve yeni üniversite anlayışları ortaya çıkmıştır. 21. Yüzyıl Üniversitesi olarak da isimlendirilen bu yeni üniversitelerin temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Küçükkan ve Gür, 2009: 61):

- Öğrenme imkânı temin etmede teknolojinin kullanılması ve zaman kısıtlamasının olmaması,
- Öğretim üyeleri yerine merkeze öğrencileri alması,
- İnsanların kariyer ihtiyaçlarına ve yaşam biçimlerine uygun ortamlar hazırlayabilmesi,
- Yetişkinler için farklı olanak ve etkinlikler sunabilme ve yaşam boyu öğrenmeye odaklanması,
- Sadece bölgesel pazara değil, küresel pazara da hitap edebilmesi,
- Esnek bir yetenek ve yapıya sahip olarak hızlı değişen dünyaya uyum sağlayabilmesi,
- Öğrenim ücretinin özel kesim ve hizmetten yararlananlar tarafından desteklenmesi.

Bazı çalışmalarda üniversite ve yükseköğretim kavramları farklı iki kavram olarak tanımlanmakta, bazı çalışmalarda da yükseköğretim ve üniversite kavramlarının aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir (İlhan, 2018: 16). Bu araştırmada üniversite ve yükseköğretim kavramları arasında bir fark gözetilmemiş, çoğunlukla üniversite kavramı kullanılmıştır.

1. 4. 2. Yükseköğretimde Kalite

Bilginin üretilmesinde, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde ve topluma hizmette, yükseköğretim önemli bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Yükseköğretimde etkileri derin ve kalıcı olan bir dönüşüm yaşanmakla beraber, bu dönüşümün gerçekleşmesinde küreselleşmenin etkisi büyüktür. Küreselleşmeyle birlikte bölgesel iş birliği hızlanmış, başta ekonomide olmak üzere eğitimde özellikle de yükseköğretimde birtakım değişimler meydana gelmiştir. Yükseköğretimde eğitim hizmeti sunan üniversitelerin, ulusal, uluslararası, sosyal, eğitsel, teknolojik, ekonomik ve siyasal değişimlere ayak uydurması zorunlu hale gelmiştir (Erdem, 2006).

Yükseköğretimde kalitenin tanımlanmasında birtakım güçlükler bulunmaktadır. Çünkü kalite, farklı paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarına göre değişebilmektedir. Kalite tanımlaması yapılırken şu dört paydaş dikkate

alınmalıdır: öğrenciler, sağlayıcılar (fon veren kuruluşlar, vergi mükellefleri vb.), akademik-idari personeller ve işverenler. Bunların her birinin kaliteye olan bakış açıları farklıdır. Bu sebeple, yükseköğretimde kalite kurulu oluşturmak ve kaliteyi tanımlamak için tüm paydaşların görüşleri alınmalı, farklı bakış açıları ve ihtiyaçların karşılanması sağlanmalıdır (Welzant vd., 2015).

Özcan (1997: 35), yükseköğretimde kaliteyi öğrencilerin ahlaki, ilmi ve psikolojik değerlerini geliştirecek, öğrencinin şimdiki ve gelecekteki topluma, okuluna bağlılığını artıracak sistemlerin sürekli iyileştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Eroğlu (2004: 58)'na göre ise yükseköğretimde kalite, bazı standartlara (öğrencinin başarısı, öğretim ya da araştırma faaliyetleri vb.) karşı ölçümü yapılan istisnai ya da mükemmel performans ve amaca uygunluk biçiminde tanımlanmıştır.

UNESCO'ya göre yükseköğretimde kalite; kurumsal misyon ve hedefler, kurum, program veya disiplindeki standartlara ilişkin çok boyutluluk, eğitim modelinin bağlamsal ayarları gibi çok düzeyli ve dinamiksel bir kavram olarak ifade edilmektedir. Farklı bakış açılarına bağlı olarak ise yükseköğretimde kalite:

- Yükseköğretimde bulunan paydaşların çıkarları (örneğin toplum, devlet, öğrenciler, iş piyasası, üniversiteler),
- Referansları: görevler, girdiler, çıktılar, süreçler ve hedefler,
- Değerlendirilmeye değer akademik dünyanın özellikleri veya nitelikleri,
- Yükseköğretimin gelişmesinde tarihsel dönem gibi çeşitli şekillerde ifade edilmektedir (Özer vd., 2010: 33).

Yükseköğretimde kalite tanımı ile ilgili yapılan tartışmalar, yükseköğretimde kalitenin izafi bir kavram olduğunu göstermektedir. Bu sebeple paydaşların ve yükseköğretimden faydalananların yükseköğretimle ilgili farklı öncelikleri olduğu gibi farklı konularla da ilgili oldukları söylenebilir. İşverenler yükseköğretimin çıktıları üzerinde odaklanırken, akademisyenler ve öğrenciler eğitim-öğretim süreçleri üzerinde odaklanmaktadır. Bu sebeple, yükseköğretimde kalite tanımlaması yapılırken kalitenin geniş özellikleri dikkate alınmalı, tek bir tanım üzerine oturtulmamalıdır. Tek bir ögeye göre tanımlama yapmak, bir

yükseköğretim kurumunun kalitesinin düşük olduğunu gösterirken, aynı faktör başka bir yükseköğretim kurumunun kalitesinin yüksek olduğunu gösterebilir. Yapılan kalite değerlendirme tanımının, her bir paydaş için bir durum ifade etmesine dikkat edilmelidir (Atatekin, 2017: 40).

Yükseköğretimde kalitenin, bir genel kavram ve üst kavram olması nedeniyle doğrudan ölçülmesi mümkün görünmemektedir. Yükseköğretimin karmaşık ve dinamik yapısı, kalitenin ne olduğu ve ölçütlerinin her ülkenin kendine özgü sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel yapısına göre değişkenlik göstermesiyle farklı şekilde algılanabileceğinden, yükseköğretimde kaliteyi ölçebilecek üzerinde uluslararası uzlaşma sağlanmış, bir ölçme tekniği geliştirilmiş ya da bir ölçü birimi tanımlanmış değildir. Bu sebeple, alan yazında kalite sıralaması gibi tanımların tam olarak kaliteyi belirttiğini söylemek mümkün görünmemektedir (Köksoy, 1998: 1; Özer vd., 2010: 33).

Köksoy (1998: 191), üniversitelerde “kalite sıralaması” gibi tanımlamaların kaliteyi tam olarak ifade etmediğini, bu tanımın önceden belirlenmiş göstergelere göre cazibe sıralaması, nitelik sıralaması veya beğeni sıralaması olarak yorumlanmasının daha uygun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca her ülkenin kendine has, yükseköğretimden beklentilerine uygun, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel bir kalite denetim sistemi olduğundan, kalite sıralamasının yapılabilmesi, kalite ağırlıklarının ve göstergelerinin neler olması gerektiği noktasında üniversiteler arasında görüş birliğinin bulunması gerektiğini savunmuştur.

Albertch (1988)’e göre üniversitelerde kalite uygulamalarının başarılı olabilmesi için aşağıda belirtilen şartlar gerekmektedir:

- Katılımcı yönetim metotlarının uygulanması,
- Üniversite yönetimine ve karar verme sürecinde akademik ve idari personelin katılımının artırılması,
- Alınan kararların müşteri ihtiyaçlarını tatmin edici nitelikte olması,
- Bölümlere daha fazla serbestlik ve üniversiteler daha fazla bağımsızlık sağlanması,
- Sürekli analizler yapılarak yeni metotlar geliştirilmesi,

- Her seviyede bulunan üniversite çalışanlarına daha fazla sorumluluk ve yetki verilmesi,
- Veri toplama ve değerlendirilmesinde istatistiksel metotların kullanılarak üniversitelerde sağlıklı kararlar alınabilmesi,
- Kaliteyi sürekli kılabilmek için okul içi süreçlerde mükemmelliğe ulaşılması,
- Hizmet içi eğitim verilerek yönetimde bulunanlarda liderlik becerilerinin geliştirilmesi (Albertch,1988'ten aktaran: Sakarya, 2006: 30).

Bogue ve Hall (2003: 6)'a göre yükseköğretimde kalite ile ilgili birtakım klişe varsayımlar akademisyenler tarafından şu şekilde ele alınmıştır:

- Yalnızca elit olan üniversiteler kalitelidir.
- Yalnızca yüksek maliyetli üniversiteler kalitelidir
- Yalnızca kapsamlı ve büyük üniversiteler kalitelidir.
- Yalnızca çok az sayıda üniversite kalitelidir.
- Yalnızca etkileyici kaynaklara sahip olan üniversiteler kalitelidir.
- Yalnızca ulusal düzeyde tanınmış üniversiteler kalitelidir.

1. 4. 3. Yükseköğretimde Kalite Göstergeleri

Eğitim alanında çalışma yürüten bir yapının, kalite ortamını sağlayıp sağlamadığını söylemek için öncelikle kalite kavramına dair çerçevenin tam ve anlaşılır olarak belirlenmesi gerekmektedir. Eğitim ve kaliteyi birlikte düşündüğümüzde birtakım nitel ve nicel göstergelerin bir araya toplanması gerekmele beraber, bu göstergelerin nitel kısmını eğitim süreci, materyaller, faaliyetler oluştururken, nicel kısmını ise eğitimde devamlılık, öğrenci performansı ve becerilerin değerlendirmesi olarak sınıflamak mümkündür. Bütün bu göstergeler özelde yükseköğretimde, bir bütün olarak ele alınıp değerlendirildiğinde ise eğitimde kaliteyi karşımıza çıkarmaktadır (Uysal ve Kuzu, 2011).

Kalite ile ilgili göstergeler tanımlanmış olsa bile kalite göstergesi konusunda yükseköğretimde bir anlayış birliğinin olmadığı belirlenmiştir. Üniversitelerde görev alan öğretim elemanlarının görüşlerine göre ölçme-değerlendirme yöntemlerinin, eğitim ortamlarının, öğretim programlarının,

paydaşların beklentilerine ve günümüz ihtiyaçlarına uygun olması, ayrıca öğrencilerin üst düzey düşünmeyi kazanma becerisi kaliteyi olumlu etkilemektedir. Öğretim elemanlarına göre, araştırma, evrensel ve toplumsal katkı öğeleri, eğitim-öğretim yükseköğretim kurumlarında kalite göstergelerini ifade eder (Bahat, 2020: 49).

Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)'ne göre yükseköğretimde kalite göstergelerini oluşturan unsurlar; öğretim ve araştırma için ayrılan kaynak, öğrenci kalitesi, araştırma kalitesi ve yönetim-yönetişimle ilgili göstergeler şeklinde sınıflandırılmıştır (Bahat, 2020: 49). Yükseköğretimde kalite göstergeleri ile ilgili farklı bakış açıları olmakla birlikte, kalite göstergelerinin genelinin yönetsel, öğretimsel ve psikolojik ortam ile fiziksel-teknolojik ortamlara ilişkin değişkenlerden meydana geldiği ifade edilmektedir (Stukalina, 2010). Objektif kalite göstergeleri, yükseköğretimde kalite değerlendirilmesinde itibar ölçümüne dayalı üniversite sıralama yaklaşımı ile en sık kullanılan yöntemdir (Arslan, 2002: 9).

Alan yazında yapılan araştırmalar, sunulan fiziksel olanakların ve fiziki ortamın niteliği, öğrenci ve öğretim elemanlarının kalitesi, yönetim yapısı ve anlayışı, akademik ve sosyal faaliyetlerin yeterliliği, idari kadro ve eğitim süreçleri gibi birtakım etkenlerin, yükseköğretimdeki kalite olgusu için önemli faktörler olduğunu göstermektedir (Hesapçıoğlu, 2006; Varinli ve Uzay, 1997).

Kalite göstergeleri, amaca ve alana göre eğitim faaliyetlerinin farklı düzeylerde ve alanlarda gerçekleştirilmesi sebebiyle değişim gösterebilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda program, öğretmen, yönetici, öğrenci, teknoloji ve fiziksel ortam gibi bazı temel kavramlar kalite göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bu faktörler bir bütün olarak da kaliteyi etkilemektedir (Kahraman, 2008: 26).

Hizmet alanında kalite göstergesi olarak kabul edilen öğeler, alan içerisindeki yükseköğretim için de geçerliliğini sürdürmektedir. Bu göstergeleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (MEB, 2001: 38):

- Doğruluk: Yapılanların ilk seferde doğru yapılması önemlidir.
- Zamanlılık: Hizmet veya ürüne, müşterilerin beklenti ve isteklerine uygun zaman içerisinde ulaşılmadır.

- Esneklik: Yeni koşullar karşısında sunulan hizmetin uyum sağlayabilmesidir.
- Anlaşılabilir olma: Müşterilere hizmetler sunulurken sade bir şekilde olmalı ve müşterinin anlayabileceği bir dil konuşulmalıdır.
- Erişebilir olma: Hizmet, müşterinin kolaylıkla ulaşabileceği bir pozisyonda olmalıdır.
- Profesyonellik: Hizmette bulunan kurumlar müşterileri ile iletişim kurarken kusursuz olmalıdır.
- Ortam: Verilen hizmetin oluşturmuş olduğu ortamın sosyal durumunu açıklar.
- Güvenlik: Verilen hizmette kuşku, risk ve tehlikeden uzak olmanın derecesini belirler.
- Tamlık: Sunulan hizmet eksiksiz ve tam olmalıdır.
- Görünüm: Sunulan hizmetin ortamının fiziki durumunu açıklar.
- Süreklilik: Hizmet sunulurken meydana çıkan birtakım hataların ortadan kaldırılması için gösterilen çabanın derecesini açıklar.
- Güvenilirlik: Hizmet sunanların söz ve işlerinin ahenkli olmasıdır.

Sanayi ve işletme sektöründe bulunan kalite anlayışını yükseköğretimle bütünleştirme çabasındaki Harvey ve Green (1993b), anket, bireysel ve odak grup görüşme gibi bazı bilimsel metotları kullanarak; fiziksel kaynakların yeterli olması, öğrencilerin ders içeriklerinin programın hedef ve amaçlarına uygun olması, öğrencilerin bütün seviyelerde aktif katılımın olması, insan kaynaklarının yeterli olması, ölçme ve değerlendirmelerden faydalı geri dönütler elde edilmesi, programın içeriğinin verilen ödüllerle uygun olması, hedef ve amaçların net ve açık olması, ölçme ve değerlendirmede tarafsızlığın olması, öğrencilere aktarılabilir bilgi ve becerilerin sağlanması ve ders hedefleri ile ölçme değerlendirme arasında uyumluluğun olması gibi kriterleri yükseköğretimde kalite göstergeleri için belirlemişlerdir.

Yükseköğretim kurumlarına kalite göstergeleri alanında rehberlik etmeyi amaçlayan YÖKAK, yükseköğretim kurumlarının performans göstergelerinin düzenli olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve raporlanması amacıyla üniversitelere

ait istenilen bilgilerin düzenli olarak kurumlar tarafından sisteme girilmesi amacıyla “Göstergeler” modülünü “Kalite Güvencesi Yönetim Bilgi Sistemi’ne tanımlamıştır. Üniversiteler 2015 yılından itibaren her yıl düzenli olarak, “kuruma ait bilgiler, kalite güvence sistemi, eğitim-öğretim, araştırma ve geliştirme, toplumsal katkı” ölçütlerinde yer alan sorulara ilişkin veri girişi yapmakla yükümlü kılınmış, böylelikle yükseköğretim kurumlarının ulusal ve uluslararası hedeflerine yönelik gerçekleştirdikleri performanslarının izlenmesi, raporlanması ve bu raporların YÖKAK tarafından yayımlanması sağlanmıştır. YÖKAK tarafından oluşturulan ölçütlere ilişkin anahtar göstergeler aşağıdaki gibidir (YÖKAK, 2020h):

1- *Kuruma Ait Bilgiler*: Yabancı uyruklu öğrenci sayısı, yüksek lisans öğrenci sayısı, doktora öğrenci sayısı, toplam öğrenci sayısı, üniversiteden ayrılan (mezunlar hariç) öğrenci sayısı, öğretim üyesi sayısı, öğretim elemanı sayısı, (eğitim+ araştırma alanlarının toplam miktarı) / (toplam öğrenci sayısı) oranı.

2- *Kalite Güvence Sistemi*: Kurumun stratejik planında yer alan eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin hedefleri gerçekleştirme yüzdesi, kurumun stratejik planında yer alan araştırma faaliyetlerine ilişkin hedefleri gerçekleştirme yüzdesi, kurumun stratejik planında yer alan idari faaliyetlerine ilişkin hedefleri gerçekleştirme yüzdesi, kurumun stratejik planında yer alan toplumsal hizmet faaliyetlerine ilişkin hedefleri gerçekleştirme yüzdesi, SCIMAGO, Round University Ranking (RUR), URAP dünya sıralaması, URAP Türkiye sıralaması, Webometrics, Times Higher Education (THE), QS, QS Avrupa ve Orta Asya sıralaması, USNEWS, NTU, ARWU, kurumun iç paydaşları ile kalite süreçleri kapsamında gerçekleştirdiği geri bildirim ve değerlendirme toplantılarının sayısı, kurumun dış paydaşları ile kalite süreçleri kapsamında gerçekleştirdiği geri bildirim ve değerlendirme toplantılarının sayısı, akademik personel memnuniyet oranı, idari personel memnuniyet oranı, öğrenci genel memnuniyet oranı, öğrenci değişim programı ile gelen öğrenci sayısı, öğrenci değişim programı ile giden öğrenci sayısı, öğretim elemanı değişim programları ile gelen öğretim elemanı sayısı, öğretim elemanı değişim programları ile giden öğretim elemanı sayısı.

3- *Eğitim ve Öğretim*: Kurumun web sayfasından izlenebilen, program bilgi paketi tamamlanmış ön lisans+ lisans+ yüksek lisans+ doktora program sayısının

toplam program sayısına oranı, öğrencilerin kayıtlı oldukları programdan memnuniyet oranı, çift anadal yapan lisans öğrenci oranı, yan dal yapan lisans öğrenci oranı, disiplinlerarası tezli yüksek lisans program sayısı, disiplinlerarası tezsiz yüksek lisans program sayısı, disiplinlerarası doktora program sayısı, kurumda eğitimcilerin eğitimi programı kapsamında eğitim alan öğretim elemanı sayısı, ders veren kadrolu öğretim elemanlarının haftalık ders saati sayısının iki dönemlik ortalaması, kurum kütüphanesinde mevcut (basılı) kaynak sayısı, e-kaynak sayısı, YKS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'nda akredite olduğu belirtilen lisans program sayısı, akran değerlendirmesi yapılan program sayısı, öz değerlendirme yapılan program sayısı, iş dünyasının, mezunların yeterlilikleri ile ilgili memnuniyet oranı, (TUS sınavında yerleşen mezun sayısı/TUS sınavına giren mezun sayısı) oranı, DUS sınavında yerleşen mezun sayısı/ DUS sınavına giren mezun sayısı) oranı, EUS sınavında yerleşen mezun sayısı/ EUS sınavına giren mezun sayısı) oranı, işe yerleşmiş mezun sayısı, (kurum kütüphanesinde mevcut basılı kaynak sayısı/ toplam öğrenci sayısı) oranı, (e-kaynak/toplam öğrenci sayısı) oranı, lisans ve lisansüstü programların öğrenci sayısı/öğretim elemanı sayısı, lisans ve lisansüstü programların öğrenci sayısı/öğretim üyesi sayısı, (toplam öğrenci sayısı/öğretim elemanı sayısı) oranı, yabancı uyruklu öğrenci sayısı/ toplam öğrenci sayısı, doktora öğrenci sayısı/ toplam öğrenci sayısı, yabancı uyruklu öğretim elemanı sayısı/ toplam öğretim elemanı sayısı, idari personel sayısı/ toplam öğrenci sayısı, idari personel sayısı/ öğretim elemanı sayısı.

4- *Araştırma ve Geliştirme:* SCI, SSCI ve A&HCI endeksli dergilerdeki yıllık yayın sayısı, öğretim üyesi başına SCI, SSCI ve A&HCI endeksli dergilerdeki yıllık yayın sayısı, atıf sayısı, atıf puanı, Q1 yayın sayısı, Q1 yayın oranı, toplam yayın (doküman) sayısı, toplam yayın (doküman) sayısının öğretim üyesi sayısına oranı, alan ağırlıklı atıf endeksi, uluslar arası işbirliği ile yapılmış yayın sayısı, uluslar arası işbirliği ile yapılmış yayın sayısının toplam yayın sayısına oranı, üniversite sanayi işbirliği ile yapılan yayın sayısı, üniversite sanayi işbirliği ile yapılan yayın sayısının toplam yayın sayısına oranı, ilk %10'luk dilimde atıf alan yayın sayısı, ilk %10'luk dilimde atıf alan yayın sayısının toplam yayın sayısına oranı, ilk %10'luk dilimde bulunan dergilerdeki yayın sayısı, ilk %10'luk dilimde

bulunan dergilerdeki yayın sayısının toplam yayın sayısına oranı, tamamlanan dış destekli proje sayısı, öğretim üyesi başına tamamlanan dış destekli proje sayısı, tamamlanan dış destekli projelerin yıllık toplam bütçesi, sonuçlanan patent, faydalı model veya tasarım sayısı, faal olan öğretim üyesi teknoloji şirketi sayısı, TÜBA ve TÜBİTAK ödüllü öğretim üyesi sayısı (TÜBA çeviri ödülü hariç), uluslar arası ödüller (kurumsal bazda ya da kurum adına ya da resmi olarak kurum ile bağlantılı olarak alınan ödüller), öğretim üyesi başına tezli yüksek lisans öğrenci sayısı, öğretim üyesi başına doktora öğrenci sayısı.

5- *Toplumsal Katkı*: Kurumun kendi yürüttüğü sosyal sorumluluk projelerinin sayısı, Sürekli Eğitim Merkezi (SEM)- Hayat Boyu Öğrenme Merkezi vb. yıllık eğitim saati, Sürekli Eğitim Merkezi (SEM)- Hayat Boyu Öğrenme Merkezi vb. yıllık eğitim alan kişi sayısı.

1. 4. 4. Yükseköğretim Paydaşları

Paydaş, yaptığı faaliyetlerle örgütü etkileyen ya da örgütün başarısından etkilenen, toplumda örgütün ilişkide olduğu kişi, grup ve tüm toplumsal taraflardır (Baron, 2000: 571'ten aktaran: Köker, 2013; Freeman, 1984: 25'ten aktaran: Köker, 2013). Tüm kişi ve grupların aralarındaki etkileşimi ve kurumdan beklentileri farklılık gösterdiğinden, paydaşlar önem, bilgi, ilgi ve kuruma etki derecesine göre ayrı ayrı sınıflandırılmalı, paydaşlarla, hazırlanan özel iletişim programları yoluyla iletişim kurulmaya ve eşgüdüm içinde hareket edilmeye çalışılmalıdır (Hoştut, 2018).

Kurum içerisinde iç ve dış paydaşlar vardır. İç paydaşlar, kurumdaki çalışanlar olmakla birlikte dış paydaşlara nihai ürün ya da hizmet sunma sürecinde görev alırlar. Dış paydaşlar ise başkalarının veya kendi ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla kurumların ürettiği hizmet ya da ürünü alma etkinliğinde bulunan kuruluş ya da bireylerdir (Akın, 2001: 112).

Paydaş kavramı, eğitim hizmetlerinde önem verilmesi gereken en temel kavramlardan biridir. Gerek iç paydaş gerek dış paydaş isteklerinin yerine getirilebilmesinde gerekli olan sistem ve süreçlerin kurulması, eğitim sisteminde kalitenin sağlanabilmesi için en önemli koşuldur. Eğitim kurumlarının istenen

sistem iyileştirmesini ve kaliteyi sağlayabilmeleri adına, iç ve dış paydaşlarını anlamaları ve buna göre tepki vermeleri gerekmektedir (Eroğlu, 2004: 9).

Yükseköğretim kurumlarının işleyişini öğrenmenin yollarından biri de paydaşların tanımlanmasıyla olur (Avcı, Ring ve Mitchell, 2015). Geleneksel yükseköğretim sisteminde akademik ve idari personel ile öğrenciler bulunurken, bilgi toplumuna geçişle birlikte yükseköğretim sisteminde iç ve dış paydaşların alanı daha da genişlemiştir (Aktan, 2007).

Yükseköğretim kurumlarındaki iç ve dış paydaşlarla ilgili araştırmacıların farklı sınıflandırmaları olmakla birlikte, alan yazına bakıldığında yükseköğretimde iç paydaş sınıfını daha çok yöneticiler, öğrenciler, akademik ve idari personel ve diğer çalışanlar oluştururken; dış paydaş sınıfını toplum, kamu kurum ve kuruluşları, aileler, meslek odaları, mezunlar ve özel kuruluşlar gibi kurumun dış çevresini meydana getiren paydaşlar oluşturmaktadır. Tüm bunların yanı sıra, ilişkili olunan diğer ülkelerin toplumları ve yükseköğretim kurumları da dış paydaş grubunda sınıflandırılmıştır. Buradaki söz konusu dış çevrenin kapsama alanı, organizasyonun faaliyet çevresi ve kendi iç çevresi dışında kalan alandır. Dış çevrenin kapsamına giren alanlar ise teknolojik ve demografik, uluslararası, kültürel ve siyasi çevredir (Aktan ve Börü, 2007:14; Demirhan-Yüksel, 2011: 32).

Farklı araştırmacıların yükseköğretimde iç ve dış paydaş sınıflandırmasına ilişkin görüşleri Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.Araştırmacıların İç-Dış Paydaş Sınıflandırmasına İlişkin Görüşleri

Öğeler Araştırmacı	Öğrenci	Akademik Personel	İdari Personel	Aileler	Devlete Vergi Ödeyenler	İşverenler	Toplum	Mezunlar	Kamu Kuruluşları	Özel Kuruluşlar	Yerel Yöneticiler	Sendika Temsilcileri	Sivil Toplum Kuruluşları
Köksal ve Eğitman (1997)	İ	-	-	İ	İ	İ	İ	-	-	-	-	-	-
Özcan (1997)	D	-	-	D	-	-	D	-	-	-	-	-	-
Eyitmiş (2000)	D	İ	-	D	-	-	D	-	-	-	-	-	-
Gencel (2001)	D	İ	İ	D	-	-	D	D	-	-	-	-	-
İlgazi (2004)	İ	-	-	D	-	-	D	-	D	-	-	-	D

Öğeler Araştırmacı	Öğrenci	Akademik Personel	İdari Personel	Aileler	Devlete Vergi Ödeyenler	İşverenler	Toplum	Mezunlar	Kamu Kuruluşları	Özel Kuruluşlar	Yerel Yöneticiler	Sendika Temsilcileri	Sivil Toplum Kuruluşları
Yazıcı (2005)	İ	İ	İ	İ	-	İ	İ	-	-	-	-	-	-
Özdemir (2005)	İ	İ	İ	D	-	D	D	-	-	-	-	-	-
Aktan (2007)	D	İ	İ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bengisu (2007)	D	İ	İ	D	D	D	D	-	-	-	-	-	-
Özdem ve Sarı (2008)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	D	D	D
Serin ve Aytekin (2009)	İ	İ	İ	D	-	-	D	-	D	D	-	-	-
Cingöz (2009)	İ	İ	İ	D	-	D	D	-	-	-	-	-	-
İ: İç Paydaş D: Dış Paydaş													

Tablo 4. (Devam) Araştırmacıların İç-Dış Paydaş Sınıflandırmasına İlişkin Görüşleri

Kaynak: Demirhan Yüksel, 2011: 18-32.

Paydaşlar, üniversitenin yüksek kalitede eğitim geliştirebilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için üniversitenin yönetiminde anahtar rol oynamaktadırlar. Bütün paydaşlar, üniversitenin ana organını oluşturmakta, üniversitenin müşterileri ve sahipleri olarak üniversitenin temel kaynakları biçiminde anılmaktadırlar. Üniversiteler gereksinimlerini gidermek için paydaşlara hizmet etmekle beraber, paydaşları tarafından ayrıca inşa da edilmektedir. (Şen, Kabak, Tüysüz ve Kuzaliç, 2012).

Yükseköğretim sisteminde hizmetin sağlandığı yer eğitim kurumudur. Kuruma sağladıkları hizmette katkıları değişen ve eğitim kalitesini belirleyen paydaşlar vardır. Yüksek eğitimde, akademisyenler, devlet/vakıf, üniversiteler ve YÖK olmak üzere dört temel paydaş grubu vardır. Bu paydaşların tamamı eğitimin kalitesinde etkin rol oynamakla birlikte, bu paydaşların sunulan hizmetlerin kalitesinde belli bir payı vardır (Bengisu, 2007).

İç paydaş kapsamındaki çalışanların, çalıştıkları ortamda özgürce sundukları düşünce ve fikirleri, demokratik ve katılımcı çalışmaları, kurumda

yürütülen strateji ve politikalarda önemli bir yere sahiptir (Demirel, 2009). Kalite uygulamalarında kurumdaki verimliliğin artması ve hataların oluşmadan önlenmesi için çalışanlar gerekli bilgi ve araçlarla donatılmakta, güdülenmekte ve iç paydaşlara en az dış paydaşlar kadar önem verilmektedir (Aydın, Üçüncü ve Taşdemir, 2010).

Yükseköğretim kurumlarında sürdürülen kalite, kredilendirme, öz değerlendirme ve dış değerlendirme gibi çalışmalar kurumların rekabet ve hesap verebilirliği için önemlidir. Bu çalışmalarda katılımcılık arttıkça başarı da artmakta ve çalışanlar tarafından kalite kavramı içsel hale getirilmektedir (Akşit, 2004: 138).

Kalite çalışmaları yürütülürken, üniversitelerin kendine has yapısı bütün unsurlarıyla değerlendirilmelidir. Kaliteyi geliştirmeye dönük gerçekleştirilen çalışmalar, yükseköğretimdeki bütün paydaşlar üzerinde ek iş yükü oluşturmamalı, ayrıca yükseköğretim örgütlerinde hazırlanmış olan tüm raporlar birleştirilerek yıl sonunda tek bir rapor haline getirilmelidir (Öztürk, 2012: 58).

Genel olarak paydaşlar, kuruluşların araştırma-geliştirme projeleri ya da farklı faaliyetleriyle ilgilenen kişiler olarak tanımlanmıştır. Stratejik paydaşlar ise stratejik planda belirtilenler olup, aynı zamanda yönetmelik, anlaşma ve uygulamalar zemininde sıkı iş birliği içinde olunan bireylerdir (Kettunen, 2014: 36'ten aktaran: Hoştut, 2018). Yükseköğretim kurumları, iç ve dış paydaşlarını belirleyerek paydaş gruplarının kaygı, değer ve beklentilerini tespit etmelidir. Bu bireylerin ya da grupların belirlenerek gereksinimlerinin karşılanması yükseköğretim kurumları açısından önemli bir rekabet faktörüdür (Dobni ve Luffman, 2003'ten aktaran Hoştut, 2018).

