



**TÜRK, AVRUPA VE AMERİKA YÜKSEKÖĞRETİM
SİSTEMLERİNDE UYGULANAN KURUMSAL DEĞERLENDİRME
SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Burcu Özcan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Burcu
Soyadı : Özcan
Bölümü : Eğitim Bilimleri – Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türk, Avrupa ve Amerika Yükseköğretim Sistemlerinde Uygulanan Kurumsal Değerlendirme Süreçlerinin Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : Evaluation of the Institutional Evaluation Processes in Turkish, Europe And American Higher Education Systems

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Burcu Özcan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Burcu ÖZCAN tarafından hazırlanan “Türk, Avrupa ve Amerika Yükseköğretim Sistemlerinde Uygulanan Kurumsal Değerlendirme Süreçlerinin Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Nurdan Kalaycı

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Gürcü Erdamar

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Fahriye Hayırsever

(Eğitim Programları ve Öğretim, Düzce Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 07/07/2020

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince yalnızca bir ‘akademik danışman’ olmaktan öte, bana her konuda destek olan, yolumu aydınlatan, dünyaya bakış açımı değiştirmemde ve geliştirmemde en önemli yere sahip ve her anımda yanımda olmaya devam edeceğine inandığım kıymetli hocam Prof. Dr. Nurdan Kalaycı’ya;

Tez konusunu belirlememde ve çalışmamı zenginleştirecek farklı kaynaklara ulaşmam konusunda katkı sunan Doç. Dr. Mehmet Tarık Atay’a; tez hazırlama sürecim boyunca görüş ve önerileriyle katkı sağlayan, her an ulaşabileceğimi bildiğim, ilerlememde en önemli destekçilerim olan Doç. Dr. Fahriye Hayırsever ve Dr. Elif İlhan’a; tez hazırlama ve bitirme sürecimde hiçbir desteği esirgemeyen yüksek lisans arkadaşım Burak Baysal’a;

Tez çalışmamda tüm samimiyetleriyle değerli zamanlarını bana ayırmayı kabul eden, görüşleriyle ve düşünceleriyle çalışmama katkı sağlayan Prof. Dr. Gürcü Erdamar’a ve Doç. Dr. Fatma Mızıkacı’ya; Yükseköğretim Kalite Kurulu üyelerine ve dış değerlendircilerine; Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversiteleri öğretim elemanlarına;

Hayatım boyunca her koşulda önüme çıkan engelleri aşmam konusunda ellerinden geleni yapan ve beni destekleyen annem Yasemin, babam Nail ve kardeşim Burak Güner’e; tez hazırlama sürecim boyunca karşılaştığım tüm zorlukları benimle birlikte göğüsleyen ve güzellikleri paylaşan canım eşim Mehmet Semih Özcan’a teşekkür ederim.

Tezimin bugünün, yarının ve gelecek yılların büyük hasatlarına katkı sağlamasını dilerim.

Burcu ÖZCAN

Temmuz, 2020

**TÜRK, AVRUPA VE AMERİKA YÜKSEKÖĞRETİM
SİSTEMLERİNDE UYGULANAN KURUMSAL DEĞERLENDİRME
SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Burcu ÖZCAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2020

ÖZ

Dünyada değişen ekonomik, kültürel, politik ve toplumsal koşullar diğer alanları etkilediği gibi yükseköğretim alanını da etkilemektedir. Değişen koşulların etkisiyle yükseköğretim kurumlarının işlevlerinin kapsamı hem genişlemiş hem de bunlara yeni işlevler eklenmiştir. Bu değişikliklerin yanı sıra, yükseköğretim kurumlarına olan talep eğitim, araştırma ve topluma hizmet boyutlarında her geçen gün artmaktadır. Yükseköğretim alanında yaşanan büyüme ve yükseköğretim kurumlarının toplum üzerindeki etkisinin derinleşmesi, yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerinin niteliğine ilişkin sorgulamalar yapılmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarında kurumsal kalite değerlendirme süreçleri yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin analizi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin nasıl farklılaştığı incelenmiş; Türk yükseköğretim sisteminde kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin eğitim-öğretim boyutunda nasıl uygulandığı incelenmiş; Türk yükseköğretim

sisteminde eğitim-öğretim boyutunun nasıl değerlendirildiği/ değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/yapmış üyelerin ve dış değerlendiricilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma, Türkiye’de uluslararası uygulamaların takip edilebilmesi ve kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin uluslararası boyutta yapılandırılabilmesi bakımından önemlidir. Ayrıca bu araştırma, Türk yükseköğretim sisteminde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin etkili sonuçlar ortaya koyup koymadığının değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarının, kalite değerlendirme süreçlerinin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma tarama modelindedir ve araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci alt amaç için çalışma grubunu Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri ile ilgili dokümanlar oluşturmaktadır. İkinci alt amacın çalışma grubu, Türk yükseköğretim sisteminde uygulanan Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ile ilgili dokümanlardır. Üçüncü alt amacın çalışma grubu ise Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde kalite çalışmalarında yer alan/almış öğretim elemanları/ yöneticiler ve Yükseköğretim Kalite Kurulu üyeleri/ uzmanları ile dış değerlendiricilerdir. Araştırmanın birinci ve ikinci alt amacı için veriler doküman incelemesi; üçüncü alt amaç için ise görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Birinci ve ikinci alt amacın verileri doküman analizi; üçüncü alt amacın verileri ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında ulaşılan bulgulara göre, Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya’da kurumsal dış değerlendirme ya da denetim modelleri kullanılırken, Amerika’da kurumsal akreditasyon sistemi temel alınmaktadır. Uygulanan kalite değerlendirme süreçleri temel amaçlar, değerlendirilen boyutlar, değerlendirme yaklaşımı, değerlendirmenin yürütülmesinde görev alan kişiler ve değerlendirme türü bakımından genel olarak benzerlik gösterse de, ülkelerin yükseköğretim sistemlerindeki yönetim, koordinasyon ve tanınma uygulamalarına göre farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında ulaşılan bulgulara göre, Türkiye’de dış değerlendirme ve iç değerlendirme süreçleri kapsamında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesinde aynı ölçütler kullanılmaktadır. Bu ölçütler 2019 yılında güncellenerek sadeleştirilmeye çalışılmıştır. Ancak yine de, ölçütlerin değerlendirilmesine ilişkin Türk yükseköğretim sisteminin bağlamından kaynaklanan zorluklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kurum iç değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim boyutu değerlendirilirken üniversiteler arasında farklı uygulamalar olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü alt amaç kapsamında ulaşılan bulgulara göre, kalite değerlendirme çalışmalarının en önemli amacı, üniversitenin güçlü ya da gelişmeye açık yönlerinin belirlenmesidir ve bu çalışmalar kapsamında ağırlıklı olarak eğitim-öğretim işlevi değerlendirilmektedir. Dış değerlendiriciler ve üniversitelerin kalite komisyonların görev yapan/yapmış üyeler; programların tasarımı ve onayı, programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme, öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma, eğitim-öğretim kadrosu, öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler ölçütlerine ilişkin yapılan çalışmalar hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcılardan puan vermeleri istenen konularda, dış değerlendiriciler daha düşük puan verirken, kalite komisyonların görev yapan/yapmış üyeler daha yüksek puan vermişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda Yükseköğretim Kalite Kurulu için; (i) Kurumsal Dış Değerlendirme Programının amacı, önemi ve uygulanma özellikleri konularında tüm paydaşlara daha fazla eğitim verilmesi, (ii) eğitim-öğretim boyutuna ait değerlendirme ölçütlerinin açık, anlaşılır ve ölçülebilir olacak şekilde yeniden düzenlenmesi, (iii) ulusal bağlam göz önünde bulundurularak değerlendirmelerin yapılması gibi öneriler sunulmuştur. Üniversiteler için; (i) kalite kültürünün yükseköğretim

kurumunun her biriminde yaygınlaştırılması, (ii) kurum iç değerlendirme sürecinde, veri akışının nitelikli bir şekilde yapılabilmesi için bilgi işlem altyapılarının geliştirilmesi, (iii) değerlendirme sürecinde bir ya da birden fazla program değerlendirme yaklaşımının, modelinin temel alınması önerilmiştir. Araştırmacılar için; (i) kalite değerlendirme süreçlerini uygulayan diğer ülkeler ile benzer ya da farklı özelliklerin karşılaştırıldığı çalışmaların, (ii) kalite değerlendirme süreçlerine ilişkin diğer ülkelerin akademisyenlerinin görüşlerinin alınacağı bir çalışmanın, (iii) kalite değerlendirme süreçlerinde kullanılan kılavuzun/ ölçütlerin etkililiğine ilişkin bir değerlendirme çalışmasının yapılması gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Kalite, kalite güvencesi, kalite değerlendirme, yükseköğretimde kalite, yükseköğretim

Sayfa Adedi : 316

Danışman : Prof. Dr. Nurdan KALAYCI

**EVALUATION OF THE INSTITUTIONAL EVALUATION
PROCESSES IN TURKISH, EUROPE AND AMERICAN HIGHER
EDUCATION SYSTEMS**

(Master's Thesis)

Burcu ÖZCAN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2020

ABSTRACT

Changing economic, cultural, political and social conditions in the world affect the higher education field as well as other fields. With the influence of changing conditions, the scope of the functions of higher education institutions has expanded and new functions have been added to them. In addition to these changes, the demand for higher education institutions is increasing day by day in terms of education, research and service to society. The growth in the field of higher education and the deepening of the impact of higher education institutions on society cause questioning on the quality of the activities of higher education institutions. In this context, institutional quality assessment processes are carried out in higher education institutions. The aim of the research is to analyze, evaluate and compare institutional quality assessment processes applied in Turkish, European and American higher education systems. For this purpose, how the institutional quality assessment processes applied in Turkish, European and American higher education systems differ; how the institutional quality assessment processes in the Turkish higher education system are applied in the learning and teaching dimension has been examined; the opinions of the members working in the quality

commissions of the universities and the external evaluators on how the learning and teaching dimension is evaluated in the Turkish higher education system were received. The study is important because international practices related to quality evaluation process can be learned and followed in Turkey and the institutional quality evaluation process in Turkey can be configured on an international scale. In addition, this research is important in terms of evaluating whether institutional quality assessment processes implemented in the Turkish higher education system produce effective results. It is thought that the results of the research will contribute to increase the quality of the quality assessment processes. The research is a descriptive study and it is a qualitative study. The study group for the first sub-goal of research consists of the documents related to institutional quality assessment processes implemented in Turkey, the UK, Norway, Finland and the United States of America (USA) higher education systems. The study group for the second sub-goal is the documents related to the Institutional External Evaluation Program implemented in the Turkish higher education system. The study group for the third sub-goal is the faculty members/administrators who took part in the quality studies in Ankara, Gazi, Hacettepe and Middle East Technical Universities and external evaluators. Data was collected with document review method for the first and second sub-goals of the research; for the third sub-goal, it was collected with interview method. Data of the first and second sub-goals were analyzed with document analysis method and the data of the third sub-goal were analyzed with content analysis method. According to the findings reached in the first sub-goal of the study, institutional external evaluation or audit models are used in Turkey, the UK, Norway and Finland while institutional accreditation system is used in America. Although the quality assessment processes applied are generally similar in terms of basic objectives, assessed dimensions, assessment approach, people involved in the implementation of the assessment, and assessment type, there are differences based on the management, coordination and recognition practices of the countries' higher education systems. According to the findings reached within the scope of the second sub-goal of the research, the same criteria are used in the evaluation of the learning and teaching dimension within the scope of the external evaluation and internal evaluation processes in Turkey. These criteria were updated in 2019 and tried to be simplified. However, it has been determined that there are difficulties in evaluating the criteria arising from the context of the Turkish higher education system. In addition, while evaluating the learning and teaching dimension within the scope of the institution's internal evaluation process, it has been determined that there are different practices among universities. According to the findings reached within the scope of the third sub-goal, the most important purpose of the quality assessment studies is to determine the strengths or weaknesses of the university and the learning and teaching function is mainly evaluated within the scope of these studies. External evaluators and members of universities' quality commissions have stated both positive and negative opinions about the design and approval of the programs, continuous monitoring and updating of the programs, student-centered learning, teaching and assessment, student acceptance and development, recognition and certification, teaching staff, learning resources, accessibility and support criteria. In addition, the external evaluators gave lower scores on subjects asked to score from participants, while the members of the quality commissions rated higher. In line with these results, the following are suggested for the Higher Education Quality Board; (i) providing more training to all stakeholders on the purpose, importance and implementation characteristics of the Institutional External Assessment Program, (ii) reorganizing the assessment criteria of the learning and teaching dimension to be clear, understandable and measurable, (iii) evaluate the higher education institutions taking into account the national context. The following suggestions are presented for the universities; (i) dissemination of

the quality culture in every unit of the higher education institution, (ii) the development of data processing infrastructures in order to make the data flow in a qualified way in the institutional internal evaluation process, (iii) the evaluation process based on one or more program evaluation approaches/ models. The following are suggested for the researchers; (i) conducting studies comparing similar or different characteristics with other countries implementing quality evaluation processes, (ii) conducting a study in which the opinions of academicians of other countries regarding the quality evaluation processes will be obtained, (iii) evaluating the effectiveness of the guide/ criteria used in the quality evaluation processes.

Key Words : Higher education, quality in higher education, quality, quality assurance, quality assessment

Page Number : 316

Supervisor : Prof. Dr. Nurdan KALAYCI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Yükseköğretim.....	11
2.1.1. Yükseköğretim Kurumu	13
2.1.2. Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi, Değişimi ve Dönüşümü	15
2.1.2.1. Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi.....	16
2.1.2.1.1. Birinci Evre	18
2.1.2.1.2. İkinci evre.....	19

2.1.2.1.3. Üçüncü Evre.....	20
2.1.2.2. Yükseköğretim Kurumlarının Değişimi ve Dönüşümü	23
2.1.2.2.1. Yükseköğretim Kurumlarında Değişim ve Dönüşüme Etki Eden Etkenler	24
2.1.3. Yükseköğretim Sistemleri.....	26
2.1.3.1. Türk Yükseköğretim Sistemi.....	26
2.1.3.1.1. Cumhuriyet Dönemi	27
2.1.3.1.2. 1933 Üniversite Reformu	28
2.1.3.1.3. 1946 Üniversite Reformu	29
2.1.3.1.4. 1960 Düzenlemeleri.....	30
2.1.3.1.5. 1973 Düzenlemeleri.....	30
2.1.3.1.6. 1981 Üniversite Reformu	31
2.1.3.2. Avrupa Yükseköğretim Sistemi.....	32
2.1.3.3. Amerika Yükseköğretim Sistemi.....	33
2.2. Kalite	36
2.2.1. Kalite Kavramı	36
2.2.2. Yükseköğretimde Kalite Hareketine Etki Eden Etkenler	37
2.2.3. Kalite Yaklaşımları.....	40
2.3. Bologna Süreci.....	44
2.3.1. Üç Dereceli Yapı	47
2.3.2. Öğrenci ve Öğretim Elemanı Hareketliliği	47
2.3.3. Yeterliliklerin Tanınması.....	48
2.3.4. Kalite Güvencesi	49
2.3.5. Türk Yükseköğretim Sisteminin Bologna Süreci'ne Uyumu	54
2.3.5.1. Türkiye'de Kalite Değerlendirme ve Güvencesi Çalışmaları	54
2.4. Akreditasyon.....	64
BÖLÜM III	67
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	67
3.1. Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar.....	67
3.1.1. Makaleler.....	67
3.1.2. Tezler	69
3.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	72
3.2.1. Makaleler.....	72
3.2.2. Tezler	75

BÖLÜM IV	79
YÖNTEM.....	79
4.1. Araştırmanın Modeli.....	79
4.2. Örneklem/ Çalışma Grubu	80
4.2.1. Birinci Alt Amacın Örneklemi	80
4.2.2. İkinci Alt Amacın Örneklemi	81
4.2.3. Üçüncü Alt Amacın Çalışma Grubu	82
4.3. Veri Toplama Kaynakları, Yöntemleri ve Verilerin Toplanması	86
4.3.1. Birinci ve İkinci Alt Amaçlara İlişkin Veri Toplama Kaynakları, Yöntemleri ve Verilerin Toplanması	86
4.3.2. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Veri Toplama Kaynakları ve Verilerin Toplanması	89
4.4. Verilerin Analizi	92
4.4.1. Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Amaçlarına İlişkin Verilerin Analizi ...	92
4.4.2. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Verilerin Analizi	94
4.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	100
BÖLÜM V	103
BULGULAR VE YORUM	103
5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	103
5.1.1. Değerlendirme Süreçlerini Düzenleyen Kuruma İlişkin Bulgular ve Yorum	106
5.1.2. Değerlendirme Sisteminin Adına İlişkin Bulgular ve Yorum	108
5.1.3. Değerlendirme Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum	110
5.1.4. Değerlendirme Yapılan Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum	113
5.1.5. Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Bulgular ve Yorum	115
5.1.6. Değerlendirmenin Yürütülmesinde Görev Alan Kişilere İlişkin Bulgular ve Yorum	116
5.1.7. Değerlendirme Türüne İlişkin Bulgular ve Yorum.....	118
5.1.8. Değerlendirme Sıklığına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	120
5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	120
5.2.1. Yükseköğretim Kurumlarının Kalite Güvence Sistemleri Kapsamında Kalite Komisyonlarının Adlandırılması	127
5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	134
5.3.1. Üniversitelerde Uygulanan Kurumsal Kalite Değerlendirme Süreçlerinin Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	135

5.3.2. Üniversitelerde Kurumsal Kalite Değerlendirme Çalışmalarının Yapıldığı Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum	138
5.3.3. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum	145
5.3.4. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesinde Programların Tasarımı ve Onayı Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorum	152
5.3.5. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesinde Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorum	163
5.3.6. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesinde Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorum	176
5.3.7. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesinde Öğrencinin Kabulü ve Gelişimi, Tanıma ve Sertifikalandırma Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorum	189
5.3.8. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesinde Eğitim-Öğretim Kadrosu Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorum	197
5.3.9. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesinde Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorum	209
5.3.10. Kurumsal Kalite Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Genel Görüşler ve Öneriler	218
BÖLÜM VI	231
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	231
6.1. Sonuçlar	231
6.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	231
6.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	233
6.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	234
6.2. Tartışma	236
6.3. Öneriler	240
6.3.1. Yükseköğretim Kalite Kurulu'na Yönelik Öneriler	240
6.3.2. Üniversitelere Yönelik Öneriler	241
6.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	241
KAYNAKLAR	243
EKLER	277
EK 1. Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu Yazısı	278
EK 2. Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu İmza Listesi	279

EK 3. Kurumsal İ Değerlendirme Görüşme Formu	280
EK 4. Kurumsal Dış Değerlendirme Görüşme Formu	285

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Üniversitelerin Farklı Evrelerdeki İsimleri	17
Tablo 2. Yükseköğretim Kurumlarında Değişim ve Dönüşüme Etki Eden Etkenler.....	24
Tablo 3. Türk Yükseköğretiminde Cumhuriyet'ten Sonraki Dönemler.....	27
Tablo 4. Yükseköğretim Kurumlarında Kaliteye Etki Eden Etkenler	37
Tablo 5. Kalite Yaklaşımları	41
Tablo 6. Bologna Süreci	45
Tablo 7. Kalite Güvencesini Tamamlayan Araçlar ve Yönlendirme Mekanizmaları	53
Tablo 8. Araştırmanın Alt Amaçları ve Çalışma Grubu	80
Tablo 9. Birinci Alt Amacın Örnekleme	81
Tablo 10. Kurum İç Değerlendirme Sürecine İlişkin Oluşturulan Çalışma Grubu.....	83
Tablo 11. Kurumsal Dış Değerlendirme Sürecine İlişkin Oluşturulan Çalışma Grubu.....	84
Tablo 12. Kurum İç Değerlendirme Süreci Kapsamında Görüşülen Katılımcıların Demografik Bilgileri	85
Tablo 13. Kurumsal Dış Değerlendirme Süreci Kapsamında Görüşülen Katılımcıların Demografik Bilgileri	86
Tablo 14. Araştırmada Verilerin Doküman İncelemesi Yöntemi ile Toplanması Amaçları	88
Tablo 15. Doküman İncelemesi Yönteminin Aşamalarına Göre Araştırmacı Tarafından Yapılan Çalışmalar	89

Tablo 16. <i>Türk, Avrupa ve Amerika Yükseköğretim Sistemlerinde Uygulanan Kurumsal Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Verilerin Analizi</i>	93
Tablo 17. <i>Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine İlişkin Elde Edilen Verilerin Analizi</i>	93
Tablo 18. <i>Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine İlişkin Elde Edilen Verilerin Analizi</i>	94
Tablo 19. <i>İçerik Analizi Yönteminin Aşamaları</i>	95
Tablo 20. <i>İçerik Analizi Aşamalarına Göre Araştırmacı Tarafından Yapılan Çalışmalar</i> .99	
Tablo 21. <i>Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşamalarına Göre Araştırmacı Tarafından Yapılan Çalışmalar</i>	100
Tablo 22. <i>Araştırmada Yöntem Süreci</i>	102
Tablo 23. <i>Türk, Avrupa ve Amerika Yükseköğretim Sistemlerinde Uygulanan Kurumsal Kalite Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Bulgular</i>	104
Tablo 24. <i>Türk Yükseköğretim Sisteminde Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve Kurum İç Değerlendirme Sürecinde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine İlişkin Ölçütler</i>	122
Tablo 25. <i>Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine İlişkin Ölçütler Doğrultusunda Yükseköğretim Kurumlarının Sahip Olması Beklenen Nitelikler</i>	123
Tablo 26. <i>2019 Yılı KİDR Hazırlama Kılavuzunda Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine İlişkin Yer Alan Alt Ölçütler</i>	124
Tablo 27. <i>Programların Tasarımı ve Onayı Alt Ölçütü İçin İfade Edilen Durumlar</i>	125
Tablo 28. <i>Akreditasyon Süreçlerinde Uygulanan Bazı Puanlama Sistemleri</i>	126
Tablo 29. <i>Rektörlük, Fakülte ve Bölüm Düzeylerinde Kalite Komisyonlarının İsimleri</i> ...	128
Tablo 30. <i>Dış Değerlendiricilerin ve Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Kurumsal Kalite Değerlendirme Süreçlerinin Değerlendirilmesinin Amaçları Hakkında Görüşleri</i>	135
Tablo 31. <i>Dış Değerlendiricilerin Üniversitelerde Değerlendirme Çalışmalarının Yapıldığı Boyutlara İlişkin Belirttiği Nedenler</i>	141

Tablo 32. Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Üniversitelerde Değerlendirme Çalışmalarının Yapıldığı Boyutlara İlişkin Belirttiği Nedenler	143
Tablo 33. Dış Değerlendiriciler Tarafından Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine Yönelik Çalışmalara Verilen Puanların Nedenleri	146
Tablo 34. Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyeler Tarafından Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine Yönelik Çalışmalara Verilen Puanların Nedenleri.....	150
Tablo 35. Dış Değerlendiricilerin Programların Tasarımı ve Onayı Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri	154
Tablo 36. Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Programların Tasarımı ve Onayı Basamağına İlişkin Üniversitelerin Verdikleri Puanların Nedenleri.....	158
Tablo 37. Dış Değerlendiricilerin Programların Tasarımı ve Onayı Basamağına İlişkin Önerileri.....	162
Tablo 38. Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Programların Tasarımı ve Onayı Basamağına İlişkin Önerileri.....	162
Tablo 39. Dış Değerlendiricilerin Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri	165
Tablo 40. Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri.....	170
Tablo 41. Dış Değerlendiricilerin Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi Basamağına İlişkin Önerileri.....	174
Tablo 42. Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi Basamağına İlişkin Önerileri.....	175
Tablo 43. Dış Değerlendiricilerin Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri	177
Tablo 44. Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri.....	181

Tablo 45. <i>Dış Değerlendiricilerin Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Basamağına İlişkin Önerileri</i>	186
Tablo 46. <i>Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Basamağına İlişkin Önerileri</i>	187
Tablo 47. <i>Dış Değerlendiricilerin Öğrencinin Kabulü ve Gelişimi, Tanıma ve Sertifikalandırma Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri</i>	190
Tablo 48. <i>Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Öğrencinin Kabulü ve Gelişimi, Tanıma ve Sertifikalandırma Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri</i>	192
Tablo 49. <i>Dış Değerlendiricilerin Öğrencinin Kabulü ve Gelişimi, Tanıma ve Sertifikalandırma Basamağına İlişkin Önerileri</i>	195
Tablo 50. <i>Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Öğrencinin Kabulü ve Gelişimi, Tanıma ve Sertifikalandırma Basamağına İlişkin Önerileri</i>	196
Tablo 51. <i>Dış Değerlendiricilerin Eğitim-Öğretim Kadrosu Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri</i>	199
Tablo 52. <i>Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Eğitim-Öğretim Kadrosu Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri</i>	202
Tablo 53. <i>Dış Değerlendiricilerin Eğitim-Öğretim Kadrosu Basamağına İlişkin Önerileri</i>	207
Tablo 54. <i>Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Eğitim-Öğretim Kadrosu Basamağına İlişkin Önerileri</i>	208
Tablo 55. <i>Dış Değerlendiricilerin Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri</i>	211
Tablo 56. <i>Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri</i>	214
Tablo 57. <i>Dış Değerlendiricilerin Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler Basamağına İlişkin Önerileri</i>	217

Tablo 58. Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler Basamağına İlişkin Önerileri	218
Tablo 59. Dış Değerlendiricilerin Kurumsal Dış Değerlendirme Programına İlişkin Görüşleri	219
Tablo 60. Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Kurum İç Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	223
Tablo 61. Dış Değerlendiricilerin Kurumsal Dış Değerlendirme Programının Geliştirilmesine İlişkin Önerileri	227
Tablo 62. Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Kurum İç Değerlendirme Sürecine İlişkin Önerileri	228

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yükseköğretim kurumlarının temel işlevleri	2
<i>Şekil 2.</i> Verinin bilgeliğe dönüşme piramidi.....	12
<i>Şekil 3.</i> Barnett (1992)'ye göre yükseköğretim kurumlarının amaçları.	14
<i>Şekil 4.</i> Amerikan yükseköğretim kurumları	34
<i>Şekil 5.</i> Amerikan yükseköğretim kurumlarında amaçların artması	35
<i>Şekil 6.</i> Yükseköğretimde kurumsal değerlendirmenin ortaya çıkışında etkili olan etkenler	39
<i>Şekil 7.</i> Yükseköğretimin amaçları ve kalite ilişkisi.	43
<i>Şekil 8.</i> Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun temel görevleri	56
<i>Şekil 9.</i> Kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinde yer alan boyutlar	56
<i>Şekil 10.</i> Kurumsal Dış Değerlendirme Programının uygulanması sürecinde yer alan komisyon ile birimlerin işleyişi ve birbiri ile ilişkisi	58
<i>Şekil 11.</i> Kurum iç değerlendirme sürecinde yer alan komisyon ile birimlerin işleyişi ve birbiri ile ilişkisi.....	62
<i>Şekil 12.</i> Kurum iç değerlendirme sürecinde yer alan komisyon ile birimlerin işleyişi ve birbiri ile ilişkisi.....	63
<i>Şekil 13.</i> İçerik analizi sürecinde veriyi düzenleme ve raporlama evreleri.....	97
<i>Şekil 14.</i> Denetim ve değerlendirme süreçlerinin farklılıkları.	110
<i>Şekil 15.</i> PUKÖ Döngüsü	115
<i>Şekil 16.</i> Kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinde yer alan boyutlar	121

<i>Şekil 17.</i> Eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesinde fakülte kalite komisyonlarının farklılık gösteren ilişkileri.....	127
<i>Şekil 18.</i> Kalite komisyonlarının rektörlük düzeyinde adlandırılması.....	131
<i>Şekil 19.</i> Öğrencilerin karar alma süreçlerine katılım durumu	132
<i>Şekil 20.</i> Kalite komisyonlarının fakülte düzeyinde adlandırılması	133
<i>Şekil 21.</i> Kalite komisyonlarının bölüm düzeyinde adlandırılması	133
<i>Şekil 22.</i> Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında üniversitelerde ağırlıklı olarak değerlendirilen boyutlar	138
<i>Şekil 23.</i> Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine yönelik çalışmalara verilen puanlar.....	145
<i>Şekil 24.</i> Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında programların tasarımı ve onayı basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanlar.....	153
<i>Şekil 25.</i> Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanlar	164
<i>Şekil 26.</i> Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanlar	176
<i>Şekil 27.</i> Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanlar	189
<i>Şekil 28.</i> Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim kadrosu basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanlar	197
<i>Şekil 29.</i> Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanlar	210

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
CHEA	Council for Higher Education Accreditation (Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi)
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı)
EQAR	The European Quality Assurance Register for Higher Education (Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Kayıt Sistemi)
ENQA	European Association for Quality (Avrupa Kalite Derneği)
ESG	The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları)
EUA	European University Association (Avrupa Üniversite Birliği)
EUA-IEP	European University Association- Institutional Evaluation Programme (Avrupa Üniversite Birliği- Kurumsal Değerlendirme Programı)
FINEEC	Finnish Education Evaluation Centre (Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi)
KGBR	Kurum Geri Bildirim Raporu
KİDR	Kurum İç Değerlendirme Raporu
NOKUT	Norwegian Agency for Quality Assurance in Higher Education (Norveç Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ajansı)

OECD	The Organization for Economic Cooperation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
QAA	The Quality Assurance Agency for Higher Education (Yükseköğretim Kalite Güvence Ajansı)
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YÖKAK	Yükseköğretim Kalite Kurulu

BÖLÜM I

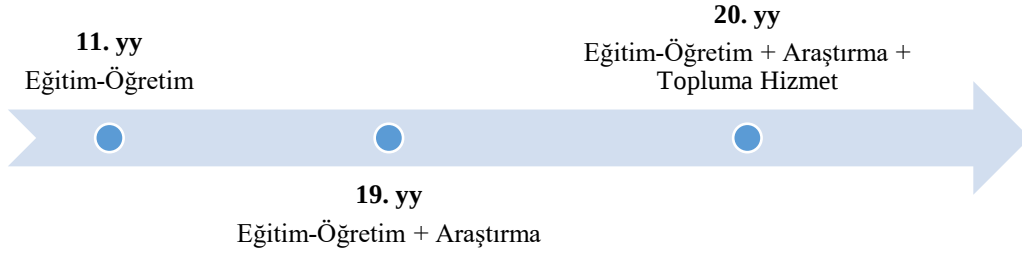
GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Toplumlar yaşam kalitelerini artırmak için bilgi ve bilime ihtiyaç duymaktadır. Bir diğer deyişle, toplumlar bilgi ve bilimi etkili bir şekilde kullanabilmeleriyle ayırt edilebilirliklerini sağlamakta ve bu yolla toplumların toplumsal refah ve kalkınmışlık düzeyleri artmaktadır. Bu nedenle, ülkelerin eğitim, bilim ve bilgi konularındaki politikaları gelişmişlik düzeyleri açısından belirleyici olmaktadır (Argüden, 2007). Bilginin küreselleşmesi, ulusal ve uluslararası rekabet, dördüncü sanayi devrimi, politik, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, kalite anlayışlarındaki değişimler, toplumun ve iş hayatının değişen ihtiyaçları gibi unsurlar ülkelerin eğitim, bilim ve bilgi konularındaki politikalarını etkilemektedir (Korkmaz, 2019).

Eğitim sisteminin en üst kademesini oluşturan yükseköğretim kurumları dünyada yaşanan değişimler ve gelişmelerden etkilenmektedir. Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının temel işlevleri her dönemde yaşanan değişimler ve gelişmeler doğrultusunda değişiklik göstermiş, zaman içerisinde bu işlevlerin hem kapsamı genişlemiş (Lee, 2013) hem de bunlara yeni işlevler eklenmiştir. Yükseköğretim kurumlarının temel işlevleri *Şekil 1*'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yükseköğretim kurumlarının temel işlevleri

Özellikle son otuz yıldır yükseköğretim kurumlarının temel işlevlerinin kapsamlarında önemli değişiklikler gözlenmektedir. Bu değişiklikler şu şekilde sıralanabilir:

- Bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü öğrenci merkezli eğitim uygulamaları ile yetiştirmek (Çetinsaya, 2014; Maximova, Belyaev, Laukart Gorbacheva, Nagmatullina, Hamzina, 2016; Vincent Lancrin & Karkkainen, 2009).
- Bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan nitelikli araştırmalar yapmak (Ayten, 2016; Vincent Lancrin & Karkkainen, 2009; Wissema, 2009).
- Disiplinler arası bilgi paylaşımı yerine disiplinler ötesi bilgi üretmek (Arıcan, 2010; Ayten, 2016; Maximova vd., 2016; Wissema, 2009).
- İnovasyon (Kalaycı & İlhan, 2017; World Bank Group, 2017)
- Üniversite-sanayi arasında işbirliği sağlamak (Arıcan, 2010; Ayten, 2016; Çetinsaya, 2014; Çiftçi, 2015; Etzkowitz, 2008; Kavili Arap, 2010; Maximova vd., 2016; Özer, 2011; Wissema, 2009; Züngün, 2016).
- Ulusal rekabet gücünü artırmak (Lee, 2013).

Bu değişikliklerin yanı sıra, yükseköğretim kurumlarına olan talep eğitim, araştırma ve topluma hizmet boyutlarında her geçen gün artmaktadır (Alkan & Şahin, 2016). Yükseköğretim kurumlarına olan bu talebin artması sonucu yaşanan niceliksel büyüme niteliksel endişeleri de beraberinde getirmektedir. Yükseköğretim kurumlarının dünyada yaşanan değişimler ve gelişmelerle birlikte artan ve kapsamı genişleyen işlevlerini gerçekleştirebilmesi nitelikli eğitim ile mümkündür (İlhan, 2018). Nitelikli eğitim, sürdürülebilir gelişme için dünya liderleri tarafından 2030 yılına kadar ulaşılması beklenen küresel hedeflerden biri olarak da belirlenmiştir. Bu doğrultuda, yükseköğretim kurumları sundukları eğitimin mevcut durumunu belirleyen ve onu geliştirmeyi hedefleyen çalışmalar yapmaktadır (İlhan, 2018).

Ayrıca, son yıllarda yükseköğretim sistemlerindeki hızlı büyümenin de etkisiyle hesap verebilirlik, şeffaflık, daha iyi yönetim talebi gittikçe artmaktadır. Bu bağlamda, kurumların hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri merak edilmekte ve kurumların hesap verebilirliği ile ilgilenilmektedir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004; Stockmann & Meyer, 2016). Yükseköğretim kurumlarının toplum üzerindeki etkisinin derinleşmesi, yükseköğretim faaliyetlerinin yürütülmesi için yapılan harcamalar, üretilen bilginin kalitesinin küresel rekabet üzerinde etkili olması ile yükseköğretim kurumlarının topluma ve hükümete karşı sorumlu kılınarak denetlenmesi için çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır (Çetinsaya, 2014; Deveci, 2012). Bu düzenlemeler kapsamında, hükümetler ve yükseköğretim kurumları tarafından denetim süreçleri, şeffaflık, hesap verebilirlik olguları ile kalite ve kalite standartlarına yönelik değerlendirme çalışmalarına verilen önem artmıştır.

Değerlendirme, bir değerlendirme nesnesinin bu ölçütlerle ilişkili değerini belirlemek için savunulabilir ölçütlerin tanımlanması, açıklanması ve uygulanması olarak tanımlanabilir (Fitzpatrick vd., 2004). Ertürk (2013) değerlendirmeyi, hedeflerin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak ele alır. Değerlendirme şu işlevlerin yerine getirilmesini sağlamaktadır (Jansche, Krainer ve Posch'dan aktaran Ültanır, 2016):

- Kişilerin ve kurumların gelişimlerinin devam etmesine katkı sağlanması,
- Makamlar karşısında bugünkü çalışmaların ve kullanılan kaynakların hesabının verilmesi,
- Kamu karşısında başarının gösterilmesi.

Değerlendirme, başlıca başarı faktörlerinin ve etkin kalkınmanın önündeki engelleri hafifleterek kurumsal öğrenmeye katkıda bulunur (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016). Bir kurumun değerlendirilmesi kurum içindeki organizasyon, finans konuları, yönetim, tesisler, eğitim-öğretim ve araştırma gibi aktivitelerin tümünün kalitesini incelemektedir (Deveci, 2012). Eğitimde değerlendirme, başarının kontrolü, etkinin, müdahale eylemlerinin kontrolü/ denetimi veya kalite kontrolüyle ilişki içerisindedir (Ültanır, 2016). Bir programın değerlendirilmesi ise; program hakkında bilinçli yargıya varılmasını sağlayan, açık bir şekilde belirtilen usullere göre yürütülen, program üzerinde etkisi olması beklenen bilişsel bir eylemdir (Darchini, Giannini & Gola, 2006).

Dünyada birçok ülke yükseköğretimde kalite değerlendirme çalışmaları yürütmeye başlamış (Harvey & Knight, 1996) ve kalite güvencesinden sorumlu yeni birimler ya da kurumlar kurmuştur. Hemen hemen her ülke yükseköğretimde akreditasyon sistemi ve kurumsal denetleme gibi kalite değerlendirme sistemleri geliştirmeye başlamıştır (Kemenade, Pupius & Hardjono, 2008). Bu sistemler, yükseköğretim kurumlarında hesap verebilirlik ve geliştirme amaçları etrafında yürütülmektedir. Başarıyla uygulanan bir kalite değerlendirme ve güvence sistemi, yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerinin kalitesi konusunda kurumları ve halkı ikna edecek bilgiyi (hesap verebilirlik) sağlamasının yanı sıra, yükseköğretim kurumlarının yaptıklarını nasıl geliştirebileceğine (iyileştirme) dair öneriler sağlamaktadır (Standards and Guidelines for Quality Assurance in The European Higher Education Area [ESG], 2015).

Kurumsal kalite değerlendirme süreçlerini daha iyi anlayabilmek için kalite değerlendirmesi, kalite güvencesi ve kalite kültürü kavramlarını açıklamakta fayda vardır. Kalite değerlendirmesi, “Kurum sistemin işe yaradığını nereden biliyor?” sorusuna verilen yanıt ile gerçekleştirilmektedir (The European University Association [EUA], 2010). Başka bir deyişle kalite değerlendirmesi, kurumda sunulan hizmetlerin ya da yürütülen faaliyetlerin etkililiğinin belirlenmesi olarak tanımlanabilir. Kalite güvencesi, eğitim ve öğretim, araştırma ve bilimsel ve idari hizmetlerin kalitesini ölçmek, eksiklikler belirlenen durumlarda harekete geçmek, bu faaliyetlerin istenen etkiyi yaratıp yaratmadığını değerlendirmek, süreci sürdürerek sistemi düzenli olarak gözden geçirmek için yükseköğretim kurumlarının uyguladığı bir sistemdir (EUA, 2010; Günay, 2012). Kalite kültürü, sürekli kalite değerlendirilmesi ve bunun sonucundaki gelişmelerin kurum çalışanlarınca içselleştirilmesi ile kazanılır (EUA, 2010).

Ülkelerin kalite değerlendirme sistemlerinde farklılıklar bulunmaktadır. Bazı ülkelerde, hükümetler kaliteyi artırmak için gelişmiş bilgi ve değerlendirme sistemleri gibi yeni raporlama gerekliliklerini ve yönetim kontrol mekanizmalarını hayata geçirmişlerdir (El-Khawas, DePietro-Jurand & Holm-Nielsen, 1998). Bazı ülkeler kalite güvencesini akreditasyonla sağlarken, diğer ülkeler değerlendirme komiteleri ya da döngüler halinde gerçekleşen dış değerlendirme süreçleri ile sağlamaktadır.

Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2015 yılında Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliğini yayımlayarak Yükseköğretim Kalite Kurulu’nu kurmuş ve yönetmelik kapsamında tüm yükseköğretim kurumlarının kalite komisyonlarının oluşturulması da

zorunlu hale getirilmiştir (Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK], 2017). Yönetmelik kapsamında oluşturulan Yükseköğretim Kalite Kurulu, yükseköğretim kurumlarında kalite değerlendirme ve güvencesi çalışmalarını düzenlemek ve yürütmek üzere aşağıdaki üç temel görevi yerine getirmektedir:

- Kurumsal Dış Değerlendirme,
- Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşlarının Tescili ve
- Kalite Kültürü konusundaki farkındalığın artırılması ve kalite güvencesi uygulamalarının yaygınlaştırılması (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2017).

Yükseköğretim Kalite Kurulu kurumsal değerlendirme esaslarını Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programı (EUA-IEP) Rehberi ve Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları'nı (ESG) temel alarak belirlemiştir.

EUA-IEP 1994 yılında kurumların, aktivitelerinin kalitesini değerlendirme ve geliştirme konusundaki sorumluluklarını yerine getirmede kurumları destekleme amacıyla kurulmuştur. Kuruluş, Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Kayıt Sistemi'nde (EQAR) listelenmekte ve Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği'nin (ENQA) tam üyesidir. EUA-IEP değerlendirmeye, “amaca uygunluk” yaklaşımına dayanan dört ana soru yön vermektedir (EUA, 2010):

- Kurum, ne yapmaya çalışıyor?
- Kurum, faaliyetlerini gerçekleştirmek için nasıl çalışmaktadır?
- Kurum, sistemin işe yaradığını nereden biliyor?
- Kurum, gelişim sağlamak adına nasıl değişim gösteriyor?

ESG, Bolonya süreci içerisinde bu konuda yapılan çalışmalar ve öneriler çerçevesinde ENQA'nın yayımlamış olduğu bir rehberdir (Günay, 2012). ESG kalite güvencesi standartlarını üç bölüme ayırmıştır (ESG, 2015):

- İç Kalite Güvencesi
- Dış Kalite Güvencesi
- Kalite Güvence Kuruluşları

ESG (2015) yukarıda belirtilen üç bölümün standartlarını ve bu standartların önemini içermektedir. Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde yer alan yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi sistemi ve kurumsal değerlendirme süreçlerinin ESG çerçevesinde

yürütülmesine rağmen, bu kurumlar arasında uygulamalarda farklılıklar gözlenmektedir. Gover ve Loukkala (2018) bu farklılıkları ortaya çıkaran bazı nedenleri şöyle sıralamaktadır:

- Ulusal stratejilerin, ESG’de ifade edilen yükseköğretimin dört ana amacına değinmesine rağmen, yönlendirme ve finansman mekanizmalarının yükseköğretim kurumlarını uygulamada bir amaca, örneğin; istihdam edilebilirlik, diğerinden daha fazla odaklanmaya zorlaması,
- Kalite ve kalite güvencesine yönelik kurumsal sorumluluğun yaygınlaşmasına rağmen, yükseköğretim kurumlarının bunu uygulamada gerçekleştirip gerçekleştirmediği ya da nasıl gerçekleştirdiğine dair endişelerin artması,
- Kalite kültürünün yaygınlaştırılmasını hedefleyen kalite güvencesinden, kalite güvencesi ajansı ve kurumsal kalite güvencesi politikalarında bahsedilmesine rağmen; hala büyük ölçüde kalite güvencesi süreçlerinin yalnızca bürokratik bir engel olarak algılanması,
- Neredeyse tüm yükseköğretim kurumlarının resmi internet sayfaları aracılığıyla faaliyetleri hakkında bilgi sağlamasına rağmen, yine de dış paydaşların bilgi eksikliği olduğuna dair bir anlayış geliştirdiklerinin düşünülmesi,
- Eğitimin kalitesini geliştirmenin bir yolu olarak kabul edilen öğrenci merkezli öğrenmenin, geliştirilmesi ve uygulamalara yansıtılması konusunda farklı ihtiyaçların olması.

Kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin yukarıda açıklanan özellikleri, bu süreçlerin yükseköğretim kurumlarında derinlemesine düşünülerek, sistemli bir şekilde düzenlenmesini ve yürütülmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri incelenmeli ve bu süreçler ulusal bağlamda geliştirilerek uygulanmalıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin analizi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1. Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri nasıl farklılaşmaktadır?

2. Türk yükseköğretim sisteminde kurumsal kalite değerlendirme süreçleri eğitim-öğretim boyutunda nasıl uygulanmaktadır?
3. Türk yükseköğretim sisteminde eğitim-öğretim boyutunun nasıl değerlendirildiği/değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin;
 - a) Kurum iç değerlendirme sürecinde üniversitelerin kalite güvencesi birimlerinde görev yapan ve yapmış olan üyelerin,
 - b) Kurumsal dış değerlendirme sürecinde yer alan dış değerlendirme komisyonu üyelerinin ve dış değerlendircilerin görüşleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Toplumun ve hükümetin yükseköğretim kurumlarından beklentilerinin artması, yükseköğretim kurumlarına olan talebin artması, yükseköğretim alanında kullanılan kaynakların fazlaşması yükseköğretim kurumlarının niteliği ve hesap verebilirliği ile ilgili değerlendirmelerin yapılmasını bir zorunluluk haline getirmiştir. Woodhouse (1999) artan kaynaklar nedeniyle hükümetlere üç konuda güvence vermek gerektiğini belirtmiştir. Bunlar;

- Yükseköğretim kurumlarının toplumun beklediği mezunları üretmek için eğitim programlarını iyi planlayıp planlamadıkları ve hedeflerinin uygun olup olmadığı,
- Yükseköğretim kurumlarının kaynakları etkin bir şekilde kullanmadığı ve faaliyet gösterip göstermediği,
- Yükseköğretim kurumlarının hedeflenen özelliklere sahip mezunları yetiştirip yetiştirmedir.

Bu nedenle, hemen hemen her ülkede kalite güvence sistemleri bulunmak ve kalite değerlendirme çalışmaları yürütülmektedir. Ancak, var olan sistemlerin standartlarla uyumlu bir şekilde çalışıp çalışmadığı ve etkili sonuçlar ortaya koyup koymadığı araştırılması gereken temel konulardan biri haline gelmiştir (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], 2015). Bu nedenle, kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırma, Türk yükseköğretim sisteminde bulunan kurumsal değerlendirme süreçlerinin Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları'na uyumlu bir şekilde

uygulanıp uygulanmadığının ve etkili sonuçlar ortaya koyup koymadığının değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmada Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin incelenmesi ve karşılaştırılması, Türkiye’de farklı uygulamaların takip edilebilmesi ve kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin uluslararası boyutta yapılandırılabilmesi bakımından önemlidir.

Bahat (2020) öğretim elemanlarına göre, yükseköğretim kurumlarında kalite göstergelerinin eğitim-öğretim, araştırma, evrensel ve toplumsal katkı ögeleri olduğunu ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre; eğitim-öğretim ortamlarının, öğretim programlarının ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin çağın gereksinimlerine ve paydaşların beklentilerine uygun olması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi kazanmasına yanıt verebilmesi niteliği olumlu etkilemektedir (Bahat, 2020). Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının en önemli temel işlevlerinden biri olan eğitim-öğretimin Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında değerlendirilmesinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Kurumsal değerlendirme süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde paydaşlar önemli rol oynamaktadır. Araştırmada yer alan yönetici, öğretim elemanı ve dış değerlendirici görüşlerinin, uygulanan süreçlerde karşılaşılabilecek olası olumsuzlukların giderilmesine ya da geliştirilmeye ihtiyaç olan durumların belirlenmesine ve paydaşların kurumsal değerlendirme süreçlerine etkin katılımının sağlanarak yükseköğretim kurumlarında kalite kültürünün yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak, bu araştırmanın kurumsal değerlendirme süreçleri konusunda yapılacak ileriki araştırmalara da ışık tutabileceği düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlılar

Araştırmada;

- Avrupa’da üç ülkedeki yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin incelenmesinin yeterli olacağı,
- Görüşmeye katılanların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtacakları,
- Veri toplama araçlarının geçerliliği için alınacak uzman görüşlerinin yeterli olacağı varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma;

- Ankara ilinde bulunan dört devlet üniversitesi (Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi) öğretim elemanları,
- Yükseköğretim Kalite Kurulu Dış Değerlendirme Komisyonu üyeleri ve Ankara ilinde bulunan dış değerlendiriciler ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Değerlendirme: Hedeflerin gerçekleşme derecesini tayin etme sürecidir (Ertürk, 2013).

Kalite: Bir hizmetin belirlenen standartlarda ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamıdır (Günay, 2012).

Kalite Güvence Sistemi: Eğitim ve öğretim, araştırma ve bilimsel ve idari hizmetlerin kalitesini ölçmek, eksiklikler belirlenen durumlarda harekete geçmek, bu faaliyetlerin istenen etkiyi yaratıp yaratmadığını değerlendirmek, süreci sürdürerek sistemi düzenli olarak gözden geçirmek için yükseköğretim kurumlarının uyguladığı bir sistemdir (EUA, 2010; Günay, 2012).

Nitelik: Bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu diğer şeylerden ayıran özelliktir (Türk Dil Kurumu, 2017).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

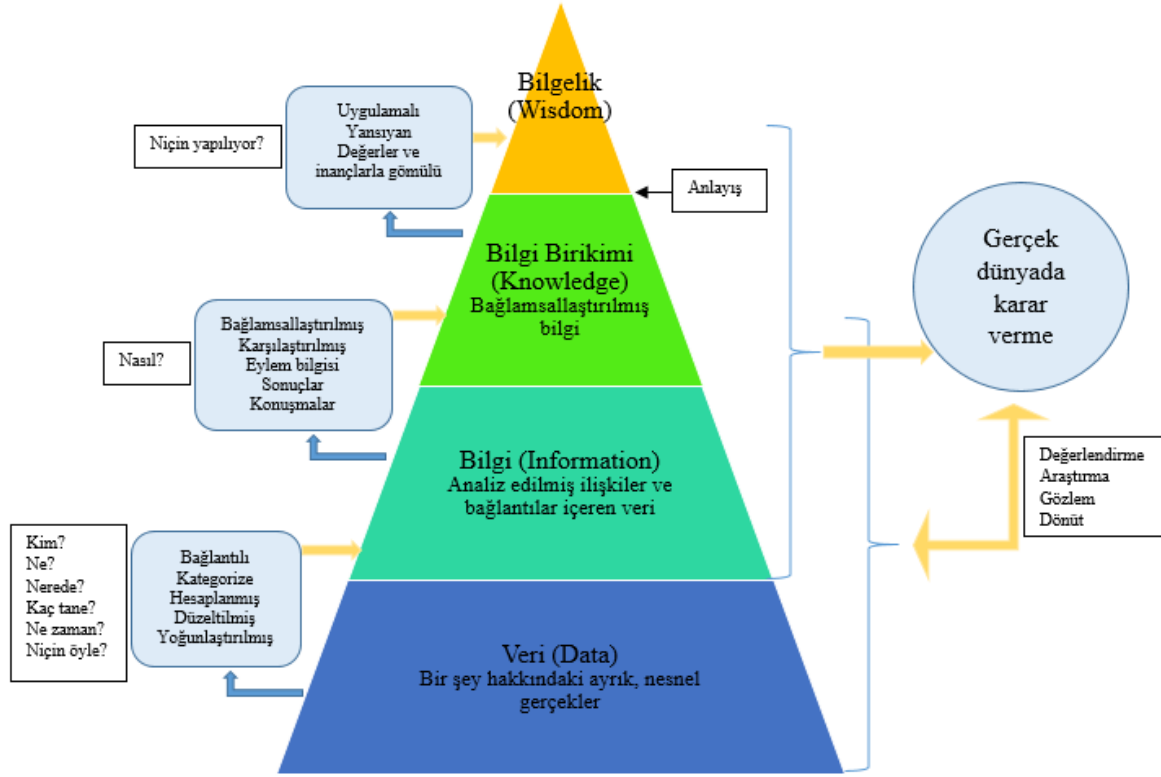
Bu bölümde, yükseköğretim bağlamı, yükseköğretimin tarihsel gelişimi, değişimi ve dönüşümü, yükseköğretim sistemleri, kalite kavramı, yükseköğretimde kalite hareketine etki eden etkenler, kalite yaklaşımları, Bologna Süreci ve kalite değerlendirme sistemleri ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

2.1. Yükseköğretim

Hızla değişen yaşam koşulları, bu değişikliklere uyum sağlayabilecek, değişen yaşam koşullarını daha iyiye götürebilecek bilgi ve yeterliklere sahip nesillerin eğitim-öğretim yoluyla yetiştirilmesini gerektirmektedir. Eğitim, insan emeğinin verimliliğini artırır; bu emek giderek ekonomik verimlilik ve rekabette önemli bir faktör olmuştur (Moore, 2015). Günümüzün hızla ilerleyen, değişen ve dönüşen dünyasında ülkelerin birbiriyle rekabeti; teknoloji üretim kabiliyetleri, sahip oldukları bilgi ve yetişmiş insan gücü ile ilişkilidir (Adıgüzel & Sağlam, 2009; Alkan, 2014). Dolayısıyla, eğitim sadece tek bir bireyi ilgilendiren bir faaliyet değil, aynı zamanda eğitilmiş bireyin etkileşimde bulunduğu toplumu da kapsayan bir süreçtir. Bu bağlamda, eğitim-öğretim kurumları, bir toplumun geleceği üzerinde büyük ve önemli bir etkiye sahiptir (Eroğlu, 2004). Bu etki, çoğunlukla yükseköğretim düzeyinde sağlanabilmektedir. Yükseköğretim; giderek bilgi odaklı bir yapı haline gelen küresel ekonomide rekabet edebilirliği sağlayan en temel unsur olmuştur (Hamutoğlu, Ünveren-Bilgiç & Elmas, 2020).

Barnett, yükseköğrenimi bir bireyin önceden sahip olduğu bilgi üzerine eleştirel olarak düşünmesi ve o bilgiyi daha geniş içeriklerde görmesi gerektiği üst düzey bir süreç olarak

ifade etmektedir (White, 1997). Şekil 2’de görüldüğü gibi bu süreç verinin bilgeliğe dönüşmesi olarak tanımlanabilir.



Şekil 2. Verinin bilgeliğe dönüşme piramidi. Kaynak: Bucata, G. & Rizescu, M. A. (2019). Improving the quality and efficiency of higher education systems based on the knowledge-management approach. *International Conference Knowledge-Based Organization*, 25(1), 199-205 kaynağından alınarak araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır.

Bu piramit veriden bilgiye, bilgiden bilgi birikimine ve bilgi birikiminden bilgeliğe doğru giden akışı göstermektedir. Veriler, nesnelerin ve olayların özelliklerini temsil eden sembollerdir. Bilgi, yararlılığı artırmaya yönelik işlenen/işlenmiş verilerdir. Bu nedenle, veri ve bilgi arasındaki farkın işlevsellik olduğu söylenebilir (Ackoff, 1999, s.170-172). Bilgi; kim, ne, ne zaman, nerede ve kaç tane gibi tanımlayıcı sorulara cevap verir. Bağlamsal bilgiye ya da bilgi birikimine sahip olduğunda ise, nasıl sorusuna cevap veren açıklamalar yapılabilir. Bilgeliğe ulaşmak için niçin sorusuna cevap verilerek anlamının/kavramının gerçekleştiğinin gösterilmesi gerekmektedir. Veri, bilgi, bilgi birikimi ve bilgelik temel alınarak yürütülen değerlendirme süreçleri bir eylemin ya da programın yalnızca verimliliğinin değil aynı zamanda etkinliğinin de değerlendirilmesini sağlar. Bu bağlamda, yükseköğretimin bireyleri bilgeliğe ulaştırması beklenen bir süreç olduğu söylenebilir.

Yükseköğretim; Türkiye’de 1981 yılında kabul edilen yükseköğretim kanununa göre, milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki

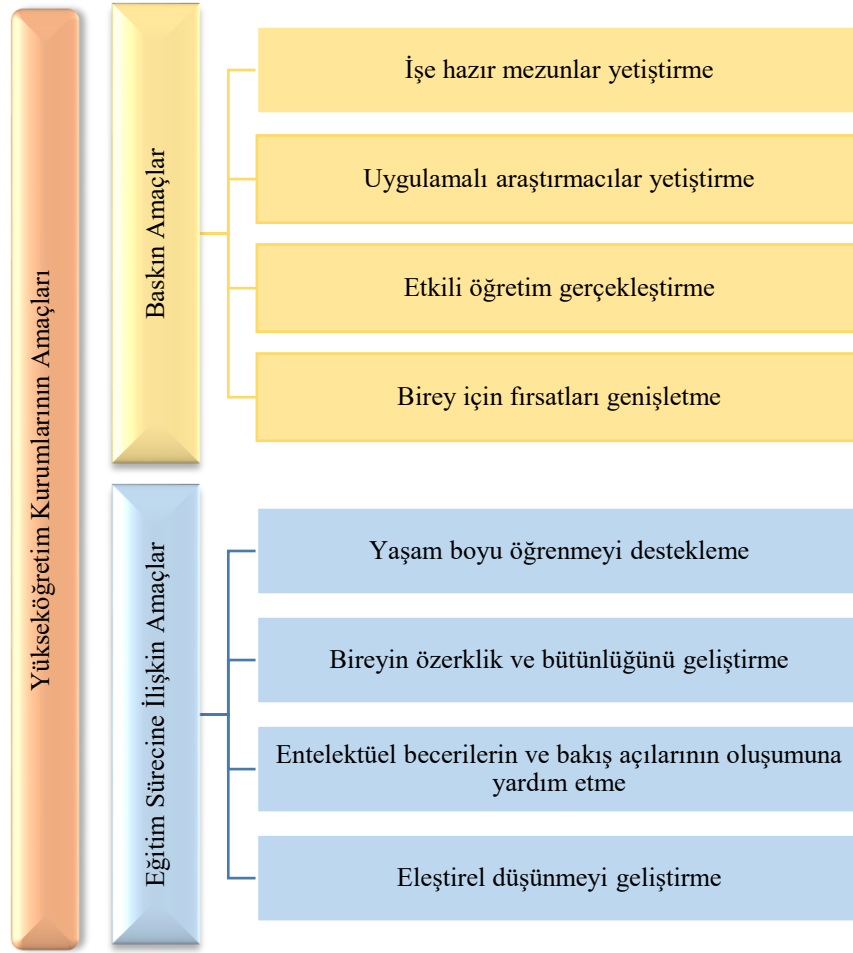
eğitim-öğretim faaliyetlerinin tümüdür. Yılmaz (2013) yükseköğretimi, daha çok kamu görevlilerinin, profesyonellerin ve akademisyenlerin yetiştirildiği bir alan olarak, ulusal otoriteler tarafından düzenlenen kamusal bir hizmet olarak tanımlamaktadır.

Yükseköğretim, araştırma ve yenilik; sosyal uyumun, ekonomik büyümenin ve küresel rekabet gücünün desteklenmesinde çok önemlidir (ESG, 2015; Yılmaz, 2013). Yükseköğretim, kalifiye, üretken ve esnek iş gücü sağlayarak ve yeni fikir ve teknolojileri yaratarak, uygulayarak ve yayarak ülkelerin küresel rekabet edilebilir ekonomiler kurmasına yardım eder (Salmi, 2010). Toplumların bilgi temelli olma isteği göz önüne alındığında yükseköğretim, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmenin tamamlayıcısıdır (ESG, 2015). Bu nedenle, yükseköğretim; bilgi üretiminin sağlanmasıdaki katkısının yanı sıra, ülkelerin uluslararasılaşmaları ve küresel boyutta rekabet edebilir duruma gelmeleri yolunda en önemli araçlardan biridir.

2.1.1. Yükseköğretim Kurumu

Yükseköğretim kurumu, yükseköğretim alanında hizmet veren herhangi bir kurum olarak tanımlanmıştır (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b). Türk yükseköğretim kanununda, yükseköğretim kurumu; üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, araştırma ve uygulama merkezleri olarak tanımlanmıştır.

Barnett'e (1992) göre yükseköğretim kurumlarının amaçları baskın ve eğitim sürecine ilişkin olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Şekil 3'de bu amaçlar gösterilmektedir.



Şekil 3. Yükseköğretim kurumlarının amaçları. Kaynak: Barnett, R. (1992). The idea of quality: voicing the educational. *Higher Education Quarterly*, 46(1), 3-19 kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Barnett'in (1992) belirttiği baskın amaçlar; işe hazır mezunlar yetiştirme, uygulamalı araştırmacılar yetiştirme, etkili öğretim gerçekleştirme ve birey için fırsatları genişletmedir. Bu dört amacı benimseyen yükseköğretim kurumları, öğrencilerin birer girdi olarak kabul edildiği, işlendiği ve çıktı oluşturduğu kurumlardır (Akçatepe, 2013). Ancak, bu amaçlar eğitim sürecinin ya da öğrencilerin öğreniminin niteliğine odaklanmamaktadır (Barnett, 1992). Eğitim sürecine ilişkin ifade edilen amaçlar ise; yaşam boyu öğrenmeyi destekleme, bireyin özerklik ve bütünlüğünü geliştirme, entelektüel becerilerin ve bakış açılarının oluşumuna yardım etme, eleştirel düşünmeyi geliştirmedir. Eğitim sürecine ilişkin amaçları benimseyen yükseköğretim kurumları, bireylerin eğitim ve zihinsel süreçlerinin gelişimi ile bireysel deneyimlerine önem vermektedir.

Yükseköğretim kurumlarının üç önemli işlevi eğitim-öğretim, araştırma ve bilgi üretimi, topluma hizmettir (Arslan, 2005; Knight, 1994, 2012). Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının, toplumun her kesimi için nitelikli işgücü yetiştirme, bilim ve teknoloji üretme, toplumu aydınlatma, toplumsal değişme ve gelişmelere önderlik etme gibi görevleri yerine getirmesi beklenir (Kuyumcu & Erdoğan, 2008). Kaya (2015) yükseköğretim kurumlarını, sadece öğrencilerine bilgi aktaran değil, aynı zamanda, bilimsel araştırmalarla bilgi üreten, bilimsel bulguları toplumun sosyal, ekonomik ve siyasal geleceğinin oluşturulmasında başarıyla kullanacak toplum liderlerinin yetiştirilmesi gibi önemli görevleri üstlenen kurumlar olarak açıklamıştır.

Üniversiteler, eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin gerçekleştirildiği en tepedeki yükseköğretim kurumlarıdır (Başar, 1997; Züngün, 2016). Aydın (2014) üniversiteleri, aydınlanabilen ve aydınatabilen, evrensel düşünebilen, özgür ve objektif hareket edebilen, uzak görüşlü, öngörülü ve ahlaki ilkelere önem veren bilim insanlarının ve öğrencilerin oluşturduğu ve içerisinde bilimsel araştırmaların yapıldığı yerler olarak tanımlamıştır. Etzkowitz'e (2008) göre üniversite, yeni girişimler başlatmak için öğretmenler ve öğrencilere destek yapısı sağlayan doğal bir kuluçka makinasıdır. Üniversite aynı zamanda yeni bilimsel alanlar ve yeni sanayi sektörleri için çekirdektir (Etzkowitz, 2008). Bu araştırmada, yükseköğretim kurumu ve üniversite kavramları birbirinin yerine kullanılmıştır.

Yükseköğretim kurumları bilim yoluyla bilginin korunması, aktarılması ve ilerletilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Lee, 2011). Bunun yanı sıra, bulunduğu bölgenin, dolayısıyla ülkenin kalkınmasına ve sosyo-ekonomik gelişimine önemli katkı sağlaması beklenen üniversiteler toplumsal etkileri bakımından önemli kurumlardır (Devecioğlu, 2015; Maringe & Foskett, 2012). Lee (2013) üniversitelerin öğretim, araştırma ve sosyal hizmet işlevlerinin yanı sıra bireyin yaşam kalitesini, sosyal refahı ve ulusal rekabet gücünü artırmak için insan ve akıllı sermaye üretme görevleri olduğunu ifade etmiştir.

2.1.2. Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi, Değişimi ve Dönüşümü

Bilgi ve bilimin binlerce yıldır etkin bir şekilde kullanılmasının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan ilerleme ve değişme tüm alanları etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemiştir. İçinde yaşanan bilgi çağı, yükseköğretim kurumlarının sürekli iyileştirme, gelişme ve değişme içinde bulunmalarını gerektirmektedir (Eroğlu, 2004; Mızıkacı, 2012; Oğuz, 2004). Bilginin aktarılmasında, araştırmada ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlanmasında önemli

görevler üstlenen yükseköğretim de (Günay, 2011) ilerlemeye ve değişime kılavuzluk eden eğitimin en önemli kademelerinden biridir.

2.1.2.1. Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi

Dünya tarihinde yükseköğretim, üniversite kurumu ile başlamamıştır; ilk çağlardan beri yükseköğretim kurumları var olagelmıştır. Antik Yunan’da akademiler, Hristiyan dünyasındaki katedral ve manastırlar ile İslam coğrafyasındaki medreseler, bilgin/âlim veya hâkim/kadı yetiştirmek gibi yükseköğretim fonksiyonlarını icra etmişlerdir. Bugün anladığımız manada ilk üniversitelerin, 11. yüzyılın sonlarında ve 12. yüzyıl boyunca Avrupa’da geç feodal dönemin sosyo-kültürel şartları içerisinde ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Çetinsaya, 2014). Yükseköğretim kapsamında yer alan üniversite, kavram itibarı ile “*Universal*” ve “*City*” kelimelerinden türetilmiş olup, evren-kent anlamına gelmektedir. Bu nedenle, üniversiteler bilginin üretilerek evrenselleştirildiği ve tüm topluma mal edildiği kurumlardır (Ayten, 2016).

Üniversite, geleneksel olarak bilimsel yöntemlerle yönlendirilen bilgiyi yaratmak, genişletmek ve takip etmek için vardır (Mızıkacı, 2012). Ancak, üniversite fikri pek çok değişim yaşamış ve zaman içinde çeşitli kavramlara tabi tutulmuştur (Barnett, 2011). Wissema’ya göre (2009) 1700’lü yıllara kadar birinci nesil üniversiteler varlığını sürdürmüş, ilk geçiş dönemi 1850’li yıllara kadar sürmüştür. Daha sonra ikinci nesil üniversiteler 2000’li yıllara kadar gelmiş ve bir değişim sürecine girmiştir. Bu süreci Wissema ikinci geçiş süreci olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda bu süreçte üçüncü nesil üniversitelerin izleri görülmeye başlanmıştır.

Üniversitelerin belli tarihsel süreçlerde geçirdiği bu değişim farklı kişiler tarafından farklı adlandırılmıştır. Bu farklılaşmanın oluşmasında temelde üniversitelerin ekonomik, toplumsal ve politik alanda yüklendikleri işlevler rol oynamıştır. Aynı zamanda her dönemin bilgiye bakış açısında bulunan farklılıklar da bu ayrımların oluşmasında etkili olmuştur.

Tablo 1

Üniversitelerin Farklı Evrelerdeki İsimleri

	Birinci Evre	İkinci Evre	Üçüncü Evre	Dördüncü Evre
Readings (1996)	Aydınlanmacı Bakış Açısına Uygun Üniversiteler	Ulus-Devlet Üniversiteleri	Uluslar-aşırı (Transnational) Üniversiteler	-
Timur (2000)	Orta Çağ Üniversiteleri	1945 ve Sonrasındaki Üniversiteler	Küreselleşme Çağındaki Üniversiteler	-
Tekeli (2003)	Ortaçağın Kilise Merkezli Üniversiteleri	Ulus Devletler Dünyasının Üniversiteleri	Bilgi Toplumu Üniversiteleri	-
Charle & Verger (2005)	Ortaçağ ve Eski Rejim Üniversitesi	Modern Çağda Üniversite	İkinci Dönüşüm	Yeni Üniversite -
Trow (2005)	Elit Üniversite	Kitlesel Üniversite	Evrensel Üniversite	-
Etzkowitz (2008)	Ortaçağ Üniversitesi	Humbolt Üniversitesi	Girişimci Üniversite	-
Wissema (2009)	Birinci Kuşak/Nesil Üniversiteler (Ortaçağ Üniversitesi)	İkinci Kuşak /Nesil Üniversiteler (Humbolt Üniversitesi)	Üçüncü Kuşak/Nesil Üniversiteler	-
Barnett (2011)	Metafizik Üniversite	-	Girişimci Üniversite	-
Şimşek & Adıgüzel (2012)	Öğretim Odaklı Üniversite	Araştırma Odaklı Üniversite	Hizmet Odaklı Üniversite	Disiplinlerarası Yönelim Odaklı Üniversite
Kıyak (2013)	Pre-Modern Üniversite	Modern Üniversite	Post-Modern Üniversite	-
Woldegiorgis & Doevespeck (2013)	Pre-colonial	Colonial	Post-colonial	-
Chiragov (2015)	Kamusal Üniversite	Ulusal Üniversite-Kitlesel Üniversite	Şirket Üniversite	-
Lapteva & Efimov (2016)	Üniversite 1.0	Üniversite 2.0	Üniversite 3.0	Üniversite 4.0

Kaynak: İlhan, E. (2018). *Üniversitelerin Lisans Programlarında Uygulanan Çekirdek Programın Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Yüzlerce yıl önce, üniversite fikri, insanlığın Tanrı ya da evren, gerçek ya da ruhla hatta devletle olan bağlantılarını geliştiren bir soruşturmayı yansıtıyordu. Ancak, farklı beceriler ve yetkinliklere olan talebin artması, yükseköğretimin bunlara yeni şekillerde cevap vermesini gerektirmiştir (Prisacariu, 2015). Dolayısıyla, eski anlayış yerini araştırma

üniversitelerine bırakmış ve şirket üniversitelerinin örtük bir fikrinin yakından eşlik ettiği girişimci üniversitelerin yolunu açmıştır (Barnett, 2011).

2.1.2.1.1. Birinci Evre

Çiftçi (2015) Ortaçağ Latin toplumunun gelişiminin kilise ve kentlerin bağımsız olarak örgütlenmelerini sağladığını, ilk üniversitelerin de bu idari örgütlenme içerisinde kendilerine yer bulduğunu ifade etmiştir. İlk üniversiteler Latin okullarından, ünlü okutmanların kişiliklerinden ve Eflatun'un 'Akademi'siyle Aristo'nun 'Lise'sinin mirasından gelmiş (Wissema, 2009) ve sonrasında profesyonel olarak öğrencileri daha fazla sayıda ve kaliteli şekilde yetiştirmek için özel akademik yapılara dönüşmüşlerdir (Züngün, 2016).

Ortaçağ'da Avrupa'da ortaya çıkan üniversiteler, modern bilimi geliştirmeye yönelik alt yapıları, eğitim programları, kuralları, siyasi – hukuksal ayrıcalıkları ve sıra dışı faaliyetleri ile o dönemde kurulan diğer eğitim kurumlarından farklılık göstermektedirler (Kıyak, 2013). Ortaçağ Avrupa'sında, evrensel gerçeklerin pekiştirildiği ve bunların gelecekte topluma önderlik edecekleri öğretilmesinin başlıca hedef olarak alındığı skolastik üniversiteler var olmuştur (Wissema, 2009). Ortaçağda eğitimin iki ayrı amacı vardır: bürokraside yüksek rütbelere kazanmak için gerekli mesleki becerilerin kazanılması ya da tanrının bilinmesi. Üniversiteler imanı ayakta tutmak için birer araç olmuş; Tanrı'ya ve onun hizmetinde olanlara, kiliseye ve imparatora itaati öğretmişlerdir (Wissema, 2009). Ayrıca, Ortaçağ üniversiteleri hakikati müdafaa rolünü benimsemişlerdir (Çetinsaya, 2014).

Ortaçağın üniversiteleri feodal döneminin sosyo-kültürel şartlarına göre örgütlenmiş, hocalar ve öğrencilerden oluşan birer lonca niteliği taşımaktadır. Ortaçağ üniversitelerinde temel sorumluluk bilginin korunması ve iletilmesiydi (Etzkowitz, 2008). Bu üniversiteler, temelde geçmişten gelen bilgilerin öğrencilere aktarıldığı, öğrenme ve öğretme üzerine odaklanarak sadece eğitim misyonu yüklenmiş kurumlar olarak öne çıkmaktadır. Ortaçağ üniversitelerinin dili Latince olup skolastik yöntemi kullanışlardır (Çetinsaya, 2014). Ayten (2016) birinci nesil üniversitelerin fonksiyonlarının düşünür ve bilim adamı yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Bu dönemdeki üniversitelerin en belirgin özelliği; hukuk, tıp, felsefe, teoloji, aritmetik, müzik gibi belli disiplinlerde uzmanlaşmadır (Alkan & Şahin, 2016).

Ortaçağ üniversiteleri, devletlerden ve kiliseden gördükleri koruma ve kendi özellikleri nedeniyle güçlü yapıları; 'devlet içinde devletler' ve manastırlara benzer şekilde, kedi

kanun ve yargılama hakları da dâhil olmak üzere, çok sayıda ayrıcalıkları vardı (Wissema, 2009). Ayrıca, Wissema (2009) profesörlerin akademik özgürlüklerine karşı çoğu kez kilisenin resmi öğretisiyle çatıştığını belirtmiştir. Bu unsur ikinci evrede ortaya çıkacak olan Humboldt Üniversitelerinin de temel ilkelerinden birini oluşturmaktadır.

Le Goff (1980) Ortaçağ üniversitelerinin özelliklerini şu sözlerle açıklamıştır: “Yorumladılar, tartıştılar, ama hiçbir şey icat edemediler. Kendilerini inceliklerle, ince farklılaştırmalarla, kılı kırk yarararak tükettiler. Ancak zemini, on altıncı ve daha sonraki yüzyılların büyük hasatlarına hazırladılar.”

Kıyak (2013), Delanthy’nin dinsel reformdan sonra ortaya çıkan devrimci bilgi adını verdiği yeni bilgi türünün gelişmesinin coğrafi, tıbbi ve teknik alanlardaki insan bilgisinde hızlı bir büyümeye yol açtığını ve ilk moderniteyi başlattığını ifade etmiştir. Hümanizm, Rönesans, Reform, Karşı Reform ve Aydınlanma dönemleri; üniversiteleri, giderek yeni bilim dallarını ve bilimsel yöntemleri içermeye zorlamıştır (Wissema, 2009).

2.1.2.1.2. İkinci evre

Yeni bilim dalları ve bilimsel yöntemlerin yaygınlaşmasından sonra, 19. yüzyılın başlarında Fransa’da eğitimi yeniden yapılandırma hareketi başlamış, bu hareket kısa sürede birçok ülkeyi etkilemiştir. Bu dönemde Fransa, savaşlarda da üstün konumdaydı ve Prusya’yı ağır bir yenilgiye uğratmıştı. Tüm bu sürecin etkisiyle Prusya kendini eleştirel biçimde sorgulayarak devlet ve eğitim sisteminde bir değişikliğe gidilmesinin bilincine vardı (Babüroğlu, 2003). Prusya hükümeti, Wilhelm Von Humboldt’tan reform işini üstlenmesini istemiştir.

Humboldt için eğitimin en önemli hedefi, “kendi başlarına düşünebilecek yurttaşlar yaratmak” olmalıydı. Humboldt 1810 yılında Berlin Üniversitesi’ni kurdu. Bu üniversite üç temel ilke üzerine biçimlenmiştir. Birinci ilkeye göre, araştırma ve eğitim birlikte ve ayrılmaz bir bütünlük içinde yürütülecekti. Humboldt’a göre araştırma, üniversiteyi diğer eğitim kurumlarından ayıran ana unsurdur (Babüroğlu, 2003). Bu nedenle, Humboldt modeli üniversiteleri, Ortaçağ üniversitelerinden ayıran en temel unsur, araştırma odaklı olmasıdır (Alkan & Şahin, 2016). İkinci ilkeye göre, beşeri bilimlerle doğa bilimleri üniversitedeki öğrenimin çekirdeğini oluşturmalıydı. Humboldt üniversitesi doğayı keşfetmeyi görev edinmiştir (Çetinsaya, 2014). Son olarak üçüncü ilkeye göre, öğretme ve öğrenme özgürlüğü

yani akademik özgürlük olmalıydı. Buna göre araştırma ve eğitim, hiçbir otorite tarafından etkilenmeden sürdürülmeliydi (Babüroğlu, 2003).

Birçok akademisyene göre von Humboldt “ideal” üniversitenin modelini çizmiştir (Babüroğlu, 2003). Günümüzdeki biçimiyle öğretim ve araştırma yönelimli üniversitenin 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan Alman (Humboldt) modeli üniversiteler olduğu kabul edilmektedir (Alkan & Şahin, 2016). İkinci nesil üniversiteler eski bilginin öğretilmesinden çok araştırma yapılması yönünde gelişme göstermiştir (Ayten, 2016).

Humboldt üniversiteleri, on dokuzuncu yüzyılın milliyetçilik akımını izleyerek öğretimin ulusal dilde yapıldığı ulusal kurumlara dönüşmüşlerdir (Wissema, 2009). Bu dönemde öğretim ve araştırma, kültürlerin kodlanması ve ulus devletin oluşması arasındaki bağlantıyı vurgular (Etzkowitz, 2008). Böylece ikinci nesil üniversiteler ulusal dilleri kullanarak modern bilim yöntemini uygulamıştır (Çetinsaya, 2014).

İkinci evre modern üniversitelerde ulusallaştırma süreci önemli bir adımdır. Kıyak’a (2013) göre, ulusallaştırma ulusal bir sorumluluk ile üniversiteyi resmi olarak kamusal alana getirmeyi ifade eder. Ulusal devletin kurulması sürecinde, üniversite ulusal topluma hizmet etmek zorundaydı, böylece üniversite bir devlet hizmeti olarak tanındı. Modern üniversitenin gelişmesindeki en önemli faktör modern ulus devletiydi (Kıyak, 2013).

Bu evre özellikle Fransız Devrimi ve ulus-devletin ortaya çıkmasıyla başlamış ve toplumun, onun baskın kültürel modelinin ve bilgiye bakış açısının yeniden düzenlenmesine yol açan Büyük Buhran döneminde yaşanan bilişsel krizlerin etkisiyle sona ermiştir (Kıyak, 2013). Tıpkı Ortaçağ üniversitesi üzerinde özellikle 18. yüzyılda oluşan değişim baskısına benzer şekilde, küreselleşme çağında ortaya çıkan kuvvetler de Humboldt üniversitesi modelini değişime zorlamıştır (Çetinsaya, 2014). Öğrenci sayısındaki patlama ve bunun sonuçları, küreselleşme, disiplinlerarası araştırma, araştırmaların artan maliyeti, özel araştırma enstitülerinin ortaya çıkışı, endüstri ile işbirliği ve girişimciliğin yükselişi ikinci nesil üniversiteleri değişime zorlayan kuvvetlerdir (Wissema, 2009).

2.1.2.1.3. Üçüncü Evre

Çetinsaya (2014) modern üniversitenin fikir ve kurum olarak üçüncü aşamasına, İkinci Dünya Savaşı sonrası ulus-devletlerin ekonomik bakımdan ulus-ötesi şirketler, siyasi bakımdan uluslar-üstü kurum ve yapılar önünde güç kaybetmesine paralel olarak ortaya

ıkan kreselleŖme ve AmerikanlaŖma ile ulaŖıldığını belirtmiŖtir. Üniversiteler bu süreçte ortaya çıkan “mükemmeliyet” fikri bağlamında Ŗekillenmeye baŖlamıŖtır.

XX. yüzyılın ortalarından sonra baŖlayan toplumsal hareketler sonrasında yaŖanan krizleri çözme gerekçesi olarak yükselen neoliberalizm, yeni bir niversite anlayışını doėurmuŖtur. Üniversiteler büyüdükçe ve belirli bir alanda uzmanlaŖmaya baŖladıka, genellikle iŖ ve sanayi ihtiyaçlarına hizmet etmek ya da yerel, bölgesel veya ulusal ihtiyaçlara katkılarını güçlendirmek için daha eŖitli roller stlenmiŖlerdir (El-Khawas vd., 1998). Küresel ortamda artan nitelikli beŖeri sermaye ihtiyacı niversiteleri yeni nesil üniversitelere dnŖmeye zorlamıŖtır (Züngün, 2016). Bu dönemden itibaren niversiteler giriŖimci bir nitelik kazanarak, piyasa için gerekli bilgilere sahip iŖgc üreten kurumlara dnŖmŖtir (Chiragov, 2015; zer, 2011).

Wissema (2009) nc nesil üniversitelerin niteliklerini temel bilimsel araŖtırmalar yürüten, disiplinlerarası araŖtırmaya önem veren, uluslararası rekabetin farkında olan, parlak öğrenciler ve ğretim üyelerine özel olanaklar sağlamasının yanı sıra kitlesel eğitim programlarının yapılmasını sağlayan çift kanallı, yaratıcı ve kozmopolit olarak sıralamaktadır. Ayten’in (2016) belirttiğine göre bu evrede, küresel, bölgesel, ulusal ve yerel ölçeklerde olayların ve durumların gerisinde kalmayan nc ve belirleyici rol oynamaya alıŖan bir niversite kimliğinden ve vizyonundan söz edilmektedir. nc nesil üniversitelerin eğitim ve araŖtırmanın yanı sıra; yer aldıkları kente, bölgeye, keye ve tüm yer küreye sorumlu olmaları ve toplumsal etki ve fayda sağlamaları gerekmektedir (Ayten, 2016). Üniversiteler hala “toplumun vicdanı” olarak rollerini sürdürürken, zamanla daha pragmatik roller geliŖtirerek artık sadece kendi iyiliği için bilgi peŖinde koŖmayan aynı zamanda nitelikli insan gücü sağlayan ve bilgi üreten kurumlar halini almıŖlardır (El-Khawas vd., 1998).

21. yüzyılda niversiteler sadece bilginin üreticisi, genç beyinlerin eğiticisi ve kültür aktarıcısı değil aynı zamanda ekonomik geliŖmenin temel dinamiği ve lokomotifi durumuna gelmiŖlerdir (Alkan & Ŗahin, 2016). Bu nedenle, günümüzde üniversitelerin daha çok mali kaynak oluŖtırmaları ve giriŖimci olmaları beklenmektedir (etinsaya, 2014). GiriŖimci niversite ya da multiversite, eğitim ve araŖtırma gibi geleneksel akademik iŖlevlerin yanı sıra; üçüncü iŖlev olarak, teknoloji transferi, inovasyon, ekonomiye katkı gibi görevleri de üstlenmektedir (Yılmaz, 2013). nc nesil üniversitelerin temel dayanak noktaları;

araştırma odaklılık, yenilikçilik, bilginin üretilmesi, paylaşılması ve toplumsal faydanın elde edilerek yeniden yaygınlaştırılmasıdır (Ayten, 2016).

Üçüncü nesil üniversitelerin belirleyici nitelikleri; doğayı keşiften ziyade değer yaratmaya yönelik bir rol, tek bir bilim dalı etrafında bilgi üretmek yerine disiplinlerarası bir yöntem, bilim insanlarından ziyade girişimci yetiştiren bir eğitim sistemi, ulusaldan ziyade küresel bir yönelim ve akademisyenlerden oluşan bir yönetim yerine profesyonel bir yönetimdir (Çetinsaya, 2014).

Günümüz üniversiteleri piyasayla daha yakın ilişkide ve piyasanın taleplerini daha fazla dikkate alan bir konuma doğru gitmektedir. Girişimci üniversitelerin üniversite-sanayi ilişkileri ve dönüşüm süreci, bölgenin ve ülkenin kalkınma hedeflerine ulaşmasına katkı verebilecek niteliktedir. (Özer, 2011). Yükseköğretimde toplum ve kurumlar arasında ortaklıklar sağlanmasının toplumsal kalkınmaya katkı vermenin en uygun yolu olduğu ifade edilmektedir. Yeni dönemde üniversiteler; inovasyon, iş yaratma, ekonomik büyüme ve sürdürülebilirlik için hayati önem taşıyan daha temel bir rol üstlenmekte ve bu nedenle, üniversite giderek daha önemli sosyal bir kurum haline gelmektedir (Etzkowitz, 2008). Modern üniversitelerin en önemli fonksiyonları, tarafsız ve evrensel bilimsel araştırma yapmak, entelektüel ve çağdaş düzeyde eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunmak ve bütün çalışmalarını toplumla bütünleştirmektir (Aydın, 2014).

Üniversiteler arası ayrışmaların olduğu ve üniversitelerin kendi içinde birbirinden kalın duvarlarla ayrıldığı eleştirilerine karşılık üniversiteler, diğer eğitim kurumları ve tüm paydaşlarla işbirliği içerisinde olmalıdır fikri, üçüncü nesil üniversitelerin öne çıkan özelliği olmaktadır. 2003 yılından bu yana üçüncü evreye geçiş dönemi hala sürmektedir ve üniversiteler üçüncü evrenin gerektirdiği değişimlere ayak uydurmaya çalışmaktadırlar.

