

TÜBA-HER

Yükseköğretim Dergisi

TÜBA Higher Education Research/Review



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Cilt / Volume 15 | Özel Sayı / Special Issue | Haziran / June 2025

ISSN 2146-796X

2025
S

Özel Sayı / Special Issue

Yükseköğretimde Kalite Güvencesi / Quality Assurance in Higher Education

- Evaluating the Accuracy of Actual Workload Questionnaire with Ordinal Response Category: Bootstrap Sampling for Reliability
- Üniversitelerin Kurum İç Değerlendirme Raporlarının Misyon ve Vizyon Analizi.
- Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvencesinin Yeni Paydaşı: Öğrenci Kalite Toplulukları
- Evolving Steps of Quality Culture in Universities: Outline from European University Association's (EUA) Institutional Evaluation Reports
- Üniversite Paydaşlarıyla Etkileşimde Yenilikçi Bir Model: Kamusal Akıl Stüdyosu
- Kalite Yönetim Sisteminde Mentörlük: Gazi Üniversitesi Kalite Komisyonu Danışman Üye Uygulaması
- Mühendislik Eğitiminin İnsanileştirilmesi: ABET Tarafından Akredite Edilen Türk Üniversiteleri
- Consistency Analysis Inter-Team and Inter-Year in Program Accreditation: TURAK Example from Türkiye
- Üniversite Araştırma Laboratuvarlarının Akreditasyonu: Temel Süreçler, Zorluklar ve Çözüm Önerileri
- Akreditasyonun Lisans Programlarının Başarı Sıralamalarına Etkisi
- Yükseköğretimde Kalitenin Tamamlayıcı Haritası: Eksik Veriler ve Değerlendirme Stratejileri
- Bütünleşik Kalite Yönetim Sisteminin (BKYS) Kamu Üniversitelerinde İç Kalite Güvencesi Sisteminin Kurumsallaşmasına Katkısının Belirlenmesi
- Yükseköğretim Kurumlarının Kalite Organizasyonları Üzerine Bir Araştırma: Türkiye Örneği



www.tuba.gov.tr



facebook.com/TUBAAkademi



twitter.com/TUBAAkademi



youtube.com/TurkiyeBilimlerAkademisi

www.yuksekogretim.org

Tanım

Türkiye Bilimler Akademisi'nin (TÜBA) yayın organı olan Yükseköğretim Dergisi /TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), yılda üç kez (Nisan, Ağustos, Aralık) yayımlanan, disiplinlerarası, hakemli, bilimsel bir dergidir. Her yıl bir cilt tamamlanır. Düzenli sayılar gereğinde birden fazla bölüm halinde yayınlanabilir. Dergi ayrıca düzenli sayılara ek sayılar ya da özel konulu sayılar yayımlayabilir. Yayın dili Türkçe ve İngilizce olan ve hem basılı (p-ISSN 2146-796X) hem de elektronik (e-ISSN 2146-7978) sürümleri bulunan derginin içeriğini yükseköğretim ile ilgili konular oluşturur. Derginin elektronik sürümü, çevrimiçi (online) açık erişim (open access) dergi olarak www.yuksekogetim.org adresinde ve aynı zamanda TÜBİTAK ULAKBİM DergiPark platformunda yayımlanmaktadır.

Amaç ve Hedef

Derginin amacı Türkiye ve dünyada yükseköğretime ilişkin temel yapısal özelliklerin değerlendirildiği, uygulamalar açısından ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkların incelendiği, karşılaşılan temel sorunların incelendiği ve çözümlerine yönelik önerilerin ortaya konduğu bilimsel bir platform oluşturmaktır. Dergi böylelikle yükseköğretimde uygulanabilir, sürdürülebilir, yenilikçi (inovatif), girişimci ve stratejik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayarak akademik bir arşiv yaratmayı hedeflemektedir.

Dizinler/Veritabanları

Dergi TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, ESCI (Emerging Sources Citation Index), EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List ve Google Scholar tarafından dizenlenmektedir.

Telif Hakları

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), bünyesinde yayınlanan yazıların fikirlerine resmen katılmaz, basılı ve çevrimiçi sürümlerinde yayınladığı hiçbir ürün veya servis reklamı için güvence vermez. Yayımlanan yazıların bilimsel ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazılarla birlikte gönderilen resim, şekil, tablo vb. unsurların özgün olması ya da daha önce yayınlanmamış işler derginin hem basılı hem de elektronik sürümünde yayınlanabilmesi için telif hakkı sahibinin yazılı onayının bulunması gerekir. Yazarlar yazılarının bütün yayın haklarını derginin yayıncısı TÜBA'ya devrettiklerini kabul ederler. Yayımlanan içeriğin (yazı ve görsel unsurlar) telif hakları dergiye ait olur. Dergide yayınlanması uygun görülen yazılar için telif ya da başka adlar altında hiçbir ücret ödenmez ve baskı masrafı alınmaz; ancak ayrı baskı talepleri ücret karşılığı yerine getirilir. TÜBA, yazarlardan devraldığı ve derginin çevrimiçi (online) sürümünde yayımladığı içerikle ilgili telif haklarından, bilimsel içeriğe evrensel açık erişimin (open access) desteklenmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla, bilinen standartlarda kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım haklarını (ilgili içerikte tersi belirtilmediği sürece) CC BY-NC-ND 4.0 Lisansı (www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0) aracılığıyla bedelsiz kullanıma sunmaktadır. İçeriğin ticari amaçlı kullanımı için yayınevinden yazılı izin alınması gereklidir.

Yayın Etiği

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), yayın etiğini en yüksek standartlarda uygulamayı ve Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesinin ilkelerine uymayı taahhüt eder. Yayın süreçleri ile ilgili olarak yazarlar, hakemler ve editörlerin sorumluluklarının tanımlandığı bu bildiğe Yükseköğretim Dergisi Editör Kurulu tarafından, Committee on Publication Ethics (COPE), Council of Science Editors (CSE), Directory of Open Access Journals (DOAJ) ve Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) adlı inisiyatiflerin, dergi editörleri ve yayıncılar için geliştirdikleri öneri ve kılavuzlar temel alınarak hazırlanmıştır. Yükseköğretim Dergisi Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesi ile ilgili ayrıntılı bilgi için www.yuksekogetim.org adresini ziyaret edebilirsiniz.

Yayın Künyesi

İmtiyaz Sahibi: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Başkanlığı adına Prof. Dr. Muzaffer Seker (Başkan)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Doç. Dr. Cem Korkut

Yönetim Yeri: Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya, Ankara

26 Haziran 2004 tarih ve 5187 sayılı Basın Kanunu gereğince yerel süreli yayın türünde sınıflanan Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından yayımlanmaktadır (Copyright © 2025, TÜBA).

Baskı ve Cilt / Printing and Binding: Yalçın Aktürk - Aktürk Yayın Matbaacılık Tasarım, Kazımkarabekir Cad., Kültür Çarşısı, No: 7/53, Altındağ, Ankara.

Asit içermeyen kağıda basılmıştır / Printed in Türkiye on acid-free paper (Ağustos / August 2024).



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES
www.tuba.gov.tr

Description

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), the official journal of the Turkish Academy of Sciences (TÜBA), is an interdisciplinary, peer-reviewed scientific journal on higher education studies. One volume is completed every year. The regular issues may be published in multiple parts if deemed necessary. The journal may also publish supplements or special issues on specific topics. It is published triannually (April, August, December) in both printed (p-ISSN 2146-796X) and electronic (e-ISSN 2146 7978) versions and welcomes manuscripts in Turkish or English. Electronic version is published as an open access journal at www.yuksekogetim.org and on the JournalPark platform by TÜBİTAK ULAKBİM synchronously.

Aim and Scope

The aim of the journal is to establish a scientific platform to evaluate the essential functional characteristics of higher education in Türkiye and the world, to address similarities and differences among countries' higher education systems in terms of practice, and to examine common problems and to suggest solutions for these problems. In this way, the journal aims to establish an academic archive that will contribute to the development of applicable, sustainable, innovative, entrepreneurial and strategic approaches in higher education.

Abstracted/Indexed

The journal is currently indexed in the following indexing services: TUBITAK ULAKBİM TR Index, ESCI (Emerging Sources Citation Index), EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List, and Google Scholar.

Copyright

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), does not officially agree with the ideas of manuscripts published in the journal and does not guarantee for any product or service advertisements on both printed and online versions of TÜBA, the publisher of the journal. Scientific and legal responsibilities of published manuscripts belong to their authors. Materials such as picture, figure, table etc. sent with manuscripts should be original or written approval of copyright holder should be sent with manuscript for publishing in both printed and electronic versions if they were published before. Authors agree that they transfer all publishing rights to TÜBA. Copyrights of all published contents (written and visual elements) belong to the journal. No payment is done for manuscripts under the name of copyright or others approved for publishing in the journal and no publication cost is charged; however, reprints are at authors' cost. To promote the development of global open access to scientific information and research, TÜBA provides copyrights of all online published papers (except where otherwise noted) for free use of readers, scientists, and institutions (such as link to the content or permission for its download, distribution, printing, copying, and reproduction in any medium, without any changing and except the commercial purpose), under the terms of CC BY-NC-ND 4.0 License (www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0), provided the original work is cited. To get permission for commercial purpose please contact the publisher.

Publication Ethics

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), is committed to upholding the highest standards of publication ethics and observes the following principles of Publication Ethics and Malpractice Statement which contains author responsibilities, responsibility for the reviewers and editorial responsibilities, and is based on the recommendations and guidelines for journal editors and publishers developed by the Committee on Publication Ethics (COPE), the Council of Science Editors (CSE), the Directory of Open Access Journals (DOAJ) and the Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA). Detailed information about the Publication Ethics and Malpractice Statement of the journal is available online (www.yuksekogetim.org).

Publication Info

Ownership: On behalf of Turkish Academy of Sciences (TÜBA) Prof. Dr. Muzaffer Seker (President)

Managing Editor: Assoc. Prof. Dr. Cem Korkut

Administrative Office: Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya, Ankara

Due the Press Law of Turkish Republic dated as June 26, 2004 and numbered as 5187, this publication is classified as a local periodical. Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER) is published by Turkish Academy of Sciences (TÜBA) (Copyright © 2025, TÜBA).

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), çevrimiçi (online) sürümü internet adresi: / is available online at www.yuksekogetim.org



*TÜBA, bilimsel araştırmalara katkıları için
Ahmet ve Nezahat Keleşoğlu Vakfı'na teşekkür eder.*

İmtiyaz Sahibi / Owner

Türkiye Bilimler Akademisi adına:
TÜBA Başkanı
Muzaffer Şeker

Kurucu Onursal Editör / Founder Honorary Editor

Yunus Söylet
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul

Başeditör / Editor-in-Chief

Ömer Demir
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi,
Ankara

Sayı Editörü / Issue Editor

Haydar Yalçın
Ege Üniversitesi, İzmir

Editörler / Editors

Muzaffer Elmas
Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi,
Kocaeli

Recep Öztürk
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Salih Murat Akkın
SANKO Üniversitesi, Gaziantep

Metin Toprak
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

Haydar Yalçın
Ege Üniversitesi, İzmir

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Kevser Çınar
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Cem Korkut
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,
Ankara

Burak Önal
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Metin Çelik
Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara

Harun Serpil
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Mürsel Doğrul
Milli Savunma Üniversitesi, İstanbul

Teknik Sekreteryası / Technical Secretariat

Metin Ensar Polat
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Ali Buğra Ergin
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Bilimsel Danışma Kurulu / Scientific Advisory Board

Ahmet Cevat Acar
İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Muhammet İrşadi Aksun
Koç Üniversitesi, İstanbul

Sener Aktürk
Koç Üniversitesi, İstanbul
Yusuf Alpaydın
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Meliha Altunışık
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Mehmet Emin Aydın
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Mehmet Barca
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara

Ronald Barnett
Londra Üniversitesi, (Em.), Londra, İngiltere

Yıldız Bayazıtöğlu
Rice Üniversitesi, Houston, TX, ABD

Abdulbari Bener
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Zulfiqar Ahmed Bhutta
The Aga Khan Üniversitesi, Karacı, Pakistan

Pınar Bilgin
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi,
Ankara

Mehmet Bulut
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,
İstanbul

Cihad Demirli
MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı,
Ankara

Adil Denizli
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

İbrahim Dincer
Ontario Üniversitesi, Ontario, Kanada

Tuncay Döğeroğlu
Eskişehir Teknik Üniversitesi, Eskişehir

Mehmet Durman
Beykoz Üniversitesi, İstanbul

Halil Eksi
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Şefika Şule Erçetin
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Kadriye Arzum Erdem Gürsan
Ege Üniversitesi, İzmir

Bayram Zafer Erdoğan
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

İlkay Erdoğan Orhan
Gazi Üniversitesi, Ankara

Nihat Erdoğan
Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Ahmet Gül
İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul

Wael B. Hallaq
Columbia Üniversitesi, New York, NY, ABD

Gabor Hamza
Eotvos Lorand Üniversitesi, Budapeşte,
Macaristan

Mustafa Sinan Kaçalin
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Emin Kansu
Hacettepe Üniversitesi (Em.), Ankara

Muhsin Kar
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,
Ankara

Engin Karadağ
Akdeniz Üniversitesi, Antalya

Firdevs Karahan
Sakarya Üniversitesi, Sakarya

Yüksel Kavak
TED Üniversitesi, Ankara

Hasan Fahrettin Keleştemur
Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Aysegül Komsuoğlu Çitipitioğlu
Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul

Ömer Küçük
Emory Üniversitesi, Atlanta, GA, ABD

Hasan Mandal
TÜBİTAK, Ankara

Önder Metin
Koç Üniversitesi, İstanbul

Süphan Nasır
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Basarab Nicolescu
Ulusal Bilimsel Araştırmalar Merkezi,
Paris, Fransa

Mehmet Akif Öztürk
Gazi Üniversitesi, Ankara

Necati Polat
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

F. Jamil Ragep
McGill Üniversitesi, Montreal, Kanada

Daniel P. Resnick
Carnegie Mellon Üniversitesi, Pittsburgh,
PA, ABD

Mustafa Safran
Gazi Üniversitesi, Ankara

Jamil Salmi
Dünya Bankası, Washington DC, ABD

Ali Sinağ
Ankara Üniversitesi, Ankara

Mustafa Solak
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Mustafa Sözbilir
Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Candan Tamerler
Kansas Üniversitesi, Lawrence, KS, ABD

Ekrem Tatoğlu
İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul

Jandhyala B. G. Tilak
Sosyal Gelişim Kurulu, Yeni Delhi,
Hindistan

Zeliha Koçak Tufan
Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müşavirliği,
Washington DC, ABD

Hasan Tutar
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Bolu

Sibel Aksu Yıldırım
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Akiyoshi Yonezawa
Tohoku Üniversitesi, Sendai, Japonya

Ahmet Nuri Yurdusev
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

İsimler soyadı sırasına göre yazılmıştır.

► Yazı Değerlendirme Süreci

Yayınlanmak üzere dergiye gönderilen yazılar daha önce başka bir dergide yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere eşzamanlı olarak herhangi bir dergiye gönderilmemiş olmalıdır. Bilimsel toplantılarda sunulmuş bildirilerden hazırlanan yazılar, tamamı yayınlanmamış olmak koşuluyla dergiye gönderilebilir. Gelen yazılar Editör Kurulu tarafından ön incelemeden geçirilir. Derginin yayın amacına uygun olmayan yazılar doğrudan reddedilebilir ya da hakem değerlendirmesine alınmadan yayın amacına ve yayın kurallarına uygun hale getirilmesi amacıyla yazara geri gönderilir. Dergi kapsamına uygun görülen yazılar çift kör (double-blind) hakem değerlendirme (eş değerlendirme/peer review) sürecine alınır. Editör Kurulu, hakem yorum ve önerileri doğrultusunda dergiye gönderilen yazıların yayına hazırlanması aşamalarında gerekli gördüğü düzeltme ve değişiklikleri önermeye ya da herhangi bir aşamada yazıyı reddetmeye yetkilidir. Eş değerlendirme sürecinde gerekli düzelti aşamalarını geçtikten sonra yayına kabul edilen yazı, sayfa düzeni hazırlanmak üzere yayınevine iletilir. Sayfa düzeni aşaması tamamlanan yazıların provası, son baskı onayı için ilgili (yazışmaların yapıldığı) yazara gönderilir. Bu aşamaları geçen yazılar, yazar onayının ardından, daha sonra sayfa numarası verilerek dergi periyoduna uygun sayıda yer almak üzere DOI kodu tanımlanarak çevrimiçi (online) yayınlanır. Tüm bu süreçler ile ilgili olarak yazarlar, hakemler ve editörlerin sorumluluklarının tanımlandığı Yükseköğretim Dergisi Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesi ile ilgili ayrıntılı bilgi için www.yuksekogretim.org adresini ziyaret edebilirsiniz.

► Kapsam

Yükseköğretim Dergisinde başlıca, yükseköğretim alanına giren konuları disiplinlerarası bir yaklaşımla, her açıdan derinlemesine inceleyen özgün ampirik ve kavramsal araştırma yazıları, derlemeler, örnek olay çalışmaları, görüş yazıları, geçmiş deneyimlere bakış sunan tarihsel yazılar ve editöre mektuplar yayınlanır. Bu sınıf yazılardan editöre mektup dışında kalanlar için yayın kararı, Editör Kurulu ön incelemesi sonrası, hakem değerlendirme (eş değerlendirme/peer review) süreci sonucunda verilir. Hakem değerlendirmesine girecek tüm yazı türlerinin özetler, anahtar sözcükler ve kaynak(lar) içermesi zorunludur.

Dergide bunların dışında, eş değerlendirme sürecine girmeyen ve yayınlanma kararı yetkisinin Editör Kuruluna ait olduğu, bir bölümü davet üzerine hazırlanan, kısa rapor, uygulama kılavuzu niteliğindeki yazılar ve anma yazıları, kitap değerlendirmeleri, kongre ve literatür özetleri, yükseköğretim faaliyetleri ile ilgili haber ve duyurular yer alabilir.

Dergide yer alan bölümler aşağıdaki gibi sınıflanmaktadır:

- Ampirik Araştırma
- Kavramsal Araştırma
- Örnek Olay Çalışması
- Derleme
- Görüş
- Geçmişe Bakış
- Editöre Mektup
- Kısa Rapor
- Kılavuz
- Anma Yazısı
- Kitap Değerlendirmesi
- Özetler
- Haberler
- Duyurular

Yükseköğretim Dergisinin kapsamı genel olarak aşağıdaki konulardan oluşmaktadır:

- Yükseköğretim Yönetimi
- Yükseköğretim Politikaları ve Stratejileri
- Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim (ulusal veya uluslararası ölçekte genel eğitim konuları: eğitim politikaları, eğitim yeterlilikleri, müfredatlar, eğitim programları, eğitim teknolojileri, ölçme-değerlendirme vb.)
- Yükseköğretimde Üniversitelerin Yapılandırılması
- Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon
- Yükseköğretimde Bilim Adamı Yetiştirme, İnsan Kaynakları ve Yetenek Keşfi
- Yükseköğretimde Finansman
- Yükseköğretimde Uluslararasılaşma
- Yükseköğretimde Çeşitlilik
- Yükseköğretimde Sıralama Sistemleri
- Yükseköğretimde Yenilikçilik, Girişimcilik ve ARGE Stratejileri
- Yükseköğretimde Sanayi ve Toplum İlişkileri
- Yükseköğretimde Kampüs Yaşamı
- Yükseköğretimde Yeni Eğilimler
- Yükseköğretime Geçiş

► Yazıların Hazırlanması

TÜBA-Yükseköğretim Dergisinde yayınlanacak yazıların hazırlanmasında, aşağıdaki kurallar dışında, sosyal bilimler alanında yaygın kullanılan Amerikan Psikologlar Birliği'nin (APA) önerdiği ortak kurallar (APA 7) geçerlidir (www.apastyle.org). Yazılar 21x29.7 cm (A4) boyutundaki sayfaya, kenarlardan 2,5 cm boşluk bırakarak şekilde, 10,5 punto Times New Roman karakteriyle, çift aralıklı, sola blok şeklinde olarak yazılmalıdır. Hazırlanacak metinlerin (başlık sayfası hariç), kaynak listesi ile tablo ve şekil yazıları dâhil 25 sayfayı geçmemesine özen gösterilmelidir.

Yazılarda bulunması gereken bölümler sırası ile şunlardır:

Sayfa 1 – Başlık sayfası (Bu sayfa ayrı bir doküman olarak sisteme yüklenmelidir.)

Sayfa 2 – Türkçe Başlık, Özet ve Anahtar Sözcükler

Sayfa 3 – İngilizce Başlık (Title), Özet (Abstract) ve Anahtar Sözcükler (Keywords)

Sayfa 4 ve sonrası – Temel Metin

Sonraki Sayfa – Genişletilmiş Özet (Makale dili Türkçe ise Kaynaklar bölümü öncesinde ilave edilmelidir.)

Sonraki Sayfa – Kaynaklar

Sonraki Sayfa – Tablo Yazısı ve Tablo (her tablo ayrı sayfada belirtilmelidir)

Sonraki Sayfa – Şekil Yazısı ve Şekil (her şekil ayrı sayfada belirtilmelidir)

Son Sayfa – Ekler (dipnotlar, anket formları vb.)

Başlık Sayfası

Başlık sayfası sisteme ayrı bir dosya olarak yüklenecek şekilde hazırlanmalı, özellikle yazar adı ve kurum kimliği gibi bilgiler, doğrudan ya da dolaylı olarak başlık sayfası dışında hiçbir sayfada belirtilmemelidir.

- Yazının başlığı (Başlık, koyu 12-14 punto yazılmalı ve ortalı olmalıdır)
- Yazar(lar)ın açık ad ve soyad(lar)ı, unvan(lar)ı ve ORCID kodları (www.orcid.org)
- Çalışmanın yapıldığı ya da yazar(lar)ın bağlı bulunduğu kurumun adı (üniversite/fakülte/bölüm) ve şehir (farklı bölüm ya da kurumlardan olan yazarlar belirtilecek şekilde) (Türkçe ve İngilizce)
- Uzun başlıklı yazılarda, dergide yayınlandığında devam sayfalarının üst tarafında görünmesi arzu edilen ve 80 karakteri geçmeyen kısaltılmış başlık
- Yazışmaların yapılabileceği yazarın adı ile birlikte iletişim adresi, telefon ve e-posta adresi
- Varsa çalışmayı destekleyen fon ya da kuruluşun adı, proje numarası ve tarih
- Çalışma daha önce bir kongre ya da benzeri bir bilimsel toplantıda sunulmuş ise (sadece özetinin yayınlanmış olması koşuluyla) bunun belirttiği açıklama (Türkçe ve İngilizce)
- Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun beyanı
- Birden fazla yazarın bulunduğu makalelerde yazarların ayrı ayrı katkılarının kısaca ifade edilmesi ve çıkar çıkışması beyanı
- Araştırma sınıfı makalelerde çalışma için Etik Kurul onayı ve/veya yasal/özel izin gerekçesi gerekliliğinin beyanı

Özet Sayfaları

Türkçe ve İngilizce özetler başlığı izleyen en az 150, fazla 250 sözcükten oluşacak şekilde ardışık iki ayrı sayfaya yazılmalıdır. İngilizce özet (Abstract) sayfasında, İngilizce başlık (Title) bulunmalıdır. Özetleri takiben her bir özet sayfasına, aralarında virgül olacak şekilde alfabetik sırayla dizilmiş ve küçük harfle yazılmış, Türkçe ve İngilizce olmak üzere en az 3'er anahtar sözcük eklenmelidir.

Temel Metin

Dergiye gönderilen makaleler, Genişletilmiş İngilizce Özet hariç, 8.000 kelimeyi aşmamalıdır. Araştırma yazıları dört ana bölümde sunulmalıdır. İlk bölüm başlıklarınımaksızın giriş bilgilerinin sunulduğu bölümdür. İzleyen bölümlerin başlıkları Yöntem, Bulgular ve Tartışma (gerekliğinde ek olarak Sonuç ve/veya Teşekkür bölümü) sırasıyla yazılmalıdır. Diğer yazı tiplerinde bu standart aranmaz fakat metin (giriş bölümü hariç) Ara Başlıklara bölünmüş şekilde sunulmalıdır. Her bir ara başlığın varsa alt ve daha alt başlıkları numaralandırılarak ayrıt edilecek biçimde yazılmalıdır.

Etik Kurul onayı gerektiren çalışmaların (insan veya hayvan deneklerin kullanıldığı klinik veya deneysel çalışmalar ile anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri vb. kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar için ya da geriye dönük kişisel veri kullanan çalışmalarda) yöntem bölümünde onay ya da izin hangi kurumdan alındığının (tarih ve sayı bilgisi verilerek) belirtilmesi gereklidir. Bu gibi durumlarda ilgili belge örneği sisteme ayrıca yüklenmelidir.

Genişletilmiş İngilizce Özet

Türkçe makaleler için hazırlanacak olan Genişletilmiş İngilizce Özet'te bulunması gereken bölümler şunlardır:

1. Başlık:

2. Giriş:

- Araştırmanın arka planı ve önemi.
- Araştırma problemi veya hipotezi.
- Çalışmanın amacı ve hedefleri.

3. Literatür Taraması:

- Konuyla ilgili mevcut literatürdeki önemli bulgular ve çalışmalar.
- Araştırmanın literatürdeki boşluğu nasıl doldurduğu.

4. Yöntem:

- Araştırma tasarımı ve yaklaşımı.
- Kullanılan veri toplama yöntemleri (anketler, deneyler, gözlemler, vb.).
- Veri analizi teknikleri ve araçları.

5. Bulgular:

- Araştırma sonucunda elde edilen ana bulgular.
- Bulguların detaylı ve anlamlı bir şekilde sunulması.

6. Tartışma:

- Bulguların literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılması.
- Bulguların anlamı ve önemi.
- Çalışmanın sınırlamaları.

7. Sonuç ve Öneriler:

- Araştırmanın genel sonuçları.
- Uygulamalar ve gelecekteki araştırmalar için öneriler.

Genişletilmiş İngilizce özet 2-3 sayfa uzunluğunda (750-1000 sözcük) olup, çalışmanın tüm önemli noktalarını kapsamlı ve okuyucuya detaylı bir bakış açısı sunmalıdır.

Kaynaklar

Kaynaklar, başlarına sıra numarası konmaksızın alfabetik sırayla listelenmelidir. Tüm kaynaklara metin içinde gönderme (atıf) yapılmış olmalıdır.

Metin içinde Gönderme**Bir veya iki yazarlı çalışma**

Bir veya iki yazarlı bir çalışma için, her alıntıya yazar soyad (lar) ını eklenir.

- Veeramah (2004) tarafından yapılan bir çalışmada bulunmuştur.
- Sağlık çalışanlarının araştırma kullanım oranlarının incelendiği bir çalışmada,dır (Veeramah, 2004).
- Dembo ve Gibson'a (1985) göre eğitim dir.
- Eğitim genel anlamda tanımlanır (Dembo & Gibson, 1985).

Üç veya daha fazla yazarlı çalışma

Üç veya daha fazla yazarlı bir çalışmada makale dili Türkçe ise ilk yazarın soyadı yazılır ve yanına "(ve ark.)", makale dili İngilizce ise ilk yazarın soyadının yanına "(et al.)" bağlacı eklenir.

- Williams ve arkadaşları (1994) tarafından yapılan.....
-(Williams ve ark., 2010)
-(Williams et al., 2010)

Metin içinde ilk gösterme

(World Health Organization [WHO], 2006)

Daha sonraki göstermeler

(WHO, 2006).

• Aynı soyadlı yazarlar:

Eğer kaynakça/kaynaklar listesinde iki veya daha fazla aynı soyadı olan Yazar varsa, metin içinde ilk adları da verilerek kullanılır. Hatta yayın yılları farklı olsa bile böyle kullanılması gerekir.

N. Milner (1985) ve A. Milner (1990) tarafından yapılan çalışmalarda.....

• Aynı parantez içinde iki veya daha çok çalışma:

Yayın yılına göre sıralanarak, aynı yazarların iki ya da daha çok çalışması düzenlenir. Basımda olan çalışma varsa, bu en sona konulur. Önce yazarların soyadları verilir, ardından her bir çalışma için sadece çalışma yılları verilir.

(Hockenberry & Wilson, 2011,2013).

(Hockenberry, 2010, 2013, 2016, basımda).

• Aynı yazarın aynı yıl yaptığı çalışmalar:

Yazarın birden fazla çalışmasını ayırt edebilmek için yıllardan sonra a,b,c harfleri kullanılır.

(Kleber, 1990a, 1990b, 1990c; Wang, 1992 basımda-a, 1992 basımda-b)

• Yazarları farklı iki veya daha fazla çalışma:

Bu tür çalışmalar aynı parantez içinde, soyadlarına göre alfabetik sıraya dizilerek ve birbirlerinden noktalı virgül ile ayrılarak verilir. Örneğin;

Çeşitli çalışmalar (Kajermo, 2008; Kuuppelomeki, 2003; Rycroft-Malone, 2004).

Metin İçi Alıntı Stilleri/ In-text Citation Styles *

Yazar Türü / Author Type	Parantezli Alıntı	Anlatısal Alıntı
Bir yazar / One author	(Luna, 2020)	Luna (2020)
İki yazar / Two authors	(Salas & D'Agostino, 2020)	Salas and D'Agostino (2020)
Üç veya daha fazla yazar / Three or more authors	(Martin ve ark., 2020)	Martin ve arkadaşları (2020)
Kısaltmalı grup yazarı / Group author with abbreviation**		
İlk alıntı / First citation	(National Institute of Mental Health [NIMH], 2020)	National Institute of Mental Health (NIMH, 2020)
Sonraki alıntılar/ Subsequent citations	(NIMH, 2020)	NIMH (2020)
Kısaltmasız grup yazarı/ Group author without	(Stanford University, 2020)	Stanford University (2020)

* Makaleniz Türkçe ise metin içi kaynak gösteriminizi Türkçe, İngilizce ise İngilizceye uygun olarak yapınız.

** Grup yazarının kısaltmasını metinde yalnızca bir kez, parantez veya anlatım biçimini seçerek tanımlayın. Bundan sonra, metinde grubun geçtiği yerlerde kısaltmayı kullanın.

Kaynak listesi

Aşağıda verilen genel örnekler uygun şekilde hazırlanmalıdır. Birden fazla yazarlı yayınlardan, yedi yazara kadar olanlarda son yazardan önce "&" bağlacı konmalıdır. Yazar sayısı yediden fazla ise ilk altı yazardan sonra "... " (üç nokta) konup son yazarın adı verilir. Kaynak künyelerinde yediden fazla yazar adı sunulmaz. Süreli yayın adları, kısaltma yapılmaksızın açık olarak, italik yazılmalıdır. Kitaplarla ilgili künyelerde, kitap adlarının da, baş harfi hariç küçük harfle ve italik yazılması gereklidir. Birden fazla baskı yapmış kitaplarda baskı sayısı ve DOI (digital object identifier) kodu bulunmayan kitapların künyelerinde yayınevi mutlaka belirtilmelidir. Kaynak künyelerinde DOI kodu, küçük harfle "https://doi.org/" ibaresi yazıldıktan sonra ara verilmeksizin yazılır.

1. DOI içeren dergi makalesi / Journal article with DOI

McCauley, S. M., & Christiansen, M. H. (2019). Language learning as language use: A cross-linguistic model of child language development. *Psychological Review*, 126(1), 1–51. <https://doi.org/10.1037/rev0000126>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (McCauley & Christiansen, 2019)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article:* McCauley ve Christiansen (2019)

İngilizce makale / *English article:* McCauley and Christiansen (2019)

2. İnternet Kaynakları / Internet Resources

Makalenizde web sitesinden yararlandysanız metinde web sitesinin adını verin ve URL'yi parantez içine alın. Örneğin, anket oluşturmak için bir web sitesi kullandıysanız, metinde web sitesinden bahsedin. Anketimizi Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>) kullanarak oluşturduk.

If you used the website in your article, give the website name in the text and enclose the URL in parentheses. For example, if you used a website to create a survey, mention the website in the text. We created our survey using Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>).

APA 7 formatında ağ sayfalarından yapılan atıflar parantez içinde gösterildiği gibi değildir: (Yıl, Ay, Gün). Ağ sayfası tek bir yazarın adını veriyorsa, önce yazarın adı verilmelidir.

- Soyadı, M. E. (Yıl, Ay, Gün). Sayfa başlığı. Site adı. URL adresinden gün, ay, yıl tarihinde alınmıştır.

Türkçe makale / *Turkish article:*

- Bologna, C. (2019, October 31). *Why some people with anxiety love watching horror movies*. HuffPost. https://www.huffpost.com/entry/anxiety-love-watching-horror-movies_15d277587e4b02a5a5d57b59e adresinden 7 Ocak 2025 tarihinde alınmıştır.

İngilizce makale / *English article:*

- National Institute of Mental Health. (2018, July). *Anxiety disorders*. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. Retrieved January 7, 2025 from <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/anxiety-disorders/index.shtml>

3. DOI içermeyen URL kaynaklı dergi makalesi / Journal article with URL without DOI

Ahmann, E., Tuttle, L. J., Saviet, M., & Wright, S. D. (2018). A descriptive review of ADHD coaching research: Implications for college students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(1), 17–39. <https://www.ahead.org/professional>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / Turkish article: (Ahmann ve ark., 2018)

İngilizce makale / English article: (Ahmann et al., 2018)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Ahmann ve ark. (2018)

İngilizce makale / English article: Ahmann et al. (2018)

4. DOI içeren, 21 veya daha fazla yazarlı dergi makalesi / Journal articles with 21 or more authors including DOI

Kalnay, E., Kanamitsu, M., Kistler, R., Collins, W., Deaven, D., Gandin, L., Iredell, M., Saha, S., White, G., Woollen, J., Zhu, Y., Chelliah, M., Ebisuzaki, W., Higgins, W., Janowiak, J., Mo, K. C., Ropelewski, C., Wang, J., Leetmaa, A., . . . Joseph, D. (1996). The NCEP/NCAR 40-year reanalysis project. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 77(3), 437–471. <http://doi.org/fg6rf9>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / Turkish article: (Kalnay ve ark., 1996)

İngilizce makale / English article: (Kalnay et al., 1996)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Kalnay ve ark. (1996)

İngilizce makale / English article: Kalnay et al. (1996)

5. Bir dergide özel bölüm veya özel sayı makalesi / Special section or special issue article in a journal

Lilienfeld, S. O. (Ed.). (2018). Heterodox issues in psychology [Special section]. *Archives of Scientific Psychology*, 6(1), 51–104.
McDaniel, S. H., Salas, E., & Kazak, A. E. (Eds.). (2018). The science of teamwork [Special issue]. *American Psychologist*, 73(4).

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / Turkish article: (Lilienfeld, 2018; McDaniel ve ark., 2018)

İngilizce makale / English article: (Lilienfeld, 2018; McDaniel et al., 2018)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Lilienfeld (2018) ve McDaniel ve ark. (2018)

İngilizce makale / English article: Lilienfeld (2018) and McDaniel et al. (2018)

6. DOI içeren kitap / Book containing DOI

Brown, L. S. (2018). *Feminist therapy* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000092-000>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (Brown, 2018)

Metin içi alıntı / Narrative citation: Brown (2018)

7. Akademik araştırma veri tabanlarından veya basılı versiyonundan DOI içermeyen kitap / Book without DOI from academic research databases or printed version

Burgess, R. (2019). *Rethinking global health: Frameworks of power*. Routledge.

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (Burgess, 2019)

Metin içi alıntı / Narrative citation: Burgess (2019)

8. DOI içermeyen, URL ile yazılan e-kitap veya sesli kitap / DOI-free, URL-written e-book or audiobook

Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking* (K. Mazur, Narr.) [Audiobook]. Random House Audio. <http://bit.ly/2G0Bpbl>
Christian, B., & Griffiths, T. (2016). *Algorithms to live by: The computer science of human decisions*. Henry Holt and Co. <http://a.co/7qGBZAK>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

(Cain, 2012; Christian & Griffiths, 2016)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Cain (2012) ve Christian ve Griffiths (2016)

İngilizce makale / English article: Cain (2012) and Christian and Griffiths (2016)

9. Akademik araştırma veritabanlarından veya basılı, editörlü, DOI içermeyen kitap / Academic research databases or printed, edited, DOI-free books

Hacker Hughes, J. (Ed.). (2017). *Military veteran psychological health and social care: Contemporary approaches*. Routledge.

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (Hacker Hughes, 2017)

Metin içi alıntı / Narrative citation: Hacker Hughes (2017)

10. Çeviri kitap / Translated book

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.; 2nd ed.). Basic Books. (Original work published 1966)

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (Piaget & Inhelder, 1966/1969)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Piaget ve Inhelder (1966/1969)

İngilizce makale / English article: Piaget and Inhelder (1966/1969)

11. Kitap serisi / Book series

Madigan, S. (2019). *Narrative therapy* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000131-000>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (Madigan, 2019)

Metin içi alıntı / Narrative citation: Madigan (2019)

12. DOI içeren kitap bölümü / Book chapter with DOI

Türkçe: Balsam, K. F., Martell, C. R., Jones, K. P., & Safren, S. A. (2019). Affirmative cognitive behavior therapy with sexual and gender minority people. G. Y. Iwamasa & P. A. Hays (Ed.), *Culturally responsive cognitive behavior therapy: Practice and supervision* (2. baskı, s. 287–314) içinde. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000119-012>

İngilizce: Balsam, K. F., Martell, C. R., Jones, K. P., & Safren, S. A. (2019). Affirmative cognitive behavior therapy with sexual and gender minority people. In G. Y. Iwamasa & P. A. Hays (Eds.), *Culturally responsive cognitive behavior therapy: Practice and supervision* (2nd ed., pp. 287–314). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000119-012>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / Turkish article: (Balsam ve ark., 2019)

İngilizce makale / English article: (Balsam et al., 2019)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Balsam ve ark. (2019)

İngilizce makale / English article: Balsam et al. (2019)

13. DOI içermeyen kitap bölümü / Book chapter without DOI

Türkçe: Weinstock, R., Leong, G. B., & Silva, J. A. (2003). Defining forensic psychiatry: Roles and responsibilities. R. Rosner (Ed.), *Principles and practice of forensic psychiatry* (2. baskı, s. 7–13) içinde. CRC Press.

İngilizce: Weinstock, R., Leong, G. B., & Silva, J. A. (2003). Defining forensic psychiatry: Roles and responsibilities. In R. Rosner (Ed.), *Principles and practice of forensic psychiatry* (2nd ed., pp. 7–13). CRC Press.

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / Turkish article: (Weinstock ve ark., 2003)

İngilizce makale / English article: (Weinstock et al., 2003)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Weinstock ve ark. (2003)

İngilizce makale / English article: Weinstock et al. (2003)

14. Bir devlet kurumu veya başka bir kuruluşun raporu / Report of a government agency or other organization

- Australian Government Productivity Commission & New Zealand Productivity Commission. (2012). *Strengthening trans- Tasman economic relations*. <https://www.pc.gov.au/inquiries/completed/australia-new-zealand/report/trans-tasman.pdf>

- Canada Council for the Arts. (2013). *What we heard: Summary of key findings: 2013 Canada Council's Inter-Arts Office consultation*. http://publications.gc.ca/collections/collection_2017/canadacouncil/K23-65-2013-eng.pdf

- National Cancer Institute. (2018). *Facing forward: Life after cancer treatment* (NIH Publication No. 18-2424). U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. <https://www.cancer.gov/publications/patient-education/life-after-treatment.pdf>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / Turkish article: (Australian Government Productivity Commission ve New Zealand Productivity Commission, 2012; Canada Council for the Arts, 2013; National Cancer Institute, 2018)

İngilizce makale / English article: (Australian Government Productivity Commission & New Zealand Productivity Commission, 2012; Canada Council for the Arts, 2013; National Cancer Institute, 2018)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Australian Government Productivity Commission ve New Zealand Productivity Commission (2012), Canada Council for the Arts (2013) ve National Cancer Institute (2018)

İngilizce makale / English article: Australian Government Productivity Commission and New Zealand Productivity Commission (2012), Canada Council for the Arts (2013), and National Cancer Institute (2018)

15. Yayınlanmamış Tezler / Unpublished Theses

Harris, L. (2014). *Instructional leadership perceptions and practices of elementary school leaders* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (Harris, 2014)

Metin içi alıntı / Narrative citation: Harris (2014)

16. Sözlük / Dictionary

American Psychological Association. (n.d.). *Positive transference*. In APA dictionary of psychology. Retrieved August 31, 2019, from <https://dictionary.apa.org/positive-transference>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article:* (American Psychological Association, t.y.; Merriam-Webster, n.d.)

İngilizce makale / *English article:* (American Psychological Association, n.d.; Merriam-Webster, n.d.)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article:* American Psychological Association (t.y.) ve Merriam-Webster

İngilizce makale / *English article:* American Psychological Association (n.d.) and Merriam-Webster (n.d.)

17. Konferans ve bildiri kaynakça gösterimi / Conference and paper references

Dergide Yayınlanan Konferans Bildirileri:

Duckworth, A. L., Quirk, A., Gallop, R., Hoyle, R. H., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2019). Cognitive and noncognitive predictors of success. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA, 116*(47), 23499–23504. <https://doi.org/10.1073/pnas.1910510116>

Kitap Olarak Yayınlanan Konferans Bildirileri:

Kushilevitz, E., & Malkin, T. (Eds.). (2016). *Lecture notes in computer science: Vol. 9562. Theory of cryptography*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49096-9>

Kitap Bölümü Olarak Yayınlanan Konferans Bildirileri:

Bedenel, A.-L., Jourdan, L., & Biernacki, C. (2019). Probability estimation by an adapted genetic algorithm in web insurance. In R. Battiti, M. Brunato, I. Kotsireas, & P. Pardalos (Eds.), *Lecture notes in computer science: Vol. 11353. Learning and intelligent optimization* (pp. 225–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05348-2_21

Şekil ve Tablolar / Figures and Tables

Metin içinde ayrı kategorilerde numaralandırılmalı, numaralandırmada Romen sayıları kullanılmamalıdır. Tablo yazıları tabloların üst tarafında yer almalıdır. Şekil yazıları sırasına göre ayrı bir sayfada sunulmalıdır. Vektörel yazılımlarda hazırlanmış şekiller (çizim ve grafikler) TIF ya da EPS formatında kaydedilebilir. Renkli şekiller RGB (8 bits) olarak jpg. formatında, siyah/beyaz çizimler ise EPS formatında kaydedilmiş olmalıdır. Şekiller 300 DPI çözünürlükte, TIF ya da JPG formatında hazırlanmalıdır. Şekil ve tablolarda gerektiğinde standart dışı kısaltmalar kullanılabilir. Bu durumda kullanılan kısaltma ilgili başlık ya da şekil yazısında açıklanmalıdır. Daha önce yayınlanmış şekil ve tablo yalnız kesin gerektiği durumlarda karşılaştırma amacıyla, yazar ya da yayıncısından (telif hakkı sahibinden) yazılı izin alınarak, kaynak gösterilmek koşuluyla kullanılabilir.