1. 4. 5. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi

Sosyal hayatın her alanına dahil edilen kalite kavramının sahip olduğu standartlar, koşullara bağlı olarak değişime uğrayabilmektedir. Bu değişim, kalite kavramının kontrol altına alınmasına ve çeşitli mekanizmalar tarafından da sürekli denetlenmesine neden olmaktadır. Hizmet oluşturma sürecinin her noktasında etkisi hissedilen kalite kavramının, gelişime ve değişime açık olmasını sağlamak üzere geliştirilen kontrol sistemine kalite güvencesi denilmektedir (Bıyık, 2002: 18). Kamu kurum ve kuruluşları tarafından hizmet alanında gerçekleştirilen

kalitenin denetimini yapmak üzere sisteme dahil edilen kalite güvencesi, üretimden hizmete kadar geçen süreçlerin hepsinde bir bütünlük sağlanması gerektiğinin önemine dikkat çekmektedir. Hizmetin gerçekleştirilmesi sürecinde yer alan her personelin kalite güvence sistemini içselleştirmesi ve bir anlayış olarak benimsemesi gerektiğinin, aksi takdirde dışarıdan dayatmalarla sistemin etkisiz kalacağına altı çizilmektedir (Özer vd., 2010: 34).

Kalite güvencesi sistemi, kalite standartlarının gelişimine ve değişimine öncülük yapacak, farklı alanlara olan taleplerin ve dünya nüfusunun artması sonucunda da kalite güvencesi güncelliğini koruyacaktır. Özellikle eğitim alanında oluşan taleplerin karşılanması noktasında kaliteye, dolayısıyla da kalite güvencesine duyulan ihtiyaç artmaktadır. Bu görüşün dikkate alınmasıyla birlikte, verilen eğitimin kalitesine, bununla birlikte de kalitenin değişen ve gelişen dünya koşullarına ayak uydurabilmesi için oluşturulan kalite güvence sistemine önem vermeye başlandığı görülmektedir (Işık ve Beykoz, 2018).

Batı ülkelerinin öncülük yaptığı, genelde eğitimi, özelde ise yükseköğretim kurumlarını hedef alan kalite güvencesi sisteminin, günümüzde üzerinde önemle durulan bir çalışma alanı haline geldiği görülmektedir. 20. yüzyılın sonlarına doğru gelişmiş ülkelerde, yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesini sağlamak için çeşitli faaliyetler yürütülmüş, bu kapsamda sadece finans ihtiyaçları devlet tarafından karşılanan “Ulusal Kalite Güvence Ajansı” adlı özerk kurumlar faaliyet göstermeye başlamışlardır. Üniversite, işveren ve hükümet temsilcilerinden oluşan bu ajansların temel görevleri:

- Yükseköğretimde kalite güvencesi bilincini oluşturmak,
- Yükseköğretim kurumlarının iç veya öz değerlendirmelerini incelemek ve değerlendirmek,
- Kurumların güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek, sorunların giderilmesi için öneriler sunmak ve gelişmeleri izlemek,
- Kamuoyunu ve ilgili yurtdışı kurumlarını bilgilendirmek, saydamlığı sağlamaktır (Altınöz, 2011: 1089).

Yükseköğretim kurumlarının eğitim politikaları üzerinden toplumsal alana sürdüğü hizmetlerin, kalite seviyelerinin denetlenmesi ve geliştirilmesi adına kalite

güvence sistemi gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim kurumlarının perspektiflerinin genişlemeye başlaması ve bu gelişmeyle birlikte maliyetlerinin de artması sonucunda ortaya konulacak hizmetler, kaliteyi ve kalite güvence sistemini ilgi odağı haline getirmiştir. Gelişmelere bağlı olarak gündeme gelen kalite güvence kavramı, makro ekonomiden sosyolojiye, yönetimden müşteriye kadar pek çok perspektifi bünyesinde barındıran geniş bir yapıya dönüşmüştür. Dönüşüm gerçekleştiren kalite güvence sisteminin temel taşların SWOT analizleri, öz değerlendirme ve öz değerlendirmeye bağlı olarak oluşturulan gelişim planları veya stratejik planlar oluşturmaktadır (Özkale, 2006: 2'ten aktaran: Tuncer, 2010: 8)

Günümüzde kalite güvence kavramı, yükseköğretim alanında üzerinde önemle durulan ve sıklıkla ifade edilmeye çalışılan kilit noktalardan biri haline gelmiştir. Üzerinde uzlaşılan ortak bir tanımı olmayan kalite güvencesi, gerçekleştirilecek hizmet üzerinde kalite elde etmeyi, sürdürülebilirlik faaliyetlerine ulaşmayı ve oluşabilecek eksik yönleri geliştirebilmeyi sağlayabilecek olan politikaların, prosedürlerin ve uygulamaların bütünlüğü şeklinde ifade edilmektedir (EACEA & Eurydice, 2015). Ayrıca kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilecek hizmetlerin, iç ve dış kalite standartlarıyla uyumlu hale getirilmesi için sürdürülecek tüm planlı ve sistemli süreçleri de kapsamaktadır (Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015, madde 3).

Kalite güvence sistemi, yükseköğretim kurumlarının bünyelerinde gerçekleştirdikleri öğretim, araştırma, yayın, akademik başarı, proje geliştirme vb. faaliyetlerin hemen her aşamasını dikkatle takip etmekte ve gerçekleştirilen bu faaliyetler ile idari hizmetlerin uyumlu halde çalışmalarını sağlamak amacıyla da düzenli ve sistemli değerlendirmelere olanak tanımaktadır (ENQA, 2008; Uygur, 2018: 1). Ayrıca kalite güvencesi, yükseköğretim bünyesinde bulunan yönetimin, öğretim elemanlarının, öğrenme-öğretme süreçlerinin, araştırma yapmanın ve tüm bu durumların ortak paydası olan öğrenci çıktılarının “nitelikli” olabilmesi için ön koşul işlevi görmektedir (Uygur, 2018: 21). Kalite güvence sistemi, sadece kendi bünyesindeki koordinasyonu düzenlemek için değil, aynı zamanda Avrupa Birliği ile sağlanması hedeflenen bütünselliğin de bir ön koşuludur (Altınöz, 2011: 1078). Kalite güvencesi, kurum içerisinde veya sektörde yer alan hizmet alanlarıyla

uyumlu çalışmanın, kalite kültürünü yakalamanın ve sürdürebilmenin kilit noktası haline gelmiştir.

Kalite güvence sistemi, 20. yüzyılın sonlarına doğru yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde adından sıklıkla bahsettirmiştir. Bu sistemin önemli yapı taşlarından biri, kurum bünyesinde çalışanların sistemi içselleştirmesi ve üst birimden (yönetim) alt birimlere (personel) kadar her alana yayılım göstermesine olanak sağlamasıdır (Işık ve Beykoz, 2018). Hedeflenen bu durum, kurumda gerçekleştirilecek olan politikaların ve programların, sistemli ve düzenli bir şekilde kontrol edilmelerini arttıracığından, kalite güvence sisteminin temellerinin de sağlamlaşacağı düşünülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının, başta eğitim-öğretim olmak üzere tüm faaliyetlerinde kalite seviyelerini artırmak için kalite güvence sistemini ön plana aldıkları ve bu doğrultuda yapılan araştırmaların da arttığı gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmalar, ortak bir tanıma varılamadığını ancak kalite güvencesini oluşturan ana başlıkların belirlenebildiğini göstermektedir. Kalite güvencesine ait bu ana başlıklar:

- Kalite güvence politika ve prosedürleri,
- Program niteliklerini onaylama, izleme (monitoring) ve periyodik olarak değerlendirme,
- Öğrencilerin bilgi seviyelerini ölçme,
- Öğretim üyesi kadrosunun rekabet edebilirliği ve kalitesi,
- Öğretim kaynakları ve öğrenci destek sistemi,
- Bilgilendirme sistemi,
- Toplumun bilgilendirilmesi,
- Dış kalite güvence sistemi kullanılması,
- Dış kalite güvence süreçlerini hazırlama,
- Karar alma kriterleri,
- Sürecin tavsiye edilebilirliği,
- Rapor hazırlanması,
- Takip eden prosedürler,
- Periyodik değerlendirme,

- Sistem analizidir (Gorbashko vd., 2011'ten aktaran: Negiz, 2013: 122).

Anyamele (2005)'e göre kalite güvence sisteminin yükseköğretim kurumlarına entegre edilmesini zorunlu kılan durumlar arasında, dönem hükümetlerinin kurumlar üzerindeki denetleme aracı olan ulusal ajansların varlığı, öğrenci sayılarındaki yükseliş ve buna bağlı olarak kaynak bulmada yaşanan zorlukların farkına varılması, işletmelerin ve sektördeki idari kültürün toplumsal alanı etkilemesi gibi birçok etken vardır. Bogue (1998) ise yükseköğretimde kalite güvencesine farklı bir açıdan bakmış ve bu sistemin yükseköğretime entegre edilebilmesine ilişkin “Geleneksel Akran Değerlendirmesi, Değerlendirme ve Sonuç Hareketi, Toplam Kalite Yönetimi, Hesap Verebilirlik ve Performans Göstergesi Raporlaması” gibi dört farklı çağdaş yaklaşımdan bahsetmiştir (Bogue, 1998'ten aktaran: Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013). Bu farklı yaklaşımlar çerçevesinde kalite güvence uygulamaları olan standardizasyon (standardization), belgelendirme (certification) ya da akreditasyon (accreditation) sistemleriyle birlikte kalite güvencesi üniversitelere entegre edilebilecektir (Aktan ve Gencel, 2010).

Kalite güvencesi sistemiyle, yükseköğretim kurumlarının hedeflerinin veya politikalarının ölçülmesine ilişkin bir iç denetim sistemine, ulusal kalite güvence ajanslarının aracılığıyla da bir dış denetim sistemine sahip olunulacaktır. Kalite güvencesinin üniversitelere entegrasyonunda, iç denetim, ulusal yükseköğretim politikası ve dış denetim gibi üç önemli kilit bileşenin varlığı görülmektedir (Özer vd., 2010: 34).

İç denetim yükseköğretimde izlenen politikaların, kurum çalışanları tarafından ortak çalışma kültürüne uygun olup olmadığını, dış denetim ise hükümetlerin kurduğu ulusal ajanslar aracılığıyla kurumlara ait bir dış gözlemi ifade etmektedir. Bu iki sistemin kilit noktasını, ulusal yükseköğretim politikası oluşturmaktadır. Çünkü ulusal yükseköğretim politikası, üniversitelerin hangi kalite güvence stratejisine daha fazla ağırlık verileceğini ve buna bağlı olarak da iç-dış denetim sistemlerinin nasıl oluşturulacağını belirlemektedir (Özer vd., 2010: 35).

İç kalite güvencesinin üniversitelerin ödevi niteliğinde olduğu, dış kalite güvencesinin ise toplumsal alanda sunulan hizmetlerin savunulabilirliğini,

kurumlardaki kalite seviyesinin artırılmasını veya daha da geliştirilmesini sağlayan mekanizma olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kalite güvencesi açısından olumlu getirilerin olabilmesi için iç ve dış kalite güvence süreçleri arasındaki dengenin de uyumlu çalışması gerekmektedir (ENQA, 2009). Üniversitelerdeki iç ve dış kalite güvence mekanizmalarının oluşturulmasında:

- Öğrencilerin ve akademik kadronun yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda farkındalıklarının artırılmasının sağlanması,
- Yükseköğretim kurumları ve öğrencileri için programların kalitelerinin geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması,
- Kalite güvencesi sürecinde yabancı uzmanlardan yararlanılması ve açıklık ilkelerine uyulması,
- Amaçlara uygun dış kalite güvence gereksinimlerinin ortaya konulması ve bunları karşılayacak kurumlara sorumluluk verilmesi gibi önemli noktalara dikkat çekilmektedir (Altınöz, 2011: 1084).

İç ve dış kalite güvence sistemlerinin ulusal yükseköğretim politikası doğrultusunda uyumlu bir şekilde çalışması, kalite güvencesi adına büyük öneme sahiptir. Çünkü ülkeler, eğitim sistemlerinin belirlediği kriterlerin sağlanması için kalite güvence sistemlerini düzenlemekte ve düzenlenen bu sistemler sayesinde de kendi eğitim politikalarını değerlendirebilmektedir (Altınöz, 2011: 1085).

Kalite güvence sistemleri, ülkelerin kendi belirlediği eğitim politikaları sebebiyle ülkeler arasında farklılık göstermektedirler. Günümüzde kalite güvence sistemleri arasındaki farklılıkların azaltılması amacıyla, sistemler arası koordineli çalışmaların artırılmasına önem verilmektedir (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013). 1990'lı yıllarda Avrupa'da, "Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği" kurulmuş, yükseköğretimde ortak kalite güvence sistemini oluşturan bu kuruluşu, Lizbon ve Bologna süreçleri takip etmiştir. Özellikle 1999 yılında gerçekleştirilen Bologna bildirisinin etkisiyle, Avrupa'daki üniversitelerde yeni kriterlerin belirlendiği, ülkeler arasındaki farklılıkların minimum seviyeye düşürülmesine yönelik gayret edildiği ve farklı ülkelerdeki mezuniyet belgelerinin denkliklerinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Süngü ve Bayrakçı, 2010).

İtalya'nın Bologna şehrinde gerçekleştirilen ve üzerinde 29 Avrupa ülkesinin imzası bulunan Bologna Bildirisi sayesinde, yükseköğretimde kalite çalışmaları konusunda hızla ilerleme kaydedilmiştir. Bildiride yer alan “Yükseköğretimde kalite güvence sistemleri ağını uygulamak ve yaygınlaştırmak” ilkesi doğrultusunda, üniversiteler arasındaki kalite dengesizliğinin minimum düzeye indirilebileceği ve yükseköğretim kurumlarında eğitim alan öğrencilere aynı kalitede faaliyetler sunularak, böylelikle de fırsat eşitliğinin sağlanabileceği ifade edilmektedir (Altınöz, 2011: 1084).

Bologna Bildirisi ile Avrupa'da öğrenci merkezli yeni eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmaya başlanması, üniversiteler arası rekabetin artırılmasına yönelik olumlu bir gelişme olarak ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalarla birlikte, kalite güvence sistemi önem kazanmış ve Avrupa'da başlayan bu yeni sürece uyum sağlayabilecek yeni kalite güvence sistemlerinin çalışmalarına da hız verilmiştir (Atatekin ve Dulupçu, 2018).

Bologna Bildirisi sürecini takip eden ve bu sürece katkı sağlayan birçok organizasyon yer almakta olup, bu paydaşlar aşağıda sıralanmıştır. İlk dört maddede yer alan organizasyonlar öne çıkmakta ve baş harflerinden ötürü “E4” olarak adlandırılmaktadır (Altınöz, 2011: 1084):

1. ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education – Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği),
2. ESU (European Students' Union – Avrupa Öğrenci Birliği),
3. EUA (European University Association – Avrupa Üniversiteleri Birliği),
4. EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education – Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği),
5. Avrupa Konseyi (Council of Europe),
6. Avrupa Komisyonu (European Commission),
7. UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education),
8. OECD (Organization for Economic Co-operation and Development – Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü),
9. EI (Education International Pan-European Structure – Uluslararası Eğitim Pan Avrupa Yapısı),

10. BUSINESS EUROPE (The Confederation of European Business – Avrupa İş Dünyası Konfederasyonu).

Avrupa ve çevresindeki ülkelerin, kalite güvence sistemi çerçevesinde gerçekleştirmeye çalıştıkları Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) projesi, 24 Ocak 1998 tarihli Avrupa Birliği Konseyi'nin kararıyla uygulamaya konulmuş olsa da akabinde gerçekleştirilen Lizbon ve Bologna süreçleri sayesinde büyük bir hız kazanmıştır. Özellikle Bologna Bildirisi sonrasında bu proje, geniş bir yayılım alanı sergileyerek, yükseköğretim kurumlarında ortak kalite güvence sistemlerinin yaratılmasına da olanak sağlamıştır (Altınöz, 2011: 1084). 2009 yılına gelindiğinde ENQA'nın yayımladığı Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları Raporu'nda ifade edilen kriterler, günümüzde üniversitelerde kullanılmakta olan kalite güvence sistemlerinin oluşturulmasına rehberlik etmektedir. Bu kriterler sayesinde, üniversiteler arası uyumun maksimum düzeye çıkartılacağı ve kalite düzeylerinin de birbirlerine yakınlacağı düşünülmektedir (ENQA, 2009).

1. 5. TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE KALİTE ÇALIŞMALARI

Günümüzde, yükseköğretim kurumları hizmet kalitelerini geliştirme, güvence altına alma ve paydaşların ihtiyaçlarını karşılama gibi konularda kaygı duymakta, duyulan bu kaygılar da kalite hakkında yükseköğretim kurumlarını daha fazla hassas olmaya zorlamaktadır (El Abbadi, Bouayad ve Lamrini, 2013). Kalite konusu, yükseköğretim kurumlarında 1950'li yıllara kadar pek fazla önemsenmezken, söz konusu kurumların sayısındaki ve bu kurumlara ayrılan kaynak miktarındaki artış nedeniyle yükseköğretimde kalite konusu geçmişe nazaran günümüzde daha da önemli bir hale gelmiştir (Deveci, 2012: 60).

Ülkemizdeki yükseköğretim kalite çalışmaları YÖK tarafından yapılmaya başlanmıştır. Dünya genelinde üniversitelerin sorumluluğunda olan öğretim planlaması, denetlenmesi ve düzenlenmesi gibi birtakım yetkiler, 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'yla kurulan YÖK'e devredilmiş, bu açıdan da YÖK'ün merkeziyetçi yapısı günümüze değin süregelmiştir. 1997 yılında İngiltere Konsoloslugu ve YÖK'ün iş birliği sonucunda, Türk Üniversiteleri Kalite Belirleme Projesi ortaya konulmuştur. Bu proje ile Türk üniversitelerinin

akreditasyonun artırılması, akran denetimi, sonuçların raporlanması, kalitenin geliştirilmesi, kurum içi değerlendirme ve performans değerlendirme hedeflenerek, ulusal kalite ofisinin kurulmasına bununla birlikte bir kalite güvence sisteminin oluşturulmasına yönelik çalışmalar başlatılmış ancak bu proje hayata geçirilememiştir (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013).

Kuruluşundan bu zamana süregelen birtakım kalite temelli çalışmalarına devam eden YÖK, kalitenin artırılmasına yönelik yapılan uygulamalar kapsamında, eğitim fakültelerinde 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmaları hayata geçirmiştir. Türkiye’deki mühendislik programları 1990’lı yıllarda Mühendislik ve Teknoloji Programları Akreditasyon Kurulu (ABET) değerlendirme sisteminden olumlu bir sonuç alarak, uluslararası kalite güvence kapsamına alınmıştır. Ulusal kalite güvencesi sürecinin başlangıcı, 2002 yılında MÜDEK’in kuruluşuyla sağlanmıştır (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013).

2001 yılında Bologna programına katılan ülkemizde, kalite güvence sistemi oluşturmak ve Avrupa’da yer alan üniversitelerin programlarıyla uyum sağlamak için birçok yeni düzenleme yapılmıştır. Bu kapsamda ‘Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)’ uygulamaları zorunlu hale getirilmiş, böylelikle diploma ve derecelerin tanınması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) yürürlüğe konularak, karşılaştırılabilir eğitim programları meydana getirmek hedeflenmiştir. 2002 yılında Resmî Gazete’de yayımlanan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrol Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmış, yerine 2005 yılında kalite geliştirme ve akademik değerlendirme çalışmalarının dinamik bir şekilde sürdürülebilmesi amacıyla Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğe dayanarak Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuş, kalite güvencesi alanında, mevzuat kapsamında ilk uygulamalara başlanılmıştır. Söz konusu yönetmelik doğrultunda Yükseköğretim Kurumu Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) kurulmuş, tüm yükseköğretim kurumlarının her yıl hazırlamakla sorumlu

oldukları ADEK raporları YÖK'e gönderilmeye başlanmıştır (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013; Durman, 2007: 22).

Yükseköğretim alanında son yıllarda meydana gelen değişim, gelişim ve yenilikçi uygulamalar, kanunlarda değişiklik yapılma ihtiyacını doğurmuştur. 2011 yılında 6111 sayılı Kanun ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'da düzenlemeler yapılmış, eğitim-öğretim süreçlerinin sürekli iyileştirilmesine dair iç ve dış kalite güvencesi uygulamaları ilgili kanunlarda yer almıştır. Girdi ve süreç odaklı iyileştirmelere yönelik olarak kaliteyi hedefleyen pek çok yenilikçi etkinliklerde bulunmayı sürdüren YÖK, bu kapsamda yapısal değişimdeki en önemli girişim olan kalite kurulunu oluşturarak hayata geçirmiştir. 23 Temmuz 2015 tarihinde yayımlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile YÖDEK hükümsüz bırakılmış, yerine Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kurulmuş ve tüm yükseköğretim kurumlarının kendi bünyelerinde kalite komisyonlarını oluşturmaları mecburi kılınmıştır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 35 hükümleri kapsamında, Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun çalışma usul ve esasları, yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerinin kurulması, kurum içinde kurulacak kalite komisyonları, iç ve dış değerlendirme süreçleri gibi hususları içeren Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği, 23 Kasım 2018 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Böylelikle yükseköğretim kurumlarının iç ve dış değerlendirmeye tabi olmaları zorunlu hale getirilmiştir (Atatekin ve Dulupçu, 2018; YÖKAK, 2020e).

YÖKAK, yüksek öğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleriyle beraber idari hizmetlerinin yürütülmesine yönelik kalite düzeylerini ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre değerlendiren, bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesinden, iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon gibi süreçlerin yürütülmesinden sorumlu, kurumların bu konudaki görev, yetki, sorumluluk ve esaslarını düzenleyen idari ve mali özerkliğe sahip özel bütçeli bir kamu kuruluşudur. 23 Kasım 2018 tarihinde yayımlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği'ne göre YÖKAK, YÖK ve Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) tarafından seçilen üçer, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK), Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığı

(TÜSEB), Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) ve Türk Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK) ‘ı ayrı ayrı temsil eden birer üye ve bir de öğrenci temsilcisi olmak üzere toplamda on üç üyeden oluşmaktadır (Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği, 2018: madde 5).

Temel görevleri; yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi kültürünün sağlanmasını, yaygınlaştırılmasını, akreditasyon kuruluşlarının tanınmasını ve yetkilendirilmesini, yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirme programının yürütülmesini sağlamak olan YÖKAK’ın görev ve yetkileri aşağıda sıralanmıştır:

- Yükseköğretim sisteminde kalite güvencesine ilişkin ulusal politika ve stratejileri belirlemek ve kamuoyu ile paylaşmak,
- Yükseköğretim sisteminde kalite kültürünün geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için faaliyetlerde bulunmak,
- Yükseköğretim kurumlarında iç kalite güvence sistemlerinin kurulmasını teşvik etmek ve bu konuda yükseköğretim kurumlarına rehberlik etmek,
- Ulusal ve uluslararası düzeyde yükseköğretim kalite güvence sistemleri ile ilgili çalışmaları izlemek, ulusal ve uluslararası düzeyde ortak çalışmalar gerçekleştirmek,
- Dış değerlendirmede ve akreditasyonda uygulanacak ilkeleri, kalite göstergelerini ve bunlara ilişkin kuralları belirlemek,
- Yükseköğretim kurumlarının; eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve idari hizmetlerinin kalite düzeylerine ilişkin beş yılda en az bir defa dış değerlendirmesini yapmak ve ihtiyaç durumunda yükseköğretim programlarının değerlendirmesini yapmak,
- Misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma programı kapsamında yer alan yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerini değerlendirmek, izlemek ve buna ilişkin sonuçları Yükseköğretim Kuruluna sunmak,
- Dış değerlendirme ve akreditasyonda uygulanacak süreçlerle ilgili yükseköğretim kurumlarını bilgilendirmek üzere etkinlikler gerçekleştirmek ve yayınlar yapmak,

- Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirme süreci sonrası, kurumsal geri bildirim raporlarını değerlendirerek kalite iyileştirmelerine yönelik tavsiyeleri içerecek şekilde Yükseköğretim Kalite Güvencesi Durum Raporunu her yıl hazırlamak, yayımlamak ve başta Yükseköğretim Kurulu olmak üzere ilgili paydaşların bilgisine sunmak,
- Dış değerlendirme ve akreditasyon alanlarında faaliyet göstermek amacıyla, belirlenmiş ilke ve kurallar çerçevesinde tescil almak üzere müracaat eden özel hukuk tüzel kişilerinin tescil müracaatlarını değerlendirerek karar vermek, bu kuruluşların faaliyetlerini izlemek ve gerekli gördüğünde bilgi almak, gerektiğinde uyarmak veya tescillerini iptal etmek,
- Yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda uluslararası kuruluşlar nezdinde Türkiye'yi temsil etmek,
- Yükseköğretim kalite güvence sistemine ilişkin konularda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Kuruluyla iş birliği yapmak,
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde Yer Alacak Yeterliliklerin Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Usul ve Esaslarda yer alan hükümlerin yükseköğretim kurumlarında uygulanma düzeyini değerlendirmektir. (Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği, 2018: madde 6).

YÖKAK, uluslararasılaşma kapsamında yürüttüğü çalışmalar sonucunda, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği (ENQA)'ne afiliye başvurusunda bulunmuş ve ilgili başvurusu ENQA tarafından 21 Şubat 2019 tarihinde kabul edilmiştir. Sonrasında üyelik çalışmalarına hız veren, istenilen kriterleri sağlayarak afilyasyon sürecini başarıyla tamamlayan YÖKAK, 28 Nisan 2020 tarihinde ENQA'ya tam üye olmuştur. Bu kuruluş Avrupa alanında yükseköğretim kalite güvencesi çalışmalarının eşgüdümünden sorumlu olup, yükseköğretimde kalite güvencesi alanında iş birliğini teşvik ederek, geliştirilen başarılı uygulamaları paylaşmak, Avrupa kalite güvencesi ağını genişletmek ve geliştirmek için bilgi ve uzmanlığını üye ve paydaşlarına sunarak yaygınlaşmasını sağlamaktadır (YÖKAK, 2020c). Ülkemizde akreditasyon faaliyetinde bulunan

uluslararası dış değerlendirme ve akreditasyon kuruluşlarının tanınması kapsamında YÖKAK'a başvuru yapan Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), Agency for Quality Assurance (AQAS) ve Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA)'ın Nisan 2019 itibariyle YÖKAK tarafından beş yıl süreyle tanınmasına karar verilmiştir (YÖKAK, 2020a).

Kurum içi ve kurum dışı değerlendirme süreçlerinden oluşan yükseköğretim sitemindeki kurumsal kalite değerlendirme süreçleri; kalite güvencesi, kurum hakkında genel bilgiler, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı, yönetim sistemi ve sonuç-değerlendirme kapsamında bilgiler içermektedir.

1. 5. 1. Kurumsal İç Değerlendirme Süreci

Yükseköğretim kurumlarında iç değerlendirme, kurumdaki çalışanlarla birlikte kurumda yürütülen süreç ve uygulamaların değerlendirilmesine karşılık gelmektedir. Çalışanların iç değerlendirme süreçlerine katılması, kalite güvencesi uygulamalarının tabana yayılmasını ve içselleştirilmesini sağlamaktadır. YÖKAK tarafından belirlenen ilke ve esaslar doğrultusunda, yükseköğretim kurumları iç değerlendirme süreçlerini yürütmektedir. 23 Kasım 2018'de yayımlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği doğrultusunda, yükseköğretim kurumları her yıl Ocak-Mart aylarında Kurum İç Değerlendirme Raporu'nu (KİDR) YÖKAK'a iletmekle yükümlüdürler (Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği, 2018: madde 19).

2018 yılında YÖKAK tarafından Kalite Güvencesi Yönetim Bilgi Sistemi (KGYBS) yükseköğretim kurumlarının kullanımına sunulmuş, kurumlar 2017 yılına ait KİDR'lerini yükleyerek bu bilgi yönetim sistemini ilk kez kullanmaya başlamışlardır. YÖKAK, KGYBS kullanımı ile yükseköğretim kurumlarının iç ve dış değerlendirme süreçlerinin daha etkili ve verimli şekilde yürütülmesini amaçlamıştır. KGYBS kullanımıyla değerlendirme süreçlerinde kanıta dayalı yaklaşımın benimsenmesi, birbirini izleyen yıllarda kurumun güçlü ve gelişmeye açık yönlerinin karşılaştırılabilmesi ve değerlendirilebilmesi sağlanmıştır. Böylece yükseköğretim alanında kalite güvence sisteminin yapılandırılmasına,

iyileştirilmesine ve sürdürülebilmesine ilişkin objektif ve hızlı izleme imkânı sağlanmış, ihtiyaçlara yönelik destek mekanizmalarının planlaması mümkün hale gelmiştir (YÖKAK, 2019a).

Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR), kurumsal akreditasyon süreçlerinde ve/veya kurumsal dış değerlendirme programında temel alınmak üzere her yıl kurumlar tarafından hazırlanmakta olup, ‘Kalite Güvence Sistemi, Eğitim-Öğretim, Araştırma ve Geliştirme, Toplumsal Katkı ve Yönetim Sistemi’ olmak üzere beş başlık ölçütünde hazırlanmaktadır:

1- *Kalite Güvence Sistemi*: Kurumun kalite güvencesi politikaları ve bu politikaları gerçekleştirmede kurum stratejisinin nasıl belirlendiği, uygulandığı, izlendiği ve sürece yönelik iyileştirmenin nasıl yapıldığıyla ilgili kurumdan;

- Misyon ve vizyon ve stratejik amaç ve hedefleri,
- Kalite güvencesi, eğitim öğretim, araştırma geliştirme, toplumsal katkı ve yönetim sistemi politikaları,
- Kurumsal performans yönetimi,
- Kalite komisyonu,
- İç kalite güvencesi mekanizmaları (PUKÖ çevrimleri, takvim, birimlerin yapısı),
- Liderlik ve kalite güvencesi kültürü,
- İç ve dış paydaşların kalite güvencesi, eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme, yönetim ve uluslararasılaşma süreçlerine katılımı,
- Uluslararasılaşma politikası,
- Uluslararasılaşma süreçlerinin yönetimi ve organizasyonel yapısı,
- Uluslararasılaşma kaynakları,
- Uluslararasılaşma performansının izlenmesi ve iyileştirilmesi, alt başlıklarına yönelik olgunluk düzeyinin bilgi, belge ve kanıtlar aracılığıyla belgelendirilmesi istenilmektedir.