1970’li yıllarda ivme kazanmaya başlayan ve artık günümüzde son derece önemli hale gelen girişimcilik, küreselleşme, disiplinlerarası çalışma ve üniversite-sanayi işbirliği kavramları eğitim anlayışında değişimleri ve yenileşmeleri gerekli kılmıştır. Bu değişim ve yenileşmeden en çok etkilenen eğitim, araştırma ve topluma hizmet boyutlarında önemli işlevler üstlenen üniversiteler olmuştur.

Yenileme çalışmalarında temel alınan nokta bilgiye ulaşan, bilgiyi kullanan ve üreten bireylerin nasıl yetiştirileceğidir (Güneş, 2012). Günümüzde, üniversiteler sadece bilimsel çalışmalar yapan ve üstün beyin gücünü yetiştiren kurumlar olmaktan çıkmış, birer işletme gibi verimli çalışması beklenen kurumlar haline gelmiştir (Baskan, 2001, s. 28). Bu yeni

ekonomik yönelimli paradigma ile hesap verebilirlik kavramı ortaya çıkmış ve yükseköğretim kurumları, çıktıları ile ulusal kalkınmaya yaptığı katkılar bakımından değerlendirilmeye başlanmıştır (El-Khawas vd., 1998).

2.1.2.2. Yükseköğretim Kurumlarının Değişimi ve Dönüşümü

Değişim bir nesne ya da özelliğin zaman içinde aynı kalmama durumudur. Başka bir tanımda değişim, planlı ve/veya plansız olarak bir sistemin bir süre içinde, belli bir durumdan başka bir duruma geçmesidir. Değişimin yolu asla doğrusal değildir; beklenmeyen olaylar ya da tahmin edilebilir olayların istenmeyen sonuçları değişimin rotasını şekillendirir (Eckel, Green & Hill, 2001). Toplumsal değişme, yeni alışkanlıklar, değerler, ihtiyaçlar demektir ve değişme toplumlar için kaçınılmazdır. Değişimi bu yönüyle kavramak, değişimle gelen yeni ve farklı durumlara sorunsuz uyum göstermede önemli bir adımdır (Doğan, 1999).

Dönüşüm ise bir formun diğerine değiştirilmesi sürecidir. Eğitimde bu kısmen öğrencilerin bilgi ve yeteneklerindeki değişikliklerdir. Daha geniş bir ifadeyle eğitimsel anlamda dönüşüm, öğrencilerin bilgi ve becerilerin kazanılmasına ve bunların daha geniş bağlamlarla ilişkilendirilmesine yaklaşma biçiminin evrimini ifade eder (Harvey & Knight, 1996).

Dönüşüm; temel varsayımları ve belli kurumsal davranışları, süreçleri ve yapıları değiştirerek kurumun kültürünü değiştirir, derindir ve bütün kurumu etkileyerek ilerler, kasıtlıdır ve zamanla gerçekleşmektedir. Diğer bir deyişle dönüşüm kurumun özüne dokunmaktadır (Eckel vd., 2001).

Değişim ve dönüşüm aşamasında en önemli kılavuz olan eğitimin, kendisinden beklenen işlevi başarı ile yerine getirebilmesi için, yine değişim ve dönüşümün doğrultusunda yapılması gerekmektedir (Doğan, 1999). Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının yaşadığı değişim ve dönüşüm temelde, kurumların bulundukları çağa uyum sağlayabilmeleri için tüm faaliyetlerinde sosyal ve girişimci bir tavırla kendini yenileyebilmesini ifade etmektedir (Alkan & Şahin, 2016).

2.1.2.2.1. Yükseköğretim Kurumlarında Değişim ve Dönüşüme Etki Eden Etkenler

Bugünün dünyasında yükseköğretimin rolü değişmekte çünkü dünyanın kendisi değişmektedir (Ramaley, 2014). Bu süreçte üniversiteler köklü bir değişime uğramakta; Napolyon döneminden sonra ortaya çıkan bilim temelli üniversitelerden üçüncü kuşak üniversitelere doğru yol almaktadırlar. Üniversiteleri bu değişime iten birden çok etken bulunmaktadır (Wissema, 2009). Tablo 2’de üniversitelerde yaşanan değişime ve dönüşüme etki eden etkenler sıralanmıştır.

Tablo 2

Yükseköğretim Kurumlarında Değişim ve Dönüşüme Etki Eden Etkenler

Araştırmacı	Yükseköğretim Kurumlarında Değişim ve Dönüşüme Etki Eden Unsurlar
Storberg-Walker & Torracco (2004)	• Bütçe kısıtlamaları • Bilgi teknolojisinin kullanımında hızlı büyüme • Öğrenciler için artan rekabet de dâhil olmak üzere piyasa güçleri
Wissema (2009)	• Finansman • Üniversite-şirket işbirliği • Küreselleşme • Hükümetler • Disiplinlerarası çalışma • Öğrenci sayısındaki artış • Bağımsız araştırma kuruluşları
Bernasconi & Celis (2017)	• Küreselleşme • Bilgi toplumu • Öğrenci kayıtlarının artması • Artan maliyetler ve hükümetlerin onları karşılamadaki isteksizliği • Yeni kamu yönetimi yaklaşımından doğan yeni hesap verebilirlik biçimleri
Horn & Dunagan (2018)	• Değişen öğrenci nüfusu • İşveren ve toplumun değişen talepleri • Öğrenmede yeni teknolojiler ve araştırmalar ile desteklenen pedagojide yeni sınırlar • Durgun veya azalan gelir ve artan maliyetlerin kombinasyonundan doğan risk altındaki mevcut iş modelleri

*Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Wissema’ya (2009) göre üniversiteleri değişime iten temel etken, teknolojik gelişmelerle birlikte artan araştırma maliyetlerinden doğan kaynak arayışı olmuştur. Bunun sonucu olarak, üniversiteler şirketlerle iş birliğine yönelmişler ve şirketler de temel araştırmalarını yürütebilecekleri yüksek standartlara sahip üniversitelerle birlikte çalışma arayışına girmişlerdir.

Bir diğer önemli etken ise küreselleşmedir. Küreselleşmenin yaygın rekabet etkisiyle dönüşen kurumlar bilgi çağında kendilerini tekrar konumlamakta ve küresel çapta etkili

stratejiler geliştirmektedir. Bu değişim ve dönüşüm yükseköğretim veren üniversiteleri de derinden sarsmaktadır (Züngün, 2016). Devocioğlu'nun (2015) aktardığına göre günümüz bilgi çağında mevcut dünya düzeninin ve küreselleşmenin gerektirdiğı şartlar, üniversitelere yeni düzenlemelerle gelişim projeleri gerçekleştirme ve kendilerinden beklenen sıçramaları yapma zorunluluğı yüklemektedir.

Van Damme (2001) küreselleşmenin yükseköğretim kurumları üzerindeki etkilerini şöyle sıralamıştır:

- Bilimsel araştırma ve gelişmeler daha önemli hale gelecektir,
- Bilimsel araştırma ve gelişmeler, ekonomik büyümenin ve toplumsal kalkınmanın en önemli unsurları haline gelecektir,
- Gelişmiş ülkelerde ve gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretime olan talep artacaktır,
- İletişim teknolojileri alanında yaşanan gelişmelerin de etkisiyle uluslararası yükseköğretim pazarında devamlı bir büyüme gerçekleşecektir.

Bu etkiler, yükseköğretim kurumlarının başarılı kalabilmeleri için uzun dönemli stratejiler geliştirmelerini, var olan uygulamalarına sürekli yenilenen düzenlemeler getirmelerini gerekli kılmaktadır (Ford, 2018; Turpin, Iredale & Crinnion, 2002; Züngün, 2016).

Hükümetlerin, üniversitelerin işlevlerine yönelik değişen bakış açıları üniversiteleri değişime iten etkenlerden dördüncüsüdür. Hükümetler, üniversitelerden, yarattıkları bilginin kullanımında etkin bir rol oynamalarını ve böylesi etkinlikleri destekleyecek kullanıma hazır fonlar yaratmalarını istiyorlar (Wissema, 2009). Oysa daha önceki yıllarda hükümetler, üniversitelerin bilimsel araştırmalar yürütmesi ve bilimsel öğretim yapmasıyla yetinirlerdi. Günümüzde üniversitelerden eğitim ve araştırma gibi geleneksel rolleri dışında, bulundukları bölgelerin potansiyelini değerlendirerek araştırma ve geliştirme yoluyla bölge ve ülkelere büyük katkı sağlamaları beklenmektedir (Alkan & Şahin, 2016).

Üniversiteleri değişime iten beşinci etken disiplinlerarası çalışmadır. Bilginin kullanımıyla ilgili yaşanan değişikler disiplinlerarası çalışma unsurunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrenci sayısında görülen artış üniversitelerin niceliksel olarak büyümesine yol açmıştır. Niteliksel endişeleri beraberinde getiren bu durum, üniversite eğitiminin standart eğitim ve entelektüel seçkinlerin eğitimi olmak üzere ayrışmasına yol açmıştır. Kitlesel eğitim karşısında daha fazla çeşitlilikte eğitim olanakları ortaya çıkmıştır; çoğı ülke, öğrenci

sayısındaki hızlı artışı karşılayabilmek için farklı türde kurumlarda, farklı uzunlukta programlarla çeşitli öğretim şekillerini uygulamaya başlamıştır (El-Khawas vd., 1998).

Bağımsız araştırma kuruluşları hem akademik ve endüstriyel araştırmalara rakip olmuş hem de Ar-Ge etkinliklerinin büyük bölümünü üniversitelere ve endüstriyel şirketlere havale etmişlerdir (Wissema, 2009). Akademik ve endüstriyel araştırmaların arasında yer alan ve her ikisiyle de ilişki içerisinde olan, devlet destekli bağımsız araştırma kuruluşlarının yükselişi üniversiteleri değişime iten son etkidir.

Alkan ve Şahin (2016) bilgi ekonomisinin, bilgiye dayalı toplum yapılanmasının, küresel ekonomik büyüme, uluslararası rekabet, uluslararası ticaret, gelişen teknoloji, dijital devrim, enformasyon ve iletişim alanındaki ilerlemeler gibi pek çok değişimlerin bilimi, dolayısıyla bilgiyi üretme rolleri gereği üniversiteleri değişimin merkezine taşıdığını belirtmiştir.

Sonuç olarak;

Bilim ve teknoloji alanındaki köklü değişimlerin yanı sıra; küreselleşme ile ivme kazanan uluslararasılaşma dinamikleri, yükseköğretime olan talebin artması, hayat boyu öğrenme rutinleri, ulus ötesi öğrenci hareketlilikleri, yeni yükseköğretim sağlayıcıları ve gittikçe artan pazar odaklı rekabet gibi pek çok etken bilgiyi üretme, muhafaza etme, paylaşma ve toplum faydası için kullanma işlevleri doğrultusunda temel görevi araştırma ve eğitim olan yükseköğretim kurumlarından beklentileri artırmış ve çeşitlendirmiştir (Alkan&Şahin, 2016).

2.1.3. Yükseköğretim Sistemleri

2.1.3.1. Türk Yükseköğretim Sistemi

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanı, diğer alanlarda olduğu gibi yükseköğretim alanında da önemli gelişmelere yol açmıştır (Kılıç, 1999; Sargın, 2007). Türk toplumunun sahip olduğu çağdaş eğitim sistemi, Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen eğitim reformlarının bir sonucudur (Başar, 1997).

Bernasconi ve Celis (2017) reformu, bir yükseköğretim sisteminin yapısını, organizasyonunu, yönetimini, finansmanını, işlevlerini veya sonuçlarını tamamen ya da kısmen dönüştürmeyi amaçlayan, ulusal bir hükümet tarafından uygulanan tutarlı bir kamu politikaları seti olarak tanımlamaktadır.

Türk yükseköğretiminde Cumhuriyet’ten günümüze önemli reformlar ve düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacılar Cumhuriyet dönemi Türk yükseköğretiminin gelişimini, gerçekleştirilen reformlar ve düzenlemeler doğrultusunda dönemlere ayırarak incelemişlerdir. Bu dönemler, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde

adlandırılabilir. Tablo 3’de cumhuriyet dönemi ve sonraki dönemde, Türk yükseköğretim sisteminin tarihsel dönemleri gösterilmiştir.

Tablo 3

Türk Yükseköğretiminde Cumhuriyet’ten Sonraki Dönemler

Araştırmacı		Dönemler					
Sargın (2007)	1923-1950 döneminde üniversiteler		1950-1980 döneminde üniversiteler			1980-1990 döneminde üniversiteler	1990 sonrası üniversiteler
Gürüz (2003)	Cumhuriyet dönemi					Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve sonrası	
Kılıç (1999)	1946 yılına kadar olan gelişmeler		1946 yılından, Yükseköğretim Kurulu’nun Kuruluşuna Kadar			Yükseköğretim Kurulu’ndan günümüze kadar	
Başar (1997)	1923 İstanbul Darülfünunu	1933 Üniversite Reformu ve İstanbul Üniversitesi’nin Kurulması	1946 Üniversitesi	1960 Üniversitesi	1973 Üniversitesi	1981 Üniversitesi	

*Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

2.1.3.1.1. Cumhuriyet Dönemi

Osmanlı’dan devralınan Darülfünun, 1923 yılında düzeltilmeye yönelik olarak bir yasa çıkarılarak, bilimsel özerkliğe sahip bir yükseköğretim kurumu olarak kabul edilmiştir ve ismi İstanbul Darülfünunu olarak belirlenmiştir (Başar, 1997). O dönemde 52 maddeden oluşan bir Darülfünun talimatnamesi hazırlanmıştır. Ayrıca, Darülfünun’daki eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması amacı ile bazı önlemler de alınmıştır (Başar, 1997). Bu doğrultuda, yabancı öğretim elemanlarından faydalanılması uygun görülerek Fransa, Belçika ve İsviçre’den gelen akademisyenler istihdam edilmiştir (Başar, 1997).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında Türk toplumunda çok önemli yenilikler gerçekleştirilirken, İstanbul Darülfünunu içine kapanık bir yükseköğretim kurumu olarak çalışmış ve beklenen düşünsel öncülük işlevini yeterince yerine getirememiştir (Başar, 1997). Bu durum, kurumun eleştirilere maruz kalmasına neden olmuştur (Başar, 1997; Tekeli, 2010). Başar (1997, s. 29) yöneltelen eleştirilerin yoğunlaştığı konuları şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretim elemanları yetersizdir ve birçoğunun herhangi bir eseri yoktur. Yayınlanan birkaç eser, birbirinin kopyası ya da yabancı dille yazılmış olan asıllarının çevirisi niteliğindedir.
- Öğrenci kabulüne ilişkin uygun olmayan uygulamalar vardır. Yeterince yetişmeden alınan öğrenciler dersleri izlemekte güçlük çekmekte ve bu durum öğretimin kalitesinin düşürülmesine yol açmaktadır.
- Darülfünun, dünya çapında yaşanan olaylardan, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden uzaktır (Baskan, 2001; Başar, 1997).
- Kurum, Cumhuriyet dönemi devrimlerinin hazırlanmasında ve yürütülmesinde yeterli rolü üstlenememiştir (Baskan, 2001; Başar, 1997).
- Darülfünun eğitim programları esaslı biçimde düzenlenmemiştir ve bu konuda gerekli denetimler yapılmamıştır.
- Darülfünun yönetmeliği ve disiplin yönetmeliği yeterli değildir.
- Darülfünuna ayrılan ödenekler yeterli değildir.
- Kurumun yayın ve dergi çalışmaları yeterli değildir (Baskan, 2001; Başar, 1997).
- Darülfünun Türk dilini, Türk toplum yapısını incelememiş ve toplumdaki kopuk çalışmaktadır (Baskan, 2001; Başar, 1997).

Cumhuriyet dönemi hükümeti, Darülfünun'un eleştiriler karşısında kendini yenileme çalışması içine girmemesinden dolayı kurumda reform yapma kararı almış ve 1933 üniversite reformu gerçekleştirilmiştir (Başar, 1997).

2.1.3.1.2. 1933 Üniversite Reformu

Bu dönemde, Türkiye'de kurulacak bir yükseköğretim kurumunun üniversite olarak adlandırılabilmesi için Humboldt üniversitesinin özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Tekeli, 2010). Diğer bir deyişle, kurumun öğretim işlevinin yanı sıra, araştırma ve bilgi üretme işlevlerini de yerine getirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, Türk yükseköğretim sisteminde ilk köklü değişiklikler 1933 reformu ile gerçekleştirilmiştir (Baskan, 2001). 1933 reformunun ana amacı, tek üniversite olan İstanbul Üniversitesi'ni bilimsel bir kimliğe kavuşturmadır (Arslan, 2005).

Çağdaş bir Türk üniversitesi kurabilmek amacıyla, 1932 yılında İsviçre Gelf Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Albert Malche Türkiye'ye çağırılmıştır (Başar, 1997; Gürüz, 2003).

Malche'nin Türk eğitim sistemi üzerine yaptığı araştırma ve incelemeler sonucunda hazırladığı rapor doğrultusunda, hükümet tarafından reform çalışmaları sürdürülmüştür. 1933 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından İstanbul Darülfünü'nun kaldırılmasına ve İstanbul Üniversitesi adı ile yeni bir üniversite kurulmasına karar verilmiştir (Baskan, 2001; Başar, 1997; D. Günay & A. Günay, 2017; Gürüz, 2003).

11 Ekim 1934 tarihinde İstanbul Üniversitesi'nin 63 maddelik yönetmeliği yayınlanmıştır. Yönetmeliğin birinci maddesinde üniversitenin amaçları ve görevleri belirtilmiştir. Bu maddeye göre, “üniversite bilgi sahalarında araştırmalar yapmak, milli kültür ve yüksek bilgiyi genişletmeye ve yaymaya çalışmak, devlet ve memleket hizmet ve işleri için ergin ve olgun unsurlar yetişmesine yardım etmek gibi vazifeler” için kurulmuştur (Başar, 1997, s. 36).

D. Günay ve A. Günay (2017) bu reform ile üniversitenin; model, yapı ve terminolojisi bakımından bütünüyle Batı'dan transfer edildiğini ifade etmiştir.

2.1.3.1.3. 1946 Üniversite Reformu

1946 reformunun amacı, Türkiye'deki çok partili yaşama uyum sağlayacak demokratik üniversiteyi kurmaktır (Arslan, 2005). Bu doğrultuda, 13 Haziran 1946 tarihinde çıkarılan 4936 sayılı “Türk Üniversiteler Kanunu” ile üniversite özerkliği ve tüzel kişiliği olan yüksek bilim, araştırma ve öğretim birliği olarak tanımlanmıştır (Başar, 1997; D. Günay & A. Günay, 2017).

Yasada belirtilen üniversitelerin amaç ve görevlerine göre, “üniversiteler öğrencilerini bilim anlayışı kuvvetli, sağlam düşünceli aydınlar, Türk devriminin ülkelerine bağlı milli karakter sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmek, ülke sorunları başta olmak üzere bilimi geliştirmeye yönelik çeşitli konularda araştırmalar yapmak, ülkenin gelişmesi ve ilerlemesi ile ilgili çeşitli konularda hükümetle ve diğer kurumlarla işbirliği yapmak, araştırma inceleme sonuçlarını kamunun yararına sunmak, Türk toplumunun genel düzeyini yükseltici bilim verilerini halka yaymak” ile sorumludur (Başar, 1997, s. 37).

Ayrıca, 1946 yılında çıkarılan kanun öğretim kadar araştırmaya da ağırlık vererek, üniversitelerin eğitim programlarını bilgi yığını olmaktan çıkarmış, öğretimin araştırma ile desteklenmesini ve üniversitelerin ülke sorunlarına yönelmesini sağlamıştır (Başar, 1997).

1950 yılına kadar Türkiye'de yalnızca İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi bulunurken, sonraları İstanbul ve Ankara illeri dışına da üniversiteler kurulmaya başlanmıştır (Sallan Gül & Gül, 2014; Sargın, 2007).

Bu dönemde gelişme gösteren sanayi sektörünün nitelikli insan gücü ihtiyacı da yeni üniversiteler kurulmasındaki sebeplerden biridir (Başar, 1997; Gürüz, 2003; Sallan Gül & Gül, 2014; Sargın, 2007). 1950'den sonra Kıta Avrupası modelini benimseyen Türk üniversiteleri önemli bir değişim geçirmiştir ve Amerikan üniversite modeli benimsenmeye başlanmıştır (Gürüz, 2003, s. 299).

2.1.3.1.4. 1960 Düzenlemeleri

Sivil ve askeri müdahaleler ile yaşanan sosyolojik değişimler birçok kurumda olduğu gibi, Türk yükseköğretim sisteminde de dönüşümlere ve yasal düzenlemelere neden olmuştur (D. Günay & A. Günay, 2017).

1961 yılı Anayasası'nda yer alan maddeyle üniversiteler idari ve bilimsel özerklik ile tüzel kişiliğe sahip kurumlar haline gelmiştir (Baskan, 2001; D. Günay & A. Günay, 2017; Kılıç, 1999; Sallan Gül & Gül, 2014). 1960'lı yıllara kadar merkezi bir sınav olmadan öğrenci kabul eden üniversitelerde, öğrenci sayısındaki artış nedeniyle merkezi seçme sınavı kurumsallaşmıştır (Kılıç, 1999). Ayrıca, artan yükseköğretim talebini karşılamak amacıyla 1965 yılında özel yüksekokulların açılmasına izin verilmiştir (Kılıç, 1999).

2.1.3.1.5. 1973 Düzenlemeleri

Türk yükseköğretim sisteminde 20 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ile yeni bir dönem başlamıştır (Başar, 1997). Bu kanun ile üniversitelerüstü kuruluşlar ve devletin üniversiteyi nasıl denetleyeceği ve gözeteceği belirtilmiş, Yükseköğretim Kurulu, o dönemde Anayasa Mahkemesi kararıyla iptal edilmiştir (Baskan, 2001; D. Günay & A. Günay, 2017), Üniversite Denetleme Kurulu ve Üniversitelerarası Kurul oluşturulmuştur (Başar, 1997).

Üniversitelerarası Kurul 1974 yılında, üniversiteye giriş sınavının bir merkez tarafından yürütülmesi kararını almış ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'ni kurmuştur (Toker'den aktaran Kılıç, 1999). Günümüzde, üniversiteye giriş sınavları hala bu merkez tarafından yapılmaktadır.

Üniversiteler Kanunu, yükseköğretimin toplum ihtiyaçlarına göre planlanması, yükseköğretim planlamasının örgütlenmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitime ayrılan kaynakların artırılması ve etkin kullanımı, fakültelerden bölüm sistemine geçiş, öğretim ve öğrenim özgürlüklerinin güvence altına alınması gibi pek çok düzenleme getirmiştir (Baskan, 2001; Başar, 1997).

Bu dönemde de yeni üniversiteler kurulmaya devam etmiş ve bu üniversiteler bulundukları bölgenin gelişimine katkı sağlayacak merkezler olarak düşünülmüştür (Sargın, 2007).

2.1.3.1.6. 1981 Üniversite Reformu

1981 yılında yapılan üniversite reformu, Türk yükseköğretiminin önemli dönüm noktalarından biridir (Sargın, 2007). Bu reformun amacı, ülkede “bozulan demokrasiyi ve üniversiteyi” yeniden sağlıklı hale getirmektir (Arslan, 2005).

Bu yıllardan sonra Anadolu’nun çeşitli bölgelerindeki orta büyüklükte şehirlerde kurulan üniversitelerle amaç; bölgeler arası gelişmişlik farkını azaltmak ve üniversitelerin kuruldukları bölgelere sağladıkları getiriye ülke içine yaymaktır (Sargın, 2007).

Yürürlükte olan Türk yükseköğretim sistemi, 2547 sayılı kanunla tanımlanan ‘1981 Üniversite Reformu’ olarak adlandırılan sistemdir (Günay, 2011). Ancak, 1981 yılından bu yana Türk eğitim sisteminde pek çok geliştirme çalışması ve yenilik meydana gelmiştir. Ayrıca, aradan geçen 38 yıl boyunca kanunun pek çok maddesi değişikliğe uğramıştır. Bu bağlamda, eğitim sistemine Türk ve yabancı birçok eğitim uzmanının katkısı sağlanmaya çalışılmıştır. Yine de Akyüz (2019) eğitim tarihimizde geçmişten bu yana her zaman kâğıt üzerinde parlak ilkeler, amaçlar, programlar, yasal metinler hazırlandığını, şekle ve gösterişe önem verildiğini ancak; uygulamada aynı çaba, ciddiyet ve istikrarın gösterilmediğini ifade etmiştir.

1923-1924 eğitim öğretim yıllarından 2018-2019 eğitim öğretim yılına kadar geçen 95 yıllık Cumhuriyet döneminde Türkiye’de yükseköğretim alanındaki gelişmeler şöyle özetlenebilir:

- 129 Devlet üniversitesi, 74 Vakıf üniversitesi ve dört Vakıf Meslek Yüksek Okulu olmak üzere toplam 207 üniversite kurulmuştur.

- Öğrenci sayıları lisans düzeyinde 4420699, yüksek lisans düzeyinde 394174 ve doktora düzeyinde 96199'a yükselmiştir.
- Öğretim elemanı sayısı 176116'ya yükselmiştir.
- Türkiye Avrupa Yükseköğretim Alanı'na dâhil olmuştur.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) oluşturularak yükseköğretimde nitelik ön plana çıkarılmıştır.

Kaya (2015) Türk üniversitelerinin görünüşte çağdaş olmalarına karşın, uzun yıllar ortaçağ niteliklerine sahip olduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, Türkiye'de üniversite diplomasına sahip işsiz sayısının yüksek oluşunun, yükseköğretime gereğinden fazla yatırım yapıldığını değil, yanlış bir yükseköğretim politikasının uygulandığının göstergelerinden biri olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, yeni gelişmeler arasında yer alan, yükseköğretim kurumlarında niteliğin ön plana çıkarılması dikkatli bir şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gereken bir süreçtir.

2.1.3.2. Avrupa Yükseköğretim Sistemi

Avrupa yükseköğretim anlayışını asırlar boyunca Aristo'nun eğitimin amacını herhangi bir hedefe yönelik olmaksızın gerçeği aramak olarak görmesi ve mesleki eğitimin özgür bireylere yakışır bir eylem olmadığı düşüncesi etkilemiştir (Gürüz, 2003).

Avrupa'da kitlesel yükseköğretimin büyümesi bütçe, organizasyon, yönetim ve farklı akademik yeteneklere sahip yeni öğrencilerin eğitiminde ortaya çıkan farklı öğretim durumları gibi pek çok konuda sorunlar yaşanmasına yol açmıştır (Trow, 1999). Kitlesel yükseköğretime geçişle ağırlaşan eğitim masrafları, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) olduğu gibi, Avrupa'da da hükümetlerin yükseköğretim kurumlarına eğitim ücreti alınmasına ilişkin olarak izin vermesine neden olmuştur. Ancak, bu eğitim ücreti ABD'de uygulanan en yüksek miktardan daha düşüktür.

ABD'den sonra Avrupa yükseköğretimde dünyanın en önemli bölgesidir (Clotfelter, 2010). Amerikan yükseköğretim sisteminden etkilenen Avrupa yükseköğretim sisteminde ilk olarak Avrupa Birliği'ne üye ülkelerle eğitimde uyumu sağlamak ve öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak için üç dereceli yapı oluşturulmuştur. Aynı zamanda doktora programlarında araştırma bütçesi artırılarak profesör ve araştırmacıların eğitiminde de Amerikan

yükseköğretim sistemine benzeyen değişiklikler yapılmıştır. Pek çok ülke ABD'dekilere benzeyen dünya çapında üniversiteler kurmaya başlamıştır.

Avrupa ülkeleri gelişmeyi teşvik etmek için, ulusal sıralamalar ve araştırma bütçesinin rekabetçi koşullara göre belirlenmesi yoluyla yükseköğretim sistemlerinde rekabetin başlamasına neden olmuşlardır (Bok, 2013). Bok'a (2013) göre pek çok hükümet üniversitelerde planlama, bütçe ve yönetimde düzenleyici kontrolleri daha serbest hale getirerek ve akademik liderler ile elemanlara kurum içinde daha fazla otorite hakkı vererek girişimci gücü desteklemeye çalışmıştır. Bunun bir sonucu olarak, hükümetler üniversitelerin araştırma ve eğitim etkililiğini değerlendirmek için ayrıntılı sistemler oluşturarak hesap verebilirliği daha fazla sorgular hale gelmişlerdir. 1980'lerden sonra Avrupa'da akademik araştırmalarda hızlı bir artış görülmüştür (Adams, 2010).

2.1.3.3. Amerika Yükseköğretim Sistemi

İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana yükseköğretime artan erişim oranları, bilimsel araştırmalara güçlü hükümet desteği ve sığınak arayan Avrupalı bilim insanlarının akın etmesiyle Amerikan üniversiteleri dünyada üstün bir konum kazanmıştır (Bok, 2013; Clotfelter, 2010). İkinci Dünya Savaşı ve Soğuk Savaş dönemlerinde artan erişim oranları, sığınmacı bilim insanları ve artan askeri araştırma ile büyüyen Amerika yükseköğretim sistemi, savaş sonrası dönemde yüksek teknoloji sanayilerinin genişlemesiyle gelişmeye devam etmiştir (Adams, 2010). Bugün, Amerika yükseköğretim kurumları çeşitli dünya sıralamalarında en yüksek basamaklarda yer almakta (Clotfelter, 2010) ve küresel ölçekte, Amerika yükseköğretim sistemi en başarılı sistem olarak bilinmektedir (A. L. Gitlow & H. S. Gitlow, 2014; Günay, 2011).

Amerika yükseköğretim sistemi yapısını İngiliz lisans kolejleri ile Alman araştırma üniversitelerinden almaktadır ancak, karakteri Amerika halk yaşamını şekillendiren üç önemli felsefi inançtan etkilenmektedir (Eckel & King, 2004). İlk olarak, Thomas Jefferson'ın etkisi olan hükümetin kısıtlı müdahalesi ile ifade, devlet, dini topluluk ve birey özgürlüğü ülkeleri etrafında şekillenmiş pek çok yükseköğretim kurumu kurulmuş ve bu kurumlar çoğu ülkede görülenin aksine hükümet kontrolünden korunmaya devam edilmiştir. İkinci sırayı kapitalizm ve piyasaların rasyonelliğine olan inanç almaktadır. Amerikan kolejleri ve üniversiteleri, çeşitlilik ve yüksek kalitenin merkezi planlamadan ziyade rekabet

yoluyla elde edildiği varsayımıyla öğrenciler, fakülteler ve finansman için mücadele ederler. Amerikan yükseköğretimi üzerindeki son önemli felsefi etki, eşit fırsat ve sosyal hareketliliğe olan yaygın bağlılıktır. Eckel ve King (2004) Amerika yükseköğretim sisteminin, Amerikan karakterinin temel unsurları olduğu düşünülen bağımsızlığı, hükümetten kuşkulunmayı, hırsı, kapsayıcılığı ve rekabet gücünü yansıttığını ifade etmektedir.

Amerikan tarihinde yükseköğretim, cinsiyete, dine, ırka/etnik kökene ya da sosyal sınıfa bağlı olarak bireyleri kabul etmeyen elit bir sistemdi. Ancak, 20. yüzyılda, ekonomik ve sosyal değişimler yükseköğretimi orta sınıfa geçişin en önemli geçidi haline getirmiştir ve kadınlar ile azınlıklar eskiden beri var olan dışlanmaya karşı harekete geçmişlerdir. Bu gelişmelerle beraber, 20. yüzyılda bir Amerikan kurum türü olan, üniversiteye giriş için öğrencilere bir beceri kazandıran ya da onları hazırlayan iki yıllık kolej her yaştan, seviyeden ve gelirden bireylerin yükseköğretime açık erişimini sağlamak amacıyla kurulmuştur.

Araştırma Üniversiteleri	•Çoğunlukla hukuk ve tıp alanında derece verilir. •Ulusal ve uluslararası sıralamalarda ilk 60'da yer alırlar. •Federal hükümet tarafından akademik araştırmaya ayrılan bütçenin çoğunu alırlar.
Kapsamlı Üniversiteler	•Pek çoğu kendini bulundukları şehrin ihtiyaçlarına hizmet etme sorumluluğu taşıyan metropolit üniversiteler olarak tanımlar.
Dört Yıllık Kolejler	•Çoğunluğu özel olan, araştırma üniversiteleri ya da kapsamlı üniversitelerden çok daha küçük kolejlere. •Bu kolejlere çoğu öncelikli olarak sosyal bilimler ağırlıklıdır.
İki Yıllık Kolejler	•20. yüzyılın başlarında, dört yıllık koleje geçmeden önce evine yakın, düşük ücretli okula ihtiyaç duyan öğrenciler için ortaya çıkmıştır. •Sosyal bilimlerin yanı sıra mesleki eğitim programları da yaygın olarak sunulmaktadır.

Şekil 4. Amerikan yükseköğretim kurumları. Kaynak: Bok, D. (2013). *Higher education in America*. New Jersey: Princeton University kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Amerikan yükseköğretim sistemi, diğer gelişmiş endüstriyel ülkelerin yükseköğretim sistemlerinden çeşitli yönlerden farklılık göstermektedir (Bok, 2013). Bu yönlerden ilki, kurumların çeşitliliğidir. Amerikan yükseköğretim sisteminde araştırma üniversiteleri, kapsamlı üniversiteler (comprehensive universities), dört yıllık ve iki yıllık (community colleges) kolejlere bulunmaktadır. İkinci olarak, dünyada pek çok ülkenin aksine Amerikan

kolejleri ve üniversiteleri daha az hükümet denetimi ve kontrolüne maruz kalmaktadır. Bunun nedeni, aynı zamanda üçüncü farklılık olan, bütçe kaynaklarının tamamen hükümete bağımlı olmamasıdır. Amerikan kolejleri ve üniversiteleri farklı kaynaklardan bütçe bütçe sağlayabilmektedir. Son olarak, önde gelen kolejler ve üniversiteler prestij, ün, bütçe kaynakları ve öğrenci ile öğretim elemanı çekebilmek için birbiri ile sürekli rekabet halindedir. Amerikan yükseköğretim sisteminde rekabet oldukça desteklenmektedir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra federal ajanslar, üniversitelerdeki bilim insanlarına rekabetçi bir temelde artan araştırma bütçesi vermeye başlamışlardır.



Şekil 5. Amerikan yükseköğretim kurumlarında amaçların artması. Kaynak: Bok, D. (2013). *Higher education in America*. New Jersey: Princeton University kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Şekil 5'te görüldüğü gibi Amerikan yükseköğretim sisteminde yer alan kurumlarda İç Savaş döneminde kadar yalnızca tek bir amaç bulunmaktadır. 19. yüzyılın son yarısından itibaren büyüyen Amerikan ekonomisi ve hızlı endüstriyelleşme ile artan mesleki eğitim ihtiyacının, araştırmaya verilen önemin, öğrencileri çok yönlü liberal bir eğitim yoluyla geliştirmeye çalışan öğretim elemanlarının etkisiyle yükseköğretim kurumlarının amaçları artmıştır. Son yıllarda ise toplumun giderek karmaşılaşması ve belli bir alanda özelleşen bilgiye daha bağımlı hale gelmesiyle iki yeni amaçtan daha bahsedilmeye başlanmıştır. Böylece, Amerikan yükseköğretim kurumları tek amaçlılıktan çok amaçlılığa doğru bir yol izlemiştir. Amerikan yükseköğretim sistemi dünyadaki diğer yükseköğretim sistemlerini etkileyerek benzer süreçler ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

2.2. Kalite

2.2.1. Kalite Kavramı

Son 20 yılda, ülkelerin yetiştirdiği gençleri istihdam edebilmesinde beceri, dünya pazarlarında rekabetin artması ve rekabette başarılı olabilme isteği üründe, hizmette ve insan gücünde kaliteye önem verilmesini bir zorunluluk haline getirmiştir (Eroğlu, 2004; Hamutoğlu vd., 2020). Juran (1998, s. 216) 20. yüzyılın “verimlilik yüzyılı” olduğunu, 21. yüzyılın ise “kalite yüzyılı” olarak bilineceğini belirtmiştir.

Kalite kavramı, bu konu ile ilgilenen araştırmacılar tarafından anlaşılması ve tanımlanması zor, değişken bir kavram olarak nitelenmiştir (Green, 1994; Harvey ve Green, 1993; Heffner, 2013; Materu, 2007; Melia, 1994; Schindler, Puls-Elvidge, Welzant & Crawford, 2015; Tan, 1986). Eğitimde kalitenin önemli olduğu konusunda herkes hemfikirdir ancak açıklanması konusunda farklı fikirler bulunmaktadır (D’andrea, 2007; Frazer, 1994; Green, 1994; Kalaycı, Watty & Hayırsever, 2012; Villanueva, 2012).

Juran (1998) kalitenin iki ayrı tanımını yapmıştır. İlk olarak kalite, müşteri hizmetlerini karşılayan ve böylece müşteri memnuniyeti sağlayan ürün özellikleridir. İkinci tanımda kalite, tekrar tekrar çalışma gerektiren ya da müşteri memnuniyetsizliği gibi eksikliklerden kurtulma anlamına gelir.

Birden fazla anlayışa dayanan ve çeşitli tanımları olan kalite, “bir hizmetin niteliklerinin hizmeti alan veya kullanan kişinin isteklerini karşılayabilme derecesi” olarak tanımlanabilir (Crosby, 1992; Eroğlu, 2004; Hoyle, 2007; Ryall & Kruithof, 2001). Kalite sürekli olarak dikkat edilmesi ve geliştirilmesi gereken bir fonksiyondur (Eroğlu, 2004, s. 5).

Eğitilmiş insan kaynağı kalitesi diğer alanlardaki kalite hedeflerinin de önkoşuludur; dolayısıyla, eğitim kalitesi, tüm sektörler için öncelikli ve önemli bir anlam taşımaktadır (Eroğlu, 2004, s. 5). “Bireyin yaşam düzeyini yükseltmeye yönelik toplumun yapısını değiştirme girişi” olarak açıklanan toplumsal gelişmeyi gerçekleştirmenin koşulu, eğitimin kalite ve verimliliğinin artırılmasıdır (Âdem’den aktaran Adıgüzel & Sağlam, 2009).

Eğitimde kalite, eğitim sürecinden geçen bireylerin istenilen niteliklere sahip olmaları ya da eğitim sürecinde edindikleri özelliklerin belirlenen standartlara uygunluğu olarak tanımlanabilir (Adıgüzel & Sağlam, 2009). Eğitimde kalite kavramı, tüm paydaşların isteklerinin karşılanabilmesi için gerekli sistemlerin ve süreçlerin kurulmasını, ayrıca bu

sistem ve süreçlerin sürekli olarak iyileştirilebilmesi için gerekli olan yönetim, insan ve hizmet kalitelerini kapsamaktadır (Eroğlu, 2004). Gürbüz ve Ergülen (2008) ise eğitim kalitesinin, rekabet avantajı yaratma, devlet isteklerini karşılama ve kamu beklentilerini yerine getirmeyi içerdiğini ifade etmişlerdir (s.18). Hamutoğlu vd. (2020) yükseköğretimde kaliteyi, soyut bir yapı ve bir hizmetin kalitesinin belirlenmesi olarak ifade etmişlerdir.

Giderek artan kalite anlayışı ve yüksek beklentiler, kurumları; süreçlerinin, kurumsal yapılarının ve başarılarının kalitesi konularında daha yoğun çaba göstermeye zorlamaktadır (Eroğlu, 2004; Makhoul, 2019). Başlangıçta yükseköğretim kurumlarının iç çalışmalarına gömülü düşünülen kalite meselesi, kurumsal sınırların ötesine geçmiş ve çok sayıda paydaşın yer aldığı sosyal ve politik bir meseleye dönüşmüştür (Yingqiang & Yongjian, 2016).

2.2.2. Yükseköğretimde Kalite Hareketine Etki Eden Etkenler

Tarih boyunca yükseköğretim kurumlarının kalitesine/ niteliğine verilen önemin artmasına çeşitli etkenler etki etmiştir. Bu etkenler Tablo 4’te olduğu gibi sıralanabilir:

Tablo 4

Yükseköğretim Kurumlarında Kaliteye Etki Eden Etkenler

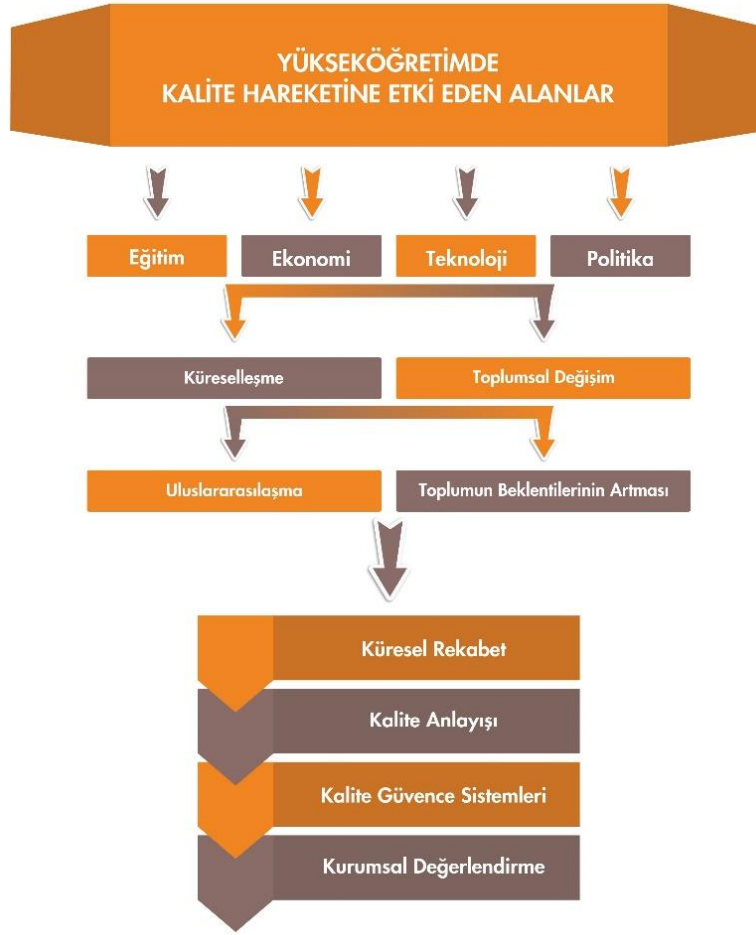
İç etkenler (the intrinsic qualities)		Dış etkenler (the extrinsic qualities)	
Araştırma ve Eğitim	van Vught & Westerheijden (1994)	Topluma Hizmet	• Çeşitli yükseköğretim sistemlerinin artması • Öğrenci sayısındaki hızlı artış • Alanların, bölümlerin ve yeni kurumların sayısındaki artış • Yükseköğretim kurumlarına yapılan harcamalar • Teknoloji tabanlı ekonomiye geçiş süreci • Politik stratejiler
	Dundar & Lewis (1999)		
	Bakioğlu & Ülker (2017)		• Uluslararasılaşma • Küresel rekabet • Üniversite sıralamaları
	Hossain (2017)		• Siyasallaşma • Plansız büyüme • Finansal kısıtlamalar • Bozulmalar (Görev ihmal, kaynakların kötüye kullanımı vb.)
	• Hakikat ve bilgi arayışı • Öğrenci alımı • Öğretim üyesi alımı • Personel gelişimi • Öğretim metodu • Kütüphane ve laboratuvar koşulları		

*Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Billing ve Thomas (2000) yükseköğretimde yaşanan büyümenin sonuçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Hükümetler öğrenci başına düşen yükseköğretim maliyetleri nedeniyle kendilerini artan mali baskı altında bulmuşlardır.
- Yükseköğretim kurumlarında öğrenci ve işveren talebine cevap verebilmek için kurs ve program çeşitliliği artmıştır.
- Çok çeşitli kurumlar derece vermeye başladı.
- Pek çok ülkede özel yükseköğretim kurumları kurulmuştur.

Dolayısıyla, artan talepler ve pek çok ülkenin karşılaştığı mali kısıtlamalar, aşırı kalabalıklaşmaya, alt yapının bozulmasına, ders kitapları ve laboratuvar ekipmanları gibi harcamalar için kaynak eksikliğine, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin kalitesinin düşmesine neden olmuştur (El-Khawas vd., 1998). Şekil 6’de yükseköğretimde kalite hareketine etki eden etkenler dört alanda toplanarak ifade edilmiş ve bu alanların kalite ile olan ilişkisi gösterilmiştir.



Şekil 6. Yükseköğretimde kurumsal değerlendirmenin ortaya çıkmasında etkili olan etkenler

*Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Eğitim, ekonomi, teknoloji ve politika alanında yaşanan değişiklikler, küreselleşme ile toplumsal değişimin yolunu açmıştır. Ekonomi ve teknolojinin gelişmesine paralel olarak, işgücünün gelişmesi ve niteliğin önem kazanması ön plana çıkmıştır (Gürbüz & Ergülen, 2008). Küreselleşme ile beraber sınırları kalkan dünyada, bilgiyi üreten ülkeler ürettikleri bilgiyi diğer ülkelere pazarlayabilir hale gelmeye başlamıştır (Bakioğlu & Ülker, 2017, s. 9). Bu bağlamda, bilginin üretim, dağıtım ve tüketiminin hızla metalaştığı söylenebilir. “Kültürel ve bilimsel etkinliklerin kazançlı olması beklentisi yerleştikçe kültürel değerler ticari ürünlere dönüşmektedir. Halk tüketicidir; eğitim kurumları, hizmet sağlayıcılara dönüşmüş, öğrenciler ve şirketler bu hizmetlerin alıcıları haline gelmiştir” (Schugurensky’den aktaran Bağmen Kaya, 2019). Sosyal, politik ve iletişim alanında yaşanan gelişme ve değişimlerin etkisi de toplum beklentilerini artırmıştır ve tüm alanlarda olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da kalitenin öneminin artmasında rol oynamıştır

(Gürbüz & Ergülen, 2008). Tüm bu süreç, küresel rekabetin ivme kazanmasını ve küresel rekabette önemli rol oynayan kalite anlayışının gelişmesini sağlamıştır. Kalite anlayışının yayılması, kalite güvence sistemlerinin ve kurumsal değerlendirme süreçlerinin ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. Dolayısıyla, kalite bağlamında üniversitelerin yeniden yapılandırılması; iç etmenlerin demokratikleşme eğilimlerinden değil ekonomik küreselleşme, refah durumunun gerilemesi ve bilginin artan şekilde metalaşmasına bağlı olarak dış baskılar sonucu yapılmaktadır (Schugurensky'den aktaran Bağmen Kaya, 2019). Yeniden yapılandırma genellikle akademik camianın karşı çıkmasına karşın yapılmakta ve bu uluslararası, iç politik ve ekonomik güçlerin yükseköğretim politikalarını belirlemedeki artan gücünü göstermektedir (Rhoads & Thorres, 2006).

2.2.3. Kalite Yaklaşımları

Kalite kavramının kaynaklarda pek çok farklı tanımı yapılmakta ve farklı yaklaşımlara dayandırılarak yapılan açıklamalara yer verilmektedir (Burrows, Harvey & Green, 1992; Dai, 2014; Gök, 2013; Green, 1994; Hossain, 2017; Jang, 2009; Reas Hall, 2015; Schindler vd., 2015; Tam, 2001; Tan, 1986). Tablo 5'te farklı araştırmacıların kalite kavramını nasıl tanımladıklarına ilişkin yaklaşımlara yer verilmiştir.

Tablo 5
Kalite Yaklaşımları

Yazar Adı	Kalite Yaklaşımları				
Garvin (1984)	Soyut	Ürün odaklı	Müşteri odaklı	Üretim odaklı	Değer odaklı
Astin (1985)	Sıralamalar	Mevcut kaynaklar	Öğrenci çıktıları	Yetenek gelişimi	
Barnett (1992)	Objektif kavramlar	Göreceli kavramlar	Gelişimsel kavramlar		
Harvey & Green (1993)	İstisnai bir olgu	Tutarlılık ve kusursuzluk	Amaca uygunluk	Maliyet-fayda ilişkisi	Dönüşüm
Green (1994)	Geleneksel	Standartlara uygunluk	Amaca uygunluk	Kurumsal amaçları başarmada etkililik	Müşteri ihtiyaçlarını karşılama
Giertz (2001)	İçsel	Dış kaynaklı	Siyasal olarak doğru		
Dew (2009)	Dayanıklılık	Lüks ve prestij	Gerekliliklere uyum sağlama aracı	Sürekli iyileştirme	Katma değerli
Cardoso, Rosa & Stensaker (2015)	Kültür	Uyum	Tutarlılık		
Schindler vd. (2015)	Amaca yönelik	Dönüşümsel	İstisnai bir olgu	Hesap verebilirlik	

*Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Bu çalışmada, alanyazında ağırlıklı olarak temel alınan Harvey ve Green'in (1993) ortaya koyduğu kalite yaklaşımları açıklanmaktadır. Harvey ve Green (1993) kaliteyi, istisnai bir olgu, tutarlılık ve kusursuzluk, amaca uygunluk, maliyet-fayda ilişkisi, dönüşüm olarak kalite yaklaşımları ile açıklamıştır (Bakioğlu & Hacıfazlıoğlu, 2017; Gök, 2013; Harvey ve Knight, 1996; Jang, 2009; Kalaycı vd., 2012; Reas Hall, 2015; Villanueva, 2012).

İstisnai bir olgu olarak kalite yaklaşımında, kalite özel, mükemmel bir şey olarak görülür (Jang, 2009). Bu yaklaşımda kalite üç şekilde tanımlanmıştır (Harvey & Green, 1993; Harvey ve Knight, 1996). İlk olarak kalite, geleneksel olarak özel bir şeyin ayırt ediciliği ile ilişkilendirilmektedir. Kalitenin geleneksel olarak tanımlanmasında, kalite bir değerlendirme yoluyla anlaşılmaz, bunun yerine, kalite ayırt edicilik ve ulaşılmazlık varsayımına dayanmaktadır. Geleneksel olarak kalite ölçütler sunmaz. Bu nedenle, eğitimde kaliteyi değerlendirmek mümkün değildir çünkü geleneksel olarak kalite, kaliteye karar verecek tanımlanabilir araçlar sağlamamaktadır. İkinci olarak, kalite mükemmeliyet olarak açıklanmakta ve yüksek standartlar olarak görülmektedir. Bu yaklaşıma göre, en iyi öğrencileri alan ve onlara en iyi kaynakları sağlayan bir kurum mükemmel olarak düşünülmektedir (Jang, 2009). Bu nedenle, istisnai olarak kalite kurumun ünü ve kaynaklarının yeterliliği ile ilişkilidir (Astin'den aktaran Jang, 2009). Mükemmeliyet olarak kalite eğitimde girdi ve çıktıya odaklanmaktadır. Girdi ve çıktı seviyesindeki etkisiyle

mükemmeliyet, kalitenin bir ölçümü olarak ele alınmaktadır. Üçüncü olarak, kalite standartların kontrol edilmesi ve bir dizi kalite ölçütünün gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır.

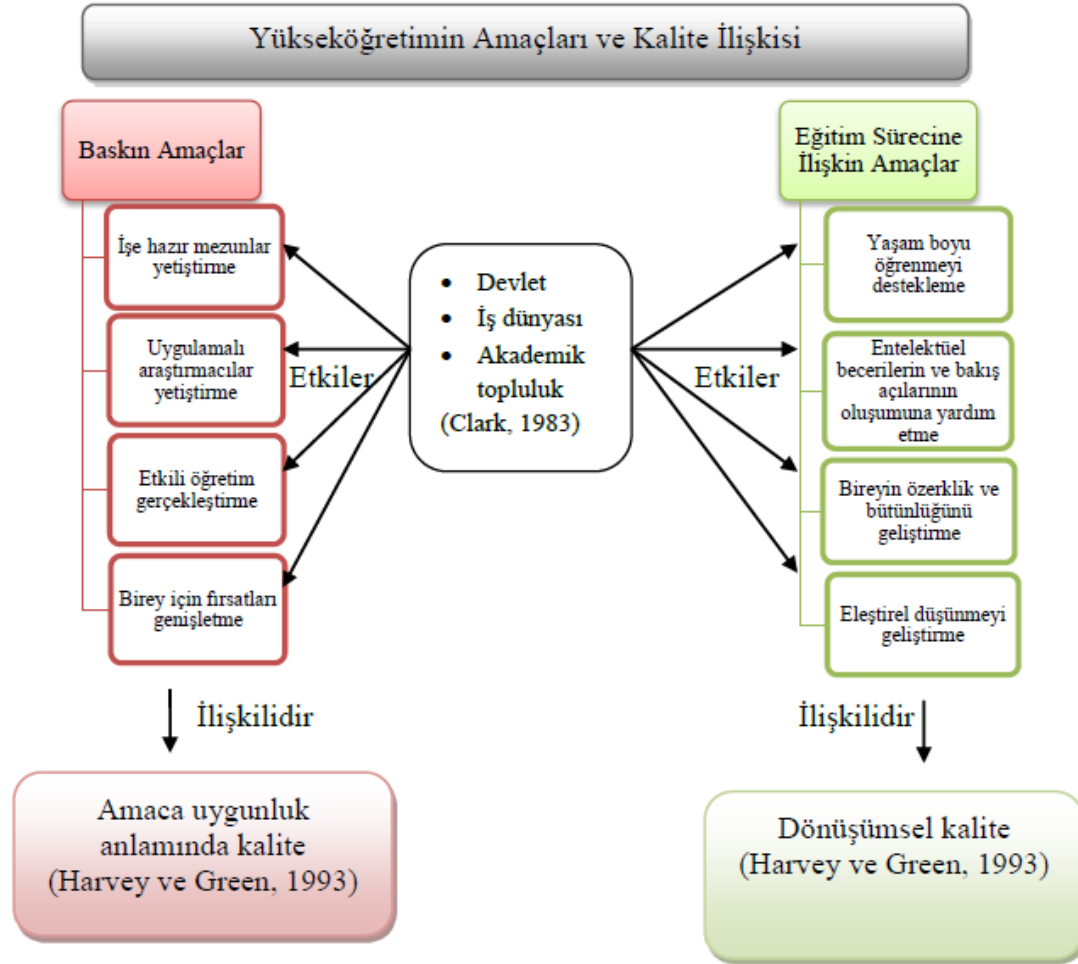
Tutarlılık ve kusursuzluk olarak kalite yaklaşımında, kalite tutarlılık olarak görülmektedir (Harvey & Knight, 1996). Bu yaklaşımda sürece odaklanılmakta ve kusursuz bir şekilde karşılanacak özellikler oluşturulmaktadır. Kalite, sıfır kusurlu ve ilk seferde işlerin doğru yapılması olarak iki görüşle açıklanır. Sıfır kusurlu görüşüne göre, kalite belirli bir özelliğe uyum sağlama durumudur ve kusurların olmaması ile ölçülmektedir. İlk seferde işlerin doğru yapılması ise kalite kültürünün önemini vurgular. Kalite sadece denetleyicilerin değil tüm kurumun sorumluluğu olarak ele alınmaktadır (Harvey & Knight, 1996).

Amaca uygunluk açısından kalite yaklaşımında, kalite ürün ya da hizmetin amacı ile ilişkili olarak anlam kazanmaktadır (Harvey & Knight, 1996). Harvey ve Knight'a (1996) göre, eğer bir ürün ya da hizmet tasarlandığı amaca hizmet ediyorsa kalitelidir. Bu yaklaşımda amacın belirlenmesi için iki öncelik ortaya çıkar; müşteri ve ürün ya da hizmet sağlayıcılar. Yani, kalite paydaşlar tarafından belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi ile ilişkilendirilir (Jang, 2009). Amaca uygunluk açısından kalite yaklaşımında eğitimde kaliteyi, eğitimin amacını (Jang, 2009) kim tanımlamalı ve kalite nasıl değerlendirilmeli gibi sorular ortaya çıkar. Amaca uygunluk yaklaşımında, alternatif bir bakış açısı kurumu vurgular. Bu durumda, kalite kurumun kendi hedeflerini ya da misyonunu gerçekleştirmesi bakımından tanımlanır (Green'den aktaran Harvey ve Knight, 1996). Bu bakış açısı pek çok ülkede hâkim olan dış kalite denetiminin önemli bir parçasıdır.

Maliyet-fayda ilişkisi bakımından kalite yaklaşımında, eğitimin kalitesi verimlilik ve etkinlik temel alınarak paranın karşılığı ile ilişkilendirilmiştir (Harvey & Knight, 1996). Bu yaklaşım kaliteyi hesap verilebilir, pazar bakış açısına dayanarak ele alır.

Dönüşüm olarak kalite yaklaşımı niteliksel değişime, temel bir yapı değişikliğine dayanmaktadır. Eğitimde dönüşümsel kalitenin iki etkeni vardır; öğrenciyi geliştirmek, öğrencinin güçlendirilmesi (Harvey & Knight, 1996; Jang, 2009). İlk olarak nitelikli eğitim öğrencilerdeki değişimleri etkiler ve onları geliştirir. İkinci olarak öğrencinin güçlendirilmesi kendi dönüşümlerini etkilemeleri için öğrencilere yetki verilmesidir. Öğrencilerin güçlendirilmesine dört yol önerilmiştir. Bunlar; öğrencilerin aldıkları eğitimi değerlendirmesi, asgari hizmet standartlarının garanti edilmesi, öğrencilere aldıkları eğitim üzerinde daha fazla kontrol hakkı verilmesi ve öğrencilerin eleştirel becerilerinin

geliştirilmesidir (Harvey & Burrows'tan aktaran Harvey & Knight, 1996). Şekil 7'de yükseköğretim kurumlarının amaçları ile kalite yaklaşımları arasındaki ilişki gösterilmektedir.



Şekil 7. Yükseköğretimin amaçları ve kalite ilişkisi. Kaynak: Kalaycı, N., Watty, K. ve Hayırsever, F. (2008). *Academics' perceptions and expectations on attaining the purposes of higher education: cases in Turkey and Australia*. 11th International Conference on Further Education in the Balkan Countries, Konya, Türkiye kaynağından alınmıştır.

Kalaycı vd.'e (2008) göre yükseköğretim kurumlarının benimsediği baskın amaçlar, amaca uygunluk kalite yaklaşımı; eğitim sürecine ilişkin amaçlar ise dönüşüm olarak kalite yaklaşımı ile ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda, baskın amaçların öne çıktığı yükseköğretim kurumlarında amaca uygunluk kalite yaklaşımının temel alınmasının beklendiği söylenebilir. Benzer şekilde, eğitim sürecine ilişkin amaçların öne çıktığı yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerinde ise dönüşüm olarak kalite yaklaşımının temel alınması beklenmektedir. Çünkü dönüşüm olarak kalite yaklaşımının benimsendiği yükseköğretim kurumlarında, eğitimin bireylerde bir değişim meydana getirmesi ve onları

her açıdan güçlendirmesi gerekmektedir (Kalaycı vd., 2008). Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının amaçları ile kalite süreçlerinin etkililiği arasında bir ilişki olduğu ve yükseköğretim kurumlarının niteliğinin artırılabilmesi için öne çıkan amaçlar ile benimsenen kalite yaklaşımlarının tutarlı olması gerektiği söylenebilir.

2.3. Bologna Süreci

Avrupa ülkeleri 20. yüzyılın ortalarından itibaren yükseköğretim alanında bir duraklama dönemine girmiş ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin gerisinde kalmıştır (Akan, 2012; Deveci, 2012). Küreselleşen dünyada birleşerek ve genişleyerek “dünyanın en rekabetçi bilgi tabanlı ekonomik gücü” olmayı hedefleyen Avrupa (Deveci, 2012), yükseköğretim sistemine daha rekabetçi bir boyut kazandırabilmek amacıyla bir reform sürecine girmiştir (Gürbüz & Ergülen, 2008).

1999 yılında Avrupa yükseköğretiminin dönüşümünü başlatan Bologna süreci adını Bologna Üniversitesi'nden almıştır (Floud, 2006). Bologna süreci, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması için ortaya çıkmıştır (Güneş, 2012; Gürbüz & Ergülen, 2008; Söngü & Bayrakcı, 2010) ve günümüzde 48 Avrupa ülkesinin eğitim bakanlıkları ve üniversiteleri ile yürütölen bir süreçtir (Deveci, 2012; Durdu, 2011; Erdoğan, 2010; Floud, 2006).

Başlangıçta, Avrupa ölkelerinin yükseköğretim sistemlerinin birbirinden farklılıklar göstermesi Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması noktasında sorun teşkil etmiştir (Söngü & Bayrakcı, 2010). Sürecin özünü oluşturan karar Avrupa'daki bütün yükseköğretim kurumlarının Kuzey Amerika'dakine benzer üç aşamalı lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerine sahip olması gerektiğidir. Bunun nedeni, Avrupa yükseköğretim kurumlarında okutulan derslerin Amerika'dakilerle kıyaslanabilirliğinin sağlanması düşüncesidir (Clotfelter, 2010). Derece yapılarını destekleyen unsurlar ise kalite güvencesi, öğrenci hareketliliği, öğrenci başarısını ölçmenin yeni yolları, öğretim ve araştırma arasındaki ilişkidir (Floud, 2006).

Bologna süreci, açık bir şekilde Amerikan yükseköğretim sistemini örnek almaktadır. Bu doğrultuda, Avrupa üniversitelerinin liderleri ve eğitim bakanlarının çoğu Amerika'da öğrenci, öğretmen ya da araştırmacı olarak zaman geçirmiştir. Böylece onlar kredi transferi/toplanması ve akreditasyon sistemlerini direkt olarak deneyimlemiştir (Floud,

2006). Bologna sürecinde, Avrupa'nın yükseköğretimdeki rolünü ve etkinliğini geliştirmek için öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini yaygınlaştırmak, Avrupa Kredi Transfer Sistemini (AKTS) uygulamak, kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak, yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak (Süngü & Bayrakçı, 2010) ve yaygınlaştırmak hedeflenmiştir (Çelik, 2012; Deveci, 2012; Güneş, 2012). Tablo 6'da Bologna sürecinin tarihsel akışı gösterilmektedir.

Tablo 6
Bologna Süreci

Bologna Süreci	
2018 Paris	• Disiplinler arası ve sınır ötesi işbirliğinin yoğunlaştırılması, öğrenme ve öğretime kapsayıcı ve yenilikçi bir yaklaşım geliştirilmesi • Dış Kalite Güvence Sonuçları Veritabanının (DEQAR) geliştirilmesi • Üç Bologna ana taahhüdünün uygulanması için yapılandırılmış akran desteği yaklaşımının benimsenmesi • Lizbon Tanıma Konvansiyonu ve Europass'ın ilgili çerçevelerinde aynı şekilde benimsenmesi için bir öneri ile Revize Diploma Ekinin sunulması • Avrupa Yükseköğretim Alanının (QF-EHEA) kapsamlı Yeterlilikler Çerçevesinde bağımsız bir yeterlilik seviyesi olarak kısa dönem yeterliliklerinin belirlenmesi • 2018-2020 için Belarus eylem planının benimsenmesi
2015 Yerevan	• Öğrenme ve Öğretme: İlgi düzeyi ve kalite • Gözden geçirilmiş ESG'nin ve ortak programların kalite güvencesinde Avrupa yaklaşımının benimsenmesi • AKTS Kullanıcıları Kılavuzunun benimsenmesi • İstihdam • Sosyal katılım • Dereceli sisteme ilişkin kilit taahhütlerin uygulanması • Hareketliliğe ilişkin kilit taahhütlerin uygulanması
2012 Bucharest	• 2007 küresel boyut stratejisinin uygulanmasının değerlendirilmesi • EQAR'a kayıtlı ajansların AYA genelinde faaliyetlerini gerçekleştirmelerine izin verilmesi • Bologna araçlarının öğrenme çıktılarına dayandığından emin olunması • İşverenlerle işbirliği yaparak istihdam edilebilirliğin ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi • Erişim ve tamamlanma oranlarının genişletilmesi • Ulusal Yeterlilikler Çerçeveleri olmayan ülkeler için yol haritaları • Akademik yeterliliklerin otomatik olarak tanınmasına giden yolun keşfedilmesi
2009 Leuven	• Bologna politikası forumları ile küresel politika diyalogunun geliştirilmesi • AYA için odak noktası olarak kalite • Bologna araçlarının uygulanması • Yaşam boyu öğrenmenin kamu sorumluluğu haline getirilmesi • İstihdam edilebilirliğe odaklanılması • Toplumsal boyut için 2020 yılına kadar ölçülebilecek ulusal hedefler belirlenmesi • 2012 yılına kadar Ulusal Yeterlilikler Çerçevelerinin tamamlanması • Öğrenci hareketliliğinde 2020 yılına kadar %20 kriterinin sağlanması

2007	London	- Bologna Sürecinin küresel boyutunu geliştirme stratejisinin kabul edilmesi - Avrupa Kalite Güvence Kaydı'nın (EQAR) oluşturulması - Araçların ve tanınma uygulamalarının tutarlı kullanılması - İstihdamın geliştirilmesi için ortaklıkların oluşturulması - Ulusal eylem planlarına bağlılık 2010 yılına kadar Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin tamamlanması - Emeklilik sistemlerine önem verilmesi ve tanınması
2005	Bergen	- Değerler ve sürdürülebilir kalkınma temelinde uluslararası işbirliğinin sağlanması - Avrupa Kalite Güvencesi ve Standartları Rehberinin (ESG) kabul edilmesi - Esnek öğrenme yolları - Sosyal boyutun güçlendirilmesi - Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin kabul edilmesi - Vize ve çalışma izinlerine önem verilmesi
2003	Berlin	- Yükseköğretim ve araştırma alanları arasında bağlantılar kurulması - Kurumsal, ulusal ve Avrupa düzeylerinde kalite güvencesinin sağlanması - Kredi biriktirme için AKTS'nin kullanılması - Ulusal yaşam boyu öğrenme politikaları arasında uyumun sağlanması - Önceki öğrenmelerin tanınması - Eşit erişimin sağlanması - Üçüncü aşama olarak doktora seviyesinin dahil edilmesi - Kredi ve hibelerin taşınabilirliği
2001	Praque	- Avrupa Yükseköğretim Alanının (AYA) çekiciliğinin sürdürülmesi - Kalite güvencesi ve tanınma ağları arasında iş birliğinin sağlanması - AKTS'nin kullanılması ve diploma ekinin verilmesi - Yaşam boyu öğrenme - Sosyal boyut - Adil tanınmanın sağlanması ve ortak derecelerin geliştirilmesi - Hareketliliğin sosyal boyutu
1999	Bologna	- Yükseköğretimde Avrupa boyutlarının oluşturulması (AYA) - Kalite güvencesinde Avrupa iş birliğinin sağlanması - Kredi sisteminin (AKTS) oluşturulması - Kolay okunabilir ve karşılaştırılabilir derecelerin oluşturulması - Öğrenci, öğretim elemanı, araştırmacı ve idari personel hareketliliği
1998	Sorbonne	- Avrupa bilgi toplumunun oluşturulması - Kredi kullanımının ve iki aşamalı derece sisteminin geliştirilmesi - Öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği

Kaynak: European Commission, EACEA & Eurydice. (2015b). The European higher education area in 2015: Bologna process implementation report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.; European Commission, EACEA & Eurydice. (2018). Paris Communiqué. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf sayfasından erişilmiştir. Kaynaklar temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Bologna sürecinde farklı Avrupa ülkeleri arasında öğrenci hareketliliğini artırmak için Avrupa Kredi Transfer Sistemi kurulmuştur. AKTS yaklaşımında, öğrencinin bir dersi tamamlaması için gereken toplam ortalama iş yükünün hesaplanmasına dayanılarak kredi

hesabı yapılmaktadır (Erdoğan, 2010). Bunun yanı sıra, liderler pek çok ülkede üniversitelerdeki eğitimin kalitesini akredite etmek, denetlemek ya da diğer bir deyişle garantilemek için kalite güvence ajanslarını kurmuştur. Dolayısıyla, Bologna sürecinin en önemli üç önemli boyutunun derece yapıları, hareketlilik ve bir kurumun derece kalitesinin diğerleri tarafından tanınması olduğu söylenebilir.

2.3.1. Üç Dereceli Yapı

Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı derece yapısının uygulanması Bologna Süreci'nin önemli bir amacıdır. Bu nedenle, 2005, 2007, 2009, 2010 ve 2010 yıllarında düzenlenen Bologna Bakanlar zirveleri için hazırlanan bütün raporlarda bu konu yer almıştır. Üçüncü aşama olan doktora derecesi Bologna Süreci'nin amaçları arasına 2003 yılında yayınlanan Berlin bildirisinde girmiştir (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b).

3+2+3 yapısı yaygın olarak uygulanmakla birlikte, Bologna belgelerinde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinin eğitim sürelerinde bir uygulama zorunluluğu bulunmamaktadır. Türk yükseköğretim sisteminde azami süre olarak belirlenmiş olan 4+2+4 lisans ve lisansüstü eğitimi kapsayan yapı benimsenmiştir. Çoğu ülke programlarını 180 AKTS ve 240 AKTS arasında planlamaktadır (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015a).

Bologna modelinin uygulanma düzeyini gözlemlemenin yollarından biri üç dereceli yapı uygulayan programlara katılan öğrencilerin 2009 ve 2012 yılları arasında nasıl değiştiğini analiz etmektir (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b). 2009 ve 2012 yılları arasındaki karşılaştırmalı veriler 2009 yılında Bologna yapısını %100 uygulayan 11 sistem dışında, diğer 19 sistemin Bologna modelinin uygulanmasında ilerleme kaydettiğini göstermiştir (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b). Türk yükseköğretim sistemi 2009 yılında Bologna modelini %100 uygulayan 11 sistem içinde yer almaktadır.

2.3.2. Öğrenci ve Öğretim Elemanı Hareketliliği

Öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği Bologna Süreci'nin başlangıcından bu yana Avrupa yükseköğretim gündeminin önceliği olmuştur (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b). Uluslararası hareketlilik, uluslararasılaşmanın temel bir unsurudur ve

yükseköğretim sistemlerinde birkaç anahtar rol oynar. Hareketlilik, öğrencilerin küresel iş pazarında yaşamak ve çalışmak için gerekli olan değerli yeterlilik ve becerileri kazanmalarına, öğretim elemanlarının yeni fikirler, yöntemler, beceriler edinmelerine ve kurumsal ilişkiler geliştirilmesine olanak tanır (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b). Ayrıca hareketlilik, yükseköğretim kurumlarını yönetim ve hizmet prosedürlerini öğrenmeye ve uygulamaya zorlar, böylece yükseköğretim sistemlerinin birbiriyle bağlantılı şekilde uluslararasılaşmasına katkıda bulunur (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b).

2015 Bologna Uygulama Raporu'nda, 2012 yılından bu yana öğrenci hareketliliğinde küçük artışlar olduğu ifade edilmiştir, ancak hala öğrencilerin azınlık oluşturan bir bölümü böyle bir deneyimden yararlanabilmektedir (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b). Hem öğrenci hem de öğretim elemanı hareketliliği için sadece sayılara değil, aynı zamanda hareketliliğin kalitesine de odaklanmak şarttır. Bu durum, bilgi hizmetlerine yatırım yapılmasını, deneyimlerin izlenmesini, tanıma ve değerlendirme süreçlerinin adil bir şekilde yürütülmesini gerekli kılmaktadır (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b).

2.3.3. Yeterliliklerin Tanınması

Bükreş bildirisi tanınmanın önemini “Akademik ve profesyonel tanınma, öğrencilerin akademik hareketliliği için doğrudan bir yarardır ve mezunların profesyonel hareketlilik şansını artırır.” sözlerine yer vererek anlatmaktadır. Lizbon Tanıma Sözleşmesi (LRC), bölgede tanınma için ortak ve kabul edilmiş yasal bir dayanak sağlar ve aynı zamanda Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın bağlayıcı tek metnidir (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b).

AKTS, diploma eki, ulusal yeterlilik çerçeveleri ve Yükseköğretim Kalite Güvencesi Avrupa Standartlar ve Rehberi (ESG) gibi Avrupa yeterlilikler çerçeveleri de tanıma ilkelerini ve uygulamalarını geliştirmek için kullanılmaktadır (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015a). Özellikle ulusal yeterlilikler çerçevesi, bir eğitim sisteminde yeterlilikleri ve bunların birbiriyle ilişkisini açıklayan, ulusal ya da uluslararası paydaşlar tarafından tanınan yeterliliklerin bir düzen içerisinde yapılandırıldığı sistemdir (Erdoğan, 2010).

Bükreş'te bakanlar, tanınmaya ilişkin aşağıdaki uygulamaları önermiştir (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b):

- Ulusal mevzuatın Lizbon Tanıma Sözleşmesi ile uyumlu olacak şekilde gözden geçirilmesi.
- Yükseköğretim kurumlarını ve kalite güvence ajanslarını iç ve dış kalite güvencesinde kurumsal tanıma prosedürlerini değerlendirmeleri için destekleme.
- Avrupa Tanıma Alanı (EAR) kitapçığını tanıma ve iyi uygulamaların incelenmesinde bir rehber haline getirme.
- AYA'nın uzun vadeli bir amacı olarak karşılaştırılabilir akademik derecelerin otomatik olarak tanınması için birlikte çalışmak.

2.3.4. Kalite Güvencesi

Yükseköğretimde kalite güvencesi farklı şekillerde yorumlanabilen genel bir terimdir ve tüm koşulları kapsayacak bir tanımlı bulunmamaktadır (Prisacariu, 2015). Prisacariu (2015) kavramın, özellikle, ulusal yükseköğretim sistemlerinin yerel bağlamlarında farklı anlamlara sahip olabildiğini belirtmiştir.

Yingqiang ve Yongjian (2016) yükseköğretimde kalite güvencesini ideoloji, teknoloji ve güç olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. İlk olarak, 1970'lerin sonunda ekonomik gerileme içinde olan Batı ülkelerinde, yükseköğretim de dahil olmak üzere tüm alanlarda *ekonomi*, *verimlilik*, *etkinlik* gibi neoliberal kavramlar ortaya çıkmıştır. Bunlar *bürokrasi*, *merkezileşme*, *verimsizlik* ve *kalitede düşüş* kavramlarıyla şekillenmiş büyük ölçüde istenmeyen bir durumu değiştirmek anlamına gelmiştir. Bunun bir sonucu olarak, yükseköğretim alanında, ulusal ve bölgesel kalite güvencesi kuruluşları kurulmuş, kolej ve üniversitelerde kaliteyi denetlemek ve kontrol etmek için çok sayıda önlem alınmıştır. Hükümetler ve toplumlar bütçe kaynaklarını kontrol ederek, yükseköğretim kurumlarını açıklamaya, kanıtlamaya, kaynak kullanımının verimliliği ve etkinliğine ilişkin cevap vermeye zorlamıştır. Ortaya çıkan güven kaybı ve dış paydaşların artan istekleri geleneksel anlamdaki üniversite özerkliğini kaldırmış ve yükseköğretimde hesap verebilirlik için yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Hesap verebilirlik ve yeni işletmecilik yaklaşımı hükümetlere ve toplumlara yükseköğretim kurumlarına müdahale etmek için gerekli olan teorik açıklamayı ve desteği sağlamıştır. Hesap verebilirliğin başlıca aracı olan

yükseköğretimde kalite güvencesi, önceleri özel sektörün değerleri olarak görülen kavramları benimseyerek onları daha kendine özgü hale getirmiştir. Kalite güvencesi geliştikçe bu kavramlar kalite güvencesi sistemlerinin her boyutuna sızarak, yükseköğretimde kalite güvencesine rehberlik eden bir ideoloji haline gelmiştir. Bu ideoloji tipik olarak hesap verebilirliği, denetimi, kontrolü, performansı ve paranın karşılığını yansıtmaktadır. Böylece, yükseköğretimde kalite güvencesi, hegemonik bir konuma sahip bir ideolojiye dönüşmüştür. Bir ideoloji olarak yükseköğretimde kalite güvencesi bir taraftan, yükseköğretimin kitleselleşmenin, piyasaların ve uluslararasılaşmanın getirdiği zorluklara etkili bir şekilde yanıt vermesini, böylece modern toplumda yükseköğretimin meşruiyetini korumasını sağlamaktadır. Ancak diğer taraftan, hesap verebilirlik ile kontrol, verimlilik, performans ve diğer değerler bazı kurumlarda yeni yönetim felsefesi haline gelmiştir. Bu durum, geleneksel mesleki özerkliği ve güveni sürekli olarak aşındırmıştır. İkinci olarak, bir ideoloji olarak yükseköğretimde kalite güvencesi, modern yükseköğretim sistemlerinin fikir ve değerler bakımından gelişimini etkilerken; ilgili politikalar, değerlendirmeler, denetimler, akreditasyon, sıralama, kıyaslama ve performans göstergeleri de yükseköğretimde kalite güvencesi ideolojisinin aracı yöntemleri haline gelmektedir. Yingqiang ve Yongjian (2016) bu yöntemleri yükseköğretimde kalite güvencesi teknolojisi olarak adlandırmaktadır. Bu nedenle, Yingqiang ve Yongjian (2016) yükseköğretimde kalite güvencesini, yükseköğretim geliştikçe geliştirilen tüm teknik ve yöntemler için kullanılan ortak bir terim olarak nitelendirmektedir. Son olarak, çok sayıda paydaş tarafından yönlendirilen yükseköğretimde kalite güvencesi ideoloji, güç ilişkileri ve ilgili konuların karmaşık bir karışımı haline gelmiştir. Hem teorik inceleme hem de yükseköğretim kurumlarının uygulamalarının gözlemlenmesi sayesinde, yükseköğretimde kalite güvencesi yalnızca kaliteyi korumak veya artırmak için kullanılan bir teknolojik yöntem değil, aynı zamanda güç ile yakından ilişkili olan (Barnett, 1994), farklı grupların konumsal ilişkilerini yansıtan bir güç mekanizmasıdır (Yingqiang & Yongjian, 2016).

Bugün anladığımız anlamda yükseköğretimde sistematik ve resmi kalite güvencesi, 1980'ler ve 1990'larda ortaya çıkmıştır (Yingqiang & Yongjian, 2016). Kalite güvencesi ile sistematik, yapısal ve sürekli bir kalite taahhüdü anlatılmak istenmektedir. Kalite güvencesi, düzenli işleyişini periyodik iç ve dış değerlendirme prosedürleriyle kanıtlamış olan iç ilkeler, kriterler ve düzenlemeler sistemi oluşturulmasını gerektirmektedir.

Juran (1998) kalite güvencesi yapısının, kalite kontrol yapısına çok benzediğini belirtmektedir. Her ikisi de var olan kaliteyi değerlendirir, var olan kalite ile kalite hedefini karşılaştırır ve gerektiğinde düzeltici eylemi uyarır. İkisi arasındaki fark, hizmet edilecek ana, öncelikli amaçtır. Kalite kontrol altında, asıl amaç, operasyonları yürütmekten doğrudan sorumlu olanlara mevcut operasyonları düzenlemelerinde yardımcı olmaktır. Kalite güvencesi altında ise asıl amaç, operasyonları yürütmekten doğrudan sorumlu olmayanlara, bilme ihtiyacı duyanlara, işlerin durumu hakkında bilgilendirilme yapmak ve her şeyin iyi olduğuna dair güvence vermektir (Juran, 1998).

Bologna sürecinde en önemli gündem maddelerinden biri kalite güvencesinin sağlanmasıdır (Çelik, 2012; European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b; Söngü & Bayrakçı, 2010). Yükseköğretimde kalite güvencesi, belirli bir bağlamda anlaşıldığı şekliyle kaliteyi elde etmek, sürdürmek ve geliştirmek için tasarlanmış politikalar, prosedürler ve uygulamalar olarak tanımlanabilir (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b). Kalite güvence sistemi, programların, enstitülerin ve öğrencilerin katılımı, yayınların sonuçları, akreditasyon sistemi, sertifikalandırma veya karşılaştırılabilir prosedürler, uluslararası katılım, işbirliği ve ağlar kurma açılarından hem içsel hem de dışsal bir değerlendirmeye tabi tutulmasıyla gerçekleşmektedir (Çelik, 2012).

Kalite güvencesi, yükseköğretimde güven oluşturma ve yükseköğretimin çekiciliğini artırma bakımından önemlidir (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b; Gover & Loukkola, 2018). Kalite güvencesinin iki ana amacı; hesap verebilirliği göstermek ve kaliteyi geliştirmek olarak ifade edilmektedir (Gover & Loukkala, 2018).

2012 Bologna Uygulama Raporu'na göre Avrupa çapında kalite güvencesine ilişkin gelişmeler hız kazanmıştır. Rapor bu konuda, ESG'nin önemini de vurgulamaktadır (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b). ESG, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda kalite güvencesi süreçlerinin nasıl yürütüleceğine rehberlik etmektedir (ESG, 2015; Gover & Loukkala, 2018). ESG'nin dört amacı bulunmaktadır (ESG, 2015, s. 7):

- Avrupa düzeyinde, ulusal ve kurumsal düzeyde, öğrenme ve öğretim bakımından kalite güvencesi sistemlerine ortak bir çerçeve sunmak.
- Avrupa yükseköğretim alanında, yükseköğretim kalitesinin güvencesini ve geliştirilmesini sağlamak.
- Karşılıklı güveni destekleyerek ulusal ve uluslararası tanınmayı, hareketliliği kolaylaştırmak.

- Avrupa yükseköğretim alanında kalite güvencesine ilişkin bilgi sağlamak.

ESG, yükseköğretimin kalitesini *amaca uygunluk yaklaşımı* bağlamında değerlendirmektedir. Bu yaklaşım temel alındığında, öncelikli olarak yükseköğretim kurumlarının amaçlarını açıklamak gerekmektedir. ESG’de yükseköğretim kurumlarının amaçları şu şekilde belirtilmiştir (ESG, 2015; Gover & Loukkala, 2018):

- Öğrencileri aktif vatandaşlığa hazırlamak,
- Öğrencilerin kişisel gelişimini desteklemek,
- Geniş bir gelişmiş bilgi tabanı oluşturmak,
- Araştırma ve inovasyonu teşvik etmek.

ESG’de kalite güvencesi süreçlerinin; programların içeriğinin, öğrenme fırsat ve imkânlarının amaçlara uygun olduğu bir öğrenme ortamı sağlaması gerektiği ifade edilmektedir (ESG, 2015; Gover & Loukkala, 2018). ESG’de kalite güvencesi süreçleri, iç kalite güvencesi ve dış kalite güvencesi olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır.

İç kalite güvencesi, yükseköğretim kurumları içindeki tanımlanmış faaliyet alanlarının kalitesini sağlama veya iyileştirme süreçlerini ifade eder (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b). İç kalite güvencesi, idari verilerin sistematik olarak toplanması ve analiz edilmesinin yanı sıra öğrencilerin, öğretim elemanlarının, diğer personelin ve dış paydaşların geri bildirimlerini içerir (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b).

İç kalite güvencesine ilişkin bilginin sınırlı olmasına rağmen, bulgular yükseköğretim kurumlarının kalite iyileştirmesi için kendi stratejilerini geliştirmesinin yaygınlaştığını göstermektedir. Aynı şekilde, kalite güvence sistemlerindeki kamuya hesap verebilirlik ve şeffaflık gereklilikleri gelişmektedir. Önemli sayıda pek çok ülke, bütün kurumların kalite güvence değerlendirmelerinin sonuçlarını olumsuz olsa bile yayınladığını belirtmiştir (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b).

Dış kalite güvencesi, kurum dışından özel bir ekip tarafından yükseköğretim programının veya kurumunun değerlendirilmesi ya da denetlenmesi sürecini ifade eder. Ekip bir kalite güvence ya da akreditasyon kurumu veya sorumlu bakanlığın bir araya getirdiği uzmanlardan oluşan bir jüri olabilir (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b).