Ekler / Appendixes

Metin içinde yer kaplamaması amacıyla ayrı bir yerde (dipnot olarak) verilmek istenen açıklamalar bu bölümde sıralanabilir. Metin içinde gerekli yerlerde, köşeli parantez içinde üst karakter şeklinde sıra numarası verilen ilgili dipnotlar bu bölümde (endnotes) sıralanarak sunulmalıdır. Yazarların zorunlu olmadıkça dipnot kullanmamaları önerilir. Bunun dışında anket formu, harita, plan vb. diğer öğeler de ekler bölümünde verilebilir. Bunlarla ilgili açıklama yazıları da bu bölümde yer almalıdır. Birden fazla ek malzeme sunulması gerektiğinde her bir ek için Romen rakamları ile ayrı sıra numarası verilmelidir.

Kontrol Listesi

1. Yazının uzunluğu (en fazla 25 sayfa)
2. Genel biçim (iki aralıklı satır; 10,5 punto Times New Roman karakteri; kesme işareti dışındaki noktalama işaretlerinden sonra tek aralık)
3. Başlık sayfası (yazar ve kurum adları(fakülte, bölüm); kısa başlık; iletişim adresi)
4. Özetler (Türkçe ve İngilizce; en az 150, en fazla 250 sözcük)
5. Anahtar sözcükler (en az 3'er adet)
6. Temel metin (başlıklar)
7. Kaynaklar (APA kriterlerine uygunluk)
8. Şekil ve tablolar (numaralandırma; alt yazılar; özgünlük/izin yazısı)
9. Ekler (Romen rakamı ile numaralandırma ve açıklama yazıları)
10. Başvuru mektubu (iletişimden sorumlu yazar; çıkar çıkışması beyanı)
11. Görsel malzeme (şekil vb.) izin yazısı (daha önce yayınlanmış ise)

► Yazıların Gönderilmesi

Değerlendirilmek üzere dergiye gönderilecek yazıların gönderim ve hakem değerlendirme süreci (peer review) izlemi sadece www.dergipark.gov.tr/yuksekogretim adresinde, Makale Gönder sekmesi altında yer alan çevrimiçi (online) sistem aracılığıyla yapılabilmektedir. Dergimiz Şubat 2019 itibarıyla elektronik ya da geleneksel posta yoluyla yazı kabul etmemektedir. Gönderilecek yazıların hem Word hem de PDF formatında dokümanlar olarak güncel sürüm bir yazılımla hazırlanmış olmasına dikkat edilmelidir.

Editöryal iletişim:

Doç. Dr. Haydar Yalçın

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), Başkan Danışmanı
Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya 06670 Ankara
Tel: 0312 442 29 03
E-posta: tuba@tuba.gov.tr

■ Editörden / Editorial

■ Ampirik Araştırma / Original Empirical Research

Evaluating the Accuracy of Actual Workload Questionnaire with Ordinal Response Category: Bootstrap Sampling for Reliability.....1
Sıralı Yanıt Kategorili Gerçek İş Yükü Anketinin Doğruluğunun Değerlendirilmesi:
Güvenilirlik için Bir Bootstrap Örnekleme
Selcen Yüksel, Pervin Demir, Şemsettin Tabur, Ankara Yıldırım Beyazıt University Quality Board

Üniversitelerin Kurum İç Değerlendirme Raporlarının Misyon ve Vizyon Analizi.....7
Mission and Vision Analysis of Institutional Self Evaluation Reports of Universities
Mehmet Çiçeklitaş, İsa Sağbaş

Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvencesinin Yeni Paydaşı: Öğrenci Kalite Toplulukları.....25
The New Stakeholder in Quality Assurance of Turkish Higher Education: Students' Quality Societies
Gonca Uludağ, Erdoğan Taha Akbaş, Esra Köyönü

**Evolving Steps of Quality Culture in Universities:
Outline from European University Association's (EUA) Institutional Evaluation Reports.....49**
Üniversitelerde Kalite Kültürünün Gelişim Aşamaları:Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA)
Kurumsal Değerlendirme Raporlarında Öne Çıkan Alanlar
Barış Uslu

Üniversite Paydaşlarıyla Etkileşimde Yenilikçi Bir Model: Kamusal Akıl Stüdyosu.....59
An Innovative Model for Interaction with University Stakeholders: Studio of Public Reasoning
Savaş Zafer Şahin

**Kalite Yönetim Sisteminde Mentörlük:
Gazi Üniversitesi Kalite Komisyonu Danışman Üye Uygulaması.....71**
Mentorship in Quality Management Systems: Gazi University Quality Commission
Advisory Member Practice
Zeynep Bumin-Süzen

Mühendislik Eğitiminin İnsanileştirilmesi: ABET Tarafından Akredite Edilen Türk Üniversiteleri..... 81
The Humanization of Engineering Education: Turkish Universities Accredited by ABET
Sefa Altay

**Consistency Analysis Inter-Team and
Inter-Year in Program Accreditation: TURAK Example from Türkiye.....103**
Program Akreditasyonunda Takımlar ve Yıllar Arası Tutarlılık Analizi:
Türkiye'den TURAK Örneği
Abdulcelil Çakıcı

**Üniversite Araştırma Laboratuvarlarının Akreditasyonu:
Temel Süreçler, Zorluklar ve Çözüm Önerileri.....115**
University Research Laboratories' Accreditation: Key Procedures, Challenges and Suggestions
Gülen Yeşilören Akal

Akreditasyonun Lisans Programlarının Başarı Sıralamalarına Etkisi.....	129
The Effect of Accreditation on the Success Rankings of Undergraduate Programs	
Elif İlhan, Savaş Gayaker, Ahmet Kibar Çetin	
Yükseköğretimde Kalitenin Tamamlayıcı Haritası:	
Eksik Veriler ve Değerlendirme Stratejileri	141
Complementary Map of Quality in Higher Education: Missing Data and Evaluation Strategies	
Gözde Bozkurt, Volkan Öngel	
Bütünleşik Kalite Yönetim Sisteminin (BKYS) Kamu Üniversitelerinde	
İç Kalite Güvencesi Sisteminin Kurumsallaşmasına Katkısının Belirlenmesi.....	151
Determining the Contribution of the Integrated Quality Management System (BKYS) to the Institutionalization of Internal Quality Assurance Systems in Public Universities	
Hüseyin Şimşek, Dildar Özaslan, Fatma Cahide Özçelik	
Yükseköğretim Kurumlarının	
Kalite Organizasyonları Üzerine Bir Araştırma: Türkiye Örneği.....	165
A Research on Quality Organisations of Higher Education Institutions: The Case of Türkiye	
M. Cem Sakarya, İ. Veli Sezgin, Rıdvan Soysal, Didem Sipahi Mencet, Zeynep Acar	

Yükseköğretimde Kalite Güvencesi / Quality Assurance in Higher Education

Sayı Editörü / Issue Editor

Haydar Yalçın
Ege Üniversitesi, İzmir

Değerli okurumuz,

Yükseköğretim Dergisi'nin bu özel sayısı, Türkiye yükseköğretiminde kaliteye ilişkin teorik, ampirik ve uygulamalı katkıları bir araya getirerek çok yönlü bir tartışma zemini sunmaktadır. Sayının ilk makalesinde Selcen Yüksel, Pervin Demir ve Şemsettin Tabur, sıralı yanıt kategorilerine sahip Gerçek İş Yüklü Anketi'nin güvenilirliğini Bootstrap örnekleme yöntemiyle değerlendirmektedir. Bu çalışma, kalite yönetimi süreçlerinde ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik düzeylerinin istatistiksel olarak sınanmasının önemine işaret etmekte ve metodolojik tüzeliyle öne çıkmaktadır. Mehmet Çiçeklitaş ve İsa Sağbaşı tarafından gerçekleştirilen çalışma, üniversitelerin kurum içi değerlendirme raporları üzerinden misyon ve vizyon beyanlarını analiz ederek, kurumsal kimliğin kalite politikalarıyla uyumuna dair içerik temelli bir çözümleme sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, stratejik planlama ile iç kalite güvencesi arasında kurulan söylemsel bağlara ışık tutmaktadır. Kalite güvence sistemlerinin yeni paydaşlarına odaklanan Gonca Uludağ, Erdoğan Taha Akbaş ve Esra Köyünü, öğrenci kalite topluluklarının süregelen rolünü tartışmakta; öğrenci katılımının yalnızca temsili bir araç değil, aynı zamanda kurumsal dönüşümün etkin bir bileşeni olabileceğini ileri sürmektedirler. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli kalite güvence anlayışına önemli bir açılım sunmaktadır.

Uluslararası bir perspektifle Barış Uslu, Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA) kurumsal değerlendirme raporlarını inceleyerek kalite kültürünün evrimsel gelişimini tematik başlıklar üzerinden analiz etmektedir. Bu çalışma, kalite kültürünün içselleştirilmesinde uluslararası değerlendirme mekanizmalarının rehberlik rolünü vurgulamakta ve karşılaştırmalı analizler aracılığıyla kurumsal öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Savaş Zafer Şahin tarafından önerilen "Kamusal Akıl Stüdyosu" modeli, üniversite-toplum etkileşimini yeniden kurgulayan yenilikçi bir platform olarak tasarlanmakta ve kamusal aklın inşasında akademinin işlevini yeniden tanımlamaktadır. Model, paydaş temsiliyetini ve diyalog ortamını kalite güvence süreçlerinin ayrılmaz bir parçası haline getirmeyi önermektedir. Zeynep Bumin-Süzen, Gazi Üniversitesi Kalite Komisyonu örneğinde mentörlük uygulamasının kalite yönetimi sistemlerine entegrasyonunu inceleyerek, kurumsal hafızanın sürekliliği ve bilgi aktarımı açısından uygulamalı bir model önermektedir. Sefa Altay, mühendislik eğitiminde insanileştirme tartışmalarını Türkiye'deki ABET akreditasyon süreçleri bağlamında ele almakta; teknik yetkinliğin yanı sıra sosyal ve etik duyarlılıkların mühendislik pedagojisi içindeki yeri üzerine eleştirel bir perspektif sunmaktadır. A. Celil Çakıcı, program akreditasyon süreçlerinde yıl ve takım bazlı tutarlılığı analiz ederek, kalite güvence sistemlerinin sürekliliği ve nesnelliliği açısından değerlendirilebilirliğini sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, değerlendirme süreçlerinin iç denetim mekanizmalarına dönüştürülmesine katkı sunmaktadır.

Gülen Yeşilören Akal, üniversite araştırma laboratuvarlarının akreditasyonuna ilişkin temel süreçleri, karşılaşılan güçlükleri ve çözüm önerilerini sistematik bir biçimde ele alarak, araştırma altyapısının kalite standartlarına uyumunu tartışmaktadır. Elif İlhan, Savaş Gayaker ve Ahmet Kibar Çetin, akreditasyonun lisans programlarının başarı sıralamalarına etkisini inceleyerek kalite politikalarının dışsal göstergeler üzerindeki belirleyiciliğini sorgulamakta ve kamuoyundaki algının şekillenmesine dair önemli bulgular sunmaktadır. Gözde Bozkurt ve Volkan Öngel, yükseköğretimde eksik verilerle başa çıkma stratejileri ve değerlendirme yöntemlerini ele alarak, veri temelli kalite değerlendirme süreçlerinin metodolojik temellerine katkıda bulunmaktadır. Hüseyin Şimşek, Dildar Özasan ve Fatma Cahide Özçelik, bütünsel kalite yönetim sistemlerinin kamu üniversitelerindeki iç kalite güvence yapılarının kurumsallaşmasına olan etkilerini çok düzelemli bir yaklaşımla incelemekte; kalite yönetiminin stratejik bütünlük içinde yürütülmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. M. Cem Sakarya ve çalışma arkadaşları, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının kalite organizasyonlarını yapısal, işlevsel ve yönetsel açılardan inceleyerek, ulusal düzeyde mevcut kalite mimarisine dair kapsamlı bir envanter sunmaktadır.

Bu vesileyle, kalite güvencesi alanındaki teorik ve pratik yaklaşımların daha derinlikli tartışılmasına katkı sunmasını umduğumuz bu özel sayının, araştırmacılar, yöneticiler ve politika yapımcılar için verimli bir başvuru kaynağı olmasını temenni eder; tüm okuyucularımıza keyifli ve ufuk açıcı okumalar dileriz.

Doç. Dr. Haydar YALÇIN
Editör

Saygılarımızla,

Dear reader,

This special issue of the Journal of Higher Education brings together theoretical, empirical and practical contributions on quality in Turkish higher education and offers a multifaceted discussion ground. In the first article of the issue, Selcen Yüksel, Pervin Demir and Şemsettin Tabur evaluate the reliability of the Real Workload Questionnaire with sequential response categories using the Bootstrap sampling method. This study points out the importance of statistically testing the validity and reliability levels of measurement tools in quality management processes and stands out with its methodological rigor. The study, carried out by Mehmet Çiçeklitaş and İsa Sağbaşı, analyzes the mission and vision statements of universities through institutional internal evaluation reports and provides a content-based analysis of the compatibility of corporate identity with quality policies. In this respect, the study sheds light on the discursive links established between strategic planning and internal quality assurance. Focusing on the new stakeholders of quality assurance systems, Gonca Uludağ, Erdoğan Taha Akbaş and Esra Köyünü discuss the rising role of student quality communities; They argue that student engagement can be not only a representative tool, but also an active component of institutional transformation. This approach offers an important opening to the student-centered quality assurance approach.

From an international perspective, Barış Uslu analyzes the evolutionary development of quality culture through thematic readings by examining the institutional evaluation reports of the European University Association (EUA). This study emphasizes the guiding role of international evaluation mechanisms in internalizing quality culture and contributes to institutional learning through comparative analysis. The "Public Mind Studio" model, proposed by Savaş Zafer Şahin, is designed as an innovative platform that reconstructs the university-society interaction and redefines the function of academia in the construction of public mind. The model proposes to make stakeholder representation and dialogue an integral part of quality assurance processes. Zeynep Bumin-Süzen examines the integration of mentoring into quality management systems in the example of Gazi University Quality Commission and proposes an applied model in terms of continuity of institutional memory and knowledge transfer. Sefa Altay discusses the humanization debates in engineering education in the context of ABET accreditation processes in Türkiye; It offers a critical perspective on the place of social and ethical sensitivities in engineering pedagogy as well as technical competence. A. Celil Çakıcı analyzes the consistency of program accreditation processes on a year and team basis and tests the evaluability of quality assurance systems in terms of continuity and objectivity. In this respect, the study contributes to the transformation of evaluation processes into internal audit mechanisms.

Gülen Yeşilören Akal discusses the compliance of the research infrastructure with quality standards by systematically addressing the basic processes, difficulties and solutions related to the accreditation of university research laboratories. Elif İlhan, Savaş Gayaker and Ahmet Kibar Çetin examine the effect of accreditation on the success rankings of undergraduate programs, question the determinism of quality policies on external indicators and present important findings about the shaping of public perception. Gözde Bozkurt and Volkan Öngel contribute to the methodological foundations of data-based quality assessment processes by addressing strategies and evaluation methods for coping with missing data in higher education exists. Hüseyin Şimşek, Dildar Özasan and Fatma Cahide Özçelik examine the effects of integrated quality management systems on the institutionalization of internal quality assurance structures in public universities with a multi-level approach. It emphasizes the necessity of quality management to be carried out in strategic integrity. M. Cem Sakarya and his colleagues present a comprehensive inventory of the current quality architecture at the national level by examining the quality organizations of higher education institutions in Türkiye from structural, functional and managerial perspectives.

On this occasion, we hope that this special issue, which we hope will contribute to a more in-depth discussion of theoretical and practical approaches in the field of quality assurance, will be a fruitful reference source for researchers, managers and policy makers; We wish all our readers enjoyable and eye-opening reading.

Assoc. Prof. Dr. Haydar YALÇIN
Editor

Warm regards,

Evaluating the Accuracy of Actual Workload Questionnaire with Ordinal Response Category: Bootstrap Sampling for Reliability

Sıralı Yanıt Kategorili Gerçek İş Yüğü Anketinin Doğruluğunun Değerlendirilmesi: Güvenilirlik için Bir Bootstrap Örnekleme

Selcen Yüksel¹ , Pervin Demir¹ , Şemsettin Tabur² , Ankara Yıldırım Beyazıt University Quality Board³ 

¹ Department of Biostatistics, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Medicine, Ankara, Türkiye

² Department of Translation and Interpretation, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ankara, Türkiye

³ Rectorate, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Türkiye

Özet

Bologna Deklarasyonu (19 Haziran 1999), üniversite derecelerinin müfredatlarının dönüştürülmesini sağlayan Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nın (AYÖA) uygulamalarını motive etti. Türkiye'de yükseköğretimde kalite güvencesi ağırlıklı olarak Türkiye'nin 2001 yılında Bologna Süreci'ne katılmasından sonra gelişmeye başlamıştır. Bologna reformları ile ilgili çaba ve faaliyetler özellikle 2005 yılından sonra hız kazanmıştır. AYÖA çerçevesinde, öğrenci iş yükü, belirli bir dersi geçmek için gereken toplam sınıf içi ve bağımsız yapılandırılmamış çalışmanın sayısal tanımlayıcı bir değeri olan Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) aracılığıyla belirlenir. AKTS'nin hesaplanmasında birincil girdi olan öğrencinin fiili iş yükü, genellikle öğretim elemanının ders dışı zamanlarda öğrenciden beklentileri dikkate alınarak hesaplanır. Bazı üniversitelerde öğretim elemanları aldıkları dersle ilgili fiili iş yükü anketini yapmak ve sonuçları bölümleri ile paylaşmakla yükümlüdürler. Bazı öğretim elemanları için böyle bir yaptırım olsa da çoğu üniversitede öğrencilerin gerçek iş yükü doğrudan öğrencilere sorulmadan tahmin edilmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin fiili iş yüklerini hesaplamak için yapılandırılmış bir anket tasarlanması ve bu anketten elde edilen sonucun güvenilirliğinin istatistiksel olarak kanıtlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla 3 ders için sıralı yanıt kategorisine sahip gerçek iş yükü anketi öğrencilere uygulanmış, aynı anketin açık uçlu versiyonu yine aynı öğrencilere yüz yüze sorulmuş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Ayrıca, bu karşılaştırmanın doğruluğunu değerlendirmek ve sonuçların popülasyona genellenebilirliğini sağlamak için, anketlerden alınan yanıtların ampirik dağılımları dikkate alınarak, bootstrap örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: AKTS, Gerçek İş Yüğü Anketi, Bootstrap Örnekleme, Güvenilirlik

Abstract

The Bologna Declaration (19 June 1999) motivated the implementation of the European Higher Education Area (EHEA), which led to the transformation of the curricula of the university degrees. In Türkiye, quality assurance in higher education was focused mainly after the participation of Türkiye in Bologna Process in 2001. However, efforts and activities related to Bologna reforms gained momentum particularly after 2005. Within the EHEA framework, the student workload is set through the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), which is a numerical descriptive value of the total in-class and independent unstructured work required to pass a particular course. The actual workload of the student, which is the primary input in the calculation of ECTS, is generally calculated by taking into account the lecturer's expectations from the student during extracurricular times. In some universities, lecturers are obliged to conduct the actual workload questionnaire related to the course they are taking and share the results with their departments. Although there is such a sanction for some lecturers, the actual workload of students is estimated in most universities without asking students directly. In this study, it is aimed to design a structured questionnaire to calculate the actual workload of students and to statistically prove the reliability of the result obtained from this questionnaire. For this purpose, actual workload survey results with ordinal response categories for 3 courses were obtained and the open-ended version of the same questionnaire was asked to same students again face to face and the results were compared. In addition, to evaluate the accuracy of this comparison and the generalizability of the results to the population was questioned using the bootstrap sampling method, taking into account the empirical distributions of responses got from questionnaires.

Keywords: ECTS, Actual Workload Questionnaire, Bootstrap Sampling, Reliability

İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Selcen Yüksel
Department of Biostatistics, Ankara
Yıldırım Beyazıt University, Faculty of
Medicine, Ankara / Türkiye
e-mail: selcenyuksel@aybu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(ÖS), 1–6. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 27, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Ocak / January 1, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Yüksel, S., Demir, P., Tabur, S. & Ankara Yıldırım Beyazıt University Quality Board. (2025). Evaluating the accuracy of actual workload questionnaire with ordinal response category: Bootstrap sampling for reliability. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 11–16. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1539693>

ORCID: S. Yüksel: 0000-0002-8994-8660; P. Demir: 0000-0002-6652-0290; S. Tabur: 0000-0002-8648-8558; Ankara Yıldırım Beyazıt University Quality Board: 0009-0007-5615-3144

The Bologna Declaration of 19 June 1999 aimed at implementing European Higher Education Area (EHEA), which has further led to the transformation of curricula of the university degrees (Egea et al., 2022). In Türkiye, quality assurance processes in higher education started to gain significance mainly after Türkiye's participation in Bologna Process in 2001. However, activities related to the Bologna Process gained momentum particularly after 2005. Within the EHEA framework, the student workload is set through the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), which is a numerical descriptive value of the total in-class and independent unstructured work required to pass a particular course and it is used to determine the number of academic credits that should be assigned to a specific course or activity. ECTS system has also been implemented to compare and transfer academic credits between higher education institutions in the European Union and other participating countries. (Souto-Iglesias et al., 2018). Universities and colleges use ECTS credits to make it easier for students to compare and transfer credits between institutions and countries, which, in turn, helps students with their academic mobility. Therefore, ECTS is an important tool for accrediting institutions and degree programs, for it ensures that academic credits earned at one institution are comparable to those earned at another institution. In the accreditation process, student workload is often used as a measure of the rigor and quality of the education provided by an institution or program. Accrediting bodies often look at the number of hours that students are expected to spend on coursework and other activities, as well as the types of assignments and assessments they are required to complete. By examining student workload, accrediting bodies can gain insight into the level of engagement and rigor of the program and the institution.

The Higher Education Quality Council of Türkiye (THEQC) is an independent organization responsible for overseeing and coordinating the quality of higher education in Türkiye. Two main functions of THEQC are to accredit institutions of higher education and provide them with guidance and support in terms of improving the quality of their education. THEQC, makes external institutional evaluations by visiting its institutions and gives accreditation to successful universities that meet quality criteria through The Institutional Accreditation Program (IAP) since 2016. IAP is an external evaluation method that enables the evaluation of quality assurance, learning and teaching, research and development, social contribution, and governance system processes of higher education institutions in accordance with the plan-do-check-act cycle (THEQC, 2022a), IAP is conducted by the evaluation teams assigned by THEQC in compliance with the Institutional External Evaluation and Accreditation Criteria and the Institutional External Evaluation and Accreditation Guide.

Student workload questionnaire result is major evidence for IAP in accreditation process to measure student engagement, rigor, and overall satisfaction with the course or program, to assess the quality and integrity of the institution or program. It is typically used to gather information about how much time and effort students spend on their coursework, as well as to gather feedback on the quality of the course or program. These questionnaires are often conducted by professors or instructors, academic advisors, or program directors, who use the results to evaluate the quality of the course or program and make necessary adjustments for improvement. As mentioned above, student workload is an important issue in the accreditation processes for institutions and programs.

In the last two years, 23 institutions have been accredited by THEQC with the IAP system (THEQC, 2022b). While 13 of them received full accreditation, 10 received conditional accreditation. When the reports of 13 institutions were assessed, applying student workload questionnaires and the evaluating of the results systematically were marked as areas open for improvement in the reports of 5 institutions. In 9 out of 10 conditionally accredited institutions, the evidence regarding the actual workload was found to be insufficient. In order for this evidence to be satisfactory, student workload questionnaires, measuring the number of hours a student is expected to allocate for a course with open-ended questions, should be conducted by the course or program instructor for each course in every semester. Due to the workload of course instructors, it is essential to develop mechanisms that assist them with this process. Most of the student information systems used by Turkish universities are available for administering multiple choice questionnaires to all students simultaneously. Even if the calculation of the actual workload with open-ended questions is the gold standard, applying multiple choice questionnaires to measure it will facilitate the achievement of real workloads by providing simultaneous access to all the courses taken by all students on the student information system. In designing this study, we aimed to check the level of correspondence between the answers taken from 3 short multiple-choice questions and the open-ended answers received using the student information system at the end of each term to determine the actual workload for any course. To this end, we first applied the multiple-choice student workload questionnaire to 4 courses on the student information system. Then, the open-ended real workload questionnaire was applied to the participants of the same courses after their final exam. We evaluated the concordance of the answers received in both methods. The bootstrap method was used to measure the uncertainty in the concordance and the calculated statistics. In doing so, we assessed the uncertainty of a statistic by simulating the sampling process multiple times, using a different random sample from the original dataset each time.



Method

The study sample consisted of the responses received from the students who visited the courses IMT219 (Cultural History of the United States) and IMT322 (English and American Short Stories) in the Faculty of Humanities and Social Sciences, and SBF102 (Nutrition and Physiotherapy) in the Faculty of Health Sciences at Ankara Yildirim Beyazıt University. The total sample size for each lecture was 22, 12, 61, and 52, respectively.

A student's workload for a course includes both in-class and out-of-class activities. The lecture and exam duration can be determined by the instructor for in-class activities; however, the time spent for out-of-class activities should be questioned directly from the students. The out-of-class activities refer to the time that students spend on independent learning and studying for exams. Thus, the following three questions were directed at students in order to evaluate the amount of time spent for out-of-class activities and to calculate their overall workload:

- Q1. How many hours per week did you spend on average outside of class hours in this course?
- Q2. How many hours did you spend on average for the midterm exam preparation in this course?
- Q3. How many hours did you spend on average for the final exam preparation in this course?

Then, the students' workload and the ECTS were calculated by the equations given below.

Total hours of instruction= the scheduled hours (the semester lasts approximately 14 weeks*2 hours/week) + the average time for midterm and final exams (2 hours)

Total hours out-of-class independent study= (the semester lasts approximately 14 weeks *response to Q1) + response to Q2 + response to Q3.

The students' workload = total hours of instruction + hours out-of-class independent study hours

As one ECTS credit represents a workload of 25-30 hours (Directorate-General for Education, Youth, Sport, and Culture, 2015), the ECTS of a course was calculated by dividing the total workload by 30.

The ECTS of course = The students' workload / 30

The questionnaire was administered in two different ways:

- 1- The questions were managed with ordinal response categories (0, 1-3, 4-6, 7-9, 10-12, and 913 hours) for the selected four courses on student affairs information system (SAIS). The participants were asked to mark the option which is nearest to the real value. The middle value of the category specified in the workload

calculation was defined as "SAIS". For example, suppose that the answer of a student on "How many hours per week did you spend on average for this course outside of class hours?" question is "4-6". We defined this student's answer as "5" in our calculations. If the student answered a question in 13 hours or more, we fixed the student's answer at 14 numerically.

- 2- The open-ended version of the same questionnaire was asked in person to the same students again after final exam. In this case, the hour directly specified by the student was taken in the workload calculation and defined as "Real".

Due to personal data privacy of students, the answers given in SAIS were anonymous and thus could not be directly matched with open-ended answers received in person. Therefore, in order to evaluate the concordance between the categorical results obtained in the 1st stage and the open-ended answers obtained in the 2nd stage, we found the equivalent of the open-ended answers given in the 2nd stage according to the categories given in the 1st stage, and we defined new categories as "Converted". Suppose a student replied the open-ended "How many hours did you spend on average the preparation for the midterm exam for this course?" with 6. Accordingly, we noted that the "Real" value of this student is 6. Since if the student's answer is 6, this answer corresponds to the 3rd category in SAIS and the middle point of this category is 5, we got the "Converted" value of the student as 5.

Statistical Analysis

The median of the students' workload and the ECTS were calculated for each course. The concordance between the ECTS values obtained from the open-ended version ("Real") and over their categorical equivalents ("Converted") was evaluated by intraclass correlation coefficient (ICC, two-way mixed model, agreement, single). The bootstrap samples with replacement were created instead of collecting the large data to build up the sampling distribution. The bootstrap statistic is a nonparametric resampling method which makes no distributional assumptions and used for estimation.

The basic steps of the bootstrap method used in this study are as follows:

- 1- We took a random sample with replacement from the original dataset. This sample is called a bootstrap sample.
- 2- We calculated the statistics of interest for the bootstrap sample. The main two statistics are median of ECTS for each lecture and ICC of "Converted" and "Real" values.
- 3- We repeated steps 1 and 2 10000 times to generate a large number of bootstrap samples and corresponding statistics.

- 4- The mean, bias, and the root mean square residuals (RMSR) of the statistic values based on the 10000 ordinary nonparametric bootstrap replicates was determined given formulas, respectively.

$$MEAN = \frac{\sum_{i=1}^R t_i}{R} \quad BIAS = \frac{\sum_{i=1}^n (t_i - t)}{R} \quad RMSR = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^R (t_i - t)^2}{R}}$$

t_i : the estimated statistic value of sample based on the i th bootstrap replicate.

R : the number of nonparametric bootstrap replicates

t : the statistic value from the original study sample

Accuracy of statistical significance of median and ICC estimates were quantified by the 2.5th and 97.5th percentiles within the sorted distribution of the estimated parameters as the lower and upper limits of the bootstrap confidence intervals (Efron, 1987).

The “boot” (Canty & Ripley, 2022) and “irr” (Gamer et al., 2022) packages in RStudio were used for the estimation of the median and ICC values, respectively. “boot” and “irr” are R libraries that generates R bootstrap replicates of a statistic applied to data and calculates interrater reliability and agreement, respectively. The mean of estimations was obtained from the replicates.

Findings

The median ECTS value of IMT218, IMT322, SBF102-Nutrition, and SBF102-Physiotherapy lectures were presented in Table 1. The ECTS median values obtained from the open-ended version and ordinal response categories version were similar for these lectures.

Table 1

The median ECTS values for each lecture

	IMT218	IMT322	SBF102 - Nutrition	SBF102 - Physiotherapy
Real	2.42	3.48	2.13	1.97
Converted	2.52	3.62	2.37	2.27
SAIS	2.27	3.67	2.37	2.42

The ICC between the Real and Converted ECTS values were obtained from each bootstrap samples, and the mean of the 10000 ICC values were calculated. Table 2 below shows the ICC values with the percentile 95% CIs from the original study sample and the bootstrap samples. The agreements between the Real and Converted ECTS values from the bootstrap samples were obtained as excellent (0.97), good (0.87) and moderate (0.74 and 0.71), respectively.

Table 2

The ICC between the Real and Converted ECTS values from the original study sample and the bootstrap samples

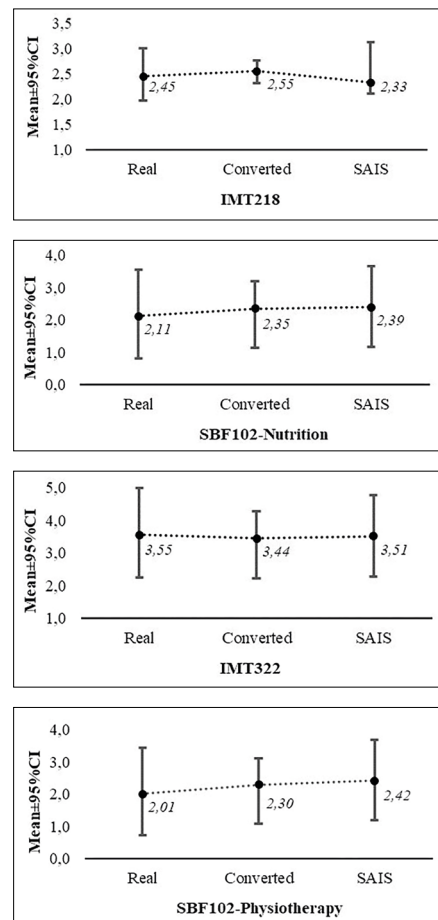
	ICC (95% CI) from the original sample	ICC (95% CI) from the bootstrap samples
IMT218	0.97 (0.94 – 0.99)	0.97 (0.94 – 0.99)
IMT322	0.89 (0.68 – 0.97)	0.87 (0.71 – 0.97)
SBF102 - Nutrition	0.69 (0.53 – 0.80)	0.74 (0.59 – 0.94)
SBF102 - Physiotherapy	0.66 (0.47 – 0.79)	0.71 (0.57 – 0.87)

ICC estimates were classified as following rules: 0.50-0.75 indicate moderate agreement, 0.76- 0.90 indicate good agreement, and >0.90 indicate excellent agreement (Koo & Li, 2016).

The mean of the ECTS estimates from the bootstrap samples with 10000 replacements were reported with the 95% CIs at Figure 1 (a-d). CIs for ECTS estimates obtained from “Real” data included lower and upper bounds of the CIs obtained from “Converted” data. Similarly, the ranges of ECTS estimation values calculated from “Real” and “SAIS” data for four lectures overlap.

Figure 1 (a-d)

The mean and percentile 95% CIs estimated median and percentile 95% CIs of ECTS median values





Discussion and Conclusion

In this study, it was investigated whether the student workload could be obtained reliably from the student information system. For this purpose, it was attempted to reach the result of the population with bootstrap samples by using hypothetical data sets for 4 courses.

In its internal evaluation and institutional accreditation procedures, THEQC has clearly set out its criteria regarding the necessity of student workload to be a well-designed, publicized and systematically-implemented process conducted by universities. Higher education institutions are therefore required to carry out monitoring and improvement studies on student workload. According to the 2021 quality assurance status report published by THEQC (THEQC, 2022c), institutions are generally successful in determining and implementing defined processes concerning the design and approval of study programs. However, mechanisms for monitoring and ensuring continuous improvement of these processes are available in only of the 42% of institutions. It is noteworthy that one of the most important problems observed in institutions under this criterion is the design processes based on student workload. According to the report, while monitoring and improvement of student workload based on feedback is carried out in only 3 institutions, mechanisms for monitoring the workload in other institutions are not mature yet. In 90% of the universities conditionally accredited by IAP, deficiencies were detected in the evaluation process of the student workload. At this point, it is clear that it is necessary to develop efficient, standardized and easy-to-apply mechanisms in institutions.

In the literature, open-ended questions are asked to the students in order to determine the extracurricular work time that should be known in the calculation of the student workload. It is important to use fast and easy-to-use tools in order to carry out this calculation easily and to make the evaluation process practical in all the other courses offered in a university. In calculating the student workload, the use of student information system, which provides access to all students simultaneously for all courses, can be considered as the fastest and feasible? method. However, it is not always possible to make open-ended inquiries in these systems. Even with open-ended querying, systems often do not allow to get specific calculations from open-ended results. In our study, the reliability of the sequential questionnaire defined on the student information system, which is considered to be the fastest method in calculating the student workload for 4 courses, on defining the student workload was examined. For this purpose, in the 10000 bootstrap samples obtained for 4 courses, medium and high agreement was found between *Real* and *Converted* results (0.71, 0.74, 0.87 and 0.97) (Table 2). This result proves that multiple-choice questions can be used to calculate student workload for courses instead of open-ended questions. When the confidence intervals obtained from the bootstrap simulation

were examined, it was observed that the lower limits of all confidence intervals were above 50% (Table 2). This is a proof for the significance of the ICC mean values. It is seen that the confidence intervals for the ECTS estimates obtained from the *Real* data include the confidence intervals obtained from the *Converted* data. Similarly, the intersection of the ECTS confidence intervals determined by the *Real* values and the ECTS confidence intervals determined by the *SAIS* values demonstrated that the queries made with two different methods gave similar results (Fig. 1). Also, median ECTS values got from bootstrap samples gives near values for all four lecture (Table 1). It means that the ECTS median values obtained from the open-ended version and ordinal response categories version were similar. The strength of our study is that the bootstrap method was used for population generalization of the obtained estimates, considering that the number of students in the departments was low and the ECTS distribution calculated over the questions directed to the workload calculation was not known. Indeed, including four lectures is a limitation for this study. For this reason, it is important to support the results by making similar evaluations for different courses in different faculties and departments or design specific simulation process to answer this question taking various simulation conditions.

As a result, in calculating the student workload for a lecture, calculations can be made using the answers obtained with the multiple-choice questionnaire in student information systems that do not facilitate questioning with an open-ended questionnaire. In addition, the rapid calculation of the workload through the student information system in each academic year will ensure the up-to-dateness in the calculation of the ECTS of relevant course.

References

- Canty, A., & Ripley, B. (2022). *Boot: Bootstrap R (S-Plus) functions*. R package version 1.3-28.1. <https://brieger.esalq.usp.br/CRAN/web/packages/boot/boot.pdf>
- Directorate-General for Education, Youth, Sport, and Culture (European Commission). (2015). ECTS Users' Guides. *Publication of European Union*. ISBN:978-91-43562-1. <https://doi.org/10.2766/87592>.
- Efron, B. (1987). Better bootstrap confidence intervals. *Journal of the American Statistical Association*, 82(397), 171-185. <https://doi.org/10.1080/01621459.1987.10478410>
- Egea, G., Rodríguez-Lizana, A., Pérez-Urrestarazu, L., Pérez-Ruiz, M., Rallo, P., & Suárez, M.P. (2022). Assessment of actual workload and student performance in the agricultural engineering final degree project in a Spanish higher education context. *Education Sciences*, 12(6), 418. <https://doi.org/10.3390/educsci12060418>
- Gamer, M., Lemon, J., Fellows, I., & Singh, P (2022). irr: Various coefficients of interrater reliability and agreement. R package version 0.84.1. <https://cran.r-project.org/web/packages/irr/irr.pdf>
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Souto-Iglesias, A., & Baeza_Romero, M.T. (2018). A probabilistic approach to student workload: empirical distributions and ECTS. *Higher Education*, 76(2), 1007-1025. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0244-3>
- Turkish Higher Education Quality Council. (2022a, January). *What is institutional accreditation program?* <https://yokak.gov.tr/degerlendirme-sureci/kurumsal-akreditasyon-programi-nedir>
- Turkish Higher Education Quality Council. (2022b, January). *Accredited institutions and reports*. <https://yokak.gov.tr/raporlar/akredite-olan-kurumlar>
- Turkish Higher Education Quality Council. (2022c, January). *The 2021 higher education evaluation and quality assurance status report*. ISBN:978-975-7912-62-0, https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_Activity_Reports/DurumRaporu2021.pdf

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Üniversitelerin Kurum İç Değerlendirme Raporlarının Misyon ve Vizyon Analizi

Mission and Vision Analysis of Institutional Self Evaluation Reports of Universities

Mehmet Çiçeklitas¹ , İsa Sağbaş² 

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Rektörlük, Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, Afyonkarahisar, Türkiye

² Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye

Özet

Üniversiteler, her beş yılda bir stratejik planlarını ve her yıl ise bir önceki yılın değerlendirildiği kurum iç değerlendirme raporlarını hazırlamaktadır. Stratejik planla belirlenen misyon ve vizyon ifadelerinin üniversitelerin temel faaliyet alanlarına ilişkin kalite güvencesi süreçlerini izlemek amacıyla hazırlanan kurum iç değerlendirme raporlarına da yansımaları beklenmektedir. Çalışmanın örneklemini 1992 yılından önce kurulan devlet üniversiteleri, 1992 yılında kurulan devlet üniversiteleri ve 2002 yılından önce kurulan vakıf üniversiteleri oluşturmaktadır. Çalışmada üniversitelerin 2022 yılında yürürlükte bulunan stratejik planlarında belirlenmiş misyon ve vizyon bildirimlerinde en sık tekrar eden yedi kelime ayrı ayrı tespit edilmiş ve bu kelimelerin üniversitelerin 2021 yılı kurum iç değerlendirme raporlarına ne kadar yansıttıkları incelenmiştir. Bu incelemede MAXQDA Analytics Pro programından faydalanılmıştır. Ayrıca nitel araştırmada veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Dokümanların analiz edilmesiyle elde edilen bulgular sonucunda gruplar arasında ve grup içinde benzerlik ve farklılıkları tespit edebilmek için kıyaslama çalışması yapılmıştır. Gruplar arasında kıyaslama yapıldığında misyon ve vizyon bildirimini yansıtmada en başarılı grubun 1992 yılından önce kurulan devlet üniversiteleri olduğu görülmüştür. Bununla birlikte üniversitelerin misyon ve vizyon bildirimlerini kurum iç değerlendirme raporlarına yeterince yansıtmadıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda üniversitelerin misyon ve vizyon bildirimleri ile kurum iç değerlendirme raporları arasındaki kopukluğun nedenleri irdelenmiş ve aralarındaki ilişkiyi güçlendirecek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Stratejik Plan, Misyon, Vizyon, Kurum İç Değerlendirme Raporu, Kalite

Abstract

Universities prepare their strategic plans every five years, and their institutional self evaluation reports evaluate the previous year every year. It is expected that the mission and vision statements determined by the strategic plan will also be reflected in the institutional self evaluation reports, prepared to monitor the quality assurance processes related to the main activity areas of the universities. The study sample consists of state universities established before 1992, state universities established in 1992, and foundation universities established before 2002. In the study, the seven most frequently repeated words in the mission and vision statements determined in the universities' strategic plans in force in 2022 were determined separately, and the extent to which these words were reflected in the 2021 institutional self evaluation reports of the universities was examined. MAXQDA Analytics Pro program was used in this review. In addition, the content analysis technique, one of the data analysis methods in qualitative research, was used. As a result of the findings obtained by analyzing the documents, a comparison study was conducted to determine similarities and differences between and within the groups. When comparing the groups, it was seen that the most successful group in reflecting the mission and vision statement was the state universities established before 1992. However, it was determined that the universities did not adequately reflect their mission and vision statements in their institutional self evaluation reports. As a result of the study, the reasons for the disconnection between the mission and vision statements of the universities and the institutional self evaluation reports were examined, and suggestions were made to strengthen the relationship between them.

Keywords: Strategic Plan, Mission, Vision, Institutional Self Evaluation Report, Quality

Özel sektörde yer alan firmaların 19. yüzyıl ve sonrasında beşeri ve beşeri olmayan kaynaklarının artması ve konjonktürün getirdiği şartlardan minimum düzeyde etkilene istegi, bu firmaları hedeflerine ulaşmada rasyonel kararlar alabilmek için klasik yönetim anlayışının terk edilerek uzun vadeli planlarla geleceği somutlaştırmaya itmiştir (Hatiboğlu,

1986, s. 41; Pamuk ve ark., 1997, s. 7). Uzun vadeli planların tepkisel bir karakteristiğe sahip olması işletmeler için aldatıcı olabilmektedir. Bu yüzden planların bilinçli yapılması önem arz etmektedir (Güçlü, 2003, s. 61). Böylelikle işletmelerin bilinçli bir şekilde stratejik yönetim süreci ortaya koyma gerekliliği ortaya çıkmıştır. İşletmeler, stratejik yönetim sürecinde geleceğini planlarken hem

İletişim / Correspondence:

Mali Hiz. Uzm. Mehmet Çiçeklitas
Afyon Kocatepe Üniversitesi,
ANS Kampüsü, Rektörlük Binası,
Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı,
Afyonkarahisar / Türkiye
e-posta: ciceklitasm@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(ÖS), 7-23. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Kasım / November 1, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Şubat / February 3, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Çiçeklitas, M. & Sağbaş, İ. (2025). Üniversitelerin kurum iç değerlendirme raporlarının misyon ve vizyon analizi. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 17-33. <https://doi.org/10.53478/yuksekokretim.1384317>

Bu çalışma "Üniversitelerin Kurum İç Değerlendirme Raporlarının Misyon ve Vizyon Analizi" başlıklı tezinden üretilmiştir.