2- *Eğitim-Öğretim*: Kurumdaki eğitim-öğretim süreçlerine yönelik hedeflerin ne olduğu, hedeflerin kimler tarafından gerçekleştirileceği, hedeflerin nitelik ve nicelik olarak izlenip değerlendirilmesi ve sonuçlara yönelik iyileştirmelerin yapılma durumuyla ilgili kurumdan;

- Programların tasarımı ve onayı,
- Program amaçları, çıktıları ve programın TYYÇ uyumu,
- Ders kazanımlarının program çıktıları ile eşleştirilmesi,
- Programın yapısı ve ders dağılım dengesi,
- Öğrenci iş yüküne dayalı tasarım,
- Ölçme ve değerlendirme,
- Öğrenci kabulü ve önceki öğrenmenin tanınması ve kredilendirilmesi,
- Diploma, derece ve diğer yeterliliklerin tanınması ve sertifikalandırılması,
- Öğretim yöntem ve teknikler,
- Ölçme ve değerlendirme,
- Öğrenci geri bildirimleri,
- Akademik danışmanlık,
- Öğretim elemanlarının atama, yükseltme ve görevlendirme kriterleri,
- Öğretim elemanlarının öğretim yetkinliği,
- Öğretim elemanlarının eğitim faaliyetlerine yönelik teşvik ve ödüllendirme,
- Öğrenme kaynakları,
- Sosyal, kültürel, sportif faaliyetler,
- Tesis ve altyapılar,
- Engelsiz üniversite uygulamaları,
- Rehberlik, psikolojik danışmanlık ve kariyer hizmetleri,
- Program çıktılarının izlenmesi ve güncellenmesi,
- Mezun izleme sistemi, alt başlıklarına yönelik olgunluk düzeyinin bilgi, belge ve kanıtlar aracılığıyla belgelendirilmesi istenilmektedir.

3- *Araştırma ve Geliştirme*: Kurumun araştırma sürecine ilişkin hedefleri, hedeflerin kimler tarafından gerçekleştirileceği, hedeflerin nicelik ve nitelik olarak izlenme ve değerlendirilme durumu, değerlendirme sonuçlarının kontrolü sonrası ihtiyaç duyulan alanlarda iyileştirme yapılıp yapılmadığı hakkında kurumdan;

- Kurumun araştırma politikası, hedefleri ve stratejisi,
- Araştırma-Geliştirme süreçlerinin yönetimi ve organizasyonel yapısı,

- Araştırmaların yerel/ bölgesel/ ulusal kalkınma hedefleriyle ilişkisi,
- Araştırma kaynakları: fiziki, teknik, mali,
- Üniversite içi kaynaklar (BAP),
- Üniversite dışı kaynaklara yönelimi,
- Doktora programları (mezun sayıları, eğilimler) ve post-doc imkanları,
- Öğretim elemanlarının araştırma yetkinliği ve araştırma yetkinliğinin geliştirilmesi,
- Ulusal ve uluslararası ortak programlar ve ortak araştırma birimleri,
- Öğretim elemanı performans değerlendirmesi,
- Araştırma performansının değerlendirilmesi ve sonuçlara dayalı iyileştirilmesi,
- Araştırma bütçe performansı, alt başlıklarına yönelik olgunluk düzeyinin bilgi, belge ve kanıtlar aracılığıyla belgelendirilmesi istenilmektedir.

4- *Toplumsal Katkı*: Kurumun toplumsal katkı faaliyetlerine ilişkin hedef ve stratejisi, bu doğrultuda yerel, bölgesel ve ulusal kalkınma hedeflerine yönelik kurumun mevcut durumu hakkında kurumdan;

- Toplumsal katkı politikası, hedefleri ve stratejisi,
- Toplumsal katkı süreçlerinin yönetimi ve organizasyonel yapısı,
- Mevcut kaynaklar
- Toplumsal katkı performansının izlenmesi ve iyileştirilmesine yönelik uygulamalar, alt başlıklarına yönelik olgunluk düzeyinin bilgi, belge ve kanıtlar aracılığıyla belgelendirilmesi istenilmektedir.

5- *Yönetim Sistemi*: Kurumun organizasyonel yönetim süreçleri ve faaliyetlerine ilişkin bilgi istenilmekte ve kurumdan;

- Yönetim modeli ve idari yapısı,
- Süreç yönetimi,
- İnsan kaynaklarının yönetimi,
- Finansal kaynakların yönetimi,
- Entegre bilgi yönetim sistemi,
- Bilgi güvenliği ve güvenilirliği,

- Hizmet ve mallarının uygunluğu, kalitesi ve sürekliliği,
- Kamuoyunu bilgilendirmesi,
- Hesap verme yöntemleri, alt başlıklarına yönelik olgunluk düzeyinin bilgi, belge ve kanıtlar aracılığıyla belgelendirilmesi istenilmektedir.

Sonuç kısmında ise kurumlardan kurumun güçlü ve iyileştirmeye açık yönlerinin bu başlıklar altında özet olarak ifade edilmesi ve mevcut durum değerlendirilmesinin ayrıntılı bir şekilde yapılması beklenmektedir (Kurum İç Değerlendirme Hazırlama Kılavuzu, 2019).

KİDR'nin amacı, kurumların gelişmeye açık ve güçlü yönlerini tanımlarına ve iyileştirmelerine katkı sağlamaktır. Raporun hazırlık süreci, kurumların kurumsal akreditasyon süreçlerinden ve kurumsal dış değerlendirme programından maksimum düzeyde yarar görmesini sağlayan, önemli fırsatlardan biridir.

1. 5. 2. Kurumsal Dış Değerlendirme Süreci

Kurumsal dış değerlendirme programı, YÖKAK tarafından oluşturulan bir değerlendirme takımı vasıtasıyla kurumun iç değerlendirme sürecinden de faydalanılarak değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır. Kurumsal dış değerlendirme programı, akreditasyon ve eğitim-öğretim programlarının değerlendirilmesinden farklı olarak daha çok kurumun genel değerlendirilmesi üzerine odaklanır. Kurumsal dış değerlendirme sürecinin temel özellikleri;

- Uluslararası kabule sahip bir bakış açısıyla ulusal değerlendirme sürecidir.
- Kurumdaki iç ve dış paydaşların görüşlerine yer veren bir akran değerlendirme sürecidir.
- Kurumun öz değerlendirmesini temel alan bir değerlendirmedir.
- Kurumun kendisini ifade ettiği, misyon/vizyon ve stratejik amaçlarıyla uyumunu ölçmeyi gaye edinen ve “sürekli iyileşme” yaklaşımını kabullenen bir değerlendirme sürecidir (YÖKAK, 2020d).

Kurumsal dış değerlendirme programında daha çok aşağıdaki dört temel sorunun yanıtı aranmaya çalışılır:

- Kurum ne yapmaya çalışıyor? (Kurumun hedefleri, misyonu, vizyonu)

- Kurum misyon ve stratejik amaçlarına nasıl varmaya çalışıyor? (Kurumun yönetim süreçleri ve faaliyetleri)
- Kurum misyon ve stratejik amaçlarına ulaştığına nasıl emin oluyor? (İç değerlendirme ve kalite güvencesi süreçleri)
- Kurum süreçlerini nasıl iyileştirmeyi planlıyor? (Kurumdaki sürekli iyileştirme faaliyetleri) (YÖKAK, 2020d).

Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği'nin 21. maddesine göre bütün yükseköğretim kurumları beş yıl içinde en az bir kez YÖKAK tarafından uygulanan periyodik kurumsal dış değerlendirme programına katılmakla yükümlüdürler. 2016-2020 yılları arasında çeşitli yükseköğretim kurumları, dış değerlendirme programına dahil olmuş; 2016 yılında 20, 2017 yılında 50, 2018 yılında 45, 2019 yılında 45 ve 2020 yılında 13 yükseköğretim kurumunun dış değerlendirme süreci tamamlanarak kurumsal geri bildirim raporları (KGBR) kurulun web sitesinde yayımlanmıştır (YÖKAK, 2021).

Dış değerlendirme programı, KİDR üzerinden ön değerlendirme, kurum ziyareti ve Kurumsal Geri Bildirim Raporu (KGBR) ile sonuçlanan ziyaret sonrası faaliyetler olmak üzere üç temel aşamadan meydana gelmektedir. Programın başarı göstermesi, bu üç aşamanın bütünsel, planlı, kapsamlı ve kesintisiz bir öngörüyle sürdürülmesine ve vaktinde tamamlanmasına bağlıdır. Değerlendirme programının iyileştirilmesi ise değerlendirme hedeflerinin doğru olarak anlaşılmasına, bütün katılımcıların geri bildirimlerine ve süreç sonuçlarının değerlendirilmesine bağlıdır (YÖKAK, 2020d). YÖK tarafından tanınan ve YÖKAK tarafından yetki verilen Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi'ne sahip kuruluşlar da dış değerlendirme faaliyetinde bulunabilmektedirler.

1. 5. 3. Giresun Üniversitesi'nin Kalite Yolculuğu

17 Mart 2006 tarihinde kurulan Giresun Üniversitesi'nde 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibariyle 174 ön lisans, 106 lisans, 49 yüksek lisans ve 11 doktora olmak üzere toplam 340 program bulunmakta olup, bu programlarda 27.187 öğrenci öğrenim görmektedir (Giresun Üniversitesi Kurum İç Değerlendirme Raporu, 2019). Yükseköğretim istatistiklerine göre (YÖK, 2020) Giresun

Üniversitesi'nde 85 profesör, 93 doçent, 348 doktor öğretim üyesi, 342 öğretim görevlisi ve 159 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 1027 akademik personel bulunurken, 648 de idari personel bulunmaktadır.

Giresun Üniversitesi stratejik yönetim modeline, 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun 9'uncu maddesi gereği 2008 yılında yayımladığı iç genelgeyle başlatılan ve 2010-2014 yıllarını kapsayan stratejik planla geçiş yapmış, stratejik planlama sürecinin ilk aşamasında da 'Üniversite Stratejik Planlama Ekibi'ni oluşturmuştur. İlgili stratejik planlama mevzuatında belirtilen "stratejik planlar beş yıllık dönemi kapsar" hükmü gereğince, kurum 2012 yılında yayımladığı iç genelgeyle üniversitenin 2015-2019 yıllarını kapsayan stratejik plan hazırlık sürecini yeniden başlatmış, 2014 yılında yapılan çalışmalarla bu süreci tamamlayarak Kalkınma Bakanlığı'na sunmuştur. Bir sonraki 2020-2024 dönemine ait olan stratejik plan ise çeşitli bilimsel araştırmalar sonucunda elde edilen veriler göz önünde bulundurularak ve bu verilerin yetkin kurullar tarafından değerlendirilmesi sonucu tamamlanarak, 1 Ocak 2020 tarihi itibarıyla uygulamaya konulmuştur. Tüm stratejik planlamalarda, kurumun ilgili mevzuat ve benimsenen temel ilkeler çerçevesinde geleceğe yönelik misyon ve vizyonunu oluşturmak, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler belirlemek, kurumun performansını önceden belirlenen göstergeler doğrultusunda nesnel bir şekilde ölçmek ve stratejik planlama sürecinin izlenmesini ve değerlendirilmesini sağlamak esas amaçlar olarak belirlenmiştir (Giresun Üniversitesi, 2020a).

Giresun Üniversitesi tarafından hazırlanan tüm stratejik plarlarda, stratejik amaçlardan birinin eğitim-öğretimde kalitenin artırılması ve sürdürülebilirliğin sağlanması olduğu görülmektedir. Stratejik plarlarda da yer alan misyon, vizyon ve ilkeler doğrultusunda kalite çalışmalarına başlanmış, kalite geliştirme çalışmalarına ilişkin tüm birimlerde yürütölmek üzere kalite yönetim ve uygulama esasları belirlenmiştir. Stratejik plandaki temel değerlerden biri olan kalite ve verimlilik ilkesi doğrultusunda, üniversitede yürütölen iş ve işlemlere ait yazışmaların tek bir çatı altında toplanması amacıyla "Elektronik Belge Yönetim Sistemi" ne geçiş yapılmış, birimlerden alınacak bilgi ve belgelerin takibi, veri toplanması ve verilerin analizi amacıyla Giresun Üniversitesi Yönetim Bilgi Sistemi veri sistemi satın alınmıştır. Tüm bu sistemlerle birlikte Öğrenci Bilgi Sistemi, Personel Bilgi

Sistemi, Bilimsel Araştırma Projeleri Sistemi, Kütüphane Kayıt ve Takip Programı, Uzaktan Eğitim Sistemi, Akademik Bilgi Veri Yönetim Sistemi, Mesleki Uygulama Yönetim Sistemi, Yaklaşık Maliyetlerin ve Hakedişlerin Hesaplanması Sistemi, Online Analiz Talep ve Yönetim Sistemi aktif olarak kullanılmakta ve tüm bu otomasyon sistemlerini bir arada bulunduracak bütünleşik yazılım programlarının üniversiteye kazandırılması hedeflenmektedir (Giresun Üniversitesi, 2020a).

20 Mayıs 2015 tarihli ve 105 sayılı Senato Kararıyla “Giresun Üniversitesi Kalite Komisyonu” oluşturulmuş, ilgili komisyona üniversite bünyesinde uygulanacak iç ve dış kalite güvence sistemini kurma ve yürütme, iç ve dış değerlendirme sürecinin hazırlanması ve uygulama esasları kapsamında yürütülmesini sağlama görevleri verilmiştir. Kalite komisyonunun yanı sıra, üniversite kalite politikasının içselleştirilmesi ve benimsenmesi adına tüm birimlerde kalite ve akreditasyon komisyonları oluşturulmuştur. Kalite politikasının oluşturulmasında, üniversitenin misyon, vizyon ve stratejik amaçları esas alınırken, kalite politikasının tamamında üniversitenin eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve toplumsal katkı alanlarında uygulanan politikalar da esas alınmıştır. Ayrıca kurumun, katılımcı yönetim, hesap verebilirlik, öğrenci merkezlilik, üst düzey araştırma-geliştirme imkanları sağlama, uluslararasılaşma gibi öncelikli ilkeleri kalite politikası oluşturulurken temel alınmıştır (Giresun Üniversitesi, 2019).

Üniversitede kalite komisyonu ile diğer birimlerdeki kalite ve akreditasyon komisyonları arasındaki koordinasyon, 2019 yılına kadar Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı tarafından yürütülürken, 2020 yılında “Akreditasyon, Akademik Değerlendirme ve Kalite Koordinatörlüğü” birimi kurulmuş, böylelikle üniversitede kaliteye ilişkin yapılan tüm çalışmalar bu birim tarafından yürütülmeye başlanmıştır. 23 Temmuz 2015 yılında yürürlüğe giren Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği’nde yükseköğretim kurumlarının kendi bünyelerinde kalite komisyonlarını oluşturmaları zorunlu kılınmış, bu doğrultuda kalite çalışmalarına yönelik üniversite bünyesinde komisyonlar oluşturulmuştur. 2018 yılında Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği’ndeki değişiklikler göz önünde bulundurularak, üniversitede kalite çalışmalarının daha iyi yönetilmesi adına kalite güvencesi,

eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve yönetim sistemi alt komisyonları oluşturulmuştur. Yine aynı yönetmelikteki değişikliklerle beraber, 11 Şubat 2016 tarih ve 108/4 sayılı Senato kararı ile kabul edilen Giresun Üniversitesi Kalite Komisyonu Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönerge yürürlükten kaldırılarak yerine 20 Şubat 2020 tarih ve 179 sayılı Senato toplantısında kabul edilen Giresun Üniversitesi Kalite Güvencesi Yönergesi yürürlüğe konulmuştur (Giresun Üniversitesi, 2019).

YÖKAK'ın kalite politikasında yer alan “kurum içi ve dışında kalite kültürünü güçlendirecek iklimi ve ortamı sağlamak” ifadesi ve yine YÖKAK'ın stratejik amaçlarında yer alan “kalite kültürünün yayılımını teşvik etmek ve tüm paydaşlar arasında iş birliğine dayalı ilişkiler kurmak” ibaresi, paydaş katılımının ve kurum içi/kurum dışında kalite kültürünün içselleştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (YÖKAK, 2020f). Giresun Üniversitesi de kalite kültürünün içselleştirilmesinden hareketle, üniversite kalite yönetim sisteminin oluşturulmasında, iç paydaş ve dış paydaşların görüş ve önerilerini dikkate almış ve kalite güvence çalışmalarını olgunlaştırmada paydaşlarla etkileşimi göz önünde bulundurmuştur. Giresun Üniversitesi, paydaşlarını “iç ve dış paydaş, önem derecesi, etki derecesi ve öncelik durumu” olarak kategorize etmiş ve 2019 tarihli kurumsal iç değerlendirme tablosunda sunmuştur. Bu tabloya göre, iç paydaşlar; önem ve etki derecesine göre “idari personel ve akademik personel” iken, dış paydaşlar ise; “öğrenciler, mezunlar, TBMM, valilik, jandarma bölge komutanlığı, MEB, cumhuriyet başsavcılığı, adalet komisyonu başkanlığı, baro başkanlığı, kaymakamlıklar, il genel meclisi başkanlığı, il özel idare, belediyeler, DOKAP, siyasi partiler, bölge ve il müdürlükleri, Fındık Araştırma Enstitüsü Müdürlüğü, KOSGEB, Fiskobirlik Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Sanayi Odası Başkanlığı, Ticaret Borsası Başkanlığı, Gazeteciler Derneği Başkanlığı, ÖSYM, YÖK, YÖKAK, Üniversitelerarası Kurul, diğer üniversiteler, TÜBİTAK, tedarikçiler, sivil toplum kuruluşları ve kamuoyu/bölge halkı” olarak sınıflandırılmıştır (Giresun Üniversitesi, 2019).

Giresun Üniversitesi'nde iç paydaşların kalite çalışmalarında karar alma ve iyileştirme süreçlerine katılımı, akademik kurullar, üniversite senatosu ve üniversite yönetim kurulu gibi organlar tarafından gerçekleştirilen toplantılar

yoluyla sağlanmaktadır. İç ve dış paydaşların talep ve önerilerini sunmaları için “Proje Öneri ve Diğer Talepler” ve “Şikâyet-Görüş-Önerim Bildirim” adıyla çevrimiçi formlar hazırlanarak hizmete sunulmuştur. Ayrıca 2017 yılından itibaren mezunlara yönelik olarak “Mezun Bilgi Sistemi” kullanıma açılmış, üniversite faaliyetleriyle ilgili fırsatlar ve tehditler, güçlü ve iyileştirmeye yönelik yönlerin belirlenmesinde, mezun bilgi sisteminden elde edilen verilerin dikkate alınması amaçlanmıştır. Akreditasyon, Akademik Değerlendirme ve Kalite Koordinatörlüğü’nün kurulmasıyla beraber kalite çalışmalarına hız verilmiş, paydaş görüşlerini almak üzere “Kurum Kültürü Anketi”, “Öğrenci Memnuniyet Anketi”, “Mezun Öğrenci Memnuniyet Anketi”, “Dış Paydaş Memnuniyet Anketi” ve “Stratejik Plan Eğitim Anketi” uygulamaya konulmuştur. (Giresun Üniversitesi, 2019).

Dış paydaşlarla olan iş birliğine katkı sağlamak amacıyla Üniversite-Kent İş birliği Platformu ve Meslek Yüksekokulları, Teknik, Sosyal ve Sağlık Programları Danışma Kurulları kurulmuş olup, DOKAP, DOKA, TİKA, belediyeler, Giresun TSO, TKDK, KOSGEB gibi kurumlarla iş birliği protokolleri yapılmıştır. Ayrıca 2018 yılında üniversite ile dış paydaşlardan Giresun Çalışma ve İş Kurumu İl Müdürlüğü arasında “Toplum Yararına Program” sözleşmesi imzalanmış, üniversitede istihdam edilmek üzere personel hizmet desteği alınmıştır. Yine 2018 yılında Tirebolu İletişim Fakültesi’nde TİF Radyo yayına başlayarak kamuoyu ile üniversite arasında kurulan bağın güçlenmesi hedeflenmiştir (Giresun Üniversitesi, 2019).

Giresun Üniversitesi 2018 yılında kurumsal dış değerlendirme sürecine dahil olmuştur. YÖKAK tarafından belirlenen yedi kişiden oluşan değerlendirme takımı üniversiteyi dış değerlendirmeye tabi tutmuş, üniversitedeki tüm birimlere saha ziyaretleri gerçekleştirmiş, üst yönetimle görüşmeler yapmış, tüm bunların sonucunda “Giresun Üniversitesi Kurumsal Geri Bildirim Raporu” oluşturulmuştur. Bu rapor, üniversiteye geri dönüt olarak sunulmuş daha sonrasında da YÖKAK sayfasında yayımlanmıştır (YÖKAK, 2018). İlgili raporda, üniversitenin kalite güvencesi, eğitim-öğretim, araştırma geliştirme ve yönetim sistemine yönelik güçlü ve geliştirmeye açık yönleri belirtilmiş, ayrıca bu rapor üniversitenin kalite çalışmaları kapsamında eksik yönlerini ve gelişmeye açık

yönlerini belirlemek ve iyileştirmek için kuruma fayda sağlamış ve aydınlatıcı olmuştur. Raporda gelişmeye açık yön olarak tanımlanan “kurumun misyon, vizyon, stratejik hedef ve performans göstergelerini izlemek ve iyileştirmek üzere tüm süreçlerin açık olarak tanımlanması” adına GUYBİS otomasyon programı satın alınarak bu yönde çalışmalara başlanmıştır. Yine ilgili raporda, gelişmeye açık yön olarak ifade edilen “kalite kültürünün tüm iç ve dış paydaşları içine alacak şekilde yaygınlaştırılamamış ve içselleştirilememiş olması” ifadesi dikkate alınarak, bu olumsuzlukların giderilmesi kurumun temel hedefleri arasına alınmıştır. Raporda yer alan, “kurumda bulunan eğitim-öğretim ve araştırma-geliştirme alanlarında henüz akreditasyon almış bir birim olmaması” tespitine yönelik olarak, 2019 yılında Rektörlüğe bağlı Akademik Değerlendirme, Akreditasyon ve Kalite Koordinatörlüğü kurulması hedeflenmiş ve bu koordinatörlük 20 Şubat 2020 tarihli ve 2020-179/4 sayılı Senato kararı ile faaliyete başlamıştır. Dış değerlendirme çalışmaları sonrasında, iyileştirme yapılan süreçler listesi yayımlayan üniversite, kalite geliştirme yönündeki çalışmalarını aralıksız sürdürmekle beraber, bu doğrultuda hazırlanan eylem planları kapsamında “Kurumsal Risk Strateji Belgesi”, “Ödül Yönergesi”, “Hizmet İçi Eğitim Yönergesi” ve “Kalite El Kitabı” faaliyetleriyle kalite geliştirme çalışmalarına devam etmektedir (Giresun Üniversitesi,2020b).

1. 6. KONUSAL İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1. 6. 1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Tuncer (2010)'in “Eğitim kurumlarında kalite yönetim sistemleri uygulamaları ve iç paydaşlar üzerine bir araştırma” adlı çalışmasında TKY sisteminin yanı sıra ISO 9001 ve akreditasyon gibi uygulamaların da olduğu MEB'e bağlı okullarda, iç paydaş konumundaki öğretmen, yönetici ve öğrencilerin kalite yönetim sistemi ilkelerine ilişkin algı düzeyleri, okul memnuniyeti ve kalite yönetim sistemini benimseme düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 293 öğrenci ve 108 yönetici-öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan farklı kalite yönetim sistemlerinin okullardaki iç paydaşların kalite

yönetim sistemi algılarında ve okul memnuniyeti üzerinde farklılıklara neden olmadığı sonucuna varılmıştır.

Deveci (2012)'nin “Türk yükseköğretiminde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin ve kalite yükseltme çalışmalarının incelenmesi: Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir saha çalışması” adlı çalışmasında, yükseköğretim hizmetlerinin sunulduğu devlet ve vakıf üniversitelerinin üst yönetimi ve lisans öğrencilerinin Türk yükseköğretime ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırılmıştır. Araştırma tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmada 1714 öğrenciden ve 235 yöneticiden anket yoluyla elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmada, üst yönetimdekilerin görüşlerinin üniversite türü, branşları, yönetim tecrübeleri, cinsiyet ve yaşlarına; öğrenci görüşlerinin öğrenim gördükleri fakülte, kaçınıcı sınıfta oldukları, cinsiyet, aylık gelir ve yükseköğrenimlerini ailelerinin yaşadığı yerde mi sürdürüp sürdürdüklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin yükseköğretimin kalitesini akademik ve idari personel kadar kaliteli bulmadıklarını, öğrencilerin üst yönetimin düşündüğü gibi hizmet kalitesinden tatmin olmadıklarını, demografik özellikler açısından öğrencilerin hizmet kalitesi algısı ve tatmin olma düzeylerinin devlet ve vakıf üniversitesinde öğrenim görme durumuna göre farklılık gösterdiği sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca ilgili araştırmada vakıf üniversitelerindeki üst yöneticiler ile devlet üniversitelerindeki üst yöneticilerin Bologna sürecine ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırılmış, vakıf üniversitelerindeki üst yöneticilerin Bologna sürecine ilişkin değerlendirmelerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Taner ve Özkan (2013)'ın “Kalite yönetim sistemi ve yaşanan değişime ilişkin tutumlar: Mersin Üniversitesi örneği” adlı çalışmasında, Mersin Üniversitesi’ndeki akademik ve idari personelin kalite sürecinde yaşanan değişimlere ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırma tarama modeliyle yapılmış, 351 akademik ve idari personelden anket yoluyla elde edilen veriler analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kurumda çalışılan yılın, kadro unvanının ve kalite çalışmalarına katılım şeklinin, değişime yönelik tutum geliştirmede farklılık gösterdiği; üniversitenin kurum çalışanlarına yönelik düzenlediği kalite konulu eğitimlerin çalışanların kaliteye ilişkin tutumuna olumlu etki ettiği saptanmıştır. Ayrıca ilgili araştırmada, kalite çalışmaları sürecinin önem

ve amacının çalışanlarla paylaşılması, konuyla ilgili düzenlenen eğitimlerle kalite bilincinin tüm kuruma yayılması, çalışanlarda dirence yol açan konularda birlikte çözüm üretilmesi sonucunda, çalışanlarda sürecin parçası olma düşüncesinin gelişeceği ve bunun da değişimi daha kolay kabullenmelerini sağlayacağı, tüm personelin sürece uyum sağlamasıyla kalite sürecinin kendi kendini kontrol eden bir yapıya dönüşerek daha verimli şekilde ilerleyeceği sonucuna varılmıştır.

Çavlı (2014), “Yükseköğretimde kalite uygulamalarının iş tatminine etkisinin karşılaştırmalı bir analizi: Mersin-Sakarya Üniversitesi uygulamaları” adlı çalışmasında, üniversitelerdeki kalite uygulamaları ve iş tatmin düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 367 akademik ve idari personelden anket yoluyla elde edilen veriler kullanılarak bulgular elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, çalışanların iş tatmini ve kalite uygulamaları algılarında kadro türüne, yaşa ve eğitim durumuna göre bir farklılık bulunmazken; unvana, çalışma süresine ve aylık gelirine göre ise anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmada her iki yükseköğretim kurumu çalışanlarında kalite uygulamaları ve çalışanların iş tatmin düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmış; iş tatmini ve kalite uygulamaları arasındaki ilişki düzeyinin Sakarya Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi arasında farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Atatekin (2017), “Türkiye’de yükseköğretimde kalite: öğrenci algısı üzerine karşılaştırmalı bir araştırma” adlı çalışmasında, sosyal bilimler ve fen bilimler olmak üzere farklı iki alanda öğrenim gören öğrencilerin kalite algısını, cinsiyet, kayıtlı olunan bölüm, öğrenim görülen üniversite değişkenlerine göre karşılaştırmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 650 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, “idari birim ve personelin kalitesi” alt boyutu haricinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, her iki bölüm öğrencisi arasında kalite konusunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kaliteyle ilgili çalışmaların ve eğitimlerin yapıldığı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin kalite algı düzeylerinin birbirlerine daha yakın olduğu sonucuna varılmıştır.

Mencet S. (2019), “Yükseköğretimde kalite, kalite güvence ve sürdürülebilir kaliteye ilişkin nitel bir araştırma” adlı çalışmasında, Türkiye’deki

kamu üniversitelerinden akredite birimlere sahip bir üniversitenin akademik birimlerinde yer alan öğretim elemanlarının kalite, kalite güvencesi ve sürdürülebilir kaliteye ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel durum çalışmasıyla gerçekleştirilmiş, bir kamu üniversitesinin akredite olan tıp ve turizm fakültelerindeki yönetsel, idari ve akademik düzeydeki kalite aktörleri olarak nitelendirilen 18 kişilik çalışma grubuna yarı yapılandırılmış mülakat formu uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, katılımcı görüşlerinin kurumsal değerlendirme süreçleri üzerinde yoğunlaştığını, iç ve dış değerlendirme süreçlerinin öne çıktığını ortaya koymuştur. İlgili araştırmada sürdürülebilir kaliteye dair, çalışanların kaliteyle ilgili değerleri öğrenmesinin, paylaşmasının ve bu değerlerin çalışanlara yerleştirilerek sürekli uygulanmasının gerekliliği ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışanlarda kalite kültürünün içselleştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında, TKY ilkelerinden liderlik, sürekli eğitim, tam katılım, sürekli iyileştirme, süreç yönetimi, paydaş odaklılık ve motivasyon ilkelerinden yararlanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Bozbayır (2019)'ın “Akademik personelin Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde yürütülen kalite çalışmalarına yönelik düşünce ve tutumlarının belirlenmesi” adlı çalışmasında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'ndeki akademik personelin, üniversitede yürütülen kalite çalışmalarına ilişkin düşünce ve tutumları incelenmiştir. Araştırma, karma araştırma yöntemlerinden olan sıralı açıklayıcı desen modeliyle yapılmıştır. Araştırmada 222 akademik personelden anket yoluyla, 20 akademik personelden de görüşme tekniğiyle elde edilen veriler kullanılarak bulgular elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, kalite çalışmaları üniversitedeki tüm birimler tarafından benimsenmekte ancak üniversitedeki birimler kalite sürecine tam katılım sağlamamaktadır. İlgili araştırmada, akademik personelin kalite sürecinde üniversite yönetimi tarafından desteklendiği, kalite sürecinin üst yönetim tarafından benimsendiği ve başarılı bir şekilde yürütüldüğü sonucuna varılmıştır. Ayrıca kaliteye ilişkin eğitimlerin üst yönetim tarafından artırılması ve dış paydaşlarla olan ilişkilere daha çok önem verilmesi gerektiği de araştırmacı tarafından tespit edilen sonuçlardandır.