Tablo 7

Kalite Güvencesini Tamamlayan Araçlar ve Yönlendirme Mekanizmaları

Araç/ Mekanizma	Anlamı
Karşılaştırmalı Değerlendirme (Benchmarking)	Bir kurum, program veya süreci, belirli bir standartla karşılaştırarak değerlendirme eylemini ifade etmektedir. Kalite geliştirme bağlamında, bir kurumun süreçlerini benzer profili olan başka kurumlarla karşılaştırarak performansını arttırmayı amaçladığı bir süreci ifade etmektedir.
Diploma Eki (Diploma Supplement)	Diploma Eki, kurum tarafından, yükseköğretim yeterliliğine eşlik eden ve tamamlanan çalışmaların niteliğinin, düzeyinin, bağlamının ve içeriğinin standart bir tanımını veren belgedir.
AKTS (ECTS)	Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS), öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerinin şeffaflığı ilkesine dayanan, kredi birikimi ve transferi için öğrenci merkezli bir sistemdir. Amacı, programların planlanması, sunulması ve değerlendirilmesi ile öğrenme kazanımlarını, yeterliliklerini ve öğrenme dönemlerini tanıyarak öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmaktır.
Mükemmeliyet Girişimleri (Excellent Initiatives)	Girişimler veya stratejiler, “öğretme ve öğrenmede mükemmel uygulamaları teşvik etmek, tanımak, ödüllendirmek için” genellikle sistem ya da kurum düzeyindedir. Bu tür programlar, hem odak birime (örneğin öğretmen takımları, bireysel programlar, bir bütün olarak bir kurum) hem de kazanım alanına (örneğin, eğitim, yenilik, liderlik, işbirliği) yönelik olmaktadır (Land & Gordon, 2015).
Performans Göstergeleri (Key Performance Indicators)	Bir kurum veya alt birimin (fakülte, bölüm veya program gibi) performans için genellikle stratejik planında belirlenmiş olan hedefleri ne ölçüde yerine getirdiğini değerlendirmek için kullanılan ölçülebilir ölçütlerdir.
Öğrenme Kazanımları (Learning Outcomes)	Bireyin öğrenme sürecinin bitiminde neyi bildiğini, anladığını ve yapabileceğini açıklayan ifadelerdir. Bireysel yeterlilik seviyesini tanımlamak için yeterlilik çerçevelerinde kullanılırlar (European Commission, EACEA & Eurydice, 2015b).
Yeterlilikler Çerçevesi (Qualifications Frameworks)	Yeterlilikler çerçevesi, mutabık kalınan eğitim kademeleri boyunca beceri, bilgi ve yetkinliklerin geliştirilmesi, sınıflandırılması ve tanınması için bir araçtır. Öğrenme kazanımları yoluyla tanımlanan nitelikleri yapılandırmanın bir yoludur. Yeterlilikler Çerçevesi, farklı yeterliliklerin karşılaştırılabilirliğini ve birinin bir seviyeden diğerine nasıl ilerleyebileceğini göstermektedir (TUCK, 2007).
Performans Odaklı Mekanizmalar (Performance-based Mechanisms)	Performansa dayalı mekanizmalar, bir kurumun belirli bir dönemdeki gerçek veya amaçlanan sonuçları ile ilgilidir. Mezun sayısı gibi çıktılara veya belirli özelliklere sahip öğrenci / personel sayısı gibi girdilere dayanabilirler. Performansa dayalı mekanizmalar, araştırma ve / veya eğitimdeki sonuçlar için performans anlaşmaları / sözleşmeleri ve ödemeler şeklinde olabilir.
Sıralamalar (Rankings)	Kurumların sıralaması, kurumların performansını belirli kriterler kullanarak karşılaştırır ve bilgileri bir derecelendirme veya sıralama şeklinde sunar. Sıralamaya bağlı olarak, seçilen göstergeler kurumların veya programların farklı faaliyetlerdeki performansını yansıtabilir, ancak en iyi bilinen global sıralama kurumların araştırmadaki performansını veya itibarını yansıtan göstergelere odaklanma eğilimindedir.

Kaynak: Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning: Approaches to quality assurance*. European University Association kaynağından uyarlanmıştır.

2.3.5. Türk Yükseköğretim Sisteminin Bologna Süreci'ne Uyumu

Türkiye Bologna sürecine 2001 yılında (Çelik, 2012; Deveci, 2012) bilgiye dayanan ekonomik rekabetini artırmak ve küresel işbirliğinin içerisinde yer almak amacıyla dâhil olmuştur (Durdu, 2011). Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Bologna sürecini yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılmasında uygun bir araç olarak görmekte ve yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmasını, tanınırlığını, kalitesini artırmak için çalışmalarını sürdürmektedir (Erdoğan, 2010; Yükseköğretim Kurulu, 2014). Türkiye'de Bologna sürecinin işleyişi, Ulusal Ajans'ın denetimindeki Bologna Rehberleri eşliğinde gerçekleşmektedir (Durdu, 2011.)

Erdoğan (2010) Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim sistemi için neden önemli olduğunu şu maddelerle açıklamıştır:

- Türk yükseköğretim kurumlarının tanınırlığını ve yükseköğretim kurumlarına olan ilgiyi artırır.
- Öğrenci ve diğer paydaşlara karşı sorumluluklarını yerine getiren özerk yükseköğretim kurumlarını destekler.
- Ulusal yeterlilikler çerçevesinin oluşturulmasını ve böylece eğitimin farklı düzeyleri arasında ilerleme ve geçişi kolaylaştırır.
- Toplumun değişen ihtiyaçlarına uygun olarak yeni yeterlilikler geliştirilmesine yardımcı olur.
- Kalite güvence sistemleri geliştirilerek küresel çapta rekabet edebilir bir yükseköğretim sistemi oluşturulmasına katkıda bulunur.

Türkiye'de kalite güvence konusunun 2000'li yıllara kadar ulusal boyutta ve bu alanda yaşanan yeni gelişmelere paralel sistematik bir yapılanma içinde ele alınmadığından, Bologna sürecinde Türk yükseköğretim sisteminin en zayıf olduğu alan kalite güvencesi olmuştur (Deveci, 2012).

2.3.5.1. Türkiye'de Kalite Değerlendirme ve Güvencesi Çalışmaları

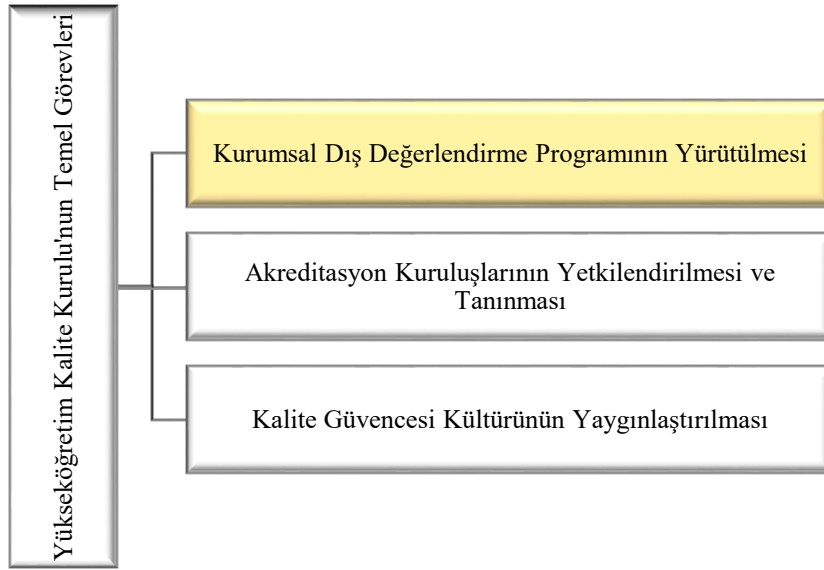
Türkiye'de kalite, önceleri sadece ihracat yapan işletmelerin sorunu olarak algılansa da, 1990'lı yılların başlarından itibaren kalitenin eğitim sektörünü de kapsayan tüm kurumların bir önceliği olduğu görüşü yayılmaya başlamıştır (Eroğlu, 2004).

Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, yükseköğretim kurumlarının eğitim öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini ve bu kapsamda tanımlanan görev, yetki ve sorumluluklara ilişkin esasları düzenler (Resmi Gazete, 2015).

Yükseköğretim Kalite Kurulu, 11 Mayıs 2016 tarihinde kabul edilen Kurumsal Dış Değerlendirme Yönergesi ile yükseköğretim kurumlarında yapılacak kurumsal dış değerlendirme uygulamalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemiştir.

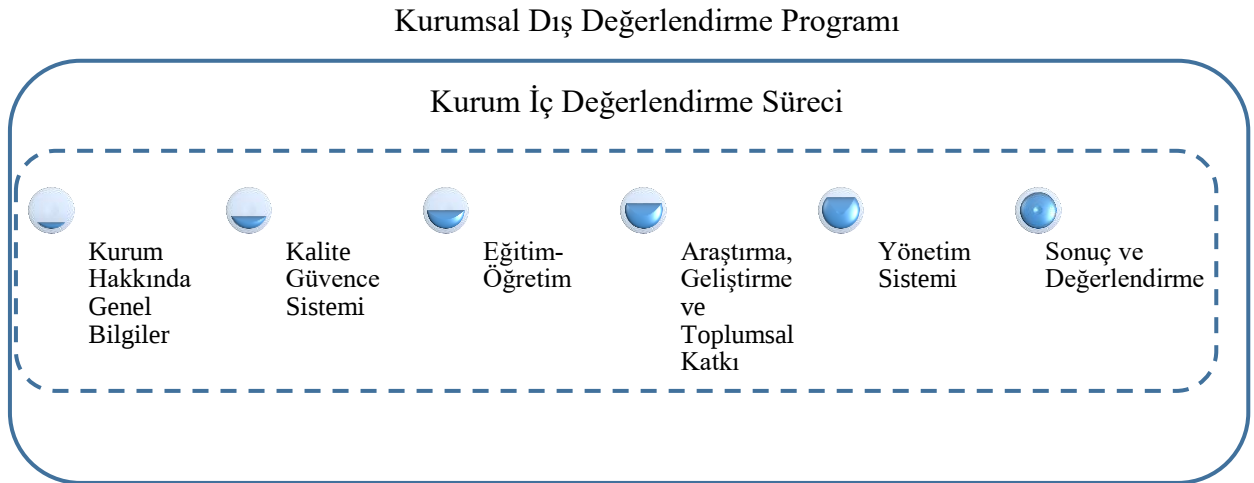
1998 yılında Yükseköğretim Kurulu'na sunulan bir raporda, diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de yükseköğretime olan talebin giderek artması sebebiyle mevcut standartların korunmasının ve iyileştirilmesinin güçleştiğine dikkat çekilerek, söz konusu standartların periyodik olarak kontrol edilmesi amacıyla bir kalite değerlendirme veya akreditasyon sisteminin oluşturulması önerilmiştir (Kavak, 1999).

20 Eylül 2005 tarihinde yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği kapsamında Yükseköğretimde akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurularak, kalite güvencesi alanındaki ilk uygulamalar başlatılmıştır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2020a). Ayrıca, yönetmelik kapsamında yükseköğretim kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) kurulmuştur. Ancak gelişmelerin beraberinde getirdiği ihtiyaç doğrultusunda 2011 yılında Yükseköğretim Kanunu'nda, eğitim öğretim süreçlerinin sürekli iyileştirilmesine yönelik iç ve dış kalite güvencesi uygulamaları yer almıştır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2020a). 23 Temmuz 2015 tarihinde YÖK, Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği'ni yayımlayarak Yükseköğretim Kalite Kurulu'nu (YÖKAK) kurmuş ve yükseköğretim kurumlarında kalite komisyonlarının oluşturulması zorunlu hale getirilmiştir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2020a). YÖKAK yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve yönetim sistemi boyutlarının kalite düzeylerine ilişkin ulusal ve uluslararası standartlara göre değerlendirmeler yapan, iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini yürüten bir kuruluştur. Şekil 8'de YÖKAK'ın temel görevleri gösterilmektedir.



Şekil 8. Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun temel görevleri

Türk yükseköğretim sisteminde kurumsal kalite değerlendirme süreçleri, kurumsal dış değerlendirme ve kurum iç değerlendirme olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır. Şekil 9’da görüldüğü gibi her iki süreçte de kurum hakkında genel bilgiler, kalite güvencesi sistemi, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı, yönetim sistemi, sonuç ve değerlendirme boyutlarında bilgilere yer verilmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2017, 2020b).



Şekil 9. Kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinde yer alan boyutlar

Kurumsal Dış Değerlendirme Programı/ Süreci

Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği’nde dış değerlendirme, “bir yükseköğretim kurumunun veya programının, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin

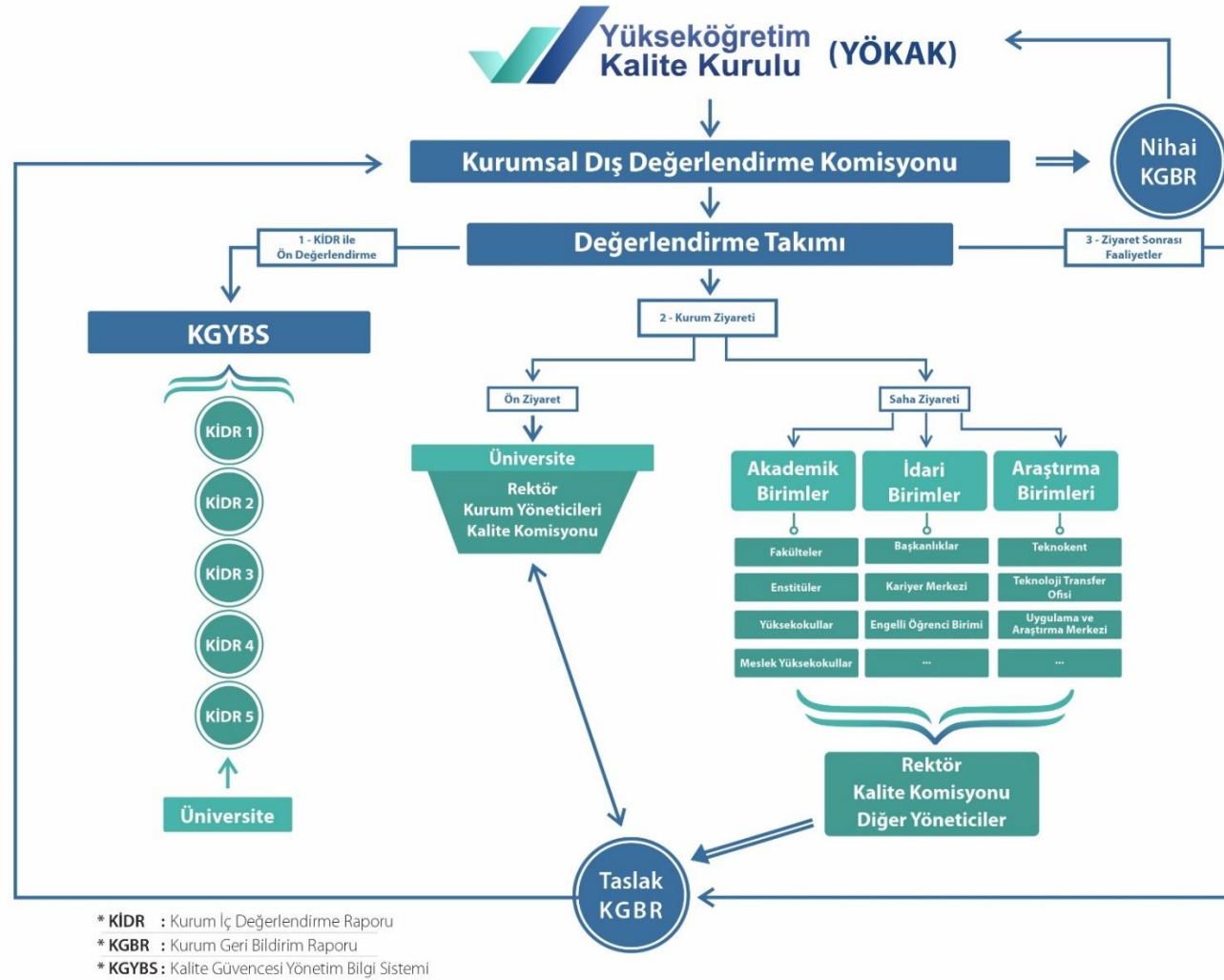
kalitesinin, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yetkilendirilen dış değerlendiriciler veya Yükseköğretim Kurulunca tanınan, bağımsız Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip dış değerlendirme kuruluşları tarafından yürütülen süreç” olarak tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 2015). Bu yönetmeliğe göre yükseköğretim kurumları, en az beş yılda bir, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yönetilecek kurumsal dış değerlendirme süreci kapsamında değerlendirilmekle yükümlüdürler (Resmi Gazete, 2015).

Kurumsal dış değerlendirme;

- Uluslararası kabul görmüş bir bakış açısıyla ulusal,
- Kurumun misyon, vizyon ve stratejik hedeflerine uyumunu ölçmeye çalışan, sürekli iyileşme yaklaşımını benimseyen,
- Kurumun iç değerlendirme sürecine güçlü vurgu yapılan,
- Kurumun iç ve dış paydaşlarının görüşleri alınarak yapılan bir değerlendirme sürecidir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2017, 2020b).

Kurumsal dış değerlendirme sürecinde genel olarak aşağıdaki dört temel sorunun cevabını aramaya yönelik bir yaklaşım izlenmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2017):

- Kurum ne yapmaya çalışıyor? (Kurumun vizyonu, misyonu ve hedefleri)
- Kurum misyon ve hedeflerine nasıl ulaşmaya çalışıyor? (Kurumun yönetim/organizasyonel süreçleri ve faaliyetleri)
- Kurum misyon ve hedeflerine ulaştığına nasıl emin oluyor? (Kalite güvencesi süreçleri, İç değerlendirme süreçleri)
- Kurum süreçlerini nasıl iyileştirmeyi planlıyor? (Kurumun sürekli iyileşme faaliyetleri)



Şekil 10. Kurumsal Dış Değerlendirme Programının uygulanması sürecinde yer alan komisyon ile birimlerin işleyişi ve birbiri ile ilişkisi
*Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Kurumsal Dış Değerlendirme Programı KDDK sorumluluğunda değerlendirme takımları tarafından yürütülmektedir. Değerlendirme takımlarının kurumsal dış değerlendirme sürecinde kullandıkları yöntemler dört başlıkta toplanmaktadır. Bunlar; doküman inceleme, gözlem, görüşme ve ekip tartışması, paydaş yorumları gibi boyutları kapsayan diğer yöntemler olarak sıralanmaktadır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2017).

Kurumsal dış değerlendirme sürecinin KİDR üzerinden yapılan ön değerlendirme, kurum ziyareti ve ziyaret sonrası faaliyetler olmak üzere üç evresi bulunmaktadır.

KİDR ile Ön Değerlendirme

KİDR ile ön değerlendirme evresinde iki amaç bulunmaktadır. Bu amaçlar;

- a) Kurum ziyareti öncesinde kurum hakkında yeterli düzeyde bilgiye erişmek ve değerlendirme takımının saha ziyaretine hazır bulunuşluğunu artırmak,
- b) Kurum ziyareti sırasında yapılacak ek değerlendirmeler ile ziyaret öncesinde/ sırasında kurumdan istenecek ek bilgi ve belgeler için bir plan oluşturmaktır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2017, 2020b).

Dolayısıyla bu evrede, yükseköğretim kurumunun hazırladığı iç değerlendirme raporu üzerinden değerlendirme yapılır ve saha ziyareti programı hazırlanmaktadır.

Kurum Ziyareti

Kurum ziyareti evresinde dört amaç bulunmaktadır. Bu amaçlar;

- a) KİDR’de yeterince açıklanamayacak unsurları değerlendirmek.
- b) Yükseköğretim kurumunun güçlü ve gelişmeye açık yanlarının belirlenmesine katkı sağlamak.
- c) Dış değerlendirme süreci kapsamında yükseköğretim kurumu tarafından hazırlanan ya da sunulan belge ile bilgileri incelemek ve fiziksel olanakları yerinde görmek.
- d) Ziyaret sonunda paylaşılacak “Çıkış Bildirimi” ile yükseköğretim kurumlarında sürekli geliştirme ve kalite kültürünün yerleşmesine katkıda bulunmaktır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2017, 2020b).

Kurum ziyareti evresine, bir günlük ön saha ziyareti yapılarak başlanmaktadır. Bu ziyaret değerlendirme takımının yükseköğretim kurumunun rektörü, üst yönetimi ve kalite komisyonuyla tanışmasını, yükseköğretim kurumunun genel işleyişi ile ilgili bilgi edinilmesi ile saha ziyareti programının oluşturulmasını kapsamaktadır.

Ön saha ziyaretinden sonra üç günlük saha ziyareti gerçekleştirilmektedir. Saha ziyaretinde değerlendirme takımı tarafından rektör, kalite komisyonu üyeleri, senato ve yönetim kurulu üyeleri, birim yöneticileri, akademik personel, öğrenciler ve diğer paydaşlar ile görüşmeler yapılmaktadır. Bu ziyarette değerlendirme takımı başkanı tarafından ‘Kurum Değerlendirme Formu’ doldurulur ve ‘Çıkış Bildirimi’ hazırlanır. Bu evrenin sonunda, çıkış bildirimi yükseköğretim kurumu ile paylaşılır.

Yönergede ziyaret bulgularının bildirimini kapsayan süreç ise aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2017):

- a) *Değerlendirme takımı, kurum ziyaretinin son etkinliği olarak kanıta dayalı bulgularını, kurumun rektörü ve rektör tarafından davet edilen gruba sözlü olarak sunar. Bu bildirim "Çıkış Bildirimi", çıkış bildiriminin yapıldığı toplantı ise "Çıkış Görüşmesi" olarak adlandırılır.*
- b) *Çıkış Bildirimi, değerlendirmeye ilişkin ziyaret sonuç bulgularını yansıtmalıdır. Çıkış Bildirimine kurumların vereceği yanıtlar, kuruma verilmek üzere hazırlanan taslak KGBR’de dikkate alınır.*
- c) *Değerlendirme takımları, Çıkış Görüşmesi sırasında sözlü olarak sundukları kurumun güçlü yanları ve gelişmeye açık yönlerine ilişkin geri bildirimlerini de içeren çıkış bildirimini Çıkış Görüşmesinin sonrasında, kuruma yazılı olarak da iletir.*

Kurum ziyaretinin bitiminden sonraki 5 iş günü içerisinde; yükseköğretim kurumunun ‘Değerlendirme Takımının Ziyaret Edilen Kurum Tarafından Değerlendirilme Formunu’ doldurarak Yükseköğretim Kalite Kurulu’na iletmesi gerekmektedir. Ayrıca, değerlendirme takımı başkanı ve üyeleri birbirlerini değerlendirmek için ‘Takım Üyelerinin Değerlendirilmesi Formunu’ doldurarak Yükseköğretim Kalite Kurulu’na göndermektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2017).

Ziyaret Sonrası Faaliyetler

Ziyaret sonrası faaliyetlerin üç amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar;

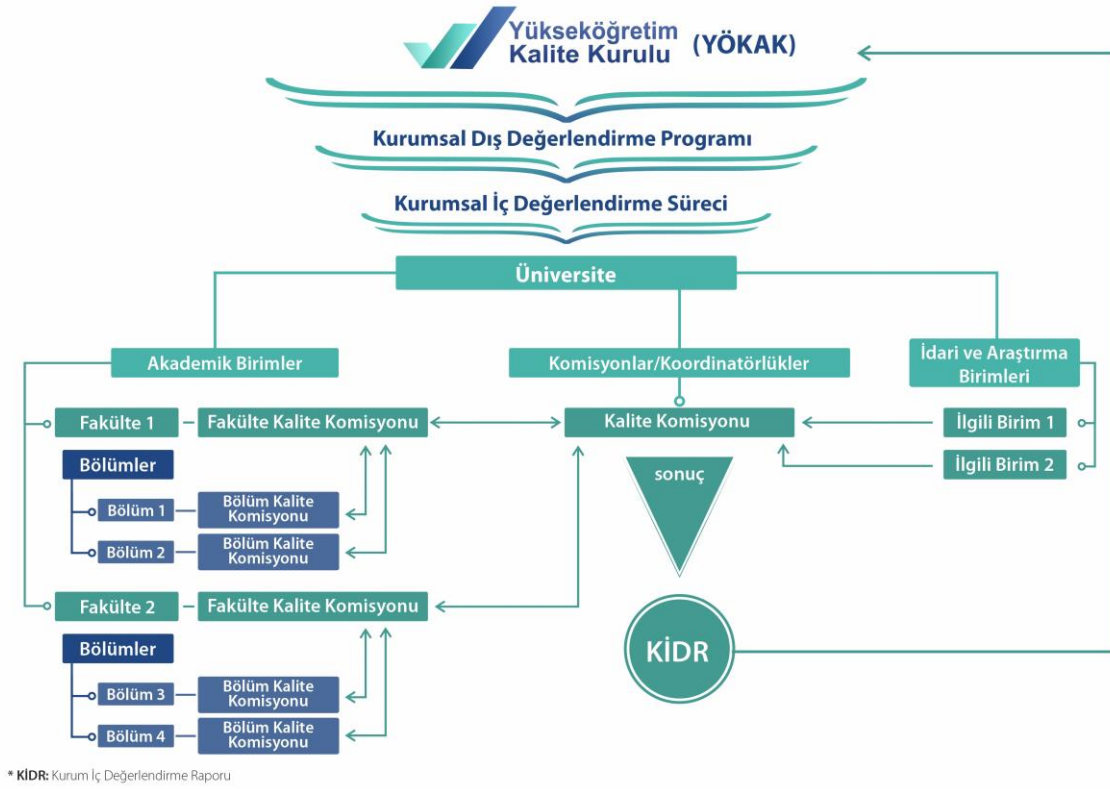
- a) Ziyaret bulgularına ilişkin yükseköğretim kurumu tarafından yapılacak değerlendirmelerin bu kuruma verilecek Kurumsal Geri Bildirim Raporu (KGBR)’ye dâhil edilmesini sağlamak.
- b) Yükseköğretim kurumuna ek görüş belirtme fırsatı vermek.

- c) Aynı değerlendirme döneminde farklı yükseköğretim kurumlarında yapılan değerlendirmelerde, belirli bir ölçüt için değerlendirmeler arasında tutarlılığı sağlamaktır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2017, 2020b).

Ziyaret sonrası evrede, değerlendirme takımı tarafından taslak KGBR hazırlanır ve kurum ziyaretinden sonra 21 gün içerisinde yükseköğretim kurumu ile paylaşılr. Yükseköğretim kurumu taslak KGBR’de yer alan iyileşmeye açık yanlara ve varsa maddi hataların düzeltilmesine ilişkin görüş bildirebilmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2017, 2020b). Yükseköğretim kurumunun bildirdiği görüşler de dikkate alınarak KGBR güncellenip, Yükseköğretim Kalite Kurulu ve ilgili yükseköğretim kuruluna iletilmektedir. Aynı değerlendirme döneminde farklı yükseköğretim kurumlarında yapılan değerlendirmeler arasında tutarlılığı sağlamak için Tutarlılık Kontrol Komitesi tarafından KGBR’nin tutarlılık kontrolleri yapılmaktadır. Bu aşamadan sonra, son KGBR hazırlanır ve Yükseköğretim Kalite Kurulu’na sunulur. Onaylanan KGBR Yükseköğretim Kalite Kurulu ve ilgili yükseköğretim kurumun web sayfasında yayımlanarak kamuoyuna açık hale getirilmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2017, 2020b).

Kurum İç Değerlendirme Süreci

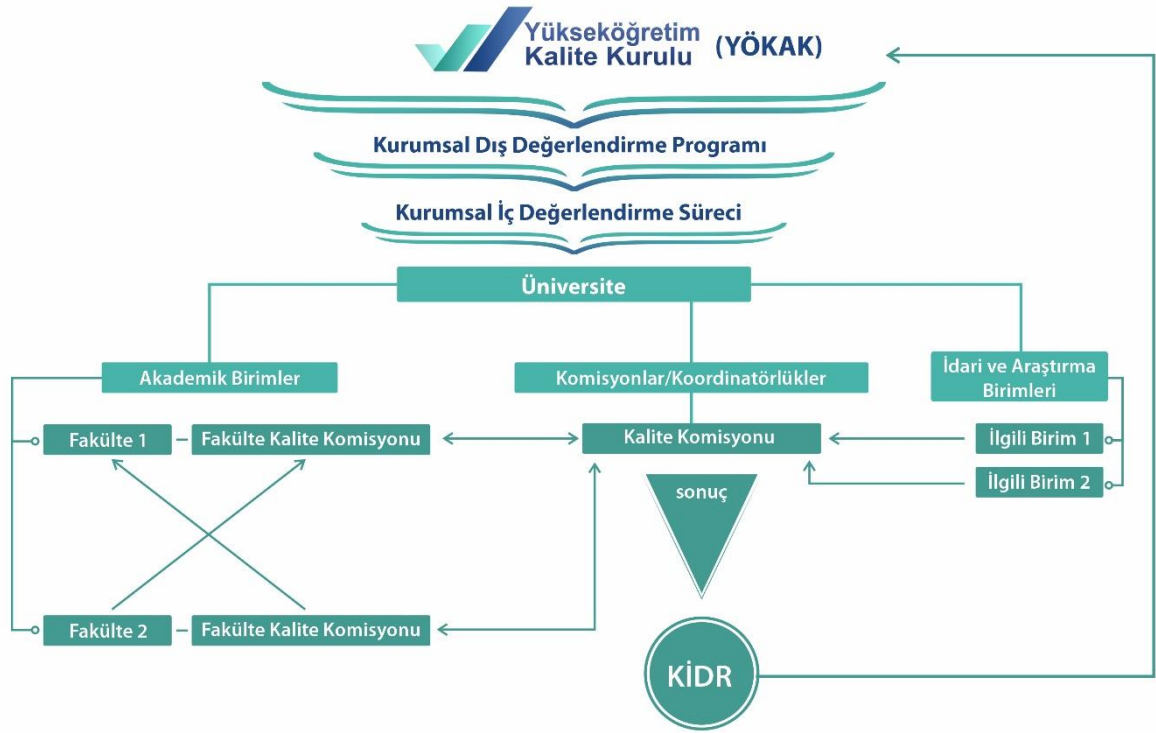
Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği’nde i değerlendirme, “bir yükseköğretim kurumunun, eğitim-ğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin ve kurumsal kalite geliştirme çalışmalarının, ilgili yükseköğretim kurumunun görevlendireceği değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesi” olarak tanımlanmaktadır. Türk yükseköğretim sisteminde kurum iç değerlendirme sürecinin amacı; yükseköğretim kurumlarının kendi güçlü ve gelişmeye açık yönlerini tanıması ile iyileştirme süreçlerine katkı sağlamaktır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2018a). şekil 11 ve şekil 12’de kurum iç değerlendirme sürecinde yer alan komisyonlar ile birimlerin işleyişi ve bunların birbiri ile ilişkisi gösterilmiştir.



Şekil 11. Kurum iç değerlendirme sürecinde yer alan komisyon ile birimlerin işleyişi ve birbiri ile ilişkisi

*Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Kurum iç değerlendirme süreci yükseköğretim kurumlarında rektörlük düzeyinde oluşturulan kalite komisyonları tarafından yürütülmektedir. Kalite komisyonları yükseköğretim kurumunun akademik, idari ve araştırma birimlerinden gerekli bilgi akışını sağlamaktadır. Birim kalite komisyonları tarafından toplanan veriler rektörlük düzeyinde oluşturulan kalite komisyonu ile paylaşılarak Kurum İç Değerlendirme Raporu'nun (KİDR) hazırlanmasına katkı sağlanır.



* KİDR: Kurum İç Değerlendirme Raporu

Şekil 12. Kurum iç değerlendirme sürecinde yer alan komisyon ile birimlerin işleyişi ve birbiri ile ilişkisi

*Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Kurum iç değerlendirme sürecinin sonunda yükseköğretim kurumlarının yıllık iç değerlendirme süreçlerini izlemek ve gerçekleştirilecek olan kurumsal dış değerlendirme sürecinde esas alınmak üzere her yıl kurumlar tarafından KİDR hazırlanmaktadır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2018a). Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği'nde Yükseköğretim Kurumu Performans Değerlendirme Raporu olarak adlandırılan bu rapor “bir yükseköğretim kurumunun, kurumsal değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarının sonuçlarını içeren, ilgili yükseköğretim kurumu tarafından her yıl hazırlanan rapor” olarak tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 2015).

KİDR'lerin Kurum İç Değerlendirme Hazırlama Kılavuzu'na uygun olarak kalite güvencesi, eğitim-öğretim, araştırma, geliştirme ve toplumsal katkı ile yönetim sistemi temaları altında sıralanan alt başlıklar esas alınarak hazırlanması beklenmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2018a). Yükseköğretim kurumlarının kalite komisyonları tarafından hazırlanan KİDR'ler;

- Yükseköğretimin ulusal strateji ve hedefleri ışığında belirlenmiş misyonu, vizyonu ve stratejik hedefleri ile kalite güvencesine yönelik olarak belirlenen politika ve süreçlerini,

- b) Akademik birimlerin ölçülebilir nitelikteki hedeflerini, bu hedeflerle ilgili performans göstergelerini ve bunların periyodik olarak gözden geçirilmesini,
- c) Programların Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ile ilişkili ve öğrenme çıktılarına dayalı olarak yapılandırılması ve akreditasyon sürecinin gereklerinin yerine getirilmesi konusundaki çalışmalarını,
- d) Bir önceki iç ve dış değerlendirmede ortaya çıkan ve iyileştirilmeye ihtiyaç duyulan alanlarla ilgili çalışmalarını kapsamaktadır (Resmi Gazete, 2015).

KİDR hazırlama sürecinin kuruma katkısının arttırılması amacıyla çalışmalarda kapsayıcılık ve katılımcılığın sağlanması, bürokratik veri yönetimi yerine süreç yönetimi yaklaşımının benimsenmesi, kalite komisyonu çalışmalarında şeffaflığın sağlanması ve sürecin sürekli eğitim çalışmalarıyla desteklenmesi beklenmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2018a).

Hazırlanan KİDR'ler Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından oluşturulan web tabanlı bir sisteme yüklenmektedir. KİDR'ler yükseköğretim kurumu kurumsal dış değerlendirme sürecine dâhil olduğu yıl değerlendirme takımı tarafından, olmadığında ise Kurumsal Dış Değerlendirme Komisyonu (KDDK) tarafından değerlendirilmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2018a).

2.4. Akreditasyon

Yükseköğretim kurumlarının en önemli temel görevleri bilgi üretmek ve nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Ayrıca günümüzde, yükseköğretim kurumlarından elde edilen bilgi ve becerilerin, kişisel refahın yanı sıra ulusların ve bölgelerin sosyal, ekonomik refahı için de önemli olduğu düşüncesi yaygınlık kazanmıştır (Aebischer, 2015). Yükseköğretim kurumları bu görevleri yerine getirerek “bir ülkenin geleceği için motor güç olacaksa” (Kalaycı, 2008a), yükseköğretim kurumlarında niteliğin artırılması ve güvence altına alınması gerekmektedir.

UNESCO 2030'a Doğru raporunda nitelikli üniversiteyi şöyle açıklanmıştır:

Nitelikli üniversite hem öğretim elemanları hem de öğrenciler için kritik bir yetenek kitlesine, idari özerkliğe, öğretim üyeleri ve araştırmalar için eleştirel düşünme hakkını içeren akademik özgürlüğe, genç araştırmacıların kendi laboratuvarlarını yönetme yetkisine, öğrenme ve ileri araştırmalar için kapsamlı bir ortam sağlamak için yeterli kaynaklara sahip olmalıdır (Aebischer, 2015).

Yükseköğretim kurumlarında niteliği ortaya koyma ve artırma yollarından biri kalite değerlendirme süreçlerinin uygulanmasıdır. Dünyada yükseköğretim sistemlerinde kullanılan kalite değerlendirme sistemlerden bir diğeri akreditasyon sistemidir.

Eğitim kurumlarında akreditasyon çalışmaları, ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'de 20. yy'ın başlarında ortaya çıkmıştır (Aktan & Gencel, 2010; Arsal, 2004; Bakioğlu & Baltacı, 2017; Hesapçioğlu, 2006). Avrupa ülkeleri için akreditasyon daha yenidir ve 1980'li yıllara rastlamaktadır (Aktan & Gencel, 2010; Hesapçioğlu, 2006).

1980'li yıllarda başlayan toplumsal ve ekonomik değişim, örgütleri uluslararası rekabet koşullarına maruz bırakmıştır. Bu bağlamda eğitim kurumları da daha kaliteli eğitim hizmeti sunma ve bu hizmeti akreditasyon yoluyla belgelendirme, güvenceye alma uğraşı içine girmişlerdir (Bakioğlu & Baltacı, 2017; Hesapçioğlu, 2006).

Türkiye'de Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği'nde akreditasyon, dış değerlendirici kurum tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana ait standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence sistemi olarak tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 2015).

Akreditasyon, belirli kalite eşik seviyesine ulaşan program ya da kuruma yükseköğretim sisteminde olma hakkını veren resmi bir süreçtir (Westerheijden, 2007, s. 8). Akreditasyon, kurumların öz denetimini sağlayan ve içinde bulunduğu standartlara ne ölçüde uyduğunu belirleyen bir sistemdir (Arsal, 2004; Hesapçioğlu, 2006). Bu sistem, programlarda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin yüksek kalitede olduğunu garantilemediği gibi, akredite olmayan programları da kalitesiz olarak tanımlamaz. Akreditasyon sistemlerinin çoğu girdi odaklı olduğundan, öğrenme çıktıları değerlendirilmemektedir. Ancak, son yıllarda öğrenme çıktılarının değerlendirilmemesinden kaynaklanan niteliksel sorunlar nedeniyle, akreditasyon sistemi eleştirilmeye başlanmış (Hall, 2012) ve sistemin hem girdi hem de çıktı odaklı hale getirilmesi için çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Akreditasyon sisteminin başarılı olması için, yükseköğretim kurumlarının öğrenme çıktılarını belirtmesi, öğrencilerin bunları nasıl karşıladıklarını ve öğrenmenin gelişimini sağlayacak planların ne olduğunu açıklaması gerekmektedir (Buckley & Michel, 2020).

Kumar, Shukla ve Passey (2020) akreditasyonun temel amacının, yükseköğretim kurumlarının akademik niteliğinin artırılması ve hesap verebilirliklerinin sağlanması olduğunu belirtmiştir. Bakioğlu ve Baltacı (2017) tarafından akreditasyon sisteminin pek çok amacı sıralanmıştır. Bu amaçlardan bazıları şunlardır:

- Bir yükseköğretim kurumunun ya da programının belli standartlara ulaştığını belgelemek.

- Farklı düzey ve türdeki yükseköğretim kurumları arasında transfer kredilerinin kabul edilebilirliğini sağlamak.
- Yükseköğretim kurumlarının ya da programlarının, kendilerini geliştirmeleri için hedefler oluşturmak.
- Kurumların hedeflerine ulaşmak için var olan kaynaklarını ne derece verimli kullandıklarını belirlemek.
- Yükseköğretim kurumlarının yeterliliklerinin tanınırlığını sağlamak.

Akreditasyon sisteminde, kurumsal akreditasyon ve program akreditasyonu olmak üzere iki tür vardır. Kurumsal akreditasyon; kurumun bir bütün olarak ele alındığı, akademik ve idari tüm birimlerinin belirli standartları karşıladığını gösteren sistemdir. Program akreditasyonu ise; programlar ya da bölümler ile ilgilenmekte, üniversitenin bünyesindeki bir fakülte, enstitü ya da eğitim programının standartlara uygunluğunu göstermektedir (Bakioğlu & Baltacı, 2017).

Akreditasyon bazı ülke ve bölgelerde, özellikle Kuzey Amerika, Orta, Kuzey ve Doğu Avrupa'da yükseköğretimde kalite güvencesinin ilk şekli olarak ortaya çıkmıştır. Daha sonra, üniversite sıralamaları, mezunların takibi, hükümetler ve meslek kuruluşları tarafından yapılan diğer anketler yükseköğretim alanına girmiş ve modern, büyük ölçekli, organize yükseköğretim kalite güvence sisteminin temelleri atılmıştır (Yingqiang & Yongjian, 2016).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri ile ilgili yurt içinde ve dışında yapılmış bilimsel çalışmalar incelenmiştir.

3.1. Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar

3.1.1. Makaleler

Kısa, Uysal ve Kavak (2020) “Bologna Sürecinin Öğrenci Merkezli Öğrenme Boyutu: Eğitim Fakültesi Öğretim Programlarına Yansımalar” adlı araştırmasında, eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bilgi paketlerine, öğrenci merkezli öğrenmenin yansımalarının nasıl olduğunu betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, AKTS etiketi almış olan üniversitelerin, eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi ders bilgi paketlerinin yarısından çoğunda öğretme-öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerine yer verilmemiştir. Araştırmada, strateji, yöntem ve teknik bilgisinin yer aldığı derslerin çoğunda öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik strateji, yöntem ve tekniklerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, iş yükünün belirlenmesinde öğrenci merkezli işlere zaman ayrılmasına rağmen, bu işlerin değerlendirme sisteminde yer almadığı, değerlendirme yöntemlerinde öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenmediği saptanmıştır.

Hamutoğlu, Ünveren-Bilgiç ve Elmas (2020) “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri: İnsani Gelişme Endeksi Raporlarına Göre Ülkelerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı araştırmasında, İnsani Gelişme Endeksi verilerine dayalı olarak eğitim alanında en üst sırada

yer alan beş ülkenin yükseköğretimdeki kalite süreçlerini Türkiye ile karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda, ülkelerin yükseköğretimde kalite yaklaşımını benimsemeleri yakından incelendiğinde, hepsinin yükseköğretimde mükemmellik, kusursuza ulaşma çabası içinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, dünyada gerçekleştirilen uygulamaların Türkiye’de de takip edildiği ve yükseköğretimde kalite çalışmalarının hız kazandığı saptanmıştır.

Atatekin ve Dulupçu (2018) “Kalitede Yeni Bir Sayfa mı Yoksa Eskilerin Tekrarı mı? Bazı Devlet Üniversitelerinin Kurumsal İç Değerlendirme Raporlarının Eğitim Perspektifi” adlı araştırmasında, Türkiye’de 1992 yılında kurulan beş devlet üniversitesinin kurumsal iç değerlendirme raporlarını eğitim boyutunda karşılaştırmalı olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonunda, Sakarya ve Süleyman Demirel Üniversitelerinde yeni bir program açılırken dış paydaş görüşlerinin alındığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada, üniversitelerin öğrenme ortamlarını sürekli iyileştirdikleri, öğrencilerin mesleki gelişimlerine ve kariyer planlamalarına yönelik olarak hizmetler verdikleri saptanmıştır.

Gümüş (2018) “ABD’de Eyalet Düzeyindeki Yükseköğretim Kurullarının İncelenmesi ve Türkiye için Reform Önerileri: Yönetim, Kalite Güvencesi ve Finansman” adlı araştırmasında, ABD’de bulunan eyalet yükseköğretim kurullarının yapı ve işlevlerini araştırmayı, onları YÖK ile karşılaştırmayı ve Türkiye’nin yükseköğretim üst yönetimi için reform önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları, ABD’deki eyalet yükseköğretim kurullarının akreditasyon sürecine karışmadıklarını ve bağımsız akreditasyon kurumlarının uygulamalarına saygı duyduklarını göstermektedir. Türkiye’de ise, kalite güvence kuruluşu olan YÖKAK’ın kalite güvencesi ile ilgili politikalar geliştirirken, YÖK ve hükümet tarafından belirlenen erişim, finans, personel gibi kapsamlı yükseköğretim politikalarını göz önüne alması gerektiği saptanmıştır. Araştırmada, YÖKAK’ın YÖK, diğer devlet kurumları ve yükseköğretim kurumlarının kendisinden doğrudan etkilenmeden bağımsız olarak çalışması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Selvitopu (2017) “Öğretmen Eğitimi Kalite Güvence Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler” adlı araştırmasında, öğretmen eğitimi kalite güvencesi uygulamaları çerçevesinde Türkiye’de öne çıkan sorunları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen eğitiminde kalite güvencesi uygulamalarının kurumsal özerklik, akademik özgürlüğün kısıtlanması, bürokratikleşme ve eğitim-öğretim kalitesinin gelişimi boyutlarında beklenen düzeyde katkı sağlayamadığı düşünülmektedir. Araştırmada,

akademik personelin değişime direnç göstermesi, iş yükünün artması, kalite değerlendirme süreçlerine ğretim elemanlarının katılımının düşük olması, eğitim-ğretim alanındaki değişim ve gelişimlere paralel olarak standartların güncellenmemesi gibi durumların kalite güvence uygulamalarını olumsuz etkilediği saptanmıştır.

Tezsürücü ve Bursalıoğlu (2013) “Yükseköğretimde Değişim: Kalite Arayışları” adlı araştırmasında, yükseköğretimde kalite oluşumu ve gelişimi ile ilgili farklı ülkelerin uygulamalarını incelemeyi, kalite güvence sistemlerinin Türkiye’de uygulanabilirliğini tartışmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda, yükseköğretim kurumlarının amaçları ve stratejilerine ulaşmaları için, ölçmeye dayalı bir iç denetim sistemi sağlayan kalite güvencesinin uygulanmasında ülkeler arasında önemli farklılıklar bulunduğu, bununla birlikte, kalite güvence sisteminin ülkelerde tam anlamıyla uygulanamadığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, kullanılan dış kalite güvencesi prosedürlerinin akran/meslektaş değerlendirmelerine dayalı olduğu saptanmıştır. Araştırmada, Türkiye’nin öncelikleri ve mevcut durumu bilinmeden, kalite güvencesi konusunda atılacak adımların, niversiteler üzerinde bürokratik yk oluşturma riski taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Başaran (2012) “Türk Yükseköğretim Kurumlarında İngilizce Dili Hazırlık Programlarında Kalite Güvencesi Süreçlerinin ve Algılarının İncelenmesi” adlı araştırmasında iki temel hedefe ulaşmayı amaçlamıştır. Bunlardan birincisi, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının hazırlık İngilizce programlarında çalışan yönetici, okutman/ğretim görevlileri ve öğrencilerin kaliteyi ve kalite güvence süreçlerini nasıl algıladıklarını ve nasıl olmasını beklediklerini saptamaktır. İkinci hedef ise, bu programlarda hâlihazırda uygulanan kurumsal kalite güvence süreçlerini, uygulamalarını anlamak ve tanımlamaktır. Araştırmanın bulguları, sektör ihtiyaçlarına ve ğrenci isteklerine cevap vermede niversiteler arasında büyüyen rekabetin bir sonucu olarak, kalite güvencesinin İngilizce Dili Eğitimi Programlarının gündeminde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında, kaliteli dil eğitiminin ve kalite güvencesinin yorumlanması ve algılanmasında farklı görüşlerin olduğu ortaya çıkmıştır.

3.1.2. Tezler

Soyer (2019) “Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi Sistemi ve Trakya Bölge niversitelerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde üniversitelerde uygulanan stratejik plan ve kurumun iç değerlendirme sürecinde belirtmiş olduğu bilgiler ile kuruma yapılan

ziyaretlerin sonuç raporu dikkate alınarak, yükseköğretim sisteminde kalite kültürünün ne derece benimsendiğini ve yaygınlaştığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları, kurum iç değerlendirme raporları ve kurumsal geri bildirim raporlarında eğitim-öğretim sistemine yönelik güçlü ve gelişmeye açık yönlerin büyük ölçüde belirlendiğini, programların tasarımı ve onayı için ulusal, bölgesel ihtiyaçların göz önünde bulundurulduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak, programların nasıl değerlendirildiği, değerlendirmenin sürekliliği ve değerlendirme sonuçlarının iyileştirme süreçlerinde nasıl kullanıldığı konusunda tanımlı süreçlerin yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Uygur'un (2018) "Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Bağlamında Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi ve Öğretim Elemanlarına Yönelik Bir Eğitici Eğitimi Programı Geliştirilmesi" adlı doktora tezinde, yükseköğretim kurumlarında uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin kalite güvencesi bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında öğretme-öğrenme süreçlerinde uygun olmayan program yaklaşımları, kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin eksikliği, öğrencilerin aktif katılımının sağlanamaması, bilgi iletişim teknolojilerinin etkin kullanılamaması, programların istihdam odaklı olamaması, fiziki donanım ve altyapı yetersizliği ve öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde beklenen yeterliliklerde olamaması gibi sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, öğretim elemanlarının bilgisayar temelli ve dijital çeşitli uygulamalar, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları, üst düzey düşünme becerileri, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili eğitim ihtiyaçları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, belirlenen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için düzenlenen eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilik düzeylerini ve akademik başarılarını geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Karakaya'nın (2017) "Türkiye Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi: Atılım Üniversitesi Örneği" adlı yüksek lisans tezinin amacı, Türk yükseköğretim sisteminde kalite güvencesi bağlamının ve Atılım Üniversitesi özelinde yapılan çalışmaların analiz edilerek değerlendirilmesidir. Araştırmanın bulguları, Türk yükseköğretim sisteminde kalite güvencesi çalışmalarının farklı üniversiteler tarafından Bologna Süreci öncesinde kurumsal düzeyde, kurumsal tercihler ile yapıldığını, ancak Bolonya Sürecine katılım ve merkezi bir bakış açısı ile tüm üniversitelerin bu çalışmalara yönlendirildiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada, Atılım Üniversitesi'nin "çok yönlü" (Yukarıdan aşağı/Top-down ve aşağıdan yukarı/ Bottom-up) gelişim modelini izlediği ve yönetim modelinin güçlendirilerek

kurumsal kültüre dönüştürülürken, diğer yandan bölümler bazında hem eğitim kalitesinin artırılması hem de araştırma-geliştirme kapasitesinin artırılması ve güçlendirilmesi çalışmalarının yapıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Buğday İnce (2013) “Bolonya Süreci’nin Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvence Uygulamasına Etkisi: Bir Vaka Çalışması” adlı yüksek lisans tezinde Bolonya sürecinin, Türk yükseköğretim kurumlarında bulunan kalite güvence sistemlerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın bulguları, Bolonya sürecinin, Türk yükseköğretim sisteminde olumlu etkileri olduğunu ve Türkiye’de kalite güvence aktivitelerini hızlandırdığını ortaya koymuştur. Bulgular, Türkiye’nin kalite güvence çalışmalarını uygulamada büyük ilerleme kaydetmesine rağmen, henüz ESG’ye uygun, işlevsel bir ulusal kalite güvence ajansı kuramadığını göstermektedir.

Aydınalp’in (2011) “Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’de Yükseköğretim Programlarında Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Süreci” adlı yüksek lisans tezinin amacı, Bologna sürecine dâhil olan Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık ile Avustralya ve Amerika Birleşik Devletleri’nde yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kalite güvence sistemlerinin incelenmesi, karşılaştırılması ve Türkiye için yükseköğretim sisteminde etkin bir kalite güvence sistemi önerisinde bulunmaktır. Araştırmada, yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinin, yükseköğretim kurumlarında veya programlarında kalitenin geliştirilmesi, güvenilirliğin, hesap verebilirliğin artırılması gibi temelde benzer amaçlara hizmet ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kalite güvencesi ve akreditasyon konusunda en deneyimli ülkenin ABD olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bumin Süzen’in (2011) “Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programına Katılan Ankara’daki Üniversitelerin Kurumsal Değerlendirme Raporlarının İncelenmesi” adlı doktora tezinin amacı, Avrupa Üniversiteler Birliği (AÜB) tarafından uygulanan Kurumsal Değerlendirme Programına (KDP) katılan üniversiteler için hazırlanan değerlendirme raporlarını inceleyerek; üniversitelerimizin sorunlarına yönelik tespitleri ortaya koymak, kurumsal değerlendirme sürecini ve sonrasında yapılan çalışmaları değerlendirmek, ayrıca raporlarda yer alan sorun boyutlarına yönelik iyileştirme önerilerine öğretim üyelerinin katılım derecelerini belirlemektir. Araştırmada, üniversitelerde Bologna Süreci ile birlikte kalite güvencesi kapsamında yürütülen çalışmalara, üniversite öğretim üyelerinin yeterli düzeyde katılmadığı ve üyelerin yürütülen çalışmalardan yeterince haberdar olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Acet (2010) “Avrupa Kalite Güvence Sistemi ve Akran Değerlendirme Yönteminin Değerlendirilmesi (Çanakkale M.Y.O. Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde Avrupa Birliğine girme süreci içinde olan Türkiye’de genel olarak eğitim, özelde ise mesleki eğitim boyutunda kalite güvence adına yapılmış olan çalışmaları ve ülkenin içinde bulunduğu durumu incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, “Akran Değerlendirme Modeli”nin Türkiye’de uygulanabilirliğini görmeye yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, örgüt kültürü ile kalite arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Ulaşılan önemli sonuçlardan bir diğerinde, öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iletişim eksikliği olduğu saptanmıştır.

Özakça’nın (2007) “Yükseköğretimde Kalite Geliştirme: İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri İçin Bir Özdeğerlendirme Model Önerisi” adlı yüksek lisans tezinin amacı; yükseköğretimde kalite güvencesi ve sürekliliğini sağlamak için dünyada uygulanan kalite geliştirme sistemlerini irdelemek, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri (İİBF) için en uygun kalite geliştirme sistem(ler)ini seçmek ve bir öz değerlendirme modeli hazırlamaktır. Araştırmanın sonunda, her kurumun kalite yönetimini benimsemesinin ve sürdürmesinin kaçınılmaz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada, yükseköğretim kurumlarında uygulanan kalite geliştirme yöntemleri detaylı bir şekilde irdelendikten sonra İİBF programları için kapsamlı bir öz değerlendirme modeli hazırlanmıştır. Bu modele göre yapılacak öz değerlendirme çalışmasının, fakültenin vereceği karara bağlı olarak kurumsal değerlendirme ve/veya akreditasyon gibi kalite güvence çalışmalarında temel olarak kullanılabileceği saptanmıştır.

3.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

3.2.1. Makaleler

Saeed (2018) “Kalite Güvencesinin Akademik Performansa Etkisi” adlı araştırmasında, Ishik üniversitesindeki akademik performansın iyileştirilmesinde kalite güvencesinin rolünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, sürekli öğrenme ve gelişimi artıran farklı fırsatlar sunularak, kalite güvencesinin, öğretim elemanlarının mesleki kariyerinin geliştirilmesine yardımcı olmak için başarılı bir mekanizma olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, üniversite çevrimiçi öğrenci geri bildirim sisteminden elde edilen sonuçların, öğretim yöntemlerinin ve stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sonuçlar, kalite güvence sürecinin uygulanmasının üniversitede

eğitim-öğretim, araştırma boyutlarında iyileşme ile sonuçlandığını ve üniversitenin sıralamasını yükselttiğini göstermektedir.

Liu, Tan ve Meng (2015) “Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesinin Etkisi: Literatür Taraması” adlı araştırmasında, kalite güvence sistemlerinin çıktılarını ve bu çıktıların ortaya çıkmasında etkili olan faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kalite güvence sistemleri kaynakların yeniden tahsisi, kalite yönetiminin profesyonelleştirilmesi, eğitim-öğretim ve örgütsel yeniden tanımlanma boyutlarında yükseköğretim kurumlarına etki edebilir. Bu boyutlar üzerindeki etkiler, yükseköğretim kurumlarının üç yapısal düzeyinde ortaya çıkmaktadır: kurumlar, temel birimler (fakülteler ve bölümler) ve bireyler. Araştırmanın sonuçları; kalite güvencesinin etkisinin, kalite güvence sisteminin özellikleri, ilgili yükseköğretim kurumlarının bağlamı ve girişimleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, kalite güvencesinin üniversite değişimi üzerindeki etkisinin beklendiğı kadar büyük olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Szymenderski, Yagudina ve Burenkova’nın (2015) “Bir Güvence Sisteminin Öğretme ve Öğrenme Kalitesi Üzerindeki Etkisi- Rusya ve Almanya’daki Üniversite Örneğı” adlı araştırmasında, kontrol sistemi ve kalite kültürü sistemi gibi farklı sistemlerin özelliklerini göz önünde bulundurarak, kalite güvencesinin üniversitelerde öğretme ve öğrenme kalitesi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu araştırmaktadır. Sonuçlar, öğrenciler ve öğretim görevlilerinin sadece sürece doğrudan katıldıkları takdirde kalite güvencesi ile ilgilendiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu durum, kalite kültürünün gelişiminin temelidir; ancak, etkili değerlendirme çabaları için yerine getirilmesi gereken tek koşulun özel bir organizasyon kültürünün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, eğitim-öğretim üzerinde olumlu etkinin ortaya çıkmasını sağlayan bilgilendirme, motivasyon ve yönetim işlevlerinin her iki üniversite tarafından yerine getirilmediğı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tsevi (2015) “Özel Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi: Gana Örneğı” adlı araştırmasında Batı Afrika’da bir ülke olan Gana’daki özel yükseköğretim kurumlarını ve kalite güvence süreçlerinin uygulanmasını araştırmaktadır. Araştırmanın bulguları, kalite güvence gerekliliklerinin ve önlemlerinin kurumsal faaliyetleri etkilediğini, kurumsal bağların ve kurumların denetleme programlarına uygunluklarının, Gana’daki kalite güvence süreçlerinde önemli roller oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmanın bir diğerk bulgusu, kalite güvence gerekliliklerinin program önerilerini, özel yükseköğretim kurumları tarafından hazırlanan yeni programların benzerliğini ve tanımlanmasını etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Stensaker, Langfeldt, Harvey, Huisman ve Westerheijden'in (2011) "Dış Kalite Güvencesinin Etkisi Üzerine Derinlemesine Bir Çalışma" adlı araştırmasında, Norveç kalite güvencesi kuruluşu (NOKUT) tarafından yapılan değerlendirmelere maruz kalanlardan nicel ve nitel geri bildirimleri analiz ederek dış kalite güvencesinin etkisini ayrıntılı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; kalite güvence sisteminde denetim, değerlendirme ve akreditasyon gibi farklı türde yöntemler kullanılmasına rağmen, katılımcıların çoğu farklı türdeki değerlendirmelerin aynı amaçlara sahip olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla, kalite güvence süreçlerinden ortaya çıkan etkilerin, değerlendirme yöntemine bakılmaksızın oldukça benzer olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kurumsal akreditasyona dair olumlu etkinin, yalnızca kurumsal itibarda bir gelişme olarak algılandığı ve eğitim-öğretim ile ilişkilendirilmediği saptanmıştır. Yapılan değerlendirmelerin en belirgin olumlu etkilerini kurumsal liderlikle ilişkili ve idari üyelerin gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu katılımcıların sonuçları değerlendirirken akademik personel ve öğrencilere göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jeziarska'nın (2009) "Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence Politikaları: Karşılaştırmalı Bir Vaka Çalışması" adlı araştırmasının amacı, Avrupa kalite güvence politikasının, Polonya ve İngiltere'de değiştirilme ve uygulanma sürecini incelemektir. Araştırmanın bulgularına göre, Birleşik Krallık kalite güvencesi konusunda iyi bir konumdadır. Ancak, ulusal düzeyde hala yeni bir adıma ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. Araştırmada, ülkenin Bolonya sürecine katkısı konusundaki öncü konumunun, daha sonra ülke direniş pozisyonuna girdiği için kayb olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yükseköğretim politikalarının tüm paydaşların menfaati için ulusal düzeyde düzenlenmesinin yararlı olabileceği ortaya konmuştur. Ayrıca, Polonya gibi diğer Avrupa ülkelerinde, ESG'nin ulusal ve kurumsal sistemlerde uygulanmasında yüksek düzeyde ilerleme olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Billing'in (2004) "Yükseköğretimde Dış Kalite Güvencesindeki Uluslararası Karşılaştırmalar ve Eğilimler: Ortaklık mı Çeşitlilik mi?" adlı araştırmasında, yükseköğretimde ulusal dış kalite güvencesi çerçevelerinde ortaklığın ve çeşitliliğin kapsamının uluslararası karşılaştırmalarını araştırmaktadır. Karşılaştırmaların sonuçları, dış kalite güvencesi "genel modelinin" tüm ülkelerde tamamen geçerli olmadığını, ancak çoğu ögesinin çoğu ülkede geçerli olduğunu göstermektedir.

3.2.2. Tezler

Groen (2020) “Yükseköğretimde Dönüşüm ve Kalite Algıları: Doktora Öğrenci Deneyimleri Örneği” adlı doktora tezinde, doktora adayı öğrencilerin öğrenme deneyimlerini anlamayı, kalite algılarını incelemeyi ve bu adayların, üniversitelerinin amaçladıkları dönüşümü ne ölçüde yaşadıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada, her öğrencinin dönüştürücü öğrenme ile uyumlu deneyimler paylaştığı; hem doktora düzeyinde öğrenme deneyimleri hem de öğrencilerin paylaştığı kalite algıları, kurumsal belgelerden elde edilen tanımlarla karşılaştırıldığında dönüşümsel yaklaşıma ilişkin bir uyum olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kim (2018) “Bir Ontario Üniversitesinde Kalite Güvence Sürecinin Açıklayıcı Vaka Çalışması” adlı doktora tezinde, üniversitede kalitenin nasıl tanımlandığını ve işlevselleştirildiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, kalite güvence ölçütleri ile eğitimin somut olmayan doğası arasında bir uyumsuzluk olduğu, eğitimin dönüştürücü özünü verimlilik ve mesleki uygunluk ölçümleri yoluyla ölçmenin, kalite güvencesini neoliberal bir çerçeveye yerleştirdiği saptanmıştır. Ayrıca, birden fazla paydaşın kalite güvence sürecine dâhil olmasına ve kalitenin tanımlanmasında farklı bakış açıları olmasına rağmen; neoliberal bir çerçevenin, kalite konusunda dar bir anlayış yarattığı, kurumsal farklılıkları ele almada başarısızlıkla sonuçlandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Loborg’un (2018) “Kalite Anlayışlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin amacı, üniversite düzeyinde iç kalite güvence sistemlerinde öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki kalite tanımlarını araştırmaktır. Araştırmanın sonunda, politikalarda temel olarak amaca uygunluk kalite yaklaşımının benimsendiği, bunu dönüşümsel kalite yaklaşımının takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada, genel olarak paydaşların, amaca uygunluk ve dönüşümsel kalite yaklaşımlarına ilişkin fikir belirtmesinin yanı sıra, öğrencilerin istisnai bir olgu ve tutarlılık olarak kalite yaklaşımlarına ilişkin de fikir belirttikleri saptanmıştır. Ayrıca, öğretim elemanlarının öğrencilere kıyasla, politikalarda benimsenen kalite yaklaşımları ile daha uyumlu fikirler ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Joshi (2017) “Hint Yükseköğretim Kurumlarında Öğretme ve Öğrenmenin Kalite Güvencesi” adlı doktora tezinde, öğretme ve öğrenme süreçleri için benimsenen kalite güvencesi yaklaşımını, dört Hint üniversitesindeki personel ve öğrenciler tarafından algılanan uygulamasıyla karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, politikalar ve uygulamalarda benimsenen kalite yaklaşımları arasında farklılıklar vardır. Politikalarda dönüşümsel kalite yaklaşımına yer verilirken, hem öğretim elemanlarının hem

de öğrencilerin amaca uygunluk kalite yaklaşımını benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, mevcut kalite güvence sisteminin etkisiz olduğu; öğretim programı tasarımının, öğretim elemanlarına özerklik, öğrencilere bağımsız ve eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasını sağlamada yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Huang (2016) “Akademisyenlerin Kalite Güvence Politikalarının Çin Yükseköğretiminde Etkisi Üzerine Görüşleri: Üç Kurum Örneği” adlı doktora tezinde, kalite güvencesi politikaları ve mekanizmalarının, Çin yükseköğretimi bağlamında öğretimin niteliği ile ilişkili olarak akademisyenler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, kalite değerlendirme süreçlerini deneyimleyen yükseköğretim kurumlarının iyi sonuçlar elde edebilmek için odak noktalarını eğitim-öğretimin kalitesinden uzaklaştırıp, bunun yerine diğer boyutlara yoğunlaştıklarını, verilerin gerçeği yansıtmayacak şekilde değiştirildiğini göstermektedir. Araştırmada, akademisyenlerin çoğunun değerlendirme süreçlerini zaman ve çaba kaybı, akademik özgürlüğe müdahale olarak gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak, değerlendirme süreçlerinin akademisyenleri disiplinli tuttuğuna ve öğretim kalitesinin sağlanmasında itici bir güç olduğuna dair görüşler de saptanmıştır.

Liu (2016) “Ontario Yükseköğretiminde Dış Kalite Güvencesi Politikalarının ve Süreçlerinin Program Geliştirmeye Etkisi” adlı doktora tezinde, çağdaş yükseköğretim sisteminde dış kalite güvencesi ve program geliştirme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda, Ontarioda’ki dış kalite güvencesi mekanizmalarındaki hesap verebilirlik politikalarının, yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının programı anlamaları, daha tutarlı bir program geliştirmeleri ve program güncellemeleri yapmaları gibi program geliştirme süreçlerinin geliştirilmesini sağladığı, ancak uygulamada bazı eksiklikler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Rattananuntapat’ın (2015) “Tai Yükseköğretim Sistemi’ndeki Kalite Güvence Politikaları” adlı doktora tezinde dört ana amacı bulunmaktadır. İlk olarak, Tayland yükseköğretiminde uygulanan ulusal kalite güvence politikalarına dayalı mevcut uygulamalara ilişkin üniversite yöneticilerinin algılarını incelemek amaçlanmaktadır. İkinci olarak, Tai bağlamında, yükseköğretim kurumlarında kalite güvence uygulamalarının önemli bileşenlerini belirtmek amaçlanmaktadır. Üçüncü olarak, devlet yönetimlerinin ve ulusal kalite güvence ajanslarının, yükseköğretim kurumlarında kalite performansını sağlama konusunda rollerini tanımlamak amaçlanmaktadır. Son olarak, ulusal kalite güvence politikalarının geliştirilmesi için önemli olan ilgili faktörleri bulmak amaçlanmaktadır. Bu çalışmadaki bulgular, üniversite yöneticileri arasında ulusal kalite güvence politikalarının mevcut uygulamaları

hakkında bir görüş birliği olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, çoğu üniversite yöneticisinin, politikaların uygulama süreci ile ilgili kaygıları olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, üniversite yöneticileri ve üniversite topluluğu da dâhil olmak üzere, yükseköğretim kurumlarında kalite farkındalığı ve işbirliği, kalite güvence politikalarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için çok önemlidir.

Ros (2010) “Phnom Penh, Kamboçya Kraliyet Üniversitesi’nde Kalite Güvence Uygulamaları: Algılar, Uygulamalar ve Zorluklar” adlı doktora tezinde paydaşların kalite güvencesi kavramına ilişkin algılarını, üniversitenin Kalite Güvence Birimi’ndeki mevcut uygulamaları ve üniversitenin kaliteli eğitim sağlama konusunda karşılaştığı zorlukları incelemeyi amaçlamaktadır. Bulgular, çalışmaya katılanların kalite güvencesini farklı şekillerde tanımladıklarını ortaya çıkarmıştır. Bir diğer bulgu, kalite güvence çalışmalarının başlaması için çaba olmasına rağmen, üniversitede resmi bir iç kalite güvence sistemi bulunmadığını göstermiştir. Ayrıca bulgulara göre, hem yöneticilerin hem de öğretim kadrosunun, kalite güvencesinin 2003 yılında başlamasından bu yana kalite güvencesi süreçlerine katılım göstermesine rağmen, üniversite yönetimi daha aktif bir katılım beklemektedir.

Türkiye’de ve yurt dışında yapılan yükseköğretim sistemlerinde kalite, kalite güvencesi ve kurumsal kalite değerlendirme süreçleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; farklı ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin karşılaştırıldığı ve bu süreçlere ilişkin görüşlerin alındığı çalışmaların oldukça az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise; Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri karşılaştırmalı olarak incelenmiş, Türk yükseköğretim sisteminde uygulanan bu süreçler hakkında dış değerlendiricilerin ve üniversitelerin kalite komisyonların görev yapan/yapmış üyelerin görüşleri alınmıştır. Diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırma, kurumsal kalite değerlendirme süreçlerine ilişkin daha kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin incelendiği ve karşılaştırıldığı bu araştırma, değerlendirme süreçlerini kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi açıklamaya çalıştığından tarama modelindedir. Tarama modeli araştırmalarda, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016).

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin incelenmesinde ve karşılaştırılmasında nitel bir süreç izlenerek; kalite değerlendirme süreçleri, bu süreçlerde yer alan bireylerin durumları, algıları ve tutumları derinlemesine betimlenmiştir (Kumar, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırma Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin benzer ve farklı yönlerini ortaya koyması ve bu yönler arasındaki ilişkileri irdelemesi bakımından aynı zamanda bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır (Genç Sel, 2004). Karşılaştırmalı eğitim araştırması kavramının alanyazında ortak bir tanımının olmadığı görüşüne rağmen; karşılaştırmalı eğitim, çeşitli eğitim sistemlerinin bir bütün olarak ya da birkaç yönden karşılaştırılarak benzer ve farklı

yönlerinin belirlendiği, bu yönler arasındaki ilişkilerin açıklandığı ve yorumlandığı araştırmalardır (Ergün, 1985; Genç Sel, 2004; Yıldırım & Türkoğlu, 2018). Bu araştırmada, Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin eğitim-öğretim boyutlarına odaklanılmış, bu boyutta karşılaşılan benzer ve farklı yönler incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan yaklaşımlardan biri olan yatay yaklaşım temel alınmıştır. Yatay yaklaşımda, farklı eğitim sistemlerinin ayrı unsurları paralel bir şekilde, bir bütün olarak incelenmekte (Bayram, 2010) ve benzerlikler, farklılıklar ortaya konmaktadır (Yıldırım & Türkoğlu, 2018).

4.2. Örneklem/ Çalışma Grubu

Araştırmanın alt amaçlarına göre oluşturulan çalışma grubu Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Araştırmanın Alt Amaçları ve Çalışma Grubu

	Araştırmanın Alt Amaçları	Örneklem/ Çalışma Grubu
Birinci Alt Amaç	Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri nasıl farklılaşmaktadır?	Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD)
İkinci Alt Amaç	Türk yükseköğretim sisteminde kurumsal kalite değerlendirme süreçleri eğitim-öğretim boyutunda nasıl uygulanmaktadır?	
Üçüncü Alt Amaç	Türk yükseköğretim sisteminde eğitim-öğretim boyutunun nasıl değerlendirildiği/ değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin; a) Kurum iç değerlendirme sürecinde üniversitelerin kalite güvencesi birimlerinde görev yapan ve yapmış olan üyelerin, b) Kurumsal dış değerlendirme sürecinde yer alan dış değerlendirme komisyonu üyelerinin ve dış değerlendiricilerin görüşleri nelerdir?	Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde kalite çalışmalarında yer alan/alınmış öğretim elemanları/ yöneticiler Yükseköğretim Kalite Kurulu üyeleri/ uzmanları ile dış değerlendiriciler

4.2.1. Birinci Alt Amacın Örnekleme

Araştırmada, birinci alt amacın örneklemini Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve ABD oluşturmaktadır. Araştırmada, bu ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri incelenmiştir. Örneklemin oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmada, Türkiye'nin yanı sıra karşılaştırma yapılmak üzere seçilen ülkelerin belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Ülkelerin yükseköğretim alanında dünya sıralamalarında üst basamaklarda yer alması (University Ranking by Academic Performance [URAP], 2019a; Times Higher Education [THE], 2019; Quacquarelli Symonds [QS], 2019),
2. Ülkelerin, yükseköğretim sistemlerinde kalite değerlendirme süreçlerinin yürütülmesini sağlayan kurumlara/ ajanslara sahip olması,
3. Ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde kalite değerlendirme süreçlerinin yürütülmesini sağlayan kurumların/ ajansların resmi internet sayfalarında kurumsal kalite değerlendirme süreçleri ile ilgili dokümanlara ulaşılabilirlik.

Birinci alt amacın çalışma grubu Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9
Birinci Alt Amacın Örnekleme

	Ülkeler	Kıta	Yükseköğretim Sisteminde Kalite Değerlendirme Süreçlerinin Uygulanmasını Sağlayan Kurum/ Ajans
1	Türkiye	Asya-Avrupa	Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK)
2	İngiltere	Avrupa	The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)
3	Norveç	Avrupa	Norwegian Agency for Quality Assurance in Higher Education (NOKUT)
4	Finlandiya	Avrupa	Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)
5	ABD	Amerika	Council for Higher Education Accreditation (CHEA)

4.2.2. İkinci Alt Amacın Örnekleme

Bu araştırmada, ikinci alt amaç doğrultusunda Türk yükseköğretim sisteminde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinde değerlendirilen boyutlardan biri olan eğitim-öğretim boyutuna ilişkin dokümanlar incelenmiştir. Eğitim-öğretim boyutunun Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgulara ulaşabilmek için dış değerlendirme sürecinin eğitim-öğretim boyutu ile ilgili dokümanları (yönetmelik, kılavuzlar, ölçütler, raporlar) incelenmiştir. Kurum iç değerlendirme süreci kapsamında ise bu boyutun üniversitelerde değerlendirilmesine ilişkin bulgulara ulaşabilmek için toplam 21 üniversite incelenmiştir. Örneklemin seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Amaçlı örneklemin amacı, araştırma kapsamında yanıt aranan amaca en iyi şekilde ulaşılmasını sağlayan uygun örnekleme ulaşabilmektir (Creswell, 2017; Kumar, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu

örnekleme yöntemindeki temel anlayış, araştırmacı tarafından oluşturulan bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Palinkas vd., 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu araştırmada, Türk yükseköğretim sisteminde uygulanan Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında değerlendirilen eğitim-öğretim boyutuna ilişkin dokümanların ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında incelenecek üniversitelerin belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim işlevinin değerlendirilmesine ilişkin alanyazında az sayıda araştırma olması,
2. Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında değerlendirilen eğitim-öğretim boyutu ile ilgili dokümanlara ulaşılabilirlik,
3. İncelenen üniversitelerin Türkiye'nin yedi farklı bölgesinden seçilmesi,
4. Üniversitelerin 2019-2020 Türkiye genel sıralamasında üst basamaklarda yer alması (URAP, 2019b).

4.2.3. Üçüncü Alt Amacın Çalışma Grubu

Bu araştırmada, üçüncü alt amacın çalışma grubunu;

- Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde kalite çalışmalarında yer alan/alınmış öğretim elemanları ve yönetici olarak görev yapan akademisyenler,
- Yükseköğretim Kalite Kurulu üyeleri/ uzmanları,
- Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında görev alan dış değerlendiriciler oluşturmaktadır.

Çalışma grubuna dâhil edilecek öğretim elemanlarının, Yükseköğretim Kalite Kurulu üyelerinin/ uzmanlarının ve dış değerlendiricilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Üçüncü alt amacın çalışma grubunun oluşturulmasında aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Öğretim elemanlarının Ankara'da bulunan dört büyük ve köklü üniversitenin birinde görev yapıyor olması,
2. Öğretim elemanlarının kurum iç değerlendirme sürecine ilişkin kalite çalışmalarında yer alıyor veya almış olması,

3. Yükseköğretim Kalite Kurulu üyelerinin/ uzmanlarının Kurumsal Dış Değerlendirme programının yapılandırılması ve uygulanmasında yetki ve sorumluluğa sahip olması,
4. Dış değerlendiricilerin Kurumsal Dış Değerlendirme programı kapsamında en az bir yükseköğretim kurumunun değerlendirme çalışmalarına katılmış olması.

Üçüncü alt amacın çalışma grubu Tablo 10 ve Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 10

Kurum İç Değerlendirme Sürecine İlişkin Oluşturulan Çalışma Grubu

Üniversite	Fakülte	Anabilim Dalı	Öğretim Elemanı Sayısı
Gazi Üniversitesi	Gazi Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği Eğitimi	1
		Fizik Eğitimi	2
		Biyoloji Eğitimi	1
	Fen Fakültesi	Fizik	1
	Eczacılık Fakültesi	Temel Eczacılık Bilimleri	1
		Eczacılık Meslek Bilimleri	1
	Mühendislik Fakültesi	Elektrik- Elektronik Mühendisliği	1
Ankara Üniversitesi	Veteriner Fakültesi	Veteriner Hekimliği Temel Bilim.	1
	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Eğitim Programları ve Öğretim	2
Hacettepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE)	2
		Türkçe Eğitimi	1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Mühendislik Fakültesi	Endüstri Mühendisliği/ Rektör Danışmanı	1
	Yabancı Diller Yüksekokulu	Hazırlık Bölümü	1
	Kurumsal Gelişim ve Planlama Ofisi		1
Toplam			17

Tablo 11

Kurumsal Dış Değerlendirme Sürecine İlişkin Oluşturulan Çalışma Grubu

Kurum/ Üniversite	Birim/ Anabilim Dalı	Kişi Sayısı
Yükseköğretim Kalite Kurulu	-	2
Gazi Üniversitesi	Gazi Eğitim Fakültesi/ Fizik Eğitimi	1
	Klinik Diş Hekimliği/ Ağız, Diş ve Çene Cerrahisi	2
Ankara Üniversitesi	Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü	1
	Veterinerlik Fakültesi/ Zootekni ve Hayvan Besleme Bölümü	5
	Veterinerlik Fakültesi/ Farmakoloji	
	Veterinerlik Fakültesi/ Genetik	
	Veterinerlik Fakültesi/ Klinik Bilimler	
	Veterinerlik Fakültesi/ Klinik Öncesi Bilimler	
	Veterinerlik Fakültesi/ Klinik Bilimler	
	Kimya Mühendisliği	1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	İşletme	1
Hacettepe Üniversitesi	Eczacılık Fakültesi	1
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Malzeme Mühendisliği	1
Başkent Üniversitesi	Beslenme ve Diyetetik	1
ASFAT	-	1
Toplam		17

Araştırmada, Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında toplam 34 farklı kişi ile görüşülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 12 ve Tablo 13'te gösterilmiştir. Ayrıca, katılımcıların adları Tablo 12 ve Tablo 13'te gösterilen şekilde kodlanmıştır. Bu kodlamalar, bulgular bölümünde katılımcı görüşleri doğrudan verilirken kullanılmıştır.

Tablo 12

Kurum İç Değerlendirme Süreci Kapsamında Görüşülen Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Akademik Derecesi	Kurum İç Değerlendirme Süreçlerinde Bulunduğu Yıl	Görevi
K1	K	Doç. Dr.	2	Kalite Komisyonu Eğitim-Öğretim Alt Komisyonu Üyesi
K2	E	Dr.	3 yıldan fazla	Kalite Komisyonu Üyesi
K3	E	Doç. Dr.	2	Kalite Komisyonu Araştırma Alt Komisyonu Üyesi
K4	K	Prof. Dr.	2	Fakülte Kalite Komisyonu Üyesi
K5	K	Prof. Dr.	1	Kalite Komisyonu Üyesi
K6	K	Prof. Dr.	2	Bölüm Kalite Komisyonu Üyesi
K7	E	Prof. Dr.	2	Kalite Komisyonu Üyesi
K8	K	Doç. Dr.	1	Fakülte Kalite Komisyonu Üyesi
K9	K	Prof. Dr.	2	Bölüm Kalite Komisyonu Üyesi
K10	E	Prof. Dr.	2	Kalite Komisyonu Üyesi (İdari Birim)
K11	E	Prof. Dr.	3 yıldan fazla	Kalite Komisyonu Üyesi (İdari Birim)
K12	K	Dr.	2	Kalite Komisyonu Bilgi ve Veri Yönetimi Çalışma Grubu Üyesi
K13	E	Prof. Dr.	1	Fakülte Kalite Komisyonu Üyesi
K14	E	Prof. Dr.	3 yıldan fazla	Fakülte Kalite Komisyonu Üyesi
K15	K	-	2	Kalite Komisyonu Üyesi
K16	K	Prof. Dr.	2	Kalite Komisyonu Üyesi
K17	K	-	2	Fakülte Kalite Komisyonu Üyesi

Tablo 13

Kurumsal Dış Değerlendirme Süreci Kapsamında Görüşülen Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Akademik Derecesi	Kurumsal Dış Değerlendirmeye Katıldığı Yıl	Görevi
K1	E	Prof. Dr.	3 yıldan fazla	Dış Değerlendirici
K2	K	Prof. Dr.	2	Dış Değerlendirici
K3	E	Prof. Dr.	2	Dış Değerlendirici
K4	E	Prof. Dr.	2	Dış Değerlendirici
K5	K	Prof. Dr.	2	Dış Değerlendirici
K6	E	Doç. Dr.	1	Dış Değerlendirici
K7	E	Dr.	1	Dış Değerlendirici
K8	E	Prof. Dr.	3 yıldan fazla	Yükseköğretim Kalite Kurulu Üyesi
K9	E	Prof. Dr.	3 yıldan fazla	Dış Değerlendirici
K10	K	Prof. Dr.	3 yıldan fazla	Dış Değerlendirici
K11	K	Prof. Dr.	2	Dış Değerlendirici
K12	K	Doç. Dr.	2	Dış Değerlendirici
K13	E	Prof. Dr.	3 yıldan fazla	Dış Değerlendirici
K14	E	-	3 yıldan fazla	Dış Değerlendirici
K15	E	-	3 yıldan fazla	Dış Değerlendirici
K16	K	Doç. Dr.	2	Dış Değerlendirici
K17	K	Doç. Dr.	2	Dış Değerlendirici

4.3. Veri Toplama Kaynakları, Yöntemleri ve Verilerin Toplanması**4.3.1. Birinci ve İkinci Alt Amaçlara İlişkin Veri Toplama Kaynakları, Yöntemleri ve Verilerin Toplanması**

Araştırmanın birinci ve ikinci alt amaçlarına ilişkin veri toplamak için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Birinci alt amaca ilişkin veri kaynağı olarak incelenmiş dokümanlar; Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve Amerika Birleşik Devletleri yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinden sorumlu kalite kuruluşlarının (YÖKAK, QAA, NOKUT, FINEEC, CHEA) resmi internet sayfalarında yer alan yönetmelikler, kılavuzlar, ölçütler, raporlar ve bu süreçler ile ilgili alanyazında yer alan bilimsel çalışmalardır.

İkinci alt amaca ilişkin veri kaynağı olarak, Türk yükseköğretim sisteminde uygulanan Kurumsal Dış Değerlendirme Programının eğitim-öğretim boyutu ile ilgili Yükseköğretim

Kalite Kurulu'nun resmi internet sayfasında yer alan yönetmelik, kılavuzlar, ölçütler, raporlar incelenmiştir. Ayrıca, kurum iç değerlendirme süreci kapsamında üniversitelerde eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesinin incelenebilmesi için üniversitelerin resmi internet sayfalarında yer alan kalite çalışmaları ile ilgili yönergeler ve raporlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, var olan dokümanların incelenerek veri toplanması yöntemidir. Doküman incelemesi yöntemi şu amaçlarla kullanılabilir (U.S. Department of Health and Human Services, 2018):

1. *Geçmiş ile ilgili bilgi toplamak:* Var olan dokümanların incelenmesi değerlendirilen programın ya da kurumun tarihinin, felsefesinin ve uygulamalarının anlaşılmasını sağlar.
2. *Programın uygulanmasının program planlarını yansıtıp yansıtmadığını belirlemek:* Programa ilişkin dokümanların incelenmesi, programın amacının resmi ifadesi ile uygulaması arasındaki farkın ortaya konmasını sağlar.
3. *Diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesinde gerekli bilgiyi sağlamak:* Değerlendirilen programın ya da kurumun daha iyi anlaşılması için mevcut dokümanların incelenmesi görüşmelerin yapılandırılması, gözlem formlarının ve anketlerin oluşturulması gibi diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesinde veri sağlar.