ORCID: M. Çiçeklitas: 0009-0001-7198-3863; İ. Sağbaş: 0000-0002-9374-7247

çevrede meydana gelen fırsat ve tehditleri değerlendirmekte hem de rekabet gücünü ya da müşteri memnuniyetini artırma gibi hedeflerini gerçekleştirerek varlığını sürdürme yollarını ortaya koymaktadır (Dinçer, 1998, s. 35; Ülgen & Mirze, 2013, s. 27-28).

Stratejik yönetim sürecinin ilk aşaması, planlama evresidir. Planlama evresinde stratejik bilincin oluşması çalışmaları, planlama sürecinin zaman ve maliyet analizleri, süreçte rol alacak kişi ve birimlerin görevlendirmeleri yapılmaktadır. İşletmelerin üst yönetiminin yönlendirmeleri, tavsiye ve sınırlarını içeren stratejik yönetim ve operasyonel süreçleriyle ilgili olan stratejik planlama ilk başlarda birbirlerinden ayrı olarak görülse de daha sonrasında birbirlerinden ayrılmayan ve birbirlerini destekleyen süreçler olduğu görülmüştür (Steiner, 2010, s. 2-5). İkinci aşama ise iç çevre ve dış çevre analizi aşamasıdır. Kurum içi analiz aşamasında kurumun mevcut durumu (mali kaynakları, personel kapasitesi, fiziki imkanları vb.) bir bütün olarak değerlendirilmekte ve güçlü ve zayıf yönler tespit edilmektedir. Dış çevre analizi, işletmenin kontrolü dışında ortaya çıkabilecek fırsatların ve meydana gelebilecek tehditlerin değerlendirilmesidir (Peker & Poyraz, 2017, s. 78-84; Söyler, 2007, s. 106-107). Çevre analizi ve işletme içinde yapılan analizlerin tümü stratejik analiz evresi olarak adlandırılmaktadır. Stratejik analiz evresinden sonra işletmenin hedef ve politikaları belirlenmekte ve bunları gerçekleştirebilmek için alternatif stratejiler oluşturulmaktadır. İşletmeler kendilerine uygun stratejileri seçtikten sonra bu stratejilerin hayata geçirilebilmesi için kaynaklar temin edilmekte ve prosedürler oluşturulmaktadır. Stratejilerin uygulanmaya başlanması ile stratejik yönetim süreci sona ermemektedir. Uygulanan stratejilerin başarısını görebilmek için izleme ve değerlendirme süreçlerinden oluşan performans değerlendirmesi yapılarak geri bildirimlerle beslenen stratejik yönetim döngüsü devam etmektedir (Okumuş ve ark., 2012, s. 34).

Başarılı stratejik planların iki önemli aşaması bulunmaktadır. Bunlardan ilki iç ve dış çevre analizlerinin objektif olarak yapılmasıdır. İkincisi ise misyon ve vizyon bildirimlerinin işletmenin ve kurumların varlık nedeni ve gelecekteki rolünü içerecek şekilde oluşturulmasıdır (Hastürk, 2006; Yılmaz, 2016, s. 1200).

Özel sektörde stratejik yönetim uygulamalarıyla elde edilen kazanımlardan sonra bu uygulamalar kamu sektöründe de uygulanmaya başlanmıştır. Üniversitelerin yalnızca eğitim veren kurumlar olmasının ötesinde araştırmanın ve bilimin yapıldığı, bulundukları bölge, ülke, kıta ve hatta etimolojik kökeni dikkate alınarak evrenin ihtiyaçlarına cevap vermeye çalıştığı, geleceğe yön vermekle birlikte geleceği belirleyen kurumlar olduğu düşünüldüğünde üniversitelerin kamuda ve özel sektörde stratejik planları en iyi ve doğru uygulayan kurumlar olması beklenmektedir (Ayten, 2016, s. 142). Üniversitelerin üç temel yapı taşı olan eğitim, araştırma ve toplumsal katkı hizmetlerinin çağın beklentilerine cevap

verecek şekilde yönetilmesi, yeniden düzenlenmesi ve sürdürülmesi son derece önemli hale gelmiştir (Koyuncuoğlu & Tekin, 2022, s. 10-11). Bu nedenle stratejilerin ve stratejik yönelimlerin belirlenmesi yükseköğretim kurumları için önemlidir. Ülkemizde 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununun yürürlüğe girmesiyle kamu idarelerine stratejik plan hazırlama yükümlülüğü getirilmiştir.

Üniversiteler İçin Stratejik Planlama Rehberinde stratejik yönetim, üniversitelerin orta ve uzun vadede odaklanmak istediği önceliklerin belirlenmesi, bütçe hazırlama ve uygulama sürecinde mali disiplinin sağlanması, kaynakların stratejik önceliklere göre dağıtılması ve etkin kullanılıp kullanılmadığının izlenmesi ile bunun üzerine kurulu bir hesap verme sorumluluğunun geliştirilmesi olarak tanımlanmıştır. Üniversitelerin varoluş sebebini ortaya koyan misyon bildirimi ile geleceğini sembolize eden vizyon bildirimlerini oluştururken faaliyetlerini belirledikleri misyon ve vizyon çerçevesinde gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Orta ve uzun vadeli hedeflerin belirlenmesi, kaynakların stratejik öncelikler dikkate alınarak dağıtılması ve kullanılması, mali disiplinin sağlanması, izleme ve değerlendirme sürecinin işletilmesi için stratejik planlara ihtiyaç bulunmaktadır. Stratejik planların fonksiyonu, yükseköğretim kurumları açısından ayrı ve önemli bir yere sahiptir. Üniversite sayısının önemli ölçüde artması, yeni gruplandırmaların ortaya çıkması (bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler, araştırma üniversiteleri vb.), uluslararası arenada görünür olma isteği, hazine yardımları dışında maddi kaynak sağlanmak istenmesi vb. unsurlar yükseköğretim kurumlarında stratejik plan oluşturmayı güçlü bir enstrüman haline getirmektedir.

Campbell ve Yeung (1991), misyonu, örgütü bir bütün olarak bir arada tutan kültürel birleştirici olarak tanımlamıştır. Bu kültürel normlar, bireylerin davranışlarını, çalışma şekillerini ve örgütün amaçlarının uygulamaya koyulmasını etkileyen güçlü normları ve değerleri içermektedir. Misyon, örgütün amacı, kimliği, politikaları ve temel değerleri bileşenlerini içeren ve örgütün varoluş sebebini ortaya koyan bir kavramdır. Bu kavramda örgütün ne yaptığını, nasıl yaptığını ve kimin için yaptığının açıkça ifade edilmesi beklenmektedir (Akyüz, 2001, s. 135; Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2003, s. 20). Rehber'de misyon bildirimi, üniversite tarafından gerçekleştirilen tüm faaliyetler ile yürütülen tüm hizmetleri kapsayan bir şemsiye kavram olarak tanımlanmıştır (Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [CSBB], 2021).

Lissack ve Roos'a (2001, s. 55) göre vizyon, örgütün gelecekteki başarısı için bir rotadır veya örgütün oluşturduğu amaçlardır. Vizyon, kurumların ve işletmelerin uzun vadede neyi veya neleri yapmak istediğinin güçlü bir biçimde ifade edilmesidir. Birden fazla fonksiyona sahip örgütlerde vizyon daha önemli bir hale gelmektedir. Çünkü vizyon örgütün



farklı fonksiyonlara ve bileşenlere sahip birimlerini tek çatı altında toplayan bir unsurdur. Ayrıca vizyonunu güçlü bir biçimde belirlemiş kurumlar, kısa dönemli konjonktürel değişimlerden minimum düzeyde etkilenmektedirler (Barca, 2002, s. 20, DPT, 2003, s. 21).

Üniversiteler İçin Stratejik Planlama Rehberinde vizyon, üniversitenin geleceğini sembolize eden genel amacı olarak tanımlanmıştır. Vizyon kavramının stratejik planın kapsadığı beş yıllık süreyi aşarak daha uzun bir dönemde üniversitenin gerçekleştirmek istediklerini ve ulaşmak istediği yeri yansıtacak bir şekilde belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Rehber’de ayrıca iyi belirlenmiş bir vizyon bildirimi ile üniversitenin farklı birimlerinde farklı görevleri yürüten birimlerin tek çatı altında toplanacağı ve bununla birlikte yönetim ve personel tarafından bilinen ve benimsenen bir vizyon bildirimi ile tüm çalışanların vizyona ulaşma konusunda teşvik edilmiş olacağına yer verilmektedir (CSBB, 2021).

Tüm kamu kurumlarında olduğu gibi üniversiteler için de misyon ve vizyon bildirimi belirlemek yasal bir zorunluluktur (Çakır, 2016, s. 14). Misyon ve vizyon bildirimlerinin bir ön çalışma yapıldıktan sonra özen gösterilerek titizlikle hazırlanmasının bu kavramların etki düzeyini artıracığı düşünülmektedir (Küçükçene & Özdemir, 2022, s. 434). Üniversiteler İçin Stratejik Plan Hazırlama Rehberinde üniversitelerin oluşturacakları misyon ve vizyon bildirimlerinde belirli kriterler yer almaktadır. Rehberde göre misyon bildirimleri; kısa, net ve öz bir biçimde ifade edilmeli, üniversitenin yetki ve sorumluluklarıyla tutarlı olmalı, mevzuatta yükseköğretim kurumlarına verilen tüm görevler detaylarıyla yazılmamalı, hizmetin yerine getirilme sürecini değil amacını tanımlamalı ve muğlak ve çatışan unsurlar içermemelidir. Bununla birlikte vizyon bildirimleri; kısa, net ve akılda kalıcı olmalı, iddialılık ile ulaşılabilirlik arasında denge kurmalı, idealist ve özgün olmalı, paydaşlar tarafından gelecekte algılanmak istenilen konumu dikkate almalı, değişim için ilham verici unsurlar barındırmalı ve orta ve uzun vadeli amaç, hedef ve projelere yön vermelidir (CSBB, 2021, s. 35-37).

1990’lı yılların sonlarında üniversiteler kalite güvencesi sistemi oluşturmaya başlamıştır. Ülkemizde de bu doğrultuda mevzuat oluşturulmuş ve özellikle Avrupa üniversitelerindeki yapı değişikliğe ilgili mevzuatta değişiklikler yapılmıştır. Son olarak 2018 yılında yürürlüğe giren Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği ile Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), özerk bir yapıya kavuşmuş ve tüm yükseköğretim kurumlarında kalite komisyonu oluşturulması yönünde düzenleme yapılmıştır. Bu yönetmelikle birlikte üniversitelerin, her yılın Ocak-Mart aylarında birçok başlıkta bir önceki yılın değerlendirmelerini içeren kurum iç değerlendirme raporunu hazırlayarak YÖKAK tarafından tasarlanan web tabanlı bir sisteme yüklemeleri ve resmi internet sayfalarından kamuoyuna duyurmaları zorunlu

hale getirilmiştir (Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği).

KİDR’nin amacı, kurumun kendi güçlü ve gelişmeye açık yönlerini tanımasına ve iyileştirme süreçlerine katkı sağlamaktır. KİDR’de yükseköğretim kurumunun iç kalite güvencesi sisteminin olgunluk düzeyi irdelenmektedir. Bu kapsamda kurumun değerleri, misyon ve hedefleriyle uyumlu olarak; kalite güvencesi sistemi, eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme, toplumsal katkı ve yönetim sistemi süreçlerinde sahip olduğu kaynakları ve yetkinlikleri nasıl planladığı ve yönettiği, kurum genelinde ve süreçler bazında izleme ve iyileştirmelerin nasıl gerçekleştirildiği, planlama, uygulama, izleme ve iyileştirme süreçlerine paydaş katılımının ve kapsayıcılığın nasıl sağlandığı, iç kalite güvencesi sisteminde güçlü ve iyileşmeye açık alanların neler olduğu, gerçekleştirilemeyen iyileştirmelerin nedenleri, yükseköğretimin hızlı değişen gündemi kapsamında kurumun rekabet avantajını koruyabilmesi için kalite güvencesi sisteminde sürdürülebilirliği nasıl sağlayacağı sorularını kanıta dayalı olarak yanıtlaması beklenmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK], 2022).

Bu maddeler üniversitelerin stratejik planla ortaya koydukları geleceğe bakış, farklılaşma stratejisi, strateji geliştirme ve izleme ve değerlendirme başlıklarıyla doğrudan ilişkilidir.

Üniversiteler KİDR’lerini, liderlik, yönetim ve kalite, eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme, toplumsal katkı başlıklarını içerecek şekilde hazırlamaktadır. Bu başlıklar, birçok üniversitenin stratejik planındaki amaçlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte bu başlıklar, üniversitelerin temel hizmetleri olduğu için üniversiteler, misyon ve vizyonlarını bu çerçevede şekillendirmektedir.

Yöntem

Çalışmamızın iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki kuruluşu daha eski tarihlere dayanan üniversitelerin, kurum kültürü ve kalite kültürü oluşturma avantajı bakımından KİDR’lerinde misyon ve vizyon ifadelerine yer verme oranlarının daha yakın tarihlerde kurulan üniversitelere göre daha fazla olup olmadığını ve ikincisi ise stratejik yönetim ve kalite süreçlerinin özel sektörde uygulandıktan sonra kamuda uygulanması ve özel sektörün kamuya göre daha verimli ve etkin çalıştığı görüşleri de dikkate alındığında vakıf üniversitelerinin KİDR’lerinde misyon ve vizyon ifadelerine yer verme oranlarının devlet üniversitelerine göre daha fazla olup olmadığını değerlendirmektir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Üniversitelerin kurum iç değerlendirme raporları hem üniversitelerin kurumsal web sayfalarında hem de YÖKAK’ın web sayfasında yıllar itibarıyla yayınlanmaktadır. Araştırma, örnekleme dâhil edilen üniversitelerin 2021 yılında yayınladıkları Kurum İç Değerlendirme Raporları ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi ve 4 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 208 yükseköğretim kurumu temsil etmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2022).

Bu çalışmada araştırmanın evrenini oluşturan 208 üniversiteyi incelemek yerine kamunun ve özel sektörün işleyiş farklılıkları ve daha eski tarihlerde kurulan üniversitelerin kurumsal dönüşümünü tamamlayarak kurum kültürü ve kalite kültürü oluşturma avantajı sağlamanın beklenmesi nedenleriyle üniversiteler arasında üçlü bir gruplandırma yapılmıştır. Böylelikle 1992 yılından önce kurulan 28 devlet üniversitesi, 1992 yılında kurulan 24 devlet üniversitesi ve 2002 yılından önce kurulan 22 vakıf üniversitesinden oluşan üç gruplu bir örneklem oluşturulmuştur.

Çalışmanın Yöntemi

Çalışmada nitel araştırmada veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu analiz, dokümanların, ifadelerin ya da kayıtların karakterize edilerek karşılaştırılması ve kaynak içeriklerinin sistematik olarak tanımlanması için kullanılan bir yöntemdir (Altunışık ve ark., 2010, s. 322).

Üniversitelerin tek bir misyonu ya da vizyonu bulunmadığı için üniversitelerin misyon ve vizyon bildirimlerinin kurum iç değerlendirme raporlarına etkilerini ölçmek mümkün olmamaktadır. Bu yüzden bu çalışmada öncelikle çalışmaya dâhil edilen üç gruptaki üniversitelerin çalışmanın yapıldığı yılda yürürlükte bulunan stratejik planlarına üniversitelerin web sitelerinden ve Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı'nın "Kamuda Stratejik Yönetim" web sayfasından ulaşılmıştır. Daha sonra bu stratejik planlarda yer alan misyon ve vizyon bildirimleri farklı kategoriler için ayrı dosyalar halinde birleştirilmiştir. Elde edilen bildirimlerden aşağıda yer alan altı kategori elde edilmiştir:

- 1992'den önce kurulan devlet üniversitelerinin misyon ve vizyonlarında en sık tekrar eden yedi kelime,
- 1992 yılında kurulan devlet üniversitelerinin misyon ve vizyonlarında en sık tekrar eden yedi kelime,
- 2002'den kurulan vakıf üniversitelerinin misyon ve vizyonlarında en sık tekrar eden yedi kelime.

Böylelikle örnekleme dahil edilen üniversitelerin misyon ve vizyon bildirimlerinde en sık tekrar eden yedi kelime dikkate alınarak üniversiteler için ortak bir misyon ve vizyon oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonrasında elde edilen misyon ve vizyon bildirimleri ilgili gruptaki üniversitelerin KİDR'lerinde taranarak bir sıralama elde edilmiş ve bildirimlerin kullanım sıklığına göre yorum yapılmıştır.

Bulgular

Üniversitelerin Misyon ve Vizyon Bildirimlerinde En Sık Tekrar Eden Kelimeler

Üniversitelerin misyon ve vizyon bildirimlerinde en sık tekrar eden kelimeler, MAXQDA Programında kelime matrisi tarayıcısı aracılığıyla taranmıştır. Üniversitelerin misyon bildirimlerinde en sık tekrar eden kelimelerden ilk yedisine ■ Tablo 1'de, vizyon bildirimlerinde en sık tekrar eden kelimelerden ilk yedisine ise ■ Tablo 2'de yer verilmiştir. Böylelikle her bir grup için yedi kelimeden oluşan ortak bir misyon ve vizyon bildirimi oluşturulmuştur. Kelimeler listelenirken kelimelerin en az dört harfli olmasına, anlamlılık düzeylerine ve ikili ve üçlü kelime kombinasyonlarındaki sıralamaya dikkat edilmiştir. Tablolarda ayrıca sözcüklerin uzunlukları, frekans değerleri ve yüzdesel oranları da görülmektedir.

■ Tablo 1

Üniversitelerin Misyonlarında En Sık Tekrar Eden Kelimelerin Uzunluğu, Frekansı ve Oranları (%)

Kategori Adı	Sözcük	Sözcük Uzunluğu	Frekans	Oran (%)
1992 Yılından Önce Kurulan Devlet Üniversiteleri	araştırma	9	12	1,57
	bilimsel	8	12	1,57
	eğitim	6	11	1,44
	evrensel	8	11	1,44
	bilim	5	10	1,31
	toplumsal	9	10	1,31
	bilgi	5	9	1,18
1992 Yılında Kurulan Devlet Üniversiteleri	toplum	9	18	5,23
	araştırma	9	14	4,07
	bilgi	5	12	3,49
	bilim	5	12	3,49
	evrensel	8	10	2,91
	teknoloji	9	10	2,91
	girişimci	9	9	2,62
2002'den Önce Kurulan Vakıf Üniversiteleri	toplum	9	23	4,01
	bilim	6	17	2,96
	evrensel	8	17	2,96
	araştırma	9	16	2,79
	bilgi	5	11	1,92
	eğitim	6	11	1,92
	yenilikçi	9	10	1,74


Tablo 2

Üniversitelerin Vizyonlarında En Sık Tekrar Eden Kelimelerin Uzunluğu, Frekansı ve Oranları (%)

Kategori Adı	Sözcük	Sözcük Uzunluğu	Frekans	Oran (%)
1992 Yılından Önce Kurulan Devlet Üniversiteleri	araştırma	9	22	8,70
	eğitim	6	15	5,93
	uluslararası	12	13	5,14
	dünya	7	12	4,74
	öncü	4	11	4,35
	bilimsel	8	9	3,56
1992 Yılında Kurulan Devlet Üniversiteleri	gelecek	8	9	3,56
	uluslararası	12	14	6,54
	eğitim	6	13	6,07
	araştırma	9	10	4,67
	ulusal	6	9	4,21
	yenilik	9	9	4,21
2002'den Önce Kurulan Vakıf Üniversiteleri	toplum	7	8	3,74
	öncü	4	7	3,27
	toplum	7	12	2,54
	araştırma	9	11	2,33
	dünya	5	11	2,33
	bilimsel	8	9	1,91
	evrensel	8	9	1,91
	akademik	8	8	1,69
	uluslararası	12	8	1,69

Tablo 3

Üniversitelerin Misyon Bildirimlerinde En Sık Tekrar Eden Ortak Kelimeler

1992 Yılından Önce Kurulan Üniversiteler	1992 Yılında Kurulan Üniversiteler	2002 Yılından Önce Kurulan Vakıf Üniversiteleri
araştırma	toplum	toplum
bilimsel	araştırma	bilim
eğitim	bilgi	evrensel
evrensel	bilim	araştırma
bilim	evrensel	bilgi
toplum	teknoloji	eğitim
bilgi	girişimci	yenilik

Araştırmaya dâhil edilen üç üniversite grubunun misyon bildirimlerinde en sık tekrar eden ortak kelimelere ■ Tablo 3'te yer verilmiştir. ■ Tablo 3 incelendiğinde araştırma, evrensel, bilim, toplum ve bilgi kelimelerinin üç grupta da

yer aldığı görülmektedir. Eğitim kelimesi ise iki grupta yer almaktadır. Bununla birlikte bilimsel, teknoloji, girişimci ve yenilik sözcükleri yalnızca bir grupta yer almaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen üç üniversite grubunun vizyon bildirimlerinde en sık tekrar eden ortak kelimelere ■ Tablo 4'te yer verilmiştir. ■ Tablo 4 incelendiğinde araştırma ve uluslararası sözcüklerinin üç grupta da yer aldığı görülmektedir. Eğitim, dünya, öncü, bilimsel ve toplum kelimeleri ise iki grupta yer almaktadır. Bununla birlikte gelecek, ulusal, yenilik, evrensel ve akademik kelimeleri yalnızca bir grupta yer almaktadır.

Tablo 4

Üniversitelerin Vizyon Bildirimlerinde En Sık Tekrar Eden Ortak Kelimeler

1992 Yılından Önce Kurulan Üniversiteler	1992 Yılında Kurulan Üniversiteler	2002 Yılından Önce Kurulan Vakıf Üniversiteleri
araştırma	uluslararası	toplum
eğitim	eğitim	araştırma
uluslararası	araştırma	dünya
dünya	ulusal	bilimsel
öncü	yenilik	evrensel
bilimsel	toplum	akademik
gelecek	öncü	uluslararası

Üniversitelerin Misyon ve Vizyon Bildirimi Sözcüklerine Yer Verme Oranları

Bu başlıkta yer alan tablolarda, oluşturulan ortak misyon ve vizyon kelimelerinin üniversitelerin kurum iç değerlendirme raporlarında ne kadar tekrar ettiği ile üniversitelerin bu bildirimlere yer verme oranları ve raporlardaki toplam kelime sayıları gösterilmiştir. Üniversitelerin kurum iç değerlendirme raporlarında misyon ve vizyon ifadelerinin tekrar etme sayılarının toplamı, rapordaki toplam kelime sayısına bölünmüş ve raporda misyon ve vizyon bildirimi kelimelerine yer verilme oranı yüzdesel olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama, misyon ve vizyon ifadeleri için ayrı ayrı yapılmış ve böylece bir üniversitenin raporundaki misyon bildirimi kelimelerine yer verme oranı ile vizyon bildirimi kelimelerine yer verme oranı karşılaştırılabilir hale getirilmiştir. Misyon ve vizyon bildirimi sözcüklerinin üniversitelerin kurum iç değerlendirme raporlarında tekrar etme yoğunluklarının daha iyi görülebilmesi için tablolar ısı haritası oluşturularak sunulmuştur.

Aşağıda yer alan ■ Tablo 5'te 1992 yılından önce kurulan devlet üniversitelerinin misyon bildirimi kelimelerine kurum iç değerlendirme raporlarında yer verme oranları analiz edilmiştir. Üniversitelerin araştırma, bilimsel, eğitim, evrensel, bilim, toplum ve bilgi kelimelerine kurum iç değerlendirme raporlarında oransal olarak en fazla yer veren üniversite Hacettepe Üniversitesi (%3,56) ve sayısal

olarak en fazla yer veren üniversite Gazi Üniversitesi'dir (1270). Bu grupta yer alan üniversitelerin misyon bildirim kelimelerine raporlarında yer verme oranlarının ortalaması %2,65'tir. Eğitim kelimesi, 4422 tekrar ile bu raporlarda en çok tekrar eden misyon bildirim kelimesi iken evrensel kelimesi 70 tekrar ile en az tekrar eden misyon bildirim kelimesidir.

Aşağıda yer alan Tablo 6'da 1992 yılından önce kurulan devlet üniversitelerinin vizyon bildirim kelimelerine kurum iç değerlendirme raporlarında yer verme oranları analiz edilmiştir. Araştırma, eğitim, uluslararası, dünya, öncü, bilimsel ve gelecek kelimelerine kurum iç değerlendirme raporlarında en çok yer veren üniversite Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (%2,66) ve en az yer veren üniversite

Tablo 5

1992 Yılından Önce Kurulan Devlet Üniversitelerinin Misyon Bildirimi Kelimelerine Kurum İç Değerlendirme Raporlarında Yer Verme Oranları

Üniversite Adı	Araştırma	Bilimsel	Eğitim	Evrensel	Bilim	Toplum	Bilgi	Misyon Bildirimi Toplam	Toplam Kelime Sayısı	Misyon Bildirimi Kelimelerine Yer Verilme Oranı (%)
Hacettepe Üni.	146	18	202	5	42	71	96	580	16.273	3,56
Boğaziçi Üni.	216	23	96	4	56	70	68	533	16.555	3,22
M. Sinan Güz. San. Üni.	121	38	130	2	46	46	61	444	14.075	3,15
Selçuk Üni.	112	13	131	2	19	52	53	382	12.570	3,04
Ankara Üni.	226	42	152	10	67	95	127	719	23.854	3,01
Çukurova Üni.	197	38	203	4	72	66	96	676	22.840	2,96
Karadeniz Teknik Üni.	109	9	187	2	23	55	81	466	16.085	2,90
Sivas Cumhuriyet Üni.	152	34	168	6	73	76	117	626	21.693	2,89
İnönü Üni.	103	32	110	4	40	54	57	400	14.219	2,81
Yıldız Teknik Üni.	119	28	125	0	42	75	110	499	17.901	2,79
Akdeniz Üni.	114	22	111	4	32	55	44	382	13.755	2,78
Gazi Üni.	350	84	332	2	184	103	215	1.270	45.957	2,76
Van Yüzüncü Yıl Üni.	94	8	70	0	19	30	42	263	9.568	2,75
Dokuz Eylül Üni.	106	21	200	0	45	48	115	535	19.659	2,72
Atatürk Üni.	108	21	87	5	37	52	70	380	14.021	2,71
Orta Doğu Teknik Üni.	180	21	89	2	38	55	95	480	18.742	2,56
Bursa Uludağ Üni.	38	2	58	0	9	13	47	167	6.668	2,50
Fırat Üni.	89	16	135	0	41	38	124	443	17.791	2,49
Trakya Üni.	49	12	97	0	24	31	45	258	10.608	2,43
Dicle Üni.	181	44	161	1	71	79	104	641	26.783	2,39
Gaziantep Üni.	108	48	197	3	76	71	106	609	26.473	2,30
Anadolu Üni.	274	44	312	4	86	108	233	1.061	46.253	2,29
İstanbul Teknik Üni.	160	16	195	2	36	72	118	599	26.388	2,27
Marmara Üni.	78	4	150	1	32	45	109	419	18.668	2,24
Ondokuz Mayıs Üni.	80	10	69	0	17	26	39	241	10.861	2,22
Erciyes Üni.	98	23	290	1	44	48	100	604	27.403	2,20
Ege Üni.	227	28	241	3	53	83	117	752	35.101	2,14
İstanbul Üni.	98	19	124	3	43	29	97	413	20.691	2,00
Toplam	3.933	718	4.422	70	1.367	1.646	2.686			



Fırat Üniversitesi'dir (%1.57). Üniversitelerin kurum iç değerlendirme raporlarında vizyon bildirimi kelimelerine yer verme oranlarının ortalaması %2,02'dir. İlgili kelimelere bir raporda en fazla yer verilme sayısı 935 (Gazi Üniversitesi) ve en az 114'tür (Bursa Uludağ Üniversitesi). Eğitim kelimesi 4422 tekrar ile en çok tekrar eden kelime iken gelecek kelimesi 124 tekrar ile en az tekrar eden kelimedir.

1992 yılından önce kurulan 28 devlet üniversitesinin kurum iç değerlendirme raporlarında misyon ve vizyon ifadelerine yer verme oranları birlikte değerlendirildiğinde; raporlarında misyon ifadelerine en çok yer veren ilk on üniversiteden yedisinin raporlarında vizyon ifadesine en çok yer veren ilk on üniversite arasında yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte raporlarında misyon ifadelerine en az yer veren ilk on üniversiteden sekizinin raporlarında vizyon ifadesine en az yer veren ilk on üniversite arasında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 6

1992 Yılından Önce Kurulan Devlet Üniversitelerinin Vizyon Bildirimi Kelimelerine Kurum İç Değerlendirme Raporlarında Yer Verme Oranları

Üniversite Adı	Araştırma	Eğitim	Uluslararası	Dünya	Öncü	Bilimsel	Gelecek	Vizyon Bildirimi Toplam	Toplam Kelime Sayısı	Vizyon Bildirimi Kelimelerine Yer Verilme Oranı (%)
M. Sinan Güz. San. Üni.	121	130	60	11	6	38	8	374	14.075	2,66
Hacettepe Üniversitesi	146	202	43	6	8	18	3	426	16.273	2,62
Selçuk Üniversitesi	112	131	49	13	2	13	2	322	12.570	2,56
Boğaziçi Üniversitesi	216	96	44	20	7	23	9	415	16.555	2,51
Çukurova Üniversitesi	197	203	78	11	4	38	1	532	22.840	2,33
Ankara Üniversitesi	226	152	93	19	6	42	8	546	23.854	2,29
Karadeniz Teknik Üni.	109	187	51	4	3	9	1	364	16.085	2,26
Van Yüzüncü Yıl Üni.	94	70	28	5	5	8	1	211	9.568	2,21
Dokuz Eylül Üni.	106	200	78	6	3	21	4	418	19.659	2,13
Akdeniz Üniversitesi	114	111	38	2	0	22	4	291	13.755	2,12
İnönü Üniversitesi	103	110	34	9	3	32	7	298	14.219	2,10
Orta Doğu Teknik Üni.	180	89	91	4	2	21	4	391	18.742	2,09
Gazi Üniversitesi	350	332	135	14	11	84	9	935	45.957	2,03
Yıldız Teknik Üni.	119	125	62	9	8	28	4	355	17.901	1,98
Atatürk Üniversitesi	108	87	48	4	6	21	4	278	14.021	1,98
Dicle Üniversitesi	181	161	110	14	9	44	5	524	26.783	1,96
Sivas Cumhuriyet Üni.	152	168	48	7	2	34	7	418	21.693	1,93
İstanbul Teknik Üni.	160	195	82	18	3	16	5	479	26.388	1,82
Ege Üniversitesi	227	241	107	14	9	28	9	635	35.101	1,81
Ondokuz Mayıs Üni.	80	69	35	0	0	10	1	195	10.861	1,80
Gaziantep Üniversitesi	108	197	95	4	3	48	4	459	26.473	1,73
Trakya Üniversitesi	49	97	21	1	0	12	2	182	10.608	1,72
Bursa Uludağ Üni.	38	58	16	0	0	2	0	114	6.668	1,71
Erciyes Üniversitesi	98	290	37	10	5	23	2	465	27.403	1,70
İstanbul Üniversitesi	98	124	80	19	3	19	5	348	20.691	1,68
Marmara Üniversitesi	78	150	47	12	9	4	6	306	18.668	1,64
Anadolu Üniversitesi	274	312	87	19	9	44	5	750	46.253	1,62
Fırat Üniversitesi	89	135	25	8	3	16	4	280	17.791	1,57
Toplam	3.933	4.422	1.722	263	129	718	124			

Bu üniversitelerin raporlarında misyon bildirimi kelimelerine yer verme oranlarının ortalaması %2,65 iken vizyon bildirimi kelimelerine yer verme oranlarının ortalaması %2,02'dir. 1992 yılından önce kurulan devlet üniversitelerinin misyon bildirimi kelimelerine vizyon bildirimi kelimelerine oranla raporlarında daha fazla yer verdiği görülmektedir.

1992 yılında kurulan devlet üniversitelerinin, oluşturulan misyon bildirimi kelimelerine kurum iç değerlendirme raporlarında yer verme oranları Tablo 7'de analiz

edilmiştir. Yapılan analizlerde 1992 yılında kurulan devlet üniversiteleri grubundan misyon bildirimi kelimelerine kurum iç değerlendirme raporlarında oransal olarak en çok yer veren üniversitenin İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü olduğu (%2,28) görülmektedir. İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü ayrıca misyon bildirimi kelimelerinin sayısal olarak en fazla tekrar ettiği (686) rapora sahip üniversitedir. Bu grupta yer alan üniversiteler, misyon bildirimi kelimelerine ortalama %1,76 oranında yer vermiştir. Raporlarda en fazla tekrar eden kelime 3014 tekrar ile araştırma kelimesi iken evrensel kelimesi 53 tekrar ile en az tekrar eden kelimedir.

Tablo 7

1992 Yılında Kurulan Devlet Üniversitelerinin Misyon Bildirimi Kelimelerine Kurum İç Değerlendirme Raporlarında Yer Verme Oranları

Üniversite Adı	Toplum	Araştırma	Bilgi	Bilim	Evrensel	Teknoloji	Girişimci	Misyon Bildirimi Toplam	Toplam Kelime Sayısı	Misyon Bildirimi Kelimelerine Yer Verilme Oranı (%)
İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	47	272	130	109	7	107	14	686	30.115	2,28
Galatasaray Üni.	52	180	85	53	1	10	6	387	17.015	2,27
Kafkas Üniversitesi	65	148	108	60	1	25	11	418	18.786	2,23
Aydın Adnan Menderes Üni.	50	150	98	45	1	33	9	386	17.545	2,20
Manisa Celâl Bayar Üni.	46	115	54	24	1	10	8	258	12.418	2,08
Gebze Teknik Üni.	41	149	108	60	4	62	8	432	21.022	2,05
Kırıkkale Üniversitesi	58	122	119	72	2	18	5	396	21.014	1,88
Bolu Abant İzzet Baysal Üni.	32	138	86	23	7	12	5	303	16.243	1,87
K. Sütçü İmam Üni.	41	124	61	28	0	15	3	272	14.593	1,86
Balıkesir Üniversitesi	49	99	56	43	2	12	5	266	14.478	1,84
Süleyman Demirel Üni.	42	166	101	29	1	19	29	387	21.074	1,84
T. Gaziosmanpaşa Üni.	69	133	118	71	8	24	8	431	23.653	1,82
Harran Üniversitesi	22	78	43	44	5	21	4	217	12.205	1,78
Z. Bülent Ecevit Üni.	47	168	114	66	1	47	6	449	25.904	1,73
Pamukkale Üniversitesi	32	101	74	26	3	9	0	245	15.015	1,63
Ç. Onsekiz Mart Üni.	43	152	76	33	1	16	13	334	21.175	1,58
Kocaeli Üniversitesi	104	109	109	40	3	15	11	391	24.860	1,57
Muğla Sıtkı Koçman Üni.	54	102	95	41	2	16	1	311	19.808	1,57
Mersin Üniversitesi	18	65	24	13	0	12	0	132	8.490	1,55
Afyon Kocatepe Üni.	61	130	95	37	0	9	6	338	21.925	1,54
Sakarya Üniversitesi	42	84	67	16	1	19	5	234	15.613	1,50
H. Mustafa Kemal Üni.	31	85	68	30	0	13	3	230	15.759	1,46
N. Ömer Halisdemir Üni.	23	77	81	34	2	24	0	241	20.616	1,17
K. Dumlupınar Üni.	38	67	115	27	0	13	2	262	23.836	1,10
Toplam	1.107	3.014	2.085	1.024	53	561	162			



1992 yılında kurulan devlet üniversitelerinin oluşturulan vizyon bildirimi kelimelerine kurum iç değerlendirme raporlarında yer verme oranları Tablo 8’de analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde vizyon bildirimi sözcüklerine kurum iç değerlendirme raporunda oransal olarak en çok yer veren üniversitenin Sakarya Üniversitesi olduğu (%4,44) anlaşılmıştır. Üniversitelerin kurum iç değerlendirme raporlarında vizyon bildirimi kelimelerine yer verme oranlarının ortalaması %2,05’tir. Ortak vizyon bildirimi sözcüklerine sayısal olarak en fazla yer veren üniversite (727), İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsüdür. Ortak vizyon bildirimi kelimelerinden eğitim kelimesi, 3622 tekrar ile en çok tekrar eden kelime iken öncü kelimesi, 72 tekrar ile en az tekrar eden kelimedir.

1992 yılında kurulan 24 devlet üniversitesinin kurum iç değerlendirme raporlarında misyon ve vizyon ifadelerine yer verilme oranları birlikte değerlendirildiğinde; raporlarında misyon ifadelerine en çok yer veren ilk on üniversiteden beşinin raporlarında vizyon ifadesine en çok yer veren ilk on üniversite arasında yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte raporlarında misyon ifadelerine en az yer veren ilk on üniversiteden altısının raporlarında vizyon ifadesine en az yer veren ilk on üniversite arasında yer aldığı görülmektedir. Bu üniversitelerin raporlarında misyon bildirimi kelimelerine yer verme oranlarının ortalaması %1,76 iken vizyon bildirimi kelimelerine yer verme oranlarının ortalaması %2,05’tir. 1992 yılında kurulan devlet üniversitelerinin vizyon bildirimi kelimelerine misyon bildirimi kelimelerine oranla raporlarında daha fazla yer verdiği görülmektedir.

Tablo 8

1992 Yılında Kurulan Devlet Üniversitelerinin Vizyon Bildirimi Kelimelerine Kurum İç Değerlendirme Raporlarında Yer Verme Oranları

Üniversite Adı	Uluslararası	Eğitim	Araştırma	Ulusal	Yenilik	Toplum	Öncü	Vizyon Bildirimi Toplam	Toplam Kelime Sayısı	Vizyon Bildirimi Kelimelerine Yer Verilme Oranı (%)
Sakarya Üniversitesi	66	142	84	31	8	42	4	377	8.490	4,44
Z. Bülent Ecevit Üni.	62	313	168	40	6	47	2	638	15.759	4,05
Galatasaray Üni.	47	164	180	14	5	52	3	465	12.418	3,74
T. Gaziosmanpaşa Üni.	78	200	133	41	12	69	1	534	15.613	3,42
K. Dumlupınar Üni.	125	160	67	23	2	38	1	416	12.205	3,41
Kafkas Üniversitesi	42	157	148	27	5	65	4	448	14.593	3,07
İzmir Yüksek Tekn. Ens.	106	213	272	64	18	47	7	727	23.836	3,05
Aydın Adnan Mend. Üni.	92	87	150	35	11	50	4	429	17.015	2,52
K. Sütçü İmam Üni.	42	106	124	21	3	41	3	340	14.478	2,35
Ç. Onsekiz Mart Üni.	57	177	152	32	17	43	3	481	20.616	2,33
Süleyman Demirel Üni.	74	141	166	38	11	42	3	475	21.925	2,17
Balıkesir Üniversitesi	49	176	99	23	3	49	0	399	18.786	2,12
Kocaeli Üniversitesi	58	174	109	25	8	104	6	484	23.653	2,05
Kırıkkale Üniversitesi	57	154	122	36	2	58	0	429	21.074	2,04
Gebze Teknik Üni.	45	149	149	23	6	41	8	421	21.022	2,00
B. Abant İzzet B. Üni.	36	114	138	25	4	32	1	350	17.545	1,99
H. Mustafa Kemal Üni.	42	122	85	19	0	31	0	299	16.243	1,84
Muğla Sıtkı Koçman Üni.	41	145	102	13	1	54	3	359	21.175	1,70
Pamukkale Üniversitesi	36	102	101	23	3	32	4	301	19.808	1,52
Afyon Kocatepe Üni.	65	162	130	21	5	61	1	445	30.115	1,48
N. Ömer Halisdemir Üni.	37	185	77	17	4	23	8	351	24.860	1,41
Harran Üniversitesi	38	112	78	22	7	22	4	283	21.014	1,35
Manisa Celâl Bayar Üni.	33	113	115	13	16	46	2	338	25.904	1,30
Mersin Üniversitesi	14	54	65	7	0	18	0	158	15.015	1,05
Toplam	1.342	3.622	3.014	633	157	1.107	72			

2002 yılından önce kurulan vakıf üniversitelerinin misyon bildirim kelimelerine kurum iç değerlendirme raporlarında yer verme oranları Tablo 9'da incelenmiştir. Yapılan analizlerde Haliç Üniversitesinin ortak misyon sözcüklerine oransal olarak en çok yer veren vakıf üniversitesi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ortak misyon bildirim kelimelerine sayısal olarak en çok yer veren üniversite ise 1450 kelime ile İstanbul Okan Üniversitesidir. Vakıf üniversitelerinin kurum iç değerlendirme raporlarında misyon bildirim kelimelerine yer verme oranlarının ortalaması %2,34'tür. Eğitim kelimesi, 4349 tekrar ile örnekleme dahil edilen vakıf üniversitelerinin kurum iç değerlendirme raporlarında en çok tekrar eden kelime iken evrensel kelimesi 69 tekrar ile en az tekrar eden kelimedir. 2002 yılından önce kurulan vakıf üniversitelerinin vizyon

bildirimi kelimelerine kurum iç değerlendirme raporlarında yer verme oranları Tablo 10'da incelenmiştir. Yapılan analizlerde Doğu Üniversitesinin ortak misyon sözcüklerine oransal olarak en çok yer veren (%2,31) vakıf üniversitesi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ortak misyon bildirim kelimelerine sayısal olarak en çok yer veren üniversite ise 904 kelime ile İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesidir. Vakıf üniversitelerinin kurum iç değerlendirme raporlarında misyon bildirim kelimelerine yer verme oranlarının ortalaması %1,77'dir. Araştırma kelimesi, 2986 tekrar ile örnekleme dahil edilen vakıf üniversitelerinin kurum iç değerlendirme raporlarında en çok tekrar eden kelime iken evrensel kelimesi 69 tekrar ile en az tekrar eden kelimedir.