Erkoç (2019)'un “Yükseköğretimde öğrencilerin kalite algıları (Yalova ve Sakarya Üniversiteleri Örneği)” adlı çalışmada, Sakarya ve Yalova Üniversitelerinde 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim görmekte olan lisans ve ön lisans öğrencilerinin kalite algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ve ilişki durumu incelenmiştir. Araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi'nden 418, Yalova Üniversitesi'nden 351 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin kalite algıları Yalova Üniversitesi'nde kayıtlı öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca araştırma bulguları, her iki üniversitedeki öğrencilerin kalite algılarının cinsiyete, kayıtlı oldukları okulun kampüs içinde yer alıp almamasına, yaşa, kayıtlı oldukları birime, kaçınıcı sınıf olduklarına göre üniversite yönetimi, eğitim, kütüphane olanakları boyutlarında ve toplam boyutta farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Bahat (2020), “Türkiye yükseköğretiminde nitelik sorunsalı konusunda devlet üniversiteleri öğretim elemanları ve öğrenci görüşleri” adlı çalışmada, yükseköğretimdeki mevcut nitelik göstergelerine ilişkin üniversitedeki öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında 390 öğretim elemanına ve 450 üniversite öğrencisine anket uygulanmış; nitel kısmında ise 30 öğretim elemanı ile görüşme yapılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanı ve öğrencilerin yükseköğretimin niteliğine ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, öğrenim görülen/görev yapılan birim gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermektedir. İlgili araştırmada öğretim elemanları ve öğrenciler yükseköğretimde nitelik göstergelerini; üniversitenin işlevi, üniversitenin yapısı, akademik personel, üniversitenin kapasitesi, öğrenci, uluslararasılaşma, yükseköğretimin niteliğine şehir/bölge etkisi, misyon farklılaşması, aidiyet, piyasalaşma, dönüşüm, rekabet ve üniversiteler ve disiplinlerarası rekabet farklılıkları ve rekabet şeklinde kategorize etmişlerdir.

Özcan (2020), “Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kuramsal değerlendirme süreçlerinin değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerindeki mevcut kurumsal kalite değerlendirme süreçlerini incelemiştir. Araştırma, nitel araştırma

yöntemlerinden döküman analizi ve görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda doküman analizinin yanı sıra 34 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Türkiye ve Avrupa ülkeleri kurumsal dış değerlendirme ya da denetim modelini kullanırken, Amerika Birleşik Devletleri kurumsal akreditasyon sistemini uygulamaktadır. Ülkelerin kalite değerlendirme süreçleri temel amaçlar, değerlendirme türü, değerlendirme yaklaşımı ve değerlendirmede görevli kişiler açısından benzerlik taşısa da ülkelerin yükseköğretim sistemlerindeki yönetim ve koordinasyon uygulamalarına göre farklılık göstermektedir. Türkiye’de iç değerlendirme ve dış değerlendirme süreçlerinde eğitim-öğretim boyutunun değerlendirmesinde aynı ölçütler kullanılmakta olup, ölçütlerin değerlendirilmesinde zorluklar olduğu tespit edilmiş; ayrıca üniversitelerin iç değerlendirme sürecinde eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesinde farklı uygulamalar olduğu sonucuna varılmıştır.

Hamutoğlu, Ünveren-Bilgiç ve Elmas (2020)’ın “Yükseköğretimde kalite süreçleri: insani gelişme endeksi raporlarına göre ülkelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi” adlı çalışmalarında, İnsani Geliştirme Endeksi verilerine göre eğitim alanında üst sıralarda yer alan Norveç, İsviçre, İrlanda, Avustralya ve Almanya’nın yükseköğretimdeki kalite süreçleri ülkemizdeki kalite süreçleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Söz konusu beş ülkede yükseköğretimde kalite süreçlerinin nasıl izlendiği ülkemizdeki süreçle karşılaştırılmış, yükseköğretimde kalite süreçlerinde önemli görülen noktalar ortaya konulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ülkeler yükseköğretimde kalite süreçleri uygulamalarıyla sürekli iyileştirmeler sağlama, mevcut eksiklikleri ortaya koyma, hesap verebilir olma, paydaşlara karşı şeffaf olma, eğitim süreci ve program çıktıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyma, AKTS uyumu oluşturarak denklik sağlama ve bütçe oluşturma hedefinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

1. 6. 2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Srikanthan ve Dalrymple (2002) “Yükseköğretimde kalite için bütünsel bir model geliştirme” adlı çalışmada, yükseköğretimde bürokratik kültürün egemen

olması ve yükseköğretimin iş birliğinden çok çatışmaya olan yatkınlığından dolayı kalite çalışmalarını artırmak için bütünsel bir modele ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre, kalite çalışmalarının bütüncül bir yaklaşımla izlenmesinin kurumdaki kalite uygulamalarına güç katacağı, kurum içi çatışmaları azaltacağı, böylelikle de kalite faaliyetlerinin daha etkin olacağı sonucuna varılmıştır.

Watty (2006) “Yükseköğretimde kalite hakkında bilgi edinmek ister misiniz? Sorun bir akademisyen anlatsın” adlı çalışmasında deneysel bir yöntem izlemiş, yönetici ve teorisyenlerin yükseköğretimde kaliteye ilişkin dikkatini çekmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, Harvey ve Green’in yükseköğretimde kaliteye ilişkin sınıflandırma modelinde yer alan amaca uygunluk yaklaşımı ile araştırma bulgularının örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Amaca uygunluk yaklaşımında, kalitenin anlamlı hale gelmesi için kaliteyi hizmet ya da ürün amacıyla ilişkilendirmek gerekmektedir. Bu yaklaşımda hizmet ya da ürün amaçla ne kadar örtüşürse o kadar kalitelidir (Harvey ve Green, 1993a).

Sandmaung ve Khang (2013)’ın, Tayland yükseköğretim kurumlarının paydaş konumunda bulunan lisans öğrencileri, akademik-idari personel ve şirketlerde görev yapan insan kaynakları uzmanları ile yaptıkları “Tayland yükseköğretim kurumlarında kalite beklentileri: Farklı paydaş perspektifleri” adlı çalışmasında, akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite beklentilerine ilişkin görüşlerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ancak öğrencilerin yükseköğretimde kalite beklentilerine ilişkin görüşleri arasında ise farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rattananunpat (2015), “Tayland Yükseköğretim Sistemi’ndeki kalite güvence politikaları” adlı çalışmasında, üniversite yöneticilerinin yükseköğretim iç kalite güvence politikaları ile dış kalite güvence politikalarına ilişkin algılarını araştırmıştır. Rattananunpat yaptığı araştırmasında, kalite güvence politikalarının geliştirilmesinde etkili olan faktörleri bulmayı ve yükseköğretimdeki kalite güvence uygulamalarında etkili ve önemli olan öğeleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, kalite güvence sisteminin yükseköğretimde etkili bir şekilde uygulanmasında, yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sisteminin

başarısı için kalite bilincinin ve iş birliğinin, paydaşlarda kalite farkındalığının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Hall (2015) “Yükseköğretimde kalite: Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Front-Line Fakültesi’nden perspektifler” adlı çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri’nin önde gelen öğretim üyelerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin algılarının ne olduğunu, yükseköğretimde kaliteyi nasıl tanımladıklarını, yükseköğretimde kalitenin nasıl ölçüleceğini, kalite yönetimi etkinliklerinin daha anlamlı hale getirilmesi için neler yapılması gerektiğini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretim üyelerinin kalite yönetim süreçlerine dahil edilmesi fakültede sürdürülmekte olan kalite yönetimi süreçlerine ivme kazandırmaktadır. Ayrıca araştırmada, kalite faaliyetleri ile ilgili görüşme yapılan öğretim üyelerinin, kalite yönetim süreçlerinin amacı ve gerekliliği konusunda daha fazla bilgi sahibi oldukları ve bu bilgilerden de yarar sağladıkları sonucuna varılmıştır. Böylelikle de öğretim üyelerinin kalite yönetim süreçlerine daha fazla katılım sağladıkları ifade edilmiştir. Kalite yönetim sürecinin daha verimli ve etkili olabilmesi için kalite yönetim süreçlerinin birim merkezli olmasının yarar sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Loborg (2018) “Kalite anlayışlarının incelenmesi” adlı çalışmasında, yükseköğretimde iç paydaş konumunda olan öğrenci ve öğretim elemanlarının kaliteye ilişkin tanımlarını ve bakışını, kalite güvence sistemleri açısından araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, üniversitenin politikalarında Harvey ve Green (1993a)’ın kalite yaklaşımlarından olan amaca uygunluk ve dönüşümsel kalite yaklaşımının benimsendiği, üniversitenin yürüttüğü politikalarda benimsenen kalite yaklaşımlarının öğretim elemanlarınca öğrencilere göre, daha fazla benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dicker, Garcia, Kelly ve Mulrooney (2018), “Yükseköğretimde kalite ne anlama gelir? Personel, öğrenci ve işveren algıları” adlı çalışmalarında akademik personel, öğrenci ve işverenlerin perspektifinden kalite incelenmiş, çalışma sonucunda işverenler açısından mezunların kişisel niteliklerinin önem derecesinin yüksek olduğu, öğrencilere göre ise öğrenme kalitesi, personel ve geribildirim sürecinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2. 1. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2. 1. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, akademik ve idari personelin üniversitedeki kalite süreçlerine ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmesi ve kalite süreçlerine ilişkin algıların cinsiyet, kıdem, eğitim durumu vb. değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmış tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmalarda, varolan durum betimlenerek araştırmaya konu olan kişi, nesne veya olay mevcut koşullar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen gözlem ve bilgilerde değişiklik yapılmaksızın ilgili tanımlama süreci ifade edilerek, durum olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2012: 77). Bu tür araştırmalarda amaç, çalışılan grubun içinde bulundukları veya karşı karşıya kaldıkları bir olaya veya olguya ilişkin düşünce davranışlarını incelemektir (Tanrıöğen, 2014: 59).

Bu araştırmada, akademik ve idari personelin üniversitedeki kalite süreçlerine ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasını 5’li likert türünde bir ölçek geliştirme, ikinci aşamasını ise geliştirilen bu ölçeğin uygulanması ile elde edilen verilerin analiz edilmesi oluşturmaktadır.

2. 1. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmanın tez çalışması olması itibarıyla maliyet ve zaman gibi sınırlılıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Bu nedenle araştırmaya konu olan Giresun Üniversitesi'nde çalışan akademik ve idari personelden ulaşılan herkese uygulama yapılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018: 174).

Çalışma grubuna, kadrosu Giresun Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, İletişim Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi, Tıp Fakültesi, Devlet Konservatuarı Yüksekokulu, Yabancı Diller Yüksekokulu, Sivil Havacılık Yüksekokulu, Bulancak Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, merkez ve ilçelerdeki meslek yüksekokulları, enstitüler, rektörlüğe bağlı çeşitli birimler ve daire başkanlıklarında bulunan akademik ve idari personel dahil edilerek, çalışma grubunda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Giresun Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 101 akademik personel ve 96 idari personel oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan 197 akademik ve idari personelin demografik bilgilere göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 5.Çalışma Grubunun Demografik Bilgilere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	94	47.7
	Erkek	103	52.3
	Toplam	197	100
Yaş	35 ve altı	77	39.1
	36-45	70	35.5
	46 ve üzeri	50	25.4
	Toplam	197	100
Kadro Türü	Akademik Personel	101	51.3
	İdari Personel	96	48.7
	Toplam	197	100
Hizmet Süresi	5 yıl ve daha az	64	32.5
	6-10 yıl	75	38.1
	11 yıl ve daha fazla	58	29.4
	Toplam	197	100

Değişken	Kategori	f	%
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Eğitim Aldı	87	44.2
	Eğitim Almadı	110	55.8
	Toplam	197	100
Kalite Çalışmalarında Görev Alma Durumu	Görev Aldı	79	40.1
	Görev Almadı	118	59.9
	Toplam	197	100
Öğrenim Düzeyi	Lise	15	7.6
	Önlisans	21	10.7
	Lisans	58	29.4
	Yüksek Lisans	39	19.8
	Doktora	64	32.5
	Toplam	197	100
Kadro Birimi	Fakülte	86	43.7
	Yüksekokul	13	6.6
	Meslek Yüksekokulu	45	22.8
	Rektörlüğe Bağlı Birimler (Daire Başk.,Genel Sek. vs.)	49	24.9
	Enstitü	4	2.0
	Toplam	197	100

Tablo 6. (Devam) Çalışma Grubunun Demografik Bilgilere Göre Dağılımı

Tablo 4 incelendiğinde, gruptaki 197 kişinin %47.7'sinin kadın ve %52.3'ünün erkek olduğu; %39.1'inin 35 yaş ve altında, %35.5'inin 36 ile 45 yaş arasında ve %25.4'ünün 46 yaşında ve daha fazla olduğu; %51.3'ünün akademik ve %48.7'sinin idari personel olduğu; %32.5'inin 5 yıl ve daha az süredir, %38.1'inin 6-10 yıldır ve %29.4'ünün 11 yıl ve daha uzun süredir görev yaptığı; %44.2'sinin hizmet içi eğitim aldığı ve %55.8'inin hizmet içi eğitim almadığı; %40.1'inin kalite çalışmalarında görev aldığı ve %59.9'unun kalite çalışmalarında görev almadığı; %7.6'sının lise, %10.7'sinin önlisans, %29.4'ünün lisans, %19.8'inin yüksek lisans ve %32.5'inin doktora mezunu olduğu; %43.7'sinin fakültede, %6.6'sının yüksekokulda, %22.8'inin meslek yüksekokulunda, %24.9'unun rektörlüğe bağlı birimlerde ve %2'sinin enstitüde çalıştığı görülmektedir.

2. 1. 3. Veri Toplama Aracı

Akademik ve idari personelin üniversitedeki kalite süreçlerine ilişkin algılarının incelenmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği” kullanılmıştır.

Kalite güvence sistemi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemi kategorileri kapsamında hazırlanan toplamda 45 maddelik 5’li likert tipi “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği” önce 30 akademik ve idari personele uygulanmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Sonrasında pilot uygulama ve uzman görüşleri doğrultusunda 40 maddelik 5’li likert tipi “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği” açımlayıcı faktör analizi yapılması amacıyla 266 akademik ve idari personele uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden sonra atılan 14 madde sonrasında elde kalan 26 maddelik 5’li likert tipi “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği” doğrulayıcı faktör analizi yapılması amacıyla 205 akademik ve idari personele uygulanmış bu veriler doğrultusunda ölçek formunun 26 maddelik son hali oluşturulmuştur.

26 maddelik Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin sorular aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Kalite Güvencesi alt boyutu (7 madde): S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7.
2. Eğitim-Öğretim alt boyutu (6 madde): S8, S9, S10, S11, S12, S13.
3. Yönetim Sistemi alt boyutu (13 madde): S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26.

Araştırmaya katılmayı kabul eden akademik ve idari personelin gönüllü katılım göstermeleri esas alınmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin ilk bölümü; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kadro türü, unvan, çalışılan birim, kurumdaki hizmet süresi, kalite süreci ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve kalite çalışmalarında görev alma durumu bilgilerinin yer aldığı demografik özelliklere yönelik 9 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, ölçek maddeleri ve seçenekler yer almaktadır.

Araştırmaya katılan bireylere ölçeğin uygulanabilmesi için öncelikle Giresun Üniversitesi Rektörlüğü’nden gerekli izinler alınmış (Ek-1) ve sonrasında çalışma grubu için ölçek çoğaltılmıştır. Pilot uygulama sürecinden kazanılan deneyimler ile araştırmacı ölçeğin uygulama süresini ortalama olarak hesaplamış ve çalışma grubuna bu süreyi uygulamıştır ve bu süre zarfında akademik ve idari

personelin ölçeği mümkün olduğunca objektif olarak doldurmaları sağlanmıştır. Ölçek formu 15 Mart–15 Mayıs 2020 tarihleri arasında araştırmacı tarafından, akademik ve idari personele uygulanmıştır.

2. 1. 4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla geliştirilen ölçek formunda ilk aşamada amaçlara yönelik soru havuzu oluşturulmuş, maddelerin içerikleri, şekilleri ve anlaşılabilir oluşlarıyla ilgili uzman görüşleri alınmış ve alınan uzman görüşleri neticesinde taslak bir form oluşturularak pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası alınan notların ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda ölçek formunda düzeltmelere gidilmiş, ölçeğin kapsam ve görünüm geçerliliği değerlendirilmiştir. Yapılan güvenirlik, geçerlilik, AFA ve DFA çalışmaları sonucunda ölçeğe son şekli verilmiş ve fark analizleri gerçekleştirilmiştir.

2. 1. 4. 1. Ölçeğin Formatının ve Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçeğin beş boyuttan oluşan kuramsal çerçevesi oluşturulduktan sonra ölçeğin hangi formatta olacağına karar verilmeye çalışılmıştır. Ölçek geliştirecek olan araştırmacılara, her bir derecenin sözel olarak açıkça ifadelendirildiği durumda güvenirlik katsayısı daha yüksek değer aldığından, derecelendirmenin sözel olarak ifade edilmesine dikkat etmeleri önerilmektedir (Uyumaz ve Çokluk, 2016). “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği” 5’li likert tipi formatında oluşturulmuştur. Personelin ifadelerine katılma derecesi ise, Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Orta Derecede Katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde yapılmıştır.

Yükseköğretim Kalite Kurulu’nun sunmuş olduğu raporlardan ve alan yazın taramasından elde edilen verilerden de yararlanılarak 56 maddeden meydana gelen bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki soruların çalışma grubu tarafından açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir.

2. 1. 4. 2. Uzman Görüşüne Başvurulması

Madde havuzunda yer alan soruların oluşturulma aşamasında, Yükseköğretim Kalite Kurulu'nda görev yapmış iki adet öğretim üyesinin yanı sıra, iki adet eğitim yönetimi uzmanının ve iki adet istatistik alanında uzman akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasının ardından ölçekte yer alan maddeler, akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıların incelenmesi açısından uygunluğu hakkında karar verilebilmesi amacıyla ölçek geliştirme alanında çalışmaları olan 4 öğretim üyesi ve 3 dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Ayrıca 3 ölçme ve değerlendirme uzmanından geliştirilen ölçek ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Öğretim elemanları ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, maddelerin içerikleri ve şekli, maddelerdeki ifadelerin açık ve anlaşılır oluşu hakkında öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Alınan bu uzman görüşleri doğrultusunda 11 maddenin ölçekte yer almamasına karar verilmiştir. Kalan 45 madde ile bir pilot uygulama yapılmıştır.

2. 1. 4. 3. Ön Uygulama ve Ölçeğin Düzenlenmesi

Pilot, kelime olarak 'deneme niteliğinde' anlamına gelmektedir (TDK, 2019). Pilot uygulama, çalışmanın hedeflediği sonuca ulaşmasına yardımcı olan ön girişim olarak tanımlanmaktadır (Açıl, 2015: 96). Araştırmacı tarafından ortaya koyulan bu ön girişimler, gerçek uygulama için bir yönlendirme olmuştur. Pilot uygulama, yapılacak araştırmada gözden kaçırılan hataların düzeltilmesine ve eksik kısımların tamamlanmasına fırsat tanır. Burada pilot uygulamanın amacı ölçek maddelerinin açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmadığını test etmek, eksik veya yanlış anlaşılmaya müsait olan maddeleri düzeltmek veya çıkartmaktır. Pilot uygulama sonunda gelen öneriler doğrultusunda ölçeğin amacına uygun olarak düzenlemesi sağlanmıştır.

Bu tez çalışmasına ait pilot uygulama, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesi'nde görev yapan 30 akademik ve idari personele uygulanmıştır. Yapılan pilot uygulamada "Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği" uygulanırken ölçek için çalışma grubuna tanınacak olan sürenin ortalama olarak hesaplanabilmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu pilot uygulamanın sonunda ölçeğe uygun olmadığı ve ölçekte neredeyse birebir aynı yapıyı ölçtüğü düşünülen

başka maddelerin olduğu düşünülerek 5 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylelikle uzman ve personel görüşleri, pilot uygulama sonrasındaki görüş ve öneriler ayrıca araştırmacının pilot uygulamada almış olduğu notlar neticesinde ölçeğin madde sayısı değiştirilmiş, düzeltilen maddelerle birlikte toplamda 40 madde olarak oluşturulmuş, ölçeğin kapsam ve görünüm geçerliği değerlendirilmiştir (İlhan, Şekerci, Sözbilir ve Yıldırım, 2013).

2. 1. 4. 4. Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizinde Yer Alan Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Alanyazın incelendiğinde ölçek geliştirme çalışmalarında; örneklem büyüklüğünün geliştirilen ölçekteki madde sayısının minimum 4-10 katı kadar olması gerektiği görülmektedir (Nunnally, 1978: 56; Kline, 1994: 28; Harren, Kass, Tinsley ve Moreland, 1979; Şencan, 2005: 27). Bu doğrultuda 40 maddeden oluşan ölçeğin geliştirme aşamasında açımlayıcı faktör analizinin uygulanması için araştırmacının örneklemini Giresun Üniversitesinde akademik ve idari personel olarak görev yapan 266 personel oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem büyüklüğünün yeterliğinin belirlenmesi amacıyla KMO-Bartlett testi kullanılmıştır. KMO-Bartlett testi sonuçlarına göre ($p < 0.05$) örneklem büyüklüğünün faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için yeterli olduğu görülmüştür.

Daha sonra çalışmanın doğrulayıcı faktör analizinin uygulanması için yine Giresun Üniversitesi'nde akademik ve idari personel olarak görev yapan 205 çalışan oluşturmaktadır. Sonuç olarak geliştirilen Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği'nin AFA için 266, DFA için ise 205 olmak üzere toplam 471 akademik ve idari personelin verisi kullanılmıştır. Çalışma grubunda bulunan 471 personelin demografik bilgilere göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 7. AFA ve DFA'da Yer Alan Çalışma Grubunun Demografik Bilgilere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	Açımlayıcı Faktör Analizi Grubu		Doğrulayıcı Faktör Analizi Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	65	24.4	97	47.3
	Erkek	201	75.6	108	52.7
	Toplam	266	100.0	205	100.0

		Açımlayıcı Faktör Analizi Grubu		Doğrulayıcı Faktör Analizi Grubu	
Yaş	35 ve altı	103	38.7	79	38.5
	36-45	105	39.5	74	36.1
	46 ve üzeri	58	21.8	52	25.4
	Toplam	266	100.0	205	100.0
Kadro Türü	Akademik Personel	178	66.9	104	50.7
	İdari Personel	88	33.1	101	49.3
	Toplam	266	100.0	205	100.0
Hizmet Süresi	5 yıl ve daha az	97	36.5	67	32.7
	6-10 yıl	106	39.8	79	38.5
	11 yıl ve daha fazla	63	23.7	59	28.8
	Toplam	266	100.0	205	100.0
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Eğitim Aldı	70	26.3	92	44.9
	Eğitim Almadı	196	73.7	113	55.1
	Toplam	266	100.0	205	100.0
Kalite Çalışmalarında Görev Alma Durumu	Görev Aldı	68	25.6	82	40.0
	Görev Almadı	198	74.4	123	60.0
	Toplam	266	100.0	205	100.0

Tablo 8. (Devam) AFA ve DFA’da Yer Alan Çalışma Grubunun Demografik Bilgilere Göre Dağılımı

Tablo 5 incelendiğinde Açımlayıcı Faktör Analizi için toplanan gruptaki kişilerin %24.4’ünün kadın ve %75.6’sının erkek olduğu; %38.7’sinin 35 yaş ve altında, %39.5’inin 36 ile 45 yaş arasında ve %21.8’inin 46 yaşında ve daha fazla olduğu; %66.9’unun akademik ve %33.1’inin idari personel olduğu; %36.5’inin 5 yıl ve daha az süredir, %39.8’inin 6-10 yıldır ve %23.7’sinin 11 yıl ve daha uzun süredir görev yaptığı; %26.3’ünün hizmet içi eğitim aldığı ve %73.7’sinin hizmet içi eğitim almadığı; %25.6’sının kalite çalışmalarında görev aldığı ve %74.4’ünün kalite çalışmalarında görev almadığı görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi için toplanan gruptaki kişilerin %47.3’ünün kadın ve %52.7’sinin erkek olduğu; %38.5’inin 35 yaş ve altında, %36.1’inin 36 ile 45 yaş arasında ve %25.4’ünün 46 yaşında ve daha fazla olduğu; %50.7’sinin akademik ve %49.3’ünün idari personel olduğu; %32.7’sinin 5 yıl ve daha az

süredir, %38.5'inin 6-10 yıldır ve %28.8'inin 11 yıl ve daha uzun süredir görev yaptığı; %44.9'unun hizmet içi eğitim aldığı ve %55.1'inin hizmet içi eğitim almadığı; %40.0'nin kalite çalışmalarında görev aldığı ve %60.0'nin kalite çalışmalarında görev almadığı görülmektedir.

2. 1. 4. 5. Geliştirilen Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Geliştirilen “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği”nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 9. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları

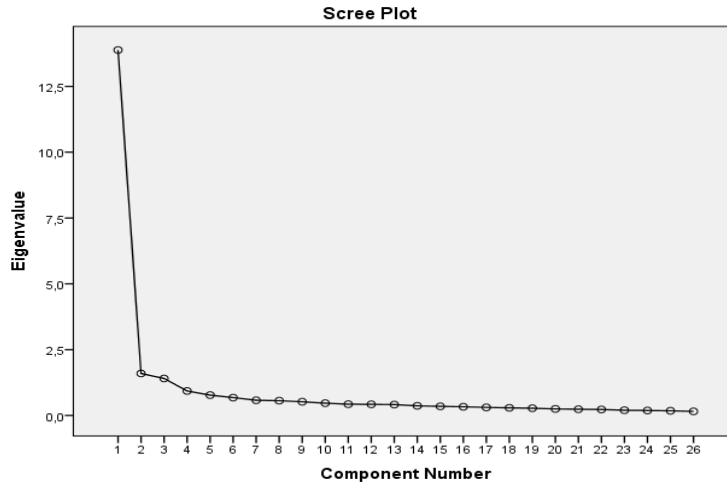
KMO ve Bartlett's Testleri		
Kaiser-Meyer-Olkin		0.96
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-Kare	9254.84
	Serbestlik Derecesi	780
	p	0.00

Tablo 6 incelendiğinde, 266 kişilik çalışma grubunun KMO değerinin 0.96 olarak bulunduğu ve bu değer “yüksek derecede yeterli” olduğu görülmektedir (Şencan, 2005: 355).

Kline (1994: 28) tarafından belirtilen örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5-10 katı kadar olması gerektiği önerisini de eldeki ölçeğin 266 kişi ile sağladığı görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem büyüklüğü açısından veri yapısının faktörleştirmeye uygun olduğu görülmektedir.

Ayrıca Bartlett's Küresellik Testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($\chi^2=9254.84$; $p<0.05$). Bu kapsamda, eldeki verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Bartlett testinin anlamlı hesaplanması, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcut olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009).

“Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği”nin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak varimax (maksimum değişkenlik) yöntemi kullanılmıştır. Faktör sayısına karar verirken her bir bileşenin toplam varyansa yaptığı katkılar değerlendirilmiştir. Ayrıca yamaç-birikinti grafiği de incelenmiştir. Yamaç-birikinti grafiği Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1:Yamaç Birikinti Grafiği

“Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği”nin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değerleri için kabul düzeyi 0.40 olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Üç faktör için yapılan analizde, maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirildiğinde 13 maddenin binişik (7, 8, 9, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27. maddeler) ve 1 maddenin (10. madde) ise 0.40 kabul değerinin altında faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür.

Bu maddelerin analiz dışı bırakılması sonucunda elde edilen 26 madde 3 faktörden oluşan ölçeğin olası tüm faktörlere ve belirlenen sayıdaki faktöre ilişkin özdeğerler ve açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 10. Faktörlere İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

Bileşen	Olası Tüm Faktörlere İlişkin Değerler			Döndürülmüş Faktörlere İlişkin Değerler		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans Yüzdesi	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans Yüzdesi
1	13.882	53.392	53.392	6.578	25.300	25.300
2	1.596	6.137	59.529	5.469	21.034	46.334
3	1.404	5.402	64.931	4.835	18.597	64.931
4	.929	3.574	68.505			
5	.774	2.976	71.481			
6	.678	2.609	74.090			
7	.576	2.217	76.307			
8	.561	2.157	78.464			
9	.521	2.003	80.467			
10	.468	1.799	82.266			
11	.428	1.646	83.912			
12	.422	1.624	85.536			
13	.413	1.590	87.125			
14	.365	1.405	88.531			
15	.346	1.332	89.862			
16	.331	1.273	91.135			
17	.306	1.176	92.311			
18	.291	1.118	93.428			
19	.276	1.062	94.491			
20	.248	.955	95.445			
21	.237	.910	96.356			
22	.228	.878	97.233			
23	.200	.768	98.001			
24	.188	.724	98.725			
25	.177	.682	99.407			
26	.154	.593	100.000			

Tablo 7’de yer alan değerler incelendiğinde döndürme sonrasında özdeğerler ve açıklanan toplam varyans miktarları incelendiğinde, ilk faktörün özdeğerinin 6.578, faktörün toplam varyansa yaptığı katkının ise %25.300 olduğu, ikinci faktörün özdeğerinin 5.469, faktörün toplam varyansa yaptığı katkının ise

%21.034 olduğu ve üçüncü faktörün özdeğerinin 4.835, faktörün toplam varyansa yaptığı katkının ise %18.597 olduğu görülmektedir. Üç faktörlü yapıya sahip bu ölçek, söz konusu yapıya ilişkin varyansın %64,931'ini açıklamaktadır. Uygulamada, özellikle sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede, sözü edilen miktara ulaşmak güçtür. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2018: 134; Tavşancıl, 2005: 82). Bu çerçevede tanımlanan bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktör örüntüsüne ve faktör yük değerlerine ilişkin değerler Tablo 8'de verilmiştir.