Bu araştırmada birinci ve ikinci alt amaca ilişkin verilerin toplanmasında doküman incelemesi yönteminin kullanılmasının amaçları Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14

Araştırmada Verilerin Doküman İncelemesi Yöntemi ile Toplanması Amaçları

Doküman İncelemesi Yönteminin Amaçları	Araştırmada Belirlenen Amaçlar	
1. Geçmiş ile ilgili bilgi toplamak	Birinci alt amaç	İngiltere, Norveç, Finlandiya ve ABD yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kalite değerlendirme sistemleri kapsamında var olan uygulamaların anlaşılmasını sağlamak
	İkinci alt amaç	Türk yükseköğretim kurumlarında Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine ilişkin uygulamaların anlaşılmasını sağlamak
2. Programın uygulanmasının program planlarını yansıtmayı yansıtmadığını belirlemek	Birinci alt amaç	İngiltere, Norveç, Finlandiya ve ABD yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kalite değerlendirme süreçlerinin resmi amaçları ile uygulamaları arasındaki ilişkileri incelemek
	İkinci alt amaç	Kurumsal Dış Değerlendirme Programının resmi amacı ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemek
3. Diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesinde gerekli bilgiyi sağlamak	Birinci ve ikinci alt amaçlar	Kalite değerlendirme süreçlerine ilişkin dokümanları üçüncü alt amaca ilişkin görüşme formlarının geliştirilmesinde kullanmak

Doküman incelemesi yönteminin aşamaları şu şekildedir (Forster'dan aktaran Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 194):

- Dokümanlara ulaşma
- Özgünlüğü kontrol etme
- Dokümanları anlama
- Veriyi analiz etme
- Veriyi kullanma

Bu aşamalara göre araştırmacı tarafından yapılan çalışmalar Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15

Doküman İncelemesi Yönteminin Aşamalarına Göre Araştırmacı Tarafından Yapılan Çalışmalar

Doküman İncelemesinin Aşamaları	Araştırmacı Tarafından Yapılan Çalışmalar
1. Dokümanlara ulaşma	Yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinden sorumlu kalite kuruluşlarının resmi internet sayfalarından ve bu süreçler ile ilgili alanyazından dokümanlara ulaşılmıştır.
2. Özgünlüğü kontrol etme	Dokümanlarda kapsanan veri birincil kaynaklardan elde edilmiştir.
3. Dokümanları anlama	Birinci alt amaca ilişkin dokümanlar, kendi içinde birbirleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İkinci alt amaca ilişkin dokümanlar, üçüncü alt amaç doğrultusunda yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile karşılaştırılarak incelenmiştir.
4. Veriyi analiz etme	Dokümanlar belirli başlıklar ve ölçütler içeren analiz tablolarından faydalanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen veriler, bu tablolarda ilgili başlıklar ve ölçütler altında sunulmuştur. Tablolar, araştırmanın bulgular ve yorum bölümünde yer almaktadır.
5. Veriyi kullanma	Elde edilen verinin kullanılmasına ilişkin ilgili kurumlar bilgilendirilmiştir. Bu doğrultuda, yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinden sorumlu kalite kuruluşlarına resmi internet sayfaları aracılığıyla elektronik posta gönderilmiştir.

4.3.2. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Veri Toplama Kaynakları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin veri toplamak için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde belirlenen başlıklar görüşme formunun yapılandırılmasında kullanılmıştır. Veriler bireysel görüşmeler ile toplanmıştır. Bu görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Görüşme Formlarının Hazırlanması: Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin çalışma grubunu oluşturan Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde kalite çalışmalarında yer alan/alınmış öğretim elemanlarının ve yönetici olarak görev yapan akademisyenlerin, Yükseköğretim Kalite Kurulu üyelerinin/ uzmanlarının ve Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında görev alan dış değerlendiricilerin Türk yükseköğretim sisteminde uygulanan Kurum İç Değerlendirme süreci ve Kurumsal Dış Değerlendirme

Programına ilişkin görüş/ önerilerini belirlemek üzere iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasında şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Türk yükseköğretim sisteminde uygulanan Kurum İç Değerlendirme süreci ve Kurumsal Dış Değerlendirme Programına ilişkin dokümanlar (yönetmelikler, kılavuzlar, ölçütler) incelenerek soru havuzu oluşturulmuştur.
2. Soru havuzundaki sorulardan Kurum İç Değerlendirme süreci ve Kurumsal Dış Değerlendirme Programına ilişkin iki farklı soru listesi oluşturulmuştur. İlgili üniversitelerin kalite çalışmalarında yer alan/almış öğretim elemanları ve yönetici olarak görev yapan akademisyenler için hazırlanan soru listesi 10; Yükseköğretim Kalite Kurulu üyeleri/ uzmanları ve Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında görev alan dış değerlendiriciler için hazırlanan soru listesi 10 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların yedi tanesi birden beşe kadar dereceli soru içermektedir.
3. Soru listelerinde yer alan sorular aşağıdaki ilkeler dikkate alınarak taslak görüşme formları haline getirilmiştir (Bogdan & Biklen; Brookfield; Patton'dan aktaran Yıldırım & Şimşek, 2016, s.136):
 - Kolay anlaşılabilir sorular yazma,
 - Odaklı sorular hazırlama,
 - Açık uçlu sorular sorma,
 - Yönlendirmekten kaçınma,
 - Alternatif sorular ve sondalar hazırlama,
 - Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme,
 - Soruları geliştirme.
4. Taslak görüşme formları eğitim programları ve öğretim alanından üç, eğitim yönetimi alanından bir uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda;
 - Taslak görüşme formlarında yer alan sorular sadeleştirilmiştir.
 - Soruların odağı daha belirgin hale getirilmiştir.
 - Farklı sorular geliştirilerek taslak görüşme formlarında eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır.
5. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değişikliklerin ardından taslak görüşme formlarının pilot uygulamaları yapılmıştır. Pilot uygulama için çalışma grubuna dâhil edilmeyen Ankara Üniversitesi'nin kalite geliştirme/değerlendirme çalışmalarında

yer almış bir öğretim üyesi ile Kurum İç Değerlendirme sürecine ilişkin, dış değerlendirici olarak görev almış bir öğretim elemanı ile Kurumsal Dış Değerlendirme Programına ilişkin olarak görüşmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda; yükseköğretim kurumlarında kalite değerlendirme süreçlerinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin kuramsal bilginin dokümanlardan elde edilmesine karar verilerek, görüşmeye katılan katılımcıların deneyimlerine ağırlık verilmesine karar verilmiştir.

6. Taslak görüşme formları bu karar doğrultusunda gözden geçirilerek, görüşme formları son hallerine getirilmiştir (Ek-3, Ek-4).

Her bir görüşme formunun ilk bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise yükseköğretim kurumlarında uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri ile ilgili açık uçlu sorular ve derecelendirme soruları bulunmaktadır. Görüşme formlarında, yapılan değerlendirmelerin genel özellikleri ve yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine yönelik çalışmalarla ilgili olmak üzere iki alana değinilmiştir. Bu doğrultuda, aynı sorular kurum iç değerlendirme ve kurumsal dış değerlendirme süreçleri olarak iki farklı bağlam temel alınarak sorulmuştur. Kurum iç değerlendirme sürecine ilişkin görüşme formu 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Aynı zamanda, bu açık uçlu sorulardan yedi tanesine yönelik derecelendirme sorusu eklenmiştir. Benzer şekilde, kurumsal dış değerlendirme sürecine ilişkin olarak da görüşme formunda 10 açık uçlu soru yer almaktadır ve bu soruların yedi tanesine yönelik derecelendirme soruları bulunmaktadır.

Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi: Görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde kalite çalışmalarında yer alan/almış öğretim elemanları ve yönetici olarak görev yapan akademisyenler, Yükseköğretim Kalite Kurulu üyeleri/ uzmanları ve Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında görev alan dış değerlendiriciler belirlenmiştir. Belirlenen kişiler ile e-posta aracılığıyla iletişime geçilerek araştırmanın amacı açıklanmış ve randevu talebinde bulunulmuştur. Görüşmeyi kabul eden katılımcılara en uygun olacak şekilde görüşme yeri ve zamanı belirlenmiştir.

Tüm görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların çoğunun izni alınarak ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı alınan görüşmeler, analiz aşamasında araştırmacı tarafından yazılı doküman haline getirilmiştir. Az sayıda katılımcının ses kaydı alınmasına

ilişkin izninin olmadığı durumlarda, görüşme boyunca araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde not tutulmuştur. Ayrıca, tüm görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı hale getirilerek, ihtiyaç duyulduğunda tekrar incelenebilmeleri için arşivlenmiştir.

Görüşmeler esnasında, araştırmada katılımcıların ad ve soyadlarının açık bir şekilde kullanılmaması kararlaştırılmıştır. Bu nedenle, araştırmanın hiçbir bölümünde katılımcıların ad ve soyadları kullanılmamaktadır.

4.4. Verilerin Analizi

4.4.1. Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Amaçlarına İlişkin Verilerin Analizi

Birinci ve ikinci alt amaçlara ilişkin doküman incelemesi yöntemiyle toplanan veriler, doküman analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyalleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009).

Araştırmanın birinci alt amacını, “Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin karşılaştırılması” oluşturduğundan, veriler doküman incelemesi sonrasında oluşturulan temalara göre düzenlenmiş ve analiz edilmiştir. Temalar; Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri ile ilgili dokümanlar incelenip, bu süreçlerin tarihi ve uygulamaları derinlemesine anlaşıldıktan sonra oluşturulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde uyguladıkları kalite değerlendirme süreçleri birbiriyle karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi aşağıda gösterilen Tablo 16’ya göre yapılmıştır.

Tablo 16

Türk, Avrupa ve Amerika Yükseköğretim Sistemlerinde Uygulanan Kurumsal Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Verilerin Analizi

Ülkeler	Türkiye	İngiltere	Norveç	Finlandiya	Amerika
Ölçütler					
1. Değerlendirme Süreçlerini Düzenleyen Kurum					
2. Değerlendirme Sisteminin Adı					
3. Değerlendirme Amacı					
4. Değerlendirilen Boyut					
5. Değerlendirme Yaklaşımı					
6. Değerlendirmenin Yürütülmesinde Görev Alan Kişiler					
7. Değerlendirme Türü					
8. Değerlendirme Sıklığı					

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, Türk yükseköğretim sisteminde uygulanan Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve Kurum İç Değerlendirme sürecine ilişkin dokümanlar (yönetmelik, kılavuzlar, ölçütler ve raporlar) detaylı bir şekilde betimlenmiştir. Bu bağlamda, kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin Türkiye’de nasıl yürütüldüğü ve süreçlerin amaçları açıklanmıştır. Ayrıca, Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve Kurum İç Değerlendirme süreci kapsamında yer alan eğitim-öğretim boyutunun yükseköğretim kurumlarında değerlendirilmesine ilişkin analiz Tablo 17 ve Tablo 18’de gösterildiği gibi yapılmıştır.

Tablo 17

Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine İlişkin Elde Edilen Verilerin Analizi

	Değerlendirme Kullanılan Ölçütler
Eğitim-Öğretim Boyutu	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
	6.

Tablo 18

Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine İlişkin Elde Edilen Verilerin Analizi

	Ölçütler					
	Programların Tasarımı ve Onayı	Öğrenci Kabulü ve Gelişimi	Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretmen ve Değerlendirme	Öğretim Elemanları	Öğrenme Kaynakları	Programların İzlenmesi ve Güncellenmesi
Yükseköğretim kurumlarının sahip olması beklenen nitelikler						

4.4.2. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Verilerin Analizi

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin verilerin çözümlenmesine içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırmanın temel soruları ile ilgili bilgileri kategoriler halinde düzenleme sürecidir (Bowen, 2009). Fraenkel ve Wallen’a (2009) göre içerik analizi, araştırmacıların yazılı içeriği analiz ederek insan davranışlarını dolaylı bir şekilde incelemeleri sağlayan bir tekniktir (s.472). İçerik analizinin aşamaları Tablo 19’da gösterilmiştir (Fraenkel & Wallen, 2009).

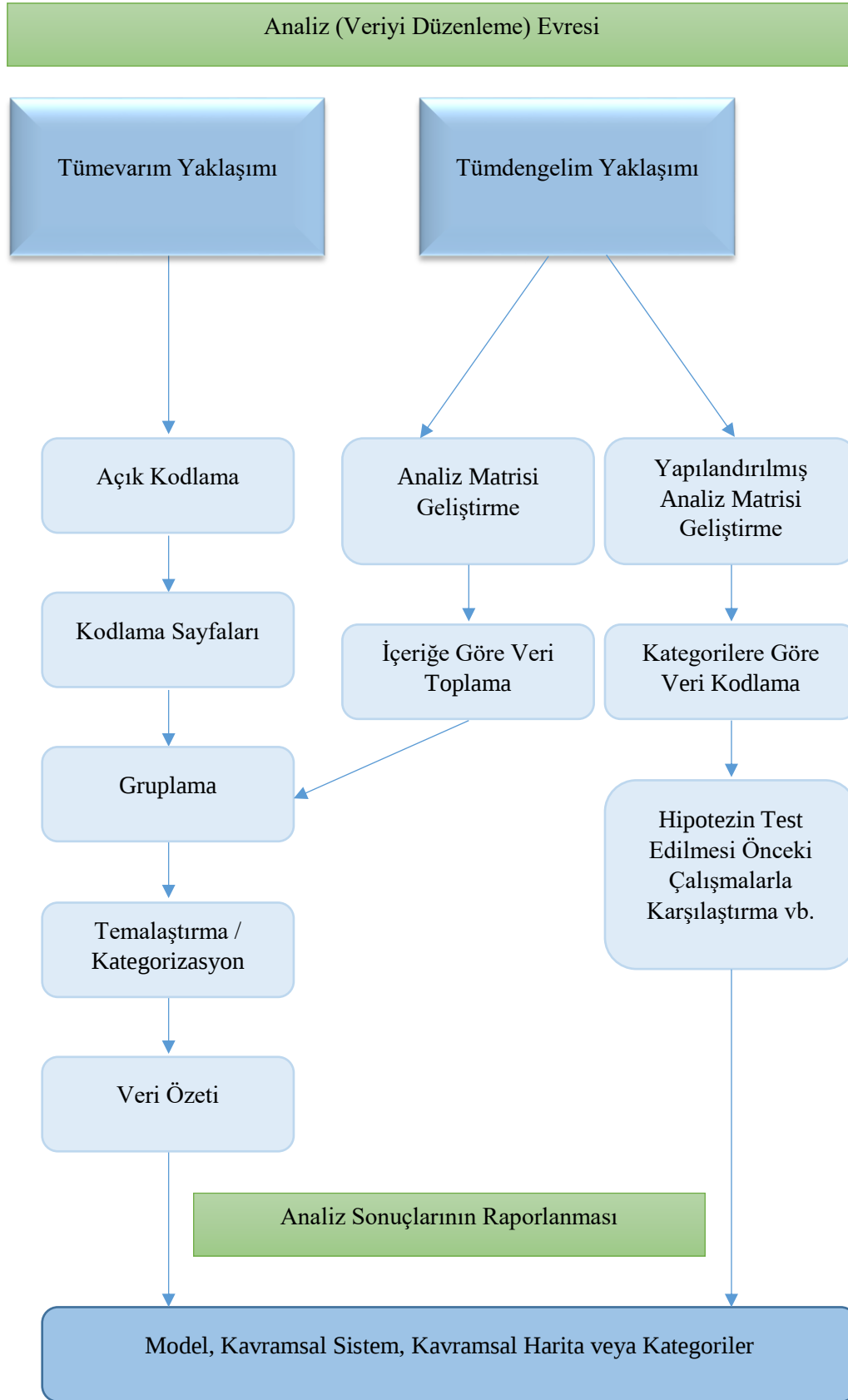
Tablo 19

İçerik Analizi Yönteminin Aşamaları

İçerik Analizinin Aşamaları	
1. Amaçlara Karar Verme	Ulaşılmak istenen amaçlara karar verilmelidir. İçerik analizi yapmak için şu nedenler olabilir: • Bir konu hakkında açıklayıcı bilgi edinmek. • Bilginin düzenlenmesine ve anlamlandırılmasına yardımcı olan temaları oluşturmak. • Diğer araştırma bulgularını kontrol etmek. • Eğitime ilişkin sorunlara çözüm üretebilmek için faydalı bilgi sağlamak. • Hipotezleri test etmek.
2. Analiz Birimini Belirleme	Analiz yapmak ve raporlamak için kullanılacak birimler (kelimeler, cümleler vb.), analize başlamadan önce belirtilmelidir.
3. İlgili Verilerin Bulunması	Hedeflerle ilgili analiz edilecek veriler bulunmalıdır.
4. Mantıklı Gerekçeler Geliştirme	Araştırmacı, verilerin hedeflerle nasıl ilişkili olduğunu açıklamak için kavramsal bir bağlantı sunmalıdır. İçerik seçimi, okuyucular için yeterince açık ve net olmalıdır.
5. Örneklem Geliştirme	Araştırmacı, çeşitli örneklem tekniklerini kullanarak araştırmaya en uygun örneklemi seçmelidir.
6. Kod/ Tema Oluşturma	Araştırma ile ilgili açık ve başka bir araştırmacı tarafından da aynı sonuçları elde etmek için kullanılabilecek kategoriler oluşturulmalıdır. Kategoriler daha küçük kodlama birimlerine ayrılabilir.
7. Geçerlik ve Güvenirliğin Kontrol Edilmesi	Güvenirliği ve geçerliği kontrol etmek için bazı yöntemler kullanılmalıdır.
8. Verinin Analiz Edilmesi/ Raporlanması	İçerik analizinde, ilgili kategorideki bir birim her bulunduğu sayılmaktadır. Kodlama işleminin son basamağı sayma işlemidir. İçerik analizi verilerini yorumlamanın yaygın bir yolu, frekansların, belirli olayların toplam tekrarlama yüzdesinin/oranının ifade edilmesidir. Kodlar ve temalar da bulguların betimlenmesinde yardımcı olarak kullanılmaktadır.

İçerik analizi aşamalarının uygulanmasında Şekil 13’de görüldüğü gibi tümevarımsal (inductive) ve tümdengelimli (deductive) olmak üzere iki farklı yaklaşım bulunmaktadır (Elo & Kyngas, 2018). Armat, Assarroudi, Rad, Sharifi ve Heydari (2018) içerik analizinde her iki yaklaşımın da eş zamanlı olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir. Buna göre, tümevarımsal yaklaşımla içerik analizi yapan araştırmacının zihni tamamen boş değildir; bunun yerine, araştırmacının zihninde analizi yönlendiren araştırma soruları, amaçları ve varsayımları vardır. Ancak, içerik analizinin bir yönlendirme ile başlaması tümdengelim yaklaşımının bir özelliğidir. Analiz ilerledikçe araştırmacı veriden tümevarım yaklaşımı ile yeni kategoriler/ temalar çıkarabilir. Böyle bir bağlamda, araştırmacı tümevarım yaklaşımını baskın tutarak her iki yaklaşımı da benimsemiş olabilir. Benzer şekilde, tümdengelim

yaklaşımına göre içerik analizinin yapılacağı bir araştırmada; araştırmacının önceden belirlenmiş kategorileri/ temaları olmasına rağmen, analiz matrisine uymayan kodlar için tümevarım yaklaşımı ile yeni kategorilere/ temalara ulaşılabilir. Bu durumda, araştırmacının tündengelim yaklaşımını baskın tutarak her iki yaklaşımı da benimsediği ifade edilebilir.



Şekil 13. İçerik analizi sürecinde veriyi düzenleme ve raporlama evreleri. Kaynak: Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115 kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Araştırmada görüşme ile elde edilen nitel veriler, Fraenkel ve Wallen (2009) tarafından belirtilen içerik analizi aşamaları ile Elo ve Kyngas (2018) tarafından ifade edilen tümevarım ve tümdengelim yaklaşımları esas alınarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, görüşme formlarında yer alan her bir soruya uygun kod/ tema oluşturma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından yapılan  alışmalar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

İçerik Analizi Aşamalarına Göre Araştırmacı Tarafından Yapılan Çalışmalar

İçerik Analizinin Aşamaları	Araştırmacı Tarafından Yapılan Çalışmalar
1. Amaçlara Karar Verme	Araştırmada, içerik analizi yönteminin kullanılmasının amaçları; • Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme sürecine ilişkin açıklayıcı bilgi edinmek, • Elde edilen bilginin anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için temalar oluşturmak, • Görüşme ile elde edilen veriler ile dokümanlardan elde edilen verileri karşılaştırarak kontrol etmek olarak belirlenmiştir.
2. Analiz Birimini Belirleme	Sözcükler ve sözcük grupları analiz birimi olarak belirlenmiştir.
3. İlgili Verilerin Bulunması	Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde kalite çalışmalarında yer alan/alınmış öğretim elemanları/ yöneticiler ile Yükseköğretim Kalite Kurulu üyeleri/ uzmanları ve dış değerlendiriciler ile yapılan yüz yüze görüşmeler içerik analizinin yapılacağı verileri oluşturmaktadır.
4. Mantıklı Gerekçeler Geliştirme	Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda, Türk yükseköğretim sisteminde uygulanan kalite değerlendirme süreçlerinde görev alan/ alınmış akademisyenler ve dış değerlendiricilerin görüşleri incelenmiştir.
5. Örneklem Geliştirme	Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde kalite çalışmalarında yer alan/alınmış öğretim elemanları ve yönetici olarak görev yapan akademisyenler; Yükseköğretim Kalite Kurulu üyeleri/ uzmanları ve Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında görev alan dış değerlendiricilerle yapılan görüşmeler içerik analizinin örnekleme olarak belirlenmiştir.
6. Kod/ Tema Oluşturma	Her iki görüşme formunda; • Tüm sorulardan elde edilen görüşlere ilişkin kodlar tümevarım yaklaşımının başlangıç noktası olan açık kodlama ile oluşturulmuştur. • Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sorulara ilişkin oluşturulan kodlardan tümdengelim yaklaşımı ile temalar oluşturulmuş ve kodlar uygun temalara yerleştirilmiştir. İkinci soruda, belirlenen temalara uygun olmayan kodlar için “tümü” adında yeni bir tema oluşturulmuştur. • Beşinci soruya ilişkin oluşturulan kodlardan tümevarım yaklaşımı ile temalar oluşturulmuş ve kodlar uygun temalara yerleştirilmiştir. • Katılımcıların puan vermeleri istenen üçüncü ve dördüncü sorularda her bir puana ilişkin frekans hesaplanmıştır.
7. Geçerlik ve Güvenirliğin Kontrol Edilmesi	İçerik analizinin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için yapılan çalışmalar geçerlik ve güvenirlilik başlığı altında belirtilmektedir.
8. Verinin Analiz Edilmesi/ Raporlanması	Araştırmada içerik analizinin sonuçları; • Temalar, kodlar ve kodların frekanslarından oluşan tablolar, • Katılımcılar tarafından yapılan puanlamaların frekanslarını gösteren grafikler ile sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, araştırmacıların özellikle topladıkları verilere dayanarak yaptıkları çıkarımların uygunluğu, anlamlılığı ve kullanışlılığı anlamına gelmektedir; güvenilirlik ise bu çıkarımların zaman, konum ve koşullar üzerindeki tutarlılığını ifade etmektedir (Fraenkel & Wallen, 2009, s. 453). Araştırmada, geçerlik ve güvenilirliği hem geliştirmek hem de kontrol etmek için Fraenkel ve Wallen (2009) tarafından önerilen aşamalar izlenmiştir. Bu aşamalar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşamalarına Göre Araştırmacı Tarafından Yapılan Çalışmalar

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşamaları	Araştırmacı Tarafından Yapılan Çalışmalar
1. Veri toplamak için çeşitli araçlar kullanma	Veriler doküman incelemesi ve görüşme olmak üzere iki ayrı yöntemden faydalanılarak toplanmıştır. Doküman incelemesinde, farklı kaynaklardan incelenen veriler karşılaştırılarak; görüşmede ise kalite çalışmalarında yer alan/alınmış öğretim elemanlarının ve yönetici olarak görev yapan akademisyenlerin, Yükseköğretim Kalite Kurulu üyelerinin/ uzmanlarının, Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında görev alan dış değerlendiricilerin görüşleri belirlenerek çeşitlilik sağlanmıştır.
2. Farklı katılımcıların aynı konu ile ilgili açıklamalarını karşılaştırmalı olarak kontrol etme	Doküman ve içerik analizlerinde veriler birbiri ile karşılaştırılarak sunulmuştur. Böylece, farklı bakış açılarının sunulmadığı durumlarda, bir konuya ilişkin tutarsız tanımlamaların/açıklamaların oluşmamasına dikkat edilmiştir.
3. İncelenen grubun kelime dağarcığını anlamayı ve konuşmayı öğrenme	Araştırmacı doküman analizinde ilgili metni, görüşme esnasında akışı ve görüşme verilerini anlamayı kolaylaştırmak için konu ile ilgili terimleri, ifadeleri önceden öğrenmiştir.
4. Sorulan soruların ve alınan cevapların yazılması	Görüşme soruları yazılı bir form olarak düzenlenmiş ve belirli bir akış içerisinde katılımcıya sorulmuştur. Katılımcılardan alınan yanıtlar hem sesli hem de yazılı olarak kaydedilmiştir.
5. Gözlem ve röportaj yaparken kişisel düşüncelerin kaydedilmesi	Doküman incelemesi ya da görüşmeler esnasında karşılaşılan farklı/ yeni bilgiler ve ifadeler, katılımcıların araştırmanın kapsamını zenginleştireceğini ifade ettikleri konular araştırılmak üzere not edilmiştir.
6. Çalışmadaki bir veya daha fazla katılımcıdan araştırma raporunun doğruluğunu gözden geçirmesini isteme	Görüşmeye katılan iki akademisyenden araştırma bulgularının ve yorumlarının doğruluğuna ilişkin dönüt alınmıştır.
7. Çalışmanın dışında bir birey tarafından raporun incelenmesi ve değerlendirilmesi	Araştırmanın çalışma grubuna dâhil olmayan bir akademisyenden araştırma bulgularının ve yorumlarının doğruluğuna ilişkin dönüt alınmıştır.

8. Mümkin ve uygun olduğunda açıklama kaynaklarının belgelenmesi	Araştırmada yer verilen tüm açıklamalara ilişkin kaynaklar metin içinde ve kaynakça bölümünde gösterilmiştir.
9. Çıkarımların temelini belgeleme	Bulguların yorumlanması sürecinde, yorumların kaynaklandırılmasına ilişkin olarak gerekli metin içi alıntıları gösterilmiştir.
10. Soruların sorulduğu/ durumların gözlemlendiği bağlamın açıklanması	Görüşmeler, akademisyenlerin ve dış değerlendiricilerin uygun bulunduğu tarih ve yerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler genellikle katılımcıların ofislerinde yapılmıştır.
11. Mümkin ve uygun olduğunda ses ve video kayıtlarını kullanma	Katılımcıların izni alınarak görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır.
12. Bireyler ile birden fazla görüşme	Görüşmeler yoluyla veri toplama sürecinde, iki katılımcı ile iki kez görüşme yapılarak tutarsızlık olup olmadığı incelenmiştir. Diğer katılımcılardan gerektiğinde tekrar iletişime geçilebilmesi için izin ve iletişim adresleri alınmıştır.
13. Belirli bir süre boyunca ilgili ortamın veya durumun gözlemlenmesi	Veri toplama sürecinde katılımcılarla 25’-75’ aralığında değişen uzun süreli yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın yöntem süreci Tablo 22’de özetlenmiştir.

Tablo 22

Araştırmada Yöntem Süreci

YÖNTEM							
Araştırmanın Modeli	Araştırma Yöntemi	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Alt Amaçları	Çalışma Grubu	Veri Toplama Yöntemi	Veri Toplama Araçları	Veri Analiz Yöntemi
Betimsel	Nitel	Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin analizi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılması	Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri nasıl farklılaşmaktadır? Türk yükseköğretim sisteminde kurumsal kalite değerlendirme süreçleri eğitim-öğretim boyutunda nasıl uygulanmaktadır?	Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri ile ilgili dokümanlar	Doküman İncelemesi	Doküman İnceleme Formu	Doküman Analizi
			Türk yükseköğretim sisteminde eğitim-öğretim boyutunun nasıl değerlendirildiği/ değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin; a) Kurum iç değerlendirme sürecinde üniversitelerin kalite güvencesi birimlerinde görev yapan ve yapmış olan üyelerin, b) Kurumsal dış değerlendirme sürecinde yer alan dış değerlendirme komisyonu üyelerinin ve dış değerlendiricilerin görüşleri nelerdir?	Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde kalite çalışmalarında yer alan/alınmış öğretim elemanları/ yöneticiler Yükseköğretim Kalite Kurulu üyeleri/ uzmanları ile dış değerlendiriciler			
				Görüşme		Görüşme Formu (Yarı Yapılandırılmış)	İçerik Analizi

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında, Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve Amerika Birleşik Devletleri yükseköğretim sistemlerinde yürütülen kurumsal kalite değerlendirme süreçlerine ilişkin veriler “İlgili kurum, değerlendirme sistemi, değerlendirme amacı, değerlendirilen boyut, değerlendirme yaklaşımı, değerlendirmenin yürütülmesinde görev alan kişiler, değerlendirme türü ve değerlendirme sıklığı” ölçütleri altında toplanmıştır. Bu ölçütler ile ilgili bulgular Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23

Türk, Avrupa ve Amerika Yükseköğretim Sistemlerinde Uygulanan Kurumsal Kalite Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Bulgular

Ölçütler	Türkiye	İngiltere	Norveç	Finlandiya	Amerika Birleşik Devletleri
1. Değerlendirme Süreçlerini Düzenleyen Kurum	YÖKAK	QAA	NOKUT	FINEEC	CHEA USDE
2. Değerlendirme Sisteminin Adı	Kurumsal Dış Değerlendirme Programı	Kalite ve Standartlar Değerlendirmesi	Kurumsal Kalite Güvencesi Denetimi	Yükseköğretim Kurumlarının Kalite Denetimi	Kurumsal Akreditasyon
3. Değerlendirme Amacı	Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve yönetim sistemi süreçlerini Kurumsal Dış Değerlendirme Ölçütleri kapsamında değerlendirmek Kurumun kendisini tanımladığı misyon/vizyon ve stratejik hedefleriyle uyumunu ölçmek	OfS'ye kayıt için başvuran yükseköğretim kurumunun Kalite Kodu'nun temel uygulamalarını karşılayıp karşılamadığına ilişkin kanıtlar sağlamak OfS'ye kayıtlı kurumlarının Kalite Kodu'nun temel uygulamalarından birini ya da daha fazlasını karşılayıp karşılamadığına ilişkin kanıtlar sağlamak	Yükseköğretim kurumunun iç kalite güvencesinin eğitim kalitesini sağlayıp sağlamadığını ve gelişmeyi teşvik edip etmediğini doğrulamak	Yükseköğretim kurumlarının kalite çalışmalarını Avrupa standartlarına göre değerlendirmek Yükseköğretim kurumlarının sürekli gelişiminin öz-değerlendirmeler ile sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek Yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşmayı, denemeyi ve yaratıcı bir atmosferi desteklemek Yükseköğretim kurumlarından nitelikli işlere ilişkin açık ve şeffaf bilgi toplamak	Yükseköğretim kurumlarında minimum kaliteyi sağlamak Kurumların yaptıklarını daha iyi yapmaya çalışmak için süreçleri olduğundan emin olmak

4. Değerlendirilen Boyut	Kalite Güvence Sistemi Eğitim-Öğretim Araştırma Yönetim Sistemi Toplumsal Katkı	Eğitim-Öğretim	Eğitim-Öğretim	Kalite Güvence Sistemi Eğitim-Öğretim Araştırma Toplumsal Katkı Yükseköğretim Kurumu Tarafından Seçilen Bir Alan	Misyon Bütünlük: Etik ve Sorumluluk Eğitim-Öğretim Kurumsal Planlama ve Etkililik Yönetim Sistemi (Akreditasyon kuruluşları arasında farklılaşmaktadır.)
5. Değerlendirme Yaklaşımı	Sürekli iyileşme yaklaşımı	- Öğrenci merkezli yaklaşım	- Öğrenci merkezli yaklaşım	Geliştirme odaklı değerlendirme Öğrenci merkezli yaklaşım	Akreditasyon kuruluşları arasında farklılaşmaktadır.
6. Değerlendirmenin Yürütülmesinde Görev Alan Kişiler	Kurumsal Dış Değerlendirme Komisyonu Değerlendirme takımı başkanı/ Değerlendiriciler (Akademisyenler, idari personel, öğrenciler ve işveren/profesyonel uygulayıcılar)	Kurum sorumlusu QAA görevlisi Kalite Güvence Yöneticisi (Kıdemli QAA görevlisi) Değerlendirme takımı (Alanlara göre farklı uzmanlar, uzman danışmanlar)	Değerlendirme takımı (Akademisyenler, öğrenciler)	Proje yöneticisi Değerlendirme takımı (Akademisyenler, öğrenciler ve işveren/profesyonel uygulayıcılar)	Değerlendirme takımı (Akademisyenler, yöneticiler, yükseköğretimle ilgilenen kamu üyeleri)
7. Değerlendirme Türü	Akran değerlendirmesi	Akran değerlendirmesi	Akran değerlendirmesi	Akran değerlendirmesi	Akran değerlendirmesi
8. Değerlendirme Sıklığı	5 yıl	Döngü değişir.	6 yıl	Kurum kalite etiketi alabilirse 6 yıl Kurum kalite etiketi alamazsa 2-3 yıl	Birkaç yıldan 10 yıla kadar değişebilir.

5.1.1. Değerlendirme Süreçlerini Düzenleyen Kuruma İlişkin Bulgular ve Yorum

Türk yükseköğretim sisteminde kurumsal kalite değerlendirme süreçleri Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından düzenlenmektedir. YÖKAK idari ve mali özerkliğe sahip, kamu tüzel kişiliğine sahip, özel bütçeli bir kuruluştur (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2020a). YÖKAK'ın temel görevlerinden bazıları şunlardır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019a):

- Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma faaliyetleri ve idari hizmetlerinin kalite düzeylerine ilişkin ulusal ve uluslararası kalite standartlara göre değerlendirmeler yapmak,
- Dış ve iç kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini yürütmek.

YÖKAK'ın temel görevleri Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği'nde ayrıntılı olarak sıralanmıştır (Resmi Gazete, 2018; Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019a). Ayrıca, YÖKAK'ın temel görevlerine ve düzenlediği süreçlere ilişkin bilgilere kuramsal çerçeve bölümünde de yer verilmiştir.

İngiltere'de yükseköğretim kurumlarında kalite değerlendirme süreçleri The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) tarafından yürütülmektedir. QAA Birleşik Krallık yükseköğretiminde standartlar ve kalite hakkında izleme ve danışma hizmeti veren bağımsız bir kurumdur. QAA'nın temel görevleri şunlardır:

- İngiltere Yükseköğretim Kalite Kodunun geliştirilmesi de dâhil olmak üzere İngiltere yükseköğretim standartlarının belirlenmesi ve izlenmesi.
- Yükseköğretim diploma kurslarına erişim için standartların belirlenmesi ve izlenmesi. Bu kursları geliştiren, onaylayan ve izleyen kurumlara lisans verilmesi.
- Üniversitelere, yüksekokullara, yükseköğretim sektörü ile ilişkili kuruluşlara, hükümetlere kalite ve standartlar konusunda tavsiye, destek sağlanması.
- Hükümetlere derece ödüllendirme yetkilerine yönelik başvurular ve Birleşik Krallık'ta üniversite olarak adlandırılma hakkı konularında danışmanlık sağlanması.
- Dünyanın neresinde olursa olsun Birleşik Krallık yükseköğretiminin gözden geçirilmesi ve bulgular hakkında rapor yayınlanması.

- Yükseköğretimde akademik standartlar ve kalite ile ilgili şikâyetlerin, endişelerin incelenmesi.
- İngiltere yükseköğretim kurumlarının kendi kalite güvence süreçlerini geliştirmelerine yardımcı olmak için eğitim, rehberlik ve yardım sağlanması.
- Hem İngiltere'de hem de uluslararası alanda profesyoneller, kurumlar ve devletler için yükseköğretim kalitesine yönelik yaklaşımlar geliştirmek için danışmanlık, eğitim ve uluslararası hizmetler sunulması.

Norveç yükseköğretim sisteminde kurumsal kalite değerlendirme süreçleri the Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NOKUT) tarafından yürütülmektedir. NOKUT Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir uzman kuruluştur. NOKUT'un temel görevleri şunlardır (Langfeldt, Harvey, Huisman, Westerheijden & Stensaker, 2008) :

- Yükseköğretim kurumlarının sistemlerinin kalite güvencesi açısından değerlendirilmesi.
- Yükseköğretim kurumlarının ve programların akreditasyonu, daha önce verilen akreditasyonun gözden geçirilmesi.
- Yükseköğretimde kalitenin değerlendirilmesine verilen önemin değerlendirilmesi.
- Üniversiteler ve üniversite kolejleri ile ilgili kanuna tabi olmayan yabancı yükseköğretim kurumları ve Norveç yükseköğretim kurumları tarafından sunulan yeterliliklerin tanınması.
- Mesleki eğitim kurumlarının akreditasyonu ve daha önce verilen akreditasyonların gözden geçirilmesi.

Finlandiya yükseköğretim sisteminde kurumsal kalite değerlendirme süreçleri Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) tarafından gerçekleştirilmektedir. FINEEC Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı içinde ayrı bir birim olarak faaliyet gösteren bağımsız bir kuruluştur. FINEEC'in temel görevleri şunlardır (Loukkola, Vinther-Jorgensen, Pol & Treml, 2017):

- Ulusal değerlendirme planına uygun olarak eğitim-öğretim, eğitim kurumları ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetleri ile ilgili değerlendirmeler yapılması.
- Ulusal değerlendirme planına uygun olarak ders saatlerinin dağılımı ve ulusal çekirdek program hedefleri ile ilgili öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi (Temel Eğitim ve Genel Liseler).

- Ulusal değerlendirme planına uygun olarak ulusal çekirdek programın (Temel Eğitim ve Mesleki Eğitim) ve ulusal yeterlilik şartlarının (Mesleki Yetişkin Eğitimi) hedefleriyle ilgili öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi.
- Değerlendirme ve kalite yönetimi ile ilgili konularda eğitim-öğretim sağlayıcıları ile yükseköğretim kurumlarının desteklenmesi.
- Eğitimin değerlendirilmesinin geliştirilmesi.
- Değerlendirme Merkezi'ne verilen diğer görevlere katılım sağlanması.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yükseköğretim kurumlarında kurumsal kalite değerlendirme süreçleri akreditasyon sistemi ile Council for Higher Education Accreditation (CHEA) ya da ABD Eğitim Bakanlığı (USDE) tarafından tanınan akreditasyon kuruluşları tarafından yürütülmektedir. Bu kuruluşlar sadece CHEA ya da USDE tarafından tanınabileceği gibi, her ikisi tarafından da tanınabilirler. Akreditasyonun kurumsal ve programlar düzeyinde yürütülebilir olmasına rağmen, araştırmada ikinci alt amaç doğrultusunda kurumsal akreditasyona ilişkin bulgulara yer verilmektedir. ABD'de kurumsal akreditasyon yapan CHEA dışındaki diğer kuruluşlar üçe ayrılmaktadır; bölgesel, ulusal-dini ve ulusal-mesleki. CHEA hükümete bağlı olmayan özel bir kuruluş, USDE ise federal hükümet kurumudur. CHEA'nın temel görevi; akreditasyon kuruluşlarının, CHEA standartlarına göre yükseköğretim kurum ve programlarının akademik kalitesini sağlama ve artırma kapasitesini incelemektir. USDE'nin temel görevi ise; akreditasyon kuruluşlarının, federal standartlara dayanarak öğrenci yardımı dâhil federal fonlar için uygun yükseköğretim kurumu ve programların geçerliliğini sağlama kapasitesini incelemektir.

5.1.2. Değerlendirme Sisteminin Adına İlişkin Bulgular ve Yorum

Yükseköğretim sistemlerinde kurumsal kalite değerlendirme sistemleri;

- Türkiye'de Kurumsal Dış Değerlendirme Programı (Institutional External Evaluation Program),
- İngiltere'de Kalite ve Standartlar Değerlendirmesi (Quality and Standards Review),
- Norveç'te Kurumsal Kalite Güvencesi Denetimi (Institutional Quality Assurance Audit),
- Finlandiya'da Yükseköğretim Kurumlarının Kalite Denetimi (Quality Audits of Higher Education Institutions),

- ABD’de Kurumsal Akreditasyon (Institutional Accreditation) olarak adlandırılmaktadır.

Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin adlandırmaları incelendiğinde Türkiye ve İngiltere yükseköğretim sistemlerinde *değerlendirme*, Norveç ve Finlandiya yükseköğretim sistemlerinde ise *denetim* kavramının kullanıldığı görülmektedir. ABD yükseköğretim sisteminde ise *akreditasyon* kavramı kullanılmaktadır. Akreditasyonun diğer kalite değerlendirme süreçlerinden farklı olduğu bilinmektedir. Ancak, değerlendirme ve denetim kavramlarının tanımlanmasının, iki kavramın tamamen aynı süreci ifade etmediğinin anlaşılması için faydalı olacağı düşünülmektedir. Yükseköğretimde ve Kariyer Gelişiminde Kalite Güvencesi Ajansı’na (AKKORK) (2020) göre değerlendirme; bir üniversite, akademi, enstitü ya da programın eğitim-öğretim, araştırma, personel, altyapı gibi boyutlarının kontrol edilmesidir. Denetim ise, kurumsal kalite kontrol sisteminin kurumsal ya da program düzeyinde kontrol edildiği faaliyet olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanıma göre, değerlendirme, bir programın etkililiğinin ve verimliliğinin sistematik olarak değerlendirilmesi; denetim ise, programların, faaliyetlerin ve fonksiyonların önceden belirlenmiş standartlara uygunluğunun belirlenmesidir (Reddy, 2017). Twycross ve Shorten (2014) değerlendirmenin amacını, mevcut hizmetin niteliğine ilişkin yargıda bulunmak; denetimin amacını ise, uygulamaları bir standarda göre ölçmek olarak ifade etmiştir. Havens’e (1980) göre bir program incelenirken, hem denetim hem de değerlendirme süreçlerinde aynı temel sorulara cevap aranmaktadır. Bu sorular şunlardır:

- Ne oldu?
- Bu bazı standartlarla nasıl karşılaştırılır?
- Gelecekte performansı artırmak için ne yapılabilir?

Her iki süreçte de aynı sorulara cevap aranmasına rağmen, temelde yapılan iş aynı olmamaktadır ve iki kavram arasında evrimleştikleri entelektüel disiplinlerin

geleneklerinden kaynaklanan, teorik ve felsefi açılardan farklılıklar bulunmaktadır (Davis, 1990; Havens, 1980). Bu farklılıklar Şekil 14’de gösterilmektedir.

Denetim	Değerlendirme
	
☐ Muhasebe disiplininin ortaya çıkmıştır.	☐ Sosyal bilimlerden alanından ortaya çıkmıştır.
☐ İdari kayıtlar veri kaynağı olarak kullanılır ve idari kayıtların doğruluğuna büyük önem verilir.	☐ İdari kayıtlara güvenmez, kişilerin yorumlarının karışabileceği düşünülür.
☐ Genel sonucu doğrulayan gerçek vakalara ulaşamazsa, toplu verilere dayanan istatistiksel çıkarımlardan faydalanılır.	☐ Doğrudan gözlemlenecek olaylar aranır.
☐ Az veriye dayanarak sonuç çıkarılabilir.	☐ Fazla veriye dayanarak sonuç çıkarılabilir.

Şekil 14. Denetim ve değerlendirme süreçlerinin farklılıkları. Kaynak: Davis, D. F. (1990). Do you want a performance audit or a program evaluation? *Public Administration Review*, 50(1), 35-41. Havens, H. S. (1980). *Audit and evaluation: Is there a difference?* Atlanta kaynaklarından uyarlanmıştır.

Havens (1980) denetçinin kullanabileceği idari kayıtların her zaman tam ve güvenilir olmayabileceğini, değerlendiricinin ise kesin sonuçları desteklemek için gözlemlenmesi gereken her şeyi asla gözlemleyemeyebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, gözlem ve istatistiksel çıkarım birlikte kullanılabilir. Ayrıca, Pierre, Peters ve Fine Licht (2018) son yıllarda denetim ve değerlendirme arasındaki farklara ilişkin algının önemli ölçüde değiştiğini ve denetimin büyük ölçüde “yeni değerlendirme” halini aldığını belirtmiştir.

5.1.3. Değerlendirme Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin amaçları Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve ABD’de farklı şekillerde ifade edilmektedir. Türkiye’de Kurumsal Dış Değerlendirme Programının amaçları;

- Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve yönetim sistemi süreçlerini Kurumsal Dış Değerlendirme Ölçütleri kapsamında değerlendirmek (YÖKAK, 2020),

- Kurumun kendisini tanımladığı misyon/vizyon ve stratejik hedefleriyle uyumunu ölçmektir (YÖKAK, 2020).

İngiltere’de Kalite ve Standartlar Değerlendirmesinin amaçları;

- OfS’ye kayıt için başvuran yükseköğretim kurumunun Kalite Kodu’nun temel uygulamalarını karşılayıp karşılamadığına ilişkin kanıtlar sağlamak,
- OfS’ye kayıtlı yükseköğretim kurumlarının Kalite Kodu’nun temel uygulamalarından birini ya da daha fazlasını karşılayıp karşılamadığına ilişkin kanıtlar sağlamaktır (The Quality Assurance Agency for Higher Education [QAA], 2019).

İngiltere’de 2017 Yükseköğretim ve Araştırma Yasası ile The Office for Students (OfS) yükseköğretimin bağımsız düzenleyicisi olarak oluşturulmuştur. OfS’nin hukuki işlevleri, İngiltere’de yükseköğretim için Düzenleyici çerçevenin yayınlanmasını, OfS’ye resmi olarak kayıtlı olan ve OfS tarafından yönetilen yükseköğretim kurumlarının kaydını tutmayı içerir (QAA, 2019). Düzenleyici çerçeve, yükseköğretim kurumlarının OfS’ye kayıt için yerine getirmesi gereken temel gereksinimleri belirler. QAA, 2018 yılında gözden geçirilerek yeniden yayınlanan Birleşik Krallık Yükseköğretimde Kalite Kodu’na göre belirtilen iki amaç doğrultusunda değerlendirmelerini gerçekleştirmektedir. Kalite Kodu, etkin kalite güvencesi için bir referans noktası sağlar, kurumların ödülleri standartlarını belirleme, sürdürme ve sundukları hizmetin kalitesini yönetmede elde etmeleri gereken sonuçları açıkça ve özlü bir şekilde ifade eden bir dizi beklenti ortaya koymaktadır (QAA, 2019).

Norveç’te yükseköğretim sisteminde uygulanan Kurumsal Kalite Güvencesi Denetiminin amaçları;

- Yükseköğretim kurumlarının eğitimin kalitesine yönelik kendi değerlendirmelerinin başarılı bir şekilde yapılıp yapılmadığını kontrol etmek,
- Yükseköğretim kurumlarının sağladıkları eğitimin niteliğinin farkında olup olmadıklarını belirlemek,
- Yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi uygulamaları ile topladıkları bilgileri eğitimlerini geliştirmek için nasıl kullandıklarını belirlemek,
- Yükseköğretim kurumlarının kendi kalite güvencelerinin Eğitim Bakanlığı’nın gereklerini ve NOKUT’un değerlendirme kriterlerini karşılayıp karşılamadığını değerlendirmek olarak ifade edilmektedir (Norwegian Agency for Quality Assurance in Higher Education [NOKUT], 2017).

Kurumsal Kalite Güvencesi Denetiminin amaçları, yükseköğretim kurumlarının en önemli işlevi olan eğitim-öğretimi oldukça öne çıkarmaktadır. Nitekim, dış kalite güvencesinin temel işlevi öğrenme-öğretme sürecinin değişimini ve gelişimini teşvik etmektir (Stensaker, Langfeldt, Harvey, Huisman & Westerheijden, 2011; Syzmenderski, Yagudina & Burenkova, 2015); çünkü eğitim kalitesi, küresel yükseköğretim alanının oluşturulmasında kilit bir konu olma özelliği taşımaktadır (Finnish Education Evaluation Centre [FINEEC], 2017).

Finlandiya yükseköğretim sisteminde uygulanan Yükseköğretim Kurumlarının Kalite Denetiminin amaçları;

- Yükseköğretim kurumlarının kalite çalışmalarını Avrupa standartlarına göre değerlendirmek,
- Yükseköğretim kurumlarının sürekli gelişiminin öz-değerlendirmeler ile sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek,
- Yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşmayı, denemeyi ve yaratıcı bir atmosferi desteklemek,
- Yükseköğretim kurumlarından nitelikli işlere ilişkin açık ve şeffaf bilgi toplamak olarak ifade edilmektedir (FINEEC, 2017).

ABD yükseköğretim sisteminde uygulanan Kurumsal Akreditasyon sürecinin amaçları, yükseköğretim kurumlarında minimum kaliteyi sağlamak ve kurumların yaptıklarını daha iyi yapmaya çalışmak için süreçleri olduğundan emin olmaktır (Eaton, 2016).

Ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde uyguladıkları kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin amaçları incelendiğinde; bu amaçların, aynı fonksiyonların farklı biçimleri olarak ifade edildiği düşünülmektedir. Billing'in (2004) yükseköğretimde uluslararası dış kalite güvencesi sistemlerinin amaçlarının karşılaştırıldığı ve ulusal kalite güvencesi çerçevelerinin benzerlik veya çeşitlilik gösterip göstermediğinin araştırıldığı çalışması bu görüşe kaynaklık etmektedir. Temelde amaçların ifade ettiği boyutlar şu şekilde sıralanmıştır (Billing, 2004):

- Kalitenin geliştirilmesi,
- Kalite ve standartlar ile ilgili kamuya açık bilgi sağlanması,
- Akreditasyon,
- Gerçekleştirilen hedefler ve kaynakların kullanımı ile ilgili kamuya hesap verebilirliğin sağlanması,

- Yükseköğretim sistemlerinde planlama sürecine katkıda bulunulması.

Langfeldt, Stensaker, Harvey, Huisman ve Westerheijden (2009) de yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi faaliyetlerinin, birbiri ile ilişkili çeşitli genel amaçlarla yürütüldüğünü ifade etmektedir. Bu amaçlar şöyle sıralanmaktadır:

- Yükseköğretim kurumlarının, uygulamalarının veya programlarının gerekli standartları karşılamasını sağlamak,
- Kurumsal veya program akreditasyonlarını gerçekleştirmek için temel almak,
- Standartlara uymayan programları kapatmak,
- Öğrencileri, diğer paydaşları yükseköğretim kurumlarının ve eğitimlerinin kalitesi hakkında bilgilendirmek.

Billing (2004) ulusal kalite güvencesi sistemlerinin önemli boyutta ortaklık barındırdıklarını ifade etmektedir. Ancak yine de ülkeler arasında kurumsal kalite değerlendirme sistemlerinin amaçlarının farklı şekillerde ifade edilmesi uygulanabilirlik, yükseköğretim sektörünün büyüklüğü, kalite güvencesi sisteminin yasal olarak katılığı ya da esnekliği gibi değişkenlerle açıklanabilir.

5.1.4. Değerlendirme Yapılan Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin ortak ve çeşitli etkenler nedeniyle farklılaşan özellikleri değerlendirme yapılan boyutlar incelendiğinde de dikkat çekmektedir.

Türkiye’de Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında yükseköğretim kurumlarında;

- Kalite güvence sistemi,
- Eğitim-öğretim,
- Araştırma-geliştirme,
- Yönetim sistemi,
- Toplumsal katkı boyutlarında değerlendirmeler yapılmaktadır.

İngiltere ve Norveç yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinde yalnızca eğitim-öğretim boyutu değerlendirilmektedir. İngiltere ve Norveç’te diğer boyutlara ilişkin farklı türde değerlendirmeler yürütülmektedir.

Finlandiya yükseköğretim sisteminde uygulanan Yükseköğretim Kurumlarının Kalite Denetiminde;

- Kalite güvence sistemi,
- Eğitim-öğretim,
- Araştırma,
- Toplumsal katkı,
- Yükseköğretim kurumu tarafından belirlenen bir alan üzerine değerlendirmeler yapılmaktadır.

ABD yükseköğretim sisteminde uygulanan Kurumsal Akreditasyon sürecinde ise;

- Misyon,
- Bütünlük: Etik ve sorumluluk,
- Eğitim-öğretim
- Kurumsal planlama ve etkililik,
- Yönetim sistemi başlıklarında değerlendirmeler yapılmaktadır.

Ancak, ABD’de Kurumsal Akreditasyon çeşitli akreditasyon kuruluşları tarafından gerçekleştirildiği için, değerlendirme yapılan boyutlar akreditasyon kuruluşları arasında farklılık göstermektedir.

Tüm ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde ortak olarak değerlendirilen boyutun eğitim-öğretim olduğu görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretimin kalitesinin, Avrupa ülkelerinde ulusal kalite güvence sistemlerinin kurulmasına yol açan temel odaklardan biri olmasına (Szymenderski vd., 2015) rağmen, kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin bu boyuta ilişkin etkisine odaklanan nispeten az sayıda çalışma bulunmaktadır (Coates, 2006; Stensaker vd., 2011).

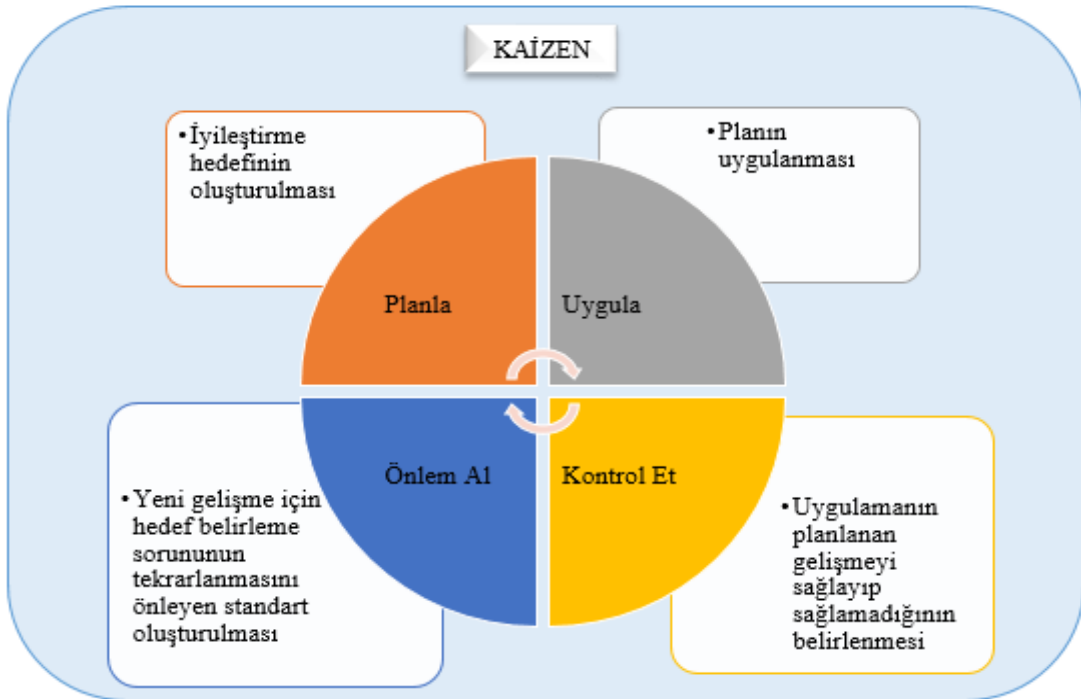
Szymenderski vd.’nin (2015) kalite güvencesi sistemlerinin farklılıklarını göz önünde bulundurarak, üniversitelerde eğitim-öğretimin kalitesi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunun araştırıldığı çalışmada; öğretim elemanları, kalite güvencesi sisteminin eğitim-öğretimin kalitesi üzerindeki etkililiği konusunda şüphe duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, hemen hemen tüm öğrenciler dışı değerlendirmenin eğitim-öğretimin kalitesi üzerindeki etkisini açıklamakta zorlanmışlardır. Kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin eğitim-öğretimin kalitesi üzerindeki etkisine ve bu etkiye neden olabilecek etkenler, araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgulara daha detaylı açıklanmaktadır.

5.1.5. Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri;

- Türkiye’de sürekli iyileşme yaklaşımı,
- İngiltere ve Norveç’te öğrenci merkezli yaklaşım,
- Finlandiya’da geliştirme odaklı değerlendirme ve öğrenci merkezli yaklaşım,
- ABD’de akreditasyon kuruluşları arasında farklılaşan yaklaşımlar ile uygulanmaktadır.

Sürekli iyileşme/iyileştirme yaklaşımının kaynağı *Kaizen* felsefesidir. Kai, değişim; zen ise, daha iyiye anlamına gelmektedir. Kaizen kavramı, bir bütün olarak sürekli gelişim/iyileşme/iyileştirme anlamlarına gelmektedir. Resmi olarak 1980’lerde Kaizen felsefesini dünyaya tanıtan Masaaki Imai, kalitenin, geliştirilebilecek her şey olduğunu ve kalite kavramından söz ederken ilk akla gelenin, “ürünün” veya “hizmetin” kalitesi olduğunu açıklamaktadır (Kalaycı, 2008a). Şekil 15’de görüldüğü gibi Kaizen felsefesi ile modern kalite çalışmalarının temeli sayılan Deming’in döngüsü (Shewhart/ PUKÖ döngüsü), sürekli iyileşme/iyileştirme yaklaşımının uygulanmasında kullanılabilmektedir.



Şekil 15. PUKÖ Döngüsü. Kaynak: Kalaycı, N. (2008a). Yükseköğretimde uygulanan toplam kalite yönetimi sürecinde gözardı edilen unsurlardan “TKY Merkezi” ve “Eğitim Programları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188 kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

İngiltere, Norveç ve Finlandiya yükseköğretim sistemlerinde kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin uygulanmasında öğrenci merkezli yaklaşımın takip edildiğinin vurgulanması, kalite değerlendirme süreçlerinde yükseköğretim kurumlarının en önemli paydaşı olan öğrencilerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerinin temel rehberi olan ESG’de de, kalite süreçlerine öğrencilerin dâhil edilmesi ve fikirlerinin alınması bir zorunluluktur (ESG, 2015; Merabishvili, Tsereteli & Espineira Bellon, 2017). Bu süreçlere öğrenci katılımının sağlanması;

- Öğrencilerin, nitelikli eğitimin gerçekleşmesini sağlayacak şeyleri ne ölçüde araştırdıklarına dair bir indeks,
- Öğrencilerin gerçekte ne yaptıkları hakkında bilgi,
- Üniversite eğitiminin verimliliğini belirlemek için bir araç sağlar (Coates, 2006).

Finlandiya’da öğrenci merkezli yaklaşımın yanı sıra uygulanan geliştirme odaklı değerlendirme, katılım ve etkileşime dayanmaktadır. Geliştirme odaklı değerlendirmenin amaçları;

- Yükseköğretim kurumunun personelini, öğrencilerini ve paydaşlarını, kurumun işleyişindeki güçlü yönleri, iyi uygulamaları ve geliştirilecek alanlarını tanımaya dâhil etmek,
- Yükseköğretim kurumlarını kendi hedeflerine ulaşmalarında destekleyerek, kurumların sürekli gelişimi için bir öncül oluşturmaktır (FINEEC, 2017).

Bu bağlamda, geliştirme odaklı değerlendirme, Türkiye’de temel alınan sürekli iyileşme yaklaşımı ile benzetilmektedir.

5.1.6. Değerlendirmenin Yürütülmesinde Görev Alan Kişilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve ABD yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri incelendiğinde, değerlendirmelerde görev alan kişilerin unvan ve sahip olmaları gereken yeterlilikler/özellikler bakımından genel olarak benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de uygulanan Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında yükseköğretim kurumlarında değerlendirmelerin yürütülmesinden Kurumsal Dış Değerlendirme Komisyonu (KDDK) sorumlu olmaktadır. KDDK öncelikle gönüllü değerlendirici havuzu

oluşturur ve değerlendirme takımlarını belirler. Değerlendirme takımlarında akademisyenler, idari personel, öğrenciler ve işveren/profesyonel uygulayıcılar yer almaktadır. Değerlendirme takımlarında yer alacak takım başkanının ve üyelerin değerlendirici eğitimini tamamlamaları gerekmektedir. Değerlendirme takımı ile değerlendirilecek yükseköğretim kurumu arasında bir çıkar çatışması ya da çakışması olup olmadığına ilişkin değerlendirmeler yapılmaktadır (YÖKAK, 2020).

İngiltere’de uygulanan Kalite ve Standartlar Değerlendirmesinin yürütülmesinde yükseköğretim kurumunu temsil eden bir sorumlu, QAA görevlisi, kıdemli QAA görevlisi olan kalite güvence yöneticisi ve değerlendirme takımı görev almaktadır. Değerlendirme takımının büyüklüğü ve yapısı, değerlendirmenin kapsamına ve yükseköğretim kurumunun özelliklerine göre değişmektedir. Değerlendirme takımı, farklı alanlardan farklı uzmanlar ve uzman danışmanlardan oluşmaktadır. Uzmanlardan sorumlu oldukları alanla ilgili önemli ölçüde deneyime ve uzmanlığa sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca, kendi uzmanlık alanlarına bakılmaksızın, tüm uzmanların kalite değerlendirme süreçlerine ilişkin bir takım ortak bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Değerlendirme takımında yer alan üyeler, değerlendirmeye katılmadan önce QAA tarafından sağlanan eğitime katılmak durumundadır. Değerlendirme takımı ile yükseköğretim kurumu arasında olası çıkar çatışmalarını ortaya çıkarmak için yükseköğretim kurumuna takım üyeleri hakkında bilgi verilmektedir (QAA, 2019).

Norveç’te uygulanan Kurumsal Kalite Güvencesi Denetimi kapsamında görev alan değerlendirme takımı, kurumsal yönetim, kalite güvencesi, akademik personel, yabancı bir kuruma bağlılık konularında geçmiş/ bilgisi olan akademik uzmanlardan ve kurumsal düzeyde bir öğrenci temsilcisinden oluşmaktadır. NOKUT bir uzman eğitimi sunarak, değerlendirme takımı üyelerinin eğitime katılmasını sağlamaktadır. Değerlendirme takımı onaylanmadan önce, yükseköğretim kurumu ile bir çıkar çatışmasının olup olmadığının değerlendirilmesi için yükseköğretim kurumundan değerlendirme takımı üyelerine ilişkin bilgi istenmektedir (NOKUT, 2017).

Finlandiya’da uygulanan Yükseköğretim Kurumlarının Kalite Denetimi kapsamında yükseköğretim kurumları, değerlendirmenin yürütülmesinde ulusal ya da uluslararası değerlendirme takımını seçme hakkına sahiptir. Uluslararası değerlendirme takımlarında, Finlandiya yükseköğretim sisteminde uzmanlığa sahip bir ya da daha fazla Finlandiyalı üye bulunması gerekmektedir. Değerlendirme takımları genellikle dört üyeden oluşmaktadır; FINEEC adına proje yöneticisi, akademisyenler, öğrenciler ve işveren/profesyonel

uygulayıcılar. Değerlendirme takımı başkanının, yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerini değerlendirme konusunda daha önceden deneyime sahip olması ve yükseköğretim sistemi hakkında kapsamlı bilgiye sahip olması istenmektedir. Değerlendirme takımının atanmasından önce, herhangi bir çıkar çatışmasını önlemek için yükseköğretim kurumlarının takım üyeleri hakkında bilgi edinme/sağlama hakkı bulunmaktadır (FINEEC, 2017).

ABD’de uygulanan Kurumsal Akreditasyon sürecinde akademisyenler, yöneticiler ve yükseköğretimle ilgilenen kamu üyelerinden oluşan bir değerlendirme takımı görev almaktadır. Akreditasyon sürecinde öncelikle mesleğin fakülte ve idari akranları yer almaktadır. Bu bağlamda, akademisyenler ve yöneticiler ziyaret gerçekleştirecek olan ekiplere bilgi sağlamaktadır. Akran değerlendirme sürecini gerçekleştiren bu üyeler, aynı zamanda, akreditasyon statülerine ilişkin kararlar veren akreditasyon komisyonlarının veya kurullarının üyelerinin çoğunluğunu oluşturmaktadır. Yükseköğretim kurumu ziyareti sırasında akademisyen ve yöneticilerden oluşan takıma yükseköğretim alanına ilgi duyan, akademisyen olmayan kamu üyeleri de katılabilmektedir (Eaton, 2015).

İngiltere yürütülen kalite değerlendirme süreçlerinde görev alan değerlendirme takımlarında öğrencilerin yer aldığına dair bulguya ulaşılamamıştır. ABD yükseköğretim sisteminde uygulanan akreditasyon sisteminde ise bölgesel ve ulusal akreditasyon kuruluşlarında öğrenci katılımına yer verilmezken, program akreditasyonlarından sorumlu kuruluşların bazılarında öğrenci katılımı sağlanmaktadır. Kalite güvencesi süreçlerine öğrenci katılımının önemi göz önünde bulundurulduğunda, İngiltere ve ABD’de bu durumun geliştirilmesi gereken bir özellik olduğu söylenebilir.

5.1.7. Değerlendirme Türüne İlişkin Bulgular ve Yorum

Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve ABD yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin hepsinde akran değerlendirmesi yapılmaktadır. Akran değerlendirmesi, bir işin üreticileriyle benzer yetkinliklere sahip bir veya daha fazla kişi tarafından değerlendirilmesidir. Yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinde akran değerlendirmesi, temelde akademisyenlerin katılımı ile gerçekleştirilmektedir. Kalitenin arttırılması amacıyla karşılıklı yardımlaşma üzerine yoğunlaşan akran değerlendirmesinin uygulanmasının daha nitelikli süreçler ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Çünkü değerlendirme yöntemleri tehdit edici olarak görülebilmektedir (Chapman, 2017; Bingham & Ottewill, 2001; Kalaycı, 2009).

Değerlendirme bir tıbbi teşhis koyma süreci gibi özele girer, cevabının verilmesini istemediğimiz soruları sorar ve bazen kötü sonuçlar ortaya çıkar (Theall'den aktaran Kalaycı, 2009). Akran değerlendirmesinin güçlü yönleri şöyle sıralanmaktadır:

- Bir konunun profesyonel ve ayrıntılı bir şekilde keşfedilmesini sağlar.
- Bir konuya ilişkin fikir ve uygulamalar paylaşılır.
- Akademisyenlerin birbirlerinin birimi hakkındaki bilgi ve anlayışlarını artırır, katılımcıların diğer birimlere daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlar.
- Değerlendirmedeki deneyimler ve uzmanlıklar, başka bir kurumdaki standartlar hakkında eşik sonuçları, yeterlilik çerçeveleri gibi yerel veya ulusal referans noktalarından yararlanarak tutarlı ve güvenilir kararlar verilmesini sağlar.
- Değerlendiricilerin derinlemesine düşünme ve eylem planlaması gibi profesyonel anlamda kendilerini geliştirmelerini sağlar.

Akran değerlendirmesine ilişkin çalışmalarda, bu yöntemin güçlü yanları olduğu gibi zayıf yönleri olduğu da ifade edilmektedir (Bingham & Ottewill, 2001; Bloxham, Hudson, Outer & Price, 2015). Akran değerlendirmesini zayıflatan yönler ise şunlardır:

- Değerlendiricilerin gerektiği kadar hazırlıklı olmaması,
- Değerlendirmenin titizlikle yürütülüp yürütülmediğine ilişkin şüphe duyulması,
- Değerlendiricilerin fikirlerini dayandırdıkları kanıtların açık olmaması.
- Standartların bir disipline dayandırılarak yorumlanması yerine kişisel yorumların dâhil edilmesi.

Akran değerlendirmesinin yükseköğretim kurumlarında etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, kurumsal düzeyde bir takım süreçlerin dikkate alınması gerekmektedir. Bu süreçler şöyle sıralanabilir (Booth, Beckett & Saunders, 2015):

- Bölgedeki eylemlerden sorumlu üst düzey bir lider tarafından kurumsal koordinasyon,
- Eğitimli akran denetçilerin kurumsal kaydı,
- Değerlendirme kalitesinin en iyi şekilde nasıl sağlanacağı, öğrenme ve başarı standartlarının nasıl uyumlu hale getirileceğine ilişkin personel eğitimleri,
- Politika ve süreç uyumu (denetimli serbestlik, terfi, performans yönetimi, ödül ve tanınma ve değerlendirme),
- Akademik yönetim süreçleri ve komitelerine uyum,

- Diğer denetim süreçleriyle uyum,
- Akran değerlendirmesine katılmaya yönelik teşvikler; kalite değerlendirmesinin nasıl tasarlanacağı ve faaliyetlerinin nasıl uygulanacağına ilişkin araştırma.

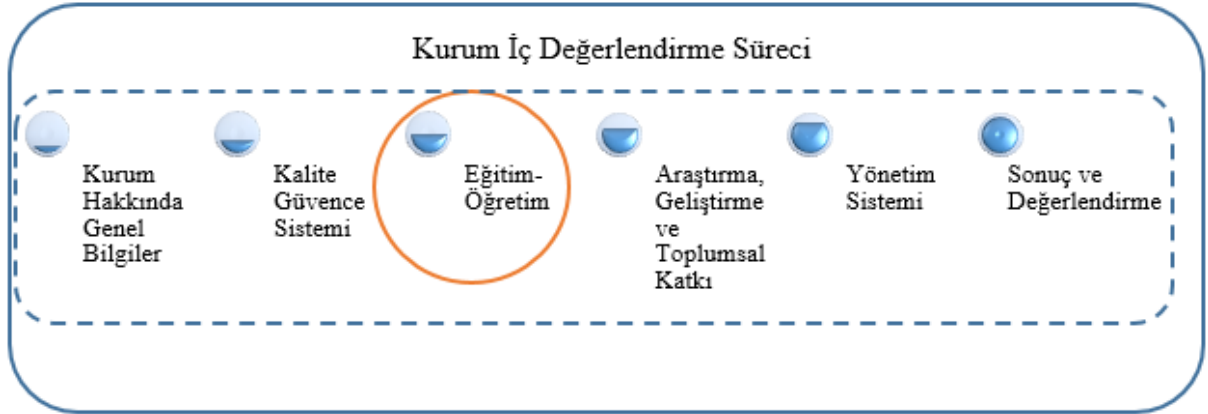
5.1.8. Değerlendirme Sıklığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve ABD yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinde değerlendirme sıklığı farklılaşmaktadır. Türkiye’de Kurumsal Dış Değerlendirme Programı beş yılda bir uygulanmaktadır. İngiltere’de döngü belli ölçütlere göre değişmektedir, ancak bu ölçütlere erişilememiştir. Norveç’te değerlendirmeler altı yılda bir yapılmaktadır. Finlandiya’da yükseköğretim kurumu kalite etiketi almaya hak kazanırsa altı yılda bir, ancak böyle bir hak kazanamazsa iki ya da üç yılda bir değerlendirme yapılmaktadır. Amerika’da kurumsal akreditasyon sürecinin sıklığı birkaç yıldan 10 yıla kadar değişebilmektedir.

5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, Türk yükseköğretim sisteminde YÖKAK tarafından yürütülen Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine ilişkin bulgular bu başlık altında sunulmaktadır. Araştırmada Şekil 16’da gösterildiği gibi kalite değerlendirme süreçlerinin eğitim-öğretim boyutuna odaklanılmaktadır.

Kurumsal Dış Değerlendirme Programı



Şekil 16. Kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinde yer alan boyutlar

Türk yükseköğretim sisteminde kurumsal kalite değerlendirme süreçleri kapsamında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesinde YÖKAK tarafından yayınlanan Kurum İç Değerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzunda yer alan ölçütler kullanılmaktadır. Tablo 24’de YÖKAK tarafından 2018 yılında yayınlanan, daha sonra 2019 yılında güncellenen ölçütler sıralanmıştır. Türk yükseköğretim sisteminde kurum iç değerlendirme süreci kapsamında her yıl hazırlanan KİDR, kurumsal dış değerlendirme sürecinde esas alındığından Tablo 24’de yer verilen ölçütler hem kurumun iç kalite güvencesi hem de Kurumsal Dış Değerlendirme Programı için esas teşkil etmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2018a). Bu ölçütler Avrupa Standartlar Rehberi (ESG) ile Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programı (EUA-IEP) Rehberi doğrultusunda belirlenmiştir.

Tablo 24

Türk Yükseköğretim Sisteminde Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve Kurum İç Değerlendirme Sürecinde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine İlişkin Ölçütler

Ölçütler		
Eğitim-Öğretim Boyutu	KİDR Hazırlama Kılavuzu (2018)	KİDR Hazırlama Kılavuzu (2019)
	• Programların tasarımı ve onayı • Programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi • Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme • Öğrencinin kabulü, gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma • Eğitim-öğretim kadrosu • Öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler	• Programların tasarımı ve onayı • Öğrenci kabulü ve gelişimi • Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme • Öğretim elemanları • Öğrenme kaynakları • Programların izlenmesi ve güncellenmesi

Kaynak: Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2018a). *Kurum iç değerlendirme raporu hazırlama kılavuzu*. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/KiDR_surum_1.4.pdf sayfasından erişilmiştir. Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2019b). *Kurum iç değerlendirme raporu (KİDR) hazırlama kılavuzu*. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr_Surum_2.0.pdf sayfasından erişilmiştir. Kaynaklardan uyarlanmıştır.

Türk yükseköğretim sisteminde yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesinde kullanılan, 2018 ve 2019 yıllarında yayınlanan ölçütler incelendiğinde, güncellenen ölçütlerin;

- Aynı basamakları içerdiği,
- Basamakların isimlerinin sadeleştirildiği,
- Basamakların sıralamasının değiştiği bulgularına ulaşılmıştır.

Kılavuzlarda yer verilen ölçütler değerlendirilirken yükseköğretim kurumlarının sahip olması beklenen nitelikler, yine bu kılavuzlarda belirtilmektedir. Ancak, 2018 yılı KİDR Hazırlama Kılavuzunda, yükseköğretim kurumlarının sahip olması beklenen nitelikler yeteri kadar açık ve detaylı bir şekilde ifade edilmemektedir.

Tablo 25’de 2018 yılı KİDR Hazırlama Kılavuzunda yer alan ve yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim boyutu değerlendirilirken kullanılan ölçütler doğrultusunda, yükseköğretim kurumlarının sahip olması beklenen nitelikler sıralanmaktadır.

Tablo 25

Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine İlişkin Ölçütler Doğrultusunda Yükseköğretim Kurumlarının Sahip Olması Beklenen Nitelikler

	Programların Tasarımı ve Onayı	Programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi	Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme	Öğrencinin kabulü, gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma	Eğitim-öğretim kadrosu	Öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler
Eğitim-Öğretim Boyutu	- Yükseköğretim kurumu programların tasarımı ve onayında yürüttüğü süreçleri tanımlamalıdır. - Programlar, amaç ve hedeflere uygun olarak tasarlanmalıdır. - Programın sonucu olan yeterlilikler, programa uygun seviyedeki TYYÇ yeterliliklerini de kapsayacak şekilde tanımlanmalı ve ilgili paydaşlara duyurulmalıdır.	- Yükseköğretim kurumu, programlarının eğitim-öğretim amaçlarına ulaştığından, öğrenciler ile toplumun ihtiyaçlarına cevap verdiğiinden emin olmak için mezunlarını izlemelidir. - Yükseköğretim kurumu programlarını periyodik olarak güncellemelidir.	- Yükseköğretim kurumu, programlarını öğrencilerin öğrenim sürecinde aktif rol almalarını sağlayacak şekilde yürütmelidir. - Öğrencilerin başarı ölçme ve değerlendirmesi öğrenci merkezli yaklaşımı yansıtmalıdır.	- Yükseköğretim kurumu, öğrenci kabullerine yönelik açık ölçütler belirlemelidir. - Yükseköğretim kurumu diploma, derece ve diğer yeterliliklerin tanınması/ sertifikalandırılması ile ilgili olarak önceden tanımlanmış/ yayımlanmış kuralları tutarlı ve kalıcı bir şekilde uygulamalıdır.	Yükseköğretim kurumu, eğitim - öğretim kadrosunun işe alınması, atanması, yükseltilmesi ve ders görevlendirmesi ile ilgili tüm süreçlerde adil ve açık olmalıdır.	- Yükseköğretim kurumu, eğitim - öğretim faaliyetlerini yürütmek için uygun mali kaynaklara sahip olmalıdır. - Yükseköğretim kurumu, tüm öğrenciler için öğrenme olanaklarının yeterli ve erişilebilir olmasını güvence altına almalıdır.

Kaynak: Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2018a). *Kurum iç değerlendirme raporu hazırlama kılavuzu*. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/KiDR_surum_1.4.pdf sayfasından erişilmiştir. Kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

2019 yılında yayınlanan KİDR Hazırlama Kılavuzunda, daha önceki kılavuzdan farklı olarak, genel ölçütü ifade eden basamak detaylandırılarak alt ölçütler eklenmiştir. Tablo 26’da 2019 yılında yayınlanan KİDR Hazırlama Kılavuzunda eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine ilişkin yer alan ölçütler, alt ölçütleri ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 26

2019 Yılı KİDR Hazırlama Kılavuzunda Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine İlişkin Yer Alan Alt Ölçütler

Alt Ölçütler	
Eğitim-Öğretim Boyutu	Programların tasarımı ve onayı
	• Programların tasarımı ve onayı • Program amaçları, çıktıları ve programın TYYÇ uyumu • Ders kazanımlarının program çıktıları ile eşleştirilmesi • Programın yapısı ve ders dağılım dengesi (Zorunlu-seçmeli ders dağılım dengesi; alan ve meslek bilgisi ile genel kültür dersleri dengesi, kültürel derinlik kazanma, farklı disiplinleri tanıma imkânları) • Öğrenci iş yüküne dayalı tasarım • Ölçme ve değerlendirme
	Öğrenci kabulü ve gelişimi
	• Öğrenci kabulü ve önceki öğrenmenin tanınması ve kredilendirilmesi (Örgün eğitim, yaygın eğitim ve serbest öğrenme yoluyla edinilen bilgi ve beceriler) • Diploma, derece ve diğer yeterliliklerin tanınması ve sertifikalandırılması
	Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme
	• Öğretim yöntem ve teknikleri (Aktif, disiplinlerarası çalışma, etkileşimli, araştırma/öğrenme odaklı) • Ölçme ve değerlendirme (Öğrencilerin özelliklerine ve öğrenme düzeylerine göre farklılaştırılmış alternatif ölçme yöntem ve tekniklerine yer verme gibi) • Öğrenci geri bildirimleri (Ders-öğretim üyesi-program-genel memnuniyet anketleri, talep ve öneri sistemleri) • Akademik danışmanlık
Ölçütler	Öğretim elemanları
	• Atama, yükseltme ve görevlendirme kriterleri • Öğretim yetkinliği (Aktif öğrenme, ölçme değerlendirme, yenilikçi yaklaşımlar, materyal geliştirme, yetkinlik kazandırma ve kalite güvence sistemi) • Eğitim faaliyetlerine yönelik teşvik ve ödüllendirme
	Öğrenme kaynakları
	• Öğrenme kaynakları • Sosyal, kültürel, sportif faaliyetler • Tesis ve altyapılar (Yemekhane, yurt, teknoloji donanımlı çalışma alanları, mediko vs.) • Engelsiz üniversite • Rehberlik, psikolojik danışmanlık ve kariyer hizmetleri
Ölçütler	Programların izlenmesi ve güncellenmesi
	• Program çıktılarının izlenmesi ve güncellenmesi (Hazırlık okullarındaki dil eğitim programlarını da kapsamaktadır.) • Mezun izleme sistemi

Kaynak: Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2019b). *Kurum iç değerlendirme raporu (KİDR) hazırlama kılavuzu*. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr_Surum_2.0.pdf sayfasından erişilmiştir. Kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Kılavuzda, her bir alt ölçütün yükseköğretim kurumunda olgunluk düzeyinin belirlenebilmesi için 1’den 5’e kadar durum ifade eden cümlelere yer verilmektedir. Tablo 27’de programların tasarımı ve onayı alt ölçütü için ifade edilen durumlar örnek olarak sunulmaktadır.

Tablo 27

Programların Tasarımı ve Onayı Alt Ölçütü İçin İfade Edilen Durumlar

Olgunluk Düzeyi				
1	2	3	4	5
Kurumda programların tasarımı ve onayına ilişkin tanımlı ve sistematik süreçler bulunmamaktadır.	Kurumda programların tasarımı ve onayına ilişkin tanımlı ve sistematik süreçler bulunmaktadır. Ancak bu süreçler tüm alanları/programları kapsamamaktadır.	Kurumda tüm programların tasarımı ve onayına ilişkin tanımlı süreçler doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirilmiş ve bu uygulamalardan bazı sonuçlar elde edilmiştir. Ancak bu uygulamaların sonuçlarının izlenmesi yapılmamaktadır.	Paydaşların katılımıyla programların tasarımı ve onayına ilişkin uygulamalar sistematik olarak izlenmekte ve paydaşlarla birlikte değerlendirilerek önlemler alınmaktadır.	Paydaşların katılımıyla programların tasarımı ve onayına ilişkin sürdürülebilir ve olgunlaşmış uygulamalar kurumun tamamında benimsenmiştir; bu kapsamda kurumun kendine özgü ve yenilikçi birçok uygulaması bulunmaktadır ve bu uygulamaların bir kısmı diğer kurumlar tarafından örnek alınmaktadır.

Kaynak: Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2019b). *Kurum iç değerlendirme raporu (KİDR) hazırlama kılavuzu*. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr_Surum_2.0.pdf sayfasından erişilmiştir. Kaynağından alınmıştır.

Önceki yıllarda yükseköğretim kurumlarında değerlendirmeler yapılırken herhangi bir puanlama sistemi kullanılmazken, 2019 yılında KİDR Hazırlama Kılavuzunda yapılan değişiklikler, yükseköğretim kurumlarında yürütülen faaliyetlerin 1’den 5’e kadar puanlama sistemi ile değerlendirileceği ve olgunluk düzeyinin belirleneceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, güncellenen kılavuza göre sürdürülecek değerlendirmelerin, akreditasyon süreçlerinde yürütülen uygulamalar ile benzerlik gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Tablo 28’de bazı akreditasyon süreçlerinde uygulanan puanlama sistemi gösterilmektedir.

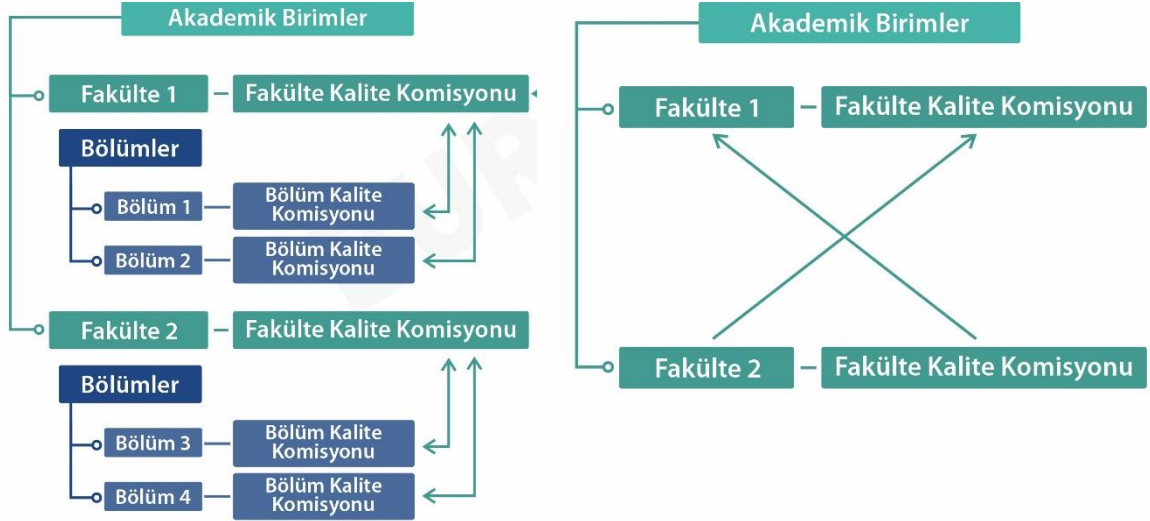
Tablo 28

Akreditasyon Süreçlerinde Uygulanan Bazı Puanlama Sistemleri

Akreditasyon Kuruluşu	Puanlama	Puanı İfade Eden Durumlar
ECZAKDER	Değerlendirme Puanı 1-Çok Yetersiz-ÇY	Bir standardın hiç karşılanmadığının bildirimidir. Program standartla uyum içinde değildir ve kurum tarafından bu standardın sağlanması için acil önlemler alınması gereklidir.
	Değerlendirme Puanı 2-Yetersiz-Y	Bir standardın çok az bir kısmı karşılanmış ve kurum tarafından bu standardın sağlanması ve düzeltilmesi için önlemler alınması gereklidir.
	Değerlendirme Puanı 3-Kabul Edilebilir- KE	Bir standardın kısmen karşılandığının bildirimidir. Program standartla tam uyum içinde değildir. Eksiklerin düzeltilmesi ve standardın daha kuvvetli bir şekilde sağlanması için önlemler alınması gereklidir.
	Değerlendirme Puanı 4- İyi	Bir standardın karşılandığının korunması gerektiğinin bildirimidir.
	Değerlendirme Puanı 5-Mükemmel-M	Bir standardın çok iyi karşılandığının bildirimidir.
EPDAD	A Derecesi	Bir standart için; Ders öğretim programları etkili öğretmenlik eğitimi tam olarak gerçekleştirecek niteliktedir.
	B Derecesi	Ders öğretim programları etkili öğretmenlik eğitimi büyük ölçüde kısmen gerçekleştirebilecek niteliktedir.
	C Derecesi	Ders öğretim programları etkili öğretmenlik eğitimi kısmen gerçekleştirebilecek niteliktedir.
	D Derecesi	Ders öğretim programları etkili öğretmenlik eğitimi gerçekleştirebilecek nitelikte değildir.