Tablo 9

2002 Yılından Önce Kurulan Vakıf Üniversitelerinin Misyon Bildirimi Kelimelerine Kurum İç Değerlendirme Raporlarında Yer Verme Oranları

Üniversite Adı	Toplum	Bilim	Evrensel	Araştırma	Bilgi	Eğitim	Yenilik	Misyon Bildirimi Toplam	Toplam Kelime Sayısı	Misyon Bildirimi Kelimelerine Yer Verilme Oranı (%)
Haliç Üniversitesi	19	13	1	44	38	70	3	188	6.220	3,02
Işık Üniversitesi	17	16	2	30	49	27	9	150	5.258	2,85
Çankaya Üniversitesi	55	71	2	152	117	178	15	590	21.407	2,76
Ufuk Üniversitesi	46	93	1	90	190	470	2	892	33.335	2,68
Sabancı Üniversitesi	112	53	0	356	142	217	21	901	33.685	2,67
Kadir Has Üniversitesi	55	14	10	96	43	109	5	332	12.417	2,67
Çağ Üniversitesi	32	26	0	69	33	86	2	248	9.310	2,66
Doğu Üniversitesi	53	70	5	116	120	130	6	500	20.340	2,46
İstanbul Okan Üni.	86	57	13	229	435	596	34	1450	59.234	2,45
İ. Doğramacı Bilkent Üni.	64	77	0	318	268	363	20	1110	45.805	2,42
İstanbul Bilgi Üni.	85	34	4	136	156	236	14	665	27.964	2,38
İzmir Ekonomi Üni.	58	30	7	93	83	161	7	439	18.470	2,38
Başkent Üniversitesi	62	43	2	94	107	165	13	486	21.698	2,24
Yeditepe Üniversitesi	68	45	0	113	120	182	12	540	24.339	2,22
Bahçeşehir Üniversitesi	27	22	1	107	60	109	9	335	15.235	2,20
İstanbul Kültür Üni.	85	96	7	150	198	365	34	935	42.816	2,18
İstanbul Ticaret Üni.	68	44	3	167	113	140	7	542	26.979	2,01
Koç Üniversitesi	50	36	1	176	144	154	10	571	29.773	1,92
Beykent Üniversitesi	23	11	0	54	46	102	1	237	12.365	1,92
Yaşar Üniversitesi	51	56	0	165	159	172	25	628	32.913	1,91
Maltepe Üniversitesi	41	33	3	119	69	124	12	401	21.566	1,86
Atılım Üniversitesi	61	23	7	112	146	193	8	550	30.720	1,79
Toplam	1.218	963	69	2.986	2.836	4.349	269			



2002 yılından önce kurulan 22 vakıf üniversitesinin kurum iç değerlendirme raporlarında misyon ve vizyon ifadelerine yer verilme oranları birlikte değerlendirildiğinde; raporlarında misyon ifadelerine en çok yer veren ilk on üniversiteden sekizinin raporlarında vizyon ifadesine en çok yer veren ilk on üniversite arasında yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte raporlarında misyon ifadelerine en az yer veren ilk on üniversiteden sekizinin raporlarında vizyon ifadesine en az yer veren ilk on üniversite arasında yer aldığı görülmektedir. Bu üniversitelerin raporlarında misyon bildirimi kelimelerine yer verme oranlarının ortalaması %2,34 iken vizyon bildirimi kelimelerine yer verme oranlarının

ortalaması %1,77'dir. 2002 yılından önce kurulan vakıf üniversitelerinin misyon bildirimi kelimelerine vizyon bildirimi kelimelerine oranla raporlarında daha fazla yer verdiği görülmektedir.

Üniversitelerin misyon bildirimlerine yer verme oranları ile vizyon bildirimlerine yer verme oranları arasındaki ilişki Tablo 11'de incelenmiştir. Tablo incelendiğinde benzerliğin en çok olduğu üniversitelerin %80 ile 2002 yılından önce kurulan vakıf üniversiteleri, benzerliğin en az olduğu grubun %50 ve %60 ile 1992 yılında kurulan devlet üniversiteleri olduğu görülmektedir.

Tablo 10

2002 Yılından Önce Kurulan Vakıf Üniversitelerinin Vizyon Bildirimi Kelimelerine Kurum İç Değerlendirme Raporlarında Yer Verme Oranları

Üniversite Adı	Toplum	Araştırma	Dünya	Bilimsel	Evrensel	Akademik	Uluslararası	Vizyon Bildirimi Toplam	Toplam Kelime Sayısı	Vizyon Bildirimi Kelimelerine Yer Verilme Oranı (%)
Doğuş Üniversitesi	53	116	36	39	5	143	78	470	20.340	2,31
Kadir Has Üniversitesi	55	96	6	6	10	63	40	276	12.417	2,22
Çağ Üniversitesi	32	69	1	22	0	58	24	206	9.310	2,21
Çankaya Üniversitesi	55	152	22	41	2	101	90	463	21.407	2,16
Sabancı Üniversitesi	112	356	40	28	0	101	85	722	33.685	2,14
Işık Üniversitesi	17	30	8	12	2	23	16	108	5.258	2,05
İstanbul Bilgi Üni.	85	136	28	24	4	206	85	568	27.964	2,03
Bahçeşehir Üniversitesi	27	107	23	10	1	85	53	306	15.235	2,01
İ. Doğramacı Bilkent Üni.	64	318	52	33	0	318	119	904	45.805	1,97
Haliç Üniversitesi	19	44	1	5	1	33	18	121	6.220	1,95
İzmir Ekonomi Üni.	58	93	9	21	7	105	54	347	18.470	1,88
İstanbul Ticaret Üni.	68	167	32	26	3	108	61	465	26.979	1,72
Başkent Üniversitesi	62	94	4	28	2	123	58	371	21.698	1,71
Yeditepe Üniversitesi	68	113	15	13	0	111	71	391	24.339	1,61
Maltepe Üniversitesi	41	119	13	24	3	74	67	341	21.566	1,58
İstanbul Kültür Üni.	85	150	21	66	7	214	117	660	42.816	1,54
Koç Üniversitesi	50	176	19	14	1	112	85	457	29.773	1,53
Yaşar Üniversitesi	51	165	11	45	0	143	89	504	32.913	1,53
Beykent Üniversitesi	23	54	5	11	0	46	26	165	12.365	1,33
İstanbul Okan Üni.	86	229	31	26	13	222	108	715	59.234	1,21
Atılım Üniversitesi	61	112	15	16	7	84	58	353	30.720	1,15
Ufuk Üniversitesi	46	90	7	47	1	146	26	363	33.335	1,09
Toplam	1.218	2.986	399	557	69	2.619	1.428			

Tablo 11

Misyon ve Vizyon Bildirimine Kurum İç Değerlendirme Raporunda En Çok ve En Az Yer Veren Üniversitelerin Kıyaslanması

Kategori Adı	Misyon Bildirimi Kelimelerine En Çok Yer Veren İlk On Üniversitenin Vizyon Bildirimi Kelimelerine En Çok Yer Veren İlk On Üniversite İçindeki Oranı (%)	Misyon Bildirimi Kelimelerine En Az Yer Veren İlk On Üniversitenin Vizyon Bildirimi Kelimelerine En Az Yer Veren İlk On Üniversite İçindeki Oranı (%)
1992 Yılından Önce Kurulan Devlet Üniversiteleri	70	80
1992 Yılında Kurulan Devlet Üniversiteleri	50	60
2002 Yılından Önce Kurulan Vakıf Üniversiteleri	80	80

Tablo 12

Misyon ve Vizyon Bildirimine Kurum İç Değerlendirme Raporunda En Çok ve En Az Yer Veren Üniversitelerin Kıyaslanması

Kategori Adı	Misyon Bildirimi Kelimelerine Yer Verilme Oranlarının Ortalaması (%)	Vizyon Bildirimi Kelimelerine Yer Verilme Oranlarının Ortalaması (%)	Misyon ve Vizyon Bildirimi Kelimelerine Yer Verilme Oranlarının Ortalaması (%)
1992 Yılından Önce Kurulan Devlet Üniversiteleri	2,65	2,02	2,34
1992 Yılında Kurulan Devlet Üniversiteleri	1,76	2,05	1,91
2002 Yılından Önce Kurulan Vakıf Üniversiteleri	2,34	1,77	2,06

Örnekleme dahil edilen üniversite gruplarının misyon ve vizyon bildirimlerine ortalama yer verme oranlarına Tablo 12’de karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir. Misyon bildirimi kelimelerine en çok yer veren grup %2,65 ile 1992 yılından önce kurulan devlet üniversitelerinin oluşturduğu grup iken misyon bildirimi kelimelerine en az yer veren grup %1,76 ile 1992 yılında kurulan devlet üniversitelerinin oluşturduğu gruptur. Üç grup arasında kurum iç değerlendirme raporlarında vizyon bildirimi kelimelerine en çok yer veren grup %2,05 ile 1992 yılında kurulan devlet üniversitelerinin oluşturduğu grup iken vizyon bildirimi kelimelerine en az yer veren grup %1,77 ile 2002 yılından önce kurulan vakıf üniversitelerinin oluşturduğu gruptur. Ortalamalara bakıldığında; raporlarında misyon ve vizyon kelimelerine daha çok yer veren grup %2,34 ile 1992 yılından önce kurulan devlet üniversiteleri iken misyon ve vizyon kelimelerine daha az yer veren grup %1,91 ile 1992 yılında kurulan devlet üniversiteleridir.

Sonuç ve Tartışma

Stratejik yönetim, stratejik planlama, kalite gibi kavramların mali mevzuata işlenme tarihi henüz çok yenidir. Stratejik planın yenilenmesi gibi istisnai durumlarla karşılaşmayan üniversiteler, 2025 Ocak ayı itibarıyla beşinci dönem stratejik planlarını uygulamaya başlayacaktır. Bununla birlikte yükseköğretim kurumları, 2025 yılı Nisan ayında onuncu kez kurum iç değerlendirme raporlarını kamuoyuna sunmuş olacaklardır.

Emekci ve Doğan (2020) tarafından devlet ve vakıf üniversitelerinin stratejik planlarındaki misyon ve vizyon ifadelerini tematik açıdan incelemeyi ve analiz etmeyi

amaçlayan çalışmadaki temaların altında en sık tekrar eden bilgi, teknoloji, dünya, araştırma, geliştirme, evrensel, ulusal ve girişimci ifadelerinin çalışmamızda da en sık tekrar eden misyon ve vizyon sözcükleri arasında yer aldığı görülmüştür. Kuzu (2020), çalışmada ilk 1000 içinde daha üst derecelerde yer alan yurt dışı üniversitelerle benzer şekilde ilk 1000 içindeki Türk üniversitelerinin misyon ve vizyon ifadelerinde yetkinlik/yeterlilik, yenilikçilik, uluslararasılaşma ve mükemmeliyet temalarına daha fazla yer vermesi Türk üniversitelerinin dünya çapında üniversite olma nosyonunu doğru algıladıkları şeklinde yorumlamıştır. Bu bulgular, çalışmamızda tekrar ettiğini analiz ettiğimiz yenilik ve uluslararası sözcükleriyle örtüşmektedir. Özdem (2011), 72 devlet üniversitesinin misyon ve vizyonlarını incelediği çalışmada üniversitelerin misyon ifadelerinde en çok “Evrensel nitelikte, yeterli ve yetkin bilgiye sahip olmak” ifadesini, vizyon ifadelerinde ise en çok “Yurt içi ve yurt dışında tanınan saygın, lider bir araştırma üniversitesi olmak” mesajını vurguladıklarını analiz etmiştir. Çalışmanın bulguları analizlerimizle örtüşmektedir.

Çalışmada yapılan misyon bildirimlerinin kelime tekrarı analizlerinde örnekleme dahil edilen üniversitelerin misyon bildirimlerinde en sık tekrar eden yedi kelimeden beşinin (araştırma, bilim, bilgi, toplum, evrensel) ortak olduğu ve bir kelimenin (eğitim) iki grupta da yer aldığı görülmüştür. Vizyon bildirimlerinin kelime tekrarı analizlerinde en sık tekrar eden yedi kelimeden ikisinin (araştırma ve uluslararası) ortak olduğu ve dört kelimenin (eğitim, dünya, öncü ve bilimsel) iki grupta da yer aldığı görülmüştür. Devlet üniversiteleri ve vakıf üniversitelerinin misyon ve vizyon bildirimlerindeki ortak sözcük sayısının fazlalığı dikkat



çekicidir. Bu durum bizlere devlet üniversitelerinin ve vakıf üniversitelerinin varoluş sebeplerini ve varmak istedikleri yeri ortak bir dille ifade ettiklerini göstermektedir.

Çalışmada yapılan kelime matrisi analizlerinde ise üniversitelerin, misyon ve vizyon bildirimlerini raporlarında yansıtma oranlarını sıraladığımızda sıralamanın misyon bildirim ve vizyon bildirim için farklılaştığı görülmektedir. Misyon bildirimlerini raporlarında en çok yansıtan üniversitelerin sırasıyla; 1992 yılından önce kurulan devlet üniversiteleri, 2002 yılından önce kurulan vakıf üniversiteleri ve 1992 yılında kurulan devlet üniversiteleri oldukları görülmektedir. Vizyon bildirimlerini raporlarında en çok yansıtan üniversitelerin sırasıyla; 1992 yılında kurulan devlet üniversiteleri, 1992 yılından önce kurulan devlet üniversiteleri ve 2002 yılından önce kurulan vakıf üniversiteleri oldukları tespit edilmiştir. Üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerini kurum iç değerlendirme raporlarında yansıtma düzeylerinin ortalamalarına bakıldığında; birinci sırada 1992 yılından önce kurulan devlet üniversitelerinin, ikinci sırada 2002 yılından önce kurulan vakıf üniversitelerinin ve üçüncü sırada 1992 yılında kurulan devlet üniversitelerinin olduğu görülmektedir. Üç gruptaki üniversitelerin ortalaması ise %2,10'dur.

Misyon ve vizyon ifadelerini kurum iç değerlendirme raporlarına yansıtma ortalamalarında en başarılı üniversitelere bakıldığında 1992 yılından önce kurulan devlet üniversiteleri arasında Hacettepe Üniversitesi (%3,09), Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (%2,91) ve Boğaziçi Üniversitesi (%2,87); 1992 yılında kurulan devlet üniversiteleri arasında Galatasaray Üniversitesi (%3,01), Sakarya Üniversitesi (%2,97) ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (%2,89); 2002 yılından önce kurulan vakıf üniversiteleri arasında Haliç Üniversitesi (%2,48), Çankaya Üniversitesi (%2,46) ve Işık Üniversitesi'nin (%2,45) olduğu görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda üniversitelerin misyon ve vizyon bildirimlerini kurum iç değerlendirme raporlarına yansıtma düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Üniversitelerin stratejik planlarıyla belirledikleri misyon ve vizyon bildirimlerinin oldukça benzer olmasına rağmen bu bildirimleri raporlarına yansıtma düzeylerinin düşük olmasının nedenlerini kurum iç değerlendirme raporlarının hazırlanma sürecinde aramak daha doğru olacaktır. Hiyerarşik olarak Yükseköğretim Kuruluna bağlı olan YÖKAK'ın özerk bir yapıya kavuşması ve yükseköğretim kurumlarında kalite komisyonu oluşturulmasının mevzuatla zorunlu hale gelmesi üniversitelerde iç kalite güvencesi sisteminin oluşması ve kalite ile ilgili süreçler açısından önemli gelişmelerdir. Bununla birlikte üniversitelerde kalite komisyonu adına faaliyet yürüten kalite birimlerinin yapılarında önemli oranda farklılık bulunmaktadır. Kalite komisyonu adına faaliyet yürüten birimler, kalite koordinatörlüğü, kalite güvence birimi, kalite geliştirme ve yönetimi birimi gibi farklı isimlerle oluşturulmuştur. Üstelik

bu birimlerde kalite komisyonuna verilen görevlerin dışında da faaliyet yürütüldüğü görülmektedir. Strateji Geliştirme Daire Başkanlıklarının stratejik plan, idare faaliyet raporu, performans programı gibi raporları hazırlama tecrübesi nedeniyle bazı üniversitelerde kurum iç değerlendirme raporlarının da bu birimler tarafından hazırlanarak kalite komisyonuna sunulduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, hazırlanan kurum iç değerlendirme raporlarında farklı birimlerin rol alması nedeniyle stratejik plan ve kurum iç değerlendirme raporlarının birbirinden bağımsız raporlar olarak görülmesine ve iki belge arasında kopukluğa neden olmaktadır.

Stratejik planda belirlenen misyon ve vizyon ile kurum iç değerlendirme raporları arasındaki ilişkinin zayıf olmasının nedenlerinden bir diğeri de yükseköğretim kurumlarındaki stratejik plan hazırlama, kalite güvencesi oluşturma ve iç kontrol sistemi faaliyetlerini yürüten organların farklı olmasının olduğu düşünülmektedir. Üniversitelerde misyon ve vizyonun belirlendiği stratejik planlar, Strateji Geliştirme Kurulu tarafından nihai hale getirilmekte ve uygulama aşamasından sonra stratejik planların izleme ve değerlendirme süreçleri bu Kurulun sorumluluğunda yürütülmekte; kurum iç değerlendirme raporlarının hazırlanarak YÖKAK'a sunulması ile yükseköğretim kurumlarında iç ve dış kalite güvence sisteminin oluşturulması aşamalarında Kalite Komisyonu görev almakta; iç kontrol standartlarının sağlanması ve iç kontrol süreçlerine ilişkin izleme ve değerlendirme süreçlerinde ise İç Kontrol İzleme ve Yönlendirme Kurulu rol oynamaktadır. Üniversitelerin üst yöneticisi olan rektörler bu organlarda başkan olarak görev yapmakla birlikte diğer üyeler değişmektedir. Karar verici organların farklı olması nedeniyle üniversitelerin stratejik yönetim, kalite ve iç kontrol süreçlerinde ortaya çıkan hedefler, hedeflere ulaşmak için izlenecek yöntemler, öncelik alanları birbirinden farklı olabilmektedir. Bu durum iki farklı sonuç ortaya çıkarmaktadır. Bunlardan birincisi üniversitelerin stratejik planda belirlemiş olduğu misyon, vizyon, amaç ve hedeflerinden kopuk bir biçimde stratejik öncelikler ortaya çıkarması ve potansiyelini bu alanda kullanmasıdır. Dolayısıyla raporlar arasındaki bu farklılıklar yazılı belgeler arasındaki tutarsızlıkların ötesine geçmekte ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununda belirtilen kaynakların stratejik önceliklere göre tahmin edilmesi ve kullanılması ilkesini zedelemektedir. İkinci durum ise üniversitelerin kaynaklarını stratejik planda belirlediği öncelikler doğrultusunda kullanırken diğer kurumsal raporlarını stratejik planda ortaya konulan geleceğe bakış, farklılaşma stratejisi, amaç ve hedeflerden bağımsız ya da ilişkisi düşük bir biçimde hazırlamalarıdır.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgulara dayanılarak aşağıda yer alan iki husus önerilmektedir:

- Üniversitelerde stratejik plan hazırlama süreciyle ilgili yasal mevzuatta stratejik planın katılımcı yönetim anlayışıyla hazırlanacağı, tüm çalışanlar tarafından

benimseneceği ve paydaşların görüşlerinin alınacağına ilişkin hükümlerin olması, stratejik planın i ve dış paydaşlarca benimsenmesini sağlamaktadır. Stratejik planların geleceğe bakış başlığı altında yer alan misyon ve vizyon bildirimlerinin yasal mevzuatta belirtilen kriterlere uygun olarak hazırlanmasının ve çalışanlara, öğrencilere ve dış paydaşlara daha etkili yöntemlerle duyurulmasının bu bildirimlerin kurumun hazırladığı raporlarda yer verilme oranını yükselteceği düşünülmektedir.

- Stratejik planlar, kurumun iç kontrol sistemi ile i ve dış kalite güvencesini kapsayacak bir biçimde tüm faaliyet alanlarını ayrıntılı bir biçimde tasarlayan belgeler olarak görülmemektedir. Eğitim yöntemi ve tekniklerin, yönetim sistemlerinin ve izleme yöntemlerinin hızla değiştiği düşünüldüğünde ve stratejik planların beş yıllık bir dönemi kapsadığı dikkate alındığında stratejik planlardaki bu kapsayıcılık beklentisi doğru olmayacaktır. Bunun yerine üniversitelerde stratejik yönetim, kalite ve iç kontrol süreçlerinde alt çalışma grupları, ekip ya da komisyon kanalıyla farklılaşabilmekle birlikte rektör, rektör yardımcıları, genel sekreter, kalite birimi yöneticisi ve mali hizmetler birimin yöneticisini kapsayan nihai kararı verecek tek bir organın olmasının organlar arasındaki iletişim eksikliğini ortadan kaldırarak kurumsal raporlar arasındaki uyumun sağlanması bakımından faydalı olacağı dşnlmektedir.



Extended Abstract

Mission and Vision Analysis of Institutional Self Evaluation Reports of Universities

Discussions have begun on the applicability of strategic management in the public sector since the mid-20th century. The first reason for these discussions is that compulsory taxes generally finance public expenditures. At the same time, the private sector generates income through sales; while social benefit is at the forefront in the provision of public services, the idea of profit is at the forefront in the private sector, and the public is considerably larger than the private sector. The second situation is the search for efficiency in the provision of public services due to the economic crises caused by the excessive increase in public expenditures despite all these differences. Finally, strategic management practices have been implemented in public institutions with the idea that presenting the situation analysis, determining the mission and vision, designing future scenarios, creating goals and objectives, and reviewing them periodically will contribute to public management and performance.

With the enactment of the Public Financial Management and Control Law No. 5018 in Türkiye, it has been stipulated that strategic management will be implemented in public administrations. Thus, public institutions have been required to prepare strategic plans. Public administrations must determine their mission and vision in the prepared strategic plans. Universities include mission and vision statements in the forward-looking section of their strategic plans prepared in five-year periods. In addition, universities have been preparing institutional self evaluation reports including the evaluations from the previous year under different names since 2016, and submitting them to the Higher Education Quality Board and sharing them with the public. Universities include much information about the services they provide in this prepared report.

Missions are statements that reveal the reason for the existence of the organization. The vision consists of statements that reveal the target to be achieved in the long term.

Universities prepare their strategic plans every five years, and their institutional self evaluation reports evaluate the previous year every year. It is expected that the mission and vision statements determined by the strategic plan will also be reflected in the institutional self evaluation reports prepared to monitor the quality assurance processes related to the basic activity areas of the universities.

Our study has two main objectives. The first is to evaluate whether the rate of including mission and vision statements in institutional self evaluation reports with older establishments is higher than that of universities established in more recent times in terms of the advantage of creating

an institutional culture and quality culture. The second is to evaluate whether the rate of including mission and vision statements in institutional self evaluation reports of foundation universities is higher than state universities, considering the views that strategic management and quality processes are implemented in the public sector after being implemented in the private sector and that the private sector works more efficiently and effectively than the public.

Although there are studies that analyze the mission and vision of universities in Türkiye or the world, the originality of our study is revealed by the fact that it is the first study to measure the level of reflection of mission and vision statements in the institutional self evaluation reports.

Method

The research universe is represented by 208 higher education institutions. In this study, a three-group sample comprised 28 state universities established before 1992, 24 state universities established in 1992, and 22 foundation universities established before 2002.

This study used the content analysis technique, one of the data analysis methods in qualitative research.

Results

When we rank the rates at which universities reflect their mission and vision statements in their reports in the word matrix analyses conducted in the study, it is seen that the ranking differs for mission statements and vision statements. The universities that reflect their mission statements the most in their reports are state universities established before 1992, foundation universities established before 2002, and state universities established in 1992. It has been determined that the universities that reflect vision statements the most in their reports are state universities established in 1992, state universities established before 1992, and foundation universities established before 2002.

As a result of the analyses, it has been observed that the level of reflection on universities' mission and vision statements in institutional self evaluation reports are low. Although the mission and vision statements determined by the universities' strategic plans are quite similar, it would be more accurate to look for the reasons for the low level of reflection of these statements in their reports in the preparation process of institutional self evaluation reports of the institution. The units operating on behalf of the quality commission have been formed with different names, such as quality coordinatorship, quality assurance unit, quality development, and management unit. Moreover, it

is seen that these units carry out activities outside the duties assigned to the quality commission. These differences cause the strategic plan and institutional self evaluation reports to be seen as independent reports due to the different units taking part in the institutional self evaluation reports prepared, causing a gap between the two documents.

Conclusions and Recommendations

Based on the findings obtained in this study, the following two issues are suggested:

- It is thought that preparing the mission and vision statements under the heading of the future perspective of strategic plans by the criteria specified in the legal legislation and announcing them to employees, students, and external stakeholders with more effective methods will increase the rate of these statements being included in the reports prepared by the institution.
- Although strategic management, quality, and internal control processes in universities may differ through sub-working groups, teams, or commissions, it is thought that having a single body that will make the final decision, including the rector, vice-rectors, general secretary, quality unit manager, and financial services unit manager, will be beneficial in terms of eliminating the lack of communication between the bodies and ensuring harmony between institutional reports.



Kaynakça

- Akyüz, Ö. F. (2001). *Değişim rüzgarında stratejik insan kaynakları planlaması*. Sistem Yay.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı. Sakarya Yayıncılık.
- Ayten, A. M. (2016). Yükseköğretim kurumlarında stratejik sürdürülebilir alan yönetimi. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(3), 142-154.
- Barca, M. (2002). Stratejik açı: Stratejik düşünme düzeyi, tarzı ve gerekliliği. R. R. Coşkun ve R. Altunışık (Ed.), *Stratejik boyutuyla modern yönetim yaklaşımları* (s. 9-26) içinde. Beta.
- Campbell, A. & Yeung, S. (1991). Creating a sense of mission. *Long Range Planning*, 24(4), 10-20.
- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2021). *Üniversiteler için stratejik planlama rehberi* (Sürüm 1.1). CSBB.
- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2022). *Kamuda stratejik yönetim*. Erişim adresi: <http://www.sp.gov.tr/tr/stratejik-plan/f/hazirlanan/>
- Çakır, R. (2016). Stratejik planlama süreci ve eğitim örgütlerinde stratejik planlama. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 30(30), 11-21.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2003). *Kamu kuruluşları için stratejik planlama kılavuzu*. DPT.
- Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. Beta Yayınları.
- Emekci, M. & Doğan, S. (2020). Türkiye'deki üniversitelerinin misyon ve vizyon ifadelerinin tematik olarak incelenmesi. *Researcher*, 8(1), 161-203.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Hastürk, M. (2006). *Stratejik planlama ve performans esaslı bütçeleme*. Erişim adresi: <http://docplayer.biz.tr/6089831-Stratejik-planlama-ve-performans-esaslibutceleme.html>
- Hatiboğlu, Z. (1986). *İşletmelerde stratejik yönetim*. Temel Araştırma Yay.
- Kamu İdarelerince Hazırlanacak Stratejik Planlar ve Performans Programları ile Faaliyet Raporlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik. (2021, 22 Nisan). *T.C. Resmî Gazete*, 31462.
- Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (Kanun No. 5018). (2003, 10 Aralık). *T.C. Resmî Gazete*, 25326.
- Koyuncuoğlu, Ö. & Tekin, M. (2022). Strategic entrepreneurial orientation in higher education: A comparative analysis. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 10-23.
- Küçükcene, M. & Özdemir, M. (2022). Eğitim yönetimi anabilim dalı misyon ifadelerinin kimlik bağlamında incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 424-436.
- Kuzu, Ö. H. (2020). Dünya çapında üniversiteler bağlamında misyon-vizyon üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 8-23.
- Lissack, M. & Roos, J. (2001). Be coherent, not visionary. *Long Range Planning*, 34, 53-70.
- Okumuş, D., Koyuncu, M. & Günlü, M. (Ed.). (2012). *İşletmelerde stratejik yönetim*. Seçkin Yay.
- Pamuk, G., Erkut, H., Ülengin, F., Akgüç, Ö., Koşma, H. & Alpay, Y. (1997). *Stratejik yönetim ve senaryo tekniği*. İrfan Yay.
- Peker, A. E. & Boyraz, A. (2017). Stratejik yönetim kavramına teorik bir yaklaşım. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(2), 67-92.
- Söyler, İ. (2007). Kamu sektöründe stratejik yönetim uygulanabilir mi? (engeller/güçlükler). *Maliye Dergisi*, 152, 103-115.
- Steiner, G. A. (1979). *Strategic planning*. Simon and Schuster.
- Ülgen, H. & Mirze, S. K. (2013). *İşletmelerde stratejik yönetim*. Beta.
- Yılmaz, D. V. (2016). Türkiye'deki devlet üniversitelerinde uluslararasılaşma süreci: Stratejik planlar üzerinden bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1191-1212.
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği. (2018, 23 Kasım). *T.C. Resmî Gazete*, 30604.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2022). *Kurum iç değerlendirme raporu (KİDR) hazırlama kılavuzu* (Sürüm 3.1). Yükseköğretim Kalite Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2022). *Üniversitelerimiz*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvencesinin Yeni Paydaşı: Öğrenci Kalite Toplulukları

The New Stakeholder in Quality Assurance of Turkish Higher Education: Students' Quality Societies

Gonca Uludağ¹ , Erdoğan Taha Akbaş² , Esra Köyönü³ 

¹ Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Giresun, Türkiye.

² Atatürk Üniversitesi, Eczacılık Fakültesi, Erzurum, Türkiye.

³ Sakarya Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Sakarya, Türkiye.

Özet

Yükseköğretimde kalite güvencesi süreçlerinin temel değerlerinden biri paydaş katılımıdır. Bologna Süreci kapsamında 2003 yılında Berlin'de düzenlenen Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirgesinde öğrenciler yükseköğretim idaresinin tam ortakları olarak ilan edilmiş, sürecin uzun vadede başarılı olması için öğrencinin etkin katılımına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Bildirgede öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımlarını sağlamak amacıyla çeşitli yöntemlerin araştırılması için kurumlara ve öğrencilere çağrıda bulunulmuştur. Bu yöntemlerden biri de yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci toplulukları yoluyla öğrencilerin kalite güvencesi çalışmalarının bir parçası olmalarıdır. Öğrenci toplulukları; Türk yükseköğretim sisteminde sıklıkla görülen, öğrencilerin sosyal, kültürel ve akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla yükseköğretim kurumu tarafından belirlenen çalışma esasları doğrultusunda faaliyet gösteren yapılardır. Öğrenci topluluklarından biri de kalite toplulukları olup, bu topluluklar faaliyetleri ve katkıları ile son yıllarda dikkat çekmektedir. Bu çalışmada Türkiye'deki üniversitelerin kalite topluluklarının faaliyetlerinden örnekleri incelemek ve erişilebilirlikleri ile faaliyetleri hakkında durum tespiti yapmak amaçlanmıştır. Veriler, kalite topluluklarının yönergeleri ile bir sanal medya platformu olan Instagram'da hesap bulunan 125 kalite topluluğunun gönderi paylaşımından elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda kalite topluluklarının kalite güvencesi kültürünü öğrenciler arasında yaygınlaştırmayı amaçladığı ve bu kapsamda yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmalarına yönelik bilgilendirme toplantısı, eğitim, çalıştay, seminer faaliyetlerinin yanı sıra sosyal-kültürel etkinliklere de yer verdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kalite Topluluğu, Öğrenci Katılımı, Kalite Güvencesi, Paydaş, Yükseköğretim

Abstract

One of the fundamental values in quality assurance (QA) processes in higher education is stakeholder participation. Within the scope of the Bologna Process, the Declaration of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, held in Berlin in 2003, declared students full partners in higher education administration and emphasized that the active participation of students was essential for the long-term success of the process. The Declaration called on institutions and students to explore various methods to ensure student participation in decision-making processes. One such method is for students to engage in quality assurance activities through students' societies (clubs) in higher education institutions. Students' societies are structures commonly found in Turkish higher education system. These societies operate based on the principles set by the higher education institution and aim to support the social, cultural, and academic development of students. One such student's societies is the students' quality societies (SQS), which have gained attention in recent years due to their activities and contributions. This study aims to examine examples of activities conducted by SQS at universities in Türkiye and assess their accessibility and effectiveness. The data were obtained from the guidelines of SQS and the posts shared by 125 SQS with accounts on Instagram, a social media platform. The analysis revealed that SQS aim to spread the culture of QA among students. In this context, it was determined that, in addition to information meetings, training sessions, workshops, and seminars related to QA in higher education, they also included socio-cultural activities.

Keywords: Students' Quality Societies / Clubs, Student Participation, Quality Assurance, Stakeholder, Higher Education

Yükseköğretim küreselleşmesi ve kitleselleşmesi, Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının politik, ekonomik ve kültürel doğasını kökten değiştirmiştir. Kaliteli yükseköğretimin, rekabetçi bilgi ekonomisinin hayati bir parçası olduğu gerçeğinin farkına varılmasıyla başlatılan Bologna Süreci, 1999 yılından bu yana Avrupa'daki yükseköğretim sisteminde oldukça geniş bir yer bulan

konular arasına girmiştir (Klemencic, 2006). Temel amacı, Avrupa çapında yükseköğretim sistemlerine daha fazla tutarlılık getirmek olan Bologna Süreci kapsamında; öğrenci-personel hareketliliğini kolaylaştırmak, yükseköğretimi kapsayıcı ve erişilebilir kılmak, Avrupa'daki yükseköğretimi dünya çapında daha ilgi çekici ve rekabet edici kılabilmek için bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulmuştur

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Gonca Uludağ
Giresun Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
Giresun, Türkiye
e-posta: gonca.uludag@giresun.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(ÖS), 25-47. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ocak / January 7, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 5, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Uludağ, G., Akbaş, E. T. & Köyönü, E. (2025). Türk yükseköğretiminde kalite güvencesinin yeni paydaşı: Öğrenci kalite toplulukları. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 35-57. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1537048>

25-26 Nisan 2024 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen "YÖKAK 2024 - Uluslararası Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Konferansı"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ORCID: G. Uludağ: 0000-0001-5665-9363; E. T. Akbaş: 0009-0005-5124-0324; E. Köyönü: 0009-0000-1234-5805

(European Commission, t.y.). Kalite güvencesi sistemleri ise Bologna Sürecinin hedeflerine ulaşılması için en önemli itici güç haline gelmiştir (Fonseca, 2016).

Yükseköğretimde kalite güvencesi, yükseköğretimin kalitesinin korunduğu ve geliştirildiği tüm politikaları, süreçleri ve eylemleri içeren kapsamlı bir kavramdır (Campbell & Rozsnyai, 2002, s.32). Yükseköğretimde kalite güvencesi, asgari şartların karşılandığı konusunda paydaşların beklentilerini karşılamak ve güven oluşturmak amacıyla yükseköğretimin izlenmesi, değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesini ifade etmektedir (Martin & Stella, 2007, s.34). Bu noktada paydaş kavramına değinmek gerekebilir. En klasik tanımı ile *paydaş*, bir kuruluşun hedeflerine ulaşmasını etkileyebilen veya bundan etkilenen herhangi bir grup veya bireydir (Freeman, 1984, s.46). Üniversitelerin de çeşitli paydaşları bulunmaktadır. Savvinov ve Strekalovski (2013) üniversitelerden çıkarları ve talepleri olan ve kurumun işleyişini ve gelişimini etkileyen paydaşları dış ve iç paydaşlar olarak iki grupta ele almaktadır (s.88-89):

- *Dış paydaşlar*: (1) Üniversitenin faaliyetlerinin normatif ve yasal düzenlemesini yapan ve bütçe kabulü için kontrol rakamlarının dağıtımı yoluyla uzmanların yetiştirilmesine ilişkin ana emri veren devlet, (2) bölgesel yürütme makamları ve yerel hükümet organları, (3) işverenler (büyük sanayi kuruluşları; küçük ve orta ölçekli işletmeler, sosyal kurumlar), (4) yükseköğretim kurumu seçme aşamasında olan aday öğrenciler ve velileri, (5) bölgede bulunan çeşitli tür ve nitelikteki eğitim kurumları, (6) yükseköğretim sistemiyle doğrudan bağlantısı olmayan (siyasi partiler, etnik ve diğer sosyal gruplar, yaratıcı sendikalar, bilimsel kurumlar vb.) ancak toplumsal ortaklığa ilgi duyan çeşitli kamu kuruluşları ve dernekler.
- *İç paydaşlar*: (1) Farklı eğitim seviyelerindeki (lisans, yüksek lisans, lisansüstü ve doktora) öğrenciler ve velileri, (2) akademik personel, (3) idari personel, (4) destek personeli, (5) yönetim personeli.

Yükseköğretim sisteminde önemli iç paydaşlardan olan öğrenciler, yükseköğretimde kalite güvencesinin de anahtar paydaşlarından. Bologna Sürecinin başlangıcından bu yana öğrenciler, eğitimlerinin şekillenmesinde rol alması gereken önemli paydaşlar olarak kabul edilmiştir (Avrupa Öğrenci Birliği [European Students' Union (ESU)], 2020, s.13). Göteborg Öğrenci Deklarasyonunda da öğrencilerin yükseköğretimde değişimin itici gücü olduğuna dikkat çekilmiş, Bologna Sürecinde öğrencilerin yer almasının karar verme mekanizmalarında ve yükseköğretimle ilgili platformlarda daha resmi bir statü kazanmalarına olanak sağlayacağı belirtilmiştir (Student Göteborg Declaration, 2001). 2003 yılında Berlin'de düzenlenen Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirgesinde ise öğrenciler yükseköğretim idaresinin tam ortakları olarak ilan edilmiş ve aktif öğrenci katılımı vurgulanmıştır (Berlin Communiqué, 2003).

Öğrenci katılımı kavramı, aktif öğrenmeyi ve zenginleştirici eğitim deneyimlerine katılımı, personelden rehberlik almayı veya diğer öğrencilerle iş birliği içinde çalışmayı içeren yapılandırmacı bir varsayıma dayanmaktadır (Coates, 2005). Bir başka ifadeyle öğrenci katılımı; öğrencilerin hoşlanmadıkları derslerden şikâyet etmeleri için bir araç değil, öğrenme yollarını ve geleceğin toplumunu şekillendirmenin temel yoludur (ESU, 2020, s.21). Çünkü eğitim, toplumun merkezi bir parçası ve demokrasinin temel direğidir. Demokrasinin temel ilkelerinden biri, kişinin kendini etkileyen politikalar üzerinde söz sahibi olması gerekliliğidir. Bu nedenle öğrenciler de süreçten etkilenen bireyler olarak yükseköğretim sisteminin nasıl olması gerektiği konusunda ve üniversitelerinin yönetimlerinde söz sahibi olmalıdır (ESU, 2013, s.18). Bir başka deyişle, öğrenciler yükseköğretim süreçlerine katılım sağlamalıdır.

Öğrenci Katılımı Ortaklığı (The Student Engagement Conversation [TSEP]) (2014) öğrenci katılımı uygulamalarının bir ortaklık kültürü yaratma motivasyonu ile gerçekleştirilmesinin başarılı, anlamlı ve sürdürülebilir sonuçlar için en ideal yaklaşım olduğunu belirterek, bu ortaklığı “öğrenme ve öğretme”, “karar verme, yönetim ve strateji” ve “kalite güvencesi ve geliştirme süreçleri” başlıklı ilkelere açıklamıştır.

- “Öğrenme ve öğretme” ilkesine göre öğrenciler bir öğrenme topluluğunun aktif üyeleridir ve öğrenmelerinin yönünü belirlemeye katılırlar. Müfredat içeriği, tasarımı, sunumu ve organizasyonu ile ilgilenirler. Öğretim, geri bildirim ve değerlendirme uygulamalarının iyileştirilmesine katılırlar.
- “Karar verme, yönetim ve strateji” ilkesine göre öğrenciler kendilerini etkileyen karar alma sürecine katılırlar ve etkili öğrenci liderleri/yöneticiler aracılığıyla etkileşim fırsatları bulurlar.
- “Kalite güvencesi ve geliştirme süreçleri” ilkesine göre ise öğrenciler sürekli bir iyileştirme süreci içerisinde değişim yaratırlar ve kurumlardaki kalite süreçlerinin bir parçası olmaları amacıyla iç kalite güvencesi süreçlerine katılımları sağlanabilir (TSEP, 2014).

Bu çalışma kapsamında dikkat çekmek istediğimiz husus, yükseköğretimde kalite güvencesi ve geliştirme süreçleri ilkesi bağlamındaki öğrenci katılımıdır.

Öğrenci Katılımı

Yükseköğretimde kalite güvencesi ve geliştirme süreçlerine ilişkin öğrenci katılımı; öğrencinin kalite güvencesi ile ilgili anketlere katılımı, kalite güvencesi çalışmalarında yer alması ve kalite güvencesi süreçlerine doğrudan dahil olması gibi faaliyetler aracılığıyla yükseköğretim kurumlarının kalitesinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanabilir (Elassy, 2012, 2013). Bu tür bir katılıma ilişkin yasal, kamu yararı ve ortaklık olmak üzere üç bakış açısından söz eden Stensaker ve Matear (2024), yasal bakış açısıyla öğrenci katılımının resmi bir hak olduğuna ancak katılım uygulamaları konusunda bazı sınırlamaların bulunduğu,



kamu yararı bakış açısıyla öğrencinin söz sahibi olmasına izin verildiğine ancak eylemler açısından tüketici rolde benimsendiğine, ortaklık bakış açısıyla ise öğrencinin süreçlerde aktif bir rol üstlendiği kurum-personel-öğrenci ortaklığına dikkat çekmişlerdir.

Ülkelerin yükseköğretimde kalite güvencesi süreçlerine ilişkin öğrenci katılımında çeşitli yolları benimsedikleri görülmektedir. Örneğin, Finlandiya’da üniversitelerin öğrenci birlikleri bulunmaktadır. Bu birlikler Finlandiya Üniversite Öğrencileri Ulusal Birliği’ne (National Union of University Students in Finland [SYL]) üyedir ve SYL ülkedeki tüm üniversite öğrencilerini temsil etmektedir. Danimarka’da ulusal düzeyde bir öğrenci birliği bulunurken, İzlanda da her yükseköğretim kurumunun kendi bünyesinde bir öğrenci konseyi bulunmaktadır ve bu konsey hem üniversite düzeyinde hem de ulusal düzeyde faaliyet göstermektedir. Norveç’te ise Ulusal Öğrenci Birliği (The National Union of Students [NSU]) ve Norveç Öğrenci Derneği (The Norwegian Association of Students [StL]) öğrenci hakları için çalışan iki büyük örgüttür. İsveç’te de bir ulusal öğrenci birliği aynı amaçla hizmet vermektedir (Froestad & Bakken, 2004). Türkiye’de ise ulusal bir öğrenci birliği bulunmamaktadır. Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği (The European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA]) 2019 yılında yaptığı değerlendirmeler sonucunda Türkiye’de güçlü bir ulusal öğrenci hareketinin veya öğrenci birliğinin bulunmadığına dikkat çekmiş, öğrencilerin kalite güvencesine katılımlarının Türkiye’de kalite kültürüne yeni, taze ve farklı bir bakış açısı sağlayacağını belirtmiştir (Crozier ve ark., 2020). Her ne kadar Türkiye’de ulusal bir öğrenci birliği bulunmasa da üniversitelerin senatolarında bir öğrenci temsilciye yer verme, öğrenci konseyi, öğrenci kalite komisyonu gibi uygulamalara rastlanmaktadır. Kalite güvencesi bağlamında ise Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının iç ve dış kalite güvencesi ve akreditasyon değerlendirmelerini yapmakla yetkili kurum olan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) bünyesinde kurul üyesi olarak bir öğrenci temsilciye yer verilmekte ve bu Kurul bünyesinde oluşturulan Öğrenci Komisyonu aracılığıyla da öğrenci katılımına ilişkin çeşitli faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de öğrencilerin yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmalarına katılımlarına aracı yapılardan biri de yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan ve kalite güvencesi çalışmalarına odaklanan öğrenci kalite topluluklarıdır (bazı yükseköğretim kurumlarında/üniversitelerde *topluluk* yerine *kulüp* ifadesi kullanılmaktadır ancak bu çalışmada kullanımına daha sık rastlanılan *topluluk* şeklindeki ifade tercih edilmiştir).