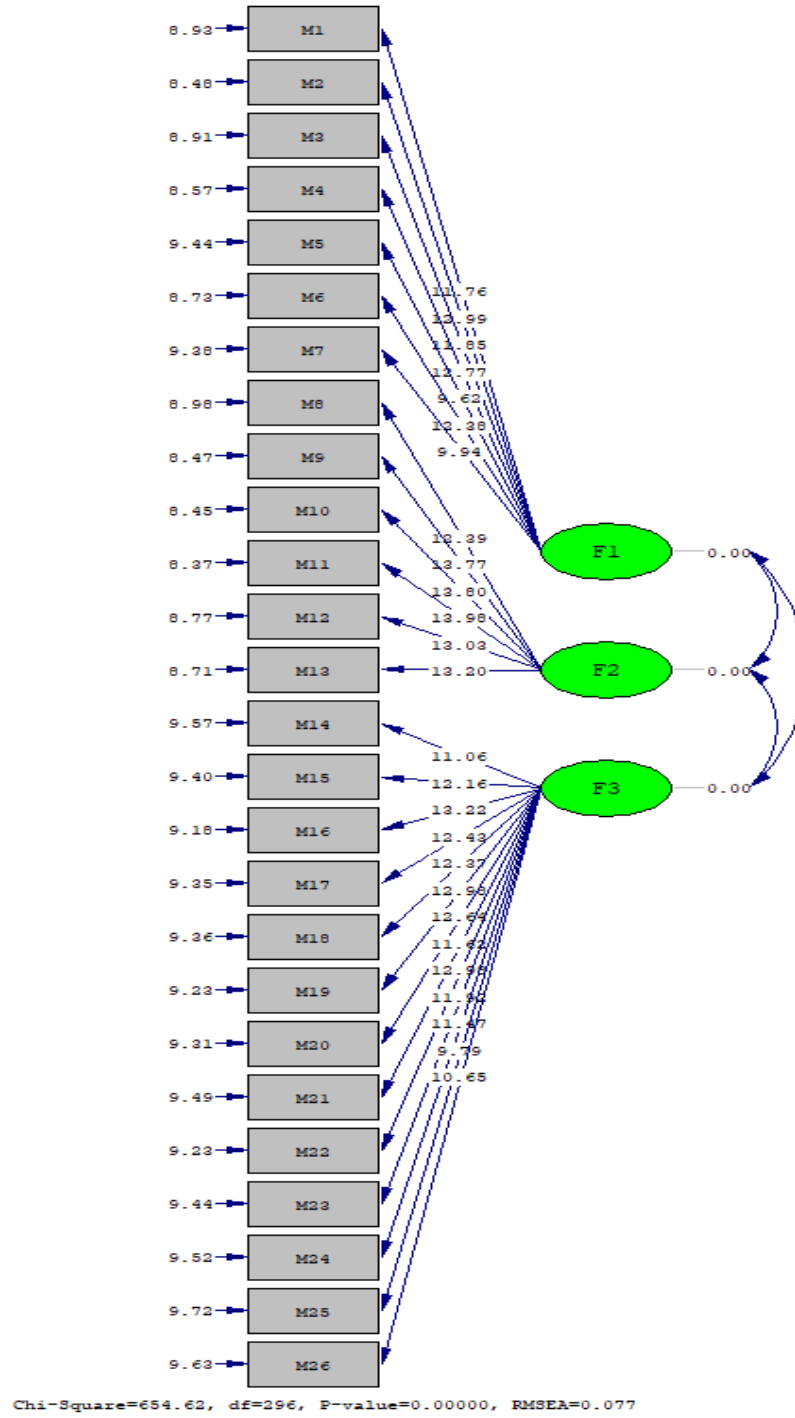
Tablo 11. Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği'nin Döndürülmüş Faktör Deseni

FAKTÖR			
Maddeler	1. Faktör	2.Faktör	3.Faktör
M15	.735	.158	.338
M17	.730	.390	.070
M16	.686	.374	.250
M18	.675	.446	.080
M23	.663	.232	.301
M20	.662	.430	.265
M24	.648	.226	.312
M19	.629	.382	.263
M25	.616	-.016	.374
M14	.614	.200	.434
M21	.606	.503	.186
M26	.594	.252	.389
M22	.551	.383	.441
M3	.186	.772	.167
M2	.216	.764	.277
M5	.281	.703	.267
M1	.321	.699	.236
M6	.276	.680	.414
M4	.324	.636	.377
M7	.282	.633	.295
M10	.263	.285	.759
M8	.207	.362	.719
M12	.385	.173	.715
M11	.254	.330	.706
M9	.279	.393	.698
M13	.423	.277	.624

Tablo 8 incelendiğinde üç faktörlü yapıya sahip 26 maddelik ölçeğin faktör yük değerlerinin 0.551-0.772 arasında değiştiği ve bu değerlerin mükemmel olarak yorumlanacağı söylenir. Faktör yük değerleri her faktör için ayrı ayrı incelendiğinde 1.faktör (*yönetim sistemi*) için 0.551 ile 0.735 arasında, 2.faktör (*kalite güvencesi*) için 0.633 ile 0.772 arasında ve 3.faktör (*eğitim-öğretim*) için 0.624 ile 0.759 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerleri büyüklük açısından incelendiğinde, yük değerlerini “iyi”den “çok iyi”ye doğru nitelendirmek olanaklıdır (Comrey ve Lee, 1992). 26 madde ve 3 faktörlü olarak geliştirilen ölçeğin son hali Ek 2’de verilmiştir.

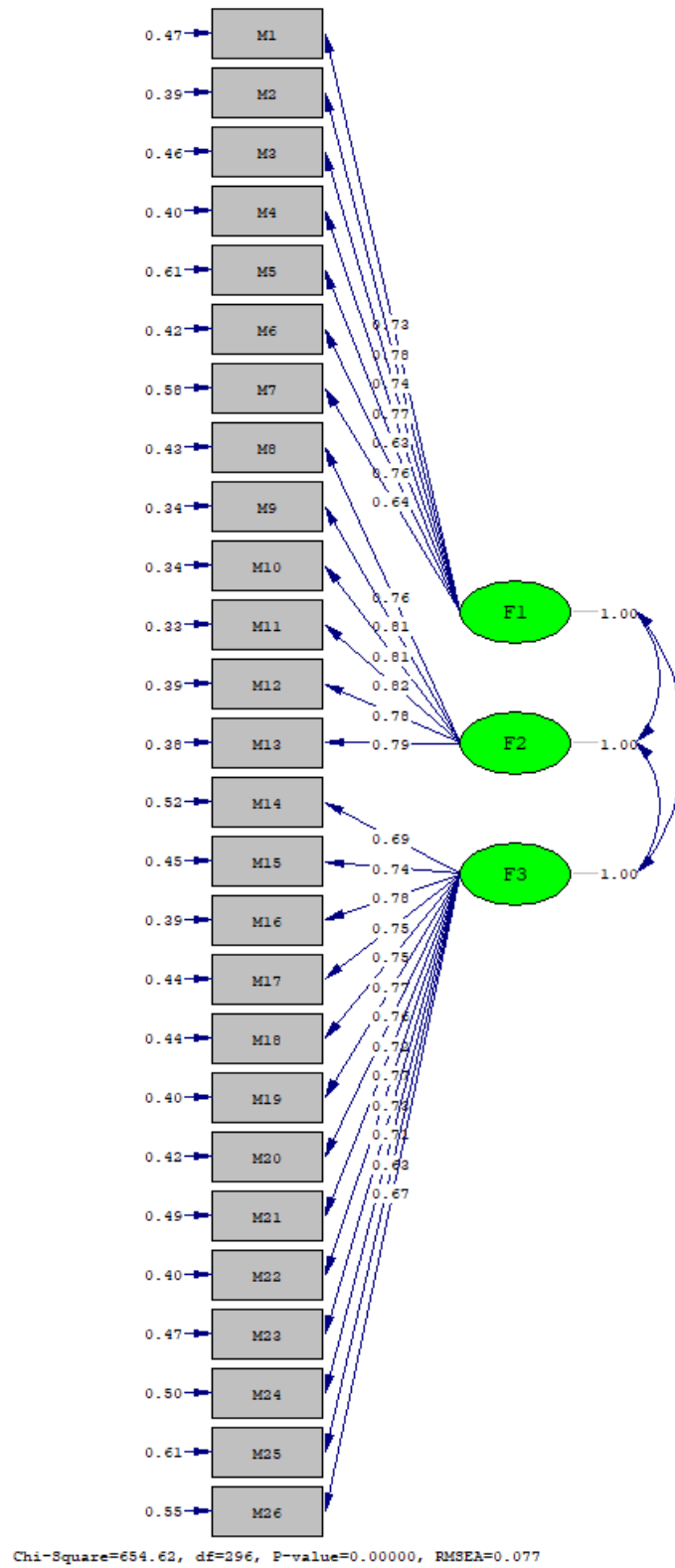
2. 1. 4. 6. Geliştirilen Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği’nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Geliştirilen “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği”nin yapı geçerliğine ilişkin ek kanıt elde etmek için ikinci kez farklı bir gruba ölçek uygulanarak elde edilen puanlara doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen t değerlerini gösteren yol diyagramı Şekil 2’de, faktör yüklerini ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı Şekil 3’te verilmektedir.



Şekil 2: Yol Diyagramı t Değerleri

Şekil 2 incelendiğinde, gözlenen değişkenleri açıklayan gizil değişkenler hakkında bilgi veren t değerleri, her madde için 0.01 civarında oldukça anlamlı çıkmıştır.



Şekil 3.Yol Diyagramı Faktör Yükleri

Şekil 3 incelendiğinde, maddelerle ilgili gözlenen her değişken ile bağlantılı olduğu gizli değişken arasındaki korelasyonu gösteren standartlaştırılmış faktör yük değerleri şunlardır: 1.faktör (yönetim sistemi) için 0.63 ile 0.78 arasında, 2.faktör (kalite güvencesi) için 0.76 ile 0.82 arasında ve 3.faktör (eğitim-öğretim) için 0.63 ile 0.78 arasındadır. Gizli değişkene ilişkin varyansın ne kadarının gözlenen değişken tarafından ifade edildiğini belirten R2 değerleri 0.33-0.61 arasındadır.

Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın önemini gösteren p değeri 0.01 civarında oldukça anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte, büyük örneklemelerde p değerinin yüksek olma olasılığı yüksektir (Çelik ve Yılmaz, 2013: 36). Bu nedenle, beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu araştırmak için alternatif uyum indeksleri kullanılır. Ölçeğin uyum indeks değerleri ve uygunluk düzeyleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 12. Ölçeğin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	χ^2/sd	RMSEA	GFI	SRMR	IFI	NNFI	CFI
Değer	2.212	0.077	0.80	0.055	0.97	0.97	0.97
Uyum	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum

Tablo 9’da yer alan uyum indeksleri incelendiğinde χ^2 / sd oranı (654,62 / 296) 2.212 olarak hesaplanmaktadır. Bu oran 3’e yakın olduğu için bu mükemmel uygunluğu gösterir (Kline, 2016:52). RMSEA = 0.077; hesaplanan değer RMSEA’nın (≤ 0.08) iyi uygunluk kriterlerine (Steiger, 2007) ve SRMR’nin (≤ 0.08) iyi uygunluğa karşılık geldiğini göstermektedir (Brown, 2006’dan aktaran: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018:121). 0.95 ve üzeri GFI, NNFI ve CFI indeksleri mükemmel uygunluğu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2001: 72).

2. 1. 4. 7. Geliştirilen Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği’nin Güvenirlilik Analizleri

Geliştirilen “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği”nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi uygulamasıyla

ölçeğin faktör yapısı belirlendikten sonra yeni bir gruptan veri toplanıp doğrulayıcı faktör analizi yapılarak belirlenen bu faktör yapısı doğrulanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için toplanan gruplardan elde edilen puanların güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 13. Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

	Açımlayıcı Faktör Analizi				Doğrulayıcı Faktör Analizi			
	Tüm Ölçek	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	Tüm Ölçek	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör
Cronbach Alfa	0.964	0.942	0.914	0.911	0.960	0.935	0.890	0.914
Madde Sayısı	26	13	7	6	26	13	7	6

Tablo 10 incelendiğinde Açımlayıcı Faktör Analizi için toplanan gruplardan elde edilen puanların birinci faktördeki 13 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.942, ikinci faktördeki 7 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.914, üçüncü faktördeki 6 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.911 ve 26 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.964 bulunduğu görülmektedir ve bu güvenilirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004:121).

Doğrulayıcı Faktör Analizi için toplanan gruplardan elde edilen puanların birinci faktördeki 13 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.935, ikinci faktördeki 7 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.890, üçüncü faktördeki 6 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.914 ve 26 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.960 bulunduğu görülmektedir ve bu güvenilirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004:122).

Sonuç olarak hem Açımlayıcı Faktör Analizi için toplanan gruplardan hem de Doğrulayıcı Faktör Analizi için toplanan gruplardan elde edilen puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004:126).

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için toplanan gruplardan elde edilen puanların güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan iki yarı güvenirlik analizi sonuçları Tablo 11’de verilmektedir. Analizler yapılırken maddeler 1. grup tek maddeler 2. grup çift maddeler olarak iki yarıya ayrılmaktadır.

Tablo 14. İki Yarı Güvenirliği Katsayıları

		Açımlayıcı Faktör Analizi Grubu	Doğrulayıcı Faktör Analizi Grubu
		Tüm Ölçek	Tüm Ölçek
1.Yarı	İki Yarı Güvenirlik Katsayısı	0.940	0.930
	Madde Sayısı	13	13
2.Yarı	İki Yarı Güvenirlik Katsayısı	0.942	0.935
	Madde Sayısı	13	13
Toplam Madde Sayısı		26	26

Tablo 11 incelendiğinde Açımlayıcı Faktör Analizi için toplanan gruplardan elde edilen puanların iki yarı güvenirliği incelendiğinde 1.yarıya ait güvenirliğin 0.940 ve 2.yarıya ait güvenirliğin 0.942 bulunduğu ve Doğrulayıcı Faktör Analizi için toplanan gruplardan elde edilen puanların iki yarı güvenirliği incelendiğinde 1.yarıya ait güvenirliğin 0.930 ve 2.yarıya ait güvenirliğin 0.935 bulunduğu görülmektedir. Sonuç olarak hem Açımlayıcı Faktör Analizi için toplanan gruplardan hem de Doğrulayıcı Faktör Analizi için toplanan gruplardan elde edilen puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004: 126).

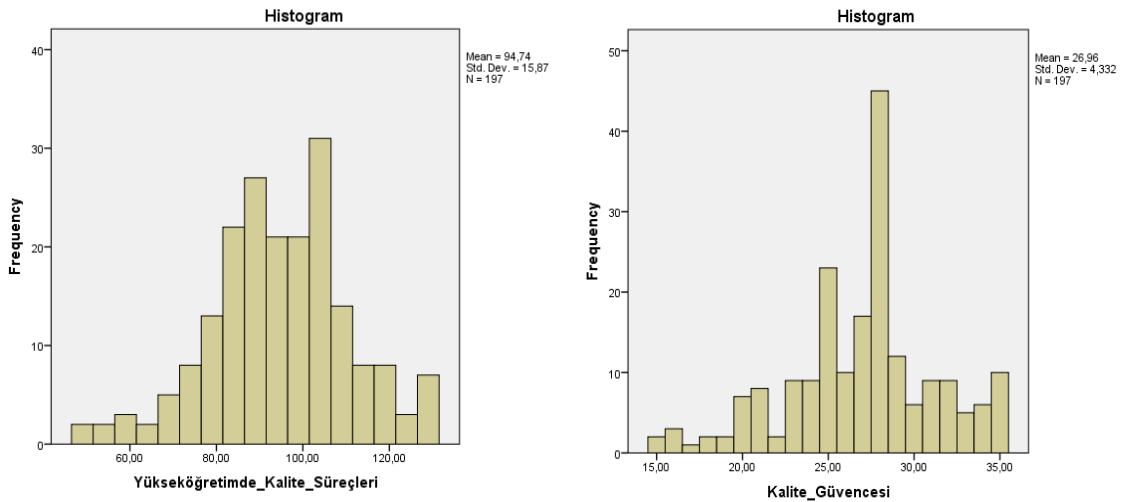
2. 1. 4. 8. Geliştirilen Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği’nin Betimsel İstatistikleri

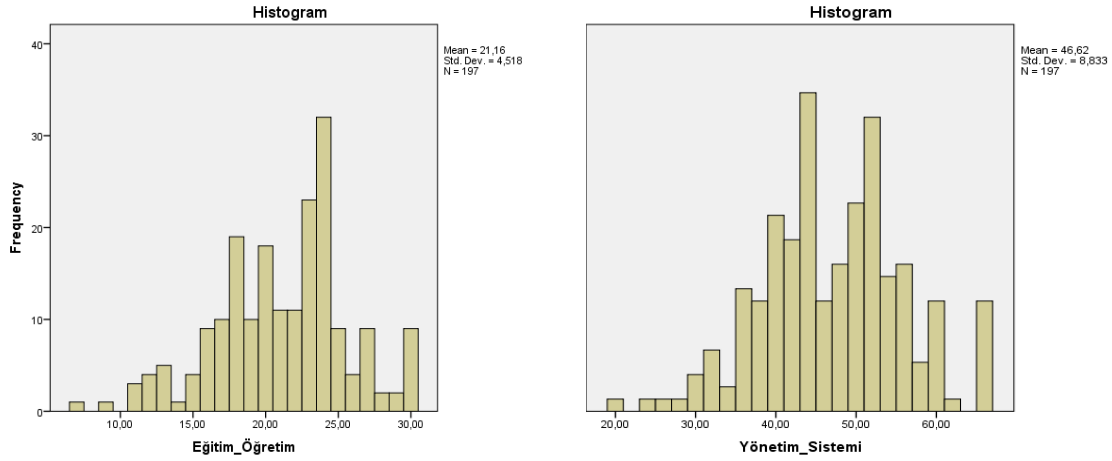
Sırasıyla “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri” olarak adlandırılan ölçeğin genel toplam puanına ve ölçeğin “Kalite Güvencesi”, “Eğitim-Öğretim” ve “Yönetim Sistemi” alt boyutlarına ait toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 15. Betimsel İstatistikler

	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Eğitim- Öğretim (Alt boyut)	Yönetim Sistemi (Alt boyut)
N	197	197	197	197
Ortalama	94,74	26,96	21,16	46,62
Medyan	95,00	28,00	22,00	47,00
Mod	104,00	28,00	24,00	52,00
Std. Sapma	15,87	4,33	4,52	8,83
Varyans	251,85	18,77	20,41	78,02
Çarpıklık Katsayısı	-,171	-,359	-,339	-,118
Çarpıklık K. Std. Hatası	,173	,173	,173	,173
Basıklık Katsayısı	,283	,212	,087	-,027
Basıklık K. Std. Hatası	,345	,345	,345	,345
Ranj	81,00	20,00	23,00	45,00
Minimum	49,00	15,00	7,00	20,00
Maksimum	130,00	35,00	30,00	65,00

Tablo 12 incelendiğinde, ölçekten ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar için ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın değerler aldığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Bu durum dağılımların normal dağılımdan sapmadığının göstergesidir.

**Şekil 4: Toplam Puanlara İlişkin Histogramlar**

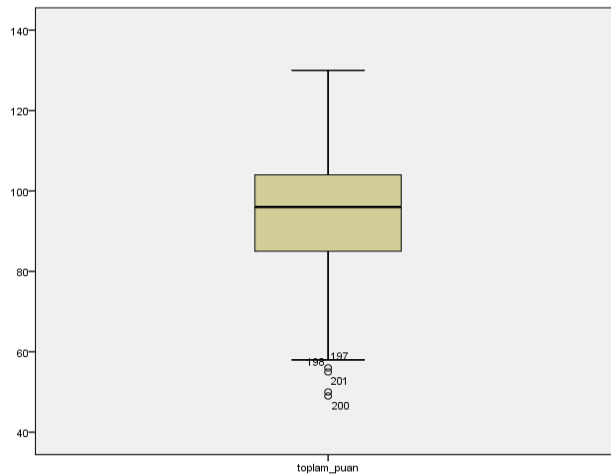


Şekil 4 (Devam): Toplam Puanlara İlişkin Histogramlar

Tablo 12 ve Şekil 4 birlikte incelendiğinde ölçekten ve alt boyutlarından alınan toplam puanların dağılımlarının normal olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

2. 1. 5. Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından uygulanan ölçekler denek numarası verilerek SPSS 24 paket programına veri girişleri sağlanmıştır. Hatalı, eksik işaretlenen herhangi bir veri bulunmamıştır. AFA için toplanan veride uç değer olmadığı, DFA için kullanılan veride ise **29, 51, 104, 135, 197, 198, 200 ve 201** numaralı deneklerin standartlaştırılmış Z puanlarına ve Box-Plot grafiğine göre atıldığı görülmektedir. Atılan uç değerlerden sonra analizlere 197 kişinin verisi ile devam edilmiştir. Box-Plot grafiği Şekil 5’te verilmektedir.



Şekil 5.Box-Plot Grafiği

Açımlayıcı faktör analizi ve fark analizleri SPSS 24 programı kullanılarak, doğrulayıcı faktör analizi ise LISREL Programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik, geçerlilik, AFA ve DFA çalışmaları uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliliğini test edilmek amacıyla kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine yer verilmiştir. Kapsam geçerliliği uzman görüşlerine yer verilerek, yapı geçerliliği ise faktör analizi, KMO ve Bartlett testleri uygulanarak sağlanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için açımlayıcı faktör analizinden ve oluşan faktör yapısının doğruluğunu tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa ve split-half değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Akademik ve idari personelin “Yükseköğretimde Kalite Süreçlerine İlişkin Algıları” çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Kullanılacak analiz yönteminin belirlenmesi amacıyla ortalama, mod ve medyanın birbirine yakınlığı ve çarpıklık ile basıklık katsayıları incelenerek verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri belirlenmiştir. Aşağıda sırasıyla ölçeğe ait puanların demografik değişkenler bakımından normallik incelemeleri verilmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından ölçekten alınan puanların normalliklerine ilişkin veriler Tablo 13’te verilmektedir.

Tablo 16. Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik İncelemesi

Cinsiyet	Toplam Puanlar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Ortalama	Mod	Medyan
Kadın	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	0.00	0.72	94.98	104	95.50
	Kalite Güvencesi	-0.42	0.87	26.83	28	27
	Eğitim-Öğretim	-0.34	0.79	21.55	24	22
	Yönetim Sistemi	0.05	0.08	46.60	52	47
Erkek	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	-0.27	0.00	94.52	104	95
	Kalite Güvencesi	-0.32	-0.19	27.09	28	28
	Eğitim-Öğretim	-0.26	-0.33	20.80	24	21
	Yönetim Sistemi	-0.24	-0.08	46.64	44	46

Tablo 13'te yer alan basıklık çarpıklık katsayıları incelendiğinde tüm toplam puanların kadın ve erkeklere göre ayrı ayrı hesaplanan basıklık çarpıklık katsayılarının normal dağılım referans aralığında (-1, +1) olduğu görülmektedir. Bir veri grubunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1, -1 aralığında olması normal dağılım için kabul edilebilir bir değer olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2018: 40). Buradan yola çıkarak yükseköğretimde kalite süreçleri (genel toplam) ile kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemleri (alt boyut) puanlarının cinsiyetin iki boyutu içinde normal dağıldığı söylenebilir. Bu durumdan yola çıkarak cinsiyet değişkenine göre fark analizleri yapılırken parametrik yöntemlerden bağımsız örneklem t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yaş değişkeni açısından ölçekten alınan puanların normalliklerine ilişkin veriler Tablo 14'te verilmektedir.

Tablo 17. Yaş Değişkenine Göre Normallik İncelemesi

Yaş	Toplam Puanlar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Ortalama	Mod	Medyan
35 yaş ve altı	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	-0.06	0.37	95.18	102	94
	Kalite Güvencesi	-0.27	-0.07	26.95	28	27
	Eğitim-Öğretim	-0.49	0.62	21.34	23	22
	Yönetim Sistemi	0.07	-0.01	46.90	50	46
36-45 yaş	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	-0.23	0.23	92.27	104	95
	Kalite Güvencesi	-0.43	0.36	26.56	28	28
	Eğitim-Öğretim	-0.17	-0.15	20.77	24	21
	Yönetim Sistemi	-0.28	-0.14	44.94	52	46.50
46 yaş ve üzeri	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	-0.08	0.03	97.52	83	97.50
	Kalite Güvencesi	-0.40	0.59	27.56	28	28
	Eğitim-Öğretim	-0.29	-0.67	21.42	24	23
	Yönetim Sistemi	0,12	-0.34	48.54	52	48.50

Tablo 14'te yer alan basıklık çarpıklık katsayıları incelendiğinde tüm toplam puanların yaş değişkeninin altboyutlarına göre ayrı ayrı hesaplanan basıklık çarpıklık katsayılarının normal dağılım referans aralığında (-1,+1) olduğu görülmektedir. Buradan yükseköğretimde kalite süreçleri (genel toplam) ile kalite

güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemleri (alt boyut) puanlarının yaş değişkeninin üç boyutu içinde normal dağıldığı söylenebilir. Bu durumdan yola çıkarak yaşa göre fark analizleri yapılırken parametrik yöntemlerden ANOVA kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından ölçekten alınan puanların normalliklerine ilişkin veriler Tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 18. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Normallik İncelemesi

Öğrenim Düzeyi	Toplam Puanlar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Ortalama	Mod	Medyan
Lise ve Önlisans	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	0.24	-0.31	90.81	75	88.50
	Kalite Güvencesi	-0.01	-0.69	25.86	28	25.50
	Eğitim-Öğretim	-0.16	-0.39	21.06	18	21
	Yönetim Sistemi	0.29	-0.25	43.89	44	42.50
Lisans	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	0.34	0.28	94	104	93.50
	Kalite Güvencesi	0.09	0.30	26.17	28	26.50
	Eğitim-Öğretim	-0.25	0.67	21.24	24	22
	Yönetim Sistemi	0.34	-0.30	46.59	52	47
Yüksek Lisans	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	-0.32	0.16	100.08	100	100
	Kalite Güvencesi	-0.99	2.15	28.79	28	29
	Eğitim-Öğretim	-0.39	-0.37	22.23	27	23
	Yönetim Sistemi	-0.19	-0.48	49.05	50	50
Doktora	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	-0.53	1.01	94.38	104	95
	Kalite Güvencesi	-0.70	1.45	27.19	28	28
	Eğitim-Öğretim	-0.37	0.13	20.48	24	21
	Yönetim Sistemi	-0.45	0.62	46.70	52	48

Tablo 15’te yer alan basıklık çarpıklık katsayıları incelendiğinde tüm toplam puanların öğrenim düzeyi değişkeninin altboyutlarına göre ayrı ayrı hesaplanan basıklık çarpıklık katsayılarının normal dağılım referans aralığında (-1,+1) olmadığı görülmektedir. Tabloda yükseköğretimde kalite süreçleri (genel toplam) toplam puanının öğrenim düzeyinin doktora boyutu için normal dağılmadığı, kalite güvencesi alt boyutuna ilişkin toplam puanının öğrenim düzeyinin yüksek lisans ve doktora boyutu için normal dağılmadığı görülmektedir.

Bu durumdan yola çıkarak öğrenim düzeyi değişkenine göre fark analizleri yapılırken yükseköğretimde kalite süreçleri ve kalite güvencesi puanları için parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis H testi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemleri alt boyut puanları için parametrik yöntemlerden ANOVA kullanılmasına karar verilmiştir.

Hizmet süresi değişkeni açısından ölçekten alınan puanların normalliklerine ilişkin veriler Tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 19. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Normallik İncelemesi

Hizmet Süresi	Toplam Puanlar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Ortalama	Mod	Medyan
5 yıl ve daha az	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	-0.13	0.22	95.70	104	94.50
	Kalite Güvencesi	-0.35	0.11	26.77	25	27
	Eğitim-Öğretim	-0.28	-0.29	21.58	23	23
	Yönetim Sistemi	-0.08	0.08	47.36	44	46
6-10 yıl	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	0.30	0.19	93.11	81	92
	Kalite Güvencesi	-0.20	0.00	26.68	28	27
	Eğitim-Öğretim	-0.14	0.33	20.55	20	20
	Yönetim Sistemi	0.29	-0.24	45.88	43	44
11 yıl ve daha fazla	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	-0.96	1.27	95.79	104	98
	Kalite Güvencesi	-0.50	0.81	27.55	28	28
	Eğitim-Öğretim	-0.74	0.19	21.48	28	23
	Yönetim Sistemi	-0.64	0.38	46.76	52	48.50

Tablo 16’da yer alan basıklık çarpıklık katsayıları incelendiğinde tüm toplam puanların hizmet süresi değişkeninin alt boyutlarına göre ayrı ayrı hesaplanan basıklık çarpıklık katsayılarının normal dağılım referans aralığında (-1,+1) olmadığı görülmektedir. Tabloda yükseköğretimde kalite süreçleri (genel toplam) toplam puanının hizmet süresi 11 yıl ve daha fazla olan kişiler için normal dağılmadığı görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak hizmet süresi değişkenine göre fark analizleri yapılırken yükseköğretimde kalite süreçleri puanı için parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis H testi, kalite güvencesi, eğitim-

öğretim ve yönetim sistemleri alt boyut puanları için parametrik yöntemlerden ANOVA kullanılmasına karar verilmiştir.