Kaynak: Eczacılık Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (ECZAKDER). (2020). *Özdeğerlendirme raporu değerlendirme ekibi üyesi değerlendirme çizelgesi*. <http://eczakder.org.tr/images/dosya/637174355204758291.pdf> sayfasından erişilmiştir. Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD). (2016). *Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı*. İstanbul: EPDAD kaynaklarından uyarlanmıştır.

Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesinde en geniş veri fakültelerden toplanmaktadır. Bu süreçte, bölüm kalite komisyonları, fakülte kalite komisyonlarına istenen veriyi sunmaktadır. Fakülte kalite komisyonları tarafından toplanan veriler rektörlük düzeyinde oluşturulan kalite komisyonu ile paylaşılmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim boyutu değerlendirilirken kurum iç değerlendirme süreçlerinde uygulanan adımlar arasında farklılıklar olabilmektedir. Şekil 17’de gösterildiği gibi, bölüm düzeyinde toplanan ve fakülte kalite komisyonuna sunulan veriler diğer fakülte kalite komisyonu tarafından değerlendirilebilmektedir.



Şekil 17. Eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesinde fakülte kalite komisyonlarının farklılık gösteren ilişkileri

*Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilirken fakülteler düzeyinde oluşturulan kalite komisyonları arasındaki ilişkilerin farklılık göstermesine rağmen; tüm veriler rektörlük düzeyinde oluşturulan kalite komisyonu ile paylaşılarak, bu komisyonun Kurum İç Değerlendirme Raporu'nu (KİDR) hazırlamasına katkı sağlanır.

5.2.1. Yükseköğretim Kurumlarının Kalite Güvence Sistemleri Kapsamında Kalite Komisyonlarının Adlandırılması

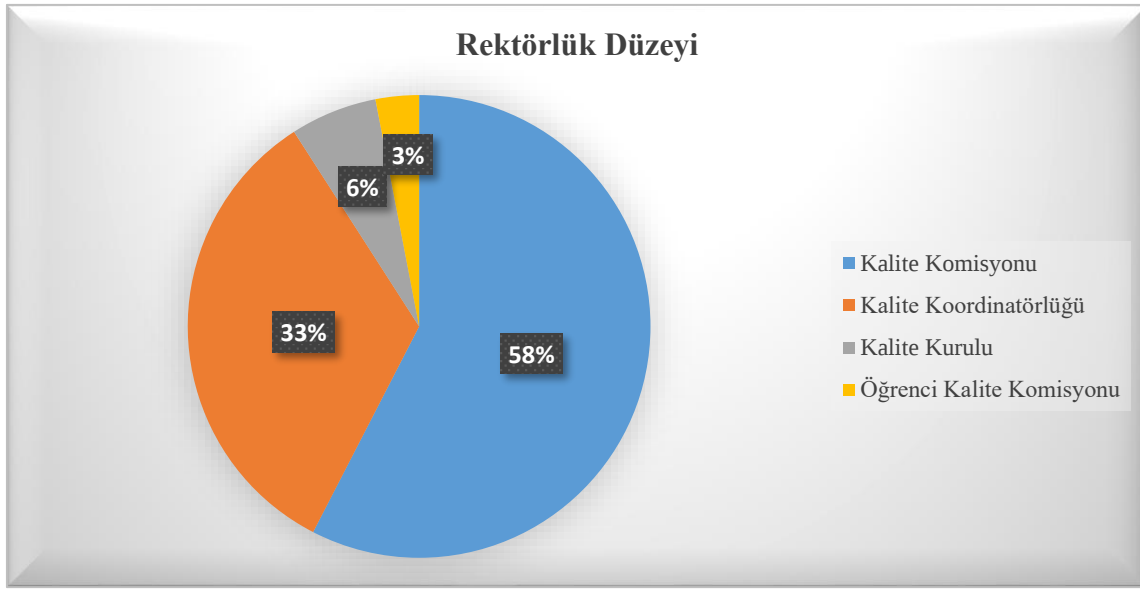
Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi yönergeleri, kalite komisyonları usul ve esasları, resmi web sayfaları incelendiğinde, kurumların rektörlük, fakülte ve bölüm düzeylerinde komisyonlara ilişkin farklı adlandırmalar kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 29'da yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi sistemleri doğrultusunda kurulan komisyonların rektörlük, fakülte ve bölüm düzeylerinde isimleri sunulmaktadır.

Tablo 29

Rektörlük, Fakülte ve Bölüm Düzeylerinde Kalite Komisyonlarının İsimleri

İsimler																						
		Akdeniz Ü.	Ankara Ü.	Atatürk Ü.	Aydın A. M. Ü.	Boğaziçi Ü.	Çukurova Ü.	Diçle Ü.	Dokuz Eylül Ü.	Ege Ü.	Fırat Ü.	Gazi Ü.	Gaziantep Ü.	Hacettepe Ü.	Harran Ü.	İstanbul Teknik Ü.	Karadeniz Teknik Ü.	Koç Ü.	Ondokuzmayıs Ü.	Orta Doğu Teknik Ü.	Sakarya Ü.	Zonguldak B. E. Ü.
Rektörlük düzeyi	Kalite Koordinatörlüğü	✓	✓		✓		✓	✓	✓					✓	✓				✓		✓	✓
	Kalite Komisyonu		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Kalite Kurulu				✓													✓				
	Kalite Geliştirme Komisyonu																				✓	
	Öğrenci Kalite Komisyonu																✓					
	Kalite Güvence Sistemi Alt Komisyonu/Çalışma Grubu				✓																	✓
	Öz Değerlendirme Raporu													✓								
	Değerlendirme ve İzleme Alt Komisyonu																					
	Bilgi ve Veri Yönetimi Çalışma Grubu													✓								
	Akreditasyon Çalışma Grubu							✓														
	Araştırma-Geliştirme Alt Komisyonu/Çalışma Grubu		✓		✓		✓	✓														✓

Fakülte Düzeyi	Eğitim-Öğretim Alt Komisyonu/ Çalışma Grubu	✓	✓	✓	✓												✓
	Toplumsal Katkı Alt Komisyonu/ Çalışma Grubu		✓		✓												✓
	Yönetim Sistemi Alt Komisyonu/ Çalışma Grubu	✓	✓	✓	✓												✓
	Uluslararasılaşma Çalışma Grubu				✓												
	Ölçme ve Değerlendirme Alt Komisyonu																✓
	Anket Geliştirme ve Değerlendirme Komisyonu																✓
	Stratejik Planlama ve İzleme Komisyonu																✓
	Süreç Yönetimi Komisyonu																✓
	Program Değerlendirme Komitesi															✓	
	Ders Değerlendirme Alt Komitesi															✓	
	Kalite Komisyonları	✓	✓		✓	✓				✓		✓	✓	✓			✓
	Kalite Temsilcileri		✓	✓					✓			✓					
	Kalite Ekipleri							✓									
	Kalite Elçileri										✓				✓		✓

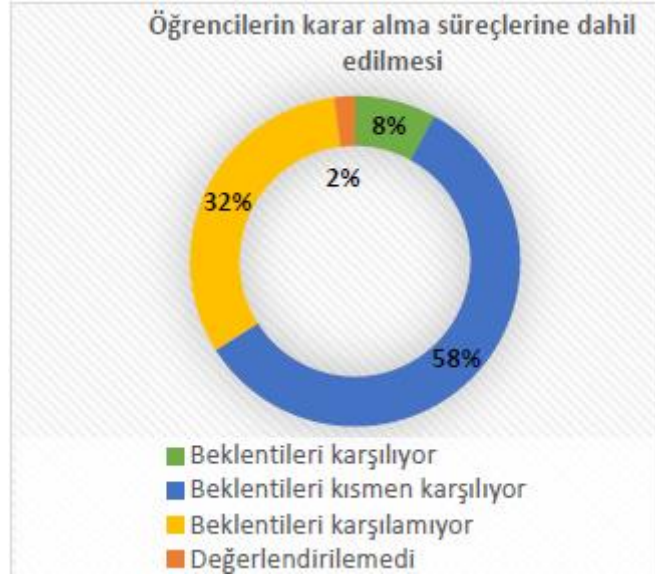


Şekil 18. Kalite komisyonlarının rektörlük düzeyinde adlandırılması

*Tablo 29’da rektörlük düzeyinde yer alan diğer komisyonlar, alt komisyonlar ya da çalışma grupları olarak oluşturulduğundan grafiğe dâhil edilmemiştir.

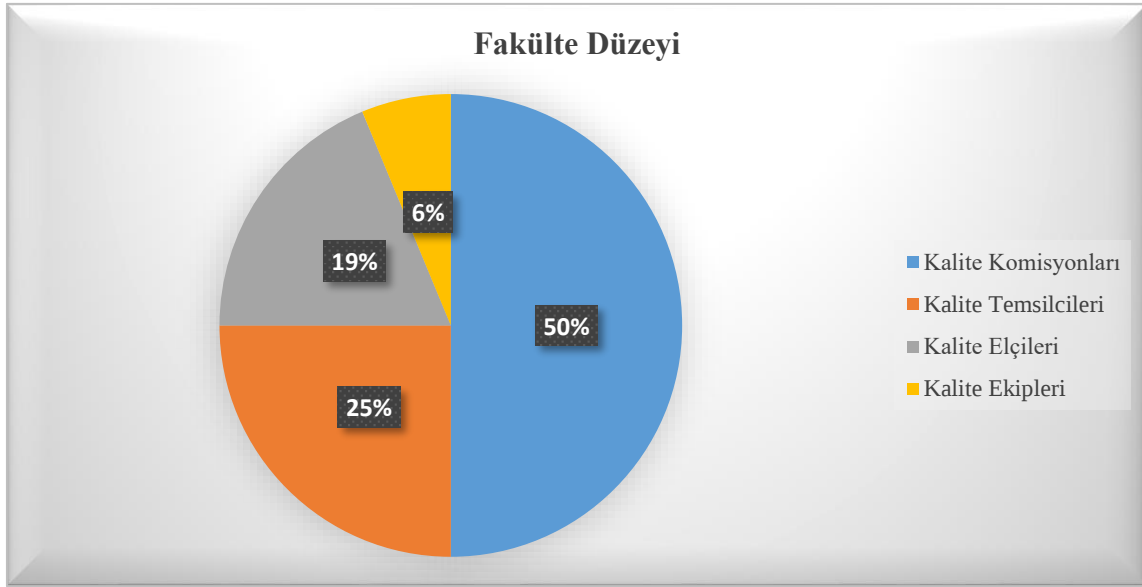
Şekil 18’de görüldüğü gibi, yükseköğretim kurumları rektörlük düzeyinde ağırlıklı olarak kalite koordinatörlüğü ve kalite komisyonu kavramlarını kullanmaktadır. Kalite koordinatörlüğü bulunan yükseköğretim kurumlarında, koordinatörlüğe bağlı kalite komisyonları yer almaktadır. Rektörlük düzeyinde dikkat çeken bir diğer komisyon ise Karadeniz Teknik Üniversitesinde kurulan öğrenci kalite komisyonudur.

Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği’nde Yükseköğretim Kalite Kurulunda, değerlendirme takımlarında ve yükseköğretim kurumu kalite komisyonunda bir öğrenci temsilcisinin bulunması gerektiği ifade edilmektedir (Resmi Gazete, 2018). Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi 2017 Yılı Durum Raporunda da öğrencilerin kalite güvencesi sisteminde karar alma süreçlerine aktif olarak dâhil edilmesinin beklendiği belirtilmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2018b). Ancak, raporda Şekil 19’de gösterildiği gibi bu beklenti yükseköğretim kurumlarında yalnızca %8 oranında karşılanmaktadır.



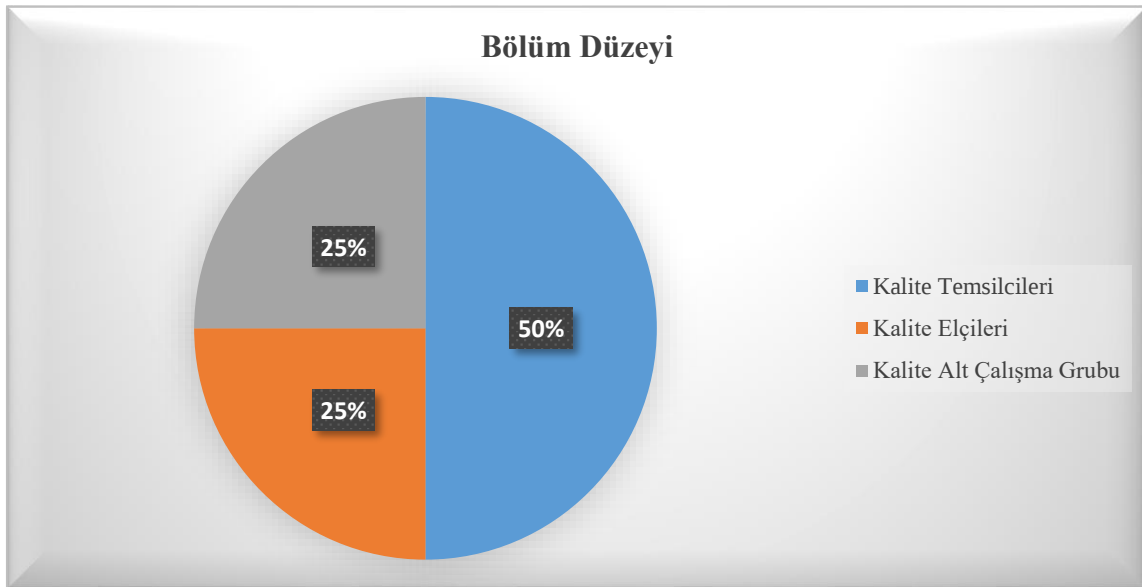
Şekil 19. Öğrencilerin karar alma süreçlerine katılım durumu. Kaynak: Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2018b). *Yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi 2017 yılı durum raporu*. Yükseköğretim Kalite Kurulu kaynağından alınmıştır.

Elassy (2013) kalite güvencesi süreçlerinde öğrenci katılımının önemini üç boyutta açıklamaktadır; kalite komisyonlarının öğrenci bakış açısı hakkında bilgilenmesi, kaliteye ilişkin bilgilerin geçerliliğinin sağlanması ve yükseköğretim kurumlarının kalite geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması. Kalite güvencesine ilişkin çalışmalarda bir durumu, yükseköğretim kurumlarının en önemli paydaşı olan öğrenci bakış açısıyla görme yeteneğine sahip olan tek kişi öğrenci temsilcisidir. Öğrenci bakış açısının bilinmesi ikinci ve üçüncü boyutlara da katkı sağlamaktadır. Öğrenciler akademik toplumun ortakları olarak görülmelidir, çünkü genellikle akademik kurumun amacına; akademik topluluğun kültürel, politik, tarihi yönlerine; kurumların toplumdaki rolü ve akademik geleneğin geleceğine ilişkin dengeli bir görüşe sahiptirler (Wiberg & NOKUT, 2006). Tüm bu nedenlerle, Karadeniz Teknik Üniversitesinde kurulan öğrenci kalite komisyonunun son derece önemli olduğu düşünülmektedir.



Şekil 20. Kalite komisyonlarının fakülte düzeyinde adlandırılması

Yükseköğretim kurumlarında fakülte düzeyinde ağırlıklı olarak kalite komisyonu kavramı kullanılmasına rağmen, kalite temsilcileri, kalite ekipleri ya da kalite elçileri kavramları da oluşturulan gruplar için kullanılmaktadır.



Şekil 21. Kalite komisyonlarının bölüm düzeyinde adlandırılması

Yükseköğretim kurumlarında bölüm düzeyinde kalite çalışmalarına ilişkin bir grup oluşturulduğuna ilişkin veriye yalnızca dört yükseköğretim kurumuna ait dokümanlarda

ulaşılmıştır. Bu kurumlarda ise kalite temsilcileri, kalite elçileri ve kalite alt çalışma grubu kavramları kullanılmaktadır.

İnsanların düşüncelerini ortaya çıkarması ve bu düşüncelerin başkalarınca da anlaşılması dil yoluyla sağlanmaktadır (Yalçın & Şengül, 2007). İletişim sürecinde aktarımı sağlayan dildeki sözcükler; insanların bilgi birikimi ve kültürü çerçevesinde farklı yorumlanabilir (Gutierrez, Baquedano-Lopez & Tejeda, 1999). Kalite komisyonlarının adlandırılmasının bir iletişim süreci içindeki yeri düşünüldüğünde, kaynaktan alıcıya ulaşan mesajın etkilerinin neler olabileceğinin saptanması önemlidir (Kalaycı, 2008a).

Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi çalışmaları kapsamında oluşturulan komisyonların adlandırılmasında, kurumlar arası kavram birliğinin olmamasının yürütülen kurum iç değerlendirme sürecinin açık bir şekilde anlaşılmasını şu nedenlerle zorlaştırmaktadır:

- Komisyonlar arasındaki hiyerarşik düzenin belirlenememesi,
- Aynı düzeydeki komisyonların farklı amaçları olduğunun düşünülmesi,
- Aynı düzeydeki komisyonların farklı görevlerinin olduğuna dair bir algı oluşabilmesi,
- Farklı üniversitelerde yer alan komisyonların karşılaştırılabilirliğinin azalması.

İletişimin sağlıklı ve anlamlı bir şekilde gerçekleşmesi, dilin tam ve bir bütünlük içinde kullanılması ile ilişkilidir (Yalçın & Şengül, 2007). Kurumların bir konuda farklı kavramlar kullanmaları doğal olarak kavram yanlışlarına ve istenmeyen iletişim sorunlarına neden olabilmektedir (Kalaycı, 2008a). Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarında oluşturulan komisyonların adlandırılmasında, kavram birliğinin olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında, üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin kurum iç değerlendirme sürecine, dış değerlendiricilerin Kurumsal Dış Değerlendirme Programına ilişkin görüşleri ve önerileri belirlenmiştir. Bu görüş ve önerilere ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

5.3.1. Üniversitelerde Uygulanan Kurumsal Kalite Değerlendirme Süreçlerinin Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Üniversitelerde kurumsal kalite değerlendirme çalışmalarının yapılmasının amaçları hakkında Dış Değerlendirme Programı kapsamında dış değerlendiricilerin ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/yapmış üyelerin görüşleri Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30

Dış Değerlendiricilerin ve Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Kurumsal Kalite Değerlendirme Süreçlerinin Değerlendirilmesinin Amaçları Hakkında Görüşleri

Tema	Dış Değerlendirme		İç Değerlendirme	
	Kod	f	Kod	f
Üniversitelerin Değerlendirilmesinin En Önemli Amaçları	Üniversitenin güçlü ya da gelişmeye açık yönlerini belirleme	7	Üniversitenin güçlü ya da gelişmeye açık yönlerini belirleme	8
	Standardizasyonu sağlama/ Standart oluşturma	6	Gelişmeye açık yönlerde niteliği artırma	5
	Gelişmeye açık yönlerde niteliği artırma	5	Standardizasyonu sağlama/ Standart oluşturma	4
	Objektifliği sağlama	3	oluşturma	3
	Farkındalık oluşturma	3	Uluslararasılaşmaya katkı sağlama	2
	Uluslararasılaşmaya katkı sağlama	2	Farkındalık oluşturma	2
	Kalite kültürünü yaygınlaştırma	2	Üniversitenin kendi değerlerini ortaya çıkarma	2
	Rehberlik etme	2	Nitelikli bireyler yetiştirme	1
	Sürdürülebilirliği sağlama	1	Sürdürülebilirliği sağlama	1
			Karşılaştırılabilir eğitim öğretim sistemi oluşturma	1
	Toplam	31	Toplam	28

Tablo 30 incelendiğinde, hem dış değerlendirme hem de iç değerlendirme süreçleri kapsamında vurgulanan ilk üç görüş benzerlik göstermektedir. Üniversitelerde uygulanan kalite değerlendirme çalışmalarının en önemli amacının *üniversitenin güçlü ya da gelişmeye açık yönlerini belirleme* olduğu ifade edilmiştir. *Gelişmeye açık yönler* ifadesinin kalite değerlendirme çalışmaları sonunda üniversitelerde belirlenen zayıf yönleri ifade etmesine rağmen; kalite değerlendirme kuruluşları tarafından bu ifade, üniversitelerde değerlendirme çalışmalarına karşı olumsuz bir algı oluşmaması için *gelişmeye açık yönler* olarak belirtilmektedir. Üniversitelerin güçlü ya da gelişmeye açık yönlerinin belirlenmesi kurum iç değerlendirme ve dış değerlendirme süreçleri kapsamında hazırlanan sonuç raporlarında yer alan ortak unsurlardan biridir (Shriberg, 2002). YÖKAK (2019) üniversitelerin, dünyadaki gelişmeler ile Türkiye’nin hedeflerini dikkate alarak belirledikleri misyonları doğrultusunda açıkladıkları hedef ve stratejilerini nasıl izledikleri ve bunlara ilişkin hangi önlemleri alarak iyileştirmeler yaptıkları konularının temel alınarak kurumların güçlü ve

gelişmeye açık yönlerinin ortaya çıkarılmasının sağlandığını belirtmiştir. YÖKAK tarafından yapılan bu açıklama ile üniversitelerde yürütülen kalite değerlendirme çalışmalarının en önemli amacı olarak üniversitenin güçlü ya da gelişmeye açık yönlerinin belirlenmesi görüşünün ifade edilmiş olması tutarlılık göstermektedir.

Bu amaca ilişkin dış değerlendiricilerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Görülen eksiklikler üzerinden iyi yönler ya da gelişmeye açık yönlerin tespit edilmesi.” (K4)

“Kurumların eksikliklerini görmesini sağlayacak ı ışık tutacak bir sistem.” (K17)

“Dışarıdan baktığınız zaman o sürece ait eksiklikler varsa, iyileştirmeye açık yönler varsa öneride bulunmak ve onların süreçlerine katkı sağlamak.” (K5)

Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yıl içerisindeki tüm faaliyetleri öğreniyoruz. Eksik yönleri öğreniyoruz.” (K6)

“En temel amacının benim açımdan bakıldığında kurumun kendi eksikliklerini kendi güçlü yanlarını görerek eksiklerini kapatma ve güçlü yanlarını güçlendirerek o yönde bir takım daha fazla katkı yapma konusunda motivasyonunu uyandırmak, yükseltmek ama ondan öncede farkındalık uyandırmak tabi.” (K14)

“Yıl sonunda geçtiğimiz yılın gerçekleştirmelerine ve hedeflerine bakarak; bir fark var mıdır, yok mudur, güçlü ve zayıf yanlarını, iyileştirme noktalarını tespit etmesini/görmesini sağlamak.” (K16)

Standardizasyonu sağlama/ standart oluşturma ve gelişmeye açık yönlerde niteliği artırma amaçları vurgu yapılan diğer görüşler arasındadır. Katılımcılar tarafından ifade edilen standardizasyonu sağlama/ standart oluşturma amacı, kalite güvence sistemlerine yönelik eleştirilerden biri olan yükseköğretim kurumlarını tek tipleştirmeyi (Çelik, 2012) ifade etmemektedir. Eğitim programlarının kalitesinin yerel ve uluslararası standartları aynı anda karşılamasının zorlaşması, ülkeleri yükseköğretim sistemlerinde kalite değerlendirme çalışmaları yapılması konusunda bir araya getirmiştir (Ryan; 2015). Pek çok ülkede kalite değerlendirme süreçleri, yükseköğretim kurumlarında yerel ve uluslararası kalite standartlarının karşılanmasını sağlamak için yürütülmektedir (Özer, Gür & Küçükcan, 2011; Ryan, 2015). Bu amaca ilişkin dış değerlendiriciler tarafından ifade edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

“Üniversitelerde yürütülen eğitim öğretim, araştırma, topluma hizmet faaliyetlerinin kalitesini üniversiteler arasında standardize etmek.” (K12)

“Standardizasyon ama tek tipleştirme değil, belirli parametreler açısından minimumu sağlamak.” (K17)

Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeleri de benzer görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Aslında üniversitelerin kendi zenginlikleri için asgari standartları karşılamak, geliştirmek ve zenginleştirmek. Eğitim öğretim sistemlerinin farklılıklarını, özgünlüklerini koruyarak ulusal ve uluslararası durumlara uygun, karşılaştırılabilir sistemler oluşturulabilir.” (K2)

“Her boyutta devlet olarak, millet olarak belirli bir standardı yakalamak zorundayız. Temel amaç, en azından alt standartları belirlemek.” (K3)

Tüm kalite güvencesi çalışmalarının iki temel amacı, hesap verebilirliğin sağlanması ve niteliğin artırılmasıdır (ESG, 2015; El-Khawas, 1998; Özer, Gür & Küçükcan, 2011; Slette & Braten, 2019). Başarılı uygulanan kalite güvence sistemleri kamuya yükseköğretim kurumlarının faaliyetleri hakkında şeffaf bilgi sağlarken, aynı zamanda yükseköğretim kurumuna yapmakta olduğu faaliyetlerin niteliğinin artırılması için tavsiye ve öneriler sağlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarında tüm boyutlarda faaliyetlerin niteliğinin artırılmasına yönelik tavsiye ve önerilerin alınması, eylem planlarının hazırlanması temelde güçlü ve zayıf yönlerin belirlenerek yükseköğretim kurumlarının mevcut durumlarının ortaya konması ile mümkün olabilir. Üniversitelerde eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve topluma hizmet işlevlerinde güçlü ya da gelişmeye açık yönlerin belirlenmesi kurum için uygun stratejilerin geliştirilmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda, *üniversitenin güçlü ya da gelişmeye açık yönlerini belirleme* amacı ile *gelişmeye açık yönlerde niteliği artırma* amacının birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu konuya ilişkin dış değerlendiricilerin ve üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“İyileştirmeye açık yönler varsa ya da öneride bulunulabilecek, kendi yaşadığı tecrübelerine dayanarak onların süreçlerine katkı sağlamak.” (K5)

“Yükseköğretim kurumlarının kendilerini geliştirmelerine yardımcı oluyoruz.” (K2)

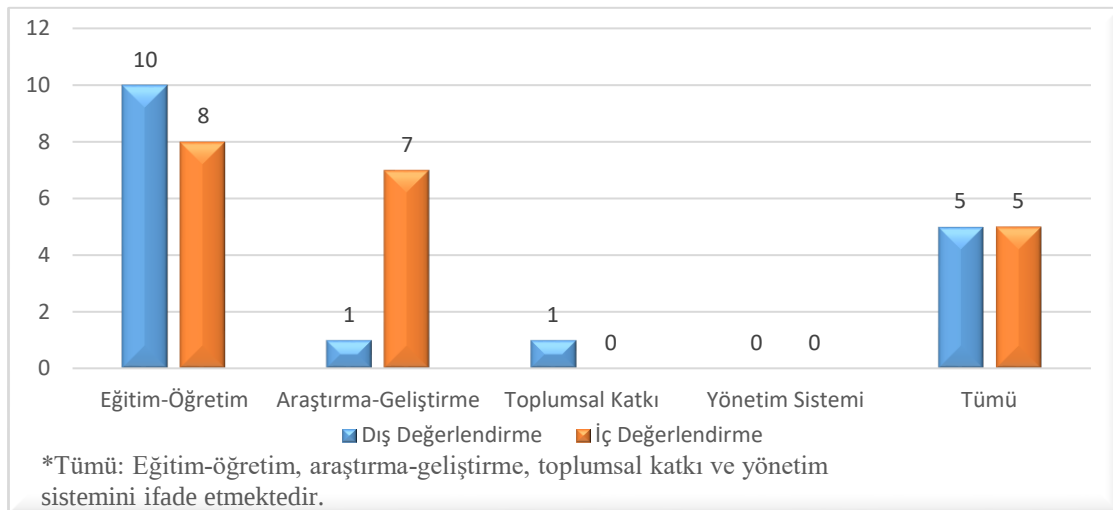
“Kurumların eksiklerini görmesini sağlayarak kalitenin artması bağlamında bir ivme kazandırmak.” (K7)

“En temel amacının, benim açımdan bakıldığında, kurumun kendi eksikliklerini, güçlü yanlarını görerek eksiklerini kapatma ve güçlü yanlarını güçlendirerek daha fazla katkı yapma konusunda motivasyonunu uyandırmak.” (K14)

Üniversitelerde uygulanan kalite değerlendirme süreçlerinin amaçları olarak ifade edilen görüşler, ilk kalite çalışmalarında uygulanan ve pek çok çalışmada yer verilen (Balcı, 1998; Dahlgaard, Kristensen & Kanji, 2002; Eroğlu, 2004; Kalaycı, 2008a; Özgür, Saran, Vatan & Khorshid, 2013; Wani & Mehraj, 2014) Toplam Kalite Yönetimi (TKY) anlayışının da temelidir. TKY, kurumun güçlü ve zayıf yönlerini tanımlayan ve gelişmenin olabileceği alanları belirleyen öz-değerlendirme sürecine dayanmaktadır (Balcı, 1998).

5.3.2. Üniversitelerde Kurumsal Kalite Değerlendirme Çalışmalarının Yapıldığı Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Dış Değerlendirme Programı kapsamında dış değerlendircilere ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelere değerlendirme çalışmalarının ağırlıklı olarak yapıldığı boyutlar ve nedenleri sorulmuştur. Bu Üniversitelerde değerlendirme çalışmalarının ağırlıklı olarak yapıldığı boyutlar Şekil 22’de gösterilmiştir.



Şekil 22. Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında üniversitelerde ağırlıklı olarak değerlendirilen boyutlar

Şekil 22 incelendiğinde, dış değerlendiricilerin ve üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin, üniversitelerde ağırlıklı olarak *eğitim-öğretim* boyutunun değerlendirildiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Eğitim-öğretim, yükseköğretim kurumlarının en temel işlevidir. Yükseköğretim kurumlarının tarih içerisinde geçirdiği değişim ve dönüşüm düşünüldüğünde, işlevi eğitim-öğretim olan birinci nesil üniversitelerden, bu işleve diğer işlevlerin eklendiği ikinci, üçüncü ve dördüncü nesil üniversitelere geçiş yaşanmıştır. Kalite değerlendirme sistemlerinin iş ve endüstri alanlarından yeniden düzenlenerek, eğitim alanına yönlendirilmesi için eğitim-öğretimin değerlendirilmesine dayanan etkinliklerin geliştirilmesi gerekmiştir (Mızıkacı, 2006). Bu bağlamda, eğitim-öğretim boyutunun öne çıkması, kalite güvence sistemlerinin kurulmasında ve yürütülmesinde temel odak noktasının eğitim-öğretim olması ile açıklanabilir (ESG, 2015; Syzmenderski vd., 2015). Üniversitelerin eğitim-öğretim işlevinin ağırlıklı olarak değerlendirilmesine ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Eğitim-öğretim ilk öne çıkan kısım.” (K17-KDD)

“Kısa zaman zarfında ağırlıklı olarak eğitim-öğretim faaliyetleri üzerinde durulmaktadır.” (K13-KDD)

“Bizde ilk akla gelen eğitim-öğretim hizmetleridir.” (K2-KİD)

“Eğitim öğretime yönelik daha fazla değerlendirme var.” (K4-KİD)

Üniversitelerde kalite değerlendirme çalışmalarının yoğun olarak yürütüldüğüne ilişkin vurgu yapılan diğer boyut ise *araştırma-geliştirme*dir. Wissema (2009) tarafından Humboldt Üniversitesi olarak adlandırılan ikinci nesil üniversiteler, eğitim-öğretim işlevinin yanı sıra araştırma işlevini de yerine getirmiştir (Demir, İlhan & Kalaycı, 2019; Engovatova & Kuznetsov, 2016; Ford, 2017). Üniversitelerin ikinci temel işlevi olan araştırma-geliştirme, modern üniversiteler ölçeğinde geniş yer tutmaktadır. Üniversitelerin kalitesi ile doğrudan ilişkilendirilen üniversite sıralamaları, genellikle sahip oldukları sıralama kriterleri nedeniyle üniversitelerin araştırma-geliştirme boyutuna ağırlık vermesini bir gereklilik haline getirmektedir. Çoğu sıralamada (Academic Ranking of World Universities, Times Higher Education on World University Rankings, University Ranking By Academic Performance), üniversitelerde en önemli derecelendirme kriteri bilimsel yayınlar ve öğretim elemanı başına düşen atıflardır (Ağralıoğlu, 2012). Üniversite yöneticileri, uluslararası sıralamalardaki konumlarını, diğer üniversitelerden daha başarılı olduklarını ifade ederken referans olarak kullanmaktadır (Karadağ, Yücel & Belenkuyu, 2018; Özbaşı & Uslu, 2018;

Pusser & Marginson, 2016). Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler tarafından vurgulanan diğer boyutun araştırma-geliştirme olmasının, üniversitelerin ikinci işlevi ve üniversite sıralamalarında kullanılan ölçütler ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu konu hakkındaki görüşlerden bazıları şöyle sıralanabilir:

“Araştırma, yani uluslararası sıralama yerimiz daha çok önemsenir. Bu çok daha önemli görülür.” (K13)

“Araştırma üniversitesi olduğu için araştırma-geliştirme öne çıktı.” (K5)

“Araştırmaya daha fazla önem verilmeye başlandı.” (K7)

Görüş bildiren üyeler ve dış değerlendiricilerin bazıları yalnızca bir boyuta ağırlık verilmediğini belirterek, *tüm* boyutlar da eşit değerlendirme süreçlerinin uygulandığını ifade etmişlerdir. YÖKAK (2019) Kurumsal Dış Değerlendirme Programında, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve yönetim sistemi süreçlerinin belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesinin amaçlandığını ifade etmiştir. Yükseköğretim kurumlarında kalite değerlendirme sistemlerinin yaygınlaştırılmasının, eğitim-öğretim, araştırma ve yönetim alanları üzerinde derin bir etki yaratması beklenmektedir (Mızıkacı, 2006). Değerlendirme süreçlerinin *tüm* boyutlarda benzer ağırlıkta uygulandığının ifade edildiği görüşler şunlardır:

“Bizde birinin diğerine üstünlüğü söz konusu değil.” (K2-KİD)

“Aslında hepsi paralel gidiyor.” (K15-KİD)

“Hepsi, yani birbirinden üstün değil çünkü bir bütün.” (K5-KDD)

“Hepsine yapılıyor, zaten değerlendirmenin de üç ana başlığı bunlar.” (K6-KDD)

Bu görüşler, kalite güvencesi sistemlerinin araştırma ve yönetim gibi diğer boyutlar yoluyla eğitim-öğretimin kalitesini artırmaya katkıda bulunması (Steinhardt, Schneijderberg, Götze, Baumann & Krücken, 2016) ile açıklanabilir. Gümüş ve Gülmez (2020)’nin araştırmasında yöneticilerin iyi ilişkiler ve iletişim kurmalarının kurumun işleyişine olumlu etkisi olduğu, bu nedenle, problem çözme sürecinde iletişim ve kişisel ilişkilere önem verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, üniversitelerin yönetim sisteminin kurumsal başarı açısından önemli olmasına rağmen, Türkiye’de üniversitelerin kurumsal yönetimlerinin işleyişi ve bu süreçte karşılaşılan sorunların incelendiği çalışmalar yetersiz sayıdadır (Gümüş & Gülmez, 2020).

Tablo 31 ve Tablo 32’de üniversitelerde değerlendirme çalışmalarının yapıldığı boyutlara ilişkin nedenler sunulmuştur. Tablolarda yer alan görüşler, herhangi bir boyuta yönelik yapılan değerlendirme çalışmalarının nedenlerini açıklamaktadır.

Tablo 31

Dış Değerlendiricilerin Üniversitelerde Değerlendirme Çalışmalarının Yapıldığı Boyutlara İlişkin Belirttiği Nedenler

Tema	Kod	f
Eğitim-Öğretim	Anlaşılabilir/Uygulanabilir olması	2
	Eğitim-öğretimin araştırmaya pozitif etki etmesi	2
	Eğitim-öğretimde evrenselleşmenin sağlanmaya çalışılması	1
	Değişimin başlangıç noktası olması	1
	Kısıtlı zaman olması	1
Ara Toplam		7
Tüm Boyutlar	Üniversitelerin misyon, vizyon ve hedeflerinin farklılık göstermesi	3
	Her boyutta bilgi sağlamak istenmesi	2
	Yöneticinin uzmanlık alanının farklılık göstermesi	1
	Ara Toplam	6
Araştırma-Geliştirme	“Araştırma Üniversitesi” misyonunun bulunması	4
	Araştırma-geliştirmenin eğitime pozitif etki etmesi	1
Ara Toplam		5
Toplumsal Katkı	Üniversitenin çevresine kattığı değer önemli olması	2
	Paydaş görüşlerinin önemli olması	1
Ara Toplam		3
Yönetim Sistemi	Yönetimin sisteminin desteğinin diğer boyutlara katkı sağlaması	1
Ara Toplam		1
Genel Toplam		22

Üniversitelerde değerlendirme çalışmalarının yapıldığı boyutlara ilişkin nedenler sorulduğunda, dış değerlendiriciler *eğitim-öğretim*, *tüm boyutlar*, *araştırma-geliştirme*, *toplumsal katkı* ve *yönetim sistemi* temalarında görüş belirtmişlerdir. Dış değerlendiricilerin görüşleri ağırlıklı olarak *eğitim-öğretim* temasında toplanmıştır. Dış değerlendiriciler eğitim-öğretim boyutunda değerlendirme çalışmalarına ağırlık verilmesini, bu boyutun daha *anlaşılabilir/uygulanabilir olması* ve *eğitim-öğretimin araştırmaya pozitif etki etmesi* nedenleri ile açıklamışlardır. Eğitim-öğretim işlevinin kalite değerlendirme çalışmalarında, bu işlevin daha *anlaşılabilir/uygulanabilir olması* nedeni ile öne çıkması, akran değerlendirmesi yapılmasına bağlı olarak değerlendiricilerin genellikle akademisyen olması ile açıklanabilir. Akademisyenlerin uzmanlık alanlarının da yapılan değerlendirmeleri etkilediği düşünülmektedir. Eğitim-öğretim işlevinin anlaşılabilirliği/uygulanabilirliğine ilişkin görüş şöyledir:

“Eğitim-öğretim belki daha iyi anlaşılıp, işlevsel oluyor.” (K10)

Üniversitelerde eğitim-öğretim işlevinin araştırma işlevine pozitif etki etmesi; bilginin nasıl elde edileceğinin, kullanılacağıının, uygulamaya geçirileceğinin öğrenilmesi ve öğretilmesinin gerekliliği açıklanabilir (Carroll, 2010). Aksi takdirde, bu durum araştırmalarda sıklıkla bahsedilen (Bahat, 2020; Yaşar, 2018) bilimsel araştırmaların niteliğine ilişkin sorunların temel nedenlerinden biri haline gelebilir. Bahat (2020)'nin araştırmasında, öğretim elemanları tarafından araştırmanın önemli bir nitelik göstergesi olarak algılandığı; ancak araştırmaların niteliğine ilişkin endişelerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuya ilişkin bir değerlendirici görüşü şöyledir:

“Araştırmanın iyi olabilmesi için eğitim-öğretimin iyi olması gerekiyor.” (K11)

Dikkat çeken bir başka görüş ise, değerlendirme süreçlerinde *kısıtlı zaman olması* nedeniyle eğitim-öğretim boyutuna ağırlık veriliyor olmasıdır. Değerlendirme süresinin kısıtlı olması, kalite değerlendirme çalışmalarına ilişkin ifade edilen genel görüşler arasında da yer almaktadır. Bu görüş şu ifade ile açıklanmıştır:

“Kısa zaman zarfında ağırlıklı olarak eğitim-öğretim faaliyetleri üzerinde durulmaktadır.” (K13)

Dış değerlendiriciler tarafından vurgu yapılan bir diğer tema *tüm boyutlar* temasıdır. Değerlendirme çalışmalarının tüm boyutlarda benzer ağırlıkta yürütülmesi çoğunlukla *üniversitelerin misyon, vizyon ve hedeflerinin farklılık göstermesi* nedeni ile açıklanmıştır. Emekci (2019)'un araştırmasında; farklı işleve, farklı coğrafyaya ve farklı geçmişe sahip bazı üniversitelerin benzer misyon ve vizyon ifadelerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak üniversiteler, kendi iç dinamiklerini dikkate alarak, gerçekçi ve farklılıklarını ortaya koyan misyon, vizyon ve hedefler belirlemelidir (Emekci, 2019; Çınar & Tütünsatar, 2017). Farklı özelliklere sahip üniversitelerin, kendilerini tanımlamada benzer ifadeler kullanmaları kalite güvencesi açısından düşündürücüdür. Bu bağlamda, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Projesini başlatmıştır. Rekabetçi yaklaşımın teşvik edilmeye çalışıldığı proje kapsamında, misyon odaklı yaklaşımı esas alan üniversitelerin kalite süreçlerinin daha etkin ve verimli sürdürüldüğü belirlenmiştir (Emekci, 2019). Bu üniversitelerde, üniversitelerin kendilerini tanımladıkları alanlar ve ifadeler göz önünde bulundurularak kalite değerlendirme çalışmaları yürütülmektedir. Bu konuya ilişkin görüş şöyledir:

“Dış değerlendirme üniversitenin kendi misyon, vizyon ve hedeflerine göre yapılmalı. Bu nedenle odak noktası değişebilir.” (K15)

Bir diğerk vurgulanan neden değerklendiricilerin *her boyutta bilgi sağlamak istemesidir*. YÖKAK (2019)’un kalite değerklendirme çalışmaları kapsamında her boyutta bilgi sağlamayı amaçlaması ve değerklendirme çalışmaları sonunda hazırlanan raporlarda; kurum hakkında genel bilgiler, kalite güvence sistemi, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve yönetim sistemi başlıklarının belirli ölçütler doğrultusunda açıklanması bu nedene kaynaklık etmektedir. Bu nedene ilişkin görüş şöyledir:

“Değerlendirme çalışmaları ve yerinde ziyaretler her üç alanda da bilgi ve veri sağlamak amaçlı yürütölmektedir.” (K13)

Tablo 32

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Üniversitelerde Değerlendirme Çalışmalarının Yapıldığı Boyutlara İlişkin Belirttiği Nedenler

Tema	Kodlar	f
Araştırma-Geliştirme	“Araştırma Üniversitesi” misyonunun bulunması	4
	Disiplinlerarası çalışmaların artması	1
	Üniversite sıralamalarının önemsenmesi	1
	Ara Toplam	6
Tüm Boyutlar	Üniversitelerin misyon, vizyon ve hedeflerinin farklılık göstermesi	2
	Her boyutta bilgi sağlamak istenmesi	2
	Her boyutun birbirini desteklemesi	2
	Ara Toplam	6
Eğitim-Öğretim	Eğitim-öğretim boyutunun daha fazla veri kapsaması/sunması	3
	Faköltenin akredite olması	1
	Ara Toplam	4
Yönetim Sistemi	Yönetimin sisteminin desteğinin diğer boyutlara katkısı	1
	Yönetim sisteminin gelişmeye açık yönlerinin olması	1
	Ara Toplam	2
Genel Toplam		18

Tablo 32 incelendiğinde, *araştırma-geliştirme, tüm boyutlar, eğitim-öğretim ve yönetim sistemi* temalarında nedenler ifade edildiği görölmektedir. Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin, üniversitelerde ağırlıklı olarak eğitim-öğretim işlevinin değerklendirildiğini belirtmiş olmalarına rağmen, bu işlevin değerklendirilmesine ilişkin yeteri kadar neden ifade edilmemiştir. Dolayısıyla, nedenlere ilişkin görüşler *araştırma-geliştirme ve tüm boyutlar* temalarında ağırlıklıdır.

Üniversitelerde araştırma-geliştirme boyutunun değerklendirilmesinde, *“Araştırma Üniversitesi” misyonunun bulunması* kodu vurgulanmıştır. Günümüzde üniversitelerden bulundukları bölgede sosyo-ekonomik katkılarda bulunmanın yanı sıra, toplumun sorunlarına çözümler üreten eğitim ve araştırma merkezleri olmaları beklenmektedir (Koyuncuoğlu & Tekin, 2019). Bu bağlamda, YÖK 2017 yılında araştırma üniversitelerini ilan etmiştir. Araştırma üniversitelerinin ortak özellikleri; yüksek nitelikli araştırmacı ve

öğrencilere sahip olma, yüksek yayın performansı, yüksek miktarda araştırma geliri, lisansüstü programların oranının yüksekliği, akademik özgürlük ve araştırmayı kolaylaştıran yönetim yaklaşımı olarak belirtilmektedir (Erdoğan, 2018). Bu özellikler doğrultusunda, araştırma üniversitelerinin değerlendirme sürecinde sundukları strateji, hedef ve uygulama planları temel alınarak izleme ve takip komisyonu tarafından periyodik olarak izleneceği, belirlediği hedefleri sağlayamayan üniversitenin sistemin dışına çıkartılacağı ve yerine aday araştırma üniversitelerinden birinin getirileceği açıklanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2017). Bu nedenle, araştırma üniversitesi misyonuna sahip üniversitelerin faaliyetlerinde ve değerlendirme çalışmalarında, araştırma-geliştirme işlevini daha ön planda tuttuğu söylenebilir. Bu koda ilişkin orijinal görüşler şunlardır:

“Araştırma üniversitesi olduğu için araştırma-geliştirme öne çıktı ama daha önce öne çıkan boyut eğitimdi.” (K5)

“Miyon doğrultusunda araştırma-geliştirmeye daha çok önem veriliyor.” (K9)

Tüm boyutlar teması kapsamında, üniversitelerin misyon, vizyon ve hedeflerinin farklılık göstermesi, her boyutta bilgi sağlamak istenmesi ve her boyutun birbirini desteklemesi kodları vurgulanmıştır. İfade edilen nedenler, aynı tema altında dış değerlendiriciler tarafından ifade edilen nedenler ile benzerlik göstermektedir. Üniversitelerin iç işleyişlerinin ve yönetim yapılarının kurumsal başarı açısından önemli olması (Gümüş & Gülmez, 2020), tüm boyutların birbiri ile yakın ilişkili olduğunun ve birbirinden ayrı düşünülmemeyeceğinin ifade edilmesinde önemlidir. Bu temaya ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Hepsi çünkü üniversitenin misyonunda hem eğitim öğretim ağırlık kazanıyor hem de araştırma geliştirme, araştırma üniversitesi olduğumuz için. Ama yönetsel süreçlere de özellikle bakılması gerekiyor.” (K17)

“Bunlar ayrı başlıklar altında ele alınmamalı, hepsi birbirini etkiler.” (K8)

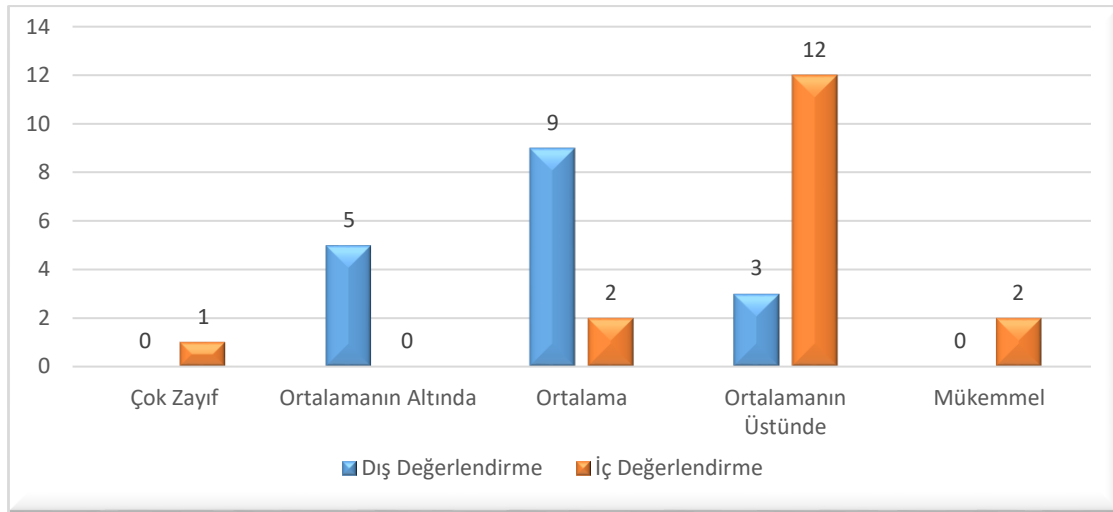
“Yönetişim sistemleri desteğini almayan hiçbir eğitim-öğretim hizmetinin temel yapı teşkil etmesi mümkün değil, diğer üçüncü boyutla birleştiği zaman anlam kazanıyor.” (K2)

Kalite değerlendirme çalışmalarında her boyutun birbirini desteklediği görüşünün, araştırmanın bulgularında birden fazla tekrar edilmesine rağmen; Gümüş ve Gülmez (2020)’nin araştırmasında, yöneticilerin çoğunlukla idari sorumluluklarından bahsettikleri ve eğitim-öğretim, araştırma faaliyetlerine çok fazla vurgu yapmadıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırmada, yöneticilerin akademik gelişimin sağlanmasında da sorumluluk almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3.3. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Dış Değerlendirme Programı kapsamında dış değerlendiricilerin ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin üniversitelerde eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine yönelik çalışmalara bir ile beş arasında puan vermeleri ve verdikleri puanların nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Verilen puanlar Şekil 23’de gösterilmiştir.



Şekil 23. Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine yönelik çalışmalara verilen puanlar

Şekil 23 incelendiğinde, dış değerlendirme ve iç değerlendirme süreçleri kapsamında verilen puanların farklı dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Dış değerlendiriciler dış değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine yönelik çalışmalara ağırlıklı olarak *ortalama* (3) puan verirken, üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler iç değerlendirme süreci kapsamında yapılan çalışmalara ağırlıklı olarak *ortalamanın üstünde* (4) puan vermişlerdir.

Tablo 33 ve Tablo 34’de yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilme çalışmalarına verilen puanların nedenlerine ilişkin görüşler sunulmuştur. Görüşler, yapılan çalışmalara verilen puanlar temel alınarak düzenlenmiştir.

Tablo 33

Dış Değerlendiriciler Tarafından Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine Yönelik Çalışmalara Verilen Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f	
Eğitim-Öğretim	Ortalama (3)	Olumsuz	Gelişmeye yönelik çalışmaların yeterli olmaması	3	
			Üniversitelerin sıralamalarda alt basamaklarda yer alması	2	
			Güncelleme çalışmalarının değişime etkisinin az olması	1	
			Öğrenci anketlerinin etkili uygulanamaması	1	
			Öğrenci anket sonuçlarına göre eylem planı oluşturulmaması	1	
				8	
		Olumlu	Üniversitelerin değerlendirme sonuçlarına göre eğitim-öğretim süreçlerinde güncelleme çalışmaları yapması	1	
	Ortalamanın üstünde (4)	Olumlu		1	
			Ara toplam	9	
			Üniversitede eğitim-öğretime ilişkin farklı uygulamaların olması	2	
			Üniversitenin sıralamalarda üst basamaklarda yer alması	1	
		Olumsuz		3	
			Gelişmeye yönelik çalışmaların yeterli olmaması	1	
			Değerlendirme takımlarına ilişkin sorunlar	1	
			Ziyaretlerin kısa süreli olması	1	
				3	
	Ortalamanın altında (2)	Olumsuz		Ara toplam	6
			Kontrol ve önlem basamaklarının uygulanmaması	2	
			Misyon tanımlarının uygulamalara yansımaması	1	
Öğrencinin araştırma kanalında eğitilememesi			1		
Kaynakların öğrenciye kullanımının belirsiz olması			1		
		Ara toplam	5		
		Genel Toplam	20		

Eğitim-öğretim teması altında verilen puanların nedenleri, *olumlu* ve *olumsuz* olarak ayrılmıştır. Ağırlıklı olarak *ortalama (3)* puan veren dış değerlendiriciler, bu puanı vermelerini genellikle olumsuz nedenlerle açıklamışlardır. Olumsuz nedenler arasında, *gelişmeye yönelik çalışmaların yeterli olmaması* ve *üniversitelerin sıralamalarda alt basamaklarda yer alması* vurgulanmıştır. Dış değerlendiriciler; üniversitelerin, eğitim-öğretim işlevi kapsamında gelişmeye açık yönlerini iyileştirme amaçlı yeterince çalışma yapmadıklarını ifade etmektedir. Bu durum, kalite değerlendirme süreçleri sonunda

yükseköğretim kurumlarına herhangi bir yaptırım uygulanmaması ile açıklanabilir. Bu konuda bir görüş şöyledir:

“Türkiye’de eğitim öğretimin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığını düşünüyorum.” (K7)

Ancak; üniversiteler arasında bu durum farklılık göstermektedir. Ortalama (3) puan veren değerlendiricilerden biri, *üniversitelerin değerlendirme sonuçlarına göre eğitim-öğretim süreçlerinde güncelleme çalışmaları yapmasını*, verdiği puanın olumlu nedeni olarak ifade etmiştir. Bu görüş şöyledir:

“Öğrenciler tarafından tercih edilme konusunda üniversiteler, dış değerlendirme programına dâhil olmayı değerli görüyorlar. Bu nedenle, üniversiteler güncelleme çalışmaları yapıyorlar ve en çok eğitim-öğretim boyutunda çalışmalar yapılıyor.” (K15)

Dış değerlendiriciler, üniversitelerin sıralamalarındaki yeri ile eğitim-öğretim kaliteleri arasında doğrudan bir ilişki kurmaktadır. Dolayısıyla, üniversite sıralamalarının ölçütlerinde, üniversitelerin araştırma işlevinin daha ön planda tutulmasına (Konan & Yılmaz, 2017; Saka & Yaman, 2011) rağmen; bu sıralamalarda üst basamaklarda yer alan üniversitelerin eğitim-öğretim işlevi de nitelikli ya da sıralamalarda alt basamaklarda yer alan üniversitelerin eğitim-öğretim işlevi niteliksiz olarak algılanmaktadır. Bu konuya ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Sıralamalara bakarsak Türkiye’de ciddi bir gerileme var.” (K4)

“Üniversiteler sıralamalarda aşağıda yer alıyor.” (K10)

Ancak; Türk üniversitelerinin üniversite sıralamalarında alt basamaklarda yer alması, sıralama ölçütlerinin genellikle araştırma ağırlıklı olması ve Türkiye’de makalelerin etki değeri yüksek dergilerde yayınlanma oranının düşük olması ile açıklanmaktadır (URAP, 2019c). Bunun nedeni olarak; dünyada öğretim elemanlarının atama ve yükseltmelerinde atıf dizinlerinde listelenen dergilerde yaptıkları yayın sayısı ve dergilerin etki faktörleri önemli bir koşul iken, Türkiye’de akademik yükseltmelerde makale sayısının önemli olması ve etki faktörüne dikkat edilmemesi gösterilmektedir (Karluk, 2019). Bu durum, Türk üniversitelerinin bilimsel yayınlarının atıf alma oranını ve yayınların dünyadaki bilime katkısını düşürmektedir (URAP, 2019c).

Dış değerlendiricilerden *ortalama* (3) puanını verenlerin yanı sıra, yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine yönelik çalışmalara *ortalamanın altında* (2) puan veren değerlendirici sayısı da önemli düzeydedir. Ancak; bu değerlendiricilerin her biri verdikleri puana ilişkin neden belirtmemişlerdir. Görüşlerini ifade eden değerlendiriciler ise yalnızca olumsuz nedenlerden bahsetmişlerdir. Bu nedenler arasında, PUKÖ döngüsündeki yükseköğretim kurumları tarafından *kontrol ve önlem basamaklarının uygulanmaması* vurgulanmıştır. Değerlendiriciler, kurumlarda eğitim-öğretim boyutuna ilişkin süreçlerin planlanmasında bir sorun olmadığını, uygulamalarda kısmen iyi olduklarını ancak; uygulamaların değerlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılmadığını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüşler şöyledir:

“Sistemi kuruyoruz, bir daha da hiç bakmıyoruz. Kontrol ve önlem yok, PUKÖ döngüsü tamamlanmıyor.” (K1)

“Tanımlar dünyanın en ünlü üniversite tanımlarıyla aynı. Bunun uygulamasına baktığımızda %20’ler civarında, ölçmesine baktığımızda %10’lar civarında.” (K8)

Dış değerlendiricilerin, *ortalamanın üstünde* (4) puan vermelerinin nedenleri hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerinin frekansları aynıdır. İfade edilen olumlu görüşler, *üniversitede eğitim-öğretime ilişkin farklı uygulamaların olması* ve *üniversitenin sıralamalarda üst basamaklarda yer almasıdır*. Dış değerlendiriciler, farklı üniversitelerde eğitim-öğretim odaklı çeşitli uygulamaların olduğunu ve bu uygulamalarla eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmaya çalışıldığını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş şöyledir:

“Bu süreçte hiç görmediğiniz üniversitelerde hiç görmediğiniz uygulamalar olabiliyor.” (K10)

Değerlendiricilerin, üniversite sıralamalarına önem verdikleri ve üniversitelerin sıralamalarda sahip oldukları konumu da göz önünde bulundurarak eğitim-öğretim boyutunda yapılan çalışmalara puan verdikleri söylenebilir. Bu bağlamda, Türk üniversitelerinin sıralamalarda alt basamaklara gerilemesini neden gösteren değerlendiriciler eğitim-öğretim boyutunda yapılan çalışmalara *ortalama* (3) puanını verirken, sıralamalarda üst basamaklarda yer alan bir üniversitenin kalite değerlendirme sürecine katılan dış değerlendirici ise *ortalamanın üstünde* (4) puanını vermiştir. Bu duruma ilişkin görüş şöyle ifade edilmiştir:

“Vakıf üniversiteleri arasında belki de ilk beşte olan kurumlardan birisi ve eğitim öğretim odaklı. Bu nedenle orada kurgulanan eğitim öğretim mükemmele yakın.”
(K17)

İfade edilen olumsuz nedenler ise; gelişmeye yönelik çalışmaların yeterli olmaması, değerlendirme takımlarına ilişkin sorunlar ve ziyaretlerin kısa süreli olmasıdır. Üniversitelerde gelişmeye açık yönlerin geliştirilmesi için yeterli çalışmaların yapılmadığına dair görüş hem ortalama (3) puan veren hem de ortalamanın üstünde (4) puan veren dış değerlendiriciler tarafından ifade edilmektedir. Puanların farklılaşmasında, dış değerlendiricilerin değerlendirme süreçlerini deneyimledikleri üniversitelerin farklı olmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, değerlendiricilerin aynı soruna ilişkin farklı derecelerde önem atfettikleri düşünülmektedir. Bu konudaki görüş şöyledir:

“Doğu Anadolu’da bir devlet üniversitesi, yapısı ve kadrolaşması gereği araştırma geliştirmeden ziyade eğitim öğretim odaklı ama o da yeterince gelişmiş değil.” (K17)

Dış değerlendiricilerden biri, eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesi çalışmalarında, değerlendirme sürecinin kendisine dikkat çekerek, süreçte yaşanan olumsuz durumları ifade etmiştir. Dış değerlendirme sürecinde, değerlendirme takımlarından kaynaklanan sorunların yaşanması ve ziyaretlerin kısa süreli olması sebebiyle yeterli gelmemesi kalite değerlendirme süreçlerine yönelik genel görüşler arasında da yer almakta ve incelenmektedir. Bu görüş şöyledir:

“Kalite süreçlerini iyileştirme adına yapılan ziyaretler çok kısa süreli olup değerlendirme takımının uzmanlık, bilgi birikimi, kalite anlayışı ve uyumlu çalışmasında sorunlar yaşanabilmektedir.” (K13)

Tablo 34

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyeler Tarafından Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesine Yönelik Çalışmalara Verilen Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f
Eğitim-Öğretim	Ortalamanın üstünde (4)	Olumlu	Üniversite yönetiminin gelişmeye yönelik çalışmaları desteklemesi	5
			Eğitim-öğretimin önemi konusunda farkındalığın artması	2
			Eğitim-öğretim boyutunun geliştirilmesine yönelik birimlerin/merkezlerin kurulması	2
			Eğitim-öğretim boyutuna ilişkin süreçlerin sistematik yürütülmesi	1
			Eğitim-öğretim kadrosunun güncel, uluslararası gelişmeleri takip etmesi	1
				11
		Olumsuz	Gelişmeye açık yönlerin olması	5
			YÖK/Üniversite yönetimi tarafından sınırlandırmalar olması	2
			Paydaş değerlendirme anketlerinin yapılmaması	2
				9
			Ara toplam	20
	Ortalama (3)	Olumsuz	Eğitim fakültesinde öğretim programlarının YÖK tarafından belirlenmesi	1
			Eğitim-öğretim kadrosunun gelişmeye yönelik çalışmaları uygulamaması	1
			Paydaş değerlendirme anketlerinin yapılmaması	1
				3
		Olumlu	Eğitim-öğretim boyutunun gelişmesine yönelik çalışmalarla ilgili farkındalığın artırılması	2
				2
			Ara toplam	5
	Mükemmel (5)	Olumlu	Eğitim-öğretim boyutunun geliştirilmesine yönelik birimlerin/merkezlerin kurulması	2
			Eğitim-öğretim boyutunun geliştirilmesine yönelik kurulan birimlerin/merkezlerin nitelikli çalışması	2
			Ara toplam	4
	Çok Zayıf (1)	Olumsuz	Eğitim fakültesinde öğretim programlarının YÖK tarafından belirlenmesi	1
			YÖK tarafından sınırlandırmalar olması	1
				2
		Olumlu	Mezun takip sistemlerinin kurulması	1
				1
			Ara Toplam	3
			Genel Toplam	33

Tablo 34 incelendiğinde, üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler ağırlıklı olarak *ortalamanın üstünde (4)* puan vermelerine rağmen, verdikleri puana ilişkin

olumlu nedenlerin yanı sıra olumsuz nedenler de sıralamışlardır. Belirtilen olumlu nedenler, olumsuz nedenlerden daha fazladır. Olumlu nedenler arasında ağırlıklı olarak; *üniversite yönetiminin gelişmeye yönelik çalışmaları desteklemesi, eğitim-öğretimin önemi konusunda farkındalığın artması ve eğitim-öğretim boyutunun geliştirilmesine yönelik birimlerin/merkezlerin kurulması* yer almaktadır. Üniversite yönetimi tarafından eğitim-öğretim boyutunun geliştirilmesine yönelik çalışmaların desteklenmesi, kurum içi değerlendirme süreci kapsamında akademisyenler tarafından oldukça önemli görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şöyledir:

“Biz eğitimcilerin eğitimi gibi çalışmalara da başladık. Fakültemiz çok destek verdi.”
(K1)

“Hocalarımız artık çok daha fazla araştırma-geliştirmeye yönelik çalışıyor ve eğitime aktarmaya çalışıyor. Dekanımız da destekliyor.” (K6)

Bu görüşlerin paylaşıldığı üniversitelerde yöneticilerin, dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir. Dönüşümcü liderler; kurumun mevcut durumunu iyi analiz ederek geleceğe yönelik vizyon geliştirirler, yaratıcı düşünmeyi ve problem çözmeyi desteklerler, amaca ulaşabilmek için sistemi yeniden yapılandırırlar (Akın, 2019; Aslan, 2013; Eraslan, 2004; Hoy & Miskel, 2015). Gök (2014) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde de, yöneticilerin küresel çapta kaliteyi artırma odaklı hedefler ifade ettikleri ve dünya çapında kalite standartları açısından üst sıralarda yer almak amacına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yöneticiler kalite geliştirme çalışmalarının üniversitenin ilerlemesine hız kazandıracağını ifade etmişlerdir (Gök, 2014).

Üniversite genelinde eğitim-öğretimin önemi konusunda farkındalığın artması, akademisyenlerin değerlendirme çalışmalarına yüksek puan vermelerinde etkili olan olumlu bir diğer durumdur. Bologna Süreci ve ulusal çerçevelerdeki değişikliklerin amaçlarından biri, eğitim-öğretimde kalite güvencesi ihtiyacına ilişkin farkındalığı artırmaktır (Loukkola & Zang, 2010). Bu duruma ilişkin görüşler şunlardır:

“Eğitim-öğretimin önemi konusunda, farkındalık boyutunda bir noktaya geldiğimizi düşünüyorum.” (K1)

“Gelişmeye açık yönlerin fazlalığı puanı düşürebilir ama kalite güvencesi politikası anlamında çok bir şey yapmamız gerekmiyor, bunun herkes bilincinde.” (K2)

Eğitim-öğretim boyutunun geliştirilmesine yönelik birimlerin/merkezlerin kurulması, eğitim-öğretim süreçlerinin planlamalarını ve uygulamalarını daha sistematik hale getirmektedir. Bölüm, fakülte ve üniversite düzeyindeki kalite komisyonları belirli zamanlarda toplanarak kararlar alabilirler ve uygulamalar için bazı çalışmaları yürütebilirler, ancak; kalite konusundaki çabalar, bu komisyonların çalışmalarından daha öte bir örgütlenmeyi gerektirmektedir (Kalaycı, 2008a). Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bir karar mercii değil, danışma kurulu olarak çalışan eğitim programları komisyonundan onanmayan hiçbir şey senatoya gitmiyor. Burada eksikler düzeltiliyor, biz her hafta toplanıyoruz.” (K2)

“Yönetimsel değişiklik oldu. Önce AKTS koordinatörlüğü kuruldu ve seçmeli ders koordinatörlüğü oluşturulacak.” (K5)

Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler ortalama (4) puan vermeleri konusunda bazı olumsuz nedenler sıralayarak, eğitim-öğretim boyutunda kalite değerlendirme çalışmalarının mükemmel olmayacağını ifade etmişlerdir. Olumsuz nedenler arasında ağırlıklı olarak *gelişmeye açık yönlerin olması* yer almaktadır. Bu durum, kalitenin dinamik bir kavram olması ile açıklanabilir. Bu konuda ifade edilen görüşler şunlardır:

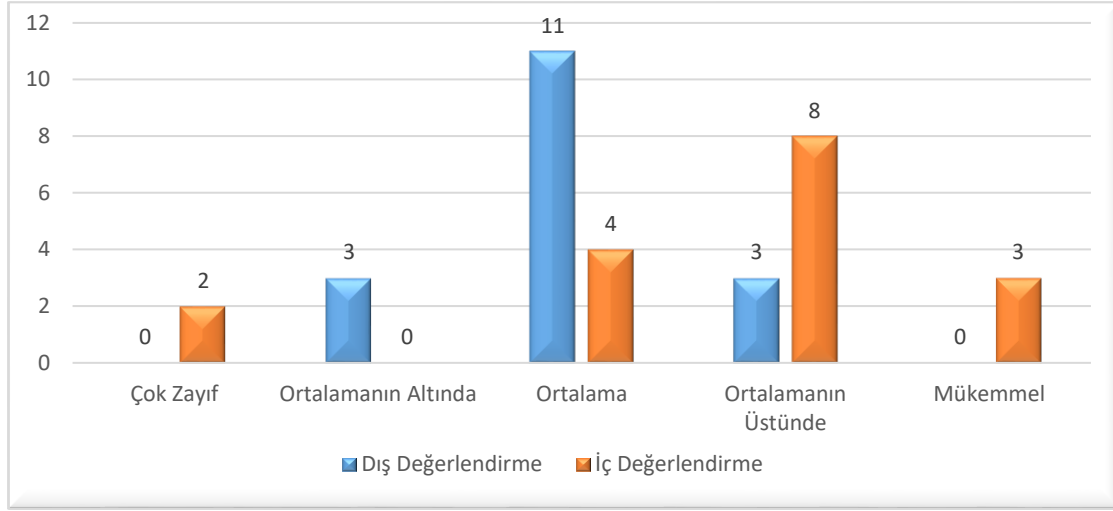
“Tabii ki kendi içimizde eksik olduğunu düşündüğünüz pek çok boyut olabiliyor.” (K1)

“İyileştirme olarak planladığımız ancak daha işe koşamadığımız durumlar var.” (K12)

5.3.4. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesinde Programların Tasarımı ve Onayı Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorum

Dış Değerlendirme Programı kapsamında dış değerlendiricilerin ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin, programların tasarımı ve onayı basamağına ilişkin yapılan çalışmalara bir ile beş arasında

puan vermeleri ve verdikleri puanların nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Verilen puanlar Şekil 24’de gösterilmiştir.



Şekil 24. Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında programların tasarımı ve onayı basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanlar

Şekil 24 incelendiğinde, yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesi sürecinde incelenen ölçütlerden biri olan programların tasarımı ve onayı basamağına ilişkin çalışmalara dış değerlendirme süreci kapsamında ağırlıklı olarak *ortalama* (3) puan verildiği, iç değerlendirme süreci kapsamında ise ağırlıklı olarak *ortalamanın üstünde* (4) puan verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 35 ve Tablo 36’da Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında programların tasarımı ve onayı basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanların nedenlerine ilişkin görüşler, puanlar temel alınarak sunulmuştur.

Tablo 35

Dış Değerlendiricilerin Programların Tasarımı ve Onayı Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f	
Programların Tasarımı ve Onayı	Ortalama (3)	Olumsuz	İhtiyaç analizinin yapılmaması	5	
			Paydaş görüşlerinin alınmaması	5	
			Kalite kültürünün yeterince gelişmemiş olması	1	
			Özgün programların tasarlanmaması	1	
					12
		Olumlu	Akredite olan bölümlerin programların tasarımı ve onayı süreçlerinde iyi olması	2	
			Misyon farklılaşması yaklaşımı kapsamında ders tasarlanması	1	
			Mezun veri tabanlarının kurulması	1	
			Çeşitli yetkinlikleri yansıtan seçmeli derslerin tasarlanması	1	
	Ara toplam			17	
	Ortalamanın üstünde (4)	Olumlu	Program tasarımı ve onayı süreçlerinin tanımlı olması	1	
			Program tasarımı ve onayı süreçlerinin uygulanması	1	
			Vakıf üniversitelerinde paydaş görüşlerinin alınması	1	
			Vakıf üniversitelerinde ihtiyaç analizinin yapılması	1	
			Tasarım konusunda farkındalık olması	1	
			Tasarım için çaba gösterilmesi	1	
					6
		Olumsuz	İhtiyaç analizinin yapılmaması	2	
			Paydaş görüşlerinin alınmaması	1	
			Kalite kültürünün yeterince gelişmemiş olması	1	
			4		
Ara toplam			10		
Ortalamanın altında (2)	Olumsuz	Paydaş görüşlerinin alınmaması	1		
		Disiplinlerarası programların tasarlanmaması	1		
		Özgün programların tasarlanmaması	1		
		Esnek ve hızlı süreçlerin olmaması	1		
			4		
Ara toplam			4		
Genel Toplam			31		

Dış değerlendiriciler, programların tasarımı ve onayı basamağına ilişkin ağırlık olarak *ortalama (3)* puanını vermiştir. Bu puanı vermelerinin nedenleri hakkında hem *olumlu* hem de *olumsuz* görüşler bulunmaktadır. Verilen puana ilişkin *olumsuz* görüşler öne çıkmaktadır. Üniversitelerde eğitim programlarının tasarlanması süreçlerinde *ihtiyaç analizinin yapılmaması* ve *paydaş görüşlerinin alınmaması* vurgulanan olumsuz görüşlerdir. Program tasarlama süreci çeşitli kaynaklardan beslenerek hedeflerin belirlenmesi ile başlamaktadır (Lunenburg, 2011). Bu kaynaklar öğrencilerin, toplumun ve disiplinlerin ihtiyaçlarıdır.

İhtiyaç analizi çalışmaları programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını ve program hedeflerinin uygunluğunu ortaya koymada gereklidir (Demirel, 2015). Bir şeyi ihtiyaç olarak tanımlamak ve bir kişi ya da kurum için öncelik olup olmadığını belirlemek, mevcut performansı geliştirerek hedeflere ulaşma şansını artırır (Ökmen, Şahin, Kılış & Adıgüzel, 2019; Watkins, Meiers & Visser, 2012). Yükseköğretim kurumunun her paydaş grubundan dönüt alarak ihtiyaçlarını en iyi şekilde nasıl karşılayacağını belirlemesi (Vollmers, Ratliff & Hoge, 2001), nitelikli eğitim programlarının geliştirilmesinde en önemli adımdır. Dış değerlendiricilerin program tasarlama sürecinde ihtiyaç analizi yapılmadığına ilişkin görüşleri şöyledir:

“Genellikle bir ihtiyaca binaen mi tasarlanmış bu programlar? Bunun pek öyle olmadığı görülebiliyor.” (K2)

“Türkiye’nin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuyor çünkü hocalar da bu ihtiyaçları bilmiyor. Buna yönelik çalışma yapılması gerekir.” (K7)

YÖKAK üniversitelerde kalite güvencesi süreçlerinin yürütülmesinde, her aşamada paydaş katılımına önem vermektedir. Programların paydaşların katılımıyla tasarlanması ve paydaşlarla birlikte değerlendirilerek önlemler alınması dış değerlendirme ve iç değerlendirme süreçlerinde dikkat edilen ölçütlerden biridir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019c). Meyer ve Bushney (2008) program tasarlama sürecinde paydaşların tanımlanması ve onlar tarafından sağlanan girdilerin yükseköğretimde mükemmelliği sağlamak için aktif olarak kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Programların tasarımı ve onayı basamağında paydaş görüşlerinin alınmadığına ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Birkaç bölüm dışında hiç kimsenin programların tasarımında onayında düzenli olarak dış paydaş görüşü aldığına inanmıyorum.” (K4)

“Tamamen ilgili programın hocaları tarafından tasarlanıyor.” (K7)

“Programların oluşturulmasında iç ve dış paydaş görüşleri ile ne derecede bağlantı olduğu anlaşılamıyor.” (K13)

Görüşler, YÖKAK tarafından yayınlanan 2018-2019 yılına ait Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporunda yer verilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Bu raporda, değerlendirilen üniversitelerde program tasarımında paydaş katılımının kısıtlı olduğu ve iyi uygulama örneklerinin yaygınlaşmadığı belirtilmiştir.

Ortalama (3) puan veren dış değerlendiriciler, verdikleri puan hakkında olumlu görüşler ifade ederken akredite olan bölümlerin programların tasarımı ve onayı süreçlerinde iyi olmasını vurgulamışlardır. Akreditasyon sertifikasına sahip olan bölümlerin bu süreçlerde daha iyi olması, akreditasyon süreci sonunda yaptırımların olması ile açıklanabilir. Akreditasyon sürecinde, akreditasyon kuruluşu tarafından önceden belirlenen standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığı değerlendirilmektedir. Akreditasyon sertifikasının alınabilmesi için, standartların belirli düzeyde karşılanması gerekmektedir. Bu konuya ilişkin görüş şöyledir:

“Akreditasyon süreçlerini deneyimlemiş bölümlerde ben kalite kültürünün çok daha gelişmiş olduğunu biliyorum. Program geliştirme, değerlendirme, kalite güvencesi sistemleri, standartların oluşturuluyor olması gibi konularda daha iyiler, ama bu tür deneyimleri yaşamamış olan birimlerde bu kültürün daha az olduğunu genelde görüyorum.” (K3)

Programların tasarımı ve onayı basamağına ortalamanın üstünde (4) ve ortalamanın altında (2) puan veren dış değerlendiriciler eşit dağılım göstermektedir. Ortalamanın üstünde (4) puan veren değerlendiricilerin, verdikleri puan hakkında ifade ettikleri olumlu nedenler daha fazladır. İfade edilen olumlu nedenler arasında *program tasarımı ve onayı süreçlerinin tanımlı olması, program tasarımı ve onayı süreçlerinin uygulanması, vakıf üniversitelerinde paydaş görüşlerinin alınması ve vakıf üniversitelerinde ihtiyaç analizinin yapılması* gibi nedenler yer almaktadır. Dış değerlendirici, program tasarımı ve onayı süreçlerinin KİDR’de ölçütlere uygun olarak tanımlandığını ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin görüş şöyledir:

“Kâğıt üstünde sıkıntı yok. Henüz istenilen aşamaya gelinmedi, eksiklikler var ama her kurumda var.” (K1)

YÖKAK (2019) tarafından yayınlanan raporda da 2017-2018 yıllarına ait KİDR’lerde ve 2018 yılında Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında değerlendirilen yükseköğretim kurumlarında programın tasarımı ve onayı basamağına ilişkin tanımlı süreçlerin büyük ölçüde tamamlandığı belirtilmiştir.

Vakıf üniversitelerinde paydaş görüşlerinin alınması ve vakıf üniversitelerinde ihtiyaç analizinin yapılması gibi olumlu görüşler, değerlendirilen üniversitelerin özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Değerlendirilen devlet üniversiteleri ile vakıf üniversiteleri arasında bir fark olduğu belirtilmesine rağmen; bu durumun, tüm üniversitelerin kalite güvence sistemlerinin gelişmişliği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ancak; vakıf üniversitelerinin

tercih edilme istekleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, talebi etkileyen ve kalitelerini belirleyen hususlara devlet üniversitelerinden daha fazla dikkat ettikleri söylenebilir. Vakıf niversitelerinin eēitim kalitelerinin devlet üniversitelerine göre daha yüksek olduēu, sosyal ve kültürel olarak ērencilere eēitli fırsatlar sunduēu, geliēmiē fiziki ortamlara sahip olduēu gibi yaygın grēler, bu üniversitelerin ērenciler ve aileleri tarafından tercih edilmesinde önemlidir (Hopoglu, 2012). Bu konudaki deēerlendirici grēu ēyledir:

“ērencinin fikri çok alınmıyor özellikle devlet niversitelerinde. Paydaē katılımlı bir süreç olmuyor, ama özel üniversitelerde bu biraz daha farklı. Özel niversitelerin srdrlebilirliēi saēlamak için daha fazla dıē paydaēa ihtiyaçları var. Bu nedenle, dıē paydaē grēlerini daha fazla önemsiyorlar. Devlet niversitelerinde ihtiyaç analizi doērultusunda programlar açılmıyor.” (K17)

Ortalama (3), ortalamanın üstünde (4) ve ortalamanın altında (2) puan veren dıē deēerlendiricilerin, verdikleri puan hakkında ifade ettikleri olumsuz nedenler arasında ihtiyaç analizinin yapılmaması ve paydaē grēlerinin alınmaması ortaktır. Kalaycı (2008b) tarafından yapılan araētırmada da benzer bir sonuç ortaya ıkmıētır. Araētırmada ērenciler, aynı ēretim elemanı için, aynı madde ile iliēkili olarak aynı nedenleri belirtmelerine raēmen farklı puan vermiēlerdir.

Tablo 36

Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Programların Tasarımı ve Onayı Basamağına İlişkin Üniversitelerin Verdikleri Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f
Programların Tasarımı ve Onayı	Ortalamanın üstünde (4)	Olumlu	Program tasarımı ve onayında yönetsel süreçlerin iyi olması	5
			İhtiyaçlar doğrultusunda programların tasarlanması	3
			Bologna sürecinin program tasarımlarına olumlu etki etmesi	2
			Lisansüstü düzeyde çok alanlı programlar tasarlanması	1
			Paydaş görüşlerinin alınması	1
			Akademik birimlerde farkındalığın artırılmasına yönelik çalışmalar yürütülmesi	1
			YÖK'ün üniversitelerin programlarını tasarlamasını desteklemesi	1
				14
		Olumsuz	YÖK'ün programlara müdahale etmesi	2
			Lisans düzeyinde yeni program tasarımlarının yapılmaması	1
			Çok eski programların kullanılması	1
			TYYÇ ile uyumsuzluklar olması	1
				5
			Ara toplam	19
	Ortalama (3)	Olumlu	Program tasarımı ve onayında yönetsel süreçlerin iyi olması	1
			Akredite olan bölümlerin programların tasarımı ve onayı süreçlerinde iyi olması	1
			Fakültelerin program tasarımlarına ilişkin bilgi sağlanması	1
			Çeşitli seçmeli dersler tasarlanması	1
			Disiplinlerarası etkileşim sağlanması	1
			Farklı disiplinlerin programların tasarlanması süreçlerine ilişkin farkındalık kazanması	1
				6
		Olumsuz	Eğitim fakültelerinde program tasarımının yapılamaması	2
			İş yükü kredilerinin gerçeği yansıtmaması	1
			İç ve dış paydaş görüşlerinin alınmaması	1
			Yönetsel süreçlerin program tasarlama ve onayı basamağını zorlaştırması	1
				5
			Ara toplam	11
	Mükemmel (5)	Olumlu	Program tasarımı ve onayında yönetsel süreçlerin iyi olması	3
			Programların tasarlanması çalışmalarının nitelikli olarak yürütülmesi	3
			Lisans/ Lisansüstü düzeyinde çok alanlı programlar tasarlanması	2
				8
		Olumsuz	İş yükü kredilerinin gerçeği yansıtmaması	1
				1
			Ara toplam	9
	Çok Zayıf (1)	Olumsuz	Eğitim fakültelerinde program tasarımının yapılamaması	2
			İç ve dış paydaş görüşlerinin alınmaması	1
			Öğrenci görüşlerinin gerçeği yansıtmaması	1
			Ara Toplam	4
			Genel Toplam	43

Tablo 36 incelendiğinde, programların tasarımı ve onayı basamağında yapılan çalışmalara ağırlıklı olarak *ortalamanın üstünde (4)* puan verildiği ve verilen puanın nedenleri hakkında hem *olumlu* hem de *olumsuz* görüşler belirtildiği görülmektedir. Bu basamağa ilişkin, üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler ağırlıklı olarak *olumlu* görüşler ifade etmişlerdir. *Program tasarımı ve onayında yönetsel süreçlerin iyi olması* verilen puanda en çok vurgulanan nedendir. Yeni girişimlerin uygulamaya dönüşmesinin hızlı ve kolay olabilmesi için, yönetim süreçlerinin yeniliklere fırsat sağlayacak standartları taşıması gerekmektedir (Yıldız, 2008). Bu konuya ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Programla ilgili bir öneri yeni bir program oluşturma tasarısı geleceği zaman önce bir komisyonda tartışılıyor bu komisyondan geçmeden senatoya geçmiyor. Aslında programların tasarımı ve onayı basamağında yönetsel anlamdaki işleyiş çok doğru yürütülüyor.” (K1)

“Bunlar genelde yönetmesi zor süreçler ama bir kere bunu başardığımızda katkı şu oluyor. Tasarım ve onayda minimum bir standart koyabiliriz. Bunlara yönelik envanter topluyoruz. Bu çalışmaları yapmak da çok faydalı. Yönetmeliklerimize ve iyi alışkanlıklarımıza dayalı güçlü bir tasarım ve onay basamağımız olduğunu düşünüyorum.” (K16)

Vurgu yapılan bir diğer neden *ihtiyaçlar doğrultusunda programların tasarlanmasıdır*. Akademisyenler, programların ihtiyaç analizi yapılarak tasarlandığını ifade etmişlerdir. Başarılı bir eğitim programının amaçlarından biri, kültürün, toplumun, hizmet verilen nüfusun beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamaktır (Alsubaie, 2016; Apple, 2019; Demirel, 2015; Ertürk, 2013; Hewitt, 2018). Beklentiler ve ihtiyaçlar belirlenerek tasarlanan programlar, istenen nitelikli iş gücünün yetiştirilmesini sağlayacak ilk adım olabilir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bana göre olumlu yani zaten dünya değişiyor, yeni alanlar çıkıyor. Örneğin malzeme mühendisliği. Buna yönelik programlar açıyoruz. Bu yüzden buna yönelmek çok önemli, küresel dünyaya uyum sağlamak için bu çok önemli. Uygun, amaca yönelik, ihtiyacı belirle çaresine bak derler yani.” (K3)

“Bizim üniversitemizde yapılan ihtiyaç analizinden yola çıkarak program tasarlamaktır, uygulamaktır; uyguladıktan sonra da değerlendirmek, düzeltmeler yapmaktır. Yönetimsel beklentiler de bunlardır.” (K17)

Akademisyenler en yüksek puanı vermemelerinin nedenlerini açıklarken, *YÖK'ün programlara müdahale etmesi* nedenini vurgulamışlardır. Türkiye’de YÖK’ün işleyişi ve yükseköğretim kurumları ile ilişkileri uzun yıllardır tartışılan konulardan biridir (Gülmez & Yavuz, 2019; Gümüş & Gülmez, 2020; Çelik & Gür, 2014). Özellikle, yükseköğretim kurumlarının özerkliği konusu tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de önemli yer tutmaktadır. Üniversite özerkliği ve akademik özgürlük öğretim elemanları tarafından akademik yaşamın temel unsuru olarak görülmektedir (Gedikoğlu, 1990, 2013). Avrupa Üniversiteler Birliği’ne göre, özerklik dört boyutta incelenmektedir; örgütsel özerklik, finansal özerklik, istihdam özerkliği ve akademik özerklik (Estermann, Nokkola & Steinel, 2011). Akademik özerklik bağlamında; yeni akademik programlar açabilmek, akademik programları sona erdirmek ve programların içeriğini belirlemek değerlendirilen ölçütlerden birkaçıdır (Çelik & Gür, 2014; Estermann vd., 2011). Türkiye, 2010 yılına ait akademik özerklik sıralamasında 28 ülke arasında 25. sırada yer almıştır (Estermann vd., 2011). 2017 yılında yayınlanan sıralamalarda ise, güncellenmiş ankete cevap verilememiş olması veya görüşmelere katılım sağlanamadığı gerekçeleriyle Türkiye değerlendirilen ülkeler arasına dâhil edilmemiştir (Pruvot & Estermann, 2017). Gülmez ve Yavuz (2019) tarafından yapılan araştırmada da, ABD ve İngiltere’deki üniversitelerin özerk olduğu ancak Türkiye’deki üniversitelerin özerk olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak, yaratıcı düşünce ve çözümlerin üretilmesi, kişilerin ve kurumların inisiyatif alarak bilimi geliştirmeye yönelik çaba sarf etmesi özerkliğin sağlayacağı özgür bir ortamda mümkün olabilir (Bilgili, 2016). Alanyazında yer alan bulgular, akademisyenlerin görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Bu konudaki görüş şöyle ifade edilmiştir:

“YÖK’ün illa yapmak zorunda olduğumuzu söylediği şeyler oluyor, örneğin; iş sağlığı ve güvenliği dersi. Ben bunu müfredata yedirmek zorunda kalıyorum. Bir dersin içinde anlatılabilir ama bana bunu iki saat olarak dayatması, esneklik bırakmaması hoş değil.” (K10)

Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin bir bölümü, programların tasarımı ve onayı basamağında yapılan çalışmalara *ortalama (3) puan* vermiştir. Bu puanı vermelerinde hem *olumlu* hem de *olumsuz* nedenler belirtmişlerdir. Ağırlıklı olarak olumlu nedenler öne çıkmakta ve bu nedenler arasında; *program tasarımı ve onayında yönetsel süreçlerin iyi olması* ve *akredite olan bölümlerin programların tasarımı ve onayı süreçlerinde iyi olması* yer almaktadır. Program tasarımı ve onayında yönetsel süreçlerin iyi olması *ortalamanın üstünde (4) ve mükemmel (5) puan* veren

akademisyenler tarafından da vurgulanan olumlu görüşler arasında yer almıştır. Akredite olan bölümlerin programların tasarımı ve onayı süreçlerinde iyi olması ise dış değerlendiriciler tarafından vurgulanan görüşler arasında bulunmaktadır.