Öğrenci Kalite Toplulukları

Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında çeşitli amaçlar doğrultusunda kurulmuş çok sayıda öğrenci topluluğu bulunmaktadır. Bu topluluklar; öğrencilerin ders dışı zamanlarını değerlendirmelerini sağlamak, sosyal gereksinimlerini karşılamak, bilimsel, kültürel, sanatsal,

fikri ve sportif faaliyetlerde bulunmalarına olanak sunmak, akademik ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayan etkinlikler düzenlemek amacıyla oluşturulan yapılardır (İTÜ, 2021). Öğrenci topluluklarına katılımın, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığı birçok araştırmada belirtilmektedir (Al-Musa & Al-Qudah, 2021; Cebeci ve ark., 2024; Dugan & Komives, 2017; Henchy, 2011; Kaya ve ark., 2022; Mizusawa ve ark., 2012). Foubert ve Grainger (2006) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda öğrenci topluluklarına daha sık katılım gösteren öğrencilerin; amaç belirleme ve netleştirme, eğitim katılımı, kariyer planlama, yaşam yönetimi ve kültürel katılım alanlarında daha yüksek düzeyde psikososyal gelişim gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Aktaş ve arkadaşları (2017) da yükseköğretimde öğrenci topluluklarının, bireylere farklı alanlarda beceriler kazandırmayı hedeflediğini belirtmiş; çalışmaları sonucunda öğrenci topluluğuna katılımın kişisel bilgi ve beceri gelişimini sağlamak, sosyal ortamlarda iletişim becerilerini geliştirmek, eleştirel düşünebilme ve problem çözme becerisi geliştirmek, öz farkındalık sağlamak ve kariyer planlaması yapabilmek gibi alanlarda öğrencilere katkı sağladığını belirlemişlerdir.

Türk yükseköğretim sisteminde var olan öğrenci toplulukları arasında son yıllarda sayıları hızla artan ve bu yönüyle de dikkat çekmekte olan öğrenci kalite toplulukları; diğer ülkelerde örnekleri görülen öğrenci birlikleri kadar büyük ölçekli yapılar olmasalar da kendi kurumları özelinde kalite güvencesi çalışmalarına önemli katkılar sağlayan, öğrencilerin yükseköğretimde kalite güvencesinin amaç ve önemini anlamalarına ve bu doğrultudaki çalışmalara katılımlarının sağlanmasında etkili yapılar olarak tanımlanabilir. Kalite toplulukları, amaçları ve faaliyetleri ile Bologna Süreci kapsamında yükseköğretimde öğrenci katılımını daha aktif hale getirecek aracı bir rol üstlenmektedir. YÖKAK’ın (2025) Şubat-2025 verilerine göre Türkiye’de 78 ildeki 166 yükseköğretim kurumunda kalite topluluğu bulunmaktadır. Türkiye’de 129’u devlet, 75’i vakıf ve 4’ü vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere 208 yükseköğretim kurumu mevcuttur (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2025). Buna göre, yükseköğretim kurumlarının %79’unun bünyesinde birer öğrenci kalite topluluğu yer almaktadır.

Kalite topluluklarının çalışmaları, kurumların özellikle iç kalite güvencesi (internal quality assurance) sistemlerinde önemli bir role sahiptir (YÖKAK, 2022a). İç kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının kendi personeli ve paydaşları tarafından kendi kendini değerlendirmesi ve iyileştirmesi anlamına gelmektedir (Sesay & Fofonah, 2023). Özellikle iç kalite güvencesi bağlamında “aktif katılımcı” görev üstlenmesi beklenen kalite topluluklarının varlıklarının bilinmesi, daha yakından tanınması, görünürlüklerinin artması, faaliyet türlerinin ve içeriklerinin anlaşılması bu toplulukların süreçlere sağladığı/sağlayacağı katkı göz önünde bulundurulduğunda daha fazla değer kazanmaktadır. Nitekim öğrencilerin kalite güvencesine katılımı da yükseköğretimin önemli ancak nispeten daha az çalışılmış bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır (Stensaker

& Matear, 2024). Alan yazın incelendiğinde Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının kalite topluluklarına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Türkiye’deki yükseköğretim öğrencilerinin kalite güvencesine katılımlarında bir yol olarak kalite topluluklarının mevcut durum ve faaliyetlerine ilişkin tespitlerin, yürütülecek öğrenci katılımı çalışmaları açısından öğrencilere, yükseköğretim kurumlarına ve ilgili diğer paydaşların çalışmalarına rehber olacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki üniversitelerin kalite topluluklarının faaliyetlerinden örnekleri incelemek ve erişilebilirlikleri ile faaliyetleri hakkında durum tespiti yapmaktır. Çalışmanın temel amacına ilişkin olarak Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının öğrenci kalite topluluklarının; (1) tanıtıcı bilgileri erişilebilir midir? (2) amaçları/görevleri nelerdir? (3) faaliyet türleri nelerdir? (4) iş birliği yaptıkları paydaşlar hangileridir? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Çalışma, doküman inceleme yöntemi ile yürütülmüştür. Doküman inceleme, yazılı belgelerin içeriğinin sistematik biçimde analiz edilmesi için kullanılmaktadır (Wach, 2013). Doküman inceleme; dokümana ulaşma, dokümanın orijinalliğinin incelenmesi ve anlaşılması, verinin analiz edilmesi ve raporlama aşamalarından oluşur (Koyuncu & Kılıç, 2019). Doküman analizinin veri kaynağı fotoğraf, film ya da videolar olabilir (Lee, 2000). Sanal/sosyal medya gönderileri de doğal veri içerdiğinden sosyal veri olarak değerlendirilerek, alternatif bir veri kaynağı olarak kullanılabilir (Kaya, 2021). Bu bağlamda çalışmada kalite topluluklarının Instagram kullanıcı hesapları veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Doküman inceleme; dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veri analizi ve veriyi kullanma olmak üzere beş temel aşamada yürütülebilir (Forster, 2006). Bu kapsamda ilgili dokümanlara (gönderiler, tüzük/yönerge) toplulukların Instagram hesaplarından ve toplulukların bağlı olduğu yükseköğretim kurumunun web sayfalarından ulaşılmıştır. Bu ulaşım yolu aynı zamanda orijinal dokümanlara ulaşımı da sağlamıştır. Ulaşılan dokümanların karşılaştırılması, dokümanın anlaşılması ve içeriğinin yorumlanmasında araştırmacının yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmalarına öğrenci katılımına ilişkin çeşitli deneyimleri de önem taşımaktadır. Bu çalışmadaki araştırmacıların ilgili konudaki ilk elden deneyimleri ve çalışmaları, dokümanların edinilmesi ve verilerin analizinde etkin rol oynamıştır. Bu bağlamda veri analizi sürecinde Bailey’in (1994) doküman incelemesi aşamaları (çalışma grubunun belirlenmesi, kategori geliştirme, çalışma grubuna son halinin verilmesi, analiz biriminin saptanması, sayısallaştırma) takip edilmiştir:

- **Çalışma grubunun belirlenmesi:** İlk aşama, analize konu olan çalışma grubunun belirlenmesidir. Buna göre çalışmanın yürütüldüğü dönemdeki güncel kalite topluluğu sayısının 152 olduğu belirlenmiştir. Toplulukların çalışma grubunda yer almasındaki ölçütler; toplulukların isimlerinde “kalite” anahtar kelimesinin yer alması ve bir sanal medya platformu olan Instagram’da topluluğa ait hesabın bulunması olarak belirlenmiştir. Instagram, dünyanın en önemli sanal medya platformlarından biri olup Ekim 2024 ayı verilerine göre 2 milyardan fazla kullanıcısı bulunmaktadır (Walsh, 2024). Instagram’da insanlar birbirleriyle spordan sanata, siyasetten ticarete birçok konuda görüşlerini, yorumlarını, fotoğraflarını ve videolarını paylaşabilmektedir (Mittal ve ark., 2017, s. 138). Platform Türkiye’de de oldukça ilgi görmektedir. Nisan 2023 verilerine göre Türkiye’de 56,4 milyon kullanıcı Instagram kullanmaktadır (Walsh, 2024). Kalite topluluklarının da platformda oluşturdukları kullanıcı hesapları ile topluluğu tanıtmak, faaliyetlerini duyurmak, diğer öğrencilere ve paydaşlara ulaşmak gibi amaçlarla platformun geniş kitlelere ulaşabilme özelliğinden yararlanmayı hedefledikleri görülmektedir. Bu nedenle çalışmada Instagram gönderilerinin veri setine dahil edilmesi kararlaştırılmıştır. İlgili ölçütler bağlamında, çalışma grubuna ilk aşamada 127 kalite topluluğu dahil edilmiştir.
- **Kategori geliştirme:** İkinci aşama olan kategori geliştirme aşamasında, toplulukların yükseköğretimde kalite güvencesini tanıma ve içselleştirmeye yönelik faaliyetlerine ilişkin kategoriler belirlenmiştir. Bu amaçla çalışma grubunda yer alan kalite topluluklarının sanal medya hesaplarındaki gönderiler, araştırmacılar tarafından bir Excel dosyası üzerinde hazırlanan “İnceleme Formu” aracılığıyla incelenmiş ve kaydedilmiştir. Bu formda, toplulukları tanıtıcı bilgilere ilişkin sekiz, amaç ve görevlerine ilişkin bilgilerinin edinilmesine yönelik üç, faaliyet türleri ve bu faaliyetlerin içeriklerini belirlemeye ilişkin bir ve iş birliği yaptıkları paydaşları belirlemeye ilişkin bir madde yer almıştır. Ayrıca her bir madde için örnek teşkil eden sanal medya içerikleri de forma işlenmiştir. Maddelerden bazıları 1/0 (var/yok) şeklinde, bazıları ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Forma ilişkin olarak yükseköğretimde kalite güvencesi alanında iki uzman ve bu konuda deneyimleri bulunan bir lisans öğrencisinin görüşleri alınmış ve formda yer alan maddelerin çalışmanın amacına uygun nitelikte ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Böylece form, oluşturulduğu şekliyle kullanılmıştır.
- **Çalışma grubuna son halinin verilmesi:** Veriler Aralık 2023-Şubat 2024 ayları arasında elde edilmiştir (Toplulukların bağlı oldukları kurumun web sayfaları ve topluluğun sanal medya hesabı 03.02.2024 tarihinde tekrar kontrol edilmiştir). 127 topluluğun sanal medya hesabındaki gönderiler, İnceleme Formu aracılığıyla oluşturulan veri setinden edinilen bilgiler doğrultusunda incelenmiştir. Topluluk isminde



“kalite” kelimesi yer alsa dahi sanal medya paylaşımları ile yönergelerin yükseköğretimde kalite güvencesi ile doğrudan ilgili olmadığı tespit edilen iki topluluk çalışma kapsamı dışında bırakılmış ve böylece veri analizi 125 topluluktan (89’u devlet üniversitesi, 36’sı vakıf üniversitesi bünyesinde olmak üzere) edinilen verilerle gerçekleştirilmiştir (Ek 1). Buna göre doküman olarak bu topluluklara ait 9 tüzük/yönerge ile Instagram hesaplarındaki 3336 gönderi veri setini oluşturmuştur.

- **Analiz biriminin saptanması:** Bu aşamada, çalışmanın amacına bağlı olarak analiz birimi olarak içerik ve kod/alt kod belirlenmiştir. İçerik analizi kapsamında çalışmada, güvenilirliği sağlamak amacıyla İnceleme Formu iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı doldurulmuş, her gönderinin belirlenen kodlara uygun olup olmadığı Excel dosyası üzerinde kodlanmıştır. Kodlamalardan sonra araştırmacıların kodlamaları ve oluşan alt kodlar karşılaştırılmış, benzer ve farklı kodlar/alt kodlar belirlenmiştir. Bu noktada çalışmada iç güvenilirlik için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği görüş birliği formülü kullanılmış, kodlayıcılar arası görüş birliği oranının %92 olduğu belirlenmiştir. Miles ve Huberman’a (1994) göre kodlayıcılar arası görüş birliğinde en az %80 oranı aranmalıdır. Elde edilen görüş birliği oranına göre çalışmanın güvenilirliği kabul edilebilirdir. Bunun yanı sıra üçüncü araştırmacı da kodlayıcıların mutabık kaldığı kodları incelemiştir. Bazı gönderilerin (örneğin, sinema bileti hediyesi vb.) sosyalleşme amacı taşıması ve bu nedenle sosyal-kültürel faaliyetler kategorisinde değerlendirilmesine karar verilmesi hususunda ortak bir görüş birliğine varmak suretiyle veri setine son hali verilmiştir. Çalışmanın dış güvenilirliği için alınan önlem, veri seti ve ilgili notlar bilgisayar ortamında dosya olarak saklanmasıdır. Toplulukların yönergelerinde yer alan amaç ve görevlerini belirlemek üzere ise Voyant Tools programı kullanılmıştır. Voyant Tools; belgeler, makaleler ve kitaplar için kullanılan ücretsiz, web tabanlı bir veri görselleştirme ve analiz aracıdır (Schumann, 2022, s.107).

- **Sayısallaştırma:** Bu aşama edinilen bulguların sayı, frekans ve yüzdelere ifade edilerek doküman içindeki kavramların, olayların ya da değerlendirmelerin ne ölçüde yer aldığını belirlemek amacı taşımaktadır (Arslanoğlu, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda analiz sonucu sayısal değer ve yüzdelik hesaplamaları yapılmış ve bulguların nicel olarak sunumu tercih edilmiştir.

Çalışma kapsamında veri elde edilen kalite topluluklarının yönergeleri ile sanal medya hesapları, tüm kullanıcıların erişimine açıktır. Bununla birlikte çalışmada toplulukların görünürlüğünün artırılması da önemsenmiş, bu nedenle topluluk isimleri listesi de sunulmuştur (Ek 1). Bu kapsamda gizli bilgi içermeyen bu veri setine ilişkin veriyi kullanma sürecinin hiçbir aşamasında yanlış davranılmamış olup,

çalışmanın kurumları, toplulukları ve/veya kişileri zarara uğratan betimlemeler içermemesine özen gösterilerek analiz ve raporlama yapılmıştır.

Bulgular

Veri analizi sonucu elde edilen bulgular çalışmanın alt problemleri bağlamında sırasıyla sunulmuştur.

Kalite Topluluklarını Tanıtıcı Bilgilere İlişkin Bulgular

Kalite topluluklarının tanınmasını sağlayan tüzük/yönerge metinleri ile bu topluluklara erişilmesini sağlayan topluluk başkanı ve topluluğun danışman öğretim elemanı bilgilerine ilişkin bulgular ■ Tablo 1’de paylaşılmıştır.

■ **Tablo 1**
Kalite Topluluklarını Tanıtıcı Bilgiler

Tanıtıcı Bilgi	Topluluk Sayısı (n=125)	Yüzde (%)
Erişilebilir tüzük/yönerge	9	7
Topluluk başkanının ad-soyad ve iletişim bilgisi	43	34
Topluluk başkanının yalnızca ad-soyad bilgisi	18	14
Danışman öğretim elemanının ad-soyad ve iletişim bilgisi	16	13
Danışman öğretim elemanının yalnızca ad-soyad bilgisi	40	32
Topluluğa üye olmaya dair bilgilendirme	15	12

- **Tablo 1’e göre,** kalite topluluklarının yalnızca %7’sinin yönergeleri/tüzüğü ilgili yükseköğretim kurumunun web sayfası üzerinden erişilebilir. Bununla birlikte toplulukların yalnızca %34’ünde topluluk başkanı olan öğrencinin hem ad-soyad ve hem de iletişim bilgilerine (e-posta/bölüm/program) erişilebilirken, %32’sinde ise topluluğun danışmanı olan öğretim elemanının yalnızca ad-soyad bilgisine erişilebilmektedir. Ayrıca kurumların büyük çoğunluğunda öğrencinin kalite topluluğuna nasıl/hangi prosedürlerle üye olabileceğini gösterir bir bilgilendirmeye de ulaşılamamıştır.

Kalite topluluklarının Instagram hesabının takipçi sayısına ilişkin bulgular ■ Tablo 2’de paylaşılmıştır.

■ **Tablo 2**
Kalite Topluluklarının Instagram Hesabı Takipçi Sayısı

Takipçi Sayısı	Topluluk Sayısı	Yüzde (%)	Takipçi Sayısı	Topluluk Sayısı	Yüzde (%)
0	2	1	501-700	8	6
1-100	15	12	701-999	2	1
101-300	70	56	1000-2000	1	1
301-500	26	22	2001+	1	1

■ Tablo 2'ye göre, 125 kalite topluluğunun %56'sının takipçi sayısı 101 ila 300 arasında yoğunlaşmakta ve toplulukların toplam 33400 takipçisi bulunmaktadır. Yalnızca iki kalite topluluğunun Instagram hesabında hiç takipçisi bulunmamaktadır. Takipçi sayısı 2000'in üzerinde olan yalnızca bir kalite topluluğu bulunmaktadır.

Kalite Topluluklarının Amaçlarına / Görevlerine İlişkin Bulgular

Tüzüğü/yönergesi erişilebilir olan 9 kalite topluluğunun yanı sıra, tüzüğü/ yönergesi erişilebilir olmayan 30 kalite topluluğunun amaçlarını/görevlerini açıklayan kısmi bilgiye (sadece amacın veya görevlerin kısaca açıklandığı metinler) ilgili yükseköğretim kurumunun web sayfası üzerinden erişim sağlanmıştır. Bu doğrultudaki bilgiler ışığında kalite topluluklarının amaçlarına/görevlerine ilişkin bulgular ■ Tablo 3'te, amaçlara/görevlere ilişkin oluşturulan Voyant Tools ara yüzü ■ Şekil 1'de paylaşılmıştır.

Tablo 3
Kalite Topluluklarının Amaçları/Görevleri

Amaç/Görev	Topluluk sayısı (n=39)	Yüzde (%)
Kalite güvencesi kültürünü öğrenciler arasında yaymak/içselleştirmek	39	100
İş birliği ve takım çalışmasını teşvik etmek	18	46
Öğrencisi olduğu kurumunu iyileştirme çalışmalarına katılmak	16	41
21. yy becerileri kazandırmak ve geliştirme fırsatı sunmak	16	41
Öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamak	15	38
Öğrenci katılımılı ulusal-uluslararası faaliyetler yürütmek	15	38
Öğrencilerin geri bildirim mekanizmalarına katılımlarını sağlamak	12	31
Program akreditasyonu kuruluşlarında görev almaya teşvik etmek	5	13

■ Tablo 3'te amaç/görev bilgilerine erişilen toplulukların tamamının öğrenciler arasında kalite güvencesi kültürünü öğrenciler yaymayı ve bu kültürün içselleşmesini sağlamayı amaç/görev edindikleri görülmektedir. Öğrencilerin geri bildirim mekanizmalarına katılımlarının sağlanması ve program akreditasyonu kuruluşlarında görev almaya teşvik edilmesi amaçlarına ise daha az rastlanılmıştır.

Kalite Topluluklarının Faaliyet Türlerine İlişkin Bulgular

Kalite topluluklarının Instagram hesaplarındaki gönderi paylaşımlarından edinilen faaliyet türleri  Tablo 4'te paylaşılmıştır.

Tablo 4
Kalite Topluluklarının Faaliyet Türleri

Faaliyet türü	Gönderi sayısı	Yüzde (%)
Tanıtım faaliyetleri	556	33
Bilgilendirme faaliyetleri	287	17
Seminer alma-verme/söyleşiye katılma faaliyetleri	258	15
Sosyal-kültürel faaliyetler	210	12
Eğitim alma-verme faaliyetleri	146	9
Çalıştaya katılma-çalıştay düzenleme faaliyetleri	111	7
Geri bildirim faaliyetleri	52	3
Kongre/sempozyum katılımı-düzenleme faaliyetleri	31	2
Toplumsal katkı ve AR-GE (araştırma-geliştirme) faaliyetleri	38	2
Toplam	1689	100

Şekil 1
Kalite Topluluklarının Amaçlarını / Görevlerini Gösterir Voyant Tools Ara Yüzü





Çalışmaya dahil edilen topluluklara ait toplam 3336 gönderi paylaşımı detaylı bir şekilde ve “yükseköğretimde kalite güvencesi” ile ilgili olduğu tespit edilen 1689 gönderi oluşturulan 9 kategoride değerlendirilmiştir. ■ Tablo 4’e göre, toplulukların en çok tanıtım faaliyetlerini (topluluğun amacı, görevi, yönetim kurulu vb.) içeren paylaşımlar (%33) yaptıkları görülmektedir. Paylaşımların %3’ünün geri bildirim, %2’sinin kongre/sempozyum katılımı-düzenleme ve %2’sinin toplumsal katkı ve AR-GE faaliyeti olduğu belirlenmiştir. Ayrıca gönderi paylaşımlarının önemli bir bölümü (%12) de topluluk üyelerine yönelik sosyal-kültürel faaliyetlerden (yarışma, gezi, yemek/kahvaltı organizasyonu vb.) oluşmaktadır.

Kalite topluluklarının tanıtım faaliyetlerine ilişkin gönderilerinden edinilen bulgular ■ Tablo 5’te paylaşılmıştır.

■ Tablo 5
Tanıtım Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Kategori (Sayı)	Gönderi yok	1-5	6-10	11-15	16+	Toplam
Sayı	21	67	21	12	4	125
Yüzde (%)	17	54	17	9	3	100

■ Tablo 5’e göre kalite topluluklarının %83’ünün en az bir tanıtım (topluluğunun amacını, üyelerini, misyonunu, vizyonunu, yapmış olduğu toplantıları vb. içeren) gönderisinin bulunduğu belirlenmiştir. Kalite topluluklarının tanıtım faaliyetlerinden örnekler ■ Şekil 2’de sunulmuştur.

Kalite topluluklarının bilgilendirme faaliyetlerine ilişkin gönderilerinden edinilen bulgular ■ Tablo 6’da paylaşılmıştır. ■ Tablo 6’ya göre kalite topluluklarının %61’inin en az bir bilgilendirme (kalite, yükseköğretimde kalite güvencesi, YÖKAK, YÖKAK öğrenci komisyonu vb. hakkında) gönderisinin bulunduğu belirlenmiştir. Kalite topluluklarının bilgilendirme faaliyetlerinden örnekler ■ Şekil 3’te sunulmuştur.

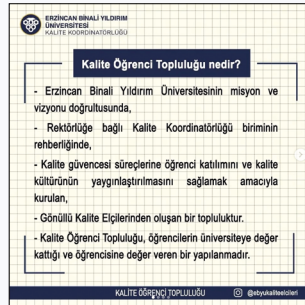
■ Tablo 6
Bilgilendirme Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Kategori (Sayı)	Gönderi yok	1-5	6-10	11-15	16+	Toplam
Sayı	48	62	11	2	2	125
Yüzde (%)	39	50	9	1	1	100

■ Şekil 2
Kalite Topluluklarının Tanıtım Faaliyetlerinden Örnekler



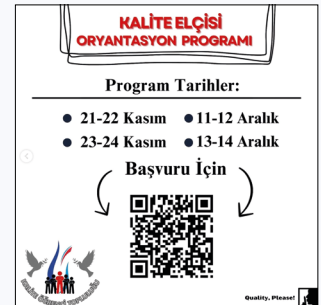
Görsel 1. Anadolu Üniversitesi Kalite Topluluğu / 01.03.2024



Görsel 2. Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Kalite Topluluğu / 22.06.2022



Görsel 3. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Kalite Kulübü / 13.11.2023



Görsel 4. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Kalite Öğrenci Topluluğu / 13.11.2023

■ Şekil 3
Kalite Topluluklarının Bilgilendirme Faaliyetlerinden Örnekler



Görsel 5. Üsküdar Üniversitesi Kalite Kulübü / 10.03.2024



Görsel 6. Bezmialem Vakıf Üniversitesi Kalite Kulübü / 06.03.2024



Görsel 7. Bursa Uludağ Üniversitesi Kalite Elçileri Öğrenci Topluluğu / 21.07.2022

Kalite topluluklarının seminer alma-verme/söyleşiye katılma faaliyetlerine ilişkin gönderilerinden edinilen bulgular ■ Tablo 7’de paylaşılmıştır. ■ Tablo 7’ye göre kalite topluluklarının %49’unun yükseköğretimde kalite güvencesine ilişkin seminer alma/söyleşiye katılmaya ilişkin herhangi bir gönderi paylaşımı bulunmamaktadır. Bununla birlikte toplulukların %45’i yükseköğretimde kalite güvencesine ilişkin olmak üzere üyelerine ve kurumlarındaki diğer öğrencilere yönelik seminer verme etkinliğine ilişkin en az bir paylaşımında bulunmuştur.

■ Tablo 7

Seminer Alma-Verme / Söyleşiye Katılma Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Faaliyet Türü	Kategori (Sayı)	Gönderi Yok	1-2	3-4	5-6	7+	Toplam
Seminer alma / Söyleşiye katılma	Sayı	61	55	9	0	0	125
	Yüzde (%)	49	44	7	0	0	100
Seminer verme	Sayı	69	37	12	2	5	125
	Yüzde (%)	55	29	10	2	4	100

■ Tablo 8

Sosyal-Kültürel Faaliyetlere İlişkin Bulgular

Faaliyet türü	Kategori (Sayı)	Gönderi yok	1-2	3-4	5-6	7+	Toplam
Sosyal-kültürel faaliyetler	Sayı	64	37	14	4	6	125
	Yüzde (%)	51	30	11	3	5	100

■ Şekil 4

Kalite Topluluklarının Seminer Alma-Verme/Söyleşiye Katılma Faaliyetlerinden Örnekler



Görsel 8. Kocaeli Üniversitesi Kalite Kulübü / 20.11.2023



Görsel 9. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Kalite Kulübü / 21.12.2022



Görsel 10. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Kalite Topluluğu / 05.07.2023



Görsel 11. Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi Kalite Topluluğu / 14.12.2022

■ Şekil 5

Kalite Topluluklarının Sosyal-Kültürel Faaliyetlerinden Örnekler



Görsel 12. Necmettin Erbakan Üniversitesi Kalite Topluluğu / 20.10.2022



Görsel 13. KTO Karatay Üniversitesi Kalite Topluluğu / 22.04.2024



Görsel 14. Amasya Üniversitesi Kalite Topluluğu / 06.03.2024



Kalite topluluklarının eğitim alma-verme faaliyetlerine ilişkin gönderilerinden edinilen bulgular ■ Tablo 9'da paylaşılmıştır. ■ Tablo 9'a göre kalite topluluklarının %73'ü yükseköğretimde kalite güvencesine ilişkin eğitim alma, %71'i ise yükseköğretimde kalite güvencesine ilişkin eğitim verme faaliyetine yönelik herhangi bir gönderi paylaşmamıştır. Kalite topluluklarının eğitim alma-verme faaliyetlerinden örnekler ■ Şekil 6'da sunulmuştur.

Kalite topluluklarının çalışmaya katılma-çalıştay düzenleme faaliyetlerine ilişkin gönderilerinden edinilen bulgular ■ Tablo 10'da paylaşılmıştır. ■ Tablo 10'a göre kalite topluluklarının %12'sinde üyelerinin ve diğer öğrencilerin süreçler hakkındaki bilgi ve deneyim edinmeleri amacıyla en az bir çalıştay düzenlediklerine dair gönderi paylaşımları bulunmaktadır. Kalite topluluklarının çalışmaya katılma-çalıştay düzenleme faaliyetlerinden örnekler ■ Şekil 7'de sunulmuştur.

■ Tablo 9

Eğitim Alma-Verme Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Faaliyet Türü	Kategori (Sayı)	Gönderi Yok	1-2	3-4	5-6	7+	Toplam
Eğitim alma	Sayı	91	29	5	0	0	125
	Yüzde (%)	73	23	4	0	0	100
Eğitim verme	Sayı	89	24	8	4	0	125
	Yüzde (%)	71	19	7	3	0	100

■ Tablo 10

Çalışmaya Katılma-Çalıştay Düzenleme Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Faaliyet Türü	Kategori (sayı)	Gönderi yok	1-2	3-4	5-6	7+	Toplam
Çalışmaya katılma	Sayı	68	48	8	1	0	125
	Yüzde (%)	55	38	6	1	0	100
Çalıştay düzenleme	Sayı	109	15	0	0	1	125
	Yüzde (%)	87	12	0	0	1	100

■ Şekil 6

Kalite Topluluklarının Eğitim Alma-Verme Faaliyetlerinden Örnekler



Görsel 15. Bezmialem Vakıf Üniversitesi Kalite Kulübü / 02.03.2024

Görsel 16. Gümüşhane Üniversitesi Kalite Topluluğu / 02.03.2024

Görsel 17. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi YEKAP / 20.05.2023

■ Şekil 7

Kalite Topluluklarının Çalışmaya Katılma-Çalıştay Düzenleme Faaliyetlerinden Örnekler



Görsel 18. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Kalite Topluluğu / 15.11.2023

Görsel 19. Adıyaman Üniversitesi Kalite Topluluğu / 12.12.2023

Görsel 20. Bursa Teknik Üniversitesi Kalite Topluluğu / 31.10.2023

Kalite topluluklarının geri bildirim faaliyetlerine ilişkin gönderilerinden edinilen bulgular ■ Tablo 11’de paylaşılmıştır. ■ Tablo 11’de kalite topluluklarının %23’ünün kurumlarındaki faaliyet ve hizmetlerin kalitesinin artmasını sağlamak amacıyla geri bildirim içeren (anket, ölçek, odak grup görüşmesi vb.) paylaşımlar yaptıkları görülmektedir. Kalite topluluklarının geri bildirim faaliyetlerinden örnekler ■ Şekil 8’de sunulmuştur.

Kalite topluluklarının kongre/sempozyum katılımı-düzenleme faaliyetlerine ilişkin gönderilerinden edinilen bulgular ■ Tablo 12’de paylaşılmıştır. ■ Tablo 12’ye göre kalite topluluklarının büyük bir çoğunluğunun Instagram

hesaplarında (%89) yükseköğretimde kalite güvencesi ile ilgili herhangi bir kongre/sempozyuma katılımı gösteren gönderilerin paylaşılmadığı, yalnızca %7’sinin bu konuda en az bir kongre/sempozyum faaliyetini gösterir gönderilerin bulunduğu görülmektedir. Kalite topluluklarının kongre/sempozyum katılımı-düzenleme faaliyetlerinden örnekler ■ Şekil 9’da sunulmuştur.

■ Tablo 12

Kongre/Sempozyum Katılımı-Düzenleme Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Faaliyet Türü	Kategori (Sayı)	Gönderi Yok	1-2	3-4	5-6	7+	Toplam
Kongre / Sempozyuma Katılma	Sayı	112	11	1	0	1	125
	Yüzde (%)	89	9	1	0	1	100
Kongre / Sempozyum Düzenleme	Sayı	116	9	0	0	0	125
	Yüzde (%)	93	7	0	0	0	100

■ Tablo 11

Geri Bildirim Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Kategori (Sayı)	Gönderi Yok	1-2	3-4	5-6	7+	Toplam
Sayı	96	23	4	2	0	125
Yüzde (%)	77	19	3	1	0	100

■ Şekil 8

Kalite Topluluklarının Geri Bildirim Faaliyetlerinden Örnekler



■ Şekil 9

Kalite Topluluklarının Kongre/Sempozyum Katılımı-Düzenleme Faaliyetlerinden Örnekler





Kalite topluluklarının toplumsal katkı ve AR-GE faaliyetlerine ilişkin gönderilerinden edinilen bulgular Tablo 13'te paylaşılmıştır.

Tablo 13

Toplumsal Katkı ve AR-GE Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Faaliyet Türü	Kategori (Sayı)	Gönderi Yok	1-2	3-4	5-6	7+	Toplam
Toplumsal Katkı Faaliyeti	Sayı	108	14	1	2	0	125
	Yüzde (%)	86	11	1	2	0	100
Ar-Ge Faaliyeti	Sayı	123	2	0	0	0	125
	Yüzde (%)	98	2	0	0	0	100

■ Tablo 13'e göre kalite topluluklarının önemli bir bölümünde (%86) herhangi bir toplumsal katkı faaliyetine ilişkin gönderi görülmemektedir. Bunun yanı sıra yalnızca %2'si AR-GE faaliyetleri gerçekleştirmiştir.

Kalite Topluluklarının İş Birliği Yaptıkları Paydaşlara İlişkin Bulgular

Kalite topluluklarının iş birlikli faaliyetlerine ilişkin gönderilerinden edinilen bulgular ■■ Tablo 14'te paylaşılmıştır. ■■ Tablo 14'e göre kalite toplulukları kurumlarındaki diğer birimler / topluluklar ve başka kurumlarla iş birlikli faaliyetler yürütmektedir. Buna göre toplulukların %53'ü kendi kurumlarının kalite koordinatörlükleri, %21'i kurumlarındaki diğer öğrenci toplulukları, %43'ü diğer yükseköğretim kurumlarının kalite toplulukları ile iş birliği içinde faaliyetler gerçekleştirmektedir. Bunun yanı sıra kalite topluluklarının %53'ü YÖKAK/YÖKAK Öğrenci Komisyonu ile iş birliği içinde çeşitli faaliyetler yürütmüştür. Kalite topluluklarının iş birliği yaptığı paydaşlara faaliyetlerinden örnekler ■■ Şekil 10'da sunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye'deki üniversitelerin kalite topluluklarının faaliyetlerinden örnekleri incelemeyi ve erişilebilirlikleri ile faaliyetleri hakkında durum tespiti yapmayı amaçlayan bu çalışmada, toplulukların büyük bir kısmının yönergesine / tüzüğüne erişimin sağlanamadığı belirlenmiştir. Ayrıca

■ Tablo 14

İş Birliği Yapılan Paydaşlara İlişkin Bulgular

Kurum İçi / Dışı	İş Birliği Yapılan Paydaş	Kategori (Sayı)	Gönderi Yok	1-2	3-4	5-6	7+	Toplam
Kurum İçi	Kurumlarının Kalite Koordinatörlüğü İle	Sayı	58	49	14	2	2	125
		Yüzde (%)	47	40	11	1	1	100
	Kurumlarındaki Diğer Topluluklar İle	Sayı	99	22	3	1	0	125
		Yüzde (%)	79	18	2	1	0	100
Kurum Dışı	Diğer Kurumların Kalite Toplulukları İle	Sayı	72	50	2	1	0	125
		Yüzde (%)	57	40	2	1	0	100
	YÖKAK/YÖKAK Öğrenci Komisyonu İle	Sayı	58	44	18	4	1	125
		Yüzde (%)	47	35	14	3	1	100

■ Şekil 10

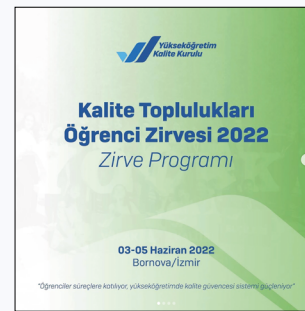
Kalite Topluluklarının İş Birliği Yaptığı Paydaşlara Faaliyetlerinden Örnekler



Görsel 26. Tekirdağ Namık Kemal
Üniversitesi Kalite ve Verimlilik
Topluluğu/21.11.2022



Görsel 27. Selçuk Üniversitesi
Kalite ve Verimlilik Topluluğu/
23.02.2024



Görsel 28. YÖKAK Öğrenci Komisyonu/03.06.2022

topluluklarının büyük bir kısmının topluluk başkanı/danışman öğretim elemanı ad-soyad ve iletişim bilgileri erişilebilir değilken, çok az sayıda topluluğun diğer öğrencilerin kalite topluluğuna nasıl üye olabileceklerine dair bilgisi erişilebilirdir. Öğrenci topluluklarının diğer öğrenciler tarafından tanınması, amacının anlaşılması ve üyelik hususunda bilgi alınabilmesi için topluluğun sorumlularının erişebilir olması önemlidir. Kalite topluluğuna dair tanıtıcı bilgiler, diğer öğrencilerin topluluk hakkında bilgi edinmelerini kolaylaştırırken, ilgili yetkililere erişimini de hızlandırabilir. Ayrıca bu topluluklar ile iş birliği yapmak isteyen diğer paydaşlar (iç veya dış) da tanıtıcı bilgiler aracılığıyla iletişim kurabilir. Bu tür bilgilerin paylaşımı ve erişebilir olması öğrencilerin topluluğa, topluluğun amaçlarına ve faaliyetlerine güven duymalarını da sağlayabilir.

Günümüzde öğrenciler tarafından da sıklıkla kullanılan Instagram, kalite topluluklarının da daha geniş kitlelere ulaşmasında önemli bir etkileşim platformu olarak değerlendirilebilir. Kalite topluluklarının Instagram hesapları incelendiğinde, takipçi sayısının çoğunlukla 101-300 arasında olduğu görülmüştür. İki topluluğun kullanıcı hesaplarında hiç takipçinin olmaması ise bu hesapların çalışmanın veri toplama sürecindeki tarihlerde yeni oluşturulmuş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde, kalite topluluklarının sanal medya hesaplarındaki takipçi sayılarının yüksek olmadığını söylemek mümkündür. Bu durum öğrencilerin kalite güvencesi çalışmalarını yeterince ilgi çekici bulmadıkları ya da bu çalışmalara ilgi duymadıkları şeklinde de yorumlanabileceği gibi topluluğun diğer öğrencilere yeterince tanıtılmadığını/duyurulmadığını da düşündürebilir. Yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmalarına öğrenci katılımı, Türkiye’de özellikle son yıllarda dikkat çeken bir konu olsa da öğrencilerin nispeten daha uzak oldukları kavram ve süreçleri de içermektedir. Öyle ki, YÖKAK tarafından 2022 yılında gerçekleştirilen ve 53 kalite topluluğu ile 73 farklı yükseköğretim kurumundan öğrencilerin katılım sağladığı Kalite Toplulukları Öğrenci Zirvesinin Sonuç Bildirisinde öğrencilerin kalite güvencesi çalışmalarına ilgi duymadıkları, bu çalışmaları zaman kaybı olarak gördükleri, öğrencilerin genel olarak kurumsal aidiyet hissetmemeleri nedeniyle kalite topluluklarının faaliyetlerine katılmayı tercih etmedikleri katılımcı öğrenciler tarafından belirtilmiştir (YÖKAK, 2022a). Ancak sanal medya hesabı takipçi sayısının az olması yalnızca kalite topluluklarına özel bir durum olmayabilir. Nitekim, Kuzu (2021) da bir çalışmada Türkiye’deki üniversitelerin öğrenci topluluklarının üniversite internet sayfalarındaki ve diğer sanal medya ortamlarındaki görünürlük düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Turan ve arkadaşları (2017) da çalışmalarında üniversite öğrencilerinin topluluklara katılma düzeylerinin son derece düşük seviyede olduğunu belirlemişlerdir. Bilir Koca ve Karadağ’ın (2024) çalışmalarında da üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılmak

istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında öğrenci topluluklarına katılımın teşvik edilmesi hususunun, kurumların gündeminde yer alması gerektiği kaçınılmazdır. Bununla birlikte son yıllarda varlık gösteren kalite topluluklarının amaç ve misyonları doğrultusunda öğrenciler ve yükseköğretimin diğer paydaşları tarafından daha erişilebilir olmalarının, bu toplulukların temel amaçlarına ulaşmalarında da önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Çünkü bu kalite toplulukları, öğrencilerin kendilerini temsil edebilmeleri ve üniversitelerindeki yönetim süreçlerinde yer alabilmeleri için değerli bir katılım fırsatıdır. Toplulukların gerekli ve yeterli tanıtımı yapabilmeleri ve aktif faaliyet göstermeleri kurumlarda kalite güvencesinin öğrenciler arasında da bir kültür haline dönüşmesine katkı sağlayacaktır.

Çalışma kapsamındaki kalite topluluklarının en temel amacının/görevinin *kalite güvencesi kültürünü öğrenciler arasında yaymak/içselleştirmek* olduğu belirlenmiştir. Kalite kültürü kavramının ilk kapsamlı tanımı Avrupa Üniversiteler Birliği (European University Association [EUA]) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre kalite kültürü; kaliteyi geliştirmeyi amaçlayan bir organizasyon kültürünü ifade eder ve iki farklı unsuru kapsar: (1) kültürel/psikolojik unsur (paylaşılan değerler, inançlar, beklentiler, kaliteye bağlılık), (2) yapısal/yönetimsel unsur (kaliteyi artıran, bireysel çabaları koordine etmeyi amaçlayan tanımlı süreçlerdir). Böylece bir yandan kültürel/psikolojik unsur ile bireye atıfta bulunulurken, diğer yandan yapısal/yönetimsel unsur ile kuruma atıfta bulunulmaktadır (EUA, 2006). Buna göre, kalite kültürünün bir yükseköğretim kurumunun niteliğinin artmasında önemli bir yere sahip olduğunu ve bu kültürün kurumun tüm bileşenleri ile inşa edilebileceğini söylemek mümkündür. Bu inşada, kalite topluluklarının öğrencileri iş birliği ve takım çalışmasına teşvik etmek, kurumu iyileştirme çalışmalarına katılmak, öğrencilere yeni beceriler edinme fırsatı sunmak gibi amaçları benimsedikleri belirlenmiştir. Nitekim Eskici ve Aktaş (2014) da çalışmalarında öğrencilerin topluluk çalışmalarında keyifli zaman geçirdikleri, kendilerini geliştirme fırsatı elde ettikleri ve sosyal çevrelerini geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla kalite topluluklarının amaç ve görevleri doğrultusunda, yükseköğretim öğrencilerinin bir öğrenci topluluğundan beklentilerini de gerçekleştirmeyi hedefledikleri söylenebilir. YÖKAK Öğrenci Komisyonu tarafından hazırlanan Kalite Elçisi El Kitabında da kalite güvencesi çalışmalarına aktif katılımın öğrencilerin iletişim, iş birliği yapma ve girişimcilik becerilerini geliştirmeye, sosyalleşmelerine, eğitiminin niteliğini arttırmada söz sahibi olmaya, görünür olmaya ve kurumun iyileşmesine katkı sunmaya olanak sağlayacağı belirtilmektedir (YÖKAK, 2023a).