Kadro türü değişkeni açısından ölçekten alınan puanların normalliklerine ilişkin veriler Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 20. Kadro Türü Değişkenine Göre Normallik İncelemesi

Kadro Türü	Toplam Puanlar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Ortalama	Mod	Medyan
Akademik	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	-0.57	0.87	96.25	104	97
	Kalite Güvencesi	-0.79	1.18	27.66	28	28
	Eğitim-Öğretim	-0.40	-0.04	21.02	24	22
	Yönetim Sistemi	-0.46	0.59	47.56	52	49
İdari	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	0.27	0.02	93.16	104	92.50
	Kalite Güvencesi	0.07	-0.23	26.23	28	26.50
	Eğitim-Öğretim	-0.25	0.28	21.30	24	22
	Yönetim Sistemi	0.24	-0.31	45.63	52	44

Tablo 17’de yer alan basıklık çarpıklık katsayıları incelendiğinde tüm toplam puanların kadro türü değişkeninin alt boyutlarına göre ayrı ayrı hesaplanan basıklık çarpıklık katsayılarının normal dağılım referans aralığında (-1,+1) olmadığı görülmektedir. Tabloda kalite güvencesi alt boyut puanının kadro türü akademik olan kişiler için normal dağılmadığı görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak kadro türü değişkenine göre fark analizleri yapılırken kalite güvencesi puanı için parametrik olmayan yöntemlerden Mann Whitney U testi, yükseköğretimde kalite süreçleri (genel toplam), eğitim-öğretim ve yönetim sistemleri alt boyut puanları için parametrik yöntemlerden bağımsız örneklem t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Kadro birimi değişkeni açısından ölçekten alınan puanların normalliklerine ilişkin veriler Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 21. Kadro Birimi Değişkenine Göre Normallik İncelemesi

Kadro Birimi	Toplam Puanlar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Ortalama	Mod	Medyan
Yüksekokul ve Fakülte	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	-0.32	0.42	92.97	104	94
	Kalite Güvencesi	-0.52	0.60	26.77	28	28
	Eğitim-Öğretim	-0.41	0.34	20.53	24	21
	Yönetim Sistemi	-0.18	0.06	45.68	52	46
Meslek Yüksekokulu	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	-0.22	0.37	96.76	102	99
	Kalite Güvencesi	-0.38	0.48	27.51	28	28
	Eğitim-Öğretim	-0.42	-0.15	21.38	24	22
	Yönetim Sistemi	-0.15	-0.27	47.87	50	50
Rektörlüğe Bağlı Birimler ve Enstitü	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	0.28	-0.37	96.34	89	96
	Kalite Güvencesi	-0.07	-0.38	26.87	28	27
	Eğitim-Öğretim	-0.23	-0.16	22.15	24	22
	Yönetim Sistemi	0.29	-0.58	47.32	43	47

Tablo 18’de yer alan basıklık çarpıklık katsayıları incelendiğinde tüm toplam puanların kadro birimi değişkeninin alt boyutlarına göre ayrı ayrı hesaplanan basıklık çarpıklık katsayılarının normal dağılım referans aralığında (-1, +1) olduğu görülmektedir. Buradan yükseköğretimde kalite süreçleri (genel toplam) ile kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemleri alt boyut puanlarının kadro birimine göre normal dağıldığı söylenebilir. Bu durumdan yola çıkarak kadro türü değişkenine göre fark analizleri yapılırken yükseköğretimde kalite süreçleri, kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemleri puanları için parametrik yöntemlerden ANOVA testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Hizmetiçi eğitim alma durumu açısından ölçekten alınan puanların normalliklerine ilişkin veriler Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 22. Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Normallik İncelemesi

Hizmetiçi eğitim alma	Toplam Puanlar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Ortalama	Mod	Medyan
Hizmetiçi eğitim aldım.	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	-0.14	-0.16	96.55	104	97
	Kalite Güvencesi	-0.45	0.16	27.51	28	28

	Eğitim-Öğretim	-0.38	0.03	21.36	24	22
	Yönetim Sistemi	-0.01	-0.45	47.69	52	48
	Yükseköğretimde	-0.29	0.80	93.31	104	93
Hizmetiçi	Kalite Süreçleri					
eğitim	Kalite Güvencesi	-0.37	0.34	26.54	28	27
almadım.	Eğitim-Öğretim	-0.32	0.17	21	24	21
	Yönetim Sistemi	-0.24	0.32	45.77	52	45

Tablo 23. (Devam) Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Normallik İncelemesi

Tablo 19’da yer alan basıklık çarpıklık katsayıları incelendiğinde tüm toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumuna göre ayrı ayrı hesaplanan basıklık çarpıklık katsayılarının normal dağılım referans aralığında (-1,+1) olduğu görülmektedir. Buradan yükseköğretimde kalite süreçleri (genel toplam) ile kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemleri alt boyut puanlarının hizmetiçi eğitim alma durumunun iki boyutu içinde normal dağıldığı söylenebilir. Bu durumdan yola çıkarak hizmetiçi eğitim alma durumuna göre fark analizleri yapılırken parametrik yöntemlerden bağımsız örneklem t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Kalite çalışmalarında görev alma durumu açısından ölçekten alınan puanların normalliklerine ilişkin veriler Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 24. Kalite Çalışmalarında Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Normallik İncelemesi

Kalite çalışmalarında görev alma	Toplam Puanlar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Ortalama	Mod	Medyan
	Yükseköğretimde	-0.57	0.77	96.46	104	98
	Kalite Süreçleri					
Kalite çalışmalarında görev aldım.	Kalite Güvencesi	-0.57	0.76	27.30	28	28
	Eğitim-Öğretim	-0.36	-0.16	20.82	23	22
	Yönetim Sistemi	-0.58	0.64	48.33	52	50
	Yükseköğretimde	0.15	0.00	93.59	104	93
	Kalite Süreçleri					
Kalite çalışmalarında görev almadım.	Kalite Güvencesi	-0.22	-0.06	26.74	28	27
	Eğitim-Öğretim	-0.27	0.26	21.38	24	21.50
	Yönetim Sistemi	0.20	-0.21	45.47	52	44

Tablo 20’de yer alan basıklık çarpıklık katsayıları incelendiğinde tüm toplam puanların kalite çalışmalarında görev alma durumuna göre ayrı ayrı hesaplanan basıklık çarpıklık katsayılarının normal dağılım referans aralığında (-1,+1) olduğu görülmektedir. Buradan yükseköğretimde kalite süreçleri (genel toplam) ile kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemleri alt boyut puanlarının kalite çalışmalarında görev alma durumunun iki boyutu içinde normal dağıldığı söylenebilir. Bu durumdan yola çıkarak kalite çalışmalarında görev alma durumuna göre fark analizleri yapılırken parametrik yöntemlerden bağımsız örneklemeler t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. 1. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

3. 1. 1. Üniversite Personelinin Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Algı düzeylerinin belirlenmesi için öncelikle beş farklı algı seviyesi değerlendirilmiş (*çok düşük kalite algısı, düşük kalite algısı, orta kalite algısı, yüksek kalite algısı, çok yüksek kalite algısı*) personelin boyutlara verebileceği en yüksek ve en düşük değer hesaplanmış, ardından en yüksek verebileceği puandan en düşük puan çıkarılarak puan aralığı belirlenmiştir. Puan aralığı algı seviyesi sayısı olan beşe bölünerek, algı düzeylerinin hangi değerlerde değişeceği Tablo 21'deki gibi bulunmuştur. Bu puan aralıklarına göre ölçekten alınan yüksek puan, akademik ve idari personelin ilgili boyutta yüksek kalite algısına sahip olduğunu; düşük puan ise tam tersi bir durumu göstermektedir

Tablo 25. Kalite Algı Düzeyi Puan Aralıkları

Seçenekler	Ağırlık	Algı Düzeyi	Kalite Güvencesi	Eğitim-Öğretim	Yönetim Sistemi	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Toplam
Hiç Katılmıyorum	1	Çok Düşük	7-12.59	6-10.79	13-23.39	26-46.79
Katılmıyorum	2	Düşük	12.60-18.19	10.80-15.59	23.40-33.79	46.80-67.59
Orta Derecede Katılıyorum	3	Orta	18.20-23.79	15.60-20.39	33.80-44.19	67.60-88.39
Katılıyorum	4	Yüksek	23.80-29.39	20.40-25.19	44.20-54.59	88.40-109.19
Tamamen Katılıyorum	5	Çok Yüksek	29.40-35	25.20-30	54.60-65	109.20-130

Üniversitede görev yapmakta olan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçleri algılarına ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 26. Üniversite Personelinin Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algıları

Puan	Kadro Türü	N	$\bar{X}$	SS
Yükseköğretimde	Akademik Personel	101	96.24	16.17
Kalite Süreçleri	İdari Personel	96	93.15	15.47
Kalite Güvencesi	Akademik Personel	101	27.66	4.39
	İdari Personel	96	26.22	4.16
Eğitim- Öğretim	Akademik Personel	101	21.02	4.65
	İdari Personel	96	21.30	4.38
Yönetim sistemi	Akademik Personel	101	47.56	8.85
	İdari Personel	96	45.62	8.74

Tablo 22 incelendiğinde akademik personelin yükseköğretimde kalite süreçleri algısının ($\bar{X}$ =96.24) idari personelin kalite süreçleri algısından ($\bar{X}$ =93.15) yüksek olduğu; akademik personelin kalite güvencesi algılarının ($\bar{X}$ =27.66) idari personelininkinden ($\bar{X}$ =26.22) yüksek olduğu ve akademik personelin yönetim sistemi algılarının ($\bar{X}$ =47.56) idari personelininkinden ($\bar{X}$ =45.62) yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim alt boyutunda ise akademik personelin ($\bar{X}$ =21.02) ve idari personelin algıları ($\bar{X}$ =21.30) birbirine yakındır. Yükseköğretimde kalite süreçleri algısının genel toplamından ve kalite güvencesi, yönetim sistemi ve eğitim-öğretim alt boyutlarından alınan ortalama puanlara bakıldığında, akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının “yüksek” düzey aralığında olduğu görülmektedir. Her iki grubun, eğitim öğretim alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar “yüksek” düzey aralığına denk gelse de orta düzeyin üst sınırına (15.60-20.39) yakın oldukları da görülmektedir.

3. 1. 2. Geliştirilen Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği'nin Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Geliştirilen “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği”nden ve ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların belirlenen bağımsız değişkenlere göre fark analizi sonuçlarına ilişkin bulgular ve yorumlar bu bölümde verilmektedir.

3. 1. 2. 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik ve idari personelin, “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Ölçeği”nden ve bu ölçeğin kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemi alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 27. Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Kadın	94	94.97	14.93	0.20	195	0.84
	Erkek	103	94.52	16.74			
	Toplam	197					
Kalite Güvencesi (Alt Boyut)	Kadın	94	26.82	4.15	0.41	195	0.67
	Erkek	103	27.08	4.50			
	Toplam	197					
Eğitim-Öğretim (Alt Boyut)	Kadın	94	21.55	4.05	1.18	193,28	0.23
	Erkek	103	20.79	4.89			
	Toplam	197					
Yönetim Sistemi (Alt Boyut)	Kadın	94	46.59	8.40	0.03	195	0.97
	Erkek	103	46.64	9.24			
	Toplam	197					

* $p < 0.05$

Tablo 23 incelendiğinde, akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçleri [$t_{(195)} = 0.20$; $p > 0.05$] “genel toplam” puanının ve ölçek alt boyutları olan “kalite güvencesi” [$t_{(195)} = 0.41$; $p > 0.05$], “eğitim-öğretim” [$t_{(193,28)}$]

= 1.18; $p > 0.05$] , “yönetim sistemi” [$t_{(195)} = 0.03$; $p > 0.05$] puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle Giresun Üniversitesi’deki akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerini algılamalarında cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Yine Tablo 23 incelendiğinde, kadın personelin ($\bar{X}=94.97$) ve erkek personelin ($\bar{X}=94.52$) yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının birbirine yakın ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan erkek personelerin kalite güvencesi boyutundaki kalite çalışmalarına ($\bar{X}=27.08$) ve yönetim sistemi boyutundaki kalite çalışmalarına ($\bar{X}= 46.64$) ilişkin algılarının kadın personellere oranla daha yüksek olduğu; kadın personellerin ise eğitim-öğretim boyutundaki kalite çalışmalarına ilişkin algılarının ($\bar{X}= 21.55$) erkek personellerinkine oranla ($\bar{X}= 20.79$) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Alanyazında, araştırmanın bu bulgusuyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Kuzu (2013), Çavlı (2014), Konak (2017), Bozbayır (2019) ve Bahat (2020)’ın araştırma bulguları, bu bulguyu destekler niteliktedir.

Kuzu (2013), Selçuk Üniversitesi’ndeki 1756 akademik personel üzerinde yaptığı araştırmasında “Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı” ölçeğinin alt boyutlarının biri olan yükseköğretim kalitesi boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Yine Çavlı (2014), Mersin ve Sakarya Üniversitelerinde görev yapan 467 akademik ve idari personel üzerinde yaptığı çalışmada, çalışanların kalite algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Konak (2017) Sakarya Üniversitesi’nde görev yapan 350 idari personelle gerçekleştirdiği çalışmada, idari personelin kalite süreçlerini benimseme düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır. Bozbayır (2019) da Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi’ndeki 222 akademik personelle gerçekleştirdiği araştırmasında, akademik personelin kalite çalışmalarına yönelik düşünce ve tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Bahat (2020)’ın Kırıkkale Üniversitesi, Kayseri Erciyes Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Yozgat Bozok Üniversitesi’ndeki 390 öğretim elemanı ile gerçekleştirmiş olduğu

çalışmasında da öğretim elemanlarının üniversitelerin nitelik alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır.

3. 1. 2. 2. Yaş Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik ve idari personelin, “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Ölçeği”nden ve bu ölçeğin kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemi alt boyutlarından aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 28. Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	35 yaş ve altı	77	95.18	16.41	1.65	0.19
	36-45 yaş	70	92.27	16.37		
	46 yaş ve üzeri	50	97.52	13.97		
	Toplam	197	94.74	15.87		
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	35 yaş ve altı	77	26.94	4.81	0.78	0.46
	36-45 yaş	70	26.55	4.17		
	46 yaş ve üzeri	50	27.56	3.73		
	Toplam	197	26.96	4,33		
Eğitim Öğretim (Alt boyut)	35 yaş ve altı	77	21.33	4.81	0.39	0.67
	36-45 yaş	70	20.77	4,45		
	46 yaş ve üzeri	50	21.42	4.17		
	Toplam	197	21.15	4,51		
Yönetim Sistemi (Alt boyut)	35 yaş ve altı	77	46.89	8.66	2.51	0.08
	36-45 yaş	70	44.94	9.34		
	46 yaş ve üzeri	50	48.54	8.05		
	Toplam	197	46.61	8.83		

*p<0.05

Tablo 24 incelendiğinde, akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçleri ($F_{(2,194)} = 1.655, p > 0.05$) “genel toplam” puanının ve ölçek alt

boyutları olan “kalite güvencesi” ($F_{(2,194)} = 0.78, p > 0.05$), “eğitim-öğretim” ($F_{(2,194)} = 0.39, p > 0.05$) ve “yönetim sistemi” ($F_{(2,194)} = 2.51, p > 0.05$) puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle Giresun Üniversitesi’deki akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerini algılamalarında yaş değişkeni anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Yine Tablo 24 incelendiğinde, 46 yaş ve üzerindeki akademik ve idari personellerin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının ($\bar{X} = 97.52$), kalite güvencesi ($\bar{X} = 27.56$), eğitim-öğretim ($\bar{X} = 21.42$) ve yönetim sistemi ($\bar{X} = 48.54$) alt boyutları da dahil olmak üzere en yüksek olduğu görülmektedir.

Alanyazında araştırmanın bulguları ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Özçakar, 2010; Kuzu, 2013; Çavlı, 2014; Bozbayır, 2019; Bahat, 2020).

Özçakar (2010), bir kamu kuruluşundaki toplam kalite yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin yaptığı araştırmasında kurumda farklı yaşlarda olan çalışanların TKY uygulamalarını değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varmıştır. Kuzu (2013) araştırmasında, üniversitedeki akademisyenlerin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerini yaş değişkenine göre karşılaştırmış ve görüşlerin yaş gruplarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yine Çavlı (2014) üniversitede görev yapan 467 akademik ve idari personel üzerinde yaptığı çalışmada, çalışanların yaşlarına göre kalite algılarının farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Bozbayır (2019), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi’ndeki akademik personelin üniversitedeki kalite çalışmalarına yönelik düşünce ve tutumlarını belirleme üzerine yaptığı çalışmada, akademik personelin kalite çalışmalarına yönelik düşünce ve tutumlarında yaş değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuştur. Bahat (2020) da yaptığı çalışmada öğretim elemanlarının üniversitelerin nitelik boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öte yandan Konak (2017) Sakarya Üniversitesi’nde görev yapan 350 idari personelle gerçekleştirdiği çalışmada, idari personelin kalite süreçlerini benimseme düzeylerinin “bireye etkisi” ve “kurum gelişimine ve verimliliğe etkisi”

alt boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre; 51-60 yaş aralığındaki idari personelin kalite süreçlerinin “bireye etkisi” boyutundaki düşüncelerinin 31-40 yaş aralığındaki idari personelin görüşlerine göre daha olumlu olduğu, 18-30 yaş aralığındaki idari personelin “kurum gelişimine ve verimliliğe etkisi” boyutundaki düşüncelerinin 31-40 yaş aralığındaki idari personelin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

3. 1. 2. 3. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik ve idari personelin “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Ölçeği”nden ve bu ölçeğin kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemi alt boyutlarından aldıkları puanların öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi ve ANOVA Testi sonuçları Tablo 25, Tablo 26 ve Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 29. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	H	Sd	p	Anlamlı Fark
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	A. Lise ve Önlisans	36	82.65	8.71	3	0.03	A-C
	B. Lisans	58	93.97				B-C
	C. Yüksek Lisans	39	119.97				
	D. Doktora	64	99.97				
	Toplam	197					
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	A. Lise ve Önlisans	36	84.31	14.30	3	0.00	A-C
	B. Lisans	58	85.80				B-C
	C. Yüksek Lisans	39	125.18				C-D
	D. Doktora	64	103.27				
	Toplam	197					

*p<0.05

Tablo 25 incelendiğinde, akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçleri ($H_{(3)}=8.71$, $p<0.05$) “genel toplam” puanının ve ölçek alt boyutu

olan “kalite güvencesi” ($H_{(3)}=14.30, p<0.05$) puanının öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunun belirlenmesi amacıyla gruplar ikili şekilde Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Mann Whitney U Testleri sonucunda fark çıkan değer Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Gruplararası Karşılaştırma için Mann Whitney U Testi

Boyutlar	Öğrenim düzeyi	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Lise ve Önlisans	36	43.88	1579.50	913.50	0.31
	Lisans	58	49.75	2885.50		
	Toplam	94				
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Lise ve Önlisans	36	46.47	1673.00	1007.00	0.77
	Lisans	58	48.14	2792.00		
	Toplam	94				
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Lise ve Önlisans	36	30.90	1112.50	446.50	0.00*
	Yüksek Lisans	39	44.55	1737.50		
	Toplam	75				
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Lise ve Önlisans	36	30.49	1097.50	431.50	0.00*
	Yüksek Lisans	39	44.94	1752.50		
	Toplam	75				
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Lise ve Önlisans	36	44.88	1615.50	949.50	0.14
	Doktora	64	53.66	3434.50		
	Toplam	100				
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Lise ve Önlisans	36	44.35	1596.50	930.50	0.10
	Doktora	64	53.96	3453.50		
	Toplam	100				
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Lisans	58	43.57	2527.00	816.00	0.02*
	Yüksek Lisans	39	57.08	2226.00		
	Toplam	97				

Boyutlar	Öğrenim düzeyi	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Lisans	58	41.29	2395.00	684.00	0.00*
	Yüksek Lisans	39	60.46	2358.00		
	Toplam	97				
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Lisans	58	59.66	3460.00	1749.00	0.58
	Doktora	64	63.17	4043.00		
	Toplam	122				
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Lisans	58	55.37	3211.50	1500.50	0.06
	Doktora	64	67.05	4291.50		
	Toplam	122				
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Yüksek Lisans	39	58.35	2275.50	1000.50	0.09
	Doktora	64	48.13	3080.50		
	Toplam	103				
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Yüksek Lisans	39	59.78	2331.50	944.50	0.03*
	Doktora	64	47.26	3024.50		
	Toplam	103				

*p<0.05

Tablo 31. (Devam) Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Gruplararası Karşılaştırma için Mann Whitney U Testi

Tablo 26 incelendiğinde akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçleri toplam puanları arasında öğrenim düzeyine göre çıkan farkın, öğrenim düzeyi yüksek lisans olan grup ile öğrenim düzeyi lise ve önlisans olan grup arasında ($U=446.50$, $p<0.05$) ve öğrenim düzeyi yüksek lisans olan grup ile öğrenim düzeyi lisans olan grup arasında ($U=816.00$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi yüksek lisans olan personelin yükseköğretimde kalite süreçleri puan ortalamalarının öğrenim düzeyi lisans olan ve öğrenim düzeyi lise ve önlisans olan personele göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademik ve idari personelin kalite güvencesi puanları arasında öğrenim düzeyine göre çıkan farkın öğrenim düzeyi yüksek lisans olanlar ile öğrenim düzeyi lise ve önlisans olanlar arasında ($U=431.50$, $p<0.05$), öğrenim düzeyi yüksek lisans olan grup ile öğrenim düzeyi lisans olan grup arasında ($U=684.00$, $p<0.05$) ve öğrenim düzeyi yüksek lisans olan grup ile öğrenim düzeyi doktora olan grup arasında ($U=944.50$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi yüksek lisans

olan personelin kalite güvencesi puan ortalamalarının öğrenim düzeyi lise ve önlisans olan, öğrenim düzeyi lisans olan ve öğrenim düzeyi doktora olan personele göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 32. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Eğitim-Öğretim	Lise ve Önlisans	36	21.05	4.82	1.22	0.30
	Lisans	58	21.24	4.32		
	Yüksek Lisans	39	22.23	3.97		
	Doktora	64	20.48	4.78		
	Toplam	197	21.15	4.51		
Yönetim Sistemi	Lise ve Önlisans	36	43.88	9.13	2.17	0.09
	Lisans	58	46.58	8.46		
	Yüksek Lisans	39	49.05	7.44		
	Doktora	64	46.70	9.49		
	Toplam	197	46.61	8.83		

* $p < 0.05$

Tablo 27 incelendiğinde, akademik ve idari personelin eğitim-öğretim ($F_{(3,193)}=1.22$, $p>0.05$) ve yönetim sistemi ($F_{(3,193)}= 2.17$, $p>0.05$) puanlarının öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yine Tablo 27 incelendiğinde, yüksek lisans mezunu personelin yönetim sistemi alt boyutundaki kalite süreçlerine ilişkin algıların ($\bar{X}= 49.05$) en yüksek olduğu, en düşük algıya sahip personelin ise lise ve ön lisans mezunu ($\bar{X}= 43.88$) olduğu görülmektedir. Alanyazına bakıldığında Çavlı (2014) tarafından yapılan çalışmada Mersin ve Sakarya Üniversitesi'nde görev yapan akademik ve idari personelin kalite algılarında da eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Yine Konak (2017) tarafından yapılan çalışmada, üniversitede çalışan farklı eğitim durumlarına sahip idari personelin kalite süreçlerini benimseme düzeyleri arasında farklılık olmadığı sonucunu ulaşılmıştır.

Araştırmada akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçleri genel toplam puanının ve kalite güvencesi alt boyutuna ait puanının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği, lisansüstü eğitim mezunu olanların kalite

süreçleri genel toplam puanının ve kalite güvencesi puanının daha yüksek olduğu dolayısıyla da yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, lisansüstü eğitimin yükseköğretimde kalite süreçlerini algılamada önemli olduğunu göstermektedir. Çalışanların eğitsel zenginliğinin artması, varlık unsurlarından biri öğrenim olan yükseköğretim kurumlarında kalite çalışmalarını şüphesiz olumlu etkileyecektir (Negiz, 2013: 85). Eğitimli insan kalitesi, örgüt içerisindeki tüm kalite alanlarının temelini oluşturmaktadır. Kalite geliştirme süreçlerinde kalite gerçekleştirilirken insanın kendini geliştirme ve düşünme yetisinden faydalanma amaçlanmaktadır. Lisansüstü eğitim çalışanların kendilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Bu durumun da örgütün kalite geliştirme süreçlerine olumlu yansıtacağını söylemek mümkündür.

3. 1. 2. 4. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik ve idari personelin “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Ölçeği”nden ve bu ölçeğin kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemi alt boyutlarından aldıkları puanların hizmet süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi ve ANOVA Testi sonuçları Tablo 28 ve Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 33. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	Sıra ortalaması	H	Sd	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	5 yıl ve daha az	64	101.86	2.98	2	0.22
	6-10 yıl	75	90.43			
	11 yıl ve daha fazla	58	106.93			
	Toplam	197				

*p<0.05

Tablo 28 incelendiğinde, akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçleri “genel toplam” ($H_{(2)}=2.98$, $p>0.05$) puanının hizmet süresi

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Tablo 34. Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Kalite Güvencesi	5 yıl ve daha az	64	26.76	4.81	0.76	0.46
	6-10 yıl	75	26.68	4.31		
	11 yıl ve daha fazla	58	27.55	3.76		
	Toplam	197	26.96	4.33		
Eğitim Öğretim	5 yıl ve daha az	64	21.57	4.54	1.11	0.33
	6-10 yıl	75	20.54	4.87		
	11 yıl ve daha fazla	58	21.48	3.95		
	Toplam	197	21.15	4.51		
Yönetim Sistemi	5 yıl ve daha az	64	47.35	9.25	0.49	0.61
	6-10 yıl	75	45.88	8.30		
	11 yıl ve daha fazla	58	46.75	9.08		
	Toplam	197	46.61	8.83		

*p<0.05

Tablo 29 incelendiğinde, akademik ve idari personelin, ölçek alt boyutları olan “kalite güvencesi” ($F_{(2,194)}=0.76$, $p>0.05$), “eğitim-öğretim” ($F_{(2,194)}=1.11$, $p>0.05$) ve “yönetim sistemi” ($F_{(2,194)}=0.49$, $p>0.05$) puanlarının hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Başka bir ifadeyle yükseköğretimde kalite süreçlerini algılamada hizmet süresi değişkeni anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, Özçakar (2010)’ın, Konak (2017)’ın, Bozbayır (2019)’ın ve Abbasaliyev (2020)’in araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Özçakar (2010), bir kamu kuruluşundaki toplam kalite yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin yaptığı araştırmasında kurumda farklı çalışma süreleri olan çalışanların değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varmıştır. Konak (2017) üniversitede çalışan idari personellerle gerçekleştirdiği çalışmada,

farklı hizmet yıllarına sahip idari personelin kalite süreçlerini benimseme düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Bozbayır (2019) araştırmasında, üniversitedeki akademik personelin üniversitede yürütülen kalite çalışmalarına yönelik düşünce ve tutumlarını meslekte çalışma sürelerine göre karşılaştırmış ve anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Abbasaliyev (2020) de yapmış olduğu çalışmada, öğretim elemanlarının yükseköğretimde toplam kalite yönetimine ilişkin algılarının mesleki kıdem sürelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

3. 1. 2. 5. Kadro Türü Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik ve idari personelin “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Ölçeği”nden ve bu ölçeğin kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemi alt boyutlarından aldıkları puanların kadro türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi ve İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 30 ve Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 35. Kadro Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Kadro Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Akademik	101	110.31	11141.00	3706.00	0.00*
	İdari	96	87.10	8362.00		
	Toplam	197				

* $p < 0.05$

Tablo 30 incelendiğinde, üniversitede çalışan akademik personel ile idari personelin “kalite güvencesi” toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=3706.00$, $p < 0.05$). Akademik personelin kalite güvencesi puanları idari personelin kalite güvencesi puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu bulgu kadro türünün, kalite güvencesine ilişkin yapılan kalite çalışmalarını algılamada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

YÖKAK'ın Giresun Üniversitesi'ne dair yayımlamış olduğu “2018 Kurum Dış Değerlendirme Raporu” nda geliştirmeye açık yön olarak “Kurumda kalite ile ilgili gayretli çalışmalar olmakla birlikte, kalite kültürünün tüm iç ve dış paydaşları içine alacak şekilde yaygınlaştırılamamış ve içselleştirilememiş olması” ibareleri yer almaktadır. Giresun Üniversitesi'nde kalite güvencesi çalışmaları Rektör başkanlığında oluşturulan kalite komisyonu tarafından yürütülmekte olup, birimlerde kalite komisyonları oluşturularak fakülte/enstitü/yüksekokul/meslek yüksekokulu sekreteri de birim komisyon üyesi olarak komisyona dahil edilmektedir. Birimlerde çalışan idari personellerin istek ve önerileri birim amiri olan fakülte/enstitü/yüksekokul/meslek yüksekokulu sekreteri aracılığıyla toplantılara iletilmekte, böylece de idari personelin kalite çalışmalarına katılımı birim sekreterleri vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Buradan hareketle kalite güvence sisteminde fiili olarak daha çok katılım sağlayabilen akademik personelin kalite güvencesine yönelik yürütülen çalışmalara ilişkin algı düzeyinin daha yüksek olması doğal bir sonuçtur. Öte yandan idari personelin kalite güvencesine ilişkin uygulamalarda, toplantılarda ya da kurullarda akademik personele oranla sayıca daha az temsil edilmesinin, idari personelin kalite süreçlerine beklenenden daha az uyum sağlamasına dolayısıyla da kalite çalışmalarına ilişkin algılarının akademik personele oranla daha düşük olmasına neden olabileceği söylenebilir. Süzen (2011) de çalışmasında, kalite güvencesi çalışmalarının daha çok akademik odaklı olmasına, kalite komitelerinde sadece akademik personelin temsil edilmesine, idari personelin sürece yeteri kadar dahil edilmediğine, öğrenci ve idari personelin gerekli görülen durumlarda veri temini için sürece dahil edildiğine değinmekte bu durumun eleştirilen bir konu olduğunu belirtmektedir. Söz konusu bu bulgular araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Öte yandan Kaya ve Selvitopu (2017) yaptıkları araştırmada, öğretim elemanlarının değişime direnç göstermeleri, değişim ve gelişime paralel olarak mevcut standart yapının güncellenmeyişi ve iş yükünün artması gibi durumların kalite güvencesi uygulamalarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu noktadan hareketle, idari personelin kalite güvencesine yönelik yapılan kalite çalışmalarına ilişkin algılarının akademik personele oranla daha düşük olması, mevcut standart yapının kalite çalışmalarının getirmiş olduğu değişim ve gelişime

paralel olarak düzenlenmemesi sonucunda idari personelin iş yükünü artırmasından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 36. Kadro Türü Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Kadro Türü	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Akademik	101	96.24	16.17	1.37	195	0.17
	İdari	96	93.15	15.47			
	Toplam	197					
Eğitim-Öğretim (Alt boyut)	Akademik	101	21.02	4.65	0.43	195	0.66
	İdari	96	21.30	4.38			
	Toplam	197					
Yönetim Sistemi (Alt boyut)	Akademik	101	47.56	8.85	1.54	195	0.12
	İdari	96	45.62	8.74			
	Toplam	197					

* $p < 0.05$

Tablo 31 incelendiğinde, akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçleri ($t_{(195)} = 1.37, p > 0.05$) “genel toplam” puanının ve ölçek alt boyutları olan “eğitim-öğretim” ($t_{(195)} = 0.43, p > 0.05$) ve “yönetim sistemi” ($t_{(195)} = 1.54, p > 0.05$) puanlarının kadro türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu durum, akademik ve idari personelin kalite çalışmalarını algılamada farklı konumda olmadıkları, özellikle eğitim-öğretim ve yönetim sistemi boyutları olmak üzere üniversitedeki kalite süreçlerine ilişkin eğitim faaliyetlerinin, bilgilendirmenin ve çalışmalara katılımın kurum tarafından etkin bir şekilde dağıtıldığı şeklinde yorumlanabilir. Unvanın kalite çalışmalarının bütününe algılamada farklılık yaratmaması üniversitedeki kalite çalışmalarının sürdürülebilirliği açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Düren (2002:24)’e göre kalitenin sürekliliği, örgütün benimsediği politikayla örgüt yapısının oluşturulması, örgütteki tüm çalışanların herhangi bir fark gözetmeden sürekli iyileştirme ve değerlendirme çalışmalarında yer alması ve bunun içselleştirilerek dinamik bir düzen oluşturulması ile sağlanmaktadır.