Ortalama (3) puan veren akademisyenlerin bu puanı vermelerinde ifade ettikleri olumsuz nedenler arasında eğitim fakültelerinde program tasarımının yapılamaması vurgulanmıştır. Bu durum, YÖK'ün programlara müdahale etmesi nedeni ile benzerlik göstermektedir. Diğer bölümlerin lisans düzeyi eğitim programlarında yalnızca dikkat edilmesi ve uyulması beklenen kurallar ifade edilirken, eğitim fakültelerinin lisans düzeyi eğitim programları YÖK tarafından hazırlanarak üniversitelere gönderilmektedir. Bu programlar, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren geçerli olacak şekilde güncellenmiştir. Programlarda, sınıf düzeylerine göre zorunlu ve seçmeli dersler belirlenmiştir ancak; YÖK onayı ile üniversitelerin yeni seçmeli dersler açabilecekleri ifade edilmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Bu durumun, eğitim fakültelerinde görev alan öğretim elemanlarının akademik özgürlüğünü kısıtladığı söylenebilir. Çünkü öğretim programları bölümde yer alan akademik birimlerce düzenlenmelidir ve YÖK tarafından hazırlanan paket programların uygulanmasının özerkliğe aykırı olduğu düşünülmektedir (Bilgili, 2016). Bu konuya ilişkin görüşler şöyle ifade edilmiştir:

“Eğitim fakültelerinden programlar YÖK'ten geliyor, fakülte müdahale edemiyor. Programlar tasarlanamıyor.” (K5)

“YÖK'ün sınırlılık koyması tasarım açısından da sınırlılık getiriyor ve bizim hareketimizi sınırlıyor. Bu da ister istemez bir zorluk oluşturuyor.” (K12)

Tablolarda dış değerlendiricilerin ve üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin paylaştıkları birkaç görüş olmasına rağmen, genel olarak ifade ettikleri görüşlerin farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dış değerlendiriciler genellikle programların tasarlanması sürecinde planlama aşamasındaki ihtiyaçların belirlenmesi ve paydaş görüşlerinin alınması gibi konuları vurgularken, üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler programların tasarlanmasında yönetim süreçlerinin üzerinde durmuştur.

Dış değerlendiriciler ve üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler programların tasarımı ve onayı sürecinin daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Tablo 37 ve Tablo 38'de bu öneriler yer almaktadır.

Tablo 37

Dış Değerlendiricilerin Programların Tasarımı ve Onayı Basamağına İlişkin Önerileri

Tema	Kod	f
Öneriler	İhtiyaç analizinin yapılması	6
	Paydaş katılımının sağlanması	5
	Disiplinlerarası programların tasarlanması	3
	Mezun takip sistemlerinin geliştirilmesi	2
	Standart bir sistemin geliştirilmesi	2
	Kalite kültürünün yaygınlaştırılması	1
	Ulusal ve uluslararası program tasarımlarının gözden geçirilmesi	1
	Özgün programların tasarlanması	1
Toplam		21

Dış değerlendiriciler tarafından programın tasarımı ve onayı süreçlerinde yapılan çalışmaların etkililiğinin artırılması için ihtiyaç analizinin yapılması ve paydaş katılımının sağlanması önerilmektedir. Bu önerilere, üniversitelerde uygulanan dış değerlendirme süreci kapsamında da önem verildiği söylenebilir. Dış değerlendiriciler, bu konulara ilişkin olumsuz deneyimleri paylaşarak, verdikleri puanların düşük olma nedenlerini açıklamışlardır. Ayrıca, YÖKAK tarafından yayınlanan Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporlarında da programların tasarımı sürecinde üniversitelerin ihtiyaç analizi yapıp yapmadığına ya da paydaş görüşü alıp almadığına ilişkin analizler bulunmaktadır. Öneriler şöyle ifade edilmiştir:

“Programlar, hem ulusal hem de uluslararası programlar gözden geçirilerek ve ülkenin ihtiyaçları da mutlaka göz önünde bulundurularak tasarlanmalı.” (K5)

“Tüm paydaşlar her aşamaya katkı sağlamalı.” (K1)

“Her üniversite kendi mezunlarını takip edebilmeli ve onların işverenleri ile iletişime geçmelidir. Bölümler bazında mezun veritabanları kurularak mezundan ve işverenlerden dönüt alınmalıdır.” (K4)

Tablo 38

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Programların Tasarımı ve Onayı Basamağına İlişkin Önerileri

Tema	Kodlar	f
Öneriler	Fakültelerin kendi programlarını tasarlaması	3
	İç ve dış paydaş görüşlerinin alınması	1
	Program kazanımlarının alana özgü yetkinlikleri kapsamı	1
	Kalite geliştirme çalışmalarında sürdürülebilirliğin sağlanması	1
	Öğretim elemanlarına bilgilendirme toplantılarının yapılması	1
	AKTS sisteminin gözden geçirilmesi	1
	Eğitim fakültelerinin programlarının tüm Türkiye’de aynı olması	1
Toplam		9

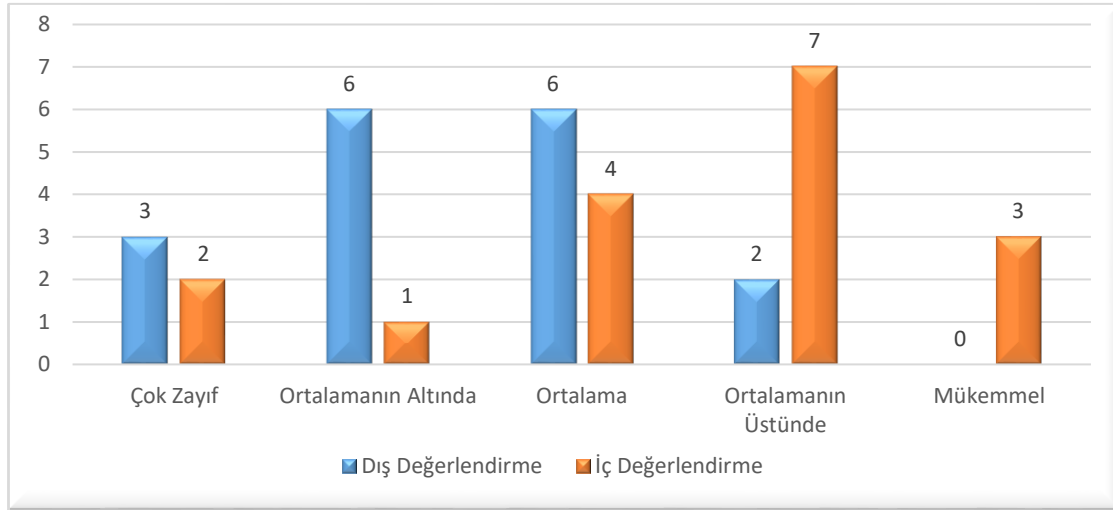
Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler, her fakültenin kendi programını tasarlaması gerektiğini önermişlerdir. Bu önerinin, YÖK'ün fakültelere eğitim programlarının tasarlanması konusunda kısıtlamalar getirmesi ve eğitim fakültelerinin lisans düzeyi programlarının fakülteler tarafından hazırlanamıyor olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Akademisyenlerin olumsuz düşünceleri arasında da bu konu vurgulanmıştır. Önerilerden bazıları şunlardır:

“Programlar fakültelerin kendilerine bırakılmalı. Dolayısıyla, kalitenin artışında doğrudan fakülte sorumlu olmalı.” (K8)

“Bu karşılıklı yürütülmesi gereken bir süreç. Üniversite ihtiyaçları götürür, YÖK değerlendirir, onay verir. Herkes birbirini dinlemeli, bir yerden emir gelmemeli.” (K3)

5.3.5. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesinde Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorum

Dış Değerlendirme Programı kapsamında dış değerlendiricilerin ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin, programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi basamağına ilişkin yapılan çalışmalara bir ile beş arasında puan vermeleri ve verdikleri puanların nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Verilen puanlar Şekil 25’de gösterilmiştir.



Şekil 25. Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanlar

Şekil 25 incelendiğinde, yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesi sürecinde incelenen ölçütlerden bir diğeri olan programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi basamağına ilişkin çalışmalara dış değerlendirme süreci kapsamında ağırlıklı olarak *ortalamanın altında* (2) ve *ortalama* (3) puanlarının verildiği tespit edilmiştir. Dış değerlendiricilerin ağırlıklı olarak verdikleri puanların dikkat çekici olduğu söylenebilir, çünkü programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi çalışmalarına, programların tasarımı ve onayı basamağında yürütülen çalışmalardan daha düşük puan verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. İç değerlendirme süreci kapsamında ağırlıklı olarak *ortalamanın üstünde* (4) puan verilmiştir. Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin ağırlıklı olarak verdikleri puan ise, programların tasarımı ve onayı basamağında yürütülen çalışmalara verdikleri puanla paralellik göstermektedir.

Tablo 39 ve Tablo 40’da Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanların nedenlerine ilişkin görüşler, puanlar temel alınarak sunulmuştur.

Tablo 39

Dış Değerlendiricilerin Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f
Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi	Ortalamanın altında (2)	Olumsuz	Kontrol ve önlem basamaklarının uygulanmaması	4
			Paydaş görüşlerinin dikkate alınmaması	2
			Programların değerlendirilmemesi	1
			Öğretim elemanlarının direnç göstermesi	1
			Öğretim elemanlarının motivasyonunun sağlanamaması	1
			Öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarıyla sınırlı kalması	1
				10
		Olumlu	Öğrenci anketlerinin yapılması	1
			Akredite olan bölümlerin programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesinde iyi olması	1
				2
	Ara toplam			12
	Ortalama (3)	Olumsuz	Bir sistem oluşturulamaması	3
			Öğretim elemanlarının motivasyonunun sağlanamaması	2
			Programların tasarımı ve onayı basamağının tamamlanamaması	1
			Zamanın kısıtlı olması	1
			Takip mekanizmasının olmaması	1
			Öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarıyla sınırlı kalması	1
				9
		Olumlu	Programlarda güncellemelerin yapılması	2
			Farkındalık düzeyinin artması	1
				3
	Ara toplam			12
	Ortalamanın üstünde (4)	Olumlu	Program güncellemelerinin yapılması	2
			Farkındalık düzeyinin artması	1
		Olumsuz		3
			Öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarıyla sınırlı kalması	1
			Öğretim elemanlarının motivasyonunun sağlanamaması	1
			Öğretim elemanlarının direnç göstermesi	1
				3
	Ara Toplam			6
	Çok zayıf (1)	Olumsuz	Programların izlenmesi ve güncellenmesi çalışmalarının yapılmaması	3
				3
			Ara toplam	3
			Genel Toplam	33

Tablo 39 incelendiğinde, ağırlıklı olarak *ortalamanın altında (2)* ve *ortalama (3)* puan veren dış değerlendiricilerin, verdikleri puanlara ilişkin hem *olumlu* hem de *olumsuz* nedenler belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki puan grubunda da ifade edilen *olumsuz* nedenler

daha fazladır. *Ortalamanın altında (2)* puan veren dış değerlendiriciler, verdikleri puanın nedenleri arasında *kontrol ve önlem basamaklarının uygulanmamasını* ve *paydaş görüşlerinin dikkate alınmamasını* vurgulamışlardır. Programların izlenmesi ve güncellenmesi, temelde programların değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre ihtiyaçlar doğrultusunda programların yenilenmesini ifade etmektedir. Program değerlendirme; veri toplama, gözlem ve analizleri içeren, değerlendirilmekte olan programın kalitesine ilişkin bir değer yargısıyla sonuçlanan sistematik bir çalışma olarak tanımlanabilir (Hussain, Dogar, Azeem & Shakoor, 2011; Mızıkacı, 2006). Bir bütün olarak düşünüldüğünde, eğitimde program geliştirme süreci programın tasarlanmasını, geliştirilmesini, uygulanmasını ve değerlendirilmesini kapsayan dinamik bir süreçtir (Erden, 1998; Lunenburg, 2011; Özdemir, 2009). Bu nedenle, programların tasarımı ve onayı ile programların izlenmesi ve güncellenmesi basamaklarının birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği, birinin diğerini tamamladığı söylenebilir (Meyer & Bushney, 2008). Değerlendiriciler, tasarlanan programları PUKÖ döngüsüne benzeterek, programlar tasarlanıp uygulansa dahi değerlendirme çalışmalarının yapılmadığını ve değerlendirme çalışmaları sonunda ihtiyaç duyulan eksikliklerin giderilmediğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Böyle bir basamak yok. Belki iyi planlamalar yapılıyor, baştan öngörüler yüksek oluyor ama sonra belli periyotlarda bunların gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi yapılmıyor. Mevcut program o zamanın ihtiyacını karşılamaz hale geliyor.” (K5)

“İzlenmesi konusunda zayıfız. Programın gözden geçirilip, yetkinliklerin kazandırılıp kazandırılmadığının ölçülmesi ve önlem alınması %10'larda.” (K8)

“Yükseköğretim kurumlarımızda çok iyi planlama, uygulama var ama kontrol ve önlem alma mekanizması çok zayıf. Programın hedefleri, amaçları, çıktıları var ama yükseköğretim kurumları bunları izlemiyor. Bunları izleyecek sistemleri, bilgi yönetim sistemleri de yok. Bizdeki en büyük problem bu. Tasarımı ve onayı aşamasına göre izlenmesi ve güncellenmesi daha başarısız.” (K15)

Programın değerlendirilmesi aşaması, programın sunulması sırasında paydaş ihtiyaçlarının yeterince ele alınıp alınmadığının belirlenmesi amacıyla paydaş katılımını da içermelidir (Meyer & Bushney, 2008). Paydaş görüşlerinin anketler ya da görüşmeler yoluyla toplanması, aynı zamanda program değerlendirmesinde kullanılan yöntemlerden biridir (Hussain vd., 2011). Ancak; dış değerlendiriciler, üniversitelerde programların

değerlendirilmesi için yeterli paydaş görüşünün alınmadığını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüşlerden biri şöyledir:

“Tesadüfen bazen öğrenci görüşü alınıyor ama çoğunlukla hocaya bağlıyız. İşverenler dikkate alınmıyor.” (K1)

Öğrenci görüşlerinin alınması, ifade edilen olumlu görüşler arasında yer alsada bu görüşlerin etkili bir şekilde değerlendirme çalışmalarına dâhil edilemediği ifade edilmiştir. Bu konuya ilişkin görüş şöyledir:

“Öğrenci anketleri yapılıyor ama dikkate alınmıyor.” (K1)

Eğitimin kalitesini belirleyenler, eğitim hizmetini alan kişiler, yani öğrencilerdir. Bu nedenle, eğitim-öğretimin kalitesi hakkında bilgi alınabilecek en önemli kaynaklardan biri öğrencilerdir (M. Esen & D. Esen, 2015). Şahin (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, bölümlerde gerçekleştirilen uygulamaların, meydana gelen olumlu ya da olumsuz gelişme ve değişimlerin öğrenciler tarafından algılandığı, bunların öğrencilerin memnuniyet düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin memnuniyet düzeylerini belirleyen bu anketlere katkılarının devamını sağlamak için çalışma sonuçlarının ne olduğu ve ne şekilde değerlendirildiği öğrenciler ile paylaşılmalıdır (Şahin, 2009).

Dış değerlendiricilerin verdikleri puan hakkında ifade ettikleri olumlu bir diğer neden *akredite olan bölümlerin programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesinde iyi olmasıdır*. Bu görüş, programların tasarlanması ve onayı basamağında da vurgulanmıştır. 2018-2019 Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporunda da program izleme konusunda iyi uygulamaların bulunduğu kurumlarda program akreditasyonu, kurumsal mükemmellik modeli gibi kalite güvencesi kültürünü yansıtan yaklaşımların bulunduğu belirtilmiştir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019c).

Programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi basamağında yapılan çalışmalara *ortalama (3) puan veren dış değerlendiriciler, bir sistem oluşturulamaması ve öğretim elemanlarının motivasyonunun sağlanamaması* nedenlerini vurgulamışlardır. Programların düzenli olarak izlenebilmesi ve güncellenebilmesi için sistematik bir alt yapı geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarında, programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi ölçütünün, tüm eğitim-öğretim süreçlerinde geliştirilmeye en açık alan olduğu ve bazı kurumlarda bu ölçüte ilişkin herhangi bir uygulamanın olmadığı YÖKAK tarafından

hazırlanan durum raporunda da belirtilmiştir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019c). Bu duruma ilişkin görüşler şunlardır:

“Öğretim üyeleri tarafından bunların izlenmesi ve sahanın ihtiyaçlarına göre güncellenmesinde sistematik bir alt yapının geliştirilmesi gerekiyor.” (K16)

“Özellikle devlet üniversitelerinde programların izlendiğini ve güncellendiğini gösteren, takip eden bir mekanizma yok. Kesinlikle böyle bir mekanizma olmalı.” (K17)

Öğretim elemanlarının programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi çalışmalarına yönelik motivasyonlarının sağlanamaması nedeninin belirtilmesi, öğretim elemanlarının bu çalışmalara katılmaması ya da çalışmaları etkili bir şekilde yürütmemesi ile ilişkilidir. Öğretim elemanlarının eğitim programı değerlendirme, geliştirme süreçleri ve öğrenme merkezli pedagojik yaklaşımla ilgili bilgiye sahip olmaları beklenmektedir (Hughes, 2015). Karmaşık olmayan süreçlerle paydaşlardan alınan görüşler, öğretim elemanlarına sorunları ve çözümleri belirleme konusunda yardımcı olur, onları motive eder (Hill, 2015). Bu konuya ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretim elemanlarının motive edilmesi gerekiyor. “Dış paydaşların fikrini al.” deniyor ama hoca dış paydaşın ne olduğunu bilmiyor. Yavaş yavaş bu sistem kırılmaya başladı.” (K16)

“Hoca kendisi fark edip yapmalı ancak çoğu akademik personelin yaptığını düşünmüyorum.” (K17)

Dış değerlendiriciler, ortalama (3) puan vermelerinin olumlu nedenleri olarak *programlarda güncellemelerin yapılmasını ve farkındalık düzeyinin artmasını* ifade etmişlerdir. Programların güncelleme çalışmalarının yapıldığına ilişkin görüşler ifade edilmesine rağmen, bu çalışmaların etkililiğine ilişkin endişeler bulunmaktadır. Görüşler incelendiğinde, güncelleme çalışmalarının, program değerlendirme çalışmaları temel alınmadan ve ihtiyaçlar belirlenmeden yapıldığı söylenebilir. Bu duruma ilişkin görüşler şunlardır:

“Programlarda değişiklikler yapılıyor ama açıkçası tamamen bölümün hocalarının uzmanlık alanları doğrultusunda programlar ortaya çıkıyor.” (K7)

“Bir ay içerisinde programlarınızı güncelleyin diye yazı geliyor. Siz o bir ay içerisinde paydaşınızı belirleyeceksiniz, paydaşların görüşlerini alacaksınız. Bunlar pek çok bölüm tarafından şişirilerek yapılmak durumunda kalınmıştır.” (K4)

Ancak, programların izlenmesi ve güncellenmesine ilişkin öğretim elemanlarının ve ilgili paydaşların *farkındalık düzeylerinin artmasının*, dünya çapında nitelikli üniversitelere sahip olma yolunda geç alınmış ama ilerleyen zaman için önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Bu konudaki görüş şöyle ifade edilmiştir:

“Dış değerlendirmelerde yapılan uyarılarla farkındalık ve uygulamalar artıyor. Bir farkındalık var ama kişisel mücadeleleri elimine etmeniz mümkün değil.” (K11)

Tablo 40

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f
Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi	Ortalamanın üstünde (4)	Olumlu	Programlarda güncellemeler yapılması	6
			Öğretim elemanlarının program güncelleme çalışmalarını desteklemesi	2
			Öğrenci görüşlerinin alınması	1
			Akredite olan programlarda güncelleme çalışmalarının nitelikli yürütülmesi	1
				10
		Olumsuz	Paydaş görüşlerinin program güncelleme süreçlerine yansıtılamaması	1
			Akredite olmayan programlarda güncelleme çalışmalarının yetersiz olması	1
				2
			Ara toplam	12
	Ortalama (3)	Olumsuz	Eğitim fakültelerinin programlarına YÖK'ün müdahale etmesi	2
			İç ve dış paydaş görüşlerinin alınamaması	1
			Öğretim elemanlarının program güncelleme çalışmalarına direnç göstermesi	1
			Gerekli kâğıt işlerinin güncelleme sürecini yavaşlatması	1
			Programlarda danışma kurulu olmaması	1
			Değerlendirme anketlerinin yetersiz olması	1
				7
		Olumlu	İç ve dış paydaş görüşlerinin alınması	2
			Program güncelleme çalışmalarına ilişkin farkındalığın artması	1
			Program güncelleme sistemlerinin hızlı olması	1
				4
			Ara toplam	11
	Mükemmel (5)	Olumlu	İç ve dış paydaş görüşlerinin alınması	2
			Programların değerlendirilmesi ve güncellenmesi	1
			Fakülte yönetiminin öğrenci görüşlerini dikkate alması	1
				4
	Çok Zayıf (1)	Olumsuz	Eğitim fakültelerinin programlarına YÖK'ün müdahale etmesi	2
			Program güncellemelerinin ihtiyaçlar doğrultusunda yapılmaması	1
			Öğrenci ders değerlendirme anketlerinin sonuçlarının gerçeği yansıtması	1
				4
	Ortalamanın altında (2)	Olumsuz	Öğretim elemanlarından güncellemelere yönelik istek gelmemesi	1
			Öğrenci ders değerlendirme anketlerinin sonuçlarının gerçeği yansıtması	1
				2
		Olumlu	Kılavuzlara göre program güncelleme çalışmalarının sınırlı düzeyde yapılması	1
				1
				1
			Ara toplam	3
			Genel Toplam	34

Tablo 40 incelendiğinde, programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi basamağında yapılan çalışmalara ağırlıklı olarak verilen puanın hem *olumlu* hem de *olumsuz* nedenlerle açıklandığı tespit edilmiştir. Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin çoğu, *ortalamanın üstünde (4)* puan vermelerinin nedenlerini *olumlu* görüşlerle açıklamışlardır. Verilen puan, ağırlıklı olarak *programlarda güncellemeler yapılması* nedeni ile açıklanmıştır. Akademisyenler, program geliştirme sürecinin en önemli adımlarından olan programların değerlendirilmesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi aşamalarının üniversitelerde uygulandığını ifade etmektedir. Bu konuya ilişkin görüşler şunlardır:

“Her dönem içerik güncellemesi yapılıyor. Her ders için güncelleme yapılıyor.” (K6)

“Her durumda bizim inceleyip güncellememiz gerekiyor. Bizim bunda bir sıkıntımız yok çünkü kullanıyorsunuz ve program eskiyor. Yönerge doğrultusunda herkes programını güncelliyor, bu noktada iyiyiz.” (K10)

“Bologna kapsamında, fakültedeki programların hepsi yenilendi. Türkiye çapında yenilenince bizim üniversitemizde de yenilendi. Avrupa birliği ile entegre olabilmek için programları güncellediler.” (K11)

Bu görüşler, dış değerlendiricilerden alınan görüşler ile örtüşmemektedir. Ancak, bu durumun ortaya çıkmasında, üniversiteler ve fakülteler arası farklılıkların önemli olduğu düşünülmektedir. Programlarda güncelleme çalışmalarının yapıldığını ifade eden kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin yarısı akredite olmuş fakültelerde görev almaktadır. Yönetici olarak görev yapan bir diğer üye ise, akredite olan programlarda güncelleme çalışmalarının nitelikli yürütüldüğünü ancak, diğer programlarda programların izlenmesi ve güncellenmesi çalışmalarında eksiklikler olduğunu ifade etmiştir. Bu görüş şöyledir:

“Akredite olmuş olan programlarımızda mükemmel bir izleme, güncelleme var. Henüz akredite olmamış ya da akran değerlendirmesinden geçmemiş diğer programlarımızda izleme, güncelleme çalışmalarında sıkıntılar var.” (K16)

Vurgulanan bir diğer olumlu neden, öğretim elemanlarının program güncelleme çalışmalarını desteklemesi ve ilgili yönergeler doğrultusunda bu çalışmalara katılmalarıdır. Bu sürecin uygulanmasında en önemli paydaş olan öğretim elemanlarının, dünyada yaşanan değişimi ve dönüşümü yakalayabilmek için eğitim programlarını düzenlemeleri ve

dünyadaki gelişmelere ilgi çekmeleri son derece önemlidir (Elmas, 2012). Öğretim elemanlarının bu süreçlere katılımı şöyle ifade edilmiştir:

“Hocalarımız bu güncellemeleri kendileri istekle yapıyorlar.” (K6)

Ortalamanın üstünde (4) puan veren katılımcılar, tam puan vermeme nedenlerini *paydaş görüşlerinin program güncelleme süreçlerine yansıtılamaması ve akredite olmayan programlarda güncelleme çalışmalarının yetersiz olması* ile açıklamışlardır. Program geliştirme sürecine paydaş katılımının sağlanmasının, paydaşların sürece değer vermesi ve anlamlandırması bakımından önemli olduğu ifade edilmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Hughes, 2015; Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara & Sever, 2016; Slattery, 2006). Kürüm Yapıcıoğlu vd. (2016) program değerlendirme sürecinin amaçlarına ulaşması için paydaş katılımının önemsenmesi, paydaşların gereksinimlerinin dikkate alınması ve araştırmacı ile paydaşlar arasında bir güven ilişkisi kurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Paydaş görüşlerinin programların izlenmesi ve güncellenmesi çalışmalarına yansıtılamadığına ilişkin görüş şöyledir:

“Burada yine geri bildirimlerin alınmasında sıkıntı oluyor çünkü anket sonuçta. Öğrencilerin tümünün ankete katılımını takip edemiyoruz.” (K4)

Akredite olmayan programlarda güncelleme çalışmalarının yetersiz olması, yönetici olarak görev yapan üyenin görüşleriyle programlarda güncelleme çalışmalarının yapılması konusunda açıklanmıştır. Bu konuda, akredite olan programlar ile akredite olmayan programlar arasında farkların gözlemlendiği sıkça vurgulanmıştır. Akredite olan programlar, kalite değerlendirme süreçlerinde, akredite olmayan programlara göre daha fazla olumlu görüşe sahiptir.

Programların izlenmesi ve güncellenmesi basamağında yapılan çalışmalara *ortalama (3)* puan veren akademisyenler, verdikleri puanı *olumlu ve olumsuz* nedenlerle açıklamışlardır. Ağırlıklı olarak *olumsuz* nedenler ifade edilmiştir. *Eğitim fakültelerinin programlarına YÖK’ün müdahale etmesi* ile *iç ve dış paydaş görüşlerinin alınamaması* dikkat çeken görüşler arasındadır. Kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler, bu görüşleri programların tasarımı ve onayı basamağında yapılan çalışmaları değerlendirirken de ifade etmişlerdir. Bu durum, üniversitelerde program geliştirme sürecinde akademisyenlerin benzer sorunları paylaştığını düşündürmektedir. Verilen puanı açıklayan olumsuz nedenler şöyle ifade edilmiştir:

“Güncellenmesi konusunda da eğitim fakültesi olarak YÖK bizi sınırılıyor, bu konuda bazı zorluklar yaşıyoruz. Ama en çok paydaş katılımı açısından. Paydaş katılımı konusunda zorluklar yaşıyoruz, izleme açısından çünkü paydaş görüşleri çok önemli.” (K12)

“Programlar planlanmış olarak YÖK’ten geliyor. Sistemi değerlendiren anketler yeterli gelmiyor.” (K9)

Ortalama (3) verilmesinde ifade edilen olumlu nedenler arasında, iç ve dış paydaş görüşlerinin alınması ve program güncelleme çalışmalarına ilişkin farkındalığın artması sıralanmıştır. Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler, programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi çalışmalarında iç ve dış paydaş görüşlerinin alındığını ifade etmişlerdir. Bu durum, katılımcıların aynı konuya ilişkin aynı puanları vermelerine rağmen, zıt görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Paydaş görüşlerinin alındığına dair görüş şöyle ifade edilmiştir:

“Programlarını, artık öğretmişiz ki, dış paydaşlara soruyor, bakanlık temsilcilerine, özel sektör temsilcilerine... Bu çok önemli bir katkı. Dış paydaş görüşleri alınıyor, öğrenciler dinleniyor, anketler yapılıyor.” (K3)

Programların güncellenmesi çalışmalarına ilişkin farkındalığın artması, üniversitelerde kalite güvencesi süreçlerinin gittikçe daha fazla anlaşıldığının ve benimsendiğinin göstergesi olabilir. Bumin Süzen ve Çalık (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının kalite güvencesine ilişkin çalışmalara katılım düzeylerinin beklenen oranda gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak; uluslararası çalışmalar, kalite değerlendirme süreçlerinin kalite ve sistem bilincini artırdığını göstermektedir (Houston, 2010; Seyfried & Pohlenz, 2018). Bu nedenle, Türkiye’de son yıllarda sistematik olarak yürütülen kalite değerlendirme süreçlerinin, öğretim elemanlarının ve diğer paydaşların kalite güvence süreçlerine ilişkin farkındalık düzeylerini artırdığı söylenebilir. Bu durum şu sözlerle ifade edilmiştir:

“Bu kalite süreçlerine ilk başladığımız zaman daha olumsuz tepkilerle karşılaşıyorduk. Bu ne, nasıl güncelleyeceğiz falan diye. Tabii hem akademik hem idare hem öğrenci bütün iç paydaşlar için farkındalık yoktu. Artık insanlarda farkındalık var.” (K3)

Dış değerlendiriciler ve üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi sürecinin daha etkili bir şekilde

yürütülebilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Tablo 41 ve Tablo 42 ‘de bu öneriler yer almaktadır.

Tablo 41

Dış Değerlendiricilerin Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi Basamağına İlişkin Önerileri

Tema	Kod	f
Öneriler	Program etkinliğinin ve yeterliliklerinin sürekli takibi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarının yapılması	4
	Öğretim elemanlarına motivasyon sağlanması	4
	Sistematik bir yapının oluşturulması	3
	İhtiyaçlara göre program değişikliklerinin yapılması	2
	Öğretim elemanlarının kendini geliştirmesi	2
	Paydaş görüşlerini güvence altına alacak mekanizmaların geliştirilmesi	1
	Program güncellemesinin 4-6 yıllık süre sonunda yapılması	1
	Toplam	17

Dış değerlendiriciler, programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi basamağında yürütülen çalışmaların daha etkili olabilmesi için programların etkinliğinin ya da yeterliliklerinin sürekli takibi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarının yapılması, bu süreçte öğretim elemanlarının motivasyonlarının sağlanması ve sistematik bir yapının oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Etkili bir kalite güvence sistemi; programın sunulduğu birimde izlemeye ve değerlendirmeye olanak veren bir kurumsal yapılanmayı, sorumluların belirlenmesini, birimler ve bireyler düzeyinde kalite güvencesi kültürünün benimsenmiş olmasını, süreç ve performans göstergelerinin tanımlanmasını, paydaş katılımını ve veri yönetimini kolaylaştıracak bir bilgi yönetim sistemini gerektirmektedir (Elmas, 2012). Bu öneriler şöyle ifade edilmiştir:

“Program etkinliğinin ve kazanımlarının sürekli takibi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarının yükseköğretim kurumlarında titizlikle yapılması sağlanmalıdır.” (K13)

“Dirençler oluşuyor, yani öğretim elemanlarının “Benim dersim böyledir. Bunu değiştirmek çok anlamlı değildir.” şeklindeki söylemleri aslında bu süreci zaman zaman sıkıntıya sokuyor. Burada önemli sorumluluk birim yöneticilerine düşüyor. Bunun gerekliliğinin, ihtiyacın ne düzeyde olduğunun sağlıklı bir şekilde açıklanması gerekiyor. Programı tasarlayacak çekirdek kadroya en büyük katkının öğretim elemanlarından geleceği düşüncesiyle cesaretlendirilmeleri gerekiyor.” (K12)

“Sistematik bir alt yapının geliştirilmesi ve öğretim elemanlarının motive edilmesi gerekiyor.” (K16)

“Türkiye genelinde bu sistemin sistematüğın oluşturulması gerekmektedir.” (K4)

Elmas (2012) tüm dünyada yapılan çalışmalarda, bürokrasi ve akademisyenlerin gösterdiği direnci azaltmanın en önemli yollarından birinin kalite güvencesine ilişkin çalışmaların web tabanlı yapılması olduğu sonucunun ortaya çıktığını belirtmiştir.

Tablo 42

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Programların Sürekli İzlenmesi ve Güncellenmesi Basamağına İlişkin Önerileri

Tema	Kodlar	F
Öneriler	İç ve dış paydaş görüşlerinin alınması	5
	Programlar ile ilgili danışma kurulunun oluşturulması	2
	Program değerlendirme sistemlerinin oluşturulması	1
	Program güncelleme çalışmalarının 4-5 yılda bir yapılması	1
Toplam		9

Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin önerileri arasında ağırlıklı olarak, iç ve dış paydaş görüşlerinin alınması ve programlar ile ilgili danışma kurulunun oluşturulması yer almaktadır. Eğitim programı değerlendirme süreçlerinde tüm düzeyden paydaşlara ulaşmak başarı içim oldukça önemlidir (Hughes, 2015; Zundel & Mengel, 2015). İyi bir değerlendirme her zaman çeşitli paydaş gruplarının, birçok amaçtan ötürü değerlendirmenin planlanmasına ve yürütülmesine dâhil edilmesini içerir; değerlendirmenin paydaşların ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamak, sonuçların geçerliliğini artırmak ve kullanımı geliştirmek (Fitzpatrick vd., 2004). Bu amaçların gerçekleştirilmesinin, program geliştirme sürecinde niteliğın artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konuda sunulan önerilerden bazıları şunlardır:

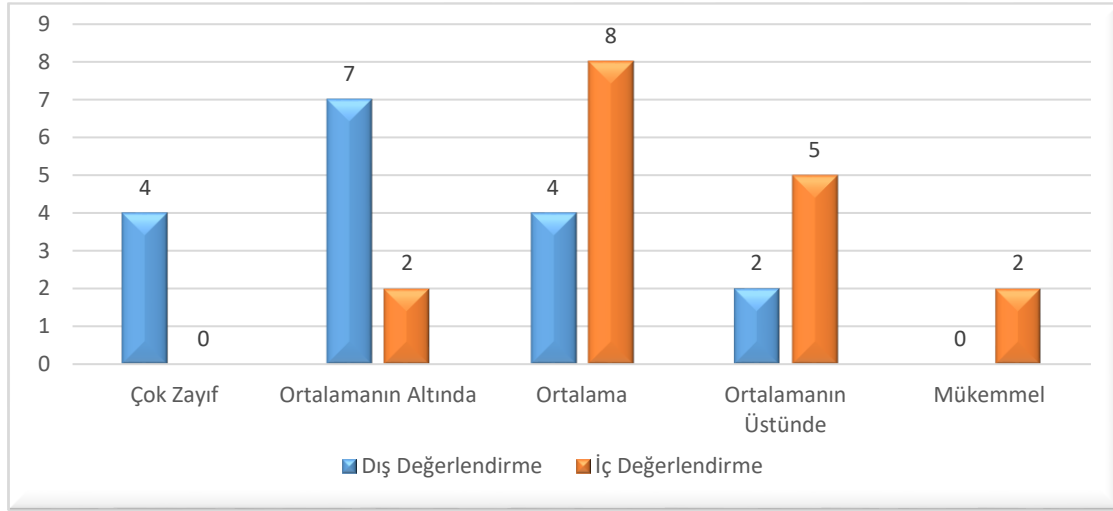
“İç paydaş ve dış paydaş anketlerinin alana da yansıtılması lazım ki kaliteyi yakalayabilelim.” (K7)

“Programlarda mutlaka paydaş görüşü alınmalıdır. Bir danışma kurulu var ama sürekliliğini bilmiyorum. Programlar konusunda bir danışma kurulu olmalı.” (K5)

“Kalite politikası olmalı ve bu doğrultuda temsilci “Bunu geliştirmek için ne yapmalıyız?” diye çalışmalar sürdürmeli. Sadece bununla ilgilenen profesyonel bir birim olmalı.” (K9)

5.3.6. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesinde Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorum

Dış Değerlendirme Programı kapsamında dış değerlendiricilerin ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağına ilişkin yapılan çalışmalara bir ile beş arasında puan vermeleri ve verdikleri puanların nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Verilen puanlar Şekil 26’de gösterilmiştir.



Şekil 26. Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanlar

Şekil 26’ya göre, yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesi sürecinde incelenen öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağına ilişkin dış değerlendirme süreci kapsamında yapılan çalışmalara dış değerlendiriciler, ağırlıklı olarak *ortalamanın altında* (2) puanını vermişlerdir. İç değerlendirme süreci kapsamında yapılan çalışmalara ise üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler ağırlıklı olarak *ortalama* (3) puan vermiştir.

Tablo 43 ve Tablo 44’de Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanların nedenlerine ilişkin görüşler, ağırlıklı puanlar temel alınarak sunulmuştur.

Tablo 43

Dış Değerlendiricilerin Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme	Ortalamanın altında (2)	Olumsuz	Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarının bilinmemesi/anlaşılmaması	4
			Öğrencilerin karar süreçlerine katılmaması	2
			Öğrenci merkezliliğin uygulamalara yansıtılamaması	2
			Yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin bilinmemesi	2
			Öğrenci merkezli öğrenme kültürünün olmaması	1
			Kontenjanların fazla olması	1
			Ara toplam	12
	Çok zayıf (1)	Olumsuz	Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarının bilinmemesi/anlaşılmaması	2
			Yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin bilinmemesi	2
			Köklü üniversitelerde öğrenci-akademisyen iletişiminin zayıf olması	1
				5
		Olumlu	Akademik kadronun genç olduğu üniversitelerde öğrenci-akademisyen iletişiminin güçlü olması	1
				1
			Ara toplam	6
	Ortalama (3)	Olumsuz	Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarının bilinmemesi/anlaşılmaması	3
			Danışmanlık sistemlerinin nitelikli yürütülememesi	1
			Öğrenci iş yükünün belirlenmemesi	1
				5
		Olumlu	Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirmeye yönelik çaba olması	1
				1
			Ara toplam	6
	Ortalamanın üstünde (4)	Olumlu	Genç akademik kadronun öğrenci merkezli eğitimde daha iyi olması	1
			Bilimsel ve mesleki düzeyde nitelikli öğrenciler yetiştirilmesi	1
			Vakıf üniversitelerinin teknoloji yoluyla öğrenci merkezli eğitimde fark yaratması	1
				3
		Olumsuz	Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarının bilinmemesi/anlaşılmaması	2
				2
			Ara toplam	5
			Genel Toplam	29

Dış değerlendiricilerin çoğu öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağına *ortalamanın altında (2)* puan vermiş ve verdikleri puanı yalnızca *olumsuz* nedenlerle açıklamışlardır. Bu nedenle, değerlendiricilerin bu basamağa ilişkin tüm

görüşlerinin olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Tablo 43 incelendiğinde, *öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarının bilinmemesi/anlaşılmaması* nedeninin öne çıktığı görülmektedir. Dış değerlendiriciler, tüm paydaşların öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarından aynı şeyi anlamadığını ya da kavramların bilinmediğini ifade etmişlerdir. Bologna süreci kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan hedeflerden biri; öğrenci merkezli öğrenme ve yenilikçi öğretme yöntemlerini destekleyici bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturulmasını güçlendirecek koşulları sağlamaktır (Aksoy, Akbaş & Seferoğlu, 2018; Elmas, 2012). Ancak, Şahin (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin; öğrencinin merkezde olması, kendi seçimlerini yapması, öğretmenin rehber olması gerektiği inançlarını taşımalarına rağmen, öğretmenin otorite olması, meydanın öğrenciye bırakılmaması, öğretmenin saygınlığının yok edilmemesi gibi öğretmen merkezli algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yöneticilerin; öğretmenin rolünün rehberlik ve yönlendirme olduğunu belirtmelerine rağmen, öğrencilere seçme hakkı verilemeyeceği, kontrolün öğrenciye verilmesinin ahlaki çöküşe yol açacağı algılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, Türkiye’de hala öğrenci merkezli eğitim anlayışının tam olarak anlaşılmadığını ve yaygınlaştırılmadığını düşündürmektedir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğrenci merkezli öğrenmeden kurum, hocalar ve dış değerlendiriciler aynı şeyi anlamıyor.” (K1)

“Ben öğrenci merkezliliğin çok doğru algılanmadığını düşünüyorum. Öğrenci merkezli eğitimi sormak lazım, ne demektir diye. Herkes yaptığını ifade ediyor ama bir tanımla deseniz çok da tanımlanamayacak.” (K5)

“Öğrenci merkezliliğin üniversite hocaları tarafından bilinmemesi çok üzücü. Bazı yerler resmi bayramlarda ya da başka günlerde tatil yapmayı öğrenci merkezlilik olarak adlandırıyor.” (K7)

Öğrencilerin karar süreçlerine katılmaması vurgulanan bir diğer nedendir. Öğrenci merkezli öğrenme genellikle yönetim ve diğer karar verme süreçlerine öğrenci katılımının sağlanması ile de ilişkilendirilir (Gover, Loukkula & Peterbauer, 2019; Sursock, 2015). Öğrencilerin karar süreçlerine katılması, öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin öğrenme yollarını geliştirmede aktif bir rol sahibi olmalarında ve program tasarımı gibi kurumsal süreçlerde paydaş katılımını sağlayarak süreçlerin geliştirilmesinde oldukça önemlidir (Gover vd., 2019). Bu konuya ilişkin görüşler şunlardır:

Öğrenci merkezli dediğiniz zaman benim algıladığım öğrenci paydaş yapmamız gerekiyor her şeyi ile yönetsel de uygulamada oy hakkı vermekte. Pek çok Üniversite öğrenci merkezlilik kavramını içini doldurmadan kullanıyor. (K9)

Öğrenci temsilcisi var ama etkisiz ve yetkisiz. Çoğu üniversitede artık öğrenci temsilcisi bile seçilmiyor. Öğrencinin karar süreçlerine katılımı ile ilgili ciddi sıkıntılar var. (K4)

Öğrenci merkezliliğin uygulamalara yansıtılamaması da dış değerlendiricilerin öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağına düşük puan vermelerinin nedenleri arasındadır. Türkiye’de öğrenci merkezli eğitim konusu üzerinde oldukça fazla durulmasına rağmen, uygulamaların öğrenci merkezli eğitimin özelliklerini ne derece yansıttığı hâlâ tartışmalıdır (Kısa, Uysal & Kavak, 2020). Aksoy, Akbaş ve Seferoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada, eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının lisans düzeyinde ağırlıklı olarak öğretmen merkezli bir yaklaşıma sahip iken, lisansüstü düzeyde ağırlıklı olarak öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Kısa vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada ise, değerlendirme yöntemlerinin öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme yaklaşımı kapsamında çeşitlendirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, eğitim-öğretimin kalitesine ilişkin endişelerin ortadan kaldırılmasında, öğretim elemanlarının geleneksel yaklaşımlardan sıyrılarak öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme yaklaşımını benimsemeleri ve uygulamaları en önemli adımlardan biridir (Elmas, 2012). Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirmenin uygulamalardaki yansımalarına ilişkin görüşler şunlardır:

Kuramsal olarak var ama uygulamada yok. (K1)

Bu biraz da üniversitelerde pedagoji bilmemekten kaynaklanıyor, nasıl öğretilceğini öğrenmek gerekir. (K14)

Dış değerlendiriciler tarafından belirtilen bu olumsuz görüşlerin birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarının bilinmemesi ya da tam olarak anlaşılmamasının, öğrencilerin paydaş olarak belirli süreçlere dâhil edilmemesine ve öğrenci merkezli eğitim anlayışının uygulamalara yansıtılamamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Dış değerlendiricilerin, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağında yapılan çalışmalara *çok zayıf (1)* ve *ortalama (3)* puan vermeleri de dikkat çekmektedir. Bu puanların verilmesi hakkında da çoğunlukla *olumsuz* nedenler sıralanmıştır. Olumsuz

nedenler arasında ise *ortalamanın altında* (2) puan verenlerin belirttikleri nedenlerde olduğu gibi, *öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarının bilinmemesi/anlaşılmaması* vurgulanmıştır. Verilen tüm puanların nedenleri incelendiğinde ise, bu görüşün dış değerlendiricilerin çoğu tarafından paylaşıldığı tespit edilmiştir. Bu nedene ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğrenci merkezlik değerlendirme takımlarının anlamadığı bir konu. Gidilen üniversitedeki hocalar da bilmiyor.” (K6)

“Öğrenci merkezli olmayı biz hep öğrenci ne istediye verdik gibi algılıyoruz genelde. Kantin istediler kantini açtık, soru sordular soruların cevaplarını verdik. Hâlbuki öğrenci merkezli eğitim bu demek değil. Bu yüzden öğretim üyelerinin öğrenci merkezli eğitimin ne olduğunu öğrenmesi lazım.” (K3)

“Öğrenci merkezli eğitimin ne olduğunun farkındalığı lazım. Bu konuda henüz bilgilendirme ve farkındalık yetersiz.” (K11)

Tablo 44

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme	Ortalama (3)	Olumlu	Öğrenci merkezli süreçlerin kısmen uygulanabilmesi	6
			Öğrenci merkezli eğitim konusunda eğitici eğitimlerinin düzenlenmesi	4
			Öğrenci merkezli eğitim anlayışının yaygınlaştırılması	3
			Öğrenci merkezli eğitimi geliştirmek için birimler kurulması	1
			Öğrencinin kendi öğrenmesini destekleyecek birimler kurulması	1
			Öğrenci danışmanlık sisteminin iyi işlemesi	1
			Genç akademik kadronun öğrenci merkezli eğitimde daha iyi olması	1
				17
		Olumsuz	Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarının anlaşılabilmesi/farklı algılar oluşması	5
			Öğrenci sayılarının fazla olması	3
			Fiziki koşulların yetersiz olması	2
			İş yükü kredilerinin uygulamalara yansıtılmaması	2
			Öğrenci isteksizliği	1
			Öğretim elemanlarında farkındalık oluşturulamaması	1
				14
			Ara toplam	
	Ortalamanın üstünde (4)	Olumlu	Öğrenci merkezli süreçlerin uygulanabilmesi	3
			Uygulamalı derslerde öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilebilmesi	1
			Öğrenci merkezli eğitim konusunda eğitici eğitimlerinin düzenlenmesi	1
			Hizmet içi eğitim birimlerinin oluşturulması	1
			Öğrenci temsilcisinin karar süreçlerine katılması	1
				7
		Olumsuz	Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarının anlaşılabilmesi/farklı algılar oluşması	1
			İnteraktif öğrenci katılımının sağlanamaması	1
				2
	Ara toplam			9
	Ortalamanın altında (2)	Olumsuz	Öğretim elemanlarının iş yükünün fazla olması	1
			Altyapı/Materyal desteğinin yetersiz olması	1
			İş yükü kredilerinin uygulamalara yansıtılmaması	1
		Olumlu	Uygulamalı derslerde öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilebilmesi	1
				3
	Ara toplam			4
	Mükemmel (5)	Olumlu	Öğrenci lehine kararlar alınması	1
Öğrencilere kendi yetki ve sorumluluklarını takip edebilme becerisinin kazandırılması			1	
			1	
Ara Toplam			2	
Genel Toplam			46	

Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler, *ortalama (3) puan* vermelerinin nedenlerini, *olumlu* ve *olumsuz* görüşler belirterek açıklamışlardır. Nedenler açıklanırken daha çok *olumlu* görüşler ifade edilmiştir. Akademisyenlerin çoğu, *öğrenci merkezli süreçlerin kısmen uygulanabildiğini* ifade etmişlerdir. Kısa vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada, AKTS etiketi almış olan üniversitelerin eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi ders bilgi paketlerinin beklenenden az bir kısmında öğretme-öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri bileşenine yer verildiği; bu bileşenin yer verildiği derslerin çoğunda ise, öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik çeşitli strateji, yöntem ve tekniğe yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, akademisyenlerin, öğrenci merkezli süreçlerin kısmen uygulanabildiğine ilişkin görüşlerini destekler niteliktedir. 2018-2019 Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporunda; 2017 yılına ait KİDR değerlendirmelerinde, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme ölçütü kapsamında iyi uygulama örneklerinin tespit edildiği ancak; 2018 yılına ait değerlendirmelerde, bu ölçütte bir miktar gerileme olduğu belirtilmiştir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019c). Yine, 2018 yılı durum raporunda, öğrenci merkezli yaklaşımın yükseköğretim kurumlarının çoğunda uygulama bağlamında olgunlaşmadığı ifade edilmiştir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019c). Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Örnek iyi uygulamalarımız var ama belki de değiştirmeyi isteyeceğimiz uygulamalar da var. Henüz istediğimiz yerde değiliz. Dünyada çok uç örnekler var, biz o noktada değiliz.” (K16)

“Tabi ki bölüm ve fakülteye göre değişebilir. Örneğin; burada öğrenci merkezli olmaya çalışıyoruz çünkü dil öğretiyoruz. Ama belki iktisadi ve idari bilimler fakültesinde ya da mühendislik fakültesinde öyle olmayabilir. Bunun, hem derslerin gereği hem de biraz daha eski tarz ders anlatmaya uygun olduğumuz sebebiyle olduğu söylenebilir.” (K17)

“Öğrenci merkezli eğitime ilişkin çalışmalar başlangıç düzeyinde kalıyor, henüz eyleme geçiremediğimiz çalışmalar da var.” (K12)

“Üniversitemizde öğrenci merkezli yapılan dersler olduğu gibi, öğrencinin pasif kaldığı dersler de var. Örneğin; fizikte öğrenci merkezli eğitim yapamazsınız. Fizikte olan bazı derslerde yapılabilir ama her dersin kendine göre bir doğası var.” (K7)

Ortalama (3) puan verilmesinin nedenleri açıklanırken vurgulanan bir diğer olumlu görüş üniversitelerde öğrenci merkezli eğitim konusunda eğitici eğitimlerinin düzenlenmesidir. Maden, Durukan ve Akbaş (2011) tarafından yapılan araştırmada, eğitimcilerin mezun oldukları lisans programları dikkate alındığında, eğitim fakültesi mezunlarının ya da formasyon eğitimi almış kişilerin öğrenci merkezli eğitime ilişkin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarının bilinmemesi/anlaşılmaması nedeninin vurgulanmasında akademisyenlerin pedagojik eğitimlerinin ve mesleki gelişimlerinin de önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Aksoy vd., 2018). Bu bağlamda, üniversitelerde eğitimcilerin gelişimine yönelik eğitimlerin düzenlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

“Eğiticilerin eğitimi sertifikası aldık, onu uygulamaya çalışıyoruz. Ama çekirdekten eğitimci değiliz.” (K6)

“Eğitimci bakış açısıyla baktığımızda tabi eğitim fakültesi öğrenci merkezli öğrenmenin ne olduğunu daha fazla anlamlandırabiliyor. Eğitimcilerin eğitimi modülleri kapsamında ölçme değerlendirme, öğretme nedir gibi başlıklar var. Eğitimcilerin eğitimi ile bunlar hakkında ortak bir fikir oluşturulmaya çalışılıyor.” (K12)

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının yaygınlaştırılması da kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler tarafından vurgulanan olumlu nedenler arasındadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının yaygınlaştırılmasının önemli yollarından birinin, öğretim elemanlarına verilen eğitimler olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu nedenin aslında öğrenci merkezli eğitim konusunda eğitici eğitimlerinin düzenlenmesi nedeninin bir sonucu olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme yaklaşımının yaygınlaştırılması, aynı zamanda, üniversitelerde kurulan öğrenme-öğretme merkezlerinin görevlerinden biridir. Türk üniversitelerinde bu merkezlerin sayısının oldukça az olmasına rağmen, çoğu üniversite öğretim elemanlarının mesleki gelişimini desteklemek için merkezlerin sayısını artırma girişimi göstermektedir (Aksoy vd., 2018). Bu konuda akademisyenlerin görüşleri şunlardır:

“Bizde Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi (ÖGEM) var. Bu merkezin olması çok önemli ve gurur verici. Onların çeşitli aktiviteleri var, farkındalığı artıracak eğitimler ve seminerler gibi.” (K16)

“Amfide 150 kişiyle ders yaparken öğrenci merkezli olmak biraz zor ama bu konuda farkındalık yaratıldı üniversitede.” (K17)

Üniversitelerde son yıllarda oldukça önem verilen eğitimcilerin eğitime ilişkin bulgular, eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler arasında yer alan eğitim-öğretim kadrosu basamağında daha ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağında yapılan çalışmalara ortalama (3) puan veren akademisyenler, verdikleri puanın nedenlerinin açıklarken olumsuz görüşler de belirtmişlerdir. Ağırlıklı olarak ifade edilen olumsuz neden öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarının anlaşılmasında/farklı algılar oluşmasıdır. Bu neden, dış değerlendiriciler tarafından da sıklıkla ifade edilen nedenlerden biridir. Akademisyenler tarafından vurgulanan eğitici eğitimleri ve öğrenme-öğretme merkezleri yoluyla bu sorunun büyük ölçüde azaltılabileceği düşünülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğrenci merkezlik öğretim üyelerinin anladığı şey değil. Yalnızca öğrencinin sunum yapması değil. Öğrenciyi işin içine katma konusunda, aktiflikte sıkıntı var.” (K9)

“Nasıl söyleyeyim, bizde mesela öğrenci merkezlik şöyle algılanıyor; bir konu ver, öğrenci onu ezberlesin ya da sunum paylaşsın. Mesele bu değil. Öğrenenin ihtiyaçlarını, onun öğrenme biçimlerini, yatkınlıklarını ve imkânlarını düşünmek gerekir.” (K13)

“Öğrenci merkezli öğrenmeden herkesin anladığı farklı bir şey olabiliyor. Bütün üniversiteler bu raporları doldurduğuna göre, herkes çok farklı algılıyor ve farklı yanıtlar da veriyordur diye tahmin ediyorum.” (K17)

“Bu konuda farklı anlayışlar söz konusu, bunu eğitimler ve sözlük ile çözebilir miyiz diye düşünüyoruz.” (K12)

Vurgulanan diğer olumsuz nedenler arasında, öğrenci sayılarının fazla olması ve fiziki koşulların yetersiz olması yer almaktadır. Aksoy vd. (2018) yaptıkları araştırmada, sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğrenci merkezli yaklaşımın sergilendiği uygulamaların azaldığını ortaya koymuşlardır. Yalçın İncik ve Tanrıseven (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretim elemanları ve öğrenciler, öğrenci merkezli yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak en fazla fiziki olanaksızlıkları ve sınıf mevcutlarının kalabalık

olmasını ifade etmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları, akademisyenler tarafından belirtilen olumsuz nedenlerle benzerlik göstermektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğrenci merkezli eğitimi engelleyen şeylerden bir tanesi grupların kalabalık olması. Mesela, 65 kişilik öğrenci grubu ile çalışıyoruz. Böyle bir grupta ister istemez ders öğrenci merkezliден ziyade hoca merkezli olarak gerçekleşmeye başlıyor. Uygulamalı derslerimizi bile bu kalabalıkta yapıyoruz.” (K13)

“Fiziki koşullar da çok önemli. Tren vagonu gibi olan sınıflarda öğrenci merkezlilik konuşulamaz. Biraz gerçekçi olmak lazım.” (K7)

Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler tarafından öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağında yapılan çalışmalara *ortalamanın üstünde (4)* puan verilmesinin de dikkate değer olduğu düşünülmektedir. Bu puanı veren akademisyenler, verdikleri puanın nedenlerini hem *olumlu* hem de *olumsuz* görüşlerle açıklamışlardır. Verilen puanın daha çok *olumlu* nedenler ile açıklandığı tespit edilmiştir. *Öğrenci merkezli süreçlerin uygulanabilmesi, ortalamanın üstünde (4)* puan verilmesinde en çok vurgulanan nedendir. Lemos, Sandars, Alves ve Costa (2014)’ün yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin, öğrencileri motive etmek, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlamak ve bu yönde derslerini planlamak konularında farkındalık sahibi oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada yapılan sınıf gözlemleri, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerine olan farkındalıklarını uygulamalara da yansıtıklarını ortaya koymuştur. Öğrenci merkezli öğrenme, öğretmen ve değerlendirme yaklaşımının esas alındığı uygulamalar öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Alonso-Nuez, Gil-Lacruz & Rosell-Martinez, 2020). Bu nedenle, öğrenci merkezli süreçlerin uygulanabilmesinin, eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasında oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezli süreçlerin uygulandığını belirten akademisyenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bizim üniversitenin en güçlü olduğu konulardan bir tanesi. Hiç zorlanmadan süreci tamamladığımız bir başlık. Eğitim programlarının güncellenmesinde de öğrenci merkezli çalışmalar sürdürülüyor.” (K15)

“Kalite komisyonun öğrenci temsilcisi var ve toplantılara katılmak zorunda. Derslerimde ders nasıl işlenmeli diye öğrenci görüşleri alıyorum. Her hoca böyle yapıyor mu bilmiyorum. Öğrenci merkezlilik öğrenmede olumlu oluyor, verim sağlıyor. AKTS’ler güncellendi.” (K5)

Ortalamanın üstünde (4) puan veren akademisyenler oldukça az olumsuz neden belirtmişlerdir. Olumsuz nedenler arasında ise, *öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarının anlaşılması/farklı algılar oluşması* dikkat çekmektedir. Bu görüş, dış değerlendiricilerin çoğu ve ortalama (3) puan veren kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler tarafından da paylaşılmaktadır. Bu neden şöyle ifade edilmiştir:

“Öğrenci merkezli eğitimin nasıl algılandığı ile ilgili biraz konuşmak lazım. Bizim ülkemizde öğrenci merkezli denince, hocalar kendi rolünü tamamen sıfırlıyor, öğrenciye ders anlattırarak bütün bir dönemin öğrenci kontrolünde geçmesini sağlıyor. Dıştan iyi bir çaba gibi geliyor ama öğrencinin üniversiteye gelme nedenlerinden birisi, kendini uzmanların eline bırakıp alanında gelişme ihtiyacıdır. Dolayısıyla öğrenci merkezli eğitimdeki eğiticinin rolü ile olmayan sistemdeki öğreticinin rolü farklıdır, düşmez artar daha zorlu hale gelir.” (K2)

Dış değerlendiriciler ve üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme yaklaşımının eğitim-öğretim süreçlerine daha etkili bir şekilde yansıtılabilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Tablo 45 ve Tablo 46’da bu öneriler yer almaktadır.

Tablo 45

Dış Değerlendiricilerin Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Basamağına İlişkin Önerileri

Tema	Kod	f
Öneriler	Öğretim elemanlarına öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme konularında eğitimler verilmesi	7
	Yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin benimsenmesi	3
	Öğrencinin hem fiziksel hem de zihinsel olarak aktif olduğu yöntem ve tekniklerin kullanılması	3
	Öğrencilerin paydaş olarak karar süreçlerine katılması	3
	Danışmanlık sistemlerinin geliştirilmesi	1
	Öğrenci iş yüklerinin hesaplanması	1
	Tüm paydaşlara eşit şekilde duyarlı bir yönetim anlayışının benimsenmesi	1
	Toplam	19

Dış değerlendiriciler, ağırlıklı olarak öğretim elemanlarına öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme konularında eğitimler verilmesini önermişlerdir. Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi ve uygulamalara etkili bir şekilde yansıtılabilmesi için, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi üzere düzenlenen eğitimlerin ve üniversitelerde kurulan öğrenme-öğretme merkezlerinin çalışmalarının önemli yollar oldukları düşünülmektedir. Alanyazında yer alan

araştırmalar, bu görüşü desteklemektedir (Aksoy vd., 2018; Frantz, Beebe, Horvath, Canales & Swee, 2004; Hines, 2011; Vardar, 2018). Bu konudaki önerilerden bazıları şunlardır:

“Aslında eğitim-öğretim alanında da eğitimcilerin eğitimine ihtiyaç var.” (K2)

“Hizmet içi eğitimlerle, bizim üniversitemizde yapılıyor mesela, Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim elemanları tarafından öğrenci merkezli eğitimin ne olduğunun anlaşılmasının sağlanması gerekiyor.” (K12)

“Öğrenci merkezli öğrenme konusunda tüm alanlar için alana özgü hocalar eğitim almalı. Kendi alanınıza özgü örneklerin paylaşıldığı haftada bir, eğitim teknikleri ile ilgili tartışmalar, toplantılar yapılabilir.” (K16)

Vurgulanan diğer öneriler arasında, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin benimsenmesi ve öğrencinin hem fiziksel hem de zihinsel olarak aktif olduğu yöntem ve tekniklerin kullanılması yer almaktadır. Bu önerilerin de çeşitli eğitimler ya da seminerler yoluyla gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Avcı ve Kalelioğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada; öğrencilerin aktif olarak dâhil olabildikleri öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ettikleri, dersin kalitesini öğrenci merkezli yaklaşımın benimsendiği yöntemlerin kullanıldığı içerik ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Bu konularda ifade edilen önerilerden bazıları şunlardır:

“Öğrenci merkezli eğitim kullanılacak araçlarla şekilleniyor. Yeni teknoloji kullanımı ve araçlarla yapılabilir.” (K14)

“Öğrenciye sadece fiziksel değil zihinsel olarak da aktif olduğu ölçme ve değerlendirme uygulanmalıdır. Öğrencinin aktif olduğu öğrenme kuramları içselleştirilmeli.” (K1)

Tablo 46

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Basamağına İlişkin Önerileri

Tema	Kod	f
Öneriler	Eğiticilerin eğitiminin uygulamalara yansımalarının değerlendirilmesi	2
	Öğrenci merkezli eğitimi destekleyen programların tasarlanması	2
	Öğretim elemanlarının iş yükü kredileri/AKTS konusunda bilgilendirilmesi	1
	Öğrenci merkezli uygulamaların okul öncesi dönemde başlaması	1
	Altyapı, materyal desteğinin sağlanması	1
Toplam		7

Tablo 46 incelendiğinde, kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin eğitimcilerin eğitiminin uygulamalara yansımalarının değerlendirilmesi ve öğrenci merkezli eğitimi destekleyen programların tasarlanması için önerilerde bulundukları tespit edilmiştir. Akademisyenler, öğretim elemanlarına eğitimler düzenlense dahi, bu eğitimlerin uygulamalarda gözlenip gözlenemediğine ilişkin endişeleri olduğunu ve nitelikli eğitim-öğretimin sağlanabilmesi için bu eğitimlerin uygulamalara yansımalarının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu değerlendirmelerin yapılmasında, öğrenci görüşlerinin önemli kaynaklardan biri olduğu söylenebilir. Yalçın İncik ve Tanrıseven (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretim elemanlarının çoğu derslerde öğrenci merkezli eğitim uyguladıklarını belirtirken, öğrencilerin çoğu uygulanmadığını düşünmektedir. Bu bağlamda, öğrenci merkezli eğitimin sağlanabilmesi için alınan eğitimlerin uygulamalara yansımaları konusunda değerlendirmeler yapılması gerektiğine dair önerilerden biri şöyle ifade edilmiştir:

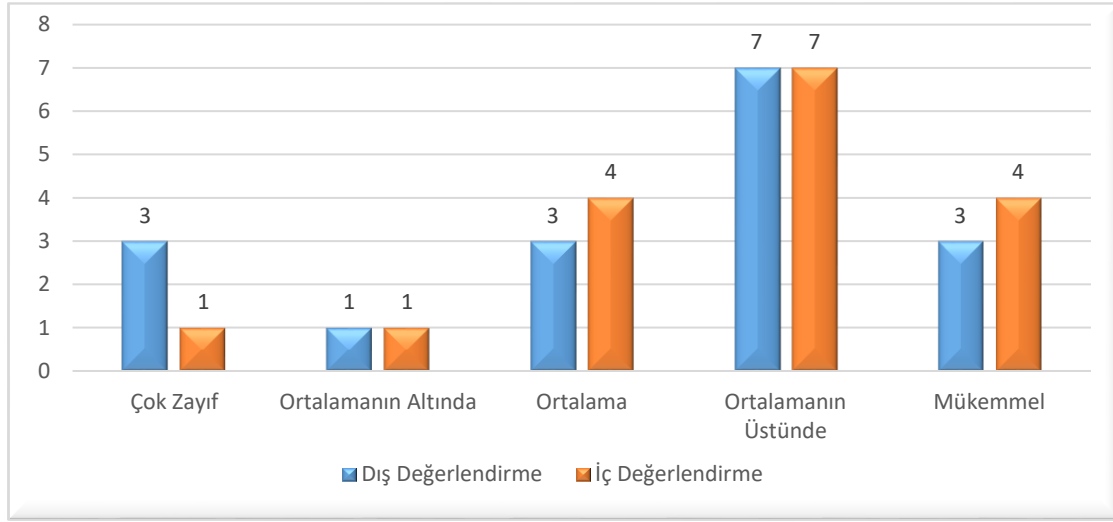
“Eğiticilerin eğitimi alıyoruz tamam ama kaç kişi ondan aldığını uygulamaya döküyor, bilmiyorum. Bunların da bir değerlendirilmesi yapılabilir. Buna yönelik çalışmalar desteklenebilir.” (K3)

Bir diğer öneri, öğrenci merkezli eğitimi destekleyen programların tasarlanmasıdır. Bir programın öğrenme fırsatları sunabilmesi için, öğrencinin psikolojik yapısını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, öğrencinin öğrenme stiliyle tutarlı bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Tuckman, 1969). Bu bağlamda, öğrenci merkezli yaklaşımı destekleyen programların geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yalçın ve Yıldız (2020) tarafından yapılan araştırmada da, İngilizce öğretmen adaylarının çoğunlukla öğrenci merkezleri program tasarımlarını tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

“Öğrenci merkezli öğrenme için daha aktif katılımlı ders programı yapılmasının uygun olduğunu düşünüyorum.” (K5)

5.3.7. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesinde Öğrencinin Kabulü ve Gelişimi, Tanıma ve Sertifikalandırma Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorum

Dış Değerlendirme Programı kapsamında dış değerlendiricilerin ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin, öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma basamağına ilişkin yapılan çalışmalara bir ile beş arasında puan vermeleri ve verdikleri puanların nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Verilen puanlar Şekil 27’de gösterilmiştir.



Şekil 27. Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanlar

Şekil 27 incelendiğinde, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağına ilişkin çalışmalara her iki katılımcı grubunun da ağırlıklı olarak *ortalamanın üstünde* (4) puan verdikleri tespit edilmiştir. Diğer basamakların aksine, bu basamakta dış değerlendiriciler ve üyeler tarafından verilen puanların dağılımı benzerlik göstermektedir.

Tablo 47 ve Tablo 48’de Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanların nedenlerine ilişkin görüşler, ağırlıklı puanlar temel alınarak sunulmuştur.

Tablo 47

Dış Değerlendiricilerin Öğrencinin Kabulü ve Gelişimi, Tanıma ve Sertifikalandırma Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f	
Öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma	Ortalamanın üstünde (4)	Olumlu	Sertifikalandırma ve diploma ekinin sağlanması	4	
			Her öğrenci için eşit kuralların geçerli olması	2	
					6
		Olumsuz	Önceki öğrenmelerin/yeterliliklerin değerlendirilmemesi	1	
			Ders saydırma ve intibak işlemlerinde aksaklıklar yaşanması	1	
			Özel ya da yabancı uyruklu öğrenciler için şeffaf ve tanımlı süreçlerin olmaması	1	
				3	
	Ara toplam			9	
	Mükemmel (5)	Olumlu	Standart, yönetmeliklerle düzenlenmiş bir sistem olması	3	
			Süreçlerin açık, şeffaf ve tanımlı olması	3	
				6	
	Ara toplam			6	
	Ortalama (3)	Olumsuz	İlgili süreçlerde sınırlandırmalar olması	2	
			Sertifikalandırma süreçlerinin yeterli olmaması	1	
			Ders saydırma ve intibak işlemlerinde aksaklıklar yaşanması	1	
					4
	Ortalama (3)	Olumlu	Standart, yönetmeliklerle düzenlenmiş bir sistem olması	2	
				2	
	Ara toplam			6	
	Çok zayıf (1)	Olumsuz	Önceki öğrenmelerin/yeterliliklerin değerlendirilmemesi	2	
			Kontenjan sayısına müdahale edilememesi	2	
			Öğrenci kabulünde sosyal zekânın değerlendirilmemesi	1	
			Lisans düzeyinde kabul edilecek öğrencilere üniversitenin karar verememesi	1	
	Ara Toplam			6	
	Ortalamanın altında (2)	Olumsuz	Kontenjan sayısına müdahale edilememesi	1	
			2		
Ara toplam			1		
Genel Toplam			28		

Dış değerlendiriciler, ağırlıklı olarak *ortalamanın üstünde (4)* puan vermelerini *olumlu* ve *olumsuz* nedenlerle açıklamışlardır. Verilen puanın nedenleri açıklanırken, çoğunlukla *olumlu* görüşler ifade edilmiştir. En çok vurgulanan olumlu neden, *sertifikalandırma ve diploma ekinin sağlanmasıdır*. Diploma eki, mezunların derecelerinin, akademik

niteliklerinin kendi ülkelerinde ve yurtdışında yükseköğretim kurumları, kamu yetkilileri ve işverenler tarafından tanınmasını sağlamak için Avrupa Yükseköğretim Alanının önemli bir aracıdır (European Commission, t.y). Bu nedenle, öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma konularında alınan olumlu görüşlerin, Türk üniversitelerinin uluslararasılaşma yolunda ivme kazandığının göstergelerinden biri olduğu düşünülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Resim, müzik, beden eğitimi gibi belli özel kriterlerle öğrenci alan bölümler var. Gelişimi sağlıyor, öğrencileri sertifikalandırıyorlar.” (K1)

“Bu zaten standart ve ÖSYM tarafından yapılıyor. Sertifikalandırma ve diploma eki noktasında da iyi. Bunlar düzgün veriliyor üniversiteler tarafından.” (K4)

Olumsuz olarak ifade edilen görüşler arasında, *önceki öğrenmelerin/yeterliliklerin değerlendirilmemesi* dikkat çekmektedir. Entegre ve üretken bir bilgi tabanı oluşturmanın yollarından biri, bir değerlendirme sisteminin parçası olarak öğrencinin ön bilgisini temel almaktır (Dochy, 1996). Öğrencinin hazırbulunuşluğunun, başlangıç seviyesinin bilinmesinin öğrenme sürecine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Önceki öğrenmelerin/yeterliliklerin değerlendirilmemesi, *çok zayıf (1)* puan veren dış değerlendiriciler tarafından da belirtilen olumsuz nedenler arasında yer almaktadır. Bu olumsuz nedenin ifade edildiği görüş şöyledir:

“Sadece girerken yeterlilikleri ölçme konusunda sıkıntılar olabilir. Çünkü Avrupalılar başka yerdeki öğrenmeleri de sayar.”

“Hammadde yani öğrencinin kalitesi, program çıktılarının eğitim-öğretim kalitesinin önemli bir kalemidir. Elbette onların kalitesini belirleyen unsur da önceki öğrenmeleridir. Öğrencinin ilköğretimden ve orta öğretimden kazanımlarıyla geldiğini göz önünde bulundurmak lazım ama biz bunu belirleyemiyoruz.” (K12)

Mükemmel (5) puan veren değerlendiriciler, yalnızca öğrenci kabulünün standart, yönetmeliklerle düzenlenmiş bir sistem olması ile süreçlerin açık, şeffaf ve tanımlı olması olumlu görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrenci kabulü, önceki öğrenmenin tanınması ve kredilendirilmesine ilişkin üniversitelerin tanımlı süreçlere sahip olması, kalite değerlendirme süreçlerinde değerlendirilen ve üniversitelerde gözlenmesi beklenen ölçütlerden biridir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019c). Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bu bölümdeki süreçler yeteri kadar şeffaf, açık, iyi tanımlanmış ve iyi yönetilmiş süreçler diyebilirim.” (K2)

“Bunlar son derece güzel bir şekilde kuralları ile yazılmış, kuralları ile sürmekte olan konular. Bence buralarda iyiyiz. Üniversitelerde de yönergeleri var bir şekilde.” (K3)

Tablo 48

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Öğrencinin Kabulü ve Gelişimi, Tanıma ve Sertifikalandırma Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f	
Öğrencinin Kabulü ve Gelişimi, Tanıma ve Sertifikalandırma	Ortalamanın üstünde (4)	Olumlu	Öğrenci kabulünde tanımlanmış, şeffaf süreçler olması	5	
			Lisansüstü öğrenci kabulünde yüksek standartlar belirlenmesi	1	
					6
		Olumsuz	Kontenjan taleplerinin dikkate alınmaması	3	
			Formasyon verilmesi	1	
			Sertifika programlarının değerlendirilmemesi	1	
				5	
	Ara toplam			11	
	Mükemmel (5)	Olumlu	Öğrenci kabulünde tanımlanmış, şeffaf süreçler olması	3	
			Tüm mezunlara diploma eki verilmesi	2	
			Öğrenci gelişiminin desteklenmesi	1	
			Üniversitede önceki öğrenmelerin/yeterliliklerin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması	1	
			Belgelendirme konusunda teknolojik gelişmelerden faydalanılması	1	
	Olumsuz	Lisans düzeyinde öğrenci kabulüne üniversitelerin etki edememesi	1		
		Kontenjan taleplerinin dikkate alınmaması	1		
					2
	Ara toplam			10	
	Ortalama (3)	Olumlu	Öğrenci gelişiminin desteklenmesi	3	
			İlgili süreçlerin yönetmeliklere uygun yürütülmesi	1	
			Üniversitede önceki öğrenmelerin/yeterliliklerin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması	1	
			Lisansüstü öğrenci kabulünde yüksek standartlar belirlenmesi	1	
			Disiplinlerarası çalışmaların yaygınlaşması	1	
			Disiplinlerarası sertifikalandırma programlarının olması	1	
					8
		Olumsuz	Lisans düzeyinde öğrenci kabulüne üniversitelerin etki edememesi	1	
	Ders saydırma ve intibak işlemlerinde aksaklıklar yaşanması		1		
				2	
Ara toplam			10		

Ortalamanın altında (2)	Olumsuz	Lisans düzeyinde öğrenci kabulüne üniversitelerin etki edememesi	1
		Formasyon verilmesi	1
	Olumlu		2
		Öğrenci gelişiminin desteklenmesi	1
Çok Zayıf (1)	Olumsuz		1
		Ara Toplam	3
		Öğrenci kabulünde ve tanınmasında önceki öğrenmelerin/yeterliliklerin değerlendirilmemesi	1
Ara toplam			1
Genel Toplam			35

Tablo 48 incelendiğinde, *ortalamanın üstünde (4)* puan veren akademisyenlerin, verdikleri puanın nedenleri hakkında hem *olumlu* hem de *olumsuz* görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Akademisyenler; verdikleri puanı açıklarken ağırlıklı olarak *olumlu* nedenlerden bahsederek, *öğrenci kabulünde tanımlanmış, şeffaf süreçler olması* nedenini vurgulamışlardır. Öğrenci hareketliliğinin sağlanması ve artırılması, ilk olarak 1998 yılı Sorbonne Bildirgesi’nde ifade edilerek, Bologna sürecinin en önemli amaçlarından biri haline gelmiştir. Yükseköğretim sistemleri arasında öğrenci hareketliliğinin sağlanması gereken durumlarda, amaca uygun öğrenci kabulü, tanınma ve tamamlama süreçlerine sahip olmak, kabul süreçlerinin, kriterlerinin tutarlı ve şeffaf bir şekilde uygulanması önemlidir (ESG, 2015). Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Köklü bir üniversite olduğu için her şey şeffaf belirlenmiş.” (K9)

“Var olan yönetmeliklerimiz var, bu yönetmelik dışında sadece güzel sanatlar, konservatuvar olduğu için o başlığı ayrıntılandırıdığımız bir durum var. Yönetmelikler bu kısmı netleştiriyor.” (K12)

“Kılavuzlar da her türlü şartlar yazıyor. Öğrenci kabulünde bizim bir etkimiz yok.” (K7)

Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler, en iyi puanı vermemelerinin nedenini ağırlıklı olarak *kontenjan taleplerinin dikkate alınmaması* ile açıklamışlardır. Akademisyenler, öğrenci sayılarının fazla olmasını ve kontenjan sayılarına müdahale edememelerini farklı konularda da dile getirmişlerdir. Zaman zaman YÖK

tarafından, öğrenci merkezli öğrenme-öğretme ve değerlendirmenin önündeki engellerden biri olan kontenjanların artırılmaya çalışılması akademisyenleri zorlamaktadır (Bilgin, 2009). Bu konuda ifade edilen görüşler şunlardır:

“Bize zaman zaman kontenjan soruyorlar ama sordukları şeylere de zaten uymuyorlar.” (K7)

“Öğrenci kabulünde bazen kontenjan sıkıntıları olabiliyor, öğrenci sayısını karşılayacak öğretim üyesi kadrosu yok.” (K10)

Öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma basamağına *mükemmel* (5) puan veren akademisyenler, ağırlıklı olarak *olumlu* görüşler ifade etmişlerdir. Olumlu görüşler arasında, *öğrenci kabulünde tanınlanmış, şeffaf süreçler olması ve tüm mezunlara diploma eki verilmesi* nedenleri vurgulanmıştır. Bu görüşler aynı zamanda, katılımcıların çoğu tarafından vurgulanan görüşler arasında yer almaktadır. Akademisyenlerin bu konulardaki görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Lisansla zaten ÖSYM’nin hazırladığı standart puanla geliyorlar. Dolayısıyla öğrencilerin kabulü sırasında herhangi bir sıkıntı ya da etki yok. Sağlık bilimlerine bağlı enstitümüzde lisansüstü öğrenci kabulünde istediğimiz kriterleri şeffaf olarak uyguluyoruz.” (K4)

“Programın mezunu ne yapar sorusunun yanıtını, Türkçe ve İngilizce diplomayı aldığınızda görüyor olmanız gerekiyor. Bununla ilgili son 2-3 yılda rektörlük çok çalıştı ve artık bildiğim kadarıyla bütün programların mezunlarına otomatik olarak diploma eki veriyoruz.” (K1)

“Diploma eki eskiden isteğe bağlı bir süreçti, şimdi her kademede diploma ekini otomatik olarak sistem veriyor. Biz diploma ekini sadece yazılı vermiyoruz, dijital olarak da veriyoruz.” (K2)

Dış değerlendiriciler ve üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma basamağında yapılan çalışmaların daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Tablo 49 ve Tablo 50’de bu öneriler yer almaktadır.