Yaptıkları gönderi paylaşımlarına göre toplulukların öncelikli faaliyetlerinin sırasıyla yükseköğretimde kalite güvencesine ilişkin olarak *tanıtım, bilgilendirme, seminer alma-verme, söyleşiye katılma, eğitim alma-verme,*



çalıştaya katılma-çalıştay düzenleme gibi faaliyetler olduğu belirlenmiştir. Kalite topluluklarının çeşitli faaliyetlerle öğrencilere ulaşma çabaları temel amaçları doğrultusunda önemli adımlar şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra Türkiye’deki yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmaları ve bu çalışmalara öğrencinin katılımına dair süreçler göz önüne alındığında toplulukların bu tür faaliyetlere sıklıkla yer vermesi, olması gereken ve beklenen bir durum olarak da değerlendirilebilir. Uludağ ve arkadaşları (2021a) 2021 yılında yalnızca 23 yükseköğretim kurumunda kalite topluluğu bulunduğunu belirtmişlerdir. Buna göre son üç yılda topluluk sayısının hızla artmasıyla birlikte tanıtım ve bilgilendirme faaliyetlerine daha çok ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür. Aydoğdu (2023) bir öğrenci katılımı örneğine değinerek, bir yükseköğretim kurumunda kalite topluluğu üyesi öğrencilerin de aktif olarak yer aldıkları ve öğrencilerin sorunlarını, taleplerini ve beklentilerini tespit etmeyi amaçlayan bir çalıştayın sonucunda, ilgili yükseköğretim kurumunda çeşitli iyileştirme çalışmalarına yön verildiğini belirtmiştir. Ancak bu tür öğrenci katımlı faaliyetlerin sistematik hale dönüştürülmesi ve daha geniş kitlelere hitap edebilmesi için iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu faaliyetlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında kurum yönetiminin topluluklara sunacağı olanaklar ile akademik ve idari personellerin desteği kalite güvencesinin bir kurum kültürüne dönüşmesinde etkin rol oynayacaktır. Kırk ülkeden 44 ulusal öğrenci birliğinin çatı kuruluşu olan ESU’da da öğrencilerin çeşitli kongrelere katıldıkları, e-konferans/seminer ve çalıştaylar düzenledikleri, Bologna sürecine yönelik toplantılarda yer aldıkları, projelerde yer aldıkları bilinmektedir (ESU, 2024a). Bunun yanı sıra ESU, yükseköğretimde kalite güvencesine ilişkin çeşitli yayınlar hazırlamakta ve faaliyet raporları yayımlamaktadır (ESU, 2024b).

Çalışma sonucu edinilen bulgulardan biri de kalite topluluklarının çeşitli *geri bildirim faaliyetleri* gerçekleştirmeleridir. Yükseköğretimin temel varlık nedeni, öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi olarak görüldüğü için geri bildirim, öğrenci katılımını en üst düzeye çıkarmada önemli bir araç olarak değerlendirilebilir (Astin, 1985). Başka bir deyişle, öğrencinin kendi eğitiminde söz sahibi olması ile istek, ihtiyaç ve taleplerine yönelik görüş bildirmesi iç kalite güvencesinin niteliği açısından önemlidir. Nitekim Ncube ve arkadaşları (2024) öğrencilerin geri bildirimlerini önemseyerek net ve somut eylemlerle taleplere yanıt vermenin üniversitelerin öğrenci memnuniyeti ile yakın ilişkili olduğunu belirtmiştir. Avrupa Standartları ve Yönergeleri (ESG) (2015) de kalite güvencesinin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda kalite toplulukları, geri bildirim mekanizmalarının öğrenciler arasında işletilmesi için de önemli bir rol üstlenebilir. Geri bildirim birçok konuda ve çeşitli kanallar/araçlar yoluyla edinilebilir. Logermann ve Leishte (2015) çalışmalarında, öğrencilerin yükseköğretimde iç kalite

güvencesi süreçlerine aktif katılımlarıyla ilgili olarak, öğrenci ders değerlendirmelerinin öğrenci katılımının ana aracı olduğunu ancak değerlendirme sonuçlarının dikkate alınmasında kurumlar arası farkların bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Chapman ve arkadaşları (2013) “öğrencinin sesi” olarak tanımlanan öğrenci geri bildirimlerinin, kuruma görüş ve fikir sunarak, iyileştirmeye ve değişime temel kanıt oluşturduğuna değinmiş, öğrencilerin kalite sistemlerine katılımına dikkat çekmiştir. Benzer şekilde TSEP (2014), yükseköğretim sağlayıcılarının bir değerlendirme ortamı ve kültürü yaratmaları gerektiğini, bu sayede de öğrencilerin kendilerine sunulan fırsatları değerlendirmeye teşvik edilmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Kongre/sempozyum katılımı-düzenleme faaliyetleri de kalite topluluklarının faaliyetleri arasında yer almaktadır. Ancak bu çalışmaların sayılarının artırılması ve daha sık gerçekleştirilmesi, öğrencilerin yükseköğretimde kalite güvencesi bağlamındaki akademik-bilimsel etkinliklere katılımları hem süreçleri içselleştirmeleri hem de sürecin anahtar bir parçası olarak görünür olmalarında önemli rol üstlenecektir. Şeref (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin, öğrenci toplulukları tarafından düzenlenen seminer, kongre gibi etkinliklerin öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki iş birliğini güçlendiren etkenlerden biri olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Toplumsal katkı ve AR-GE faaliyetleri, kalite topluluklarının en az yer verdikleri faaliyet türü olarak dikkat çekmektedir. Uludağ ve arkadaşları (2021b) Türk yükseköğretimindeki öğrencilerin genel olarak kalite güvencesi sistemi hakkında olumlu görüşlere ve özel normlara sahip olduklarını ancak karara dayalı aktif katılımdan ziyade pasif katılım sergilediklerini ortaya koymuştur. Kaliteli eğitim, sosyal ve ekonomik kalkınmanın da temel unsurudur. Bir kurumdan alınan eğitimin kalitesi, öğrencilerin toplumsal sorunları çözmek için açık, bağımsız ve analitik düşüncelerine ne ölçüde olanak sağladığı ile de ölçülmektedir (Machumu & Kisanga, 2014). Buna göre öğrencilerin toplumsal katkı ve AR-GE faaliyetlerine katılımlarında, kalite topluluklarının aktif bir rol üstlenerek öncü olmaları da beklenmektedir.

Çalışmada, birçok faaliyet türünün yanı sıra *sosyal-kültürel faaliyetlerin* de toplulukların önem verdikleri faaliyet türlerinden olduğu tespit edilmiştir. Sosyalleşme, öğrenci topluluklarının var oluş amaçlarından biri olarak değerlendirilebilir. Pak ve Pak’ın (2017) yürüttüğü çalışmada katılımcı üniversite öğrencileri, topluluklara katılım amaçlarının bir gruba ait olma, arkadaş edinme, boş zamanı değerlendirme, ilgi alanına yönelme ve eğlenme olduğunu belirtmişlerdir. Şeref (2019) yaptığı çalışmada, öğrencilerin topluluklarda aktif rol almalarının kendilerini sosyal yönden güçlendirdiğini ve onlara farklı beceriler kazandıklarını belirttiklerini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada öğrencilerin topluluklarda aktif rol alarak en çok geliştiğini düşündükleri becerinin ise iletişim becerisi olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın irdelediği önemli hususlardan biri de *toplulukların iş birliği yaptığı paydaşlardır*. Paydaş, bir kurumun hedeflerine ulaşmasını etkileyebilen veya bundan etkilenen herhangi bir grup veya birey olarak tanımlanmaktadır (Freeman & McVea, 2001). Çalışmada kalite topluluklarının, kendi kurumlarının kalite koordinatörlükleri, YÖKAK/YÖKAK Öğrenci Komisyonu, diğer yükseköğretim kurumlarının kalite toplulukları ve kurumlarındaki diğer öğrenci toplulukları gibi paydaşlarla birçok faaliyeti hayata geçirdikleri tespit edilmiştir. Kurum kalite koordinatörlükleri (kalite birimi, kalite ofisi vb. şeklinde de adlandırılabilir) kalite topluluklarının en etkin iletişimde bulunmaları gereken önemli bir iç paydaştır. Yükseköğretimde iç paydaş; yöneticiler (kurum/birim), akademik ve idari personel ile öğrencilerdir (Beerkens & Udam, 2017; Savga ve ark., 2018). Dolayısıyla aynı amaca hizmet eden bu iki yapının yani kalite toplulukları ile kalite koordinatörlüklerinin birlikte yol alması ve koordinatörlüklerin kurumun öğrencilerine yönelik çalışmalarda kalite toplulukları ile organize olmalarının süreçlerin verimini arttıracaklarını söylemek mümkündür. Foubert ve Grainger (2006), kurumların öğrenciler için anlamlı katılım fırsatları oluşturması ve onların çok yönlü kazanımlar elde etmelerini desteklemesi açısından, öğrenci topluluklarına katılımın teşvik etmelerini gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, kalite koordinatörlüklerinin kurum yönetimi adına kalite güvencesi süreçlerinde öncü bir rol üstlenerek, kalite toplulukları aracılığıyla öğrencilerin kalite güvencesi çalışmalarına katılımlarını teşvik etmeleri büyük önem taşımaktadır. Benzer şekilde kurumdaki diğer toplulukların da (örneğin, bilimsel araştırma topluluğu, işletme topluluğu, tarih ve kültür topluluğu vb.) kalite topluluklarının önemli iç paydaşlarından olduğunu söylemek mümkündür. Hoştut'un (2018) yaptığı bir çalışmanın sonucuna göre, Türkiye'deki bazı yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında tanımladıkları paydaşlardan biri öğrenci topluluklarıdır. Bu paydaşlık doğrultusunda kalite toplulukları, kurumlarındaki diğer topluluklar ile ortak amaçları doğrultusunda faaliyetler planlayabilir ve daha çok öğrenciye erişim sağlayabilirler.

Yükseköğretimde öğretimin ve diğer faaliyetlerin kalitesini etkileyen faktörlerden biri de dış paydaşlar olup bunlar; diğer yükseköğretim kurumları, kamu/özel kurum ve kuruluşlar, ulusal/uluslararası öğrenci birlikleri, medya, işverenler, toplum gibi ortaklardır (Kettunen, 2015). Bu bağlamda kalite topluluklarının dış paydaşlarından biri hiç şüphesiz diğer yükseköğretim kurumlarındaki kalite topluluklarıdır. Halihazırda her kalite topluluğunun etkileşim ve iletişim halinde olabileceği çok sayıda kalite topluluğu bulunmaktadır (YÖKAK, 2025). Bu topluluklar, birlikte daha geniş çaplı ve daha yaygın etkili faaliyetler yürütebilirler. Bu durum hem öğrenciler arasında bir network ağının oluşmasına hem yeni arkadaşlıklar kurmaya hem de Türk yükseköğretim sisteminin niteliğinin artmasına olanak sağlayacaktır. Bentley Üniversitesi

(2022) ve Michigan Teknoloji Üniversitesi (2021) öğrenci topluluklarında yer almanın öğrencilere; yeni öğrencilerle tanışmak, bağlantılar ve ilişkiler kurmak, farklı gruplardan insanlarla etkileşim kurmayı öğrenmek gibi fırsatlar sunduğunu, ayrıca geleceğin liderleri olarak öğrencilerin olumlu değişimin bir parçası haline gelececeklerini belirtmektedir. Kalite topluluklarının bir diğer dış paydaşı olan YÖKAK ve YÖKAK bünyesindeki Öğrenci Komisyonu ile etkileşim ve iletişim halinde oldukları da çalışmadan elde edilen bulgulardan biridir. Bu durum YÖKAK'ın öğrenci çalışmalarına verdiği önem, Öğrenci Komisyonunun etkin çalışması ve yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi süreçlerinde öğrenci katılımını sahiplenilen duruşu ile açıklanabilir. YÖKAK Öğrenci Komisyonu 2020-2024 yılları arasında yaptığı birçok ve çeşitli faaliyet ile çok sayıda öğrenciye ulaşma başarısı göstermiş, bu durum yeni kalite topluluklarının kurulmasına ve var olan toplulukların faaliyetlerinin desteklenmesine katkı sağlamıştır. Kalite topluluklarının özellikle seminer ve çalıştay faaliyetlerini büyük çoğunlukla YÖKAK Öğrenci Komisyonu ile iş birliği içerisinde organize ettikleri dikkat çekmektedir. YÖKAK Öğrenci Komisyonu kurulduğu 2019 yılından bu yana öğrencilerin süreçlere katılımlarının artırılması, YÖKAK'ın ve kalite topluluklarının faaliyetlerinin öğrenciler tarafından anlaşılması ve içselleştirilmesi amacıyla çeşitli çalıştaylar düzenlemektedir. 2021 yılında iki, 2022 yılında 10 ve 2023 yılında dört çalıştay düzenleyen YÖKAK Öğrenci Komisyonu, kalite toplulukları aracılığıyla çok sayıda öğrenciye ulaşmıştır (YÖKAK, 2022b, 2023b, t.y.). Kalite topluluklarının dış paydaşlarından birinin de Gençlik ve Spor Bakanlığı olduğunu söylemek mümkündür. Bakanlığın Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen Üniversite Öğrenci Toplulukları İş Birliği ve Destek Programı (ÜNİDES) ile üniversiteler bünyesindeki genç ofislerin öğrenci topluluklarıyla etkileşimlerinin artırılması ve gençlerin gelişimlerine yönelik faaliyetlerin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, t.y.). Kalite toplulukları ÜNİDES kapsamında, topluluklarının amaç ve hedefleri doğrultusunda çeşitli faaliyetleri hayata geçirme fırsatı elde edebilmektedir. Nitekim Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Kalite Topluluğu tarafından önerilen üniversite öğrenci topluluklarının gelişimi ve standartlarının iyileştirilmesi, yükseköğretimde kalite süreçlerinin iyileştirilmesi, kalite algısının güçlendirilmesinde öğrencinin rolü, yükseköğretimde kalite toplulukları ağının oluşturulması içerikli projeler ÜNİDES kapsamında desteklenmeye hak kazanmıştır (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 2025). Benzer şekilde Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi'nin yükseköğretim öğrencilerinin kalite temelli çalışmalara katılımının ve bu alandaki kurumsal iş birliklerinin değerini ortaya koymaya çalıştıkları proje (Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi, 2025), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi kalite topluluğu tarafından hazırlanan ve öğrencilerin kalite süreçlerine aktif katılımının teşvik edilmesini hedefleyen proje (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, 2025) de ÜNİDES destekli projelerden olmuştur.



Genel olarak değerlendirildiğinde yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmalarının, öğrencilerin de kaçınılmaz biçimde dâhil olduğu çok paydaşlı bir süreci ifade ettiği görülmektedir. Bu bağlamda, kalite topluluklarının yürüttüğü faaliyetlerin iç ve dış paydaşların katılımıyla desteklenmesinin, yalnızca bu toplulukların etki alanını genişletmekle kalmayarak, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmasına da anlamlı katkılar sunacağını söylemek mümkündür. Bununla birlikte farklı paydaşların kalite topluluklarına yönelik destekleyici tutumları, söz konusu topluluklara duyulan güveni pekiştirecek ve böylece katılımın niteliğini ve niceliğini de arttıracaktır.

Bu çalışmada, yükseköğretimde kalite güvencesi süreçlerinin temel bileşenlerinden biri olan öğrencilerin, kalite toplulukları aracılığıyla gerçekleştirdikleri çeşitli faaliyetler ortaya konulmuştur. Söz konusu faaliyetlerin ve bu doğrultuda gösterilen çabanın Türk yükseköğretim sistemine katkı bakımından büyük bir değer taşıdığı açıktır. Bununla birlikte, söz konusu katkının daha geniş öğrenci kitlesine ulaşabilmesi ve öğrencilerin kalite süreçlerine daha etkin biçimde dâhil olabilmeleri için, yükseköğretim kurumu yönetimlerinin yanı sıra akademik ve idari personel ile ilgili üst kuruluşların destekleyici ve yönlendirici roller üstlenmeleri kritik bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin, öğrenim deneyimlerinin niteliğini arttırmak, kurumlarına değer katmak ve sürekli iyileştirmeye katkı sağlamak amacıyla gönüllü olarak yer aldıkları kalite topluluklarında motivasyonlarının sürdürülebilirliğini sağlayacak mekanizmaların oluşturulması, öğrenci katılımını hem görünür kılacak hem de kalite güvencesi kültürünün kurumsallaşmasında stratejik bir görev üstlenecektir.

Öneriler

Bu çalışma, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında sayıları son birkaç yılda hızla artmış olan kalite topluluklarının varlığından yükseköğretimin tüm paydaşlarının haberdar olması, amaç ve görevlerinin tanınması, faaliyetlerinin görünürlüğünün artması ve ortaya konulan bulgular ile öğrencilerin kalite güvencesine aktif katılımlarında alternatif seçenekleri ortaya koyması açısından öncü ve önemlidir.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusundaki öneriler şunlardır:

- Bu çalışma, kurumların web sayfalarında topluluğa ilişkin tanıtıcı bilgiler, ilan edilen tüzük/yönergeler ve paylaşım sunulan Instagram gönderilerinden edinilen bilgilerle sınırlıdır. Tüm kalite topluluklarının tüzük/yönergelerine resmi kanallar yoluyla erişilerek genel tabloyu daha net ortaya koyacak çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca kalite topluluklarının varsa diğer sanal medya hesaplarının da incelenerek faaliyetlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Kalite topluluklarının başkanları, danışman öğretim elemanları ve öğrenci üyelerinden veriler elde etmek suretiyle nicel/nitel yöntemlerle çeşitli çalışmalar yürütülebilir. Öğrencilerin ilk elden deneyimlerine dayalı çalışmalar toplulukların işleyişine ilişkin yeni bulgular üretebilir.
- Kurumların ve yükseköğretimin diğer paydaşlarının kalite toplulukları ile iş birliğini arttırmaya yönelik faaliyetler düzenlenebilir ve görünürlüğün artırılması ile öğrencinin süreçlere katılımının teşvik edilmesi desteklenebilir.
- Kalite topluluklarının öğrencilere, kurumlara ve yükseköğretim sistemine kısa ve uzun vadeli katkılarını araştıran araştırmalar gerçekleştirilebilir. Böylece toplulukların gelecekteki faaliyetleri daha işlevsel biçimde planlanabilir.
- Kalite topluluklarının yaşadıkları sorunlara çözüm üretmek üzere çeşitli projeler planlanabilir ve yürütülebilir. Böylece kalite topluluklarının sisteme katkıları artırılabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar olarak makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayımlanmasıyla ilgili olarak herhangi bir çıkar çatışması potansiyeli olmadığını beyan ederiz.

Finansman

Çalışmanın yürütülmesi, yazarlığı ve/veya yayımlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yayın Etiği Beyanı

Çalışmanın etik dışı bir sorun içermediğini, araştırma ve yayın etiğinin dikkatle gözetildiğini beyan ederiz. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olup, doküman incelemesine dayalı olduğu ve veriler Etik Kurul onayı gerektirecek şekilde elde edilmediği için Etik Kurul Onayı beyan edilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışma, araştırmacılar arası iş birliği ile yürütülmüş ve raporlanmıştır. Tüm yazarlar makalenin yazımında katkı sunmuş olup, birinci yazar araştırmanın tasarımı, veri analizi ve tartışma; ikinci yazar verilerin toplanması ve analizi, üçüncü yazar alan yazın taraması ve verilerin toplanması aşamalarında katkı sunmuştur.

Teşekkür

YÖKAK Öğrenci Komisyonunda görev yaptığımız süre boyunca, özverili çalışmalarına şahit olduğumuz ve bir paydaş olarak birlikte yol aldığımız tüm kalite topluluklarının değerli başkanlarına, danışman öğretim elemanlarına, yönetimlerine ve üyelerine; ayrıca öğrenci arkadaşlarımızın bu kıymetli çalışmalarına imkân sağlayarak onlardan desteklerini esirgemeyen tüm yükseköğretim kurumlarının yöneticilerine, kalite koordinatörlüklerine ve ilgili akademik-idari personele teşekkür ederiz.

Extended Abstract

The New Stakeholder in Quality Assurance of Turkish Higher Education: Students' Quality Societies

Quality assurance (QA) in higher education is a comprehensive concept encompassing all policies, processes, and actions aimed at maintaining and enhancing the quality of higher education (Campbell & Rozsnyai, 2002, p. 32). QA in higher education refers to the monitoring, evaluation, and review of higher education in order to meet stakeholders' expectations and to build trust that minimum standards are being fulfilled (Martin & Stella, 2007, p. 34). At this point, it is necessary to define the concept of stakeholders. In its most classical definition, a stakeholder is any individual or group that can affect or is affected by the achievement of an organization's objectives (Freeman, 1984, p. 46). Universities, likewise, have various stakeholders. One of these stakeholders is students. Since the onset of the Bologna Process, students have been recognized as key stakeholders who should play an active role in shaping their education (European Students' Union [ESU], 2020, p. 13). The Göteborg Student Declaration further underscores that students are the driving force of change in higher education and emphasizes that their participation in the Bologna Process would afford them a more formal status within decision-making mechanisms and higher education platforms (Student Göteborg Declaration, 2001). In the Berlin Communiqué of the 2003 Ministerial Conference on Higher Education, students were declared full partners in higher education governance, with a strong emphasis on active student participation (Berlin Communiqué, 2003). Student participation in QA processes in higher education can be defined as the evaluation and improvement of quality through activities such as engaging in surveys, QA initiatives, and direct involvement in QA processes. One significant way in which university students in Türkiye participate in QA activities in higher education is through students' quality societies (SQS). Although these societies are not as large-scale structures as student unions seen in other countries, they make important contributions to QA activities specific to their own institutions, helping students understand the importance of QA in higher education and their participation. According to the February-2025 data of YÖKAK (2025), there are SQS in 166 higher education institutions in 78 provinces in Türkiye.

This study aims to examine examples of activities conducted by SQS at universities in Türkiye and to assess their accessibility and operations. In relation to the primary objective of the study, the following questions were addressed regarding the SQS of higher education institutions in Türkiye: (1) Are their descriptive information (such as bylaws/regulations and details of SQS president/advising faculty member) accessible? (2) What are their aims and duties? (3) What types of activities do they organize? (4) Which stakeholders do they collaborate with?

Literature Review

The activities of SQS play a crucial role in institutions' internal quality assurance (İQA) systems (YÖKAK, 2022a). İQA refers to the self-assessment and improvement processes conducted by a higher education institution's own staff and stakeholders (Sesay & Fofonah, 2023). Particularly in the context of İQA, understanding the existence of SQS, increasing their visibility, and clarifying the types and content of their activities gain more value, especially considering the contributions these societies make or will make to the processes. Indeed, student participation in QA is also an important, though relatively under-explored, aspect of higher education (Stensaker & Matear, 2024). A review of the literature reveals that there are no studies on SQS at Turkish higher education institutions. The findings regarding the current state and activities of SQS in Türkiye are considered valuable for guiding student participation initiatives, benefiting students, higher education institutions, and other relevant stakeholders.

Method

The study was conducted using the document analysis method. Document analysis is used to systematically examine the content of written materials (Wach, 2013). In the data analysis process, Bailey's (1994) stages of document analysis (identifying the study group, developing categories, finalizing the study group, determining the unit of analysis, and quantification) were followed. In the study, Instagram accounts of SQS, bylaws/regulations and relevant information on the university's website were used as data sources. Thus, 9 bylaws/regulations and 3336 Instagram posts (however, findings from 1689 posts regarding "QA in higher education" were included) belonging to 125 SQS were examined.

Findings

The findings of this study, which aimed to examine the activities and accessibility of SQS, reveal that access to the bylaws/regulations of many societies was not available. SQS social media accounts had a relatively low number of followers. One key finding is that the primary aim of SQS is to spread and internalize the QA culture among students. The primary activities of the SQS, in order, were promoting and informing about QA in higher education, attending and delivering seminars, participating in discussions, receiving and providing training, and attending and organizing workshops. In addition, SQS received feedback from students in various ways, organized congresses/symposiums, and carried out social contribution and research and development activities. In addition to various



activities, socio-cultural activities are also emphasized by SQS. According to the findings, SQS were collaborating with stakeholders such as their own institutions' QA coordinators, THEQC/THEQC Student Commission, SQS of other higher education institutions, and other student's societies at their institutions.

Conclusions and Recommendations

This study identifies various activities through which students, as an important part of QA efforts in higher education, contribute to initiatives within the Turkish higher education system via SQS. The effort put forth in these activities is undoubtedly valuable. However, for these activities to reach a wider audience and for students to engage more actively in the processes, it can be stated that the support and guidance of higher education institution management, as well as relevant higher authorities for academic and administrative staff, is crucial. In SQS, which students eagerly establish with the goal of enhancing their education quality, contributing to their institutions, and promoting continuous improvement, mechanisms designed to ensure the sustainability of their motivation will play a significant role in making students visible and active within the QA system. Thus, significant contributions will be made to the achievement of the planned targets for the establishment of a quality culture at the university. Although student participation in QA in higher education has garnered increasing attention in Türkiye, it still involves concepts and processes with which students are relatively unfamiliar. At the end of the study, it is recommended that future research access all SQS' bylaws/regulations and explore their other social media accounts to gain a clearer understanding of their activities. Additionally, studies should gather data from society leaders and members to provide deeper insights into their operations. The impact of institutional approaches towards SQS should also be examined, along with their contributions. Moreover, research on the contributions of SQS to students and institutions can guide more effective planning for their future activities. Finally, projects should be developed to provide solutions to the challenges faced by these societies, thereby increasing their contribution to the system.

Kaynakça

- Aktaş, D., Ceylan, E., Eskiurt, R. & Özkan, B. (2017). Sağlıklı yaşam için bir adım: Öğrenci kulüp etkinliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 127-136.
- Al-Musa, E. A. & Al-Qudah, M. A. (2021). The role of student clubs in Arab universities in promoting cultural diversity among the students enrolled in them from their perspective: The University of Jordan as a model. *Psychology and Education*, 58(5), 893-903.
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri ders notları*. Gazi Kitabevi.
- Astin, A. W. (1985). Involvement: The cornerstone of excellence. *Change*, 17(4), 35-39.
- Aydoğdu, M. (2023). Kalite güvencesi sistemi: Trakya Üniversitesi iyi uygulama örnekleri. *Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 3(1), 47-60.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. Free Press, Maxwell Macmillan Canada.
- Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi. (2025). *Kalite Koordinatörlüğü*. Erişim adresi: <https://kalite.bandirma.edu.tr/tr/kalite/h/Kalitenin-Gucu-Projesi-UNIDES-Programi-KapsamindaDesteklenmeye-Deger-Bulunmustur-30280>
- Beerens, M. & Udam, M. (2017). Stakeholders in higher education quality assurance: Richness in diversity?. *Higher Education Policy*, 30(3), 341-359. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0032-6>
- Bentley University. (2022). *12 reasons why you should join a student organization*. Erişim adresi: <https://www.bentley.edu/news/12-reasons-why-you-should-join-student-organization>
- Berlin Communiqué. (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Erişim adresi: <https://ehea.info/page-ministerial-conference-berlin-2003>
- Bilir Koca, B. & Karadağ, E. (2024). Yükseköğretim öğrencilerinin üniversite deneyimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 109-130. <http://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1303251>
- Campbell, C. & Rozsnyai, C. (2002). *Quality Assurance and the Development of Course Programmes* [Makale Sunumu]. Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe Bucharest, UNESCO.
- Cebeci, Y., Çalışkan, H. & Uymaz, M. (2024). Perceptions of university students participating in student club activities: Kültürel miras student club example. *Sakarya University Journal of Education*, 14(1), 125-141. <https://doi.org/10.19126/suje.1399080>
- Chapman, P., Blatchford, S. & Hughes, E. (2013). Lightening up the dark side: A partnership approach between a students' union and the university. C. Nysgaard, S. Brand, P. Bartholomew & L. Millard (Ed.), *Student engagement: Identity, motivation and community*. Libri.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/13538320500074915>
- Crozier, F., Lache, S., Sixto, L. C. V. & Gaiziunas, I. (2020). *THEQC's Review Report by ENQA*. Erişim adresi: <https://yokak.gov.tr/Uluslararasılaşma/Uyelikler>
- Dugan, J. P. & Komives, S. R. (2007). Developing leadership capacity in college students: Findings from a national student. National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Elassy, N. (2012). *Student involvement in the quality assurance process in the higher education institutions* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Aberdeen.
- Elassy, N. (2013). A model of student involvement in the quality assurance system at institutional level. *Quality Assurance in Education*, 21(2), 162-198.
- Eskici, M. & Aktaş, R. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğrenci kulüplerine yönelik görüşleri [Özel sayı]. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 31-40.
- European Commission. (t.y.). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. Erişim adresi: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>
- European Students' Union (ESU). (2013). *Quest for Quality for Students: Student Handbook on Quality Assurance*. Erişim adresi: <https://esu-online.org/publications/quest-for-quality-for-students-student-handbook-on-quality-assurance/>
- European Students' Union (ESU). (2020). *Bologna with Student Eyes 2020*. Erişim adresi: https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2021/01/BWSE2020-Publication_WEB2.pdf
- European Students' Union (ESU). (2024a). *News*. Erişim adresi: <https://esu-online.org/events/page/9/?date=past>
- European Students' Union (ESU). (2024b). *Publications*. Erişim adresi: <https://esu-online.org/publications/>
- European University Association (EUA). (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach* [Rapor Sunumu]. on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006. Erişim adresi: <https://www.eua.eu/publications/reports/quality-culture-in-european-universities-a-bottom-up-approach.html>
- Fonseca, M. (2026). Introduction to internal quality assurance. I. Kwiatkowska, M. Mieczysław, M. Markowski, M. Krasniewski, M. Fonseca, J. M. Borges, I. Santos, J. Sirok, K. Subic, V. Perovsek, T. Shopov & M. Penelova (Ed.), *Guide to internal quality assurance (IQ4) Based on European Standards and Guidelines (ESG) Part 1* (s. 34-38) içinde. EIQA Project.
- Forster, N. S. (2006). The analysis of company documentation. J. P. Scott (Ed.), *Documentary Research* (s. 83-106) içinde. SAGE Publications Ltd.
- Foubert, J. D. & Grainger, L. U. (2006). Effects of involvement in clubs and organizations on the psychosocial development of first-year and senior college students. *NASPA Journal*, 43(1), 166-182.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Pitman.
- Freeman, R. E. & McVea, J. (2001). A stakeholder approach to strategic management (Working Paper No. 01-02). M. Hitt, E. Freeman & J. Harrison (Ed.), *Handbook of Strategic Management* içinde Blackwell Publishing. <http://doi.org/10.2139/ssrn.263511>
- Froestad, W. & Bakken, P. (Ed.). (2004). *Student Involvement in Quality Assessments of Higher Education in the Nordic Countries*. Erişim adresi: <https://www.nokut.no/contentassets/a4895de04f3744f0ab9f31330ad12cd8/student-involvement-in-quality-assessments-of-higher-education-in-the-nordic-countries.pdf>
- Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (t.y.). *Üniversite Öğrenci Toplulukları İş Birliği ve Destek Programı (ÜNİDES) Uygulama Kılavuzu*. Erişim adresi: <https://genclikhizmetleri.gov.tr/hizmetlerimiz/ozel-projeler-2/unides/>



- Henchy, A. (2011). The influence of campus recreation beyond the gym. *Recreational Sports Journal*, 35(2), 174-181. <https://doi.org/10.1123/rsj.35.2.174>
- Hoştut, S. (2018). Türk üniversitelerin paydaş analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(3), 187-200.
- İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ). (2021). *İstanbul Teknik Üniversitesi Öğrenci Kulüpleri ve Öğrenci Faaliyetleri Koordinatörlüğü Yönergesi*. Erişim adresi: <https://sks.itu.edu.tr/yonergeler>
- Kaya, A. (2021). Bir araştırma kaynağı olarak arşivlenen sosyal medya verilerinin kullanımı. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, 16, 49-79.
- Kaya, C., Ekici, S. & Öntürk, Y. (2022). Öğrenci toplulukları üyelerinin boş zaman tutumları ve örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 417-430.
- Kettunen, J. (2015). Stakeholder relationships in higher education. *Tertiary Education and Management*, 21(1), 56-65. <http://dx.doi.org/10.1080/13583883.2014.997277>
- Klemencic, M. (2006). The Bologna process and student expectations. J. Kohler & L. Purser (Ed.), *Bologna Handbook – 1st Supplement* (September 2006) içinde. European University Association and Raabe Academic Publishers.
- Koyuncu, İ. & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- Kuzu, Ö. H. (2021). Üniversitelerde öğrenci toplulukları: Çeşitlilik üzerine bir içerik analizi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 52-73.
- Lee, R. M. (2000). *Introduction to Unobtrusive Methods*. Open University.
- Logermann, F. & Leişyte, L. (2015). Students as stakeholders in the policy context of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in higher education institutions. A. Curaj, Ligia Deca, R. Pricopie, M. Teichler & L. Borza (Ed.), *The European Higher Education Area* (s. 685-701) içinde. Springer.
- Machumu, H. J. & Kisanga, S. H. (2014). Quality assurance practices in higher education institutions: Lesson from Africa. *Journal of Education and Practice*, 5(16), 144-156.
- Martin, M. & Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: Making choices*. UNESCO.
- Michigan Technological University. (2021). *10 reason's why you should join a student organization*. Erişim adresi: <https://blogs.mtu.edu/student-leadership/2021/08/10-reasons-why-you-should-join-a-student-organization/>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analyses* (2. bs.). SAGE Publication.
- Mittal, V., Kaul, A., Gupta, S. S. & Arora, A. (2017). Multivariate features based instagram post analysis to enrich user experience. *Procedia Computer Science*, 122, 138-145. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.352>
- Mizusawaa, T., Hochia, Y. & Mizunoo, M. (2012). A study on the relationship between commitment of club activity and vocational readiness among university students. *Work*, 41, 5756-5758. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-0941-5756>
- Ncube, M., Moyo, F., Mathe, T. T. & Ncube, V. (2024). Student-involvement trends (SIT) for quality-assurance in higher education among STEM Institutions, Zimbabwe. *International Journal of Social Science and Human Research*, 7(7), 5059-5070. <http://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i07-53>
- Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi. (2025). *Kalite Koordinatörlüğü*. Erişim adresi: <https://www.ohu.edu.tr/kalitekoordinatordugu/duyuru/74328>
- Pak, M. D. & Pak, C. (2017). Üniversite gençliğinde uyum arayışı: Öğrenci toplulukları. T. Doğan, N. Rüştioğlu, A. Tosun, A. Güner, M. Akın, M. Kayaoğlu & İ. Başoğlu (Ed.), 2. *Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi Özetler Kitabı* (s. 182-183) içinde.
- Savga, L., Krykliy, O. & Kyrychenko, K. (2018). The role of internal and external stakeholders in higher education system in Ukraine. *Business Ethics and Leadership*, 2(1), 32-43.
- Savvinov, V. & Strekalovsky, V. (2013). Meeting stakeholders' needs through effective university management. *International Organisations Research Journal*, 8(1), 87-99.
- Schumann, F. R. (2022). Using Voyant Tools for data mining social media comments about a destination: A Guam study. *Journal of Hospitality and Tourism*, 20(2), 106-118.
- Sesay, G. A. & Fofanah, I. W. (2023). *The role of internal quality assurance on higher education institutions in Sierra Leone case study: Central University*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4587901>
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brüksel, Belçika.
- Stensaker, B. & Matear, S. (2024). Student involvement in quality assurance: perspectives and practices towards persistent partnerships. *Quality in Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2346358>
- Student Göteborg Declaration. (2001). *Göteborg Öğrenci Deklarasyonu*. Erişim adresi: <https://eha.info/cid102734/student-goteborg-convention-march-2001.html>
- Şeref, M. (2019). *Yükseköğretim programlarında öğrencilerin güçlendirilmesini destekleyen etkenlerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- The Student Engagement Partnership's (TSEP). (2014). *The principles of student engagement-The student engagement conversation 2014*. Erişim adresi: <https://can.jiscinvolve.org/wp/files/2014/12/The-Principles-of-Student-Engagement.pdf>
- Turan, İ., Duysak, A. & Kuşoğlu, İ. H. (2017). Üniversite öğrenci topluluklarının toplumsallaşmada yeri ve önemi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 2023-217.
- Uludağ, G., Bora, M. & Çatal, S. (2021a). Türk yükseköğretiminde kalite güvencesi sistemi ve öğrenci katılımının önemi. *Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 1(1), 91-111.
- Uludağ, G., Bardakci, S., Avşaroğlu, M. D., Çankaya, F., Çatal, S., Ayvat, F., Koçer, A., Yıldırım, S. A. & Elmas, M. (2021b). Investigation of the higher education students' participation in quality assurance processes based on the theory of planned behaviour: A case of Turkey. *Quality in Higher Education*, 27(3), 338-356. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1946273>
- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. (2025). *Kalite güvence sistemi: Kalite topluluğu faaliyetleri*. Erişim adresi: <https://www.yyu.edu.tr/Birimler/kalite/sayfalar/16812>
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper in Brief 13. Erişim adresi: <https://www.ids.ac.uk/publications/learning-about-qualitative-document-analysis/>
- Walsh, S. (2024). *55 Instagram statistics and facts for 2024*. Erişim adresi: <https://www.searchenginejournal.com/instagram-facts/314439/>

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2022a). *Kalite Toplulukları Öğrenci Zirvesi Sonuç Bildirisi*. Erişim adresi: https://yokak.gov.tr/Common/Images/ogrenci_katilimi/docs/Kalite_Topluluklar%C4%B1_Ogrenci_Zirvesi_2022_Sonuc_Bildirisi.pdf
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2022b). *2021 Yılı Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Sisteminde Öğrenci Katılımı Faaliyet Raporu*. Erişim adresi: <https://yokak.gov.tr/2021-yili-yuksekogretimde-kalite-guvenesi-sistemine-ogrenci-katilimi-faaliyet-raporu-390>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2023a). *Kalite Elçisi El Kitabı* (Sürüm 2.0). Yükseköğretim Kalite Kurulu.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2023b). *2022 Yılı Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Sisteminde Öğrenci Katılımı Faaliyet Raporu*. Erişim adresi: <https://tls.tc/4uy1>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2025). *Yükseköğretim kurumları kalite toplulukları listesi*. Instagram. Erişim adresi: <https://www.instagram.com/p/DHF1bpMogyY/?igsh=MWJsbT10NnVod2RtcQ==>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (t.y.). *Öğrenci katılımı*. Erişim adresi: <https://yokak.gov.tr/ogrenci-komisyonu/ogrenci-katilimi>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2025). *Türlerine göre mevcut üniversite sayısı*. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- ### Görsel Kaynakları
- Görsel 1. *Anadolu Üniversitesi, Kalite Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/C3-OtEotx8H/> adresinden 01.03.2024 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 2. *Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Kalite Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/CfHwJ2IX2q/> adresinden 22.06.2022 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 3. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Kalite Kulübü*. <https://www.instagram.com/p/Czl2gkuN2jX/> adresinden 13.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 4. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Kalite Öğrenci Topluluğu*. https://www.instagram.com/p/CzmSjeGKbEN/?img_index=3 adresinden 13.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 5. *Üsküdar Üniversitesi, Kalite Kulübü*. <https://www.instagram.com/p/C4Umv0WthW/> adresinden 10.03.2024 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 6. *Bezmialem Vakıf Üniversitesi, Kalite Kulübü*. <https://www.instagram.com/p/C4KUpyLw7C/> adresinden 06.03.2024 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 7. *Bursa Uludağ Üniversitesi, Kalite Elçileri Öğrenci Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/CgSMa8iL8Y1/> adresinden 21.07.2022 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 8. *Kocaeli Üniversitesi, Kalite Kulübü*. <https://www.instagram.com/p/Czql9JnN7LT/?igsh=OXJ1ZzhrNDNocmli> adresinden 20.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 9. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Kalite Kulübü*. <https://www.instagram.com/p/CmbpTNJqi9A/> adresinden 21.12.2022 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 10. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Kalite Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/CuUSURmMk2S/> adresinden 05.07.2023 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 11. *Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Kalite Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/CmJZdBpt8-7/> adresinden 14.12.2022 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 12. *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Kalite Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/Cj7mcDINVW9/> adresinden 20.10.2022 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 13. *KTO Karatay Üniversitesi, Kalite Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/C6EVzIMNlyR/> adresinden 22.04.2024 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 14. *Amasya Üniversitesi, Kalite Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/C4K9uudN5bs/> adresinden 06.03.2024 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 15. *Bezmialem Vakıf Üniversitesi, Kalite Kulübü*. <https://www.instagram.com/p/C4ajCTuNZ2H/> adresinden 12.03.2024 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 16. *Gümüşhane Üniversitesi, Kalite Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/C4Bjp1ItNPT/> adresinden 02.03.2024 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 17. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, YEKA*. <https://www.instagram.com/p/CseKMaNXwY/> adresinden 20.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 18. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Kalite Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/CzrWWgfN83P/> adresinden 14.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 19. *Adıyaman Üniversitesi, Kalite Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/C0wshmcNhp/> adresinden 12.12.2023 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 20. *Bursa Teknik Üniversitesi, Kalite Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/CzEkYH8NN2D/> adresinden 31.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 21. *Amasya Üniversitesi, Kalite Kulübü*. <https://www.instagram.com/p/C4XkFd0NrXb/> adresinden 11.03.2024 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 22. *Giresun Üniversitesi, Kalite Kulübü*. <https://www.instagram.com/p/C198c-gNmhl/> adresinden 11.03.2024 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 23. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Kalite Öğrenci Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/CdLFEODtzQz/> adresinden 05.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 24a-b. *Bartın Üniversitesi, Genç Kalite Kulübü*. https://www.instagram.com/p/CfEGM_wso7s/ adresinden 21.06.2022 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 25. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Kalite Kulübü*. <https://www.instagram.com/p/CtWshPvr9yd/> adresinden 11.06.2023 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 26. *Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Kalite ve Verimlilik Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/CiOxG6pNsti/> adresinden 21.11.2022 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 27. *Selçuk Üniversitesi, Kalite ve Verimlilik Topluluğu*. <https://www.instagram.com/p/C3sYEZ1Npy8/> adresinden 23.02.2024 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 28. *YÖKAK Öğrenci Komisyonu*. <https://www.instagram.com/p/CeUIDP4oSUB/> adresinden 03.06.2022 tarihinde alınmıştır.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