3. 1. 2. 6. Kadro Birimi Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik ve idari personelin “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Ölçeği”nden ve bu ölçeğin kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemi alt boyutlarından aldıkları puanların kadro birimi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 37. Kadro Birimine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Kadro Birimi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	Yüksekokul ve Fakülte	99	92.96	16.52	1.25	0.28
	Meslek yüksekokulu	45	96.75	13.91		
	Rektörlüğe Bağlı Birimler ve Enstitü	53	96.33	16.09		
	Toplam	197	94.74	15.86		
Kalite Güvencesi	Yüksekokul ve Fakülte	99	26.76	4.29	0.47	0.62
	Meslek yüksekokulu	45	27.51	4.10		
	Rektörlüğe Bağlı Birimler ve Enstitü	53	26.86	4.61		
	Toplam	197	26.96	4.33		
Eğitim Öğretim	Yüksekokul ve Fakülte	99	20.52	4.48	2.33	0.09
	Meslek yüksekokulu	45	21.37	4.33		
	Rektörlüğe Bağlı Birimler ve Enstitü	53	22.15	4.60		
	Toplam	197	21.15	4.51		
Yönetim Sistemi	Yüksekokul ve Fakülte	99	45.67	9.45	1.18	0.30
	Meslek yüksekokulu	45	47.86	7.67		
	Rektörlüğe Bağlı Birimler ve Enstitü	53	47.32	8.50		
	Toplam	197	46.61	8.83		

*p<0.05

Tablo 32 incelendiğinde, akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçleri ($F_{(2,194)}=1.25, p>0.05$) “genel toplam” puanının ve ölçek alt boyutları olan “kalite güvencesi” ($F_{(2,194)}=0.47, p>0.05$), “eğitim-öğretim” ($F_{(2,194)}=2.33, p>0.05$) ve “yönetim sistemi” ($F_{(2,194)}=1.18, p>0.05$) puanlarının kadro birimi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Yine Tablo 32 incelendiğinde, kadrosu yüksekokul ve fakültelerde olan akademik ve idari personellerin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının ($\bar{X}=92.96$), kalite güvencesi ($\bar{X}=26.76$), eğitim-öğretim ($\bar{X}=20.52$) ve yönetim sistemi ($\bar{X}=45.67$) alt boyutları da dahil olmak üzere en düşük olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Kuzu (2013) tarafından yapılan çalışmada da Selçuk Üniversitesi’ndeki akademisyenlerin yükseköğretim kalitesi algısı görüşlerinin, farklı akademik birimlerde görev almalarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Konak (2017) da yaptığı çalışmada, üniversitede çalışan idari personelin kalite süreçlerini benimseme düzeylerinin çalıştıkları birime göre farklılaşmadığını, farklı birimlerde çalışmakta olan idari personelin kalite süreçleriyle ilgili benzer düşüncede olduklarını ortaya koymuştur. Öte yandan Abbasaliyev (2020) tarafından yürütülen çalışmada, öğretim elemanlarının yükseköğretimde toplam kalite yönetimine ilişkin algılarının çalıştıkları fakültelere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

3. 1. 2. 7. Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik ve idari personelin “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Ölçeği”nden ve bu ölçeğin kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemi alt boyutlarından aldıkları puanların hizmetiçi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 38. Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Hizmetiçi Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Aldı	87	96.55	16.90	1.42	195	0.15
	Almadı	110	93.30	14.91			
	Toplam	197					
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Aldı	87	27.50	4.68	1.56	195	0.11
	Almadı	110	26.53	3.99			
	Toplam	197					
Eğitim-Öğretim (Alt boyut)	Aldı	87	21.35	4.80	0.54	195	0.58
	Almadı	110	21.00	4.29			
	Toplam	197					
Yönetim Sistemi (Alt boyut)	Aldı	87	47.68	8.99	1.51	195	0.13
	Almadı	110	45.77	8.64			
	Toplam	197					

*p<0.05

Tablo 33 incelendiğinde, akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçleri ($t_{(195)} = 1.42, p > 0.05$) “genel toplam” puanın ve ölçek alt boyutları olan “kalite güvencesi” ($t_{(195)} = 1.56, p > 0.05$), “eğitim-öğretim” ($t_{(195)} = 0.54, p > 0.05$) ve “yönetim sistemi” ($t_{(195)} = 1.51, p > 0.05$) puanlarının hizmetiçi eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara göre, kalite çalışmalarıyla ilgili hizmetiçi eğitim alan ve almayan akademik ve idari personelin kalite süreçlerine ilişkin algı düzeyi anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Yine Tablo 33 incelendiğinde hizmet içi eğitim alanların yükseköğretimde kalite süreçlerini algılama ortalaması ($\bar{X}=96.55$), kalite güvencesi ($\bar{X}=27.50$), eğitim-öğretim ($\bar{X}=21.35$) ve yönetim sistemi ($\bar{X}=47.68$) alt boyutları da dahil olmak üzere hizmet içi eğitim almayan personelin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özçakar (2010) yaptığı araştırmada, kurumda çalışmaya başlamadan önce TKY konusunda ders veya eğitim alanların ve almayanların kurumdaki toplam kalite yönetimi uygulamalarının değerlendirilmeleri arasında anlamlı bir fark olduğunu, TKY konusunda eğitim almayanların eğitim alanlara göre eğitim ile ilgili uygulamaları daha olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymuştur.

3. 1. 2. 8. Kalite Çalışmalarında Görev Alma Durumuna Göre Fark Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik ve idari personelin “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Ölçeği”nden ve bu ölçeğin kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemi alt boyutlarından aldıkları puanların kalite çalışmalarında görev alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 39. Kalite Çalışmalarında Görev Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kalite Çalışmalarında	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Görev Aldı	79	96.45	17.14	1.24	195	0.21
	Görev Almadı	118	93.59	14.91			
	Toplam	197					
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Görev Aldı	79	27.30	4.46	0.89	195	0.37
	Görev Almadı	118	26.73	4.24			
	Toplam	197					
Eğitim-Öğretim (Alt boyut)	Görev Aldı	79	20.82	4.88	0.85	195	0.39
	Görev Almadı	118	21.38	4.26			
	Toplam	197					
Yönetim Sistemi (Alt boyut)	Görev Aldı	79	48.32	9.41	2.24	195	0.02*
	Görev Almadı	118	45.47	8.26			
	Toplam	197					

*p<0.05

Tablo 34 incelendiğinde, akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçleri ($t_{(195)} = 1.24, p > 0.05$) “genel toplam” puanın ve ölçek alt boyutları olan “kalite güvencesi” ($t_{(195)} = 0.89, p > 0.05$) ve “eğitim-öğretim” ($t_{(195)} = 0.85, p > 0.05$) puanlarının kalite çalışmalarında görev alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği, “yönetim sistemi” ($t_{(195)} = 2.24, p < 0.05$) alt boyutuna ait puanların ise kalite çalışmalarında görev alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Kalite çalışmalarında görev alan personelin, yönetim sistemi puanları kalite

alışmalarında görev almayan personelin yönetim sistemi puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Yine Tablo 34 incelendiğinde kalite çalışmalarında görev alan personelin kalite süreçleri algısının ($\bar{X}$ = 96.45) kalite çalışmalarında görev almayan personelin kalite süreçleri algısından ($\bar{X}$ = 93.59) yüksek olduğu, benzer durumun kalite güvencesi ve yönetim sistemi alt boyutu için de geçerli olduğu görülürken; eğitim sistemi alt boyutunda kalite çalışmalarında görev almayan personelin kalite süreçleri algısının ($\bar{X}$ = 21.38) kalite çalışmalarında görev almayan personelin kalite süreçleri algısından ($\bar{X}$ = 20.82) yüksek olduğu görülmektedir.

YÖKAK'ın 2018 yılında gerçekleştirdiği Giresun niversitesi dış değerlendirme programı sonrası sunulan "Kurum Dış Değerlendirme Raporu"nda, kurumun yönetim sisteminin güçlü yönlerinden bahsederken "st yönetimin kalite bilincine sahip olması ve bu kültürün kuruma yayılması konusundaki istek ve gayretliliği ve birçok birim yöneticisinde kalite konusunda farkındalık oluşmuş olması" ifadeleri kullanılmıştır. Yönetim sisteminde kalite farkındalığının ve bilincinin oluşması, akademik ve idari birimleri temsil eden st yöneticilerin kalite çalışmalarına sadece kğıt üzerinde değil fiili olarak da katılmasından kaynaklanmaktadır. Yönetim sisteminde yer alan süreç yönetimi, kamuoyu bilgilendirmesi, hesap verme, insan kaynakları yönetimi gibi st yönetimin etkin olduğu uygulamalarda üniversitedeki kalite çalışmalarında görev alan st yöneticilerin algılarının yüksek olması olağan bir sonuç olarak yorumlanmıştır.

Yetkilendirme, alışanların katılımını sağlamada en etkin yollardan biridir. st yönetimin, birimlerde çalışanlara koçluk etmesi ve yetki paylaşımına gitmesi birimlerde kalite kültürünün oluşturulabilmesinde son derece önemlidir. Çünkü alışanlarda yetki düzeyi arttıķa yaptığı içi sahiplenme ve sorumluluk duygusu artmakta, çalışanla st yönetim arasındaki güven duygusu da gelişmektedir (Grayna, 2001: 230-231'ten aktaran: Pakdil, 2004).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kalite modern çağın en önemli yükselen değeridir. Bu sebeple yükseköğretim alanında kalite, giderek daha fazla önemsenen ve üzerinde titizlikle durulan bir çalışma alanı haline gelmiştir. Tüm yükseköğretim kurumlarında kalite geliştirme ve değerlendirme çalışmaları farklı hızda yürütülmeye devam etmekle beraber, bu çalışmaların başarıya ulaşmasında tüm paydaşların sürece etkin katılımları önem arz etmektedir. Yükseköğretim kurumlarında iç paydaş grubunda yer alan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin bilgilendirilmeleri ve sürece dahil edilmeleri, kurumda yürütülen kalite çalışmalarında başarıyı da beraberinde getirecektir.

Bu araştırmada, Giresun Üniversitesi'nde görev yapmakta olan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemeye; akademik ve idari personelin kalite süreçlerine ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, hizmet süresi, kadro türü, kadro birimi, kalite konusunda hizmetiçi eğitim alma durumu ve kalite çalışmalarında görev alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çalışmalar yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Giresun Üniversitesi'nde görev yapmakta olan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin genel algılarının ölçekten alınan ortalama puana bakılarak yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanlara bakıldığında, üniversite personelinin kalite güvencesi, yönetim sistemi ve eğitim-öğretim boyutlarına yönelik yapılan kalite çalışmalarına ilişkin algılarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik personelin yükseköğretimde kalite süreçleri algısının idari personelinkinden fazla olduğu, kalite güvence sistemi boyutunda ve yönetim sistemi boyutunda da idari personele oranla daha fazla algı düzeyine sahip oldukları görülmüş olup, eğitim-öğretim boyutunda birbirlerine yakın düzeyde algıladıkları sonucuna varılmıştır. Her iki grubun da eğitim-öğretim alt boyutunda aldıkları ortalama puanlar “yüksek” düzey sınıfına denk gelse de alınan puanların “orta” düzey sınıfına yakın olması da önemli

bir sonuçtur. Araştırmanın bu sonucuna dayanarak, kalite güvencesine ve yönetim sistemine yönelik yapılan kalite çalışmalarının daha somut ve uygulanabilir olduğu, eğitim-ğretim sistemine yönelik yapılan kalite çalışmalarının ise üniversitedeki mevcut uygulamalara tam olarak entegre edilememesi sonucunda daha yzeyssel olarak algılandığı düşünülmektedir.

Araştırmada bağımsız değişkenlere ilişkin yapılan fark analizlerinden şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Giresun niversitesi'nde görev yapmakta olan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre “genel toplam” ve “kalite güvencesi, eğitim-ğretim, yönetim sistemi alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bulgular neticesinde; kadın ve erkek personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının birbirine yakın ve yüksek derecede olduğu, erkek personellerin kalite güvencesi boyutundaki ve yönetim sistemi boyutundaki kalite çalışmalarına ilişkin algılarının kadın personellere oranla daha yüksek olduğu, kadın personellerin ise eğitim-ğretim boyutundaki kalite çalışmalarına ilişkin algılarının erkek personellerinkine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2. Giresun niversitesi'nde görev yapmakta olan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları yaş değişkenine göre “genel toplam” ve “kalite güvencesi, eğitim-ğretim, yönetim sistemi” alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Genel toplam puana bakıldığında üniversitede yürütülen kalite süreçlerini, en fazla 46 ve üzeri yaş grubundaki akademik ve idari personel tarafından algılarken, bu yaş grubunu sırasıyla 35 yaş ve altındaki akademik ve idari personel ile 36-45 yaş aralığındaki akademik ve idari personel takip etmektedir. Bu durumun 46 yaş ve üzerindeki akademik ve idari personelin örgütsel bağlılıklarının ve kurumsal aidiyetlerinin daha yüksek olabileceğinden, buna bağlı olarak kurumdaki yenilikleri sahiplenmelerinin daha kolay olabileceğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

3. Giresun niversitesi'nde görev yapmakta olan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları öğrenim düzeyi değişkenine göre “eğitim-ğretim” ve “yönetim sistemi” boyutlarında farklılık göstermezken, “genel toplam” ve “kalite güvencesi” boyutunda farklılık gösterdiği

görülmüştür. “Genel toplam” da öğrenim düzeyi yüksek lisans olan personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının, öğrenim düzeyi lise, önlisans ve lisans olan personele oranla daha fazla olduğu tespit edilirken; “kalite güvencesi” boyutunda da öğrenim düzeyi yüksek lisans olan personelin kalite süreçlerine ilişkin algılarının öğrenim düzeyi lise, önlisans, lisans ve doktora olan personele oranla daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bulgudan hareketle lisansüstü eğitimin yükseköğretimde yürütülen kalite çalışmalarını algılamada önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Lisansüstü eğitim çalışanlara yeniliklere ayak uydurabilmede gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve yeterlilikleri kazandırabilmeyi amaçlar. Lisansüstü eğitim sonrası oluşacak eğitsel zenginliğin artışı, çalışanlarda kalite süreçlerindeki yenilikleri algılamayı, yeniliklere dair fikir üretebilmeyi, kaliteyi benimsemeyi ve kurum kültürü olarak kaliteyi içselleştirmeyi de beraberinde getirecektir. Lisansüstü eğitimin çalışanlarda meydana getirdiği olumlu etki, çalıştıkları kuruma olumlu olarak yansıyacak, beraberinde bu yansımalar kuruma çokca fayda sağlayacaktır. Üniversitenin stratejik planında da yer alan çalışanların eğitim durumlarının yüzdeleri, çalışanların eğitim durumunun üniversiteler için önemini destekler niteliktedir.

4. Giresun Üniversitesi’nde görev yapmakta olan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları hizmet süresi değişkenine göre “genel toplam” ve “kalite güvencesi, eğitim-öğretim, yönetim sistemi” alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakılarak, genel toplamda ve diğer tüm alt boyutlarda 6-10 yıl hizmet süresine sahip olanların kalite süreçlerine ilişkin algılarının en düşük olduğu görülürken, kalite süreçlerine ilişkin genel toplamda en yüksek algının 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip akademik ve idari personelde olduğu görülmektedir. Bu durumun kalite çalışmalarına daha çok mesleki kıdemi yüksek üst düzey yöneticilerin katılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5. Giresun Üniversitesi’nde görev yapmakta olan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları kadro türü değişkenine göre “genel toplam”, “eğitim-öğretim” ve “yönetim sistemi” boyutlarında farklılık göstermezken, “kalite güvencesi” boyutunda farklılık gösterdiği görülmüştür. Kalite güvencesi alt boyutuna ilişkin ölçekten alınan

puanların ortalamalarına bakıldığında, akademik personelin kalite güvencesine yönelik yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarının idari personelininkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun, kalite güvencesi kapsamında birimlerde yapılan toplantı ve çalışmalara akademik personelin fiili olarak daha çok katılım sağlayabilmesi, idari personelin ise birim amirleri tarafından temsil edilerek katılım sağlayabilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca idari personel tarafından yürütülen iş ve işlemlere kalite güvencesi uygulamalarının tam olarak entegre edilemeyişinden kaynaklı olarak, idari personelin kalite tanımına ve uygulamalarına sadece görünüşte uyum sağladıkları, kalitenin uygulamada tam olarak anlam bulmayışından kaynaklı olarak algılamanın düşük olabileceği olası sonuçlar arasındadır.

6. Giresun Üniversitesi'nde görev yapmakta olan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları kadro birimi değişkenine göre “genel toplam” ve “kalite güvencesi, eğitim-öğretim, yönetim sistemi” alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle kadrosu meslek yüksekokulunda, yüksekokulda, fakültede, enstitüde veya rektörlüğe bağlı diğer birimlerde olan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerini algılamalarında kadro birimleri anlamlı fark oluşturmamaktadır. Araştırmadan elde edilen ortalama puanlara bakıldığında tüm boyutlarda alınan en düşük puanın kadrosu fakülte ve yüksekokullarda bulunan akademik ve idari personele ait olduğu görülürken, kadrosu meslek yüksekokulu, enstitü ve rektörlüğe bağlı birimlerde olan akademik ve idari personelin kalite çalışmalarını algılama düzeylerine ilişkin ortalama puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrenci sayısına bağlı olarak yoğun iş yükünden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu birimlerdeki personel sayısı azlığından kaynaklı, personel tarafından kalite çalışmalarının ekstra bir iş yükü olarak yorumlanabileceği de düşünülmektedir.

7. Giresun Üniversitesi'nde görev yapmakta olan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları kalite konusunda hizmetiçi eğitim alma ya da almama durumlarına göre “genel toplam” ve “kalite güvencesi, eğitim-öğretim, yönetim sistemi” alt boyutlarında farklılık göstermemektedir. Bu durumun, üniversitede kalite konusunda düzenlenen hizmet

İçerik eğitimlerinin çalışanların eğitim düzeylerine göre farklı şekillerde düzenlenmemesi sonucu etki göstermemesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, hizmetiçi eğitim alanların yükseköğretimde kalite süreçlerini algılama düzeyleri genel toplamda yüksek düzeydeyken, hizmet içi eğitim almayanlar orta düzeyde algılamaktadır. Bu fark, kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve yönetim sistemi alt boyutunda da görülmektedir.

8. Giresun Üniversitesi'nde görev yapmakta olan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları kalite çalışmalarında görev alma ya da almama durumlarına göre "genel toplam" ve "kalite güvencesi, eğitim-öğretim," alt boyutlarında farklılık göstermezken "yönetim sistemi" alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kalite çalışmalarında görev alan akademik ve idari personelin yönetim sistemi boyutuna ilişkin yürütülen kalite çalışmalarını algılama düzeyleri görev almayanlara oranla daha yüksektir. Yönetim sisteminde yer alan süreç yönetimi, kamuoyu bilgilendirmesi, hesap verme, insan kaynakları yönetimi gibi üst yönetimin etkin olduğu uygulamalarda üst yönetimin kalite çalışmalarına etkin bir şekilde katılımı, kalite çalışmalarına yönelik algı düzeylerinin yüksek olmasını da beraberinde getirmektedir. Bu bulguya dayanarak kalite çalışmalarında etkin bir şekilde rol almanın kaliteyi benimsemede, içselleştirmede ve kurum kültürünü yaygınlaştırmada önem teşkil ettiği düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçleri algı düzeylerine ilişkin uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Üniversitede çalışan personelin kalite süreçlerine ilişkin algılarının daha yüksek seviyeye ulaştırılabilmesi ve bunun sürdürülebilir kılınması adına, üniversite yönetimi yapılan çalışmaların devamını sağlayıcı faaliyetler geliştirebilir. Akademik ve idari personelin kalite süreçlerine ilişkin algı düzeylerini

artırmaya yönelik kurum yetkililerince gelişim ve dönüşüm odaklı eğitimler düzenlenebilir, böylece personelin kalite çalışmalarına ilişkin varsa ön yargıları ve bilgi eksiklikleri giderilebilir.

2. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak başta eğitim-öğretim boyutu olmak üzere tüm boyutlardaki kalite çalışmalarına ilişkin algı düzeyini artırmak için üniversite yönetimi tarafından çalışanların ihtiyaçları dikkate alınarak kalite çalışmalarında yeniliklere gidilebilir. Akademik ve idari personelin eğitim-öğretim sisteminde kullanılan mevcut otomasyon sistemleri kalite politikasına uygun olacak şekilde geliştirilebilir, böylelikle hizmet sunan çalışanların kaliteyi benimsemeleri ve içselleştirmeleri sağlanabilir. Bu noktada üniversitede yürütülen kalite çalışmalarında, personele bürokratik bir yük olma düşüncesi yaratacak uygulamaların yerine, yetkililerce zaman ve kaynak israfını minimize eden programlar ve otomasyonlar üniversiteye kazandırılabilir.

3. Üniversite yetkilileri tarafından idari personelin kalite geliştirme sürecine daha çok dahil olabilmesini sağlayacak düzenlemeler yapılması, idari personelin yapılan kalite toplantılarına gözlemci olarak katılması kalite çalışmalarına ilişkin algı düzeyini yükseltebilir. Üniversitenin çalışanları bütünleştirme ve sürece tam katılımı sağlamaya yönelik düzenlemeler yapması, çözüm odaklı süreç planlaması kaliteyi benimseme ve tüm çalışanlarda kalite kültürünü oluşturmada etkili olacaktır.

4. Kalite kültürünün tüm paydaşlarını özelde de iç paydaşlarını içine alacak şekilde yaygınlaştırılması ve içselleştirilmesinin sağlanması adına, kalite geliştirme çalışmalarında üniversitedeki idari personelin sayıca katılımının artırılması sürecin verimliliğini artırabilir. İç değerlendirme takımına daha fazla sayıda idari personelin katılımın sağlanması, kalitenin daha iyi düzeyde benimsenmesi ve algılanması açısından kuruma yarar sağlayacaktır.

5. Üniversite yönetimi tarafından çalışanlara yönelik düzenlenecek hizmetiçi eğitimlerin, çalışanların kaliteye yönelik yapılan yenilikleri algılamalarına ve kaliteyi benimsemelerine olumlu yansıtacağı, dolayısıyla gönüllülük esasıyla kalite çalışmalarının birer parçası olacakları düşünülmektedir. Düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde çalışanların aktif uygulamalarla

desteklenmesi ve takım çalışmasına yönlendirilmesi, çalışanlarda birlik beraberliği ve süreci daha kolay içselleştirebilmelerini beraberinde getirecektir

6. Kalite öncülerinin üzerinde önemle durdukları konulardan birisi sürekli eğitimidir. Kalite geliştirme süreçlerinde kalite gerçekleştirilirken de insanın kendini geliştirme ve düşünme yetisinden faydalanma amaçlanmaktadır. Eğitimli insan kalitesinin örgüte olumlu yansımaları düşünüldüğünde, bu durumun desteklenmesi ve sürdürülebilmesi için çalışanların lisansüstü eğitim durumları kurumlarca desteklenmeli ve teşvik edici olmalıdır.

7. Üniversitedeki personelin gösterdikleri performans ve başarıları göz önünde bulundurularak ödüllendirme sisteminin geliştirilmesi kalite çalışmalarının başarısına pozitif yönde etki edecektir. Bu sebeple personelin kalite çalışmalarına katılımı ödüllendirme sistemiyle teşvik edilmelidir.

8. Üniversitedeki akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite çalışmalarına katkıları göz önünde bulundurularak idari personelin görevde yükselme, akademik personelin ise öğretim üyeliğine yükseltme sürecine olumlu yansımaları sağlanmalıdır. Bu durumun YÖK tarafından ilgili yönetmeliklere eklenmesiyle de yükseköğretim kurumlarında genel bir uygulama birliği sağlanacaktır.

9. Üniversitede yürütülen kalite çalışmaları sürecinin planlanması, kurumun iyileştirmeye açık yönleri ve kurumda çalışanların ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Kalite sürecine ilişkin personelin fikirlerinin ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, çalışanlarda kalite geliştirmeye dair bir kurum kültürünün oluşmasını sağlayacaktır.

10. Kalite uygulamaları sırasında kullanılan uygulama ve araçlar çalışanlarda kontrol ediliyor hissi yaratmamalı, bu uygulamaların çalışanlarca ihtiyaçlarını dile getirebilecekleri bir araç olarak yorumlamaları sağlanmalıdır. Üniversite yönetimi tarafından çalışanlara sunulan “çalışan memnuniyet anketi”nin yanı sıra, kalite süreçlerine ilişkin çalışanların kurumun güçlü ve iyileşmeye açık yönlerini özgürce dile getirebilecekleri toplantılar düzenlenmeli, toplantı sonrası elde edilen görüşler anket sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmelidir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırma Giresun Üniversitesi'nde görev yapmakta olan akademik ve idari personel görüşleriyle sınırlı tutulmuştur. Farklı üniversitelerde ya da akademik birimlerde görev yapmakta olan akademik ve idari personelin görüşleri alınarak benzer araştırmalar yapılabilir.

2. Araştırmada iç paydaş grubundaki akademik ve idari personelin kalite çalışmalarına yönelik algı düzeyleri incelenmiştir. Farklı paydaş grupları da araştırmaya dahil edilerek karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

3. Çalışma 2006'dan sonra kurulan Giresun Üniversitesi ile sınırlı tutulmuştur. 2006 yılından sonra kurulan diğeri üniversitelerdeki akademik ve idari personeller de örnekleme dahil edilerek üniversiteler arası karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir.

4. Bu çalışma bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan akademik ve idari personellerle gerçekleştirilmiştir. Özel bir üniversitede yürütülecek benzer çalışmayla karşılaştırma yapılarak farklı sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıl, E. (2015). *Ortaokul 3. Sınıf öğrencilerin denklem kavramına yönelik soyutlama süreçlerinin incelenmesi: APOS teorisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akçatepe, A. G. (2013). *Eğitim fakülteleri eğitim bilimleri bölümü akademisyenlerinin yükseköğretimin amaçlarına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akdağ, M. (2013). Toplam kalite yönetimi ve örgüt içindeki yeri. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(1), 159-170.
- Akdoğan, A (t.y.). Toplam kalite yönetimi. http://www.canaktan.org/yonetim/toplam_kalite/toplam-kalite_felsefesi/akdogan-toplam-kalite.htm adresinden 11.09.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Akın, B., Çetin, C., ve Erol, V. (2001). *Toplam kalite yönetimi ve kalite güvence sistemi* (2. Baskı). İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım A.Ş.
- Akın, Ö. (2001). *TKY ve insan* (1. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Aksu, S. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin metaforik algıları (Sakarya üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aksu, M. (2002). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi* (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akşit, B. (2004). *Bilgi toplumu ve üniversiteler, Nasıl bir üniversite?* (1. Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Aktan, C. C. (2009). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Aktan, C. C. (2008). Toplam kalite yönetiminin temelleri ve kamu yönetiminde uygulanması. http://www.canaktan.org/politika/kamuda-kalite/aktan_kal.pdf adresinden 06.01.2019 tarihinde edinilmiştir.

- Aktan, C. C. (2007). Sorbon'dan Bolonya'ya, Berlin'den Bergen'e: Avrupa'da yükseköğretim sistemlerinin harmonizasyonu ve yeniden yapılandırılmasına yönelik reform çalışmaları. <http://www.canaktan.org/egitim/bolonya/aktan-bolonya.pdf> adresinden 01.10.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Aktan, C. C. ve Börü, D. (2007) Kurumsal sosyal sorumluluk. Coşkun Can Aktan (ed.), *Kurumsal sosyal sorumluluk, işletmeler ve sosyal sorumluluk* içinde (s. 11-36). İstanbul: İGİAD Yayınları.
- Aktan, C. C. ve Gencel, U. (2010). Yüksek öğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-146.
- Aktan, C. C. ve Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde akreditasyon. C. C. Aktan içinde, *Değişim çağında yükseköğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını. <http://www.canaktan.org/egitim/akreditasyon/aktan-akredit.pdf> sayfasından 20.03.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Altınöz, İ. (2011). Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon. D. Günay & E. Öztemel, (Ed.), *Uluslararası yükseköğretim kongresi: yeni yönelişler ve sorunlar* içinde (s.1077-1092). İstanbul: Deomed Yayıncılık.
- Anameriç, H. (t.y.) Yönetimde sistem yaklaşımı, yayımlanmamış çalışma raporu, <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/41433/445.htm?sequence=1> adresinden 01.12.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Anyamele, S. C. (2005). Implementing quality management in the University: The role of leadership in Finnish Universities. *Higher education in Europe*, 30(3-4), 357-369.
- Atar, İ. H. (2007). *Toplam kalite yönetimi, bilişim ve eğitim ilişkisi ve Malatya Polis Meslek Yüksekokulu'nda bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Atatekin, E. (2017). *Türkiye'de yükseköğretimde kalite: öğrenci algısı üzerine karşılaştırmalı bir araştırma* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Atatekin, E. ve Dulupçu, M. A. (2018). Kalitede yeni bir sayfa mı yoksa eskilerin tekrarı mı? Bazı devlet üniversitelerinin kurumsal iç değerlendirme

- raporlarının eğitim perspektifi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-24.
- Arslan, H. (2002, Nov.). *Quantity versus quality in Turkish higher education*. Paper presented at the 21.Century-The Balkans Scientific Conference, Kardzhali, Bulgaria. Abstract retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED477531>.
- Avcı, Ö., Ring, E. and Mitchell, L. (2015). Stakeholders in U.S. higher education: An analysis through two theories of stakeholders. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 10(2), 45-54.
- Aydın, A., Üçüncü, K. ve Taşdemir, T. (2010). İşletmelerde uygulanan toplam kalite yönetimi çalışmalarının çalışan performansı üzerine etkileri. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (5), 41-62.
- Aykaç, B., ve Özer, M. A. (2006). Toplam kalite yönetiminin kamu kuruluşlarında uygulanması: sorunlar ve yeni arayışlar. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 171-202.
- Bahat, İ. (2020). *Türkiye yükseköğretiminde nitelik sorunsalı konusunda devlet üniversiteleri öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2017). *Akreditasyon: eğitimde kalite* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (1998). Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi ölçeği. *Ankara Üniversitesi Dergisi*, 1(15), 319-334.
- Bıyık, C. (2002). *Yükseköğretimde kalite değerlendirmesi ve akreditasyon kriterleri* (1. Baskı). Trabzon: KTÜ Matbaası.
- Belenli, İ., Günay, D., Öztemel, E., Demir, A., Şerifoğlu, F. S., Elmas, M., Eryiğit, R., Aydın, O. ve Kılıç, M. (2011). Türkiye yükseköğretim kurumları için kalite güvence oluşu üzerine bir model önerisi. D. Günay & E. Öztemel, (Ed.), *Uluslararası yükseköğretim kongresi: yeni yönelişler ve sorunlar* içinde (s.950-956). İstanbul: Deomed Yayıncılık.
- Bengisu, M. (2007). Yüksek eğitimde toplam kalite yönetimi. *Journal of Yasar University*, 2(7), 739-749.