Tablo 49

Dış Değerlendiricilerin Öğrencinin Kabulü ve Gelişimi, Tanıma ve Sertifikalandırma Basamağına İlişkin Önerileri

Tema	Kod	f
Öneriler	Önceki öğrenmelerin ortaya konacağı bir mekanizmanın olması	2
	Ders saydırma ve intibak işlemleri süreçlerinin şeffaf ve tanımlı olması	1
	Özel ya da yabancı uyruklu öğrenciler için şeffaf ve tanımlı süreçlerin olması	1
	Üniversitelerin öğrenci kabulü için kendi puanlarını belirleyebilmesi	1
	Sertifikalandırma sistemlerinin sürdürülebilir hale getirilmesi	1
Toplam		6

Dış değerlendiriciler, *önceki öğrenmelerin ortaya konacağı bir mekanizmanın olması* önerisinde bulunmuşlardır. Bireylerin bilgi, beceri ve deneyimlerinin resmi olarak tanınmasını ve belgelendirilmesini (European Commission, 2019) sağlayacak sistemlerin oluşturulması bazı üniversitelerin gündeminde olan bir konudur. Bu duruma ilişkin görüş şöyledir:

“Tanıma konusunda, öğrencinin önceden öğrendiğini tanıma konusunda bir şeyler yapmak istiyoruz. Belki ülkemizde yok ama buna yönelik bir alt yapı geliştirmek istiyoruz.” (K16)

Avrupa’da yaygın olarak uygulanan bu sistemin, Türkiye’de henüz başlangıç aşamasında olduğu söylenebilir. Bu konudaki görüşlerden biri şöyle ifade edilmiştir:

“Hem önceki öğrenmelerin görülebileceği bir mekanizma hem de üniversitelerin kaliteyi seçebileceği bir mekanizma var olmalıdır.” (K12)

Ders saydırma ve intibak işlemleri süreçlerinin şeffaf ve tanımlı olması, özel ya da yabancı uyruklu öğrenciler için şeffaf ve tanımlı süreçlerin olması gibi öneriler, Türk üniversitelerinin küresel ölçekte tanınırlığının artması, ulusal ve uluslararası öğrenci hareketliliğinin sağlanması konularında oldukça önemlidir. Kethüda (2015) tarafından yapılan araştırmada, 2009 yılı sonrasında Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenci sayısındaki artışın ivme kazandığı tespit edilmiştir. Bu konuda sunulan öneriler şunlardır:

“Ders saydırma, intibak konusunda üniversitelerde problemler çıkıyor. Yetki tamamen üniversitelerde ve bu süreçler tanımlı hale getirilmeli. Neye göre kabul edilip edilmeyeceği net bir şekilde ortaya konulmalı.” (K15)

“İngilizce açılan programlara Türk öğrenciler alınıyor. Bu programlar uluslararası öğrenciler için mi açılıyor yoksa Türk öğrenciler için mi? Bu süreçlerin şeffaf ve tanımlı olması gerekir.” (K16)

Tablo 50

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Öğrencinin Kabulü ve Gelişimi, Tanıma ve Sertifikalandırma Basamağına İlişkin Önerileri

Tema	Kod	f
Öneriler	Lisans düzeyinde öğrenci kabulüne üniversitelerin etki edebilmesi	1
	Sertifika programlarının değerlendirme çalışmalarının yapılması	1
Toplam		2

Tablo 50 incelendiğinde, akademisyenlerin, bu basamağına ilişkin çok fazla öneride bulunmadığı tespit edilmiştir. Akademisyenler yalnızca *lisans düzeyinde öğrenci kabulüne üniversitelerin etki edebilmesi* ve *sertifika programlarının değerlendirme çalışmalarının yapılması* önerilerinde bulunmuşlardır. Akademisyenler, lisans düzeyinde gelen öğrencilerin niteliğinin üniversitenin eğitim-öğretim kalitesinin artırılmasında etkili olduğunu düşünmektedir. Bu öneri yalnızca öğrencinin niteliği ile ilişkilendirilmemekte, aynı zamanda, kabul edilecek öğrenci sayısının üniversiteler tarafından belirlenmesi gerekliliği de ifade edilmek istenmiştir. Bu öneri şöyle ifade edilmiştir:

“Standart bir sistem var. Biz ne yazık ki etki edemiyoruz. Etki edilebilmeli. Her sene puan düştüğü için öğrencilerde de hem bilimsel hem sosyal seviye düşüyor. Artık gelen öğrenciler daha az istekliler.” (K6)

Sertifika sunan programların değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekliliğine yönelik önerinin, programların niteliğine ilişkin endişelerle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bir programın beklenen sonuçları sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi, olası olumsuz sonuçların tespit edilerek geliştirme çalışmalarının yapılması ve program etkililiğinin üst düzeye çıkarılması için değerlendirme zorunlu olmaktadır (SAGE Publications, 2019). Bu konudaki görüş şöyle belirtilmiştir:

“Sertifika programlarının kalitesini denetleyen mekanizma yok. Denetleyen değerlendirme mekanizmaları olmalı.” (K9)

2018-2019 yılı Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi durum Raporunda, üniversitelerde öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma basamağında yapılan çalışmaların mevzuatın gereklilikleriyle uyumlu olduğu belirtilmiştir. YÖKAK tarafından hazırlanan durum raporlarında, bu basamağına ilişkin detaylı bilgiye yer verilmediği ve diğer basamaklara göre daha yüzeysel ifadelerin kullanıldığı tespit edilmiştir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019c). Dış değerlendiriciler ve kalite komisyonlarında

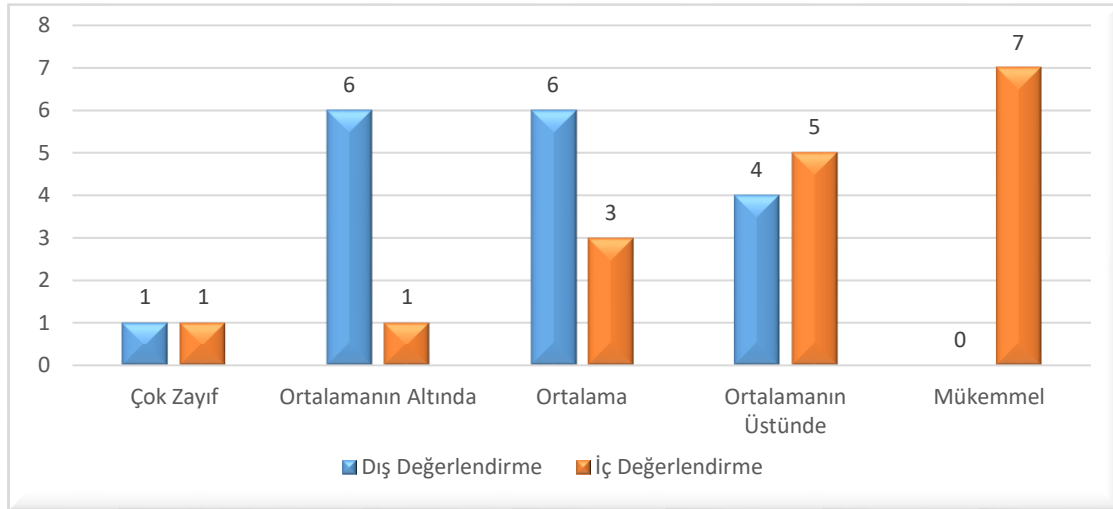
görev yapan/ yapmış üyeler de bu basamağa ilişkin çalışmaların iç değerlendirme ve dış değerlendirme raporlarında fazla yer tutmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, bu ölçüt kapsamında değerlendirilen süreçler çoğunlukla yönetmeliklerle belirlenmiş olduğu için, her yıl yazılan KİDR raporlarında bu başlığa yer vermenin gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Bu görüşler şöyle ifade edilmiştir:

“Bence bu soru raporda gereksiz bir soru olarak duruyor. Zaten bunu sorduğumuzda da “Bu yönetmelikle, yönergelerle sağlanıyor.” şeklinde cevaplar alınıyor.” (K2-KDD)

“Zaten mevzuatla belirlenen bazı şeyler var. Şimdi eski raporu referans gösteriyoruz sürekli.” (K4-KİD)

5.3.8. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesinde Eğitim-Öğretim Kadrosu Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorum

Dış Değerlendirme Programı kapsamında dış değerlendiricilerin ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin, eğitim-öğretim kadrosu basamağına ilişkin yapılan çalışmalara bir ile beş arasında puan vermeleri ve verdikleri puanların nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Verilen puanlar Şekil 28’de gösterilmiştir.



Şekil 28. Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim kadrosu basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanlar

Şekil 28 incelendiğinde, eğitim-öğretim kadrosu basamağına ilişkin dış değerlendirme süreci kapsamında yapılan çalışmalara dış değerlendiricilerin ağırlıklı olarak *ortalamanın altında* (2) ve *ortalama* (3) puanlarını verdikleri tespit edilmiştir. İç değerlendirme süreci kapsamında yapılan çalışmalara ise üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/yapmış üyeler ağırlıklı olarak *mükemmel* (5) puan vermiştir.

Tablo 51 ve Tablo 52’de Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim kadrosu basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanların nedenlerine ilişkin görüşler, ağırlıklı puanlar temel alınarak sunulmuştur.

Tablo 51

Dış Değerlendiricilerin Eğitim-Öğretim Kadrosu Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f
Eğitim-Öğretim Kadrosu	Ortalama (3)	Olumsuz	Kişiyə özgü kadro ilanlarının açılması	3
			Kadroların/Öğretim elemanlarının sayıca yetersiz olması	3
			Öğretim elemanlarının gelişmeye açık olmaması	2
			Eğiticilerin eğitiminin yetersiz olması	1
			Öğretim elemanlarının motivasyonlarını kaybetmesi	1
			Öğretim elemanlarının ihtiyaca göre açılacak dersleri verebilecek yeterlilikte olmaması	1
				11
		Olumlu	Mevcut kadro tarafından verilen eğitimlerin nitelikli olması	1
			Öğretim elemanlarının gelişmeye açık olması	1
			Her üniversitenin kendine özgü atanma ve yükseltilme kriterlerinin planlanması	1
			Ortak sorunların paylaşıldığı eğitimlerin yapılması	1
			4	
		Ara toplam	15	
	Ortalamanın altında (2)	Olumsuz	Öğretim elemanlarının gelişmeye açık olmaması	4
			Öğretim elemanlarının yeterliliğini denetleyen süreçlerin tanımlı olmaması	2
			İhtiyaca yönelik atamalar yapılmaması	2
			Üniversitelerin artan sayısının öğretim elemanı niteliğine olumsuz etki etmesi	2
			Öğretim elemanlarında aidiyet duygusunun olmaması	1
				11
	Ortalamanın üstünde (4)	Olumlu	Mevcut kadro tarafından verilen eğitimlerin nitelikli olması	2
			Her üniversitenin kendine özgü atanma ve yükseltilme kriterlerinin planlanması	2
			Atamanın şeffaf olması	1
			İlgili süreçlerde farkındalığın artması	1
				6
		Olumsuz	Kadroların/Öğretim elemanlarının sayıca yetersiz olması	3
			Eğiticilerin eğitiminin yetersiz olması	2
				5
		Ara toplam	11	
	Çok zayıf (1)	Olumsuz	Kadroların/Öğretim elemanlarının sayıca yetersiz olması	1
			Alanında yetkin öğretim elemanı olmaması	1
			Eğiticilerin eğitime direnç gösterilmesi	1
		Ara Toplam	3	
		Genel Toplam	40	

Eğitim-öğretim kadrosu teması altında verilen puanların nedenleri, *olumlu* ve *olumsuz* olarak ayrılmıştır. *Ortalama (3)* puan veren dış değerlendiriciler, bu puanı vermelerini çoğunlukla *olumsuz* nedenlerle açıklamışlardır. *Kişiyeye özgü kadro ilanlarının açılması* ve *kadroların/öğretim elemanlarının sayıca yetersiz olması* vurgulanan olumsuz nedenlerdir. İstanbullu Dinçer ve Çakmak (2018) tarafından turizm alanında çıkan akademik kadrolar

üzerine yapılan araştırmada; ilgili bölümle ilişkili olmayan, turizm bağlantısı olmayan içeriklere sahip, “eski Uygurca metinler üzerinde çalışmak” ya da “non-linear matematik programlama modelleri üzerine çalışmak” gibi özel maddelerin bulunduğu kadroların açıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada, alan dışı kadroların içeriklerinde, sınırlı sayıda başvuruya sebep olacak özelliklerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları, dış değerlendiricilerin kişilere özgü kadro ilanlarının açıldığına dair görüşlerini desteklemektedir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretim elemanı ilanları kişiye özgü olabiliyor. Rekabet unsuru ortadan kaldırılıyor.” (K1)

“Kadro ilanlarında detaylı açıklama kısımlarının kaldırılması lazım. Genel ve alana özgü bir açıklama olabilir ama bazı ilanlarda bir tek ismin yazılmadığı kalıyor.” (K4)

Kadroların/öğretim elemanlarının sayıca yetersiz olmasında yükseköğretim sisteminde hızla artan öğrenci sayısının etkili olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de yeni üniversitelerin hızla kurulması, yükseköğretim alanında büyük ölçekte niceliksel artışa neden olmuştur (Kılınç, Çepni, Kılcan & Palaz, 2017). Özellikle 2009-2010 öğretim yılından itibaren yükseköğretim kurumlarında önlisans ve lisans düzeyinde öğrenci sayılarındaki artış önemli düzeydedir (D. Günay & A. Günay, 2016). Karakütük ve Özdemir (2011) yeterli sayıda öğretim elemanı ihtiyacı karşılanmadan ve diğer altyapı olanakları tam olarak sağlanmadan üniversite sayılarının arttığını belirtmiştir. Bu durumun, artan kurum ve öğrenci sayılarının ihtiyaçlarının karşılanmasında, mevcut öğretim elemanlarının niceliksel olarak yetersiz kalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Ancak; yükseköğretim kurumlarında, yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanı ihtiyacının karşılanması ve sürekli gelişimlerinin sağlanması kalite güvencesi gereksinimlerindendir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019c). Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Eğiticilerde motivasyon kaybı giderek artıyor. Artan kontenjanlara yeterli olmaya çalışıyorlar. Sayısal anlamda da birçok kurumun problemi var. Merkez üniversitelerde kadrolaşma daha zor. Bu nedenle, eğitim öğretim kadrosu gün geçtikçe sayıca zayıflıyor.” (K17)

“Eğitim-öğretim kadrosunda kontenjan eksik, hoca bulmak zor. Norm kadro belirsizliği sorunları var. Küçük yerlere giden hoca bulunmuyor.” (K10)

Ortalama (3) puan veren dış değerlendiricilerin, verdikleri puan hakkında ifade ettikleri olumlu nedenler arasında mevcut kadro tarafından verilen eğitimlerin nitelikli olması ve öğretim elemanlarının gelişmeye açık olması yer almaktadır. Değerlendiriciler, eğitim-öğretim kadrosunun sayıca yetersiz olmasına rağmen mevcut kadro tarafından sunulan eğitimin nitelikli olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut kadro tarafından sunulan eğitimin nitelikli olması ile öğretim elemanlarının gelişmeye açık olmasının birbiri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazında yer alan araştırmalarda, çeşitli nedenlerle yükseköğretim alanında eğitimin niteliğine ilişkin sorunlar olduğu belirtilmektedir (Ünver, 2013; Şenses, 2007; Yılmaz & Kazancı Tınmaz, 2016). Bu nedenlerden biri, öğretim elemanlarının hızla değişen ve gelişen dünyada, değişime ve gelişmeye direnç göstermesidir. Bu bağlamda, değişime ve gelişmeye istekli olan öğretim elemanlarının, verdikleri eğitimin niteliğinin de olumlu yönde etkileneceği söylenebilir. Bu konulardaki görüşler şunlardır:

“Mevcut kadro tarafından verilen eğitimin niteliği olumlu. Eğiticiler özveri ile çalışıyor.” (K17)

“Gelişmeye istekli olmayan meslektaşlarımız olduğu gibi, gelişmeye açık öğretim elemanları olduğunu da biliyorum ve takdir ediyorum. Sürekli gelişime açık olmamız gerektiğini düşünüyorum çünkü yeni eğitim stratejileri ile karşılaşıyoruz. Her şey değişiyor; öğrenci değişiyor, öğrencilerin öğrenme stilleri değişiyor.” (K3)

Eğitim-öğretim kadrosu basamağına ortalamanın altında (2) puan veren dış değerlendiriciler, verdikleri puanı yalnızca olumsuz nedenlerle açıklamışlardır. Değerlendiriciler, çoğunlukla *öğretim elemanlarının gelişmeye açık olmaması* nedenini belirtmişlerdir. 2018-2019 Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporunda, kurumlarda eğitim-öğretim kadrosunun işe alınması, atanması, yükseltilmesi ve ders görevlendirmeleri ile ilgili tanımlı süreçler bulunduğu ancak eğiticilerin eğitimi, mesleki gelişimlerinin sürdürülmesi ve öğretim becerilerinin iyileştirilmesi çalışmalarının daha çok desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019c). Araştırmalarda, öğretim elemanlarının iş yükü fazlalığının gelişme olanaklarını kısıtladığı ifade edilmektedir (Durusoy & Apaydın, 2019; Özgür, vd., 2013). Ayrıca, Türkiye’de öğretim elemanlarının performanslarını değerlendiren gerçekçi bir sistemin uygulanmamasının, atama ve akademik yükseltme için yayın sayısı fazlalığı bir avantaj olmasına rağmen öğretim elemanlarının yayın dışı faaliyetlerinin yeteri kadar değerlendirilmemesinin (Demir, Güloğlu Demir & Özdemir, 2017), öğretim elemanlarının

gelişme yönündeki motivasyonlarını düşürdüğü söylenebilir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretim elemanlarının bazıları gelişime açık değil. Hocanın biri “İyi bir üniversitenin sitesinden ders notu indirdim, onu anlatıyorum” diyor. Bunun böyle olmaması gerekir. Öğrenciyi motive edecek, ihtiyaca göre ders notlarının hocaların kendisi tarafından oluşturulması gerekir.” (K7)

“Öğretim elemanlarının gelişmeye yönelik çalışmalara ilgileri yetersiz. Bizde kadro güvencelidir, rekabetçi performans ölçütü yoktur. Bir kadroya atandıktan sonra kişilerin kendilerini geliştirmesi için kurum destek sağlamalı, kişiler de buna özen göstermeli.” (K15)

Vurgulanan diğer nedenler arasında, *öğretim elemanlarının yeterliliğini denetleyen süreçlerin tanımlı olmaması* yer almaktadır. Türkiye'de öğretim elemanlarının akademik ilerlemeleri araştırma performansı ile değerlendirilirken, öğretim görevlerini değerlendirecek sistematik değerlendirme sistemleri eksiktir; yalnızca az sayıda fakülte isteğe bağlı performans değerlendirme sistemlerine sahiptir (Yılmaz & Kazancı Tınmaz, 2016). Bu nedeni ifade eden görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretim elemanı çok vasıfsız olabilir, notlarını hiç güncellemiyor olabilir ama o eğiticiye müdahale şansı yok. Bu tür süreçler yok. Yine de tanımlayabilir üniversite “Biz şu tedbirleri alıyoruz, eğiticilerimizi sürekli olarak eğitiyoruz.” gibi.” (K2)

“Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirip geliştirmediklerini ölçen mekanizmalara ihtiyaç var.” (K15)

Tablo 52

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Eğitim-Öğretim Kadrosu Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f
Eğitim-Öğretim Kadrosu	Mükemmel (5)	Olumlu	Eğiticilerin eğitimlerinin gerçekleştirilmesi	6
			Öğretim elemanlarının gelişiminin desteklenmesi	5
			Eğitim-öğretim kadrosunun nitelikli olması	4
			Atanma ve yükseltme standartlarının yüksek olması	2
			Üniversitede öğretim elemanları için hizmet içi eğitim birimi kurulması	2
			Genç eğitim-öğretim kadrosunun gelişmeye daha açık olması	1
			Atanma ve yükseltme süreçlerinin şeffaf olması	1
				21

Ortalamanın üstünde (4)	Olumsuz	Eğiticilerin eğitimi programının uygulamalara yansımalarının değerlendirilememesi	2
		Öğretim elemanlarının sayısının yetersiz olması	1
		Öğretim elemanı değerlendirme anketlerinin gerçeği yansıtmaması	1
			4
	Ara toplam		25
	Olumlu	Eğitim-öğretim kadrosunun nitelikli olması	4
		Atanma ve yükseltilme süreçlerinin şeffaf olması	2
		Atanma ve yükseltilme standartlarının yüksek olması	2
		Öğretim elemanlarının gelişiminin desteklenmesi	2
		Eğitim-öğretim kadrosu görevlendirmelerinin uzmanlık alanlarına göre yapılması	1
			11
	Olumsuz	Atanma ve yükseltilme standartlarının her üniversitede standart olmaması	1
		Öğretim elemanlarının çalışmalarını denetleyen bir mekanizma olmaması	1
		Öğretim elemanı değerlendirme anketlerinin gerçeği yansıtmaması	1
			3
	Ara toplam		14
Ortalama (3)	Olumlu	Atanma ve yükseltilme süreçlerinin şeffaf ve tanımlı olması	2
		Öğretim elemanlarının akademik çalışmalarının desteklenmesi	1
		Eğitim-öğretim kadrosunun nitelikli olması	1
			4
	Olumsuz	Öğretim elemanlarının eğiticilerin eğitimi programına direnç göstermesi	1
			1
		İhtiyaçlar doğrultusunda atama ve yükseltilme yapılmaması	1
		Öğretim elemanlarının çalışmalarını denetleyen bir mekanizma olmaması	1
		Atama ve yükseltilmeye ilişkin özel kriterlerin belirlenmemesi	
			4
	Ara toplam		8
Çok zayıf (1)	Olumsuz	Öğretim elemanlarının sayısının yetersiz olması	1
		Öğretim elemanlarının gelişiminin desteklenmemesi	1
		Öğretim elemanlarının eğiticilerin eğitimi programına direnç göstermesi	1
Ara Toplam		3	
Ortalamanın altında (2)	Olumsuz	Atanma ve yükseltilme süreçlerinin şeffaf olmaması	1
		İhtiyaçlar doğrultusunda atama ve yükseltilme yapılmaması	1
Ara toplam		2	
Genel Toplam		52	

Tablo 52 incelendiğinde, eğitim-öğretim kadrosu basamağına *mükemmel (5)* puan veren kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin hem *olumlu* hem de *olumsuz* nedenler belirttikleri tespit edilmiştir. Akademisyenler, verdikleri puanı çoğunlukla *olumlu* görüşler ile açıklamışlardır. Olumsuz nedenlerin oldukça az olmasına rağmen, verilen puan göz önüne alındığında olumsuz nedenler belirtilmesi beklenmeyen bir durumdur.

Eğiticilerin eğitimlerinin gerçekleştirilmesi ve öğretim elemanlarının gelişiminin desteklenmesi çoğunlukla vurgulanan olumlu nedenlerdir. Her iki nedenin birbiri ile yakın ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının gelişiminin desteklenmesi konusunda en etkili yollardan biri eğiticilerin eğitimlerinin gerçekleştirilmesidir. Yılmaz ve Kazancı Tınmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilere göre öğretim elemanlarının pedagojik yeterliliklerinin memnun edici düzeyde olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu bağlamda, eğitici eğitimlerinin gerçekleştirilmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, Akman, Kelecioğlu ve Bilge (2006) tarafından yapılan araştırmada, mesleki gelişimleri desteklenen, çalışmaları onaylanan ve işlerinin sorumluluğunu alabilen öğretim elemanlarının çalışmak için daha fazla güdülenebileceği ifade edilmiştir. Kamışlı, Yanpar Yelken ve Akay'ın (2016) yaptıkları araştırmada da; öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan eğitimin, öğretmenlerin akademik başarısını ve mesleki yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Mutlu (2018) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu konudaki akademisyen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bizim bir hizmet içi eğitim birimimiz var rektörlüğe bağlı. Bu birim eğiticilerin eğitime yönelik çalışmalar yapacağını söyleyerek bizden destek istedi. Buna yönelik çalışıldı ve bir taslak bir program ortaya kondu. Bir eğiticinin sahip olması gereken bütün süreçler yerleştirildi.” (K1)

“Uzaktan eğitimle pedagojik formasyon verildi. Belli bir süre, saat aralığında ve bunun sonucunda da bir sınav yapıldı. Böylece pedagojik formasyonu tamamladık. Hakikaten ben de çok faydalandım. Uluslararası yerlerde ders vermeme rağmen dikkat etmem gereken bazı ufak tefek noktaları fark ettim.” (K4)

Eğitim-öğretim kadrosunun nitelikli olması, vurgulanan bir diğer nedendir. Girayhan (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler, kaliteli bir üniversitede akademik kadronun nitelikli, uzman olması ve öğretim elemanlarının yeterli sayıda olması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitim-öğretim kadrosunun nitelikli olduğuna ilişkin görüşün vurgulanmasında, iç değerlendirme süreci kapsamında görüşme yapılan üniversitelerin köklü üniversiteler olmasının ve bu üniversitelerin atama ve yükseltme kriterlerinin çoğu üniversiteye göre daha zorlu olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Demir, vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada; öğretim elemanlarının, atanma ve yükseltme kriterlerinin akademisyenlikte niteliği artırmada önemli olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Emil (2019) tarafından yapılan araştırmada da, öğretim elemanlarının araştırma rollerini

eğitim-öğretim rolleri ile eşit önemde gördükleri sonucuna ulaşmıştır ve bu sonuç, mesleki olarak sahip oldukları adanmışlık duygusu ile ilişkilendirilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç, eğitim-öğretim kadrosunun nitelikli olduğuna ilişkin görüşleri de desteklemektedir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bu konuda gayet iyi durumdayız. İşe alımlarda çok özenli ve seçici davranıyoruz. Mesleki gelişim konusunda da çeşitli oryantasyon programlarımızla, teşviklerimizle, fırsatlarla eğitim öğretim kadrosunun kendini iyi geliştirdiğini düşünüyoruz.” (K16)

“Çok kalifiye bir kadroya sahip üniversite, o anlamda çok şanslı. Örneğin; burada işe aldıklarımızı, hocalarımızı bir yıllık bir eğitimden geçiriyoruz. Bir yıl zorunlu bir eğitim.” (K17)

“Büyük üniversitelerin en iyi akademik kadro oluşturma çabası var. Türkiye'nin sayılı üniversitelerinden olması nedeniyle, atanma ve yükseltme kriterleri çok zor. Dolayısıyla, gelen öğretim elemanları belli düzeyde oluyor. Gerçekten iyi yeterliliklere sahip eğitim-öğretim kadromuz var.” (K14)

Mükemmel (5) puan veren akademisyenlerin olumsuz görüşleri arasında, *eğiticilerin eğitimi programının uygulamalara yansımalarının değerlendirilememesi* yer almaktadır. Uygulanan her programda olduğu gibi, eğiticilerin eğitimi çalışmalarının çıktılarının değerlendirilmesinin; çalışmalara yönelik güçlü ve zayıf yönlerin belirlenerek, çalışmaların daha etkili hale getirilmesine son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Şu anda 40 saatlik bir eğitim veriliyor, 40 saatlik eğitimin sonunda izleme gibi bir şey yapamıyoruz. Kim o bilgiyi kullanıyor bilemiyoruz.” (K1)

“Eğitimden alınanları işe koşturmak konusunda tabi ki sıkıntılar var ama bunlar bir günde iki günde çözülecek şeyler değil. Eğiticilerin eğitimi sonunda bunları ölçecek denemeler, uygulama çalışmaları yapmak istiyoruz.” (K2)

Eğitim-öğretim kadrosu basamağına ilişkin çalışmalara, *ortalamanın üstünde* (4) puan veren akademisyenlerin sayısı da önemli düzeydedir. Akademisyenler, verdikleri puanı ağırlıklı olarak *olumlu* nedenlerle açıklamalarına rağmen, az sayıda *olumsuz* neden de ifade edilmiştir. Olumlu nedenler arasında, en çok *eğitim-öğretim kadrosunun nitelikli olmasının* vurgulandığı tespit edilmiştir. Bu görüş, *mükemmel* (5) puan veren akademisyenler tarafından da ifade edilmiştir. Kalite güvencesi süreçlerinde, programın amaçlarının

gerçekleştirilmesinde öğretim elemanlarının akademik ve mesleki nitelikleri oldukça önemlidir (Alemiga & Kibukamusoke, 2019; Uygur, 2018; Sarrico & Alves, 2016). Mutlu (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarından toplanan öz-yeterlik ölçeği ile öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik yeterlilik puanlarının yeterli aralıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konudaki görüşlerden biri şöyle ifade edilmiştir:

“Mesleki yeterlilikler güzel, deneyimli bir kadromuz var. Hocalarımız hem bilimsel yönden hem de öğrenci iletişimi yönünden kuvvetli.” (K6)

Ortalamanın üstünde (4) puan veren akademisyenler, atanma ve yükseltme süreçlerinin şeffaf olması ile atanma ve yükseltme standartlarının yüksek olmasını da önemli görmektedir. İnandı, Tunç & Uslu (2013) tarafından yapılan araştırmada; atama ve yükselme konularının öğretim elemanları arasında en fazla tartışılan ve kaygı duyulan konulardan biri olduğu, atama ve yükselme süreçlerinde şeffaf olmayan uygulamalar olmasının öğretim elemanlarının iş doyumunu düzeyini düşürdüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Mesleki memnuniyet düzeyinin ve iş doyumunun, üniversitelerin eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme gibi işlevlerinin niteliğini etkileyebileceği göz önüne alındığında atanma ve yükseltme süreçlerinin şeffaf ve adil olmasının son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu konudaki görüş şöyledir:

“Öğretim elemanlarının kadro geçişlerinde yapılan değerlendirmenin şeffaf olduğunu söyleyebilirim. Önceden belirlenen kriterler üzerinden değerlendirme yapılıyor.” (K13)

Atanma ve yükseltme standartlarının yüksek olması nedeni ise, eğitim-öğretim kadrosunun niteliği ile ilişkilendirilerek olumlu bir yön olarak görülmektedir. Bu durum, kalite komisyonların görev yapan/ yapmış diğer üyeler tarafından da belirtilmiştir. Bu görüş şöyle ifade edilmiştir:

“Üniversite bu konuda şeffaf, objektif ve liyakata inanan bir kurum. Bizim üniversitedeki kriterler çok zorlu, çok zorlu aşamalardan geçerek buraya geliyoruz. Eğitim öğretim kadromuzu bu kriterler çok sıkı tutuyor. Bu anlamda üniversitemizde yapılan çalışmalar çok olumlu.” (K3)

Ortalamanın üstünde (4) puan veren akademisyenlerin, verdikleri puan hakkında çok fazla olumsuz neden belirtmemişlerdir. Belirtilen olumsuz nedenler arasında atanma ve yükseltme standartlarının her üniversitede standart olmaması yer almaktadır. Alpaydın ve Türkmenoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada da; üniversitelerin atama ve yükseltme

süreçlerinde istenen toplam makale sayısı, toplam puan açısından farklılıklar olduğu, bazı üniversitelerinden kendi ek koşullarını hazırladığı tespit edilmiştir. Aynı unvana sahip akademisyenlerin farklı atama ve yükseltme kriterlerine maruz kalmasının; mesleki memnuniyet ve iş doyumunu düzeylerini etkileyeceği, kariyer süreçlerinde durgunluk yaratan nedenlerden biri olabileceği söylenebilir. Bu konudaki görüş şöyle ifade edilmiştir:

“Bizim üniversitemizde atanma ve yükseltme hayli zorlu bir süreç, diğer taraftan bir başkası da başka üniversite de tezini yayınlatıp yükseliyor. Bu adalet mi, hak mı? Bizdeki daha doğru bir sistem o ayrı ama öbürü ne? Tabi ki bizim prestijimiz, kalitemiz, uluslararası sıralamamız artıyor ama insanlarda da büyük bir adaletsizlik ortaya çıkıyor.” (K3)

Dış değerlendiriciler ve üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler eğitim-öğretim kadrosu basamağında yapılan çalışmaların daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Tablo 53 ve Tablo 54’de bu öneriler yer almaktadır.

Tablo 53

Dış Değerlendiricilerin Eğitim-Öğretim Kadrosu Basamağına İlişkin Önerileri

Tema	Kod	f
Öneriler	Üniversitelerin sürekli gelişimi takip eden merkezlere/eğitimlere sahip olması	5
	Öğretim elemanlarının gelişmeye açık olması	4
	Atanma ve yükseltme kriterlerinin ihtiyaca göre belirlenmesi	3
	Üniversitelerde eğitim-öğretim kadrosunun gelişimini gösteren süreçlerin tanımlanması	2
	Eğitim-öğretim kadroları gençleştirilmeli	1
Toplam		15

Dış değerlendiriciler çoğunlukla üniversitelerde eğitim-öğretim kadrosunun gelişimini takip eden merkezlerin olması ve eğitimlerin düzenlenmesi için önerilerde bulunmuşlardır. Bu merkezlerin ve eğitimlerin varlığının, üniversitelerin tüm boyutlardaki niteliğinin artırılmasında etkili olacağı söylenebilir. Bu konudaki önerilerden bazıları şunlardır:

“Bir vizyon katmak adına, kişinin kendi kendine bakışını da sağlayacak şekilde eğitimlerin yer alması gerekmektedir.” (K12)

“Asıl sorun öğretim elemanlarının yeni zihniyete göre eğitimi, eğiticilerin eğitimi programı eksik. Bunların hızla tamamlanması lazım.” (K8)

“Üniversitelerde temel eğitimi yönlendiren, çalışan bir merkez olmalı. Akademisyenler de sürekli olarak eğitilmeli. Bu merkez eğitim konusunda değişen teknolojiyi, yeni gelişmeleri ve teknikleri akademisyenlere vermeli.” (K14)

Ancak; öğrenme-öğretme merkezleri ve eğitimlerle istenen niteliğin sağlanabilmesi için, öğretim elemanlarının sunulan fırsatları etkili bir şekilde değerlendirecek ilgi ve isteğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, dış değerlendiriciler tarafından öğretim elemanlarının gelişmeye açık olmaları yönünde yapılan önerilerin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önerilerden biri şöyle ifade edilmiştir:

“Sürekli gelişime açık olmamız gerektiğini düşünüyorum. Eğitim-öğretim konusundaki gelişimleri izlememiz gerektiğini düşünüyorum.” (K3)

Bir diğer öneri, atanma ve yükseltme kriterlerinin ihtiyaca göre belirlenmesidir. Bu önerinin, kişiye özel ilanların açılmaması, şeffaf ve adil süreçlerin yürütülmesi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Nitelikli öğretim elemanlarının seçiminde; objektif, adil ve eşitlikçi bir akademik sınav, seçme ve yükseltme sisteminin olması gelecek nesillere karşı sorumluluğun yerine getirilmesinde oldukça önemlidir (Demir vd., 2017; Demircioğlu, 2013). Bu öneri şöyle ifade edilmiştir:

“Üniversiteler tarafından atanma ve yükseltme kriterleri ihtiyaca göre belirlenirse, kendilerine iyi bir kadro oluşturabilirler. Ülkemizde kişiye özel ilanlar var. Bu durumun olmaması gerekir.” (K15)

Tablo 54

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Eğitim-Öğretim Kadrosu Basamağına İlişkin Önerileri

Tema	Kod	f
Öneriler	Öğretim elemanlarının eğiticilerin eğitimi programlarına katılması	4
	Fakültelerdeki öğretim elemanı ihtiyaçlarının karşılanması	2
	Atanma ve yükseltme kriterlerinin ülke çapında standart hale getirilmesi	1
	Farklı üniversitelerde çalışan öğretim elemanları ile işbirliği sağlanması	1
	Öğretim elemanlarının araştırma ve öğretim yeterliliklerinin ayrı değerlendirilmesi	1
Toplam		9

Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler, ağırlıklı olarak öğretim elemanlarının eğiticilerin eğitimi programlarına katılması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneri, dış değerlendiriciler tarafından da en çok vurgulanan öneridir. Bu durum doğrultusunda, Türkiye’de yükseköğretim alanında eğitim-öğretim kadrosunun gelişimine önem verildiği, öğretim elemanları tarafından değişme ve gelişmeye karşı

gösterilen direncin ortadan kaldırılması yönünde farkındalık oluştuğu söylenebilir. Bu konudaki önerilerden bazıları şunlardır:

“Bu eğitimlerin zorunlu tutulması anlamlı değil ama derse girecek birisinin, özellikle öğretmenlik çıkışlı değilse, böyle bir eğitim alması çok önemli.” (K1)

“Ben öğrenciye hocanın adını soruyorum, öğrenci bana “Ben hocanın sadece ensesini gördüm.” diyor. Eğitici eğitimlerinin yapılması ve öğretim elemanlarının bu eğitimlere katılması gerekir.” (K7)

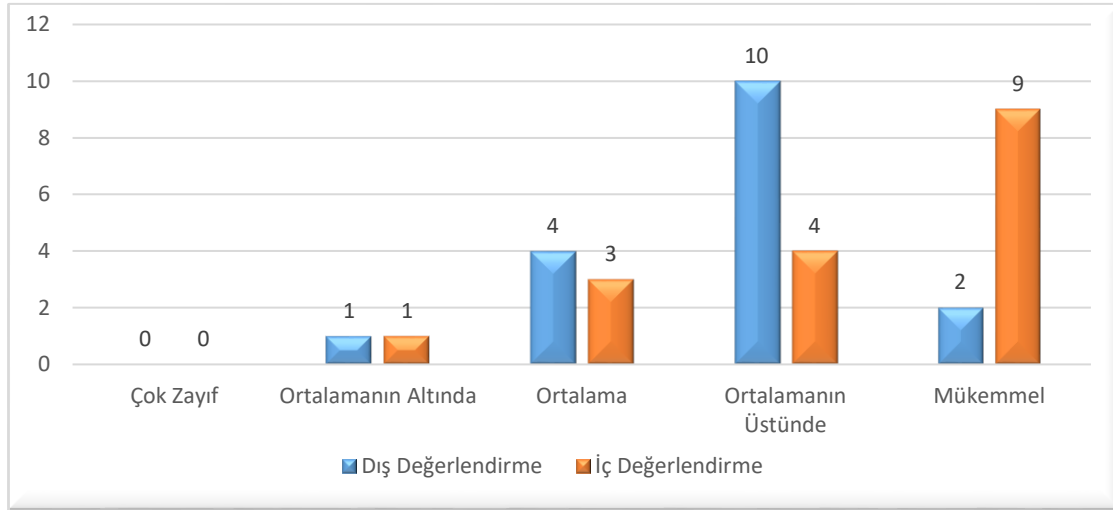
Vurgulanan diğer öneri, fakültelerdeki öğretim elemanı ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. R. Demir ve M. Demir (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, norm kadro uygulaması nedeniyle ihtiyaç olduğu halde öğretim elemanı alınamadığı ve uygulamanın üniversitelerin niteliğini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuya ilişkin öneriler şöyle ifade edilmiştir:

“Kontenjanların artırılması, öğretim elemanı sayısının yetersiz olmasına neden oluyor. O olduğu zaman da kalitede mutlaka düşüş oluyor. Dolayısıyla kadroların artırılması iyi olabilirdi.” (K17)

“Eğitim-öğretim kadrosunun öğrenci sayısına göre artırılması gerekiyor.” (K10)

5.3.9. Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Boyutunun Değerlendirilmesinde Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler Basamağına İlişkin Bulgular ve Yorum

Dış Değerlendirme Programı kapsamında dış değerlendiricilerin ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin, öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler basamağına ilişkin yapılan çalışmalara bir ile beş arasında puan vermeleri ve verdikleri puanların nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Verilen puanlar Şekil 29’da gösterilmiştir.



Şekil 29. Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanlar

Şekil 29 incelendiğinde, öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler basamağına ilişkin dış değerlendirme süreci kapsamında yapılan çalışmalara dış değerlendiricilerin ağırlıklı olarak *ortalamanın üstünde* (4) puan verdikleri görülmektedir. İç değerlendirme süreci kapsamında, üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler ise ağırlıklı olarak *mükemmel* (5) puan vermiştir.

Tablo 55 ve Tablo 56’da Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler basamağına ilişkin yapılan çalışmalara verilen puanların nedenlerine ilişkin görüşler, ağırlıklı puanlar temel alınarak sunulmuştur.

Tablo 55

Dış Değerlendiricilerin Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f	
Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler	Ortalamanın üstünde (4)	Olumlu	Öğrenme kaynaklarının yeterli olması	7	
			Kütüphane olanaklarının iyi düzeyde olması	3	
			Online kaynakların sağlanması	3	
			Öğrenme kaynaklarına öğrenci erişilebilirliğinin sağlanması	1	
					14
		Olumsuz	Her üniversitenin eşit imkânlara sahip olmaması	3	
			Erişilebilirliğin yeterli düzeyde olmaması	1	
			Bütçenin yeterli olmaması	1	
				5	
	Ara toplam			19	
	Ortalama (3)	Olumsuz	Her üniversitenin eşit imkânlara sahip olmaması	1	
			Erişilebilirliğin yeterli düzeyde olmaması	1	
			Bütçenin yeterli olmaması	1	
			Desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri takip edecek mekanizmaların olmaması	1	
			Öğrencilere sunulan hizmetlerle ilgili anket yapılmaması	1	
		Olumlu	Kütüphane kaynaklarının iyi düzeyde olması	3	
			Online kaynakların sağlanması	1	
				4	
	Ara toplam			9	
	Mükemmel (5)	Olumlu	Kütüphane kaynaklarının iyi düzeyde olması	2	
			Online kaynakların sağlanması	1	
			Öğrenme kaynaklarına öğrenci erişilebilirliğinin sağlanması	1	
			4		
Ortalamanın altında (2)	Olumsuz	Öğrenme kaynaklarına öğrencilerin yönlendirilmemesi	1		
					1
Ara toplam			1		
Toplam			33		

Dış değerlendiricilerin verdikleri puan hakkında ifade ettikleri nedenler incelendiğinde; *ortalamanın üstünde (4)* puan veren değerlendiricilerin çoğunlukla *olumlu* nedenler belirttikleri tespit edilmiştir. Değerlendiricilerin çoğu *öğrenme kaynaklarının yeterli olduğunu* düşünmektedir. Öğrenme kaynakları, tüm paydaşlar tarafından öğrenme-öğretmede anahtar olarak görülmekte ve daha fazla kaynağın öğrenme-öğretmeyi sağlamada

ve kolaylaştırmada önemli olduğu düşünülmektedir (Cohen, Raudenbush & Loewenberg Ball, 2003; Sari, Utami & Isnaeni, 2020). Bu bağlamda, öğrenme kaynaklarının yeterli düzeyde olduğuna dair görüşlerin fazla olmasının, eğitim-öğretimin niteliğine ilişkin olumlu yönde bir değer olduğu düşünülmektedir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Teknolojinin geldiği bu noktada öğrenme kaynakları noktasında bir sıkıntı yok.”
(K4)

“Gelişim sürecine ayak uyduran üniversiteler bu işi başardı. Birçok üniversitenin e-kütüphanesi var, bir derya ortaya çıktı.” (K15)

Vurgu yapılan diğer olumlu nedenler, *kütüphane olanaklarının iyi düzeyde olması* ve *online kaynakların sağlanmasıdır*. Girayhan (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları değerlendiriciler tarafından ifade edilen görüşleri desteklemektedir. Araştırmada, öğrencilerin kütüphane olanaklarının yeterlilik düzeyine ilişkin çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin yerleşke ve hizmet kalitesi ile kütüphane olanaklarını ilişkilendirdikleri belirlenmiştir (Girayhan, 2019; Meraler & Adıgüzel, 2012; Yıldız, 2013). Bu nedenle, kütüphane olanaklarının, öğrencilerin kaliteli üniversiteye ilişkin algılarını etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir. Bu konudaki görüşlerden biri şöyle ifade edilmiştir:

“Aslında en az sorunumuz bu. Çünkü bizim buradaki kütüphanemiz neredeyse Türkiye'nin en büyük kütüphanesi diye geçiyor. Hatta Ortadoğu'nun en büyük kütüphanesi de olabilir. Veri tabanlarının çok olması, her şeyin veri tam metinlerine ulaşabilmeniz, bilgi bir tıkta.” (K5)

“Kütüphaneler çok gelişmiş durumda.” (K16)

“Üniversitelerde online kaynaklara abone olmak için iyi bir bütçe ayrılıyor.” (K4)

Dış değerlendiriciler en yüksek puanı vermemelerini, *her üniversitenin eşit imkânlara sahip olmaması* ile açıklamışlardır. Farklı bölgelerde yer alan üniversitelere değerlendirmelere gitmiş olan değerlendiriciler, bölgesel farklılıklara ve imkânlara dikkat çekmişlerdir. Özellikle yeni kurulan üniversitelerde ya da farklı ilçelerde kampüsü bulunan üniversitelerde öğrenme kaynaklarına erişimin sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmada da, yeni kurulan üniversitelerde kütüphane, laboratuvar gibi fiziki imkânların yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Son zamanlarda çok ciddi sayıda üniversite kuruldu oralarda yeterli kaynak ve akademik kadro oluşmadan, eğitim öğretim yoluna koyulmadan diğer aşamalarda başarı beklenemiyor.” (K15)

“Üniversiteye göre değişir. Bazı üniversitelerde iyi ama bazı üniversitelerde erişilebilirlik sıkıntılı olabiliyor.” (K16)

“Çok kampüslü kurumlarda merkez kampüste imkânlar çok iyiymen, hiç olumsuz eleştiri almamışken, ilçe kampüslerinde internet ya da kaynaklara erişim gibi sıkıntılar yaşanabiliyor.” (K17)

Öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler basamağında yapılan çalışmalara ortalama (3) puan veren dış değerlendiriciler de, verdikleri puan hakkında hem olumlu hem de olumsuz nedenler ifade etmişlerdir. İfade edilen olumsuz nedenlerin ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Ancak; değerlendiriciler tarafından ifade edilen hem olumlu hem de olumsuz nedenler, ortalamanın üstünde (4) puan veren değerlendiricilerin belirttikleri olumlu ve olumsuz nedenlerle benzerlik göstermektedir. Bu nedenle, değerlendiricilerin aynı durumlara farklı derecelerde önem atfettikleri söylenebilir.

Tablo 56

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler Basamağına İlişkin Verdikleri Puanların Nedenleri

Tema	Puanlar	Alt Temalar	Kodlar	f		
Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler	Mükemmel (5)	Olumlu	Öğrenme kaynaklarının geliştirilmesi	5		
			Kütüphane kaynaklarının iyi olması	5		
			Erişilebilirliğin kolay olması	3		
			Engelli öğrencilerin imkânlarının geliştirilmesi	2		
			Açık erişimin desteklenmesi	1		
			Engelli öğrencilere destek için koordinatörlüklerin kurulması	1		
				17		
		Olumsuz	Mali kaynakların kısıtlı olması	1		
	Ara toplam			1		
				18		
	Ortalamanın üstünde (4)	Olumlu	Erişilebilirliğin kolay olması	4		
			Kütüphane kaynaklarının iyi olması	3		
			Öğrenci talebi doğrultusunda destek sağlanması	1		
		Olumsuz		8		
			Desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri tespit/takip edecek mekanizmaların olmaması	2		
			Fiziki koşulların yetersiz olması	1		
	Ara toplam			3		
				11		
	Ortalama (3)	Olumlu	Kütüphane kaynaklarının iyi olması	3		
			Elektronik kaynakların geliştirilmesi	2		
		Olumsuz		5		
			Öğrencilerin öğrenme kaynakları ve destekler konularında farkındalık sahibi olmaması	1		
			Öğretim elemanlarının öğrencileri yeni öğrenme kaynaklarına yönlendirmemesi	1		
			Öğrenme kaynaklarına erişilebilirliğin yetersiz olması	1		
			Fiziki koşulların yetersiz olması	1		
			Desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri tespit/takip edecek mekanizmaların olmaması	1		
				1		
				5		
			Ara toplam			10
			Ortalamanın altında (2)	Olumsuz	Öğrenme kaynaklarının kullanımına ilişkin farkındalığın oluşmaması	1
	Açık erişimin sağlanamaması	1				
	Olumlu			2		
		Kütüphane kaynaklarının iyi olması		1		
	Ara Toplam			1		
			3			
Genel Toplam			42			

Tablo 56 incelendiğinde, üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin *mükemmel* (5) puan vermelerini çoğunlukla *olumlu* nedenlerle açıkladıkları tespit edilmiştir. *Öğrenme kaynaklarının geliştirilmesi* ve *kütüphane kaynaklarının iyi olması* ağırlıklı olarak ifade edilen olumlu nedenlerdir. Özdemir (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları akademisyenler tarafından belirtilen görüşleri desteklemektedir. Araştırmada, öğrencilerin çoğunun kütüphane hizmetlerine dair olumlu görüşlere sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. 2018-2019 Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporunda da öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler ölçütü kapsamında üniversitelerde iyi uygulamaların gerçekleştirildiği ifade edilmiştir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019c). Bu konulardaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Daha yaşanabilir, insanların mutlu olabilecekleri, gelmekten zevk alabilecekleri bir ortam oluşturmaya çalışan yönetim anlayışı var. Öncelikli hedefimiz daha iyi olmak, zenginleştirerek iyi olmak yolunda gidiyor.” (K2)

“Öğrenme kaynakları görece olarak zengin, açık erişimi destekliyoruz. Aktif çalışmalarımız var.” (K16)

“İyi bir kütüphanemiz var. Bizim istediğimiz kaynaklar rahatlıkla kütüphane tarafından temin ediliyor. Erişilebilirlik açısından da bir sorun yok. Üniversitenin bilimsel araştırmalara verdiği destekler konusunda bence hiçbir sorun yok.” (K13)

Erişilebilirliğin kolay olması vurgulanan bir diğer olumlu nedendir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki kaynaklar, teknoloji kullanımının yaygınlaşması öğrenme kaynaklarına erişilebilirliği artırmaktadır (Ally & Samaka, 2013). Akademisyenler, genellikle kütüphane kaynaklarına erişilebilirlik ile ilgili düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler şunlardır:

“Kütüphanelerin veri kaynakları çok zengin, özellikle hem kampüs içinden kullanılabilir hem kampüs dışından.” (K14)

“O konuda herhangi bir sıkıntımız yok çünkü merkez kütüphane, bir de kampüs olarak çok da yakın olması nedeniyle öğrencilerin ulaşımı çok kolay. Kaynaklara internetten de çok rahat ulaşılabilir.” (K4)

Ortalamanın üstünde (4) puan veren akademisyenlerin *olumlu* ve *olumsuz* görüşler belirttikleri, ancak; öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler basamağında yapılan çalışmalara ilişkin çoğunlukla *olumlu* görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. *Erişilebilirliğin kolay olması*, en çok vurgulanan olumlu nedendir. Bu neden, *mükemmel* (5)

puan veren akademisyenler tarafından da vurgulanmıştır. Görüşme yapılan kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin Türkiye'nin köklü üniversitelerinde bulunmaları nedeniyle, öğrenme kaynakları ve erişilebilirlik ile ilgili genellikle olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Bu düşünceler şöyle ifade edilmiştir:

“Üniversitenin kütüphanesi çok iyi. Kampüs dışı erişim sağlanıyor. Bu konuda üniversite çok iyi.” (K5)

“Kaynaklara rahat erişiliyor. Olumsuz bir şey söyleyemem.” (K8)

Kütüphane kaynaklarının iyi olması, benzer şekilde *mükemmel (5)* puan veren akademisyenler tarafından da vurgulanmıştır. Bu nedenin ifade edildiği görüşlerden biri şöyledir:

“Kütüphane olanaklarımız oldukça iyi ama bunları yine sorguluyoruz artış var mı yok mu diye.” (K12)

Akademisyenlerin ifade ettikleri *olumsuz* görüşler arasında, *desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri tespit/takip edecek mekanizmaların olmaması* dikkat çekmektedir. Her öğrencinin bilgiye eşit derecede ulaşabilmesi ve eşit şekilde kullanabilmesi çağdaş toplumlarda karşılanması gereken bir gerekliliktir (Kalyon, 2012). Bu nedenle, öğrencilerin değerlendirilerek, desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin tespit edilmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda, üniversitelerde öğrenci destek birimlerinin kurulması yönetmelikler ile de düzenlenmiştir. Akademisyenler, üniversitelerde bu birimlerin yer aldığını ancak öğrencilerin tespit edilmesinde zorluklar yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu görüşler şunlardır:

“Öğrenci danışma merkezi maddi destek sunuyor ama bu öğrencilerin tespitine yönelik çalışma yok. Kayıttan sonra öğrenci durumunu takip edecek bir sistem yok.” (K9)

“Yardım öğrenci talebi doğrultusunda veriliyor. Talep gelmezse yardım da olmuyor.” (K5)

Dış değerlendiriciler ve üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler basamağında yapılan çalışmaların daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Tablo 57 ve Tablo 58'de bu öneriler yer almaktadır.

Tablo 57

Dış Değerlendiricilerin Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler Basamağına İlişkin Önerileri

Tema	Kod	f
Öneriler	Hedef kitlenin öğrenme kaynakları ve destekler konularında bilgilendirilmesi	2
	Öğrencilerin farklı öğrenme kaynaklarını kullanmaya yönlendirilmesi	2
	Öğrenme kaynaklarına ayrılan bütçenin artırılması	2
	Herkes için ortak bir erişim platformunun oluşturulması	1
	Elektronik kaynakların artırılması	1
Toplam		8

Tablo 57 incelendiğinde, dış değerlendiricilerin daha çok; hedef kitlenin öğrenme kaynakları ve destekler konularında bilgilendirilmesi, öğrencilerin farklı öğrenme kaynaklarını kullanmaya yönlendirilmesi ve öğrenme kaynaklarına ayrılan bütçenin artırılması önerilerinde bulundukları tespit edilmiştir. Kurumların, yeterli öğrenme kaynaklarına sahip olması ve öğrencilerin bu kaynaklara erişebilir durumda olması önemlidir. Ayrıca, sahip olunan kaynakların etkili bir şekilde sunulamaması ya da kullanılamaması kaynak kaybı ve kaynakların iyi yönetilememesi anlamına gelmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019c). Bu nedenle, öğrenme kaynaklarının ve desteklerin en önemli kullanıcısı olan öğrencilerin, bu kaynaklar hakkında yeterince bilgilendirilmesi ve bunları kullanmaya yönlendirilerek erişimlerinin sağlanması gereklidir. Bu konudaki önerilerden bazıları şunlardır:

“Hedef kitle kaynaklar ve destekler konusunda haberdar edilmeli.” (K1)

“Kaynaklar daha efektif bir şekilde kullanılabilir diye düşünüyorum. Günümüzde eğitim, öğrencinin kendi öğrenme dinamikleri olanakları üzerinden öğrenciye daha fazla sorumluluk veriyor. Dolayısıyla bizim eğiticiler olarak, öğrencilerin önüne o yolu açıyor olmamız lazım. Çocukların kendi başlarına araştırma yapabilmelerini, literatür tarıyor olabilmelerini, grup çalışmaları yapıyor olmalarını desteklememiz lazım.” (K3)

Üniversitelerde kaynakların zenginleştirilmesinde en önemli faktörlerden biri bütçedir. Kurumda, öğrenme kaynaklarının yeri ve önemi ile hükümetlerin tahsis edebileceği kaynak miktarı bu bütçenin belirlenmesinde rol oynamaktadır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019c). Çoğu akademisyen kütüphane kaynaklarına ayrılan bütçenin yeterli olduğunu ifade ederken, bazı akademisyenler bu bütçenin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu ihtiyaç şöyle ifade edilmiştir:

“Kütüphane çalışıyor ama zenginliği iyi değil. Daha fazla bütçe ayrılmalı.” (K10)

Tablo 58

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Öğrenme Kaynakları, Erişilebilirlik ve Destekler Basamağına İlişkin Önerileri

Tema	Kod	f
Öneriler	Öğrenci desteklerinin/yardımlarının artırılması	2
	Desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri tespit/takip edecek mekanizmaların olması	1
	Öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler hakkında memnuniyet anketlerinin yapılması	1
	Öğrenme kaynaklarının ve desteklerin artırılması	1
Toplam		5

Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler; desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin takip ve tespitini yapacak mekanizmaların geliştirilerek, öğrenci desteklerinin artırılması için önerilerde bulunmuşlardır. Destek hizmetleri, öğrencilerin işlerini bir öğretim programının her aşamasında kolaylaştıran hizmet olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2013). Bu bağlamda, öğrencilerin akademik gelişimlerinin sağlanmasının yanı sıra çok yönlü gelişimlerinin sağlanmasında da rol oynayan destek birimlerinin geliştirilmesinin ve öğrenci erişiminin artırılması önemlidir. Bu konuda sunulan öneriler şunlardır:

“Destekler konusunda da şöyle olması lazım; İhtiyacı olan öğrenciler ile ilgili rektörlük kanalından bölüm başkanlıklarına yazılar gitmeli. Bölüm başkanı personeline sorarak, her yıl bununla ilgili bilgi almalı ve komisyonda değerlendirilmeli ama genellikle öyle değil. Hoca tarafından talep gidiyor ama hoca fark etmezse öğrenciler kayboluyor.” (K11)

“Öğrencilere yardımlar her zaman artırılmalıdır.” (K5)

“Öğrencilere maddi destekler artırılmalı.” (K9)

5.3.10. Kurumsal Kalite Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Genel Görüşler ve Öneriler

Dış değerlendiricilerin ve üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin, Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme sürecinin uygulanmasına ilişkin genel görüşleri Tablo 59 ve Tablo 60’da gösterilmiştir. Görüşler değerlendirme takımı, değerlendirme sonuçları ve değerlendirme süresi temalarında

toplanmıştır. Bu temalara uygun olmayan görüşlere *diğer* teması altında yer verilmiştir. Her tema altında, görüşler *olumlu* ve *olumsuz* olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 59

Dış Değerlendiricilerin Kurumsal Dış Değerlendirme Programına İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kod	f
Değerlendirme takımı	Olumlu	Gönüllülük esaslı oluşturulması	5
		İyi çalışma ortamlarının sağlanması	5
		YÖKAK tarafından değerlendiricilere verilen eğitimlerin nitelikli olması	4
		Değerlendirici seçiminde kişilik envanterlerinin yapılması	1
			15
	Olumsuz	İş yükünün fazla olması	5
		Ödül-teşvik sisteminin olmaması	3
		Değerlendirme takımlarında sürekli aynı kişilerin görevlendirilmesi	1
			9
	Ara Toplam		
Değerlendirme süresi	Olumsuz	Büyük üniversitelerde değerlendirme süresinin yeterli olmaması	8
		Değerlendirme takviminin akademik dönemi kapsamaması	1
			9
	Olumlu	Küçük üniversitelerde değerlendirme süresinin yeterli olması	4
			4
Ara Toplam			13
Değerlendirme sonuçları	Olumlu	Üniversiteler tarafından değerlendirme sonuçlarının kullanılması	8
	Olumsuz	Üniversiteler tarafından değerlendirme sonuçlarının kullanılmaması	4
Ara Toplam			12
Diğer	Olumlu	YÖKAK tarafından sürekli gelişimin benimsenmesi	5
		Öğrencilerden dönüt sağlanabilmesi	1
Ara Toplam			6
Genel Toplam			55

Tablo 59 incelendiğinde, dış değerlendiricilerin değerlendirme sürecinin yürütülmesinde görev alan *değerlendirme takımları* hakkında çoğunlukla *olumlu* görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Değerlendirme takımlarının *gönüllülük esaslı oluşturulması* ve *takımlara iyi çalışma ortamının sağlanması* en çok vurgulanan görüşlerdir. Gönüllülük; zorunlu olmayan, bedel karşılığı olmayan, kurumsal bir yapı içinde gerçekleşen ve kamu yararı gözetilen çalışma olarak tanımlanabilir (Çakı, 2014; Palabıyık, 2011). Gönüllü çalışmaların, bireyin hem kendisine hem de kuruma ya da topluma katkı sağladığı ifade edilmektedir (Çakı, 2014). Bu bağlamda, dış değerlendiricilerin bu süreçte yer alarak hem kalite konusunda kendi gelişimlerine hem de kaynakların etkili kullanılmasında YÖKAK'a katkı

sağladıkları söylenebilir. Ayrıca, gönüllü çalışmanın esas alınmasının; değerlendirme sürecinde kalite kültürünü benimsemiş, farkındalık düzeyi yüksek bireylerin istekle yer almasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bu para ya da maaşla yapılacak bir iş değil. Bu merak ve sevgi meselesi. Ben bu yüzden bu işin içerisindeyim.” (K3)

“Bence süreç şu anda gayet iyi. Yaptığımız katkıdan dolayı ben bu işin çok değerli olduğunu düşünüyorum.” (K11)

“Yoğun ve yorucu bir süreç, pek çok fedakârlıkla yapılıyor. Kazanımları da çok fazla, hem akademik hem eğitici, öğretici olarak pek çok şey gözlemleniyor. Kazanımları var ama teşvik edici şeyler olabilir.” (K17)

Bir görevde yer alanların iş memnuniyeti, performans ve verimliliği etkilemektedir (Çelikkalp, Temel & Bilgiç, 2019; Mustapha & Ghee, 2013; Toker, 2011). İş memnuniyetini etkileyen faktörlerden biri ise, çalışma ortamlarıdır (Çelikkalp vd., 2019; Kahraman & Çelik, 2018). Tütüncü, Bayraktar ve Gönülaçan (2020) tarafından yapılan araştırmada, çalışma ortamının çalışanın verimliliğini artırma ya da azaltma etkisi olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle, değerlendirme takımlarına sunulan çalışma ortamının iyi olması son derece önemlidir. Bu konuda ifade edilen görüşler şunlardır:

“Gerçekten çok iyi bir organizasyon yapılmış, çok profesyonelce yürüyor. Çalışma ortamları çok net ve çok güzel sağlanıyor.” (K5)

“Sağlanan çalışma ortamı yeterli. KALDER ve EFQM’de yapılan şey de aynı. Uçakla gittik, ikram, yemek iyi.” (K10)

“Değerlendirme takımlarına sağlanan çalışma ortamları yeterli.” (K14)

Vurgu yapılan bir diğer olumlu görüş, YÖKAK tarafından değerlendiricilere verilen eğitimlerin nitelikli olmasıdır. Kalite değerlendirme faaliyetlerine katılabilmek için değerlendirici eğitimlerinin tamamlanması gerekliliği, diğer ülkelerin kalite değerlendirme kuruluşları tarafından da uygulanan bir süreçtir. Nitelikli bir değerlendirme sürecinin, nitelikli değerlendiriciler ile gerçekleşmesinin mümkün olacağı söylenebilir. Bu bağlamda, değerlendiricilerin kalite konusunda yeterliliklerinin artırılması için eğitimler verilmesi ve verilen eğitimlerin nitelikli olması oldukça önemlidir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

“YÖKAK’ın bu işi sahiplenmesi ve insanları bu konuda eğitmesi konusunda görev bilinci yüksek.” (K4)

“Yavaş yavaş, her sene üzerine koyarak gidiyor kalite kurulu. Bu seneki eğitim çok iyiydi, eğitimde iyi noktaya gelindi.” (K6)

Dış değerlendiriciler, Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında yapılan çalışmalarda *iş yükünün fazla olduğunu* belirtmişlerdir. Bu görüş en fazla vurgulanan olumsuz görüştür. Dış değerlendiriciler eğitim-öğretim, araştırma ya da diğer sahip oldukları işlerin yanı sıra değerlendirmelerde yer almalarının iş yüklerini artırdığını ifade etmişlerdir. Mustapha ve Ghee (2013) tarafından yapılan araştırmada, belirli bir hedeflenen zaman çizelgesinde büyük iş yığınlarına sahip olmanın, çalışanların işleri ve kurumları hakkında strese girmelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda şu görüşler belirtilmiştir:

“Takım içinde sürekli aynı kişilerin yer alması yılgınlıklara neden oluyor çünkü eğitim-öğretim faaliyetlerinden fedakârlık ediyorsunuz, ekstra çaba sarf ediyorsunuz ve fazla mesai saatlerinde çalışıyorsunuz.” (K12)

“Çalışma hakları yeterli değil, inanılmaz bir yükü var.” (K16)

Dış değerlendiriciler, iş yükünün fazla olmasına rağmen *ödül-teşvik sisteminin olmamasını* da eleştirmişlerdir. Akçit (2011) tarafından yapılan araştırmada, ödül sistemlerinin çalışanların motivasyonunu ve performansını etkilediği; genellikle maddi ödüllerden daha çok psiko-sosyal ödüller beklendiği sonuçları ortaya çıkmıştır. Pekdemir, Koçoğlu ve Gürkan (2014) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada, ödüllendirme ve özerklik algılarının çalışanların performansı üzerinde pozitif yönlü etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları, dış değerlendiricilerin görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Bu görüşler şöyle ifade edilmiştir:

“2 yıldır gidiyoruz, iflahımız kesiliyor. Takım başkanı olmak daha zor. Takım içerisinde tek sesliliği sağlamak için birtakım stratejiler gerekiyor ve bunların sonunda hiçbir teşvik sistemi yok. Sembolik de olsa bence belli ölçülerde bir para ya da kurum izni gibi, bir takım ödül sistemleri motivasyonu artırır.” (K9)

“Teşvik verildiği için bu göreve talip olunabilir. O da objektif değerlendirmeyi bozabilir ama diğer yandan da işini layıkıyla yapılan kişilere bir teşvik verilmesi bence yerinde olur. Orada o dengeyi iyi gözetmek lazım.” (K2)

“Ödüllendirme çok önemli. Ekiple birlikte bir kampa gidilebilir ya da bu çalışmalara iştirak edenlere üniversitelerin sosyal tesislerinden ücretsiz yararlanma hakkı verilebilir gibi.” (K12)

Değerlendirme süresi teması altında ağırlıklı olarak olumsuz görüşler ifade edilmiş ve *değerlendirme süresinin yeterli olmadığı* görüşü öne çıkmıştır. Diğer yandan, *değerlendirme süresinin yeterli olduğu* görüşüne sahip değerlendiriciler de bulunmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında değerlendirilen üniversite büyüklüklerinin farklılaşmasının önemli rol oynadığı söylenebilir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Değerlendirme süresi amaca bağlı olmakla beraber yeterli değil. 3 günde büyük üniversitelerin fotoğrafı çekilemez. Bu durumlarda örneklem yoluna gidiyoruz, 2-3 fakülte gibi. Herkese ulaşamıyoruz.” (K1)

“Değerlendirme süresi kesinlikle çok kısa. Tüm birimler görülemiyor. Kısa sürede değerlendirme yapılması ve rapor yazılması önemli bir sorun.” (K13)

“Kurum büyüklüğüne bağlı olarak değerlendirme süresinin yeterli olup olmaması değişiyor. Eğer üniversite çok fazla büyük değilse, bana göre yeterli. Ama eğer üniversite büyük ise biraz sıkıntı yaratıyor. O zaman da takımdaki değerlendirici sayısı önem taşıyor. Büyük üniversitelerin değerlendirilmesinde takım sayısındaki değerlendirici sayısı artırılırsa tam bir örneklem yapılabilir.” (K9)

“Değerlendirme süresi bir gün daha fazla olabilir. Küçük üniversitelere yetiyor ama büyük üniversitelere yetmiyor.” (K10)

Tablo 60

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Kurum İç Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kod	f
Değerlendirme takımı	Olumsuz	Komisyonlarda sürekli aynı kişilerin görevlendirilmesi	6
		İş yükünün fazla olması	6
		Değerlendirme takımı üyeleri arasında uyumsuzluk olması	2
		Kalite birimlerinde çalışacak uzman kadronun olmaması	2
			16
	Olumlu	Gönüllülük esaslı oluşturulması	5
			5
Ara Toplam			21
Değerlendirme sonuçları	Olumlu	Değerlendirme sonuçlarının kullanılması	8
			8
	Olumsuz	Değerlendirme raporunun nitelikli hazırlanmaması	3
		YÖK kısıtlamalarının değerlendirme sonuçlarının kullanılmasına olumsuz etki etmesi	2
		KİDR’de fakülteler bazında sonuçlara yer verilmemesi	1
			6
Ara Toplam			14
Değerlendirme süresi	Olumsuz	Değerlendirme süresinin yetersiz olması	8
	Olumlu	Değerlendirme süresinin yeterli olması	3
Ara Toplam			11
Diğer	Olumsuz	Kalite süreçlerinin benimsenmemesi	1
		İç paydaş görüşlerinin alınmaması	1
	Olumlu	Değerlendirme programının üniversiteye değer katması	1
Ara Toplam			3
Genel Toplam			51

Tablo 60 incelendiğinde, üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin ağırlıklı olarak *değerlendirme takımı* hakkında görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. *Değerlendirme takımı* teması altında çoğunlukla *olumsuz* görüşlerin yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Olumsuz görüşler ifade eden akademisyenler, *kalite komisyonlarında sürekli aynı kişilerin görevlendirilmesini* ve *iş yükünün fazla olmasını* vurgulamışlardır. Bu iki görüşün birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Sürekli aynı akademisyenlerin komisyonlarda görev almasının, iş yüklerini artırdığı düşünülmektedir. Çelikkalp, Temel ve Bilgiç (2019) tarafından yapılan araştırmada, akademisyenlerin iş yükleri arttıkça iş memnuniyet düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Cayvarlı ve Şahin (2015) örgütün büyüklüğünün, amaç ve görevlerdeki belirsizliklerin, aşırı iş yükünün ve adaletsiz dağıtımın, ödül ve yükselmelerdeki adaletsizliklerin örgüt kültürü ve iklimini olumsuz etkileyerek,

Çalışanlarda strese yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu konuda akademisyenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Kalite ile yatıp kalite ile kalkar olduk. İnsanları yıldırmaya doğru gidiyor. Bizim komisyonların hepsinde bir süre var, bunda da bir süre olacak, 3 yıl. Kalite sadece benim ya da bir başka hocanın sorunu değil. Bu sürece herkesin katılımcı olması gerekiyor ve kurumsal olarak yürütölmesi gerekiyor. Bu yıldırmamanın bir yolu ama bazen yine de işler birkaç kişiye kalıp devam ettirilmeye çalışılıyor.” (K1)

“Bu işi yapanlar sürekli gönüllü neferler, yüzü yumuşak, işini iyi yapan insanlar. Dolayısıyla bunu nasıl belirlemeliyiz? Bunun profesyonel ekibi nasıl olmalı? Bizim üniversitede yine de çok yol alındı ama bunu bir standardize etmek lazım. Ben hangi biriyle uğraşayım, kaç kere uğraşayım?” (K3)

“Gönüllü kişileri bulmak kolay değil, çünkü bu kişiler genelde kalite güvence eğitimi almış kişiler olmuyor da her işi yapar, kolay öğrenir hocalarımız oluyor. Hocaların iş yükleri de çok oluyor, komisyonlara pek güçleri ve zamanları kalmıyor. Pratikte komisyon kalabalık gözüксе de işi bir kişi ya da iki kişi yapmak zorunda kalabiliyor.” (K16)

“Ben yüksekokul müdürüyüm ama hem kalite komisyonundayım hem de çalışma grubundayım. Buradaki normal mesainin üzerine ayrıca kaç tane komisyonda çalışıyoruz.” (K17)

Öte yandan, kalite konusunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından komisyonlarda yer alan kişilerin sürekli değermemesinin önemli olduğu söylenebilir.

Değerlendirme takımı teması altında yalnızca bir olumlu görüş belirtilmiştir. Akademisyenler, kurum iç değerlendirme süreçlerinde komisyonların ya da değerlendirme takımlarının gönüllölük esaslı oluşturulduğunu ifade etmişlerdir. Üniversitelerde komisyonlarda çalışacak akademisyenler çoğu zaman yönergelerle, esaslarla belirlenmektedir. Ancak bu görüş, akademisyenlerin komisyonlarda gönüllölük esasına dayalı olarak da görev alabildiklerini göstermektedir. Akademisyenlerin kalite komisyonlarına gönüllü olarak katılmalarının, sürecin istekle ve verimli yürütölmesi bakımından önemli olduğu düşünölmektedir. Akademisyenlerin bu konudaki görüşleri şunlardır:

“Gönüllülük esaslı çalışıyoruz çünkü üniversitemizi başarılı kılmaya çalışıyoruz, üniversitemiz için çalışıyoruz. Gelecekte öğrencilerin bizi anması için çalışıyoruz ama hakkı ile çalışan kişilerin desteklenmesi, motive edilmesi lazım.” (K11)

“Ben çok gönüllü oldum. Komisyonlarda görev alan diğer kişiler ve onların paylaşımları senin gelişmene yardımcı oluyor. Verileri kullanırken sen de bir takım becerilerini geliştirmiş oluyorsun, onlar da birer kazançtır diye düşünüyorum.” (K14)

Akademisyenlerin görüşlerinin yoğunlaştığı diğer tema *değerlendirme sonuçlarıdır*. Değerlendirme sonuçları teması altında çoğunlukla belirtilen *olumlu* görüş, kurum iç değerlendirme süreci sonunda değerlendirme sonuçlarının kullanılmasıdır. Değerlendirme sonuçlarının kullanılmalarını ve faydalı olmalarını sağlamanın sorumluluğu hem değerlendirmeyi yürütenlere hem de değerlendirilen kuruma aittir (Fitzpatrick vd., 2011). Değerlendirme sonuçları pek çok amaçla kullanılabilir (Fitzpatrick vd., 2011) ancak; kalite değerlendirme süreçlerinde değerlendirme sonuçlarının, kurumun zayıf yönlerinin geliştirilmesine yönelik eylem planları hazırlanmasında ve uygulanmasında kullanılması beklenmektedir. Akademisyenler, değerlendirme sonunda ortaya çıkan sonuçların üniversite tarafından dikkate alındığını, paylaşıldığını ve sonuçlar doğrultusunda geliştirme çalışmaları planlandığını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Değerlendirme sonuçları kullanılıyor. Destekleme için ne yapılabilir konuşuluyor. Eksiklikler giderilmeye çalışılıyor.” (K6)

“Hangi aşamada ne yaptığımız raporladığımız için değerlendirme sonrasında nasıl iyiye gidebiliriz kısmında iyileştirmeler yapmaya çalışıyoruz.” (K12)

“Değerlendirme sonuçları kullanılıyor. KİDR hazırlıyoruz, bununla beraber senatoya bir sunum hazırlıyoruz. Eksikleri tespit ediyoruz, yapılsa iyi olur dediğimiz şeyler oluyor. Senatoda bunlar tartışılıyor ve farkındalık geniş bir alana yayılıyor. Sonrasında bununla ilgili bir takım mekanizmalar ya geliştiriliyor ya da herkes kendi üzerine alması gerekeni alıp kendi fakültesine dönüp, bazı önlemler alıyor ve çalışmalar yürütüyor.” (K17)

Bu tema altında olumsuz görüş ifade eden akademisyenler ise ağırlıklı olarak *değerlendirme raporunun nitelikli hazırlanmadığını* belirtmişlerdir. Bu görüşü ifade eden akademisyenler aynı üniversitede görev almaktadır. Bu nedenle, ifade edilen olumsuz görüşün belirli bir yükseköğretim kurumunda yaşanan soruna ilişkin olduğu söylenebilir ancak; kalite

kültürünün yaygınlaştırılmadığı yükseköğretim kurumlarında benzer sorunların yaşanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, kalite komisyonlarında görev alacak üyelerin ve KİDR'nin hazırlanmasından sorumlu kişilerin seçimi oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra, değerlendirme sürecinin merkezinde, bulgular ve sonuçların anlaşılmasını sağlayan bilgilendirme raporunun objektif olarak yazılması yer almaktadır (Fitzpatrick vd., 2011). Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“İç değerlendirme raporunda nicel veriler değiştirilip yeniden gönderiliyor. Her birim kendi başına çalışıyor, dönüt verilmiyor.” (K9)

“Bu değerlendirmeler yapılırken öğrencilerden de fikir alınması gerekir, öğrencilere sorulmuyor. Ayrıca çalışan personelin de fikrinin alınması lazım, onlar da burada yaşıyor Bunlar olgunlaştıktan sonra genel bir yazıya çevirmek lazım. Ancak; bize bir gün önce yazı gönderiyorlar ve ertesi güne cevap bekliyorlar.” (K11)

Vurgulanan bir diğer olumsuz görüş, YÖK kısıtlamalarının değerlendirme sonuçlarının kullanılmasına olumsuz etki etmesidir. Akademisyenler, değerlendirme süreci sonunda kurumda ortaya çıkan gelişmeye açık yönler ile ilgili kimi zaman YÖK tarafından getirilen kısıtlamalar nedeniyle değişiklik yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler şöyle ifade edilmiştir:

“Siz değerlendirmeyi yapsanız da yukarıdan gelen bir şey var, ona göre davranmak zorundasınız. YÖK şunu şöyle yapacaksınız diyor, senin değerlendirmenin sonucunda ne çıktığı mesele değil. Ne derse onu yapmak zorundayız.” (K11)

“Değerlendirme sonuçlarının kullanılmasında, her faktör için aynı değil ama bazı faktörler için bizim önüne geçemeyeceğimiz şeyler var.” (K3)

Bu konuda, YÖK ve üniversitelerin belirli zamanlarda bir araya gelerek iş birliği içinde çalışmaları gerektiği düşünülmektedir.

Dış değerlendiriciler ve üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler kalite değerlendirme süreçlerinde yürütülen çalışmaların daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Tablo 61 ve Tablo 62’de bu öneriler yer almaktadır.

Tablo 61

Dış Değerlendiricilerin Kurumsal Dış Değerlendirme Programının Geliştirilmesine İlişkin Önerileri

Tema	Kod	f
Öneriler	Dış değerlendiricilere teşvik (ücret, kurum izni, sertifika vb.) verilmesi	6
	Değerlendirme sonuçlarının üniversitelere yaptırımlarının olması	5
	Gelişmeyi gözlemlemek için ara değerlendirmeler/ziyaretler yapılması	3
	Kalite kültürünün değerlendirilen kurumun her biriminde yaygınlaştırılması	2
	Hem üniversitelerde düzenlenen hem de değerlendiricilere verilen eğitimlerin sayısının artırılması	1
	Değerlendirme takımlarının oluşturulmasında kullanılan kriterlerin gözden geçirilmesi	1
	Değerlendiricilerin deneyimlerini paylaşacağı bir platform oluşturulması	1
	Online eğitimlerin yapılması	1
	Rektörlerin kalite süreçlerini benimsemesi	1
	Toplam	21

Tablo 61 incelendiğinde, dış değerlendiricilere teşvik verilmesi yönündeki önerinin sıklıkla vurgulandığı tespit edilmiştir. Dursun, Dursun Çalışan ve Baş (2017) tarafından yapılan araştırmada, doğru şekilde takdir edilen, ödüllendirilen ve desteklenen çalışanların örgütsel bağlılıklarının daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Örgüte bağlılık ve ödüllendirme, çalışanların iş performansını da artırmaktadır (Pekdemir vd., 2014). Bu nedenle, değerlendiricilerin motivasyonlarının sağlanmasının değerlendirme süreçlerinin niteliğini artırmada önemli olduğu söylenebilir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Dış değerlendirmede yer alan, emek ve özveriyle çalışan değerli hocalara yönelik ödenek ve özlük hakları ile motive edici bir ortam sağlanmalı.” (K13)

“Gönüllü takıma bir ödüllendirme verilmeli, bir hak edişi olmalı. Değerlendiricileri mutlu edecek, verdikleri emeğin karşılığı olmalı. Akademik değerlendiriciler akademik teşvik kapsamına alınmalı.” (K15)

Dış değerlendiriciler tarafından vurgulanan bir diğer öneri, değerlendirme sonuçlarının üniversitelere yaptırımlarının olmasıdır. Değerlendiriciler, bu uygulama ile yükseköğretim kurumlarında kalite süreçlerine daha fazla önem verileceğini, nitelikli üniversitelerin kalite çalışmalarında motivasyonlarının artırılmış olacağını düşünmektedir. 2018 ve 2019 yıllarına ait durum analizleri raporunda da yükseköğretim kurumlarının izleme ve önlem alma konularında daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiği ifade edilmiştir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019c). Ancak; dış değerlendirme süreci sonunda hazırlanan rapor kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Paylaşılan raporun, üniversitelerin tercih edilme derecelerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu konudaki görüşler şöyle ifade edilmiştir:

“Gittik, değerlendirdik, raporu verdik. YÖK hiçbir şey yapmadı. O zaman üniversite kendini geliştirme gayretinde bulunmaz, bu kalite süreçleri içerisinde yer almaz. Mutlaka bir follow-up sürecinin olması gerekir diye düşünüyorum. Follow-up sürecinin hem yaptırım anlamında hem de ara ziyaretler anlamında yapılması gerekiyor.” (K2)

“Takımın raporu ve görüşlerinin yaptırımı olmalı.” (K13)

“Dış değerlendirme sürecinin sonunda bir yaptırım kararı olmalı. Değerlendirme sonuçlarının kullanılabilmesi için yaptırım olmalı. Biz şu anda yükseköğretim kurumuna değer katmaya çalışıyoruz, ancak ülkemizde yaptırım olmayınca kişiyi hareket ettirmek çok zor.” (K15)

Tablo 62

Üniversitelerin Kalite Komisyonlarında Görev Yapan/Yapmış Üyelerin Kurum İç Değerlendirme Sürecine İlişkin Önerileri

Tema	Kod	f
Öneriler	Kalite kültürünün kurumun her biriminde yaygınlaştırılması	5
	Bilgi işlem altyapılarının geliştirilmesi	4
	KİDR hazırlama sürecinin daha uzun zamana yayılması	4
	Birimler arası iletişimin geliştirilmesi	3
	Kalite komisyonlarında yer alan üyeler için ödül-teşvik sisteminin olması	3
	Kalite komisyonlarında yer alma süresinin sınırlandırılması	2
	Değerlendirme takımı üyeleri arasında uyum sağlanması	2
	Değerlendirme sonuçlarının yaptırımlarının olması	2
	Kalite komisyonlarında sürdürülebilirliğin sağlanması	1
	İç paydaş görüşlerinin alınması	1
	Kalite birimlerinde çalışacak uzman kadronun olması	1
	Toplam	28

Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler, çoğunlukla kalite kültürünün kurumun her biriminde yaygınlaştırılması gerektiğini önermişlerdir. İyi bir kalite kültürünün yerleşmesi için, yönetim, akademik ve idari personel, öğrenci etkileşimi ve işbirliği gereklidir. İyi bir kalite kültürü; örgütsel öğrenmeye, personel ve öğrencinin kişisel gelişimine, çalışmalardaki başarısına katkıda bulunur (Bendermacher, Egbrink, Wolfhagen & Dolmans, 2017). Bu konuda görüşler şöyle ifade edilmiştir:

“Bu herkesin işi, herkes yapmalı. Bu bizi geliştirecek bir süreç.” (K1)

“Çoğu zaman işlerimizi yetiştirmekte güçlük çekiyoruz ama kalite kültürü oluştukça bunlar daha kolay yapılabilir şeyler diye düşünüyorum.” (K13)

“En alt birimden en üst birime kadar sağlıklı bir iletişim olmalı. Birimlerde kalite kültürü geliştirilmeli.” (K7)

Akademisyenler tarafından sunulan bir diğer öneri, bilgi işlem altyapılarının geliştirilmesidir. Kurum iç değerlendirme süreci kapsamında, yükseköğretim kurumlarının tüm birimlerinden ölçütlere ilişkin bilgilerin bir araya getirilmesi beklenmektedir. Bu durumda, bilgi işlem altyapıları gelişmiş yükseköğretim kurumları ilgili verileri kolayca elde ederken, diğer kurumlarda verilerin toplanması sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin görüşler ifade edilmiştir. Bu zorluklar arasında, verilerin kısa süre içinde sağlanması isteğinin karşılanamaması ve personelin aşırı iş yükü nedeniyle katkı sağlamaya direnç göstermesi sayılabilir. Elmas (2012) bilgi sistemlerinin, kolay yönetilebilir ve sürdürülebilir kalite sistemleri oluşturulmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bilgi işlem alt yapımızın kuvvetlenmesi gerekiyor.” (K2)

“E-veri bankası yok, fakültelerde arşiv yok. Depolamayı, kurumsal hafızayı elektronik hale getirmek gerekiyor.” (K3)

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara, ilgili tartışmaya ve sunulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt amaçlarına göre açıklanmıştır.

6.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve Amerika Birleşik Devletleri yükseköğretim sistemlerinde yürütülen kurumsal kalite değerlendirme süreçlerine ilişkin veriler “değerlendirme süreçlerini düzenleyen kurum, değerlendirme sistemi, değerlendirme amacı, değerlendirilen boyut, değerlendirme yaklaşımı, değerlendirmenin yürütülmesinde görev alan kişiler, değerlendirme türü ve değerlendirme sıklığı” ölçütleri altında incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Yükseköğretim sistemlerinde kurumsal kalite değerlendirme süreçleri özerk ya da bağımsız kuruluşlar tarafından düzenlenmekte ve yürütülmektedir.
- Uygulanan kalite değerlendirme süreçleri Türkiye ve Avrupa ülkelerinde birbiri ile benzerlik gösterirken, Amerika’da farklı bir sistem uygulanmaktadır. Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya’da kurumsal dış değerlendirme ya da denetim

modelleri kullanılırken, Amerika’da kurumsal akreditasyon sistemi temel alınmaktadır.

- Kalite değerlendirme sistemlerinin amaçları, ülkelerin yükseköğretim sistemlerindeki yönetim, koordinasyon ve tanınma uygulamalarına göre değişmektedir. Ancak, yükseköğretim kurumlarında kalitenin geliştirilmesi, gerçekleştirilen hedefler ve kaynak kullanımı ile ilgili kamuya hesap verebilirliğin sağlanması gibi temel amaçlar, tüm ülkelerin kalite değerlendirme sistemlerinde yer almaktadır.
- Tüm ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde ortak olarak değerlendirilen boyut eğitim-öğretimdir.
- Kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinde, Türkiye’de sürekli iyileşme yaklaşımı; İngiltere ve Norveç’te öğrenci merkezli yaklaşım; Finlandiya’da geliştirme odaklı değerlendirme ve öğrenci merkezli yaklaşım uygulanmaktadır. ABD’de uygulanan yaklaşımlar akreditasyon kuruluşları arasında farklılaşmaktadır.
- Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve ABD’de değerlendirmelerde görev alan kişiler, unvan ve sahip olmaları gereken yeterlilikler/özellikler bakımından genel olarak benzerlik göstermektedir. Ancak; Türkiye, Norveç ve Finlandiya yükseköğretim sistemlerinde yürütülen kalite değerlendirme süreçlerinde öğrenci katılımına yer verilirken, İngiltere’de değerlendirme takımında öğrencinin yer alıp almadığına dair bulguya ulaşamamıştır. ABD yükseköğretim sisteminde uygulanan akreditasyon sisteminde bölgesel ve ulusal akreditasyon kuruluşlarında öğrenci katılımına yer verilmemektedir ancak, program akreditasyonlarından sorumlu kuruluşların bazılarında öğrenci katılımı sağlanmaktadır.
- Araştırmada yer alan tüm ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kalite değerlendirme süreçlerinde akran değerlendirmesi yapılmaktadır.
- Araştırmada yer alan tüm ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kalite değerlendirme sıklığı farklılaşmaktadır. Bu sıklık, ülkelerin belirttiği ölçütlere göre 2 ile 10 yıl arasında değişmektedir.