**Ek 1**

Öğrenci Kalite Toplulukları Listesi

No	Kurum Türü	Kurum Adı	Topluluk Adı
1	Devlet	Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	Kalite Topluluğu
2	Devlet	Adıyaman Üniversitesi	Kalite Topluluğu
3	Devlet	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Kalite Elçileri Topluluğu
4	Devlet	Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi	Kalite Topluluğu
5	Devlet	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Kalite Kulübü
6	Devlet	Akdeniz Üniversitesi	Kalite Elçileri Öğrenci Topluluğu
7	Devlet	Aksaray Üniversitesi	Kalite Topluluğu
8	Vakıf	Altınbaş Üniversitesi	Genç Kalite Kulübü
9	Devlet	Amasya Üniversitesi	Kalite Topluluğu
10	Devlet	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Kalite Topluluğu
11	Devlet	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	Kalite Öğrenci Topluluğu
12	Devlet	Ankara Üniversitesi	Bilimsel Araştırma ve Kalite Öğrenci Topluluğu
13	Vakıf	Antalya Bilim Üniversitesi	Kalite ve Verimlilik Topluluğu
14	Devlet	Atatürk Üniversitesi	Kalite Topluluğu
15	Devlet	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Kalite Topluluğu
16	Vakıf	Bahçeşehir Üniversitesi	Kalite Topluluğu
17	Devlet	Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi	Akreditasyon ve Kalite Kulübü
18	Devlet	Bartın Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
19	Vakıf	Başkent Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
20	Devlet	Batman Üniversitesi	Kalite Topluluğu
21	Devlet	Bayburt Üniversitesi	Kalite Topluluğu
22	Vakıf	Beykoz Üniversitesi	Genç Kalder Kulübü
23	Vakıf	Bezmialem Vakıf Üniversitesi	Kalite Kulübü
24	Devlet	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Kalite Kulübü
25	Devlet	Bingöl Üniversitesi	Kalite Yönetimi Kulübü
26	Vakıf	Biruni Üniversitesi	Kalite Topluluğu
27	Devlet	Bitlis Eren Üniversitesi	Kalite ve Kalifikasyon Kulübü
28	Devlet	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Kalite Öğrenci Topluluğu
29	Devlet	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Kalite Topluluğu
30	Devlet	Bursa Teknik Üniversitesi	Kalite Topluluğu
31	Devlet	Bursa Uludağ Üniversitesi	Kalite Elçileri Topluluğu
32	Devlet	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Kalite ve Akreditasyon Topluluğu
33	Devlet	Çankırı Karatekin Üniversitesi	Kalite Topluluğu
34	Devlet	Çukurova Üniversitesi	Kalite Elçileri Kulübü
35	Devlet	Dicle Üniversitesi	Kalite Kulübü
36	Devlet	Dokuz Eylül Üniversitesi	Kalite Öğrenci Topluluğu
37	Devlet	Ege Üniversitesi	Kalite Topluluğu
38	Devlet	Erciyes Üniversitesi	Kalite Topluluğu
39	Devlet	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Kalite Öğrenci Topluluğu
40	Devlet	Eskişehir Anadolu Üniversitesi	Kalite Kulübü
41	Devlet	Fırat Üniversitesi	Kalite Topluluğu
42	Vakıf	Galatasaray Üniversitesi	Öğrenci Kalite Topluluğu
43	Devlet	Gazi Üniversitesi	Kalite Topluluğu

44	Devlet	Gaziantep Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
45	Devlet	Gebze Teknik Üniversitesi	Kalite Topluluğu
46	Devlet	Giresun Üniversitesi	Kalite Topluluğu
47	Devlet	Gümüşhane Üniversitesi	Öğrenci Kalite Topluluğu
48	Devlet	Hacettepe Üniversitesi	Kalite Araştırma Topluluğu
49	Vakıf	Haliç Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
50	Devlet	Harran Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
51	Vakıf	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Kalite Elçileri Öğrenci Topluluğu
52	Devlet	Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
53	Vakıf	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	Kalite Kulübü
54	Devlet	İnönü Üniversitesi	Kalite Topluluğu
55	Devlet	İskenderun Teknik Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
56	Vakıf	İstanbul Arel Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu Kulübü
57	Vakıf	İstanbul Aydın Üniversitesi	Kalite ve Verimlilik Kulübü
58	Vakıf	İstanbul Beykent Üniversitesi	Kalite Çalışmaları Kulübü
59	Vakıf	İstanbul Bilgi Üniversitesi	Bilgi Kalite Kulübü
60	Vakıf	İstanbul Gedik Üniversitesi	Genç Kalite Elçileri Topluluğu
61	Vakıf	İstanbul Gelişim Üniversitesi	Gelişim'de Kalite Topluluğu
62	Vakıf	İstanbul Kültür Üniversitesi	Kalite Elçileri Kulübü
63	Vakıf	İstanbul Medipol Üniversitesi	Kalite Öğrenci Topluluğu
64	Vakıf	İstanbul Nişantaşı Üniversitesi	Kalite ve Verimlilik Kulübü
65	Vakıf	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	Yenilikçi Eğt. ve Kalite-Akred. Arş. Kulübü
66	Devlet	İstanbul Teknik Üniversitesi	Kalite Kulübü
67	Vakıf	İstanbul Topkapı Üniversitesi	Kalite Kulübü
68	Devlet	İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa	Kalite Topluluğu
69	Devlet	İzmir Demokrasi Üniversitesi	Kalite Topluluğu
70	Devlet	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	Kalite Topluluğu
71	Vakıf	İzmir Kavram Meslek Yüksek Okulu	Kalite Topluluğu
72	Vakıf	Kapadokya Üniversitesi	Kalite Topluluğu
73	Devlet	Karabük Üniversitesi	Kalite Topluluğu
74	Devlet	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Öğrenci Kalite Topluluğu
75	Vakıf	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	Kalite Topluluğu
76	Devlet	Kastamonu Üniversitesi	Kalite Elçileri Öğrenci Topluluğu
77	Devlet	Kayseri Üniversitesi	Kalite Kulübü
78	Devlet	Kırıkkale Üniversitesi	Kalite ve Geliştirme Topluluğu
79	Devlet	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
80	Devlet	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Kalite Topluluğu
81	Devlet	Kocaeli Üniversitesi	Öğrenci Kalite Kulübü
82	Vakıf	Koç Üniversitesi	KUality Topluluğu
83	Devlet	Konya Teknik Üniversitesi	Kalite Kulübü
84	Vakıf	KTO Karatay Üniversitesi	Kalite Topluluğu
85	Devlet	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Kalite Gönüllüleri Topluluğu
86	Devlet	Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi	Kalite ve Akreditasyon Topluluğu
87	Devlet	Malatya Turgut Özal Üniversitesi	Kalite Elçileri Topluluğu
88	Vakıf	Maltepe Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
89	Devlet	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	Kalite Topluluğu

90	Devlet	Mardin Artuklu Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
91	Devlet	Marmara Üniversitesi	Genç Kalite Kulübü
92	Devlet	Mersin Üniversitesi	Öğrenci Kalite Topluluğu
93	Devlet	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	Kalite Kulübü
94	Devlet	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
95	Devlet	Muş Alparslan Üniversitesi	Kalite Topluluğu
96	Devlet	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Kalite Topluluğu
97	Devlet	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Kalite Öğrenci Topluluğu
98	Devlet	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Kalite Topluluğu
99	Devlet	Nuh Naci Yazgan Üniversitesi	Genç Kalite Kulübü
100	Devlet	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Kalite Topluluğu
101	Devlet	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Kalite Kulübü
102	Devlet	Pamukkale Üniversitesi	Kalite ve Sürekli Gelişim Topluluğu
103	Devlet	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
104	Devlet	Sakarya Üniversitesi	Gençkal Öğrenci Topluluğu
105	Vakıf	Sanko Üniversitesi	Yenilikçi Genç Kalite Topluluğu Kulübü
106	Devlet	Selçuk Üniversitesi	Kalite Topluluğu
107	Devlet	Siirt Üniversitesi	Öğrenci Kalite Topluluğu
108	Devlet	Sinop Üniversitesi	Kalite Öğrenci Kulübü
109	Devlet	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Kalite Topluluğu
110	Devlet	Tarsus Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
111	Devlet	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	Kalite ve Verimlilik Topluluğu
112	Vakıf	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	Öğrenci Kalite Topluluğu
113	Devlet	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Kalite Kulübü
114	Vakıf	Toros Üniversitesi	Kalite Topluluğu
115	Devlet	Trakya Üniversitesi	Kalite Topluluğu
116	Vakıf	Türk- Alman Üniversitesi	Genç Kalite Kulübü
117	Vakıf	Ufuk Üniversitesi	Kalite Topluluğu
118	Devlet	Uşak Üniversitesi	Genç K-Uşak Topluluğu
119	Vakıf	Üsküdar Üniversitesi	Kalite Kulübü
120	Devlet	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Kalite Topluluğu
121	Devlet	Yalova Üniversitesi	Kalite Kulübü
122	Vakıf	Yaşar Üniversitesi	Kalite Topluluğu
123	Devlet	Yozgat Bozok Üniversitesi	Kalite Öğrenci Topluluğu
124	Vakıf	Yüksek İhtisas Üniversitesi	Genç Kalite Topluluğu
125	Devlet	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Kalite Topluluğu

Evolving Steps of Quality Culture in Universities: Outline from European University Association's (EUA) Institutional Evaluation Reports

Üniversitelerde Kalite Kültürünün Gelişim Aşamaları:

Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA) Kurumsal Değerlendirme Raporlarında Öne Çıkan Alanlar

Barış Uslu 

Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye

Abstract

Quality expectations bring many political and practical changes in universities. Some staff can see such a changing atmosphere as a danger for their work routines and prefer to refuse this renew quality approach in their university. However, it is critical ensuring the active participation of each staff to achieve better quality standards in university services. Then, to motivate all staff for quality development works, university managers need to evolve the quality culture in their institutions. Therefore, this research aims to explore the evolving steps of quality culture in universities. The research was designed as a qualitative inquiry, following multiple-case study pattern. The qualitative data were collected from the institutional evaluation reports published by European University Association (EUA). The multiple cases come from 14 universities in eight countries (including one initial and one follow-up reports per university, total 28 institutional evaluation reports). The dataset was analysed using content analysis approach, as follows: coding relevant sections in the reports; categorisation of various codes; integration of emerging themes. The analysis revealed that top administration first set up quality strategies and then generally delegate the policy development responsibility to the dedicated committee in their university. As the next steps, this committee plan necessary actions and steer institutional practices to develop quality in their services, including teaching, research, and engagement activities. However, three steps seem crucial to constitute a strong quality culture in universities: i) design "quality development" as an institutional project, ii) establish quality management system to minimise bureaucratic burden, and iii) recognise staff's achievements (whether small or exceptional) contributing to the quality standards and timely award these achievements as motivating examples for all staff to take a part in quality development.

Özet

Kalite beklentileri üniversitelerde birçok politik ve uygulama temelli değişikliği beraberinde getirmektedir. Personellerin bir kısmı böyle bir değişim atmosferini kendi çalışma rutinleri için bir tehlike olarak görebilir ve üniversitelerindeki yenileşen kalite yaklaşımını reddetmeyi tercih edebilir. Diğer taraftan, üniversitenin sunduğu hizmetlerde daha iyi kalite standartlarına ulaşmak için her personelin aktif katılımının sağlanması kritik önemdedir. Doğal olarak, tüm personeli kalite geliştirme çalışmalarına katılım konusunda motive edebilmek için üniversite yöneticilerinin kurumlarında kalite kültürünü geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, üniversitelerde kalite kültürünün gelişim aşamalarını keşfetmek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu araştırma, çoklu durum çalışması modelini temele alan nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel veriler, Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) tarafından yayınlanan kurumsal değerlendirme raporlarından derlenmiştir. 8 farklı ülkeden araştırma kapsamına alınan 14 üniversite bu çalışmadaki çoklu örnek durumları oluşturmaktadır. Üniversite başına bir ilk ve bir takip raporu olmak üzere, toplam 28 kurumsal değerlendirme raporu ile oluşturulan veri seti içerik analizi yaklaşımı analiz edilmiş ve analiz sürecinde şu aşamalar takip edilmiştir: raporlardaki ilgili bölümlerin kodlanması; çeşitli kodların kategorize edilmesi; ortaya çıkan temaların bütünleştirilmesi. Bulgular, üniversite üst yönetiminin öncelikle kalite stratejileri oluşturduğunu ve ardından genellikle politika geliştirme sorumluluğunu özel komite yapılarına devrettiğini göstermektedir. Sonrasında, bu komite gerekli eylemleri planlamakta ve öğretim, araştırma ve katılım faaliyetleri de dahil olmak üzere kurumsal hizmetlerde kaliteyi geliştirmek için yapılan uygulamaları yönlendirmektedir. Bununla birlikte, üniversitelerde güçlü bir kalite kültürü oluşturmak için üç adım çok önemli görünmektedir: i) "kalite gelişimini" kurumsal bir proje olarak tasarlamak, ii) bürokratik yükü en aza indirmek için kalite yönetim sistemi kurmak ve iii) personelin kalite standartlarına katkıda bulunan başarılarını (küçük veya istisnai de olsa) tanımak ve bu başarıları tüm personelin kalite gelişiminde rol alması için motive edici örnekler olarak zamanında ödüllendirmek.

Keywords: QuaLiTy Development Initiatives, Quality Management Systems, Quality in Higher Education, Quality Strategies in European Higher Education Area (EHEA), Quality Culture in Universities

Anahtar Kelimeler: Kalite Geliştirme Girişimleri, Kalite Yönetim Sistemleri, Yükseköğretimde Kalite, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda (EHEA) Kalite Stratejileri, Üniversitelerde Kalite Kültürü

İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Barış Uslu
Department of Educational Sciences,
Faculty of Education, Çanakkale
Onsekiz Mart University, Çanakkale,
Türkiye
e-mail: barisuslu@comu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(ÖS), 49-58. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Eylül / September 20, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 5, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Uslu, B. (2025). Evolving steps of quality culture in universities: Outline from European University Association's (EUA) institutional evaluation reports. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 59-68. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1553711>

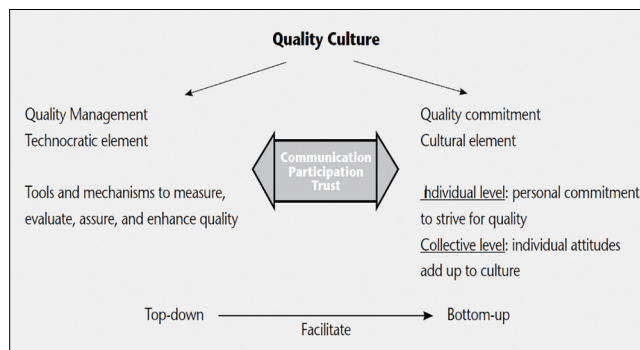
ORCID: B. Uslu: 0000-0001-5941-1507

Quality is a multidimensional concept that encompasses various aspects of an institution's activities. In the context of higher education, quality refers to the extent to which an institution's activities and outcomes meet the expectations and needs of all its stakeholders, including students, faculty, staff, and society as a whole (Welzant et al., 2015). To keep up the quality line in universities, quality assurance is the name of processes to ensure its programs, services, and operations meet the required standards of quality (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], 2015). Beyond quality standardisation, on the other hand, universities need to establish organisational culture embracing all stakeholders for quality development continuously.

Without exception, quality expectations bring many political and practical changes in universities too. Some staff can see such a changing atmosphere as a danger for their work routines and prefer to refuse this new quality approach in their university (Yorke, 2000). However, it is critical ensuring the active participation of each staff to achieve better quality standards in university services (Lycke & Tano, 2017). Then, to motivate all staff for quality development works, university managers need to evolve the quality culture in their institutions. According to the European University Association (EUA), while "quality is an ongoing exercise and needs to be pursued continuously both for outcomes and processes [in university organisations] to [always] enhance and improve their current status and [further] develop their systems" (EUA, 2006, pp. 9-10),

[Q]uality culture refers to an organisational culture that intends to enhance quality permanently and is characterised by two distinct elements: on the one hand, a cultural/psychological element of shared values, beliefs, expectations and commitment towards quality and, on the other hand, a structural/managerial element with defined processes that enhance quality and aim at coordinating individual efforts. Thus, the cultural/psychological element refers back to individual staff members while the structural/managerial refers back to the institution (EUA, 2006, p. 10; Fig. 1).

Figure 1
Quality culture and quality management (EUA, 2006, p. 20)



While Figure 1 shows the components of quality culture, it does not broadly explain the way how quality culture can be generated collectively around individuals and managerial practices in universities. Rather, Bendermacher and colleagues (2017, p. 45) listed "Promoting and inhibiting organisational context factors impacting quality culture", under following themes: Organisational structure/managerial elements, Organisational subculture/psychological elements, Leadership elements, and Communication elements. Following similar themes, Hildesheim and Sonntag (2019, p. 10) developed The Quality Culture Inventory for higher education institutions and categorised the questions under the sub-dimensions of "Leadership behaviour, Communication, Engagement, Commitment, Leadership expectations, and Participation".

However, Perovsek (2016, p. 10) argued the difficulties in changing the existing organisational/quality culture and claimed that "most organisations are still left with the dilemma what to do in practice, pushed by the internal and external demands for change and a very scarce knowledge of how to facilitate the [quality culture] change in practice." Yet the studies given above do not directly explain the whole transition processes from 'quality'-to-'quality assurance', and then from 'quality assurance'-to-'quality culture' approach in universities. On this point, asking 'whether essential steps could be to establish strong quality culture' can assist managers to form evolving culture around quality development in their universities. Therefore, this research aims to explore the evolving steps of quality culture in universities. Parallel to this aim, qualitative inquiry was employed on the development of quality culture through various university examples. Herewith, EUA's Institutional Evaluation Programme (IEP) provides highly valuable feedback about quality development in various universities from Europe. Benefitting from EUA's evaluation reports as well-rounded documented-sources in this research, EUA's IEP aims "to support institutions in developing their strategic leadership and capacity to manage change" (<https://www.eua.eu/publications/reports/institutional-evaluation-programme.html>).

Since IEP's launch in 1994 to this year, 2024, during these 30 years, EUA has conducted more than 450 evaluations on 340 universities from 50 countries (EUA-IEP, n.d.). While EUA's IEP is listed on the European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAAR) and a member of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), they provide independent evaluations which complies with the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (ENQA, 2015). With initial and follow-up evaluations (if requested) based on field-visits to universities, EUA experts assess the strengths as well as areas needed further improvements by observing the quality outcomes on practices and services in a related university. With a highly similar structure to the reports



of Turkish Higher Education Quality Council (YÖKAK), EUA experts evaluate quality components in various categories, as follows: Governance and institutional decision-making, Quality culture, Teaching and learning, Research, Service to society, and Internationalisation (see details: <https://www.iep-qaa.org/>). While EUA's IEP reports clearly show the importance of 'Quality culture' as an essential component for universities, it is also important to understand how the adaptation of quality culture into organisational processes influence the institutional development of universities.

Reflections of Quality Culture in Universities

Quality culture is an important component to enhance university performance and to ensure the development of academic excellence (Hilman et al., 2017). However, the development of quality culture is further than just employing quality assurance mechanisms. Cultural development can be operated in the best way including shared values, practices, and procedures within the institutional community, rather than solely relying on standard measurement procedures (Alberto, 2015). Whereas measuring predetermined standards is important for accountability, it cannot guarantee quality alone; instead, quality culture requires the willingness and aspiration of all stakeholders to ensure its implementation and success in universities. Parallel to the common effort of stakeholders, many researchers also underlined that quality culture has a significant positive effect on university performance through the contribution to institutional reputation, resource effectiveness, student experience, and academic environment (Hildesheim & Sonntag, 2019; Katiliute & Neverauskas, 2009; Ortiz-Herrera et al., 2020). At this point, it could be possible to evaluate reflections of quality culture to universities in terms of five major aspects, namely, Improved Student Outcomes, Enhanced Institutional Reputation, Improved Efficiency and Effectiveness, Increased Stakeholder Satisfaction, and Continuous Professional Development.

For example, looking over "Improved Student Outcomes", quality culture can help to generate a supportive and engaging learning environment. A commitment to quality requires to ensure rigorous academic standards, which empowers the excellence understanding in the whole institution. Thus, if universities prioritise quality, students often experience more engaging curricula, better teaching methods, and supportive services during their education (Tucker, 2013). This can obviously lead to increase in student satisfaction as well as better success in their academic performance. Then, graduates from universities with a strong quality culture are more likely to possess the skills and knowledge needed to succeed in their future workplace (Bendermacher et al., 2017). Meanwhile, with higher satisfaction, universities having a well-established quality culture can also achieve to decrease retention among their students and to get higher graduation records.

Similarly, "Increased Stakeholder Satisfaction" includes both internal and external parties beyond students. For instance, with their student's higher satisfaction, it is likely to get positive feedback from parents and possibly their economic and moral contribution for the further development of universities (Jawad et al., 2015). Also, quality culture can provide a common basis for more supportive and positive work atmosphere in which faculty and other personnel can be happier with better well-being and higher morale levels. Further, students graduating from universities with a strong quality culture often have better career, and then these graduates can contribute more to the university's alumni network as well as establish bridging between their university and external donors/partners too (Paraschivescu et al., 2013).

Yet one of other factors contributing to universities' further development in financial and human resources is "Enhanced Institutional Reputation". In this respect, universities named with a strong quality reputation can attract better students and high-skilled researchers and teachers. With this increasing reputation, beyond strengthening their academic community, universities can find more opportunities to increase their funding streams from government agencies, private foundations, and previously underlined, their alumni group (Zawada, 2019). In addition, if universities achieve to establish a strong quality culture, they will more likely elevate their position in various ranking and benchmark system by means of high level scientific and academic contribution from their talented faculty and student cohorts (Lanares, 2011). Expectedly, quality approach among their staff and students can also help universities to align their programs towards national and international accreditation standards, even they will achieve to exceed far beyond such external expectations.

When we look at "Improved Efficiency and Effectiveness" perspective, it is possible to say that some essential components of quality culture can prioritise the efficient use of resources to ensure for optimised resources allocation within universities through the areas of greatest need and gain balance (Hilman et al., 2017). Similarly, using quality measures as well as detailed analysis on their consumption areas, universities can easily identify and eliminate inefficient areas; hence, universities can improve their financial sustainability by reducing costs, at least at a certain level. Furthermore, quality culture embraces accountability and transparency where faculty and administration are more responsive to student needs and outcomes, which possibly results with mutual trust in the academic community (Dziminska et al., 2018). Yet cost reduction or resource allocation, even accountability measures, is not one-time process, and naturally quality culture can give university management clear directions to complete their institutional culture adding continuous improvement in any areas, as well as leading them to ongoing enhancements in all processes and practices institutionally.

Parallel to the continuity in institutional development, “Continuous Professional Development” is also another important aspect of quality culture in universities. As an advantage in this point, a quality culture always encourages faculty and staff to regularly assess and enhance their practices, curricula, and support services for students (Seyoum, 2012). Then, with the impact of such an institutional culture, it is possible for faculty feel deeper obligation to engage in professional development opportunities to achieve better teaching practices and more effective mentoring for students. Beyond individuals’ professional development, quality culture mostly embraces different structures to enhance collaboration among faculty, departments, and administrative units (Alberto, 2015). Such a collaborative environment can help to develop more innovative approaches in teaching, research, and community engagement too.

Given above, the establishment of quality culture in universities is essential for achieving a wide range of positive outcomes. These potential results can include improved student outcomes to enhanced institutional reputation, and increased efficiency to continuous development among academic community. On this point, it is important to know what the necessary steps could be to ensure a strong “quality culture” in universities. Herewith, the following sections of this research will focus on evolving steps of quality culture to contribute to universities’ long-term sustainability and growth.

Method

This research was designed as a multiple-case study. According to Creswell (2013, pp. 73-74), “a multiple case study is a qualitative inquiry in which researchers explore a selected issue or concern through multiple-bounded systems (cases) via detailed, in-depth data collection, and report case-based themes” (as cited in Uslu, 2018, p. 36). In line with this definition, the researcher benefitted from the case study approach to inquire the evolving stages of quality culture in universities through the qualitative analysis of the institutional evaluation reports of EUA.

The initial institutional evaluation report and follow-up institutional evaluation report of EUA could present better evidence together to be able to understand a longitudinal establishment of quality culture in a related university. EUA has published both initial institutional evaluation reports and follow-up institutional evaluation reports in its website since 2009. Thereby, the researcher only included universities which have both initial and follow-up reports in the EUA website among potential cases. After such an inclusion process, 14 universities (and 28 reports) from eight countries constitute the multiple cases of universities for this research (■ Table 1).

■ Table 1
Distribution of the selected universities by countries

Country	University	Report*	Date
Czechia	Charles University, Prague	Follow-up	2019
		Initial	2017
Macedonia	St. Kliment Ohridski University, Bitola	Follow-up	2021
		Initial	2017
	Ss. Cyril and Methodius University in Skopje	Follow-up	2017
		Initial	2015
	Goce Delchev University (Shtip)	Follow-up	2017
		Initial	2014
Montenegro	University of Montenegro	Follow-up	2018
		Initial	2014
	University Mediterranean, Podgorica, Montenegro	Follow-up	2018
		Initial	2014
	University Donja Gorica	Follow-up	2018
		Initial	2014
Portugal	Universidade Da Beira Interior	Follow-up	2012
		Initial	2009
Romania	Aurel Vlaicu University of Arad	Follow-up	2018
		Initial	2014
Slovenia	University of Primorska	Follow-up	2015
		Initial	2010
Spain	European University of Madrid	Follow-up	2015
		Initial	2011
Türkiye	Sakarya University	Follow-up	2020
		Initial	2016
	Marmara University	Follow-up	2017
		Initial	2014
	Istanbul University	Follow-up	2013
		Initial	2010

* The EUA’s reports selected in the dataset were listed in the Appendix.

The researcher then employed Content Analysis to examine the qualitative (in textual format) data in the EUA’s reports. In the next phase, all initial and follow-up reports were analysed in accordance with Miles and Huberman’s (1994) qualitative data analysis steps: Data reduction, Data



display, and Conclusion drawing/verification. Each report was analysed separately several times by using codes (as keywords or phrases) to reduce the data, and all reduced data were combined in one whole as a manageable data set. In the final step of analysis, all codes were categories in accordance with the proximity in their (intended) meanings; therewith, the themes were emerged, as follows: 1) (setting up) quality strategies, 2) responsibility delegation (to the dedicated committee); 3) necessary action plans (by this committee); and 4) directing quality development (in institutional practices and services, including teaching, research, and engagement activities). After all of these steps, the research results were summarised following the themes and presented in the next chapter in combination with direct quotations from the examined reports.

Findings

It is obvious that universities have to observe their surrounding conditions when designing their quality management structure. For example, “whether from the devolved perspective of the faculties or the wider institutional remit of the senior leadership team, a policy handbrake emanating from central [or, in other words, national] government is felt to hinder the clarification or enhancement of quality processes and practices [in universities]” (St. Kliment Ohridski University, Bitola, Macedonia, follow-up report, 2021).” In addition to national differentiations, universities may also have various institutional priorities depending on their vision, local connections, and even international outlook. All against these national and institutional varieties, the evolution of quality culture in universities show quite similar sequence in general (■ Fig. 2).

■ Figure 2

Evolving steps of quality culture in universities



As can be seen in ■ Figure 2, the analysis here revealed that top administration first set up their quality strategies (largely focusing on their institutional priorities). For example, the case of St. Kliment Ohridski University, Bitola, Macedonia (initial report, 2017) underlined that “The university’s primary mission is said to be ‘offering quality education [to] young professionals and producing qualified, accomplished experts, competitive on both the national and international labour markets’. A vision has been developed around eight general strands including ... European standards and the quality and recognition of study programmes”. Parallely, “one key element of the new strategy emerged around the quality assurance and enhancement of education and research” for this university (St. Kliment Ohridski University, Bitola, Macedonia, initial report, 2017). Then, after 4 years, during their second visit to St. Kliment Ohridski University, Bitola, Macedonia (follow-up report, 2021), EUA experts assessed “how far th[e] student engagement currently extends into the more strategic debates [and further] recommend[ed] that the university builds on the current progress in embracing the student voice [on educational development initiatives] and makes sure that students’ involvement in governance [to particularly enhance the participative culture] both [on] strategic and operational levels”. In a more comprehensive example of quality strategies, Sakarya University, Türkiye (initial report, 2016) employed “quality assurance operat[ion]s within a Total Quality Management Framework (TQM) and much emphasis is placed on implementing the specific model developed by the European Foundation for Quality Management (EFQM). [With this approach, EUA evaluators] received a full listing of reporting mechanisms and reports which demonstrated a comprehensively planned, well-managed and disciplined approach to quality control”. In their follow-up visit, EUA experts similarly underlined the enhancement of such strong quality strategies with other practices in Sakarya University, Türkiye (follow-up report, 2020), as follows: “[The university] adopts an external quality/excellence model as the central mechanism to support the assurance of quality in all its dimensions: the European Foundation for Quality Management (EFQM). This sits alongside the involvement of other nationally based external accreditation agencies, linked largely to programme evaluation”.

In the second step following quality strategies, top management generally delegate the policy development responsibility to the dedicated committee in their university. “In terms of the governance, the university states that it sees the Board of Internal Evaluation (BIE)[–a dedicated committee for quality development in this university example–]as being at the heart of future developments in quality assurance and quality enhancement” (Charles University, Prague, Czechia, initial report, 2017). Looking over the follow-up visit assessment, EUA’s experts clearly underlined the further enrichment of related committees for quality development in Charles University, Prague,

Chezchia (follow-up report, 2019), as noted: “From a governance perspective, the Internal Evaluation Board is now seen to be functioning effectively, while in 2018 a new Creative Activities Evaluation Board was established to... evaluat[e] scientific work (research) and is notable[ly]... composed of well-recognised foreign academics and researchers”. In addition to university-level committees, there are also similar committees at different academic units; for example, Aurel Vlaicu University of Arad, Romania (initial report, 2014) “has put in place multiple layers and bodies involved in quality assurance... [such as] quality assurance department and quality assurance council at institutional level, as well as faculty-level quality assurance committees which analyse data concerning the quality of education [and] also make recommendations about... establishing new [programmes] for reasons related to labour-market needs and student demand”. In their second visit, EUA experts outlined similar positive situation for the variety of quality committee structures, as follows: “the other members of these decision-making bodies, as well as of various specialised preparatory and consultative bodies such as the university and faculty level quality assurance commissions see[ing] essential components, and]... the various representative bodies are important for engaging in discussions on the improvement of various aspects of university activities” (Aurel Vlaicu University of Arad, Romania, follow-up report, 2018).

As ■ Figure 2 outlined, the third step shows that the quality [assurance/development/evaluation] committees mostly plan necessary actions for further quality development in universities. Considering such an example of necessary planning; in University of Montenegro, Montenegro (initial report, 2014), “quality assurance systems should be put in place for research, following the work that has been started by the Research and Development Service Centre”. Nonetheless EUA experts suggested in their follow-up assessment for “wider implications of a quality culture [to] fully develop across the university, monitor[ing] the university’s] activities against a full range of standard quality indicators, for example in taught study programmes against the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)” can enrich the roles of Committees for Quality Assurance and Control (University of Montenegro, Montenegro, follow-up report, 2018). Another planning example from Universidade Da Beira Interior, Portugal (initial report, 2009) underlines the contribution of stakeholders, by noted: “the outcomes of the quality assurance processes should go to all internal and external stakeholders. [Therefore,] the intrinsic virtues of a robust quality culture – internal synergy and corporate confidence – are also the basis for effective external projection... [and,] the credibility of the quality assurance system which depends on transparent agreed procedures efficiently implemented and fair outcomes widely disseminated”. Parallely, after their second visit, EUA experts suggested “act[ing] to deepen and enrich

quality culture throughout the institution, and diversify the means used to gather student and alumni feedback” could be useful mechanisms to monitor institutional progress, as the core of next step which explained in the final part below (Universidade Da Beira Interior, Portugal, follow-up report, 2012). Interestingly, in the case of European University of Madrid, Spain (follow-up report, 2015), “[the university] considers itself a quality teaching institution, [yet they plan] both research processes, with the participation of students in research, and output should be integrated into teaching”. Similarly, but in a university named one of research universities in Türkiye, their quality assurance committee gives importance to another plan “for training, particularly of younger university teachers, in contemporary teaching skills and methods... The [EUA evaluation] team recommends that the university should create a unit for developing teaching quality and methodology by offering educational pedagogic seminars and workshops” (Marmara University, Türkiye, follow-up report, 2017).

Following institutional plans designed by the [quality] related committee, the final step includes steering institutional practices to continuously develop quality in university services, including teaching, research, and engagement activities. Covering two wide-spread actions related to quality assurance; the case of University of Primorska, Slovenia (initial report, 2010) presents student [course evaluation or satisfaction] surveys and programme accreditations, as follows: “the range of quality related activities described in the Self Evaluation Report is extensive and includes provision for systematic student surveys and periodic external evaluations of individual faculties. External evaluations have been initiated for the College of Health Care and the Faculty of Management”. In their follow-up assessment, EUA experts also underlined the importance of students’ voice to discover areas need to further quality improvement for programme accreditation by stating “effective institutional systems for the collection and analysis of feedback from students on the teaching they receive [are] good practice[s] and should be encouraged... The data obtained can help greatly in decision-making, and also satisfies accreditors and evaluators” (University of Primorska, Slovenia, follow-up, 2015). As a similar proposition, EUA experts also highlighted another important group and their potential contributions to the university, as follows: “Alumni organisations function inconsistently among faculties with often only partial tracking and recording of final destinations/employment outcomes which limited the opportunities for drawing on the influence and support of alumni following graduation... The university should play an active role in restructuring alumni organisations to enhance the relationships between UKIM and its graduates (Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, initial report, 2015). Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia (follow-up report, 2017) has then acted “to develop alumni tracer surveys for quality improvement purposes... The data should be analysed



to understand better the need of graduates as they enter the labour market and develop their professional careers; ultimately, the analysis should lead to an adaptation of study programmes". Further, University Mediterranean, Podgorica, Montenegro (initial report, 2014) "[seeks potential] ways of ensuring that part-time staff is not a missing part of its quality culture. This is especially important due to the high number of part-time staff" in this university. For the following visit, EUA experts stated that "staffing levels have remained largely constant since the 2014 evaluation. [Likewise,] the university is confident that the [feedback collection] process was conducted without barriers and that this inclusivity applied as much to the student body as to the wider staffing establishment" and "e-learning had been established... and [all] teaching staff [found opportunities to comment, as well as] support the implementation of these [interactive] technologies" (University Mediterranean, Podgorica, Montenegro, follow-up report, 2018).

Discussion and Conclusion

In this research, EUA's reports for 14 universities from eight countries were evaluated following qualitative inquiry. Thus, the research does not intend to generalise the findings with 'one size fits all', particularly considering various national quality assurance policies and different surrounding conditions of each university. Yet the analysis here revealed a similar (at least for the case universities) pathways for the establishment of quality culture in universities. These evolving steps starts with setting up quality strategies by top management and then delegating (or, sharing) the policy development responsibility from top management to the related (quality development/evaluation/assurance) committee(s) in a university, and similarly at faculty and departmental levels. As the next steps, this kind of dedicated committees plan necessary actions and lastly steer institutional practices to develop quality in universities services, regarding teaching, research, and societal engagement missions. However, the establishment and development of an understanding of quality, from quality assurance (standardisation) to quality development as part of the organisational culture, is not a smooth transition for any university. According to the analysis outcomes, to constitute a strong quality culture in universities, three intertwined approaches seem crucial organisational developments.

First and foremost, 'quality development' should be accepted as an institutional project by university management. 'Quality development' in the context of university management refers to the continuous improvement of various aspects of the institution to ensure high standards of performance and service delivery (Martin & Parikh, 2017). This concept encompasses not only academic quality but also institutional management, fiscal stability, and student services (Jorquera & Caamano, 2003; Soyer & Güler, 2021). In terms of development in 'Academic Quality', that processes involve the continuous review and enhancement of

academic programs, teaching methodologies, and research activities to ensure that they meet the highest standards (Rahnuma, 2020). For instance, regular curriculum reviews, faculty development programs, and the establishment of learning outcomes assessment mechanisms are all part of academic quality development. Considering 'Institutional Management', quality development encompasses the improvement of administrative processes, governance structures, and strategic planning. The implementation of quality management systems, regular internal audits, and the establishment of key performance indicators are all strategy examples that contribute to institutional quality management. As another part of a long term institutional 'quality development' project, 'Fiscal Stability' includes the responsible allocation of resources, transparent financial reporting, and the development of sustainable revenue streams. Here, the establishment of an endowment fund, cost-saving initiatives, and regular financial performance reviews could be examples of quality development initiatives in universities' financial management. No doubt, the quality improvement in student services is a critical aim for any university, and universities would like to enhance the overall student experience and support services. Student services involve various components such as the implementation of career counselling programs, mental health support services, and extracurricular activities. University managers can employ regular student satisfaction surveys, establish student support centres, and initiate mentorship programs to enrich quality development strategies for student services.

Secondly in the evolving pathway from quality standards to quality culture, many universities prioritise to establish quality management system to minimise bureaucratic burden. Here, from one of analysed cases, "to counter the view held in some quarters that quality processes were simply a bureaucratic hurdle, the university was looking to develop clearer processes and also engineer a shift towards enhancement" (St. Kliment Ohridski University, Bitola, Macedonia, initial report, 2017). The engineering of such structural changes is made ... [through] the development of IT systems such as iKnow [*the name of electronic university management system*] that support the monitoring of quality activities" (St. Kliment Ohridski University, Bitola, Macedonia, follow-up report, 2021). This kind of systems can assist university managers to increase efficiency and effectiveness in the quality processes and practices as well as to meet the required quality standards. For example, universities can use quality management systems to ensure that their courses are designed to meet the needs of their students, that their research is conducted to the highest standards, and that their administrative processes are streamlined and efficient.

Third and last approach to quicken the evolvement of quality culture is to recognise staff's achievements (whether small or exceptional) contributing to the quality standards

in universities. A well-established appraisal system can help university managers to timely award staff's achievements; with this way, they can generate motivating examples for all staff to take a part in quality development too. Considering key missions of universities, managers may award the staff for their contributions to quality standards in teaching, research, or administrative procedures. Such award system should include staff's various efforts in terms of developing innovative teaching methods, conducting high-quality research, or streamlining administrative processes (Uslu, 2017). No doubt, these types of prizes will indirectly (through staff's endeavours) improve teaching and research outcomes, as well as efficiency and effectiveness in administrative practices.

All in all, this research underlines the evolving stages to establish quality culture in universities, as well as some institutional policies and practices from case universities. Considering the nature of qualitative inquiry, the findings are limited with the selected universities for the analysis of their EUA (initial and follow-up) evaluation reports. To outline more general framework on the formation steps of quality culture, the researchers can include more university cases, even from more countries. In addition, quantitative surveys can be employed in further research to gather larger dataset from different stakeholder groups (e.g., students, academics, administrative staff, and might be external partners). Through such quantitative data, it would be possible to draw more general structure focusing on the various and complementary stages of quality culture enlargement in universities.



References

- Alberto, A. (2015). Understanding quality culture in assuring learning at higher education institutions. *SSRN Electronic Journal*. Retrieved January 21, 2024, from <https://ssrn.com/abstract=2743128>
- 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. *Higher Education*, 73(1), 39–60. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Dziminska, M., Fijalkowska, J., & Sulkowski, L. (2018). Trust-Based Quality Culture Conceptual Model for higher education institutions. *Sustainability*, 10(8), 2599. <https://doi.org/10.3390/su10082599>
- ENQA. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). Retrieved January 03, 2024, from https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- EUA. (2006). *Quality culture in European universities: A bottom-up approach*. Retrieved January 27, 2024, from <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?id=756>
- EUA-IEP. (n.d.). *Institutional Evaluation Programme: Celebrating 30 years of excellence*. Retrieved November 21, 2024, from https://www.eua.eu/images/publications/IEP_anniversary_publication.pdf
- Hildesheim, C., & Sonntag, K. (2019). The Quality Culture Inventory: A comprehensive approach towards measuring quality culture in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(4), 892–908. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672639>
- Hilman, H., Abubakar, A., & Kaliappen, N. (2017). The effect of quality culture on university performance. *Journal of Business and Retail Management Research*, 11(4), 25–33. <https://doi.org/10.24052/JBRMR/V11IS04/TEOQCUP>
- Jawad, S., Jamshaid, I., & Wahab, F. (2015). Quality culture in higher education institutes: Perspective of different stakeholders. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, 3(1), 220–227. <https://doi.org/10.21015/vtess.v6i2.309>
- Jorquera, P. G., & Caamano, J. E. (2003, May 25). *Proposal in improving the quality of university services*. PMI Global Congress 2003—EMEA, The Hague, The Netherlands. <https://www.pmi.org/learning/library/proposal-improving-quality-university-services-7739>
- Katiliute, E., & Neverauskas, B. (2009). Development of quality culture in the universities. *Economics and Management*, 14, 1069–1076. <https://ecomanager.ktu.lt/index.php/Ekv/article/view/9512>
- Lanarès, J. (2011). Developing a quality culture to become a world-class university. In N. C. Liu, Q. Wang, & Y. Cheng (Eds.), *Paths to a world-class university. Global perspectives on higher education* (pp. 263–274). Sense Publishers.
- Lycke, L., & Tano, I. (2017). Building quality culture in higher education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 9(3/4), 331–346. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-04-2017-0033>
- Martin, M., & Parikh, S. (2017). Quality management in higher education: *Developments and drivers – Results from an international survey*. Retrieved April 13, 2024, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260226>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Ortiz-Herrera, J., Cadena-Velaz, S., Gualli, T., Garcia-Serranol, I., & Padilla-Verdugo, R. (2020, July 27–31). *A culture of quality in higher education*. 18th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology, Bogota, Colombia. https://www.laccei.org/LACCEI2020-VirtualEdition/full_papers/FP364.pdf
- Paraschivescu, A. O., Botez, N., & Fuiuaga, A. (2013). Quality based education and the stakeholders' expectations. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 16(1), 72–78. https://www.ugb.ro/etc/etc2013no1/11_Paraschivescu_Botez_Fuiuaga.pdf
- Perovsek, V. (2016, November 17–19). *The quality culture paradox and its implications – Is there a way out?* 11th European Quality Assurance Forum, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia. <https://www.eua.eu/publications/conference-papers/the-quality-culture-paradox-and-its-implications-is-there-a-way-out.html>
- Rahnuma, N. (2020). Evolution of quality culture in an HEI: Critical insights from university staff in Bangladesh. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(1), 53–81. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09313-8>
- Seyoum, Y. (2012). Staff development as an imperative avenue in ensuring quality: The experience of Adama University. *Education Research International*, 624241. <https://doi.org/10.1155/2012/624241>
- Soyer, B., & Güler, M. (2021). Yükseköğretimde yeniden yapılanma: Türk yükseköğretiminde kalite güvencesi sisteminin gelişimi [Restructuring in higher education: Development of quality assurance system in Turkish higher education]. *Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 1(1), 45–89. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1956396>
- Tucker, B. (2013). Development of a student evaluation quality culture: the eVALUate experience at Curtin University. In CAA Quality Series (5), *Enhancing student feedback and improvement systems in tertiary education* (pp. 16–33). Commission for Academic Accreditation. <https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/47688>
- Uslu, B. (2017). The influence of organisational features in high-ranked universities: The case of Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(5), 471–486. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1354755>
- Uslu, B. (2018). The components of communication systems in universities: Their influence on academic work life. *Tertiary Education and Management*, 24(1), 34–48. <https://doi.org/10.1080/013583883.2017.1359662>
- Welzant, H., Schindler, L., Puls-Elvidge, S., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3–13. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Yorke, M. (2000). Developing a quality culture in higher education. *Tertiary Education and Management*, 6(1), 19–36. <https://doi.org/10.1023/A:1009689306110>
- Zawada, B. (2019). From functional quality apparatus to meaningful enactment: UNISA as example. *Quality Assurance in Education*, 27(4), 384–400. <https://doi.org/10.1108/QAE-03-2019-0031>

Appendix

List of EUA's reports in the dataset

- EUA. (2009). *Universidade Da Beira Interior Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from <https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/ubi%20final%20report.pdf>
- EUA. (2010). *University of Primorska Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/university_of_primorska_final_report.pdf
- EUA. (2010). *Istanbul University Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/istanbul%20university_final%20report.pdf
- EUA. (2011). *European University of Madrid Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from <https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep%20uem%20final%20report.pdf>
- EUA. (2012). *Universidade Da Beira Interior Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/fu_ubi_final_report.pdf
- EUA. (2013). *Istanbul University Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from <https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/istanbul%20university%20iep%20final%20report.pdf>
- EUA. (2014). *Goce Delchev University (Shtip) Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from <https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/ugd%20iep%20final%20report.pdf>
- EUA. (2014). *University of Montenegro Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep_university_of_montenegro_final%20report.pdf
- EUA. (2014). *University Mediterranean, Podgorica, Montenegro Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/university%20mediterranean_final%20report.pdf
- EUA. (2014). *University Donja Gorica Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from <https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep%20udg%20final%20report.pdf>
- EUA. (2014). *Aurel Vlaicu University of Arad Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from <https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/final%20report%20aurel%20vlaicu%20university%20of%20arad.pdf>
- EUA. (2014). *Marmara University Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep%20report_marmarauniversity.pdf
- EUA. (2015). *Ss. Cyril and Methodius University in Skopje Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from <https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep%20report%20ukim.pdf>
- EUA. (2015). *University of Primorska Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from <https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep%20fu%20report%20uprimorska.pdf>
- EUA. (2015). *European University of Madrid Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep_report_uem_final.pdf
- EUA. (2016). *Sakarya University Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep_final_report_sakaryauniversity.pdf
- EUA. (2017). *Charles University Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep_report_charlesuniversity_final.pdf
- EUA. (2017). *St. Kliment Ohridski University, Bitola Initial Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iepstklimentreport_final2017.pdf
- EUA. (2017). *Ss. Cyril and Methodius University in Skopje Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep%20ukim_mk_fu_final_report.pdf
- EUA. (2017). *Goce Delchev University (Shtip) Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep%20gdushtipnk%20report_final.pdf
- EUA. (2017). *Marmara University Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from <https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/marmara%20final%20follow-up%20report%20may17.pdf>
- EUA. (2018). *University of Montenegro Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from <https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/uom%20iep%20final%20report%202018.pdf>
- EUA. (2018). *University Mediterranean, Podgorica, Montenegro Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep%20report_fu_final_unimedr.pdf
- EUA. (2018). *University Donja Gorica Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/donja%20gorica%20iep%20fu%20report_final.pdf
- EUA. (2018). *Aurel Vlaicu University of Arad Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep%20avu_final_fu_report.pdf
- EUA. (2019). *Charles University Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iepreportcharlesuniversity_final.pdf
- EUA. (2020). *Sakarya University Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from <https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep%20fu%20report%202020%20sakarya%20uni.pdf>
- EUA. (2021). *St. Kliment Ohridski University, Bitola Follow-Up Evaluation Report*. Retrieved January 02, 2024 from https://www.iep-qaa.org/downloads/publications/iep%20report_stkliment_follow-up_2021_final_report.pdf

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Üniversite Paydaşlarıyla Etkileşimde Yenilikçi Bir Model: Kamusal Akıl Stüdyosu

An Innovative Model for Interaction with University Stakeholders: Studio of Public Reasoning

Savaş Zafer Şahin 

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Tapu Kadastro Yüksek Okulu, Tapu Kadastro Bölümü, Ankara, Türkiye

Özet

Yüksek öğretim kurumlarının eğitim, araştırma, topluma hizmet olarak tanımlanabilecek karmaşık hizmet süreçlerinin kalitesinin artırılabilmesi için dış paydaşlarla olan etkileşim giderek daha fazla önemsenmektedir. Stratejik planlama sürecinden başlayarak, bu anlamda dış paydaşlarla anketler ve diğer araçlarla etkileşime girilmesi çabaları yaygınlaşmaktadır. Ancak, beklenen dış paydaş etkileşiminin çeşitli sebeplerle sağlanamadığı pek çok çalışmada ifade edilmektedir. Dış paydaşlarla sağlıklı ve derinlikli bir iş birliğinin sağlanabilmesi için alışıldık kurumsal yaklaşımların dışına çıkılması önemli potansiyellerin kullanılmasını sağlayabilir. Bu düşünceyle yola çıkılarak 2009 yılında “kamusal akıl stüdyosu” adlı yenilikçi bir model geliştirilerek uygulamalı bir ders aracılığıyla üniversitenin dış paydaşlarıyla etkileşimde bir platform oluşturma anlayışı denenmiştir. Bu makalede, kamusal akıl stüdyosu deneyiminden hareketle yönetsel disiplinlerdeki yenilikçi öğretim pratiklerinin dış paydaşlarla etkileşimde sağladığı kazanımlar öğrenci, akademisyen ve idarecilerle yapılacak görüşmelerden hareketle eleştirel bir gözle değerlendirilerek hiyerarşik olmayan dış paydaş ilişkileri kurmada alternatiflerin mümkün olup olamayacağı değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Dış Paydaş, Etkileşim, Kamusal Akıl Stüdyosu

Abstract

In order to improve the quality of complex service processes that can be defined as education, research, and community service in higher education institutions, interaction with external stakeholders is becoming increasingly important. Starting with the strategic planning process, efforts to interact with external stakeholders through surveys and other tools are becoming widespread. However, many studies indicate that the expected interaction with external stakeholders cannot be achieved for various reasons. In order to establish healthy and in-depth cooperation with external stakeholders, it is important to go beyond conventional institutional approaches in order to realise significant potential. With this in mind, an innovative model called the ‘studio of public reasoning’ was developed in 2009, and an attempt was made to create a platform for interaction with the university’s external stakeholders through an applied course. In this article, based on the experience of the studio of public reasoning, the gains provided by innovative teaching practices in administrative disciplines in interaction with external stakeholders will be critically evaluated through interviews with students, academics, and administrators, and the possibility of establishing non-hierarchical external stakeholder relationships will be assessed.

Keywords: Higher education, External stakeholders, Interaction, Studio of Public Reasoning

Yüksek öğretim kalite süreçlerinde, farklı disiplinlere ilişkin sektörel ilişkilerin kurulmasında ve topluma etkin hizmet sağlanmasında dış paydaşlarla ilişkiler önemli bir kaldıraç etkisi oluşturduğu bir süredir tartışılan bir konudur (Alves ve ark., 2010). Ancak, Türkiye’de üniversitelerin dış paydaşlarının tanımlanmasında, doğru ve sürdürülebilir kurumsal ilişkilerin kurulup üretken etkileşimin sağlanmasında ciddi sorunlar yaşandığı görülmektedir. Çoğunlukla paydaşlarla kurulan ilişkilerin kişisel inisiyatiflere, pragmatik gerekliliklere ya da üniversite dışı karar vericilerin iradesine dayandığı gözlemlenmektedir. Bunun sonucunda ise, üniversitelerin kalite süreçlerinde dış girdi

eksikliği yaşandığı ya da topluma hizmet kapasitesinin tam olarak kullanılamadığı görülmektedir. Bu durumun sebeplerinin başında üniversite kurumsal hiyerarşisi, farklı disiplinlerde içsel olarak bulunan doğal yatkınlık ve üniversite çalışanlarının kişisel çabaları dışında dış paydaş ilişkilenme yaklaşımlarının bulunmaması gelmektedir. Sonuçta dış paydaşlarla sürdürülebilir kurumsal iletişim ve etkileşim kurulamaması sebebiyle kalite süreçlerinin bu boyutu beklenen düzeyde gelişmemektedir. Bu durum özellikle doğrudan iş dünyası ve piyasanın kurumsal gelişimi ile yakından ilişkili disiplinlerde öğrenci gelişimi, araştırma verisine erişim ve ar-ge yetersizliği gibi sorunlara da sebep olmaktadır.

İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Savaş Zafer Şahin
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi,
Tapu Kadastro Yüksek Okulu, Tapu
Kadastro Bölümü, Ankara / Türkiye
e-posta: savas.sahin@hbv.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(ÖS), 59-70. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ocak / January 7, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 5, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Şahin, S. Z. (2025). An innovative model for interaction with university stakeholders: Studio of public reasoning. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 69-80. <https://doi.org/10.53478/yuksekokretim.1549932>

ORCID: S. Z. Şahin: 0000-0001-8915-5823

Her ne kadar, bazı durumlarda üniversitelerin paydaşlarıyla organik ve kaçınılmaz bir ilişki içerisine girebildikleri görülse de, bunun çok özel koşullarda gerçekleşmesi genel ve dengeli bir ilişkilendirme biçiminin ortaya çıkamadığı görülmektedir. Özellikle yüksek teknolojiye dayanan araştırma ve geliştirme faaliyetleri ve sektörel ihtiyaçlara doğrudan hitap eden eğitsel süreçlerde üniversitelerle paydaş ilişkilerinin daha kolay kurulduğu gözlemlenebilmektedir (Bolton & Nie, 2010). Ancak, çoğu zaman üniversitelerin paydaşlarıyla ilişki kurması gerekliliği çözüm odaklı bir strateji gibi sunulsa da üniversitelerin çeşitli sebeplerle, özellikle de kurumsal bütünlüklerini korumak ve kendi karar süreçlerini savunmak maksatlı olarak paydaş ilişkilerine belli ölçüde açık oldukları da tartışılmaktadır (Mampaey & Huisman, 2016). Oysa Freeman'ın (2023) da vurguladığı gibi, paydaşlarla ilişkilerin kurgulanmasında salt içeriği ve anlamı süreç içerisinde belirlenecek rastlantısal bir ilişkilendirmede, felsefi ve sonuçları daha önceden öngörülmeye çalışılacak yenilikçi yaklaşımlar başarılı olabilmektedir. Eğer bu yapılmaz ve kurumsal yapılar içerisinde desteklenmezse, paydaş ilişkilerinin giderek şekilsel ve belirlenmiş fikri ve kurumsal pozisyonları koruma güdüsüne dayalı törenselle faaliyetlere dönüşeceği ve üniversitenin mahiyetine uygun bir ilişkilendirmenin ortaya çıkamayacağı söylenebilir.

Kuşkusuz, üniversitelerin paydaş ilişkilerinde en temel tartışma konularının başında da ilişkinin biçimi ve yönü gelmektedir. Kalite yaklaşımları daha çok özel sektörde uygulanan yaklaşımlardan esinlendiği için genel olarak yönetsel kaliteye ilişkin bakış açısının merkezîyetçi, kurumsal açıdan hiyerarşik ve yukarıdan aşağıya bir nitelik taşıdığı görülmektedir (Mok, 2003). Oysaki, seri imalat sistemlerinden çok farklı olarak, yüksek öğretim alanında kalite ve niteliğin iyileştirilmesinin öncelikle aşağıdan yukarıya bir anlayışla, akademik üretimi yapan bireyden başlaması gerektiği de sıklıkla ifade edilmektedir. Çünkü, niteliği arttıracak olan nihai olarak eğitim, araştırma ve topluma hizmet işlevlerinin gerçek üreticisi olan bilim insanları olarak tanımlanabilir. Dünyada yüksek öğretim alanında yapılan tartışmalara bakıldığında kalite konusunda artık bu iki bakış açısını bir araya getiren, aşağıdan yukarıya çabalarla yukarıdan aşağıya strateji belirleme ve uygulama süreçlerinin belli bir uyum içerisinde gerçekleştirilmesinin başarıda anahtar rol üstlendiği söylenebilir (Scott & Scott, 2016). Bu doğrultuda, belki de her akademik birimin, her tür eğitim/öğretim, araştırma ve topluma hizmet faaliyetinde bütünlük ve yaratıcılığa dayanan bir paydaş ilişkisi çerçevesi geliştirmesi daha önemli görünmektedir. Böylelikle hem kalite süreçleri standartlaştırma adı altında yeknesaklaşmaktan kurtulacak hem de her üniversite kendi özgünlüklerinin bir uzantısı olarak potansiyellerini daha etkin bir şekilde ortaya çıkarabilecek bir ortaklaşmayı gerçekleştirebilecektir.

Aslında ideal olanın, üniversitenin tüm işlevlerini bütünlüştirebilecek ve kaynağını mevcut sorunlardan alan yaratıcı yaklaşımlar üzerinden paydaş ilişkilerini doğal

süreçler içinde kurmak olduğu söylenebilir. Özellikle geliştirilecek müfredatların işleyiş ve içerisinde yapılacak yenilikçi geliştirmelerle birlikte, çoklu amaçlar etrafında paydaşları bir araya getirmek mümkün olabilir. Burada da farklı disiplinlerin ihtiyaçlarına ilişkin analizlerin faydası olacaktır. Özellikle iktisadi ve idari bilimler pratik ve uygulamalardan kopuk görüntüsü bu alanların paydaş ilişkilerinin kurulmasında etkisinin az olabileceği yansımaları yaratmaktadır. Oysa belki hem yaygınlıkları hem de çok farklı kurumlara ilişkin kapsayıcılıklarıyla bu alanlardan çıkacak bu tür yeniliklerin üniversitelerin paydaş ilişkilerine ve farklı ihtiyaçlarına yönelik çözümlerin ortaya çıkmasına yardımcı olacağı söylenebilir. Bu bildiride sunulacak olan “kamusal akıl stüdyosu” programı bu tür bir deneyim olarak ilgili disiplinin içerisinde Türkiye'nin bir katkısı olarak belli bir süredir uygulanmaktadır. Atılım Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümünün kuruluş sürecinden itibaren müfredata konulan ve sekiz derslik bir program olarak uygulanan bu modelde, öğrencilerin akademisyenlerle birlikte kurumsal ilişki temelinde irtibata geçilen kamu kurumlarında bir yıl boyunca çeşitli araştırma ve geliştirme faaliyetlerinde bulunmaları, bu faaliyetler aracılığıyla da dış paydaş etkileşiminin derinleştirilmesi ve geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu ders daha sonra çeşitli araştırmalara konu olmuş, ODTÜ ve Kapadokya Üniversitesinde müfredata alınarak kalite süreçlerinde farklı yaklaşımlarla denenmiştir. Yaşanan deneyim hem üniversitenin paydaşlarıyla ilişkisini geliştirmesinde aracılık işlevi görmüş hem de öğrencilerin ve akademisyenlerin farklı bir ekosistem oluşturmalarının önünü açmıştır.

Yerel Kalkınma Çerçevesi Yaklaşımı ve Yüksek Öğretim Alanı İlişkisi

Aslında, bu yaklaşımların çok önemli bir kısmı uzun süredir yüksek öğretim alanındaki tartışmalara da dolaylı olarak yansımaktadır. Özellikle üniversitelerin bölgesel kalkınma yaklaşımları ile birlikte değerlendirilmeye başlandığı üçüncü kuşak üniversite yaklaşımları, akıllı ihtisaslaşma, kümelenme gibi bölgesel kalkınma yaklaşımları yerel kalkınma içeriğinin tanımlanmasının akademik çabalarla uygulayıcıların bir araya gelmesini zorunlu gören anlayışların güç kazanmasına sebep olmuştur. Bu anlayışlara göre, yüksek öğretim alanının faaliyetleri bizatihi yerel kalkınma çerçevesinin belirlenmesinden ayrı değerlendirilemez. Çünkü, yüksek öğretim alanı da diğer tüm faaliyetler gibi, çok ölçekli ve çok aktörlü bir dünyada, devlet-toplum ilişkilerini, sivil toplum alanındaki yerini, etik duruşunu, çıkarların temsili, içsel örgütlenme, sermaye birikimi ve gerçekliğin üretimi gibi konularla bir arada değerlendirerek kendisini yeniden konumlandırmak durumundadır (Tablo 1). Bu konumlandırma, yüksek öğretim alanını ve üniversiteleri yerel düzeyle yeniden ve farklı bir şekilde ilişkilendirme potansiyeli taşımaktadır. Üniversiteler yerel bilgi ve yerel gerçeklikle dış dünyanın bir uzantısı ya da dış dünyaya uzanan bir iletişim kanalı olarak yaklaşabilirler. Bunlardan hangisinin


Tablo 1

Üniversitelerin yerel düzeyde ilişkilendirilmesinde etkili olan unsurların konumlandırılması

	Cıkarların Temsil Biçimleri	İşsel Örgütlenme Biçimleri	Sermaye Birikim Süreçleri	Gerçekliğin Üretilme Biçimi
Çok Ölçekli Yapılanma	Küresel			
	Ulus Ötesi			
	Ulusal			
	Bölgesel (Havza)			
	Bölgesel (Nutts)			
	Yerel			
Çok Aktörlü Yapılanma	Üniversite			
	Kamu Merkez			
	Kamu Yerel			
	Özel Sektör Büyük Ölçekli			
	Özel Sektör Küçük ve Orta Ölçekli			
	Demokratik Kitle Örgütleri			
Devlet-Toplum İlişkisi	STK'lar			
	Örgütlenemeyen Kesimler			
	Devlet-Ağırlıklı Bakış Açısı			
Sermaye Birikim Süreci	Sivil Toplum Ağırlıklı Bakış Açısı			
	Devlet-STK Dengesi Bakış Açısı			
Etik Duruş	Sanayi Üretimi			
	Hizmet Sektörü Üretimi			
	Dengeli Üretim			
Etik Duruş	Etik Öncelikli			
	Üretim Öncelikli			

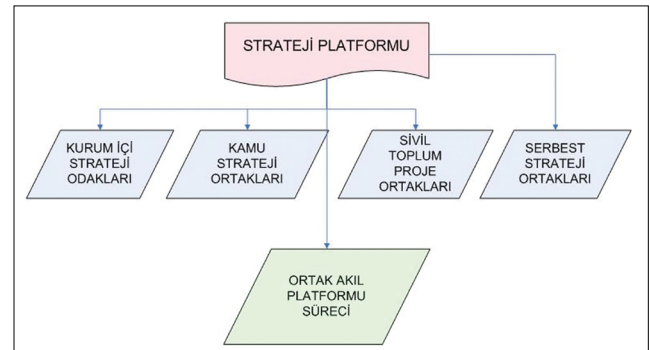
tercih edileceğine, üniversite içerisindeki eğitim, araştırma ve topluma hizmet alanlarındaki faaliyetlerin dinamikleri önemli derecede etki etme potansiyeline sahiptir.

Üniversitelerin dönüşümüne dair kuramsal çerçevelerin yakın tarihli gelişim sürecine bakıldığında, genel olarak teknoloji ağırlıklı bir dönüşümün vurgulandığı söylenebilir. Özellikle üniversite ve sanayi iş birliklerinin geliştirilmesi, meslek edindirme ve kariyer süreçlerinin planlanması gibi konularda yerel kalkınma süreçleri ile üniversitenin dönüşümü bir arada ele alınabilmektedir. Ancak, bir yandan da üniversitelerini niceliksel unsurlara dayalı bir rekabet süreci içerisinde daralan yüksek öğretim piyasasından pay almaya çalışan örgütler olarak tanımlanması bu tür iş birliklerinin ortaya çıkabilme olasılığını düşürmektedir. Oysa ki, üniversitelerin araştırma, eğitim ve topluma hizmet işlevlerinin bir arada değerlendirildiği, teknoloji odaklı olmayan yaklaşımların da üniversitelerin yerel kalkınma içeriği ve çerçevesinin belirlenmesine katkıları olabilir. Çünkü, üniversite çok farklı türde paydaşların bir arada

ortak akıl süreçleriyle yerel kalkınmaya ve üniversitenin yeniden örgütlenmesine katkıda bulunabilecek bir kurumsallaşma süreci olarak tanımlanabilir (Şek. 1). Bu bildiride, bu anlamda siyaset bilimi ve kamu yönetimi alanının öncü rol üstlendiği bir örnek üzerinde durulacaktır.

Şekil 1

Bir strateji platformu olarak üniversite ve ortaklıklar



Bu makalenin temel araştırma sorusu, kamu yönetiminde yenilikçi bir müfredat geliştirme yaklaşımının bir bütün olarak üniversite ve kamu yönetimindeki uygulayıcılar için etkili bir kurumsal ve kişisel gelişim aracı olma potansiyeline sahip olup olmadığı ve bu tür çabaların başarısının neye bağlı olduğudur. Bu soru bağlamında makale, Kamu Yönetimi Stüdyosu Programı'nın uygulama ve öğretim araçlarını, bu araçların kurumsal gelişim ve etkileşime ne ölçüde katkıda bulunduğunu ve bu süreçte öğrenilen dersleri tartışacaktır. Bu soruyla ilgili olarak, böyle bir programın başarısının kurumsal stratejilere, kurumsal bağlılığa ve Programı başlatan ve yürüten aktörlerin rolüne bağlı olduğu ve Programın başarı düzeyi ne olursa olsun, uygulamasının yüksek öğretimde ve iş birliği yapılan kurumlarda belirli izler bırakacağı varsayılmıştır. Araştırmada, Programın yaklaşık 10 yıl sonra nasıl algılandığını incelemek üzere, geçmişte Programla etkileşim içinde olmuş akademisyenler, öğrenciler ve kamu yöneticileriyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrenciler, öğrenci ders değerlendirme anketlerinde Program hakkında olumlu ya da olumsuz önemli yorumlarda bulunanlar arasından seçilmiştir. Kamu yöneticileri de çeşitli değerlendirmeler yaparak Programa katkıda bulunanlar arasından seçilmiştir. Görüşme yapılan akademisyenler, öğrenciler ve kamu yöneticileri üniversite ile herhangi bir etik çatışması olmayan kişiler arasından seçilmiştir. Görüşmelerde Program deneyimine ilişkin anılar ve deneyimler kaydedilmiş, ardından Programa ilişkin öznel deneyimlerin genel özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla anlatı analizi yapılmıştır. Bu anlamda Program aracılığıyla kazanılan kişisel, kurumsal ve mesleki kapasite ve etkileşimler ile genel algılar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Üniversite Kamu İş Birliğinde Yenilikçi Bir Model: Kamusal Akıl Stüdyosu

Günümüz dünyasında üniversitelerin toplumun farklı süreçleri ve sektörleri ile kurdukları ilişki düşünüldüğünde, uygulama ve ticarileşme potansiyeli daha yüksek olan mühendislik, tıp gibi alanların öne çıktığı görülmektedir. Bu durumda, üniversitenin bir bütün olarak kurumsal bir ilişkilendirme içine girmesinden çok teknoloji ve uygulama ağırlıklı bölümlerin piyasa ile araştırma ve geliştirme ağırlıklı bir ilişki kurması önemsenmektedir. Oysa, yerel kalkınma çerçevesinin belirlenmesi süreci dikkate alınarak, üniversitenin yerel bilgi ile karşılaşması, üniversitede üretilen bilgi alanlarının tümünün yerel süreçlerle ilişkilendirilebilmesi için ara yüz niteliğinde bir iş birliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür bir iş birliği için yönetim bilimleri alanlarının daha uygun olduğu var sayılabilir. Nitekim dünyanın pek çok ülkesinde üniversitelerin iktisadi ve idari bilimler alanlarındaki iş birliklerinin bu tür ön açıcı yaklaşımları kolaylaştırdığı görülmektedir. Siyaset bilimi ve kamu yönetimi alanında da son yıllarda uygulama boyutunun ve eğitim yaklaşımlarının tartışmaya açılmış olması bu tür bir potansiyelin varlığına işaret etmektedir (Fenger & Homburg, 2011; Streib, Slotkin ve Riviera, 2001). Yerel düzeyde bulunan kamu kurumlarıyla yapılacak iş birlikleri temelinde ortaya konacak eğitsel

yenilikçi yaklaşımlar hem üniversitenin dönüşümü hem de yerel kurumsal iş birlikleri temelinde farklı sistematiğin ortaya çıkmasında etkili olacaktır.

Kamusal Akıl Stüdyosu (KAS) olarak adlandırılan Proje, üniversite eğitim/öğretiminde kuram ve uygulama ilişkisinin kopukluğunu gidermek ihtiyacından yola çıkılarak 2009 yılında Atılım Üniversitesinde bu yazının yazarı tarafından başlatılmıştır. Proje herkesin ortak yararına dayalı girişimciliğin yaygınlaştırılması yoluyla kamusal bir aklın kullanımını öğrencilere kazandırmayı amaçladığından bu şekilde adlandırılmıştır. Projenin doğrudan ve dolaylı amaçları bulunmaktadır. Projenin doğrudan amacı, kuram ve uygulama kopukluğunun giderilmesi yoluyla Atılım Üniversitesi öğrencilerinin yeteneklerinin keşfedilmesi, vasıflarının artırılması ve geliştirilmesi, girişimcilik heyecanlarının ve hayal güçlerini kullanmalarının teşviki, etkileşimli eğitimle dünya ve Türkiye'deki iyi uygulamaları kılavuz edinmeleri ve nihai olarak Atılım Üniversitesinin Türkiye'nin yetenek havuzuna olan katkısının artırılmasıdır. Projede, Ankara Kentinde üniversite öğrencilerinin yeteneklerinin geliştirilmesi aracılığıyla üniversite toplum etkileşiminin artırılması, üniversite ve dış kurumsal yapılar arasındaki etkileşimin artırılması ve iş birliği kültürünün geliştirilmesi, üniversite öğrencilerinin eğitim aldıkları alandan daha geniş bir alanda girişimcilik kapasitelerinin geliştirilmesi, Projenin sürdürülebilir ve sürekli bir iyi uygulama örneğine dönüştürülmesi, dolaylı olarak amaçlanmıştır. Bu amaçların tanımlanmasında mevcut üniversite müfredatlarında girişimciliği teşvik edecek yenilikçi unsurların eksikliği ile bu unsurların başarılı olmasını sağlayacak kurumsal iş birliği ortamının yokluğu etkili olmuştur.

Proje 2009 yılında, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi (SBKY) Bölümünün kuruluşu ile birlikte başlatılmıştır. Bölümün kuruluşu aşamasında, üniversitenin rolü ve Bölümün Üniversite açısından üstleneceği görev ayrıntılı biçimde tartışılmış, sonuçta SBKY Bölümünün, Üniversitede Üniversitenin toplumla daha iyi etkileşmesi, iş birliği kültürünün geliştirilmesi için yeni bir tür girişimciliğin teşviki için yenilikçi bir model geliştirmesi kararlaştırılmıştır. Bu karar doğrultusunda SBKY müfredatı içinde KAS Projesi tanımlanmıştır. Aşağıda daha ayrıntılı anlatılacak olan KAS, 2009 yılında başlatılmış olmakla birlikte, sürekli devam etmek üzere tasarlanmıştır. Kamusal Akıl Stüdyosu Türkiye'deki siyaset bilim ve kamu yönetimi bölümleri arasında uygulanan en yenilikçi program olarak görülmektedir (Gözcü, 2015).

Proje, SBKY Bölümü öğrencilerini kapsamak üzere tasarlanmıştır. Ancak, Proje uygulaması doğrudan SBKY öğrencilerini kapsamakla birlikte, Proje dışsalıkları tüm Üniversiteye katkıda bulunmaktadır. Projenin birinci aşamasında SBKY Bölümü müfredatı içerisinde KAS dersleri tanımlanmış, ders içerikleri oluşturulmuş ve yöntemleri belirlenmiştir. KAS dersleri dört seneye yayılmakta ve toplam 8 dersten oluşmaktadır. Derslerin tasarımında drama yöntemleri, ortak akıl teknikleri, iletişim



ve kişisel gelişim teknikleri gibi yenilikçi yöntemlerden yararlanılmıştır. Bu dersler kapsamında birinci sınıfta öğrencilere etkileşimli yöntemlerle örgütsel yapının, kamu yönetiminin, siyasi süreçlerin ve yaratıcı düşüncenin doğası ve gelişimi uygulamalı olarak anlatılmaktadır. Bu kapsamda öğrencilere özgüven kazandırma, belirli çıktıları üretme, bu çıktıları geniş kitlelerle sunma için iletişim becerileri kazandırma çalışmaları yapılmaktadır. Bu aşamada bir yılın sonunda öğrenciler herhangi bir kurumla yapılacak iş birliğinde profesyonel olarak yer alabilecek minimum bilgi ve vasıflarla donatılmaya çalışılmaktadır.

İkinci yılın başında, Ankara'dan başlayarak KAS kapsamında yerel yönetimler, meslek kuruluşları ve merkezi hükümet kuruluşlarıyla iş birliği görüşmelerine başlanmıştır. Bu görüşmeler Üniversitenin daha önce ortak proje çalışmalarında bulunduğu kurumlar olabildiği gibi, Üniversitenin bünyesinde barındırdığı öğretim üyelerinin dâhil olduğu profesyonel ağlar aracılığıyla da sağlanabilmektedir. Görüşmeler sonucunda Üniversite o yıl iş birliği yapılacak kurumları seçmekte, mümkün olursa o kurumun en üst düzey yetkilisi ve Üniversite rektörünün katılımıyla bir iş birliği protokolü imzalanmakta ya da şifahi olarak iş birliğini başlatacak görüşmeler yapılmaktadır. İş birliği üzerinde kurumsal uzlaşa sağlandıktan sonra KAS uygulama çalışmasına başlanmaktadır. 2, 3 ve 4. Sınıflar eşzamanlı olarak iş birliği yapılan kurumlarla ilişkin uygulamalı ve etkileşimli kurumsal araştırma ve proje geliştirme çalışmalarında bulunmaktadır. Öncelikle her bir sınıf öğrencileri kurumlara toplu olarak ziyaretlerde bulunmaktadır. Bu ziyaretler sonrasında öğrenciler o kurumlarla yapılan görüşmeler doğrultusunda belirlenen araştırma guruplarına bölünmektedir. Bu araştırma gurupları kuruma ziyaretler yapmakta, niceliksel ve niteliksel veri toplamakta, bir bilimsel araştırma yöntemi içerisinde o kurumun sorun ve potansiyellerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Yapılan araştırmaların sonuçları, Üniversite tarafından kamuoyuna açık biçimde gerçekleştirilen bir sempozyumda, iş birliği yapılan kurum temsilcilerinin de katılımıyla tartışılarak olgunlaştırılmaktadır (Şek. 2). Bunun sonucunda öğrenciler kurumla empati kurmakta, yetkililerle bir arada bu çalışmayı yaparak özgüvenlerini arttırmakta, derslerinde aldıkları kuramsal bilgileri uygulamaları olarak test etme şansı bulmaktadır. İş birliği yapılan kurumlar ise kendilerini dışarıdan izleyen metodolojik bir çalışmanın verilerini yakından izleme şansına sahip olmaktadır. Programın içeriğinde uygulanan öğretim yöntemlerinin dört yıllık dağılımı ve ayrıntıları aşağıdaki tabloda izlenebilir (Tablo 2) (Şahin, 2024).

Her bir sınıf, yapılan bu araştırmanın sonuçlarını dikkatle irdeleyerek daha sonra oluşturacakları iyileştirme ve geliştirme projelerinin temelini oluşturmaktadırlar. Bu amaçla öğrencilere yaratıcı düşünce teknikleri, proje geliştirme metodolojisi ve ilgili yazılımlar öğretilmektedir. Bu eğitimleri alan öğrenciler, tespit edilen sorun ve potansiyellerden yola çıkılarak iş birliği yapılan kuruma ilişkin proje geliştirmeye teşvik edilmektedir. Proje

geliştirmede, kurumun sorunlarının yanı sıra çevre, dezavantajlı guruplar, cinsiyetler arası fırsat eşitliği, toplumsal sorunların çözümü, kurumsal gelişim gibi çerçeveler de öğrencilere verilmekte, dünyadaki ve Türkiye'deki iyi uygulama örnekleriyle karşılaştırmalı çalışmalar teşvik edilmektedir. Projeler oluşturulurken öğrencilere, kendilerini projeyi gerçekleştirecek kurumda bir yönetici, projeyi kuruma kabul ettirmeye çalışacak bir firma sahibi ya da projeyi kamuoyuna sunacak bir sivil toplum örgütü yerine koyarak proje fikirlerini geliştirmeleri salık verilmekte, bu rol dağılımı ile projelerin geliştirilmesi sağlanmaktadır. Bu uygulamanın sonucunda her bir öğrenci iş birliği yapılan kuruma ilişkin bir adet proje geliştirmektedir. Bu projelerde faaliyet planından insan kaynaklarına, maliyetlerden zaman planına ve risk planına kadar farklı ayrıntı düzeyleri ele alınarak, öğrencilerin gerçek yaşama uygun birer proje geliştirme deneyimi yaşamaları sağlanmaktadır. Öğrenciler oluşturdukları projeleri dönem sonunda Üniversitede yapılan bir proje şenliğinde sergilemekte ve düzenlenen bir proje çalıştayında yine iş birliği yapılan kurumların yetkililerinin katıldığı bir ortamda sunmakta ve tartışmaktadırlar. Yine iş birliği yapılan kurumların temsilcileri bu projeleri izleyerek esinlenme şansı bulurken, öğrenciler de gelecek kariyerleri için profesyonel ilişkiler kurma yolunda önemli bir adım atmaktadırlar.

Öğrenciler araştırmalarını ve geliştirdikleri projeleri öğretim üyelerinin ve iş birliği yapılan kurum yetkililerinin katkıları ile oluşturmaktadır. Çalışmalarda koordinatörlüğü ve esas yol göstericiliği SBKY Bölümü öğretim üyeleri yapmakla birlikte çalışılan konuya göre Üniversitenin ilgili öğretim üyeleri de öğrencilere katkıda bulunmaktadır. Örneğin iş birliği yapılan bir yerel yönetime yönelik olarak mobil yazılım projesi geliştiren bir öğrenciye Üniversitenin Bilgisayar Mühendisliği Bölümünden öğretim üyeleri destek olabilmektedir. Öğrenciler çalışmalarını ayrıca rapor, sunum, poster ve sergi formatlarından hazırlamakta, bu hazırlıklarını topluluk önünde sunma ve tartışma kültürünü edinmektedir.

Projenin son aşamasında, projede elde edilen tüm ürünler, rapor, sunu ve posterler internet üzerinden taranabilen bir veri tabanı haline getirilmiştir. www.kamusalakil.com olarak adlandırılan bu site aracılığıyla yeni öğrencilerin eski öğrencilerin deneyimlerini izleyebilmesine, iş birliği yapılan kurumların oluşturulan birikimden her zaman faydalanabilmesine ve mezunların girişimlerinde bu birikimi kullanmalarına olanak tanımıştır. SBKY mezunlarının KAS uygulaması sayesinde profesyonel yaşamlarında ciddi bir farklılık yarattığı mezunlarla yapılan görüşmelerde ortaya çıkmaktadır. Atılım Üniversitesinin diğer bölümleri de girişimciliği geliştirmek açısından KAS'ı örnek almaktadırlar. Ayrıca, KAS uygulamasını yürüten öğretim üyeleri uygulamanın bir iyi uygulama örneği olarak tanınması için bilimsel toplantılarda uygulamayı paylaşmaktadır.

Tablo 2
Kamusal Akıl Stüdyosu Programı Müfredat İçeriği Öğretim Yöntemi ve Yaklaşımı

Aşama	Dersler	İçerik	Öğrenme Çıktıları	Öğretim Yöntemleri	Çıktılar
1. Aşama: Kamu yönetimi ve siyasal pratiklerin temellerini deneyimleme	Kamu Akıl Yürütme Stüdyosu I	Güncel ve günlük yaşamla ilişkili kamu yönetimi uygulamaları ve sorunları	Kamu yönetiminin mevcut uygulamalarıyla ilişkili kurumsal yapıları tanıma ve canlandırma	-Seçilen kamu kurumlarında saha çalışması -Drama teknikleri - Temel veri toplama teknikleri	-Toplanan veriler -Sunumlar -Araştırma atölyesi
	Kamu Akıl Yürütme Stüdyosu II	Siyasal örgütlenmeler ile kamu yönetimi uygulamaları arasındaki güncel ilişki	Siyasal örgütlenmeler ile kamu yönetimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi ele alma	-Siyasi partilerde saha çalışması -Drama teknikleri - İletişim teknikleri	-Toplanan veriler -Sunumlar -Araştırma atölyesi
2. Aşama: Yerel yönetim uygulamasını deneyimleme ve deneme	Kamu Akıl Yürütme Stüdyosu III	Seçilen bir yerel yönetim birimindeki idari uygulamaların sorunları ve potansiyelleri	Yerel yönetimin siyasal, mekânsal, sosyal, ekonomik ve idari sorun ve potansiyellerini tanıma ve analiz etme	-Yerel yönetimde saha çalışması -Takım çalışması -Monografi okuma -Hikâyeleştirme - Etkin kolaylaştırıcılık	-Analiz raporları -Poster sunumları -Yerel yönetim katılımıyla analiz atölyesi
	Kamu Akıl Yürütme Stüdyosu IV	Analiz edilen yerel yönetim için iyileştirme fikirleri	Yerel yönetim için proje fikri bulma ve bir iyileştirme projesi tasarlama becerisi kazanma	-Yaratıcı düşünme -Proje metodolojisi -Proje girdisi / iyi uygulama analizi	-Proje raporları -Yerel yönetim katılımıyla proje atölyesi
3. Aşama: Meslek odalarında uygulama ve deneyim	Kamu Akıl Yürütme Stüdyosu V	Bir meslek örgütündeki idari uygulamaların sorunları ve potansiyelleri	Bir meslek örgütünün sosyal, ekonomik ve idari sorun ve potansiyellerini tanıma ve analiz etme	-Meslek örgütünde saha çalışması -STK analizi -Takım çalışması -Hikâyeleştirme -Etkin kolaylaştırıcılık	-Analiz raporları -Poster sunumları -Meslek örgütü katılımıyla analiz atölyesi
	Kamu Akıl Yürütme Stüdyosu VI	Analiz edilen meslek örgütü için iyileştirme fikirleri	Bir meslek örgütü için proje fikri bulma ve iyileştirme projesi tasarlama becerisi kazanma	-Yaratıcı düşünme -Proje metodolojisi -Proje girdisi / iyi uygulama analizi	-Proje raporları -Meslek örgütü katılımıyla proje atölyesi
4. Aşama: Merkezi yönetim uygulamalarını deneyimleme ve deneme	Kamu Akıl Yürütme Stüdyosu VII	Merkezi yönetim kurumundaki idari uygulamaların sorunları ve potansiyelleri	Merkezi yönetim kurumunun siyasal, mekânsal, sosyal, ekonomik ve idari sorun ve potansiyellerini tanıma ve analiz etme	-Merkezi yönetim kurumunda saha çalışması -Yönetim yapısı analizi -Takım çalışması -Hikâyeleştirme -Etkin kolaylaştırıcılık	-Analiz raporları -Poster sunumları -Merkezi yönetim katılımıyla analiz atölyesi
	Kamu Akıl Yürütme Stüdyosu VIII	Analiz edilen merkezi yönetim kurumu için iyileştirme fikirleri	Merkezi yönetim kurumu için proje fikri bulma ve iyileştirme projesi tasarlama becerisi kazanma	-Yaratıcı düşünme -Proje metodolojisi -Proje girdisi analizi -İyi uygulama analizi	-Proje raporları -Merkezi yönetim katılımıyla proje atölyesi

KAS Projesine başlanırken, bu tür bir uygulamanın Türkiye’de ya da dünyadaki diğer SBKY Bölümlerinde bir eşdeğerinin bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Tekil olarak benzer dersler bulunmakla birlikte bu kapsamda bir uygulamaya rastlanmamıştır. Bu sebeple projenin en önemli sonucu bir kurum olarak üniversitenin girişimcilğe ilişkin rolünün tanımlanmasına ve SBKY müfredatına yaptığı katkıdır. Bu katkı, KAS uygulamasının paylaşıldığı diğer üniversiteler, kurum ve kuruluşlarca da teyit edilmektedir. KAS Projesinin gelecek için hedeflerinden en önemlilerinden birisi uygulamanın bir faydalı model olarak açık kaynak yöntemiyle diğer üniversitelerle paylaşılması ve öncelikle Türkiye’ye ardından da dünyaya yaygınlaştırılmasıdır. KAS Projesine ilişkin olarak akademik bildiriler sunulmuş ve makale olarak yayımlanmış, Türkiye’deki farklı bölgelerden üniversitelerle paylaşılmış, dönemin Kalkınma Bakanlığının yetkililerine bilgi verilmiştir (Şahin, 2019).

KAS Projesi kapsamında her yıl giderek genişleyen bir iş birliği halkası oluşmaktadır. 2018 Yılından itibaren Kamusal Akıl Stüdyosu dersi ODTÜ Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümünde de seçimlik ders olarak verilmeye başlanmıştır. Şu ana kadar KAS kapsamında iki ayrı üniversitede otuza yakın kurum ile iş birliği yapılmıştır. Bu otuz kurumun yetkilileri yapılan sempozyum ve çalıştaylara katılım sağlamış, KAS derslerine misafir olmuş, kurumları içerisinde Üniversite öğrencilerinin ziyaretleri ile öğrencilerle etkileşimde bulunarak onların gerçek yaşam koşullarına hazırlanmalarına ve girişimcilik özgüven kazanmalarına katkıda bulunmuşlardır. Gelecekte KAS Projesinin bir üniversite bünyesinde kurulacak bir Araştırma Merkezi bünyesinde yürütülmesi ve daha geniş bir kurum ağı oluşturmaya, bu kurum ağının iş birliği konusunda deneyim paylaşımında bulunması hedeflenmektedir.



■ **Şekil 2**

Hürriyet Gazetesi Ankara Ekim, 2011



Keçiören’de kamusal akıl çalıştayı yapıldı

ATILIM Üniversitesi’nin Keçiören Belediyesi’nin çalışmalarını araştırdığı “Kamusal Akıl Stüdyosu” dersinin sonuçları önceki gün Atılım Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Abdurrahim Özgenoğlu ve Keçiören Belediye Başkanı Mustafa Ak’ın da katıldığı programda açıklandı.

Üniversite öğrencileri tarafından 11 farklı grupta gerçekleştirilen araştırmada Keçiören ilçe ve belediyesinin sorunları ve olanakları tespit edilerek projeler üretildi. Atılım Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Abdurrahim Özgenoğlu, Türkiye’de yüksek öğrenim ve yerel yönetimlerin yollarının çok az kesiştiğine dikkat çekerek “Bu proje, üniversitelerle belediyeler arasında gerçekleştirilen işbirliğinin somut

bir örneği oldu” dedi.

Keçiören Belediye Başkanı Mustafa Ak ise, şunları söyledi:

Hizmet kalitesi artacak

“Bugün Atılım Üniversitesi öğrencilerinin Kamusal Akıl Stüdyosu

Dersi çevresinde yaptığı

araştırmalar neticesinde ürettikleri projeleri göreceğiz. Belediyeler için projelerin uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliği önemlidir ama öğrencilerimizin bu hususta çalışması ve fikir üretmesi hepsinden daha önemlidir. Kamusal çalışmaların bilimsel verilerle analiz edilmesi ve kurumsal gelişim hususunda araştırmaların yapılması hizmetlerimizin kalitesini artıracaktır.”



Projenin en önemli katkısı proje kapsamında yer alan öğrencilere olmuştur. Projeye şu ana kadar 500 kadar lisans öğrencisi, 20 öğretim üyesi, 20 yüksek lisans