- Bogue, E.G. & Hall, K.B. (2003). *Quality and accountability in higher education improving policy, enhancing performance* (1st ed.). London: Westport, Connecticut.
- Bozbayır, O. (2019). *Akademik Personelin Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde Yürütülen Kalite Çalışmalarına Yönelik Düşünce ve Tutumlarının Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir
- Buyruk, L. (1999). *Otel işletmelerinde hizmet kalitesi ve otel iş görenlerinin hizmet kalitesini algılamaları konusunda bir araştırma* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. *A first course in factor analysis*, 2.
- Crosby, P.B. (1979). *Quality is free: the art of making quality certain* (1st ed.). Newyork: McGraw-Hill.
- Çavlı, S. (2014). Yükseköğretimde kalite uygulamalarının iş tatminine etkisinin karşılaştırmalı bir analizi: Mersin-Sakarya Üniversitesi uygulamaları (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çelenk, İ. (2013). *Hizmet kalitesi ile müşteri sadakati arasındaki ilişki: üniversite hazırlık dershaneleri üzerine bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LİSREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi-temel kavramlar, uygulamalar, programlama* (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikkan, H. (2009). *Taguchi kayıp fonksiyonu ile ekonomik sipariş miktarı ve yeni bir model önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Çetin, C., Akın, B. ve Erol, V. (2001). *Toplam kalite yönetimi ve kalite güvence sistemi* (2.Baskı). İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım A.Ş.
- Çetin, C. (2010). *Toplam kalite yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Çetin, O. ve Özçakar, N. (2014). Kamu sektöründe toplam kalite yönetimi: bir kamu kurumunda ampirik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 36(1), 351-372.
- Çoban, S. (2004). Toplam kalite yönetimi perspektifinde içsel pazarlama anlayışı. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (22), 85-98.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, G. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, S. (2003). Toplam kalite yönetimi ve yönetim teorisi. *Amme İdaresi Dergisi*, 36(4), 55-68.
- Dalak, G. (2000). Denetim ve kalite denetimi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 65-79.
- Dale, B. G., Van Der Wiele, T. & Van Iwaarden, J. (2007). *Managing quality* (5th ed). Oxford: Blackwell Publishers.
- Deming, W.E. (2000). *Out of the crisis* (1st ed.). Cambridge: MIT Press.
- Demir, M. E. (2006). *İşletmelerde 9001:2000 kalite yönetim sistemi uygulamalarının insan kaynakları yönetiminin etkenliği üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 115-132.
- Demirhan Yüksel, Y. (2011). “Kalite ve kaliteli üniversite” kavramlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin algıları (Gazi üniversitesi gazi eğitim fakültesi örneği) (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- 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.
- Deveci, N. K. (2012). Türk yükseköğretiminde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin ve kalite yükseltme çalışmalarının incelenmesi: Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir saha çalışması (Yüksek Lisans Tezi).<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly A., & Mulrooney H. (2018). What does ‘quality’ in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies In Higher Education*, 44(8), 1425-1441.
- Diken, A. (1998). *Sanayi ve hizmet işletmelerinde toplam kalite yönetimi* (1. Baskı). Konya: Konya Ticaret Odası Eğitim ve Kültür Yayınları.
- Doğan E. (2003). *Eğitimde toplam kalite yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Elma Yayınevi.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Meteksan.
- Drăgan, M., Ivana, D. & Arba, R. (2014). Business process modeling in higher education institutions. Developing a framework for total quality management at institutional level. *Procedia Economics and Finance*, 16(0), 95-103.
- Durman, M. (2007). Açılış Konuşması. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı (1-3 Mart 2007). <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/011.pdf> adresinden 10.02.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Düren, A. Z. (2012). Eğitimde toplam kalite: öneriler. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (16-17-18-19), 0-0.
- Düren, A. Z. (2002). *2000’li yıllarda yönetim* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Düren, A. Z. (1990). *İşletmelerde kalite çemberleri* (1. Baskı). İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Efil, İ. (2016). *Toplam kalite yönetimi* (8. Baskı). Bursa: Dora Yayınları.
- Efil, İ. (1999). *Toplam kalite yönetimi ve ISO9000 kalite güvence sistemleri* (4.Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

- Efil, İ. (1996). *TKY ve toplam kaliteye ulaşmada önemli bir araç ISO9000 kalite güvence sistemi* (2. Baskı). Bursa: Uludağ Üniversitesi Araştırma Uygulama Merkezi Yayınları.
- El Abbadi, L., Bouayad, A. & Lamrini, M. (2013). ISO 9001 and the field of higher education: proposal for an update of the IWA 2 guidelines. *Quality Approaches in Higher Education*, 4(2), 14-19.
- Elmacı, O., Kara, H., Taşkın, E. ve Çalık, M. (2000). *Toplam kalite yönetimi* (1.Baskı). Kütahya: Abacılar Ofset.
- ENQA. (2008). Quality procedures in the European Higher Education Area and beyond: second ENQA. Retrieved from <https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/ENQA%20Occasional%20papers%2014.pdf> on 10.02.2020.
- ENQA. (2009). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. Retrieved from http://ecahe.eu/w/images/3/3c/Standards_and_Guidelines_for_Quality_Assurance_in_the_European_Higher_Education_Area.pdf on 10.02.2020.
- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 299-314.
- Erdinç, H. S. (2006). Toplam kalite yönetimi yönünden müfredat laboratuvar okulları ve diğer oklarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Erkoç, Ç. (2019). *Yükseköğretimde öğrencilerin kalite algıları (Yalova ve Sakarya üniversiteleri örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Eroğlu, E. (2004). *Yükseköğretimde hizmet kalitesi*. (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ersen, H. (1997). *Toplam kalite ve insan kaynakları yönetimi ilişkisi, verimli ve etkin olmanın yolu* (2. Baskı). İstanbul: Sim Matbaacılık.
- Ersoy, A. ve Ersoy, M. S. (2015). *Kalite yönetimi toplam kalite yönetimi ve kalite denetimi* (2. Baskı). Ankara: İmaj Yayınevi.

- Esirtgen, B. (2005). *Toplam kalite yönetimi felsefesinin eğitim sektöründe uygulanabilirliği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- European Commission, EACEA & Eurydice. (2015). The European higher education area in 2015: Bologna process implementation report. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/european-higher-education-area-2015-bologna-process-implementation-report_en on 10.02.2020.
- Feigenbaum, A.V. (1991). *Total quality control* (3rd ed.) Newyork: Mac Graw Hill.
- Gencel, U. (2001). Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3),164-218.
- Giresun Üniversitesi (2020a). Stratejik Plan. <http://sgdb.giresun.edu.tr/> adresinden 30.01.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Giresun Üniversitesi (2020b). Akreditasyon, Akademik ve Kalite Koordinatörlüğü Çalışmaları. <http://kalite.giresun.edu.tr/tr/announcement-detail/rektor-prof-dr-yilmaz-can-universitemiz-kalite-calismalari-hakkinda-bilgi-aldi/2711> adresinden 10.11.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Giresun Üniversitesi (2019). Kurum İç Değerlendirme Raporu. <http://kalite.giresun.edu.tr/tr/page/ic-degerlendirme/5690> adresinden 12.04.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Günay, D. (2014). Türkiye’de yükseköğretimin mevcut durumu, sorunları, gelişmeler ve öneriler. *Yeni Türkiye, Türk Eğitimi Özel Sayısı*, 678-695.
- Günay, D. (2012). Yükseköğretimde öğrenme kazanımlarına dayanan kalite güvence sistemi. B. S. Gür & M. Özer, (Ed.) *Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi. SETA Çalıştay Kitabı* içinde (s.13-21). Ankara: Pelin Ofset.
- Güney, A. (2019). Kalite yönetimi çerçevesinde yükseköğretimde akreditasyon süreci. *Electronic Turkish Studies*, 14(2), 401-412.
- Gürbüz, E. ve Ergülen, A. (2008). *Yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesi ölçü ve modelleri* (1.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

- Güvercin, Y. (2009). *Eğitim kurumlarında toplam kalite yönetimi ve uygulanabilirliği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Halis, M. (2000). *Paradigmadan uygulamaya toplam kalite yönetimi ve ISO 9000 kalite güvence sistemleri: ISO 90002 kalite belgesi çalışmaları* (1. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Hall, M. R. (2015). *Quality in higher education: Perspectives from front-line faculty in the United States* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).
- Hamutoğlu, N. B., Ünveren-Bilgiç, E. N., ve Elmas, M. (2020). Yükseköğretimde kalite süreçleri: insani gelişme endeksi raporlarına göre ülkelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 112-124.
- Harren, V. A., Kass, R. A., Tinsley, H. E., & Moreland, J. R. (1979). Influence of gender, sex-role attitudes, and cognitive complexity on gender-dominant career choices. *Journal of Counseling Psychology*, 26(3), 227.
- Harvey, L. & Green, D. (1993a). Defining Quality. *Assesment and Evaluation in Higher Education*. 18(1). 9–26.
- Harvey, L. & Green, D. (1993b). Assessing quality in higher education: A transbinary research project, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(2),143-148.
- Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Hoştut, S. (2018). Türk üniversitelerin paydaş analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(3), 188-200.
- İlğan, A., Erdem, M., Taşdan, M., ve Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel gelişim araçları olarak toplam kalite yönetimi ile stratejik yönetim ve planlama yaklaşımları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 72-92.
- İlhan, E. (2018). *Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- İlhan, N., Şekerci, A. R., Sözbilir, M. ve Yıldırım, A. (2013). Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 31-57.
- İpekten, O. B. ve Kutlu, H. A. Üretim işletmelerinde içsel başarısızlık maliyetlerinin ağırlığı. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(3-4), 367-380.
- Imai, M. (2019). *Kaizen/Japonya'nın rekabetteki başarısının anahtarı* (Çev.Kollektif). İstanbul: Kalder Yayınları.
- Işık, S., ve Beykoz, S. Y. (2018). Türk yükseköğretiminde yeni bir arayış: Kalite güvence sistemi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 20(3), 7-22.
- Juran, J. & Godfrey, A. B. (1999). *Juran's quality handbook* (5th ed.). NewYork: McGraw-Hill.
- Juran, J. M. (1989). *Leadership for quality: an executive handbook* (2nd). New York: Free Press.
- Kağnıcıoğlu, H. (2002). Günümüz işletmelerinin yaşam anahtar: müşteri odaklılık. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 79-90.
- Kahraman, V. (2008). *Toplam kalite yönetiminin eğitim kurumlarında uygulanması ve karşılaşılan sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kahraman, S., Ertutar Y. ve Girgin, S. C. (2009). Mühendislik eğitimi ve akreditasyon. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi ve Sempozyumu*, 277-284.
- Kalaycı, N. (2009). Yüksek öğretimlerinde akademisyenlerin derinlemesine incelemede kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 625-656.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde uygulanan toplam kalite yönetimi sürecinde göz ardı edilen unsurlardan “TKY merkezi” ve “Eğitim programları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188.
- Kalyoncuoğlu, D. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul/kurum yöneticileri tarafından değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Karakaş, F. ve Selimoğlu, E. (2002). *İkinci devre*. (1.Baskı). Bursa: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M. ve Selvitopu, A. (2017). Öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Harran Maarif Dergisi*, 2(1), 14-25.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye’de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 289-310.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modelling* (4th ed.). New York: Guilford Press.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis* (1st ed.). New York: Routledge.
- Kocaçınar, A. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı toplam kalite uygulamalarının yöneticiler tarafından değerlendirilmesi (Tekirdağ ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Koçal, S. (1998). *Yükseköğretim kurumlarında toplam kalite yönetimi sürecinde hizmet birimi, öğrenci ve öğretim elemanı başarı değerlemesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Konak, H. (2017). *Sakarya Üniversitesinde kalite süreçlerinin idari personel tarafından benimsenme düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Korkmaz, G. (2019). *Yükseköğretimde proje tabanlı eğitim programlarının incelenmesi: türk üniversiteleri için kavramsal bir model önerisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan yükseköğretim* (1.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kovancı, A. H. (2001). *Toplam kalite yönetimi* (4.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Köker, N. E. (2013). Sosyal sorumluluk faaliyetlerinin kurumların dış çevreleri tarafından algılanışı: amprik bir araştırma. *YDÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1),140-168.
- Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde kalite ve Türk yükseköğretimi için öneriler* (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Kölük, N., Dilsiz, İ. ve Kartal, S. C. (2010). *Kalite güvencesi ve standartları* (5.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR) Hazırlama Kılavuzu (2019). https://www.yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/KiDR_Surum_2.0_09102019.pdf sayfasından 02.01.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Kutlu, H. A. (2007). Kaliteyi algılamadaki farklılıklar üzerine kafkas üniversitesi öğrencileri arasında bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 247-262.
- Kuzu, Ö. H. (2013). Yükseköğretimde değişen değerler bağlamında Avrupa yükseköğretim alanı yeterlilik düzeyi algısı: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Küçük, O. (2010). *Kalite yönetimi ve kalite güvence sistemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Küçükkan, T. ve Gür, B. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim karşılaştırmalı bir analiz* (1. Baskı) Ankara: Seta Yayınları.
- Latchem, C. (2011). Quality matters for Turkish higher education. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 1-18.
- Loborg, M. (2018). Exploring understandings of quality: A study of stakeholder definitions in a university’s internal quality assurance system. Master’s Thesis. Uppsala University Department of Political Science, Uppsala.
- McDermott, L. C. (1993). Jump-starting managers on quality. *Training & Development*, 47(9), 37-41.
- Melek, M. (2003). *Yükseköğretim kurumlarında kalite yönetimi, akreditasyon ve bir vakıf üniversitesinde kalite kontrol aracı olarak öğrenci geribildirimlerinden yararlanmaya yönelik bir araştırma* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Mencet, S. D. (2019). *Yükseköğretimde kalite, kalite güvence ve sürdürülebilir kaliteye ilişkin nitel bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Meraler, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Merter, M. E. (2006). *Toplam kalite yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Atlas Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Eğitimde Kalite Ödülü, El Kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB Yayını.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2001). *Toplam kalite yönetimi* (1. Cilt). Ankara: Konya Meram Endüstri Meslek Lisesi Matbaası.
- Morgan, C., & Murgatroyd, S. (1994). *Total quality management in the public sector: an international perspective* (1.st ed.). Buckingham: Open University Press.
- Negiz, M. (2013). *Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi uygulaması ve bir model önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.
- Okay, Ş. (2008). Toplam kalite yönetimi uygulamalarının mesleki ve teknik ortaöğretimde paydaşlar arasındaki iletişime etkileri. *Tübat Bilim Dergisi*, 1(2), 79-87.
- Okumuş, A. ve Duygun, A. (2008). Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında hizmet kalitesinin ölçümü ve algılanan hizmet kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 17-38.
- Özcan, B. (2020). *Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal değerlendirme süreçlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özcan, K. C. (1997). Yükseköğretimde kalite. M. Çoruh, (Ed.). *SKİ yükseköğretimde sürekli kalite iyileştirme içinde* (s. 35-38). Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.

- Özçakar, N. (2010). Bir kamu kuruluşundaki toplam kalite yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1), 106-124.
- 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.
- Özçiçek, Y. (2018). *Yükseköğretim kurumlarında akreditasyona uygulamalarına yönelik öneri: bir kamu üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özdağoğlu, G., Damar, M., Özdağoğlu, A., Damar, H. T. ve Bilik, Ö. (2020). 80'lerden günümüze yükseköğretimde kalite çalışmaları: Küresel ölçekte bilimetrik bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 482-493.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I* (5. Baskı). Eskişehir: Kaan Yayınevi.
- Özdem, G. (2015). Eğitimde stratejik planlama. K. Karakütük, (Ed.), *Eğitim ekonomisi ve planlaması alanına adanmış bir ömür. Prof. Dr. Mahmut Adem'e 80. yaş armağanı* içinde (s. 331-348). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Özdem, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1869-1894.
- Özdem, G. (2007). *Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirilmesi (Anakara ili örneği)* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özdemir, S. (2019). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Özer, M. A. (2015). Kalite yönetimini Edwards Deming'le yeniden okumak. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 1(2), 127-150.
- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.
- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi* (1.Baskı). Ankara: SETA Yayınları.
- Özkan, Y. (2008). *Toplam kalite* (2. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Öztürk, R. (2012). YÖK'te kalite güvence çalışmaları. B. S. Gür & M. Özer, (Ed.), *Türkiye'de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi* içinde (s. 55-61). Ankara: SETA Yayınları.
- Özveren, M. (2000). *Toplam kalite yönetimi* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Pakdil, F. (2004). Kalite kültürünü etkileyen faktörler üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 167-183.
- Peker, Ö. (1993). Toplam Kalite Yönetimi ve TS-ISO 9000 Standartları. *Verimlilik Dergisi. Özel Sayı*. (1), 47-61.
- Peşkircioğlu, N. (1999). Kalite yönetiminde ISO 9000 uygulamaları (2. Baskı). Ankara: MPM Yayınları.
- Rattananuntapat, M. (2016). *Quality assurance policies in Thai higher education* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).
- Rehber, E. (2002). Yükseköğretimde kalite sorunu: akreditasyon ve kalite yönetimi (1. Baskı). Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Qakland, J. S. (1995). *Total quality management* (2nd ed.). Oxford: Butterworth-Heineman.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tokol, T. (1995). *İşletme-2 fonksiyonel analiz* (1. Baskı). Bursa: Rota Yayınları.
- Sakarya, M.C. (2006). *Yükseköğretimde öğrenciye yönelik hizmet kalitesinin ölçülmesi: Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Sakınç, S. ve Bursalıoğlu, S. A. (2012). Yükseköğretimde küresel bir değişim: Girişimci üniversite modeli. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 92-99.
- Saklı, A. (2019). *Üniversite öğrencilerinin eğitim gördükleri fakültelerin kalite düzeylerine ilişkin algıları (Sakarya üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sandmaung, M. & Khang, D.B. (2013). Quality expectations in Thai higher education institutions: Multiple stakeholder perspectives, *Quality Assurance in Education*, 21 (3), 260-281
- Saran, M., Özgür, G., Khorshid, L., Vatan, F., Yalçınkaya, M. ve Demircioğlu, M. (2004). *Eğitimde kalite sözcüğü* (1. Baskı). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual differences*, 42(5), 893-898.
- Stukalina, Y. (2010). Using quality management procedures in education: Managing the learner-centered educational environment. *Technological and Economic Development of Economy*, 16(1), 75-93.
- Süngü, H. ve Bayrakçı, M. (2010). Bolonya süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895-912.
- Şen, A., Kabak, K. E., Tüysüz, F. ve Kuzaliç, D. (2012). Democratization of University Management for Quality Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 1491-1504.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, H. (2018). *Toplam kalite yönetimi kuram, ilkeler, uygulamalar* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, M. (2007). *Toplam Kalite Yönetimi* (1. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Şimşek, M. (1998). *Kalite yönetimi* (2.Baskı). İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Soyer, B. B. (2018). *Yükseköğretim kalitesini etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224.
- Süzen Bumin, Z. (2011). *Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programına katılan Ankara'daki üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporlarının incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (5th ed.) USA: Pearson.
- Taner, B. ve Özkan, C. (2013). Kalite yönetim sistemi ve yaşanan değişime ilişkin tutumlar: Mersin Üniversitesi örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 213-228.
- Tanrıöğen, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: ANI Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin, M. (2013). *Toplam kalite yönetimi* (8. Baskı). Konya: Atlas Akademi Yayın.
- Tenner, A. R. & Detoro, I. J. (1992). *Total quality management: three steps to continuous improvement, reading* (1st.ed.). Massachusetts: Addison Wesley.
- Tezsürücü, D., ve Bursalıoğlu, S. A. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108.
- Tuncer, F. H. (2010). *Eğitim kurumlarında kalite yönetim sistemi uygulamaları ve iç paydaşlar üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2019). <http://tdk.gov.tr/> adresinden 05.01.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Uygur, M. (2018). *Yükseköğretimde kalite güvencesi bağlamında öğretme-öğrenme süreçlerinin incelenmesi ve öğretim elemanlarına yönelik bir eğitici eğitimi program geliştirilmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Uysal, Ö. ve Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 63-75.
- Uyumaz, G. ve Çokluk, Ö. (2016). Likert Tipi Ölçeklerde Madde Düzeni ve Derecelendirme Farklılıklarının Psikometrik Özellikler ve Yanıtlayıcı Tutumları Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(3), 400-425.
- Üstüner, İ. (1994). Gittikçe yerine oturan bir kavram; sağlık hizmetlerinde TKY. M. Çoruh, (Ed.), *Sağlık sektöründe TKY'nin yeri içinde* (s. 7-12). Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Varinli, İ. ve Uzay, N. (1997). Erciyes üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesinde hizmet kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar. *Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu, Haberal Eğitim Vakfı, Başkent Üniversitesi, Ankara*.
- Varol, K. (1993). Top yekün kalite yönetimi. *TÜSDAD Görüş Dergisi*, (12), 26-30.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions* (p. 25). Bucharest: Unesco-Cepes.
- Watty, K. (2006). Want to know about quality in higher education? Ask an academic. *Quality in higher education*, 12(3), 291-301.
- Welzant, H., Schindler, L., Puls-Elvidge, S. & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13.
- Yamak, O. (1998). *Kalite odaklı yönetim* (1. Baskı). İstanbul: Panel Matbaacılık.
- Yatkin, A. (2014). *Toplam kalite yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, H. A. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldız, G. ve Ardıç, K. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 73-82.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi-I: temel kavramlar, uygulamalar, programlama* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- YÖK (2020). Yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 01.10.2020 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK (2019).Yükseköğretimde akreditasyon. <https://denklik.yok.gov.tr/akreditasyon-tanima-denklik-nedir> adresinden 06.08.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (2007). Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi.<http://www.yodek.org.tr/yodek/files/7aa12f8d2582deb44d4249c7aa4a2020.pdf> adresinden 07.07.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği (2018). *T.C. Resmî Gazete*, 30604, 23 Kasım 2018.
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği (2015). *T.C. Resmî Gazete*, 29423, 23 Temmuz 2015.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2021). Kurumsal Geri Bildirim Raporları. <https://yokak.gov.tr/raporlar/kurumsal-geri-bildirim-raporlari> adresinden 11.01.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2020a). Yükseköğretim Kalite Kurulu Genel Değerlendirme Raporu 2015-2019. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc/GenelDegerlendirme20152019.pdf adresinden 06.08.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2020b). Kurumsal dış değerlendirme programı nedir. <https://yokak.gov.tr/degerlendirme-sureci/kurumsal-degerlendirme-programi-nedir> adresinden 06.01.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2020c). Uluslararasılaşma. <https://yokak.gov.tr/Uluslararasılaşma/Uyelikler> adresinden 10.01.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2020d). Dış Değerlendirme. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc/kurumsal_dis_degerlendirme_kilavuzu_1.2.pdf adresinden 13.03.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2020e). Yükseköğretim Kalite Kurulu. <https://yokak.gov.tr/hakkinda> adresinden 13.03. 2020 tarihinde edinilmiştir.

- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2020f). Misyon & Vizyon. <https://yokak.gov.tr/hakkinda/misyon-vizyon> adresinden 30.01.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2020g). 2019 Yılı Akreditasyon Kuruluşları Genel Değerlendirme Raporu. <https://yokak.gov.tr/akreditasyon-kuruluslari/akreditasyon-raporlar> adresinden 15.06.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2020h). Kurum Gösterge Raporları. <https://yokak.gov.tr/raporlar/kurum-gosterge-raporlari> adresinden 20.11.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2019a). Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu 2018-2019. <https://yokak.gov.tr/raporlar/faaliyet-raporlari> adresinden 01.12.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2019b). Yetkilendirilen akreditasyon kuruluşları. <https://yokak.gov.tr/akreditasyon-kuruluslari/tescil-suresi-devam-edenler> adresinden 06.08.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2018). Kurumsal Geri Bildirim Raporları. <https://yokak.gov.tr/raporlar/kurumsal-geri-bildirim-raporlari?termYear=2017> adresinden 10.09.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kanunu (1981). *T.C. Resmî Gazete*, 17506, 6 Kasım 1981.
- Yükseköğretim Üst Kuruluşları ile Yükseköğretim Kurumlarının İdari Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1983). *T.C. Resmî Gazete*, 18228, 21 Kasım 1983.
- Yüksel, F. (2002). Sürekli değişen kentsel faktörler karşısında yerel yönetimlerde stratejik planlama gereği. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 11(1), 31-41.
- Yüksel, F. (1998). Belediyelerde toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği üzerine bir tartışma. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 257.

EKLER

Ek-1: Araştırma İzni



T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 55447807-302.08.01-E.6068
Konu : Tez Çalışması İzni (Elif TOPÇU)

29.01.2020

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi : 17.01.2020 tarihli ve 87374136-302.08.01-E.128 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı 172722020 numaralı öğrencisi Elif TOPÇU'nun tez araştırmasını Üniversitemizde görevli akademik ve idari personele uygulama talebi Rektörlük Makamımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

 e-imzalıdır

Prof.Dr. Güven ÖZDEM
Rektör V.

Ek-2: Araştırmada Kullanılan Ölçek Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma ile Giresun Üniversitesi'ndeki akademik ve idari personelin Üniversitedeki kalite süreçlerine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Prof. Dr. Güven ÖZDEM danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanan bu anketimize vermiş olduğunuz cevaplar, gizlilik ilkesi esas alınarak yalnızca akademik amaçlı kullanılacaktır. Lütfen ankette yer alan her bir ifadeye belirtilen ölçütler doğrultusunda içtenlikle cevap veriniz. Anket sonuçları kişi bazında değil genel olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle hiçbir şekilde isminizi belirtmenize gerek yoktur. Değerli vaktinizi ayırıp çalışmaya katılımınız ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Elif TOPÇU
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

I. Bölüm: Bilgi Formu

1.Cinsiyetiniz	☐ Kadın	☐ Erkek
2.Yaşınız		
3.Öğrenim Düzeyiniz	☐ Lise ☐ Ön Lisans ☐ Lisans	☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
4. Kadro Türünüz	☐ Akademik Personel	☐ İdari Personel
5. Unvanınız	☐ Profesör ☐ Doçent ☐ Dr. Öğr. Üyesi ☐ Öğretim Görevlisi ☐ Araştırma Görevlisi ☐ Diğer.....	☐ Memur/Bilg. İşl. ☐ Şef ☐ Fakülte/Yüksekokul/Enstitü Sekreteri ☐ Şube Müdürü ☐ Daire Başkanı ☐ Diğer.....
6.Kadronuzun Bulunduğu Birim (Lütfen yanına belirtiniz.)	☐ Fakülte ☐ Yüksekokul ☐ Meslek Yüksekokulu ☐ Rektörlüğe Bağlı Birimler (Daire Başk., Genel Sek. vs.)..... ☐ Enstitü ☐ Diğer	
7.Kurumdaki Hizmet Süreniz		
8. Kalite konusunda hizmet içi eğitim aldınız mı?	☐ Evet	☐ Hayır
9. Üniversitedeki kalite çalışmalarında görev aldınız mı?	☐ Evet	☐ Hayır

Ek-2 (Devam) : Araştırmada Kullanılan Ölçek Formu

II. Bölüm

Üniversitedeki kalite güvencesi çalışmaları,		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	vizyon ifadesinin paydaşlar tarafından benimsenmesini sağlar.	1	2	3	4	5
2	kurumun gelişmeye açık yönlerini ortaya koyar.	1	2	3	4	5
3	kurumun uluslararasılaşmasına yardımcı olur.	1	2	3	4	5
4	çalışanlarda kalite kültürü bilincini artırır.	1	2	3	4	5
5	kurumun başka kurumlarla karşılaştırılabilir olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
6	dış değerlendirme sürecinde tarafsız şekilde değerlendirilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
7	kurumun imajını olumlu yönde etkiler.	1	2	3	4	5
8	öğrencilerin kayıtlı oldukları programlarda hedeflenen yeterliliklere ulaşabilmesine yardımcı olur.	1	2	3	4	5
9	mezunlardan gelen geri bildirimlerin dikkate alınmasını sağlar.	1	2	3	4	5
10	eğiticilerin öğretim becerilerini geliştirmesini destekler.	1	2	3	4	5
11	öğrencilerin öğrenme ortamlarını iyileştirici yönde katkı sağlar.	1	2	3	4	5
12	öğrencilerin aktif rol almalarını sağlar.	1	2	3	4	5
13	lisansüstü eğitim süreçlerini iyileştirici yönde katkı sağlar.	1	2	3	4	5
14	yerel-bölgesel düzeyde sosyoekonomik-kültürel etkinliğinin artırılmasına yardımcı olur.	1	2	3	4	5
15	adil kaynak dağılımını sağlar.	1	2	3	4	5
16	kurumdaki politikaların uygulanmasında paydaşların görüşlerinin dikkate alınmasını sağlar.	1	2	3	4	5
17	çalışanların görev tanımlarının oluşturulmasını sağlar.	1	2	3	4	5
18	birimlerde iş akış süreçlerinin tanımlanmasını sağlar.	1	2	3	4	5
19	çalışanların memnuniyet/şikayet/önerilerinin ifade edilmesini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
20	dış paydaşlar ile olan ilişkilerin değerlendirilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
21	kurumsallaşmayı hızlandırır.	1	2	3	4	5
22	yönetimin çözüm odaklı olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
23	çalışanların denetimini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
24	çalışanlarda değişime karşı olumsuz tutuma neden olmaz.	1	2	3	4	5
25	çalışanların bürokratik yükünü artırmaz.	1	2	3	4	5
26	personelin düzenli olarak (örneğin yıllık) değerlendirilmesini sağlar.	1	2	3	4	5