6.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Türk yükseköğretim sisteminde Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında, yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar şunlardır:

- Dış değerlendirme ve iç değerlendirme süreçleri kapsamında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesinde aynı ölçütler kullanılmaktadır.
- YÖKAK tarafından Kurum İç Değerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzunda yer alan ölçütler 2019 yılında güncellenmiştir. Güncellenen ölçütlerin isimlerinin sadeleştirildiği ve ölçüt sıralamasının değiştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Güncellenen kılavuzda, her ölçütün yükseköğretim kurumlarında uygunluk düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, 1 ile 5 puan arasındaki durumları açıklayan ifadelere yer verilmiştir. Bu bağlamda, kurumsal kalite değerlendirme süreçleri ile akreditasyon süreçlerinde yürütülen uygulamalar arasında benzerlik olduğu tespit edilmiştir.
- Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesinde en geniş veri fakültelerden toplanmaktadır.
- Yükseköğretim kurumları arasında, fakülte düzeyinde kurum iç değerlendirme süreçlerinde eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine yönelik uygulamalar arasında farklılıklar olabilmektedir. Bazı üniversitelerde, fakülte kalite komisyonu kendi fakültesinden topladığı verileri rektörlük düzeyinde oluşturulan kalite komisyonu ile paylaşırken; diğer üniversitelerde, belirli bir fakülte kalite komisyonu diğer fakültenin verilerini inceleyebilmektedir.
- Kurum iç değerlendirme süreci incelenirken, yükseköğretim kurumları arasında rektörlük, fakülte ve bölüm düzeylerinde kalite komisyonlarının adlandırılmasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Kurumlarda ağırlıklı olarak, rektörlük düzeyinde kalite koordinatörlüğü ve kalite komisyonu; fakülte düzeyinde kalite komisyonu; bölüm düzeyinde kalite temsilcileri kavramları kullanılmaktadır. Yalnızca Karadeniz Teknik Üniversitesinde, rektörlük düzeyinde öğrenci kalite komisyonu da bulunmaktadır. Bölüm düzeyinde kurulan komisyonlara ilişkin bilgiye sadece dört üniversitede ulaşılabilmektedir.
- Kalite güvencesi çalışmaları kapsamında oluşturulan komisyonların adlandırılmasında, kurumlar arası kavram birliğinin az olduğu/olmadığı belirlenmiştir.

6.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin kurum içi değerlendirme sürecine, dış değerlendiricilerin ise Kurumsal Dış Değerlendirme Programına ilişkin görüşleri ve önerileri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Üniversitelerde uygulanan kalite değerlendirme çalışmalarının en önemli amacı, üniversitenin güçlü ya da gelişmeye açık yönlerinin belirlenmesidir.
- Üniversitelerde kalite değerlendirme çalışmaları kapsamında ağırlıklı olarak eğitim-öğretim işlevi değerlendirilmektedir.
- Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum içi değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim boyutunda yapılan kalite değerlendirme çalışmalarına dış değerlendiricilerin çoğu ortalama (3) puan verirken, kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyeler ortalamanın üstünde (4) puan vermişlerdir.
- Dış değerlendiriciler, programların tasarımı ve onayı basamağına ilişkin yapılan çalışmalara ortalama (3) puan vermişlerdir. Dış değerlendirme sürecinde, üniversitelerde programların tasarımı ve onayı süreçlerinde ihtiyaç analizinin yapılmadığı ve paydaş görüşlerinin alınmadığı tespit edilmiştir. Üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış akademisyenler ise, bu çalışmalara ağırlıklı olarak ortalamanın üstünde (4) puan vermişlerdir çünkü programların tasarımı ve onayında yönetsel süreçlerin iyi olduğu düşünülmektedir. Bu basamakta üniversitelerde ihtiyaç analizinin yapılması, paydaş katılımının sağlanması ve fakültelerin kendi programlarını hazırlama konusunda daha özgür bırakılmaları önerilmiştir.
- Dış değerlendiriciler, programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi basamağına ilişkin yapılan çalışmalara ağırlıklı olarak ortalamanın altında (2) ve ortalama (3) puanlarını vermişlerdir. Dış değerlendiricilere göre; programlar izlenmemekte, değerlendirilmemekte ve değerlendirme sonuçlarına göre önlem alınmamaktadır. Akademisyenlerin çoğu ise, bu çalışmalara ortalamanın üstünde (4) puan vermişlerdir. Bunun nedeni, üniversitelerde program güncelleme çalışmalarının yapılmasıdır. Programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi süreçlerinde; program etkinliğinin ve yeterliliklerinin sürekli takibi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarının yapılması ile iç ve dış paydaş görüşlerinin alınması önerilen görüşler arasındadır.

- Dış değerlendiriciler, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağına ilişkin yapılan çalışmalara çoğunlukla ortalamanın altında (2) puan vermiştir. Akademisyenler ise, bu çalışmalara ağırlıklı olarak ortalama (3) puan vermişlerdir. Tüm katılımcılara göre, öğretim elemanları tarafından öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarının anlaşılamamakta ya da bu kavramlara ilişkin farklı algılar oluşmaktadır. Bu nedenle, bu konularda öğretim elemanlarına eğitimler verilmesi onerilmiştir. Verilen eğitimlerin uygulamalara yansımalarının değerlendirilmesi de yapılan oneriler arasındadır.
- Öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma basamağında yapılan çalışmalara katılımcılar tarafından verilen puanlar benzerlik göstermektedir. Her iki katılımcı grubu da bu basamakta yapılan çalışmalara ağırlıklı olarak ortalamanın üstünde (4) puan vermiştir. Üniversitelerde öğrenci kabulünde süreçler tanımlanmıştır ve bu süreçler şeffaf bir şekilde yürütülmektedir. Üniversitelerde sertifikalandırma ile diploma eki sağlanmaktadır. Üniversitelerde nceki öğrenmelerin ortaya konacağı bir mekanizmanın olması ve lisans düzeyinde ğrenci kabulüne üniversitelerin etki edebilmesi onerilmiştir.
- Dış değerlendiriciler, eğitim-öğretim kadrosu basamağına ilişkin yapılan çalışmalara ağırlıklı olarak ortalamanın altında (2) ve ortalama (3) puanlarını vermişlerdir. Dış değerlendiricilere göre; üniversitelerde kişiye özgü kadro ilanları açılmaktadır, öğretim elemanları sayıca yetersizdir ve mevcut kadro gelişmeye açık değildir. Akademisyenlerin çoğu bu çalışmalara mkemmek (5) puanını vermişlerdir çünkü üniversitelerde eğiticilerin eğitimleri gerçekleştirilmekte ve öğretim elemanlarının gelişimi desteklenmektedir. Üniversitelerde, öğretim elemanlarının sürekli gelişimini takip eden merkezlere/eğitimlere sahip olunması ve öğretim elemanlarının eğiticilerin eğitimi programlarına katılımlarının sağlanması onerilmiştir.
- Dış değerlendiricilerin çoğu, öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler basamağına ilişkin yapılan çalışmalara ortalamanın üstünde (4) puan vermiştir. Akademisyenler ise, bu çalışmalara ağırlıklı olarak mkemmek (5) puan vermişlerdir. Üniversitelerde ğrenme kaynakları yeterli düzeydedir. Özellikle, tüm katılımcılar tarafından kütüphane kaynaklarının iyi düzeyde olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, ğrenme kaynakları daha da geliştirilmektedir. Ancak, ğrencilerin öğrenme kaynakları ve destekler konularında daha fazla bilgilendirilmesi, bu kaynakları

kullanmaya yönlendirilmesi ve öğrenci desteklerinin/yardımlarının artırılması önerilmiştir.

- Katılımcılardan puan vermeleri istenen konularda, dış değerlendiriciler daha düşük puan verirken, kalite komisyonların görev yapan/yapmış üyeler daha yüksek puan vermişlerdir. Yalnızca, öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma basamağında yapılan çalışmalara verilen puanlar benzerlik göstermektedir.
- Dış değerlendirme sürecinde, değerlendirme takımlarının gönüllülük esaslı oluşturulması olumlu bir özellik olarak görülmektedir. Yine de, değerlendiricilere ücret, kurum izni, sertifika vb. gibi teşvik verilmesi önerilmiştir. Ayrıca, değerlendirme takımlarına iyi çalışma ortamları sağlanmaktadır. Ancak, büyük üniversitelerde değerlendirme süresi yeterli gelmemektedir.
- Kurum iç değerlendirme sürecinde, kalite komisyonlarında sürekli aynı kişilerin görevlendirildiği ve iş yükünün fazla olduğu belirtilmiştir. Akademisyenler, değerlendirme sonuçlarının üniversitelerde kullanıldığını düşünmektedir. Kalite kültürünün kurumun her biriminde yaygınlaştırılması ve bilgi işlem altyapılarının geliştirilmesi önerilmiştir.

6.2. Tartışma

Üniversitenin üç temel görevi vardır; eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve topluma hizmet. Bu görevlere verilen önem, koşullara göre değişim göstermektedir. Bu koşullar ekonomik, kültürel, politik ve toplumsal kaynaklı olabilir. Bu üç görevin uygulanması ve uygulamaların değerlendirilmesi niteliğin artırılması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda, tüm dünyada yükseköğretim sistemlerinde kalite değerlendirme süreçlerinin uygulanması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunlu sürecin, niteliği artırıcı özellik taşıması gerekmektedir çünkü neyi ölçüyorsak o gelişmektedir. Kalite süreçlerinde temel nokta, sürecin eleştirilmesi yerine süreçte kullanılan ölçütlerin ve değerlendirme anlayışlarının, usullerinin eleştirilmesi olmalıdır. Barnett'in (1992) üniversitenin eğitsel amaçları görüşü, Harvey ve Green'in (1993) dönüşümsel kalite anlayışı ve Billington'ın (2011) educere kavramı öğrenciyi, öğretim elemanını ve üniversiteyi entelektüel anlamda zenginleştiren; bireylerin ve üniversitelerin devamlı bir dönüşümünün gerçekleştiği bir anlayışa dayanmaktadır. Kalite süreçlerinin en temel amacı, entelektüel bir ortam oluşturarak paydaşlarının düşün dünyasını geliştirebilmektir. Diğer bir deyişle, eleştirel

düşünen, problem çözebilen ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu hedefler değerlendirilebilmelidir. Bu düşünceler göz önünde bulundurularak Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçlerinin incelendiği, karşılaştırıldığı ve değerlendirildiği bu araştırmada bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Avrupa ve ABD’de başarılı üniversitelerin planlı, programlı bir değişim ve dönüşüm içinde oldukları tespit edilmiştir (Ayten, 2016). Bu bağlamda, Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve ABD yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme süreçleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; Türkiye’de uygulanan Kurumsal Dış Değerlendirme Programının bu ülkelerde uygulanan sistemlerle benzerlikler gösterdiği saptanmıştır. Kurumsal Dış Değerlendirme Programı, özellikle Bologna süreci kapsamında yer alan Avrupa ülkelerinin uyguladığı kalite değerlendirme sistemleri ile daha fazla örtüşmektedir. Ancak, bu süreçlerin benzer olmasının etkilerine ilişkin alanyazında eleştirel görüşler de yer almaktadır:

Yeniden yapılandırma süreci ile ilgili en önemli sorun; yapılan değişikliklerin beklenmeyen kapsamı ve derinliği ile birlikte, farklı toplumsal, politik, tarihi ve ekonomik özelliklere sahip birçok farklı ülkedeki değişikliklerle olan benzerliğidir. Bu değişikliğin hızı ve dinamikleri her ülkenin belirli tarihi koşulları ve toplumsal oluşumuna göre değişiklik gösterse de dünya genelinde devletlerin uygulamaya koyduğu son politik açılımlar göz önüne alındığında reformların yönünün çok benzer bir yol takip ettiği görülmektedir. Tüm kıtalarda, pek çok hükümet planı anayasal reformlar, yasamaya ilişkin eylemler, düzenlemeler ve öneriler üniversiteleri devlet ve pazarın istemlerine yakınlaştırmaktadır. Bu durum, yükseköğretim finansı, yönetimi ve misyonu açısından çeşitli sonuçlar doğurmakta ve en nihayetinde bireysel kurumlar tarafından tercih edilen kendi gündemlerini belirleme özgürlüğü konusunda da sorunlara neden olmaktadır (Schugurensky’den aktaran Bağmen Kaya, 2019).

Yukarıdaki görüşe paralel olan başka bir görüş ise şöyledir:

Neoliberal ideolojik türlerin artan gücünün etkisiyle, eğitim gitgide metalaştırılıyor. Eğitim kurumları ise, piyasaların mantığına maruz kalarak ürünlere dönüştürülüyor. Eğitim kurumlarının bütün kademelerinde çalışan insanlar gitgide daha da eşit olmayan bir biçimde ekonomiye, ulusal ve uluslararası rekabetçiliğe olan katkılarıyla değil sadece sınav sonuçlarına olan katkılarıyla değer görüyor... Öğretimi sadece performans değerlendirmesi ile yargılama yönündeki büyük baskı, bu eğilimlerin sadece bir göstergesi ama güçlü bir göstergesi (Apple, 2017).

“Ne ürettiğimiz, kimin ürettiklerimizden yararlandığı ve ürettiklerimizin kime zarar verdiği üzerine herhangi bir şekilde düşünmeyen, üretim ve tüketime odaklanan pedagoji kesinlikle eleştirel pedagoji değildir.” Freire’e (1996) ait bu görüşü, bu konu özelinde şöyle ele alabiliriz. Neleri değerlendirdiğimiz, değerlendirme sonuçlarından kimlerin yararlandığı ve değerlendirme sonuçlarının kime/neye katkı sağladığı ya da zarar verdiği kesinlikle düşünülmesi gereken bir noktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre incelenen tüm ülkelerde kalite değerlendirme süreçlerinde akran değerlendirmesinin uygulanması dikkat çekmektedir ancak alanyazında, akran değerlendirmesinde değerlendirmenin objektif bir şekilde yürütülmesine ilişkin endişeler yer almaktadır (Daniel, Mittag & Bornmann, 2007; Bloxham, Hudson, Outer & Price, 2015). Ayrıca, Billing ve Thomas (2000) ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde bulunan farklılıklar nedeniyle İngiltere’de son derece doğal karşılanan bir durumun, Türkiye’de kıdemli bir akademisyen tarafından özerkliğine ve kişisel haklarına tehdit olarak algılanabileceğini ifade etmiştir.

Eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğine ilişkin değerlendirme yapmanın zorluğu, alanyazında bu konuda fazla araştırma bulunmamasına neden olmaktadır. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi derinlikli ve geniş çaplı bir süreçtir. Ertürk’e (2013) göre bir programın uygulamalarının değerlendirilme gereği sürekli bir kalite kontrolünü zorunlu kılmaktadır. Kalite kontrolüne duyulan ihtiyaç, “eğitim faaliyetlerinin amaca hizmet edip etmediğinin veya olumsuz yönden bakılırsa istenmedik sonuçlara götürüp götürmediğinin ve bu işler yapılırken bir hayli enerjinin israf edilip edilmediğinin araştırılmasını” gerektirmektedir (Ertürk, 2013). Bu gereğin yerine getirilmesi ise değerlendirme ile mümkün olmaktadır. Türk yükseköğretim sisteminde Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine ilişkin dokümanlar incelendiğinde, değerlendirilme çalışmalarında temel alınan ölçütlerin güncellenerek sadeleştirilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. Ancak yine de Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme sürecine ilişkin dış değerlendiricilerin ve üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/yapmış üyelerin görüşleri incelendiğinde, değerlendirme süreçlerinde kullanılan bazı ölçütlerin YÖK tarafından üniversitelere getirilen sınırlamalar nedeniyle değerlendirilmesinin zorlaştığı ya da mümkün olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda, değerlendirilecek olan ölçütlerin hedefe uygunluğu son derece önemlidir. Hem ölçütleri hem de uygulama süreçleri ve sonuçları nitelikli olan bir değerlendirmenin, üniversitenin niteliğine ve ülkenin nitelikli insanlarının yetişmesine katkı sağlayacağı aşîkârdır. 1930’lardan bu yana gündemde olan değerlendirme kavramı aslında son derece derin, çok katmanlı ve teknik bilgi gerektirmektedir.

Kurumsal Dış Değerlendirme Programı ve kurum iç değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesinde yapılan çalışmalara verilen puanlar incelendiğinde, kalite komisyonlarında görev yapan/yapmış üyelerin dış değerlendiricilere

göre daha yüksek puanlar verdikleri saptanmıştır. Bu durum, üç açıdan ele alınabilir. İlk olarak, dış değerlendirme sürecinde değerlendiricilerin daha objektif bir tutum sergilemeye çalışırken, iç değerlendirme sürecinde akademisyenlerin çalışmaları olduğundan daha iyi algıladıklarını ya da yorumladıklarını düşündürmektedir. Uygur (2018) tarafından yapılan araştırmada da öğretim elemanlarının yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin tam olarak düzeylerini yansıtmayabileceği ifade edilmiştir. İkinci olarak, katılımcıların güçlü ya da zayıf yönlerine verdikleri önemin farklılaşması, verilen puanların da farklılaşmasına neden olabilir. Son olarak, akademisyenlerin kalite komisyonlarında yer almalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; komisyonlarda sürekli aynı kişilerin görevlendirilmesinin, eğitim-öğretim ve araştırma ile birlikte ağırlaşan iş yükünün eleştirildiği tespit edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarında süre planlamasının yapılamaması, birimler arası iş birliğinin sağlanamaması ve bireylerin eğitim almadıkları bir konuda çalışmalarının istenmesi etkili bir öz değerlendirme yapılmasını engellemektedir (Bakioğlu & Baltacı, 2017). Ayrıca, değerlendirmede kullanılan ölçütlerin ve değişkenlerin yeterince tanımlanamaması ölçümlerin güvenilirliği noktasında sorun oluşturabilmektedir (Şahin & Şahin Kalyon, 2018).

Dış değerlendiricilerin ve akademisyenlerin belirttiği gibi kurumsal kalite değerlendirme süreçleri; üniversitelerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, sürekli iyileşme (kaizen) anlayışı ile bu yönleri iyileştirmek için önemlidir. Bu bağlamda, dokümanlarda var olan ancak uygulamalarda yetersiz kalan (El Hassan, 2013) kalite değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Katılımcılar da bu gelişmenin sağlanmasına katkıda bulunacak görüşler ve öneriler belirtmişlerdir.

Değerlendirme, nitelikli bilgi toplama ve bunu yorumlayabilme işidir. Ancak, “Hangi bilgi daha değerli?” sorusu yeniden öyle bir şekillenmiştir ki Freire bunun dönüştürücü eğitim için çok önemli olduğunu tespit etmiştir. Bu soru “Kimin bilgisi daha önemlidir?” haline dönüşmüştür (Apple, 2017). Doğal olarak böyle bir değişim her kademedeki eğitim için pek çok tehlike barındırmaktadır. Çünkü değerlendirme süreçlerinde hangi bilginin daha değerli olduğunu değerlendirmek yerine, kimin bilgisinin daha değerli olduğunun değerlendirilmesi üniversitenin temel amaçları açısından sorgulanması ve üzerinde durulması gereken bir sorudur. Daha somutlaştırmak gerekirse, sektörün, iş dünyasının ya da bilim dünyasının bilgisi mi, politika üretenlerin bilgisi mi yoksa salt bilginin niteliği mi önemlidir? Çünkü bilgi, bilgeliğe ulaşmanın en temel basamağıdır. Emile Brehier (akt. Engin, 2005)’e göre “Bilgi eşyanın yüzeyinde dolaşmaz, bilgi varlığın içerisinde ve derinliklerindedir.” Bu

nedenle, değerlendirme süreçlerinde derinlikte olan bilginin etkili bir şekilde ortaya çıkarılması amaçlanmalıdır.

6.3. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda kurumsal kalite değerlendirme süreçlerini uygulayan Yükseköğretim Kalite Kurulu'na, üniversitelere ve araştırmacılara yönelik öneriler belirlenmiştir.

6.3.1. Yükseköğretim Kalite Kurulu'na Yönelik Öneriler

- Kurumsal Dış Değerlendirme Programının amacı, önemi ve uygulanma özellikleri konularında tüm paydaşlara daha fazla eğitimler verilmeli ya da bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.
- Değerlendirme süreçleri ya da bu süreçler sonunda hazırlanan raporlar değerlendirilerek, süreçler ve bu süreçlerde kullanılan ölçütler geliştirilmelidir.
- YÖK tarafından belirlenen koşullar nedeniyle yükseköğretim kurumları ölçütlere uygun değerlendirme süreçleri uygulayamadığında, YÖK ve yükseköğretim kurumları ile koordinasyon sağlanmalıdır.
- Dış değerlendirme süreci sonunda yükseköğretim kurumunda yaşanan gelişmeyi gözlemek için ara ziyaretler planlanmalıdır.
- Dış değerlendiriciler için destekleyici ve motivasyon artırıcı bir ortam oluşturulmalıdır.
- Değerlendiricilerin deneyimlerini paylaşacağı bir platform oluşturularak, kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- Eğitim-öğretim boyutuna ait değerlendirme ölçütlerinin (faktörlerinin) ve bu ölçütler içinde yer alan alt ölçütlerin açık, anlaşılır ve ölçülebilir olacak şekilde yeniden düzenlenmesi sağlanmalıdır.
- Kurumsal Dış Değerlendirme Programının bir ya da birden fazla program değerlendirme yaklaşımı, modeli temel alınarak düzenlenmesi ve yürütülmesi sağlanmalıdır.
- Kurumsal Dış Değerlendirme Programının bir ya da birden fazla kalite yaklaşımının benimsenerek düzenlenmesi ve yürütülmesi sağlanmalıdır.

- Akran değerlendirmesinin olumlu ve olumsuz yanları göz önünde bulundurularak, Türk yükseköğretim sisteminde uygulanan kalite değerlendirme süreçlerinde düzenlemeler yapılabilir.
- Yükseköğretim kurumlarının bulunduğu ulusal bağlam göz önünde bulundurularak değerlendirmelerin yapılması sağlanmalıdır.

6.3.2. Üniversitelere Yönelik  neriler

- Kalite kültürü yükseköğretim kurumunun her biriminde yaygınlaştırılmalıdır.
- En başta rektör olmak üzere, yükseköğretim kurumunun akademik ve idari personeli kalite süreçlerini benimsemelidir.
- Kalite değerlendirme süreçlerinin amacı, önemi ve uygulanma özellikleri konularında tüm paydaşlara eğitimler verilmeli ya da bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.
- Kurum iç değerlendirme sürecinde, veri akışının nitelikli bir şekilde yapılabilmesi için bilgi işlem altyapıları geliştirilmelidir.
- Kurum iç değerlendirme süreci sonunda, yapılan değerlendirmenin etkililiğine ilişkin bir değerlendirme yapılmalıdır.
- Kalite değerlendirme süreçleri sonunda ortaya çıkan sonuçlar ve geri bildirim, yükseköğretim kurumunun tüm paydaşları ile paylaşılmalıdır.
- Kalite komisyonlarında yer alan üyeler için destekleyici ve motivasyon artırıcı bir ortam oluşturulmalıdır.
- Kurum iç değerlendirme sürecinin bir ya da birden fazla program değerlendirme yaklaşımı, modeli temel alınarak düzenlenmesi ve y r t lmesi sağlanmalıdır.
- Kurum iç değerlendirme sürecinin bir ya da birden fazla kalite yaklaşımının benimsenerek düzenlenmesi ve y r t lmesi sağlanmalıdır.

6.3.3. Araştırmacılara Yönelik  neriler

- Bu araştırmada Türkiye, İngiltere, Norveç, Finlandiya ve Amerika Birleşik Devletleri yükseköğretim sistemlerinde yürütülen kurumsal kalite değerlendirme süreçleri belirli ölçütlere göre incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Kalite değerlendirme süreçlerini uygulayan diğer ülkeler ile benzer ya da farklı özelliklerin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada Türk yükseköğretim sisteminde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme sreğlerinin eğitim-ğretim boyutuna odaklanılmıştır. Kalite değerlendirme sreğleri kapsamında yer alan diğer boyutlar (araştırma-geliştirme ve yönetim sistemi) ile ilgili bir değerlendirme çalışması yapılabilir.
- Bu araştırmada yalnızca Türk yükseköğretim sisteminde uygulanan kurumsal kalite değerlendirme sreğleri için görüş alınmıştır. Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kalite değerlendirme sreğleri ile ilgili, o ülkenin akademisyenlerinin görüşlerinin alınacağı bir çalışma yapılabilir.
- Bu araştırma, nitel araştırma özelliği taşıdığı için çalışma grubu nicel araştırmalara göre daha sınırlıdır. Kurumsal kalite değerlendirme sreğlerine ilişkin daha fazla görüşün alınacağı nicel araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada görüşmeler ile kurumsal kalite değerlendirme sreğlerinin dolaylı değerlendirilmesi yapılmıştır. Kalite değerlendirme sreğleri kapsamında yükseköğretim kurumlarının gösterdiği gelişme belirlenerek doğrudan değerlendirme yapılabilir.
- Bu araştırmada yalnızca dış değerlendiricilerin ve üniversitelerin kalite komisyonlarında görev yapan/ yapmış üyelerin görüşleri alınmıştır. Öğrenciler ve mezunlar gibi diğer paydaşların görüşleri alınarak da değerlendirme çalışması yapılabilir.
- Kurum iç değerlendirme raporu hazırlama sürecinde kullanılan kılavuzun/ ölçütlerin etkililiğine ilişkin bir değerlendirme çalışması yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acet, T. (2010). *Avrupa kalite güvence sistemi ve akran değerlendirme yönteminin değerlendirilmesi (Çanakkale M. Y. O. örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ackoff, R. L. (1999). *Ackoff's best*. New York: John Wiley & Sons.
- Adams, J. D. (2010). Is the United States losing its preeminence in higher education? In C. T. Clotfelter (Ed.), *American universities in a global market* (s. 33-68). London: The University of Chicago.
- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-103.
- Aebischer, P. (2015). Universities: Increasingly global players. In *UNESCO Science Report: Towards 2030* (s. 3-5). Paris: UNESCO.
- Ağralıoğlu, N. (2012). Türkiye’de üniversitelerin kalitesini belirlemek için bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 147-165.
- Akan, H. (2012). Yükseköğretimde reform mu, onarım mı? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 24-25.
- Akçatepe, A. G. (2013). *Eğitim fakülteleri eğitim bilimleri bölümü akademisyenlerinin yükseköğretimin amaçlarına ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akçit, V. (2011). *Örgütlerde ödüllendirme ve cezalandırmanın örgüt çalışanlarının performansına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akın, U. (2019). Liderlik. N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* içinde (s. 131-158). Ankara: Pegem Akademi.

- Akman, Y., Kelecioğlu, H., & Bilge, F. (2006). Öğretim elemanlarının iş doyumlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 11-20.
- Aksoy, E., Akbaş, U., & Seferoğlu, G. (2018). Öğretmen yaklaşımları envanterinin Türkçe'ye uyarlanması ve Türkiye'deki öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 81-99.
- Aktan, C. C., & Gencel, U. (2010). Yükseköğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-155.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000- M.S. 2019*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alemiga, J., & Kibukamusoke, M. (2019). Determinants of the quality of academic staff in the process of teaching and learning in private universities in Uganda. *Africa's Public Service Delivery and Performance Review*, 7(1), 1-9.
- Alkan, R. M. (2014). Üniversite-sanayi işbirliği için bazı öneriler. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 61-68.
- Alkan, R., & Şahin, M. (2016). Yükseköğretimde değişim dönüşüm süreci ve üniversitelerin genişleyen rolleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 297-307.
- Ally, M., & Samaka, M. (2013). Open education resources and mobile technology to narrow the learning divide. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(2), 14-27.
- Alonso-Nuez, M. J., Gil-Lacruz, A. I., & Rosell-Martinez, J. (2020). Assessing evaluation: Why student engages or resists to active learning? *International Journal of Technology and Design Education*, <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09582-1>.
- Alpaydın, Y., & Türkmenoğlu, G. (2017). Türk üniversitelerinde öğretim üyeliğine yükseltme ve atama kriterlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 1-22.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Apple, M. W. (2017). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?* (Ş. Çınkır, Çev.). Ankara: Anı.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.

- Argüden, Y. (2007, Ağustos 24). Bilgi ve Girişimcilik ve Toplumsal Refah. <https://arguden.net/makale/bilgi-girisimcilik-ve-toplumsal-refah/> sayfasından erişilmiştir.
- Arıcan, İ. (2010). *Üniversite sanayi işbirliği çerçevesinde bilimsel araştırma projeleri ve Marmara üniversitesi araştırma geliştirme faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Armat, M. R., Assarroudi, A., Rad, M., Sharifi, H. & Heydari, A. (2018). Inductive and deductive: Ambiguous labels in qualitative content analysis. *The Qualitative Report*, 23(1), 219-221. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss1/16> sayfasından erişilmiştir.
- Arsal, Z. (2004). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen eğitiminde akreditasyon uygulamasının karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(8), 1-15.
- Arslan, M. (2005). Cumhuriyet dönemi üniversite reformları bağlamında üniversitelerimizde demokratiklik tartışmaları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 23-49.
- Aslan, Ş. (2013). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları (Sağlık yönetimi bakış açısıyla)*. Konya: Eğitim.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ataekin, E., & 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.
- Avcı, Ü., & Kalelioğlu, F. (2019). Students' perceptions of education and teaching quality in a teacher training programme. *Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 52-64.
- Aydın, İ. H. (2014). Üniversite ve bilim insanı. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 69-75.
- Aydinalp, D. (2011). *Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de yükseköğretim programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon süreci*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Ayten, A. M. (2016). Yükseköğretim kurumlarında stratejik sürdürülebilir alan yönetimi. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(3), 142-154.
- Babüroğlu, O. N. (2003). *Eğitimin geleceği: Üniversitelerin ve eğitimin değişen paradigması*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Bağmen Kaya, A. (2019). Küreselleşme çağında yükseköğretimin yeniden yapılandırılması. C. Celep (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* içinde (s. 133-166). İstanbul: Hiperyayın.
- Bahat, İ. (2020). *Türkiye yükseköğretiminde nitelik sorunsalı konusunda devlet üniversiteleri öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2017). *Akreditasyon- eğitimde kalite*. Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2017). *Avrupa birliği bağlamında yükseköğretimde kalite*. Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., & Ülker, N. (2017). *Üniversitede akreditasyon*. Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (1998). Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi ölçeği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15, 319-334.
- Barnett, R. (1992). The idea of quality: voicing the educational. *Higher Education Quarterly*, 46(1), 3-19.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence, knowledge, higher education and society*. Buckingham: SRHE and The Open University.
- Barnett, R. (2011). The idea of the university in the twenty-first century: Where's the imagination? *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 88-94.
- Barnett, R. (2017). Constructing the university: Towards a social philosophy of higher education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), 78-88.
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.
- Başar, E. (1997). Türk yükseköğretim sisteminin dünü, bugünü, yarını (Üniversitelerin ileriye dönük gelişmeleri üzerine görüş ve öneriler). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 23-57.

- Başaran, O. (2012). *Examining perceptions and processes of quality assurance in preparatory English language programs in Turkish higher education institutions*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da Fen ve Fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bendermacher, G. W. G., oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: A realist review. *High Educ*, 73, 39-60.
- Bernasconi, A. & Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25(67), 1-15.
- Bilgili, A. S. (2016). Üniversitelerde bilimsel/akademik özerklik ve özgürlük hakkında bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 1-15.
- Bilgin, V. (2009). *Türkiye'de üniversite sorunu ve üniversite çalışanları üzerine bir araştırma*. https://www.turkegitimsen.org.tr/lib_yayin/94.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*, 47, 113-137.
- Billing, D., & Thomas, H. (2000). The international transferability of quality assessment systems for higher education: The Turkish experience. *Quality in Higher Education*, 6(1), 31-40.
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi yaşamak* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Bingham, R., & Ottewill, R. (2001). Whatever happened to peer review? Revitalising the contribution of tutors to course evaluation. *Quality Assurance in Education*, 9(1), 32-39.
- Bloxham, S., Hudson, J., Outer, B., & Price, M. (2015). External peer review of assesment: An effective approaches to verifying standards? *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1069-1082.
- Bok, D. (2013). *Higher Education in America*. New Jersey: Princeton University.

- Booth, S., Beckett, J., & Saunders, C. (2015). Peer review of assesment network: Supporting comparability of standards. *Quality Assurance in Education*, 24(2), 194-210.
- Bowen, G. A. (2009), Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt, A. (2013). *Mega üniversitelerde öğrenci destek hizmetleri*. XV. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Bucata, G., & Răzescu, M. A. (2019). Improving the quality and efficiency of higher education systems based on the knowledge-management approach. *International Conference Knowledge-Based Organization*, 25(1), 199-205.
- Buckley, J. B., & Michel, J. O. (2020). An examination of higher education institutional level learning outcomes related to sustainability. *Innovative Higher Education*, 45, 201-217.
- Buğday İnce, S. (2013). *The effects of the Bologna process on the implementation of quality assurance in Turkish higher education: A case study*. Yüksek Lisans Tezi, University of Victoria Department of Educational Psychology and Leadership Studies, British Columbia.
- Bumin Süzen, Z. (2011). *Avrupa üniversiteler birliği kurumsal değerlendirme programına katılan Ankara'daki üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporlarının incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bumin Süzen, Z., & Çalık, T. (2016). Üniversitelerde kurumsal değerlendirme çalışmalarına öğretim üyelerinin katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1403-1418.
- Burrows, A., Harvey, L., & Green, D. (1992). *Concepts of quality in higher education: a review of the literature*. <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Burrows%20Harvey%20and%20Green%20Concepts%20of%20Quality%20in%20Higher%20Education%20A%20review%20of%20the%20literature%20.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Stensaker, B. (2016). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950-965.

- Carroll, T. G. (2010). Introduction to learning teams. T. G. Carroll, K. Fulton & H. Doerr (Ed.), *Team up for 21st century teaching and learning* içinde (s. 4-6). Washington: National Commission on Teaching and America's Future.
- Cayvarlı, P. E., & Şahin, S. (2015). Akademisyen algılarına göre üniversitelerde psikolojik yıldırma: Dokuz Eylül üniversitesi örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(1), 9-25.
- Chapman, A. (2017). Using the assessment process to overcome imposter syndrome in mature students. *Journal of Further and Higher Education*, 41(2), 112-119.
- Charle, C., & Verger, J. (2005). *Üniversitelerin tarihi* (İ. Yergüz, Çev.). Ankara: Dost.
- Chiragov, E. (2015). *Üniversitelerin kamusalılığı: Kamusal üniversitenin çöküşü*. (Yüksek lisans tezi). <https://dspace.ankara.edu.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Clotfelter, C. T. (Ed.). (2010). *American universities in a global market*. London: The University of Chicago Press.
- Coates, H. (2006). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36. <https://srhe.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538320500074915?scroll=top&needAccess=true#.XoTgfKgzaUk> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Loewenberg Ball, D. (2003). Resources, instruction, and research. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crosby, P. B. (1992). *Completeness: Quality for the 21st century*. The United States of America (USA): Dutton.
- Çakı, F. (2014). Türk sosyolojisinde yeni bir alan: Gönüllülük araştırmaları. *Sosyoloji Dergisi*, 3(29), 185-202.
- Çelik, Z. (2012). Bologna sürecinin Avrupa yükseköğretim sistemi üzerine etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 100-105.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: Küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 18-27.
- Çelikkalp, Ü., Temel, M., & Bilgiç, Ş. (2019). Akademisyenlerin iş doyumu ve etkileyen faktörler. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 56-66.

- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Çınar, N. F., & Tütünsatar, A. (2017). Bir kamu politikası olarak stratejik planlama ve üniversitelerde uygulama: Akdeniz bölgesindeki farklı kuşaktaki üniversitelerin misyon ve vizyonları üzerinden bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1177-1188.
- Çiftçi, M. (2015). Girişimci üniversite ve üçüncü kuşak üniversiteler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 341-348.
- D'andrea, V. M. (2007). Improving teaching and learning in higher education: Can learning theory add value to quality reviews? Westerheijden, D. F., Stensaker, B., & Rosa, M. J. (Ed.), *Quality assurance in higher education: trends in regulation, translation and transformation* içinde (s. 209-224). The Netherlands: Springer.
- Dahlgaard, J. J., Kristensen, K., & Kanji, G. K. (2002). *Fundamentals of Total Quality Management*. London and New York: Taylor & Francis.
- Dai, X. (2014). *Exploring Chinese faculty perceptions of quality standards for online education*. (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/index?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Daniel, H. D., Mittag, S., & Bornmann, L. (2007). *The potential and problems of peer evaluation in higher education and research*. <https://portlandpress.com/DocumentLibrary/Umbrella/Wenner%20Gren/Quality/0010071.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Darchini, D., Giannini, S., & Gola, M. (2006). Quality assurance and evaluation of programmes at the University of Bologna. Orshinger, C. (Ed.), *Assessing quality in european higher education institutions* içinde (s. 5-22). New York: Physica-Verlag Heidelberg.
- Davis, D. F. (1990). Do you want a performance audit or a program evaluation? *Public Administration Review*, 50(1), 35-41
- Demir, E., Göloğlu Demir, C., & Özdemir, M. Ç. (2017). Akademik yükseltme ve atama sürecine yönelik öğretim üyesi görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 12-23.

- Demir, F., İlhan, E., & Kalaycı, N. (2019). Yükseköğretimde hedeflenen dönüşümü gerçekleştirme araçlarından eğitim programı 4.0. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 432-466.
- Demir, R., & Demir, M. (2019). Kamu üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin norm kadro uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesine ilişkin bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 2492-2511.
- Demircioğlu, M. Y. (2013). Doçentlik sınavında idari süreç. *TBB Dergisi*, 109, 141-176.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, N. K. (2012). *Türk yükseköğretiminde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin ve kalite yükseltme çalışmalarının incelenmesi: Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir saha çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Devecioğlu, Y. (2015). Öğrencilerin gözüyle 'yeni üniversite' kavramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 319-344.
- Dew, J. (2009). Quality issues in higher education. *The Journal for Quality and Participation*, 32(1), 4-9.
- Dochy F.J.R.C. (1996). Assessment of domain-specific and domain-transcending prior knowledge: entry assessment and the use of profile analysis. Birenbaum M. & Dochy F.J.R.C. (Ed.) *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* içinde. Dordrecht: Springer.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(4), 503-519.
- Doğan, D. (2013). Yeni kurumlan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 108-116.
- Dundar, H., & Lewis, D. R. (1999). Equity, quality and efficiency effects of reform in Turkish higher education. *Higher Education Policy*, 12, 343-366.
- Durdu, E. (2011). *Bologna süreci ve Türk yükseköğretiminin Bologna sürecine uyumu*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Dursun, F., Dursun Çalışan, Ç., & Baş, Y. (2017). Çalışanların iş doyumu, yönetim ve ödüllendirme beklentileri ve ücret ve sosyal olanaklar ile ilgili algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi: Tekstil sektörü örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 926-941.
- Durusoy, M., & Apaydın, Ç. (2019). Öğretim elemanlarının kariyerde durgunluk kaynaklarına ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(3), 330-343.
- Eaton, J. S. (2015). *An overview of U.S. accreditation*. <https://www.chea.org/overview-us-accreditation> sayfasından erişilmiştir.
- Eaton, J. S. (2016). *Accreditation and recognition in the United States*. <https://www.chea.org/accreditation-recognition-united-states> sayfasından erişilmiştir.
- Eckel, P. D., & King, J. E. (2004). *An overview of higher education in the United States: Diversity, access, and role of the marketplace*. Washington: American Council on Education.
- Eckel, P., Green, M., & Hill, B. (2001). *Riding the waves of change: Insights from transforming institutions. On change V. in an occasional paper series of the ACE project on leadership and institutional transformation and the Kellogg forum on higher education transformation*. American Council on Education, Washington, DC.
- Eczacılık Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (ECZAKDER). (2020). *Özdeğerlendirme raporu değerlendirme ekibi üyesi değerlendirme çizelgesi*. <http://eczakder.org.tr/images/dosya/637174355204758291.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD). (2016). *Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı*. İstanbul: EPDAD.
- Elassy, N. (2013). A model of student involvement in the quality assurance system at institutional level. *Quality Assurance in Education*, 21(2), 162-198.
- El Hassan, K. (2013). Quality assurance in higher education in 20 MENA economies. *Higher Education Management and Policy*, 24(2), 73-84.

- El-Khawas, E. (1998). *Quality assurance in higher education: Recent progress; challenges ahead*. Paper presented in UNESCO World Conference on Higher Education, Paris.
- El-Khawas, E., DePietro-Jurand, R., & Holm-Nielsen, L. (1998, October). *Quality assurance in higher education: Recent progress; Challenges ahead*. The UNESCO World Conference on Higher Education’da sunulmuş bildiri, Paris.
- Elmas, M. (2012). Bologna süreci: Uygulama veya uygulayamama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 137-141.
- Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115.
- Emekci, M. (2019). *Türkiye’deki üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerinin tematik olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Emil, S. (2019). Üniversite öğrencilerine ve yılın eğitimcisi ödüllü öğretim üyelerine göre iyi üniversite öğretmeninin özellikleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 603-613.
- Engin, A. O. (2005). Bilginin insan hayatındaki yeri ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 427-453.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-32.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Erdoğan, A. (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna süreci uygulamaları*. Yükseköğretim Kurulu. https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/yay%C4%B1nlar/yuksekogretimde_yeni_den_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, N. (2018). *Araştırma üniversite yapılanması: İmkanlar ve zorluklar*. https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/arastirma_universitesi_yapilanmasi_imkanlar_ve_zorluklar.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. <https://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/kegitim-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Eroğlu, E. (2004). *Yükseköğretimde hizmet kalitesi*. Ankara: Nobel.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme*. Ankara: EDGE Akademi.

- Esen, M., & Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 52-67.
- Estermann, T., Nokkala, T., & Steinel, M. (2011). *University autonomy in Europe: The scorecard*. European University Association.
- Etzkowitz, H. (2008). *The triple helix: university-industry-government innovation*. New York: Routledge.
- European Commission, EACEA & Eurydice. (2015a). *ECTS Users' Guide*. https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf sayfasından erişilmiştir.
- European Commission, EACEA & Eurydice. (2015b). *The European higher education area in 2015: Bologna process implementation report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, EACEA & Eurydice. (2018). *Paris Communiqué*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf sayfasından erişilmiştir.
- European Commission. (2019). *Formel olmayan ve informal öğrenmenin geçerliliği*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/validation-non-formal-and-informal-learning-90_tr sayfasından erişilmiştir.
- European Commission. (t.y). *Diploma supplement*. https://ec.europa.eu/education/diploma-supplement_en 17/05/2020 sayfasından erişilmiştir.
- European University Association (EUA). (2010). *Adnan menderes üniversitesi değerlendirme raporu*. European University Association.
- FINEEC. (2017). *Audit manual for higher education institutions 2018-2024*. https://karvi.fi/app/uploads/2017/02/FINEEC_Audit_manual_for_higher_education_institutions_2018-2024_FINAL.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson.
- Floud, R. (2006). Bologna process: Transforming European higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38(4), 8-15.

- Ford, M. (2017). The functions of higher education. *American Journal of Economics and Sociology*, 76(3), 559-578.
- Ford, S. E. (2018). *A qualitative examination of strategic planning and process improvement in public universities: dynamics of the relationship to state funding, competition, and undergraduate degree completion*. (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/index?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. The United States of America: McGraw-Hill Higher Education.
- Frantz, A. C., Beebe, S. A., Horvath, V. S., Canales, J., & Swee, D. E. (2004). *The roles of teaching and learning centers*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2334-4822.2004.tb00427.x> sayfasından erişilmiştir.
- Frazer, M. (1994). Quality in higher education: an international perspective. Eggin, H., Green, D. (Ed.), *What is quality in higher education?* İçinde (s. 101-111). London: Society for Research into Higher Education.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina*. New York: Routledge.
- Garvin, D. A. (1984). What does product quality really mean? *Sloan Management Review*, 26(1), 25-43.
- Gedikoğlu, T. (1990). *Üniversite özerkliği ve akademik özgürlük*. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/5955/2078> sayfasından erişilmiştir.
- Gedikoğlu, T. (2013). Yükseköğretimde akademik özgürlük. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 179-183.
- Genç Sel, V. (2004, Temmuz). *Dünyada ve Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim: Kavram, kapsam ve eğilimler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Giertz, B. (2001). *The end of quality?* <https://www.qualityresearchinternational.com/papers/giertz.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Girayhan, S. (2019). *Üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından değerlendirilmesi (Gazi üniversitesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gitlow, A. L. & Gitlow, H. S. (2014). *The higher education scene in America some observations*. Maryland: University Press of America.
- Gover, A., & Loukkola, T. (2018). *Enhancing quality: From policy to practice*. <https://eua.eu/resources/publications/322:enhancing-quality-from-policy-to-practice.html> sayfasından erişilmiştir.
- Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning: Approaches to quality assurance*. European University Association.
- Gök, E. (2013). *Percieved quality of teacher education programs in Turkey: Basic issues and their application to Turkish public higher education institutions*. (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/index?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Gök, Ö. (2014). *Üniversite yöneticilerinin global liderlik ve uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Green, D. (1994). What is quality in higher education? concepts, policy and practice. Eggins, H., Green, D. (Ed.), *What is quality in higher education?* içinde (s. 3-20). London: Society for Research into Higher Education.
- Groen, J. (2020). *Students perceptions of transformation and quality: A case study of PhD students experiences*. Doktora tezi, University of Ottawa Faculty of Education, Ottawa.
- Gutierrez, K. D., Baquedano-Lopez, P., & Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture and Activity*, 6(4), 286-303.
- Gülmez, D., & Yavuz, M. (2019). Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık yükseköğretim kurumlarının amaç ve yapı boyutları bakımından değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 144-155.

- Gümüş, S. (2018). State level higher education boards in the USA and reform suggestions for Turkey: Governance, quality assurance, and finance. *Education and Science*, 43(193), 45-61.
- Gümüş, S., & Gülmez, D. (2020). Yükseköğretimde kurumsal yönetim: Akademik birimlerin yönetim süreci ve karşılaşılan sorunlar. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 73-84.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler- I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 113-121.
- Günay, D. (2012). Yükseköğretimde öğrenme kazanımlarına dayanan kalite güvence sistemi. *Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi Çalıştayı*, 13-20.
- Günay, D., & Günay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 13-30.
- Günay, D., & Günay, A. (2017). Türkiye’de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3), 156-178.
- Gürbüz, E., & Ergülen, A. (2008). *Yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesi ölçü ve modelleri*. Ankara: Detay.
- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri*. Ankara: Cem Web Ofset.
- Hall, J. (2012). Higher-education accreditation: Market regulation or government regulation? *The Independent Review*, 17(2), 233-238.
- Hamutoğlu, N. B., Ünveren-Bilgiç, E.N., & Elmas, M. (2020). Yükseköğretimde kalite süreçleri: İnsani gelişme endeksi raporlarına göre ülkelerin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 112-124.
- Harvey, L. and Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Harvey, L., & Knight, P.T. (1996). *Transforming higher education*. London: Society for Research into Higher Education.
- Havens, H. S. (1980). *Audit and evaluation: Is there a difference?* Atlanta.

- Heffner, C. L. (2013). *Does student perception of quality matter? A study of percieved academic quality and intention to persist.* (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/index?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Hesapçioğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Hewitt, T. W. (2018). *Eğitimde Program Geliştirme* (S. Arslan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Hill, A. (2015). Eğitim programında sürekli değerlendirme ve geliştirme: Bir durum çalışması (M. T. Atay, N. Kalaycı & E. İlhan, Çev.). P. Wolf & Hughes, J. C. (Ed.), *Yükseköğretimde eğitim programı geliştirme içinde* (s. 71-92). Ankara: Edge Akademi.
- Hines, S. R. (2011). *How mature teaching and learning centers evaluate their services.* <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2334-4822.2011.tb00663.x> sayfasından erişilmiştir.
- Hopoğlu, S. (2012). *Vakıf üniversiteleri ve TRB1 bölgesinde vakıf üniversitelerinin kurulabilirliği.* Fırat Kalkınma Ajansı.
- Horn, M. B. & Dunagan, A. (2018). *Innovation and quality assurande in higher education.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586374.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hossain, B. (2017). Factors affecting higher education quality in Bangladesh: an attempt to improve higher education quality in Bangladesh through HEQEP. *International Journal of Science and Business*, 1(1), 47-59.
- Houston, D. (2010). Achievements and consequences of two decades of quality assurance in higher education: A personal view from the edge. *Quality in Higher Education*, 16(2), 177-180.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Hoyle, D. (2007). *Quality management Essentials.* Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Huang, S. (2016). *University teachers' perspectives on the impact of quality assurance policies in chinese higher education: Three institutional case studies.* Doktora Tezi, University of Oxford, Oxford.

- Hughes, J. C. (2015). Eğitim programı geliştirme ve değerlendirmeyi destekleme: Öğretim üyelerinin rolü ve kuramsal destek uygulamaları (M. T. Atay, N. Kalaycı & E. İlhan, Çev.). P. Wolf & Hughes, J. C. (Ed.), *Yükseköğretimde eğitim programı geliştirme* içinde (s. 183-187). Ankara: Edge Akademi.
- Hussain, A., Dogar, A. H., Azeem, M., & Shakoor, A. (2011). Evaluation of curriculum development process. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 263-271.
- İlhan, E. (2018). *Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnandı, Y., Tunç, B. & Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 219-238.
- İstanbulu Dinçer, F., & Çakmak, T. F. (2017). Turizm alanında çıkan akademik kadrolar üzerine bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 15(2), 263-272.
- Jang, J. Y. (2009). Analysis of the relationship between internationalization and the quality of higher education. (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/index?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Jezierska, J. M. (2009). *Quality assurance policies in the european higher education area: a comparative case study*. Doktora Tezi, University of Nevada Department of Educational Leadership, Las Vegas.
- Joshi, A. (2017). *Quality assurance of teaching and learning in Indian higher education institutions*. Doktora Tezi, University of Southampton School of Education, Southampton.
- Juran, J. M. (1998). *Juran's quality handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Kahraman, Ü., & Çelik, K. (2017). Akademisyenlerin iş yükü algıları ile iş ve aile çatışmaları arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 95-105.

- Kalaycı, N. (2008a). Yükseköğretimde uygulanan toplam kalite yönetimi sürecinde gözardı edilen unsurlardan “TKY Merkezi” ve “Eğitim Programları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188.
- Kalaycı, N. (2008b). Yükseköğretimde öğretimi değerlendirme anketlerinde öğrenci algılarındaki farklılıkların puanlamaya etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 235-275.
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 625-656.
- Kalaycı, N., & İlhan, E. (2017). Yükseköğretimde çekirdek program. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 7(1), 118-131.
- Kalaycı, N., Watty, K. ve Hayırsever, F. (2008). *Academics' perceptions and expectations on attaining the purposes of higher education: cases in Turkey and Australia*. 11th International Conference on Further Education in the Balkan Countries, Konya, Türkiye.
- Kalaycı, N., Watty, F., & Hayırsever, F. (2012). Perceptions of quality in higher education: A comparative study of Turkish and Australian business academics. *Quality in Higher Education*, 18(2), 149-167.
- Kalyon, H. (2012). Bülent Ecevit üniversitesinde engelli öğrenci biriminin yeniden yapılandırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 63-68.
- Kamışlı, H., Yanpar Yelken., & Akay, C. (2016). Hastane okullarına yönelik geliştirilen eğitici eğitimi programının öğretmenler üzerindeki etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 141-155.
- Karadağ, E., Yücel, C., & Belenkuyu, C. (2018). Üniversite sıralamasında akademik teşvik puanlarının kullanılması: Devlet üniversiteleri ve fakülteleri sıralaması (DÜS-2018). *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-35.
- Karakaya, S. (2017). *Türkiye yükseköğretiminde kalite güvencesi: Atılım Üniversitesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Karakütük, K., & Özdemir, Y. (2011). Bilim insanı yetiştirme projesi (BİYEP) ve öğretim üyesi yetiştirme programının (ÖYP) değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 26-38.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karluk, R. (2019). *Üniversite Sıralamalarında Türk Üniversiteleri Neden Alt Sıralarda?* <https://www.turkishnews.com/tr/content/2019/09/28/dunya-universite-siralamalarinda-turk-universiteleri-neden-alt-siralarda/> sayfasından erişilmiştir.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 313-324.
- Kavili Arap, S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye’de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 2-29.
- Kaya, M., & Selvitopu, A. (2017). Öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Harran Maarif Dergisi*, 2(1), 14-25.
- Kaya, Y. K. (2015). *İnsan yetiştirme düzenimiz: Politika-eğitim-kalkınma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kemenade, E. V., Pupius, M., & Hardjono, T. W. (2008). More value to defining quality. *Quality in Higher Education*, 14(2), 175-185.
- Kethüda, Ö. (2015). Türkiye’deki uluslararası öğrenci hareketliliği üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(3), 147-161.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye’de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 289-310.
- Kılınç, A. Ç., Çepni, O., Kılcan, B., & Palaz, T. (2017). Öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de yeni kurulan üniversitelerin sorunları: Nitel bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 282-293.
- Kısa, N., Uysal, F., & Kavak, Y. (2020). Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme boyutu: Eğitim fakültesi öğretim programlarına yansımalar. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 85-95.
- Kıyak, S. (2013). Üniversitenin dönüşümü. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Kim, G. (2018). *An exploratory case study of a quality assurance process at an Ontario university*. Doktora Tezi, The University of Western Ontario Graduate Program in Education, Ontario.
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and checkpoints. *Canadian Bureau for International Education (CBIE) Research*, 7, 1-14.
- Knight, J. (2012). Five truths about internationalization. *International Higher Education*, 69, 1-4.
- Konan, N., & Yılmaz, S. (2017). Üniversitelerin sıralanma ölçütleri ve Türkiye üniversiteleri için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 200-210.
- Korkmaz, G. (2019). *Yükseköğretimde proje tabanlı eğitim programlarının incelenmesi: türk üniversiteleri için kavramsal bir model önerisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koyuncuoğlu, Ö., & Tekin, M. (2019). Türkiye’de girişimci ve yenilikçi üniversitelerin gömülü teoriye göre değerlendirilmesi ve bir model önerisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 16-31.
- Kumar, P., Shukla, B., & Passey, D. (2020). Impact of accreditation on quality and excellence of higher education institutions. *Revista Investigacion Operacional*, 41(2), 151-167.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri*. Ankara: Edge Akademi.
- Kuyumcu, A., & Erdoğan, T. (2008). Yükseköğretimin toplumsal değişmeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 240-250.
- Kuznetsov, E., Engovatova, A., Laptev, G., & White, K. (2016). From university 1.0 to university 4.0. *Russia Direct*, 4(8), 1-28.
- Kürüm Yapıcıoğlu, D., Atik Kara, D., & Sever, D. (2016). Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
- Land, R., & Gordon, G. (2015). Teaching excellence initiatives: Modalities and operational factors. The Higher Education Academy. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/teaching_excellence_initiatives_report_1_and_gordon_1568037256.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J., Westerheijden, D., & Stensaker, B. (2008). *Evaluation of NOKUT: The Norwegian agency for quality assurance in education*. <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2008/02/External-review-report-of-NOKUT-February-2008.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Langfeldt, L., Stensaker, B., Harvey, L., Huisman, J., & Westerheijden, D. (2009). The role of peer review in Norwegian quality assurance: Potential consequences for excellence and diversity. *High Educ*, 59, 391-405.
- Lapteva, A. V., & Efimov, V. S. (2016). New generation of universities. University 4.0. *Journal of Siberian Federal University Humanities & Social Sciences*, 11(9), 2681–2696.
- Le Goff, J. (1980). *Time, work, culture in the middle ages*. London: The University of Chicago.
- Lee, J. (2011). Higher education and happiness in the age of information. *Higher Education Review*, 43(3), 70-79.
- Lee, M. N. N. (2013). Globalization practices in Asia Pacific universities. D. Neubauer, J. Shin, & J. Hawkins (Ed.), *The dynamics of higher education development in East Asia: Asian cultural heritage, western dominance, economic development and globalization* içinde (s. 161-178). New York: Palgrave MacMillan.
- Lemos, A. R., Sandars, J. E., Alves, P., & Costa, M. J. (2014). The evaluation of student-centredness of teaching and learning: A new mixed-methods approach. *International Journal of Medical Education*, 5, 157-164.
- Liu, Q. (2016). *The impact of external quality assurance policies and processes on curriculum development in Ontario postsecondary education*. Doktora Tezi, The university of Toronto Institute for Studies in Education, Toronto.
- Liu, S., Tan, M., & Meng, Z. (2015). Impact of quality assurance on higher education institutions: A literature review. *Higher Education Evaluation and Development*, 9(2), 17-34.
- Loborg, M. (2018). *Exploring understandings of quality*. Master's Thesis. Uppsala University Department of Political Science, Uppsala.

- Loukkola, T., & Zhang, T. (2010). *Examining quality culture: Part 1- Quality assurance processes in higher education institutions*. European University Association.
- Loukkola, T., Vinther-Jørgensen, T., Pol, M., & Treml, B. (2017). *ENQA agency review: Finnish education evaluation center (FINEEC)*. https://enqa.eu/wp-content/uploads/2017/03/FINEEC-Review-Report_FINAL.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum developmen: Inductive models. *Schooling*, 2(1), 1-8.
- Maden, S., Durukan, E., & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- Makhoul, S. A. (2019). Higher education accreditation, quality assurance and their impact to teaching and learning enhancement. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 35(4), 235-250.
- Maringe, F., & Foskett, N. (2012). *Globalization and internationalization in higher education*. London: Bloomsbury.
- Materu, P. (2007). *Higher education quality assurance in Sub-Saharan Africa: status, challenges, opportunities, and promising practices*. Washington: The World Bank. http://www.eua.be/Libraries/qa-connect/wp124_qa_higher_edu_africa.pdf?sfvrsn=0 sayfasından erişilmiştir.
- Maximova, O., Belyaev, V., Laukart Gorbacheva, O., Nagmatullina, L., & Hamzina, G. (2016). Russian education in the context of the third generation universities discourse: employers' evaluation. *International Journal Of Environmental & Science Education*, 11(16), 9101-9112.
- Melia, T. (1994). Inspection quality in the classroom: An HMI perspective. Egghins, H., & Green, D. (Ed.), *What is quality in higher education?* içinde (s. 38-45). London: Society for Research into Higher Education.
- Merabishvili, N., Tsereteli, M., & Espineira Bellon, E. M. (2011). Should the students be engaged in the higher education quality assurance? (Perspectives of students and quality assurance department). *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 7, 52-62.

- Meraler, S., & Adıgüzel, A. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(97), 123-144.
- Meyer, M. H., & Bushney, M. J. (2008). Towards a multi-stakeholder-driven model for excellence in higher education curriculum development. *SAJHE*, 22(6), 1229-1240.
- Mızıkacı, F. (2006). Asystems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 37-53.
- Mızıkacı, F. (2012). European knowledge society and higher education: Universities between the tradition and transformation. *Journal of Higher Education*, 2(2), 95-103.
- Moore, R. (2015). *Eğitim ve Toplum: Eğitim sosyolojisinde sorunlar ve açıklamalar* (H. Arslan, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Mustapha, N., & Ghee W. Y. (2013). Examining faculty workload as antecedent of job satisfaction among academic staff of higher public education in Kelantan, Malaysia. *Business and Management Horizons*, 1(1), 10-16.
- NOKUT. (2016). *Quality areas for study programs*. https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/quality_areas_for_study_programs_2016.pdf sayfasından erişilmiştir.
- NOKUT. (2017). *ENQA review of NOKUT: Self-assesment report*. NOKUT.
- OECD (2016). *Evaluation systems in development co-operation: 2016 review*. Paris: OECD.
- Oğuz, A. (2004). Bilgi çağında yükseköğretim programları. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/oguz.htm sayfasından erişilmiştir.
- Ökmen, B., Şahin, Ş., Kılıç, A., & Adıgüzel, A. (2019). A needs analysis on the competences that students should have for curriculum and instruction graduate programs: A delphi study. *Journal of Higher Education*, 9(2), 149-158.
- Özakça, V. S. (2007). *Yükseköğretimde Kalite Geliştirme: İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri İçin Bir Özdeğerlendirme Model Önerisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Özbaşı, D., & Uslu, B. (2018). Türk üniversiteleri sıralama göstergelerinin ağırlıklandırılması: University Ranking by Academic Performance (URAP) Türkiye genel sıralaması örneği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 62-70.
- Özdemir, M. (2015). Yükseköğretim kalite göstergeleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 191-207.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özer, M., Gür., B. S., & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.
- Özer, Y. E. (2011). Girişimci üniversite modeli ve Türkiye. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 85-100.
- Özgür, G. (Ed.), Saran, M., Vatan, F., & Khorshid, L. (2013). *Eğitim hizmetlerinde kalite*. Konya: Eğitim.
- Palabıyık, H. (2011). Gönüllülük ve yerel hizmetlere gönüllü katılım üzerine açıklamalar. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 87-114.
- Palinkas, L.A., Horwitz, S.M., Green, C.A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Adm Policy Ment Health*, 42(5), 533–544.
- Pekdemir, I., Koçoğlu, M., & Gürkan, G. Ç. (2014). Özerklik ve ödüllendirme algılarının çalışan performansı üzerindeki etkisinde çalışanın inovasyona yönelik davranışının aracılık rolüne yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 43(2), 332-350.
- Pierre, J., Peters, B. G., & Fine Licht, J. (2018). Is auditing the new evaluation? Can it be? Should it be? *International Journal of Public Sector Management*, 31(4), 726-739.
- Prisacariu, A. (2015). New perspectives of quality assurance in European higher education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 180, 119-126.
- Pruvot, E. B., & Estermann, T. (2017). *University autonomy in Europe III: The scorecard 2017*. European University Association.

- Pusser, B., & Marginson, S. (2013). University rankings in critical perspective. *The Journal of Higher Education*, 84(4), 544-568.
- QAA. (2019). *Quality and standards review for providers registered with the office for students: Guidance for providers*. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/quality-and-standards-review-for-registered-providers-guidance.pdf?sfvrsn=4ccdc281_20 sayfasından erişilmiştir.
- QAA. (2020). *Our work*. <https://www.qaa.ac.uk/about-us/what-we-do/our-work> sayfasından erişilmiştir.
- QS. (2019). *World university rankings*. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> sayfasından erişilmiştir.
- Ramaley, J. A. (2014). The changing role of higher education: learning to deal with wicked problems. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 7-23.
- Rattananuntapat, M. (2015). *Quality assurance policies in thai higher education*. Doktora Tezi, University of Pittsburgh School of Education, Pittsburgh.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University.
- Reas Hall, M. (2015). *Quality in higher education: perspectives from front-line faculty in the United States*. (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/index?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Reddy, S. (2017). *Program evaluation vs. performance audit*. <https://www.drsandeepreddy.com/blog/program-evaluation-vs-performance-audit> sayfasından erişilmiştir.
- Rhoads, R. A., & C. A. Torres (Ed.). (2006). *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas*. California: Stanford University.
- Ros, S. (2010). *Implementing quality assurance at the Royal University of Phnom Penh, Cambodia: perceptions, practices and challenges*. Doktora Tezi, Northern Illinois University Department of Counseling, Adult and Higher Education, Illinois.
- Ryall, J., & Kruithof, J. (2001). *The Quality System Handbook*. Australia: Consensus Books.

- Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(4).
<https://scholarworks.waldenu.edu/hlrc/vol5/iss4/1/> sayfasından erişilmiştir.
- Saeed, S. T. (2018). Impact of quality assurance on academic performance. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 178-190.
- SAGE Publications. (2019). *What is program evaluation and why is it needed?*
https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/97995_1_What_is_Program_Evaluation_and_Why_Is_It_Needed.pdf
sayfasından erişilmiştir.
- Saka, Y., & Yaman, S. (2011). Üniversite sıralama sistemleri; kriterler ve yapılan eleştiriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 72-79.
- Sallan Gül, S., & Gül, H. (2014). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi, güncel durumu ve eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi*, 8(17-18), 51-66.
- Salmi, J. (2010). *Dünya çapında üniversiteler kurmanın zorluğu*. Ankara: Eflatun.
- Sargın, S. (2007). Türkiye’de üniversitelerin gelişim süreci ve bölgesel dağılımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 133-150.
- Sari, M., Utami, N. R., & Isnaeni, W. (2020). Relationship between learning resources and students’ learning methods on Biology student learning outcomes in XI MIPA class. *Journal of Biology Education*, 9(1), 49-56.
- Sarrico, C. S., & Alves, A. A. (2016). Academic staff quality in higher education: An empirical analysis of Portuguese public administration education. *High Educ*, 71, 143-162.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Seyfried, M., & Pohlenz, P. (2018). Assessing quality assurance in higher education: Quality managers’ perceptions of effectiveness. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 258-271.

- Shriberg, M. (2002). Institutional assessment tools for sustainability in higher education: Strengths, weaknesses, and implications for practice and theory. *Higher Education Policy*, 15, 153-167.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Routledge.
- Slette, A. L., & Braten, H. (2019). *Encouraging colloboration in the field of quality assurance and quality enhancement*. EAIR 41st Annual Forum in Leiden'de sunulmuş bildiri, The Netherlands.
- Soyer, B. (2019). *Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi sistemi ve Trakya bölge üniversitelerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Götze, N., Baumann, J., & Krücken, G. (2016). Mappint the quality assurance of teaching and learning in higher education: The emergence of a speciality? *High Educ*, 74, 221-237.
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J., & Westerheijden, D. (2011) An in-depth study on the impact of external quality assurance, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465-478.
- Stockmann, R., & Meyer, W. (2016). *The future of evaluation: Global trends, new challenges, shared perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Storberg-Walker, J., & Torraco, R. (2004). Change and higher education: A multidisciplinary approach. *The Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD)*, 37(3), 811-818.
- Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. European University Association.
- Süngü, H., & Bayrakcı, M. (2010). Bolonya süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895-912.
- Szymenderski, P., Yagudina, L., & Burenkova, O. (2015). The impact of an assurance system on the quality of teaching and learning: Using the example of a university in

- Russia and one of the universities in Germany. *Higher Education Studies*, 5(5), 15-25
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (EF-ÖMÖ) ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106-122.
- Şahin, M. G., & Şahin Kalyon, D. (2018). Öğretmen adaylarının az-akran-öğretmen değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(4), 1055-1068.
- Şahin, Ş. (2020). *Öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şenses, F. (2007). *Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: Temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler*. ERC Working Papers in Economics. <http://erc.metu.edu.tr/en/system/files/menu/series07/0705.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, H. & Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 250-261.
- Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 47-54.
- Tan, D. L. (1986). Higher education: A critical review of the literature and research. *Research in Higher Education*, 24(3), 223-265.
- Tekeli, İ. (2003). Dünyada ve Türkiye’de üniversite üzerinde konuşmanın değişik yolları. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 97, 123-143.
- Tekeli, İ. (2010). *Tarihsel bağlamı içinde Türkiye’de yükseköğretimin ve YÖK’ün tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Tezsürücü, D., & Aybarç Bursalıoğlu, S. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108.
- Times Higher Education (THE). (2019). *World university rankings*. <https://www.timeshighereducation.com/world->

universityrankings/2019/worlddranking#!/page/3/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats sayfasından erişilmiştir.

Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*. Ankara: İmge.

Toker, B. (2011). Job satisfaction of academic staff: An empirical study on Turkey. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 156-169.

Trow, M. (1999). From mass higher education to universal access: The American advantage. *Minerva*, 37, 303-328.

Trow, M. A. (2005). *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. Institute of Governmental Studies. <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213#page-1> sayfasından erişilmiştir.

Tsevi, L. (2015). *Quality assurance in private higher education: the case of Ghana*. Doktora Tezi, The University at Albany, State University of New York Department of Educational Administration and Policy Studies, New York.

Tuck, R. (2007). *An introductory guide national qualifications framework: Conceptual and practical issues for policy makers*. International Labour Organisation. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tuckman, B. W. (1969). *The student-centred curriculum: A concept in curriculum innovation*. U.S. Department of Health, Education & Welfare.

Turpin, T., Iredale, R., & Crinnion, P. (2002). The internationalization of higher education: Implications for Australia and its education 'clients'. *Minerva*, 40, 327-340.

Türk Dil Kurumu. (2017). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

Tütüncü, A., Bayraktar, Y., & Gönülağan, A. (2020). Ergonomik çalışma ortamı ve verimlilik ilişkisi: Karadeniz Teknik üniversitesi akademik personeli üzerine bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 93-117.

Twycross, A., & Shorten, A. (2014). Service evaluation, audit and research: What is the difference? *Evid Based Nurs*, 17(3), 65-66.

U.S. Department of Health and Human Services. (2018). *Data collection methods for evaluation: Document review*.

- <https://www.cdc.gov/healthyyouth/evaluation/pdf/brief18.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- University Ranking by Academic Performance (URAP). (2019a). *World ranking*. <https://www.urapcenter.org/Rankings/2019-2020/world-2019> sayfasından erişilmiştir.
- University Ranking by Academic Performance (URAP). (2019b). *2019-2020 Tüm üniversitelerin genel puan tablosu*. http://tr.urapcenter.org/2019/2019_t9.php sayfasından erişilmiştir.
- University Ranking by Academic Performance (URAP). (2019c). *2019-2020 URAP dünya sıralaması basın bildirisi*. <http://tr.urapcenter.org/2019/2019-2020-URAP-Dunya-Siralaması-Raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Uygur, M. (2018). *Yükseköğretimde kalite güvencesi bağlamında öğretme-öğrenme süreçlerinin incelenmesi ve öğretim elemanlarına yönelik bir eğitici eğitimi programı geliştirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ültanır, G. (2016). *Program değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Ünver, G. (2013). The effects of the educational training courses on the doctoral students' conceptions of effective teaching. *Journal of Higher Education*, 3(2), 82-89.
- Van Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education*, 41, 415-441.
- Van Vught, F. A., & Westerheijden, D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28, 355-371.
- Vardar, Ö. (2018). *Yeni öğretme-öğrenme tekniklerinin benimsenmesi*. <http://www.oktemvardar.com/kaliteli-egitim/yeni-ogretim-ogrenme-tekniklerinin-benimsenmesi/> sayfasından erişilmiştir.
- Villanueva, N. N. (2012). *Assuring quality in belizean higher education: A collective case study of institutional perspectives and practices*. (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/index?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.

- Vincent Lancrin, S., & Karkkainen, K. (2009). *Higher education to 2030- volume 2 globalisation*. Paris: OECD.
- Vollmers, S. M., Ratliff, J. M., & Hoge, B. (2001), *A framework for developing entrepreneurship curriculum through stakeholder involvement*, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.547.2762&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Wani, I. A., & Mehraj, H. K. (2014). Total quality management in education: An analysis. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(6), 71-78.
- Watkins, R., Meiers, M. W., & Visser, Y. L. (2012). *A guide to assessing needs*. Washington: The World Bank.
- Westerheijden, D. F. (2007). *The changing concepts of quality in the assessment of study programmes, teaching and learning*. <https://portlandpress.com/DocumentLibrary/Umbrella/Wenner%20Gren/Quality/0010005.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- White, J. (1997). Philosophy and the aims of higher education. *Studies in Higher Education*, 22(1), 7-17.
- Wiberg, L. K. & NOKUT (2006). The role of students in the external review of QA agencies: A comparative reflection with the external review of higher education institutions. *Student involvement in the processes of quality assurance agencies*, 8-11.
- Wissema, J.G. (2009). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru*. İstanbul: Özyeğin Üniversitesi.
- Woldegiorgis, E., & Doevenspeck, M. (2013). The changing role of higher education in Africa: A historical reflection. *Higher Education Studies*, 3(6). 35-45.
- Woodhouse, D. (1999). Quality and quality assurance. De Wit, H., & Knight, J. (Ed.) *Quality and internationalisation in higher education* içinde (s. 29-40). Paris: OECD.
- World Bank Group. (2017). *Higher education for development*. IEG. World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26486/113867-WP-PUBLIC.pdf?sequence=5&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçın İncik, E., & Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.

- Yalçın, F., & Yıldız, S. (2020). İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarımı tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 718-738.
- Yalçın, S. K., & Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 749-769.
- Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-73.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C., & Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: “On yıl sonra”. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45.
- Yıldız, A. K. (2013). Üniversite öğrencilerinin eğitiminde üniversite kütüphanelerinin rolü ve öğrencilerin beklentileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 176-184.
- Yıldız, N. N. (2008). *Eğitim yöneticilerinin öğretim programları yönetimi yeterliliklerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, D.V. (2013). Yükseköğretimin değişen bağlamı: 21. Yüzyılda dönüşümler ve Eğilimler. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(3), 169-176.
- Yılmaz, H. B., & Kazancı Tınmaz, A. (2016). Students’ views about pedagogical competence of lecturers. *Journal of Higher Education and Science*, 6(2), 209-219.
- Yingqiang, Z., & Yongjian, S. (2016). Quality assurance in higher education: Reflection, criticism, and change. *Chinese Education & Society*, 49, 7-19.
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmi Gazete*, 30604, 23 Kasım 2018.
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. (2015). *T.C. Resmi Gazete*, 29423, 23 Temmuz 2015.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2017). *Kurumsal dış değerlendirme programına genel bakış*. Yükseköğretim Kalite Kurulu.

Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2018a). *Kurum iç değerlendirme raporu hazırlama kılavuzu*.
https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/KiDR_surum_1.4.pdf
sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2018b). *Yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi 2017 yılı durum raporu*. Yükseköğretim Kalite Kurulu.

Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2019a). *YÖKAK stratejik plan 2019-2023*.
https://yokak.gov.tr/Common/Docs/sp/Yokak_2019_2023_Stratejik_Plan.pdf
sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2019b). *Kurum iç değerlendirme raporu (KİDR) hazırlama kılavuzu*. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr_Surum_2.0.pdf
sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2019c). *2018-2019 Yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi durum raporu*. Yükseköğretim Kalite Kurulu.

Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2020a). *Yükseköğretim kalite güvencesi*.
<https://www.yokak.gov.tr/hakkinda/yuksekogretim-kalite-guvencesi> sayfasından
erişilmiştir.

Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2020b). *Kurumsal dış değerlendirme ve akreditasyon kılavuzu*.
[https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc_v_2_0/Kurumsal
l_Dis_Degerlendirme_ve_Akreditasyon_Kilavuzu_Surum_2.0.pdf](https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc_v_2_0/Kurumsal_Dis_Degerlendirme_ve_Akreditasyon_Kilavuzu_Surum_2.0.pdf) sayfasından
erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu. (2014). *Higher education system in Turkey*. Yükseköğretim Kurulu.

Yükseköğretim Kurulu. (2017). *YÖK'te "araştırma ve aday araştırma üniversiteleri" ile toplantı*.
[http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-
/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/38141373](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/38141373) sayfasından
erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu. (2018). Öğretmenlik lisans programlarının uygulanmasına ilişkin
sıkça sorulan sorular ve cevapları.
[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-
Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/SSS.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/SSS.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretimde ve Kariyer Gelişiminde Kalite Güvencesi Ajansı (AKKORK) (2020). *What is the difference between audit, accreditation, and quality evaluation in the education system?* http://akkork.ru/e/faq/index.php?id_8=40 sayfasından erişilmiştir.

Züngün, D. (2016). Türkiye’de 3. nesil üniversite yaklaşımına ilişkin makro ekonomik çözümler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5843-5852.

EKLER

EK 1. Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.04.2019-E.44801



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24.01.2019 tarih ve E.10341 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretici Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Burcu ÖZCAN'ın**, Prof.Dr.Nurdan KALAYCI'nın danışmanlığında yürüttüğü "*Türk, Avrupa ve Amerika Yükseköğretim Sistemlerinde Uygulanan Kurumsal Değerlendirme Süreçlerinin Değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 12.03.2019 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-010

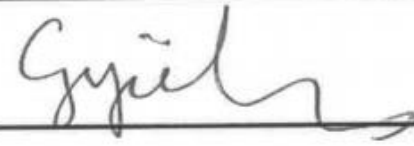
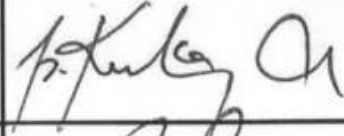
Ek: 1 Liste



Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Burak Çitrak
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:0312 229 78 00

EK 2. Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu İmza Listesi

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ : 12/03/2019	TOPLANTI SAYISI : 02
ADI-SOYADI	İMZA
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN BAŞKAN	
Prof.Dr.Cengiz Haluk BODUR	
Prof.Dr.Galip YÜKSEL	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	KATILAMADI
Prof.Dr.Cevriye Temel GENCER	KATILAMADI
Doç.Dr.İsmail KARAKAYA	
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	

EK 3. Kurumsal İç Değerlendirme Görüşme Formu

Tarih: __/__/2019

Saat (Başlangıç/ Bitiş): ____/____

Değerli Kalite Komisyonu Üyeleri,

Bu çalışmada, Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal değerlendirme süreçlerinin analizi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Türk yükseköğretim sisteminde kurumsal değerlendirme süreçlerinin uygulanmasına ilişkin, görüşmede belirteceğiniz görüşleriniz **“Türk, Avrupa ve Amerika Yükseköğretim Sistemlerinde Uygulanan Kurumsal Değerlendirme Süreçlerinin Analizi ve Değerlendirilmesi”** konulu yüksek lisans tezi için önem taşımaktadır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Bu görüşme formu “Kişisel Bilgiler” ve “Kurum İç Değerlendirme ile İlgili Görüşler” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Burcu ÖZCAN

Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman: Prof. Dr. Nurdan KALAYCI

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	☐ Kadın	☐ Erkek
Çalıştığı Kurum		
Akademik Derecesi	☐ Prof. Dr.	☐ Doç. Dr. ☐ Dr.
	☐ Öğretim Görevlisi	☐ İdari Personel ☐ Diğer:
Kurum İç Değerlendirmeye ilişkin çalışmalara kaç yıldır katılmaktasınız?	☐ 0-1	☐ 2 ☐ 3 ve daha fazla
Kalite çalışmalarında hangi grupta görev almaktasınız?	☐ Kalite Komisyonu ☐ Kalite Güvencesi Sistemi Çalışma Grubu ☐ Eğitim-Öğretim Çalışma Grubu ☐ Araştırma ve Geliştirme Çalışma Grubu ☐ Yönetim Sistemi Çalışma Grubu ☐ Akademik Birimler ☐ İdari Birimler ☐ Öğrenci Temsilcisi ☐ Diğer:	

BÖLÜM II

Kurum İç Değerlendirme ile İlgili Görüşler

1. Size göre üniversitelerin değerlendirilmesinin temel amacı veya en önemli amacı nedir?

.....
.....

2. Kurum İç Değerlendirme süreci kapsamında üniversitenizde eğitim-öğretim, araştırma ve geliştirme, yönetim sistemi boyutlarından ağırlıklı olarak hangisine yönelik değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır? Neden? Lütfen kısaca açıklayınız.

.....
.....
.....

3. Kurum İç Değerlendirme süreci kapsamında üniversitenizde eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine yönelik çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....
.....
.....

4. Kurum İç Değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesi aşamasında yer alan altı basamaktan biri olan;

- 4.1. Programların tasarımı ve onayı basamağında, üniversitenizde yapılan çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Bu çalışmaların geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....

.....

4.2. Programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi basamağında, üniversitenizde yapılan çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Bu çalışmaların geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....

.....

4.3. Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağında, üniversitenizde yapılan çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Bu çalışmaların geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....

.....

4.4. Öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma basamağında, üniversitenizde yapılan çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Bu çalışmaların geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....

.....

4.5. Eğitim-öğretim kadrosu basamağında, üniversitenizde yapılan çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Bu çalışmaların geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....

.....

4.6. Öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler basamağında, üniversitenizde yapılan çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Bu çalışmaların geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....
.....

5. Kurum İç Değerlendirme sürecinin daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

.....

a) Kurum İç Değerlendirme süresi yeterli midir?

.....

b) Komisyonlara sağlanan çalışma hakları yeterli midir?

.....

c) Değerlendirme sonuçları nasıl kullanılmaktadır?

.....

Katkılarınız için teşekkür ederim.

EK 4. Kurumsal Dış Değerlendirme Görüşme Formu

Tarih: __/__/2019

Saat (Başlangıç/ Bitiş): ____/____

Değerli Kurumsal Değerlendirme Komisyonu Üyeleri/ Dış Değerlendiriciler,

Bu çalışmada, Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal değerlendirme süreçlerinin analizi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Türk yükseköğretim sisteminde kurumsal değerlendirme süreçlerinin uygulanmasına ilişkin, görüşmede belirteceğiniz görüşleriniz “**Türk, Avrupa ve Amerika Yükseköğretim Sistemlerinde Uygulanan Kurumsal Değerlendirme Süreçlerinin Analizi ve Değerlendirilmesi**” konulu yüksek lisans tezi için önem taşımaktadır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Bu görüşme formu “Kişisel Bilgiler” ve “Kurumsal Dış Değerlendirme ile İlgili Görüşler” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Burcu ÖZCAN

Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman: Prof. Dr. Nurdan KALAYCI

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	☐ Kadın	☐ Erkek
Çalıştığı Kurum		
Akademik Derecesi	☐ Prof. Dr.	☐ Doç. Dr. ☐ Dr.
	☐ Öğretim Görevlisi	☐ İdari Personel ☐ Diğer:
Kurumsal Dış Değerlendirmeye ilişkin çalışmalara kaç yıldır katılmaktasınız?	☐ 0-1	☐ 2 ☐ 3 ve daha fazla
Kalite çalışmalarında hangi grupta görev almaktasınız?	☐ Kurumsal Dış Değerlendirme Komisyonu ☐ Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşlarının Tanınması ve Yetkilendirilmesi Komisyonu ☐ Tanıtım ve Paydaş İlişkiler Komisyonu ☐ Dış Değerlendirici Takımı ☐ Diğer:	

BÖLÜM II

Kurumsal Dış Değerlendirme ile İlgili Görüşler

1. Üniversitelerin değerlendirilmesinin temel amacı veya en önemli amacı nedir?

.....
.....

2. Kurumsal Dış Değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim, araştırma ve geliştirme, yönetim sistemi boyutlarından ağırlıklı olarak hangisine yönelik değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır? Neden? Lütfen kısaca açıklayınız.

.....
.....
.....

3. Kurumsal Dış Değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesine yönelik çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....
.....
.....

4. Kurumsal Dış Değerlendirme süreci kapsamında eğitim-öğretim boyutunun değerlendirilmesi aşamasında yer alan altı basamaktan biri olan;

- 4.1. Programların tasarımı ve onayı basamağında yapılan çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Bu çalışmaların geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....
.....

4.2. Programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi basamağında yapılan çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Bu çalışmaların geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....

.....

4.3. Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme basamağında yapılan çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Bu çalışmaların geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....

.....

4.4. Öğrencinin kabulü ve gelişimi, tanıma ve sertifikalandırma basamağında yapılan çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Bu çalışmaların geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....

.....

4.5. Eğitim-öğretim kadrosu basamağında yapılan çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Bu çalışmaların geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....

.....

4.6. Öğrenme kaynakları, erişilebilirlik ve destekler basamağında yapılan çalışmalara kaç puan verirsiniz? Neden? Lütfen kısaca açıklayınız.

1	2	3	4	5
Çok zayıf	Ortalamanın altında	Ortalama	Ortalamanın üstünde	Mükemmel

.....
.....

5. Kurumsal Dış Değerlendirme sürecinin daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

.....

a) Kurumsal Dış Değerlendirme süresi yeterli midir?

.....

b) Komisyonlara sağlanan çalışma hakları yeterli midir?

.....

c) Değerlendirme sonuçları nasıl kullanılmaktadır?

.....

Katkılarınız için teşekkür ederim.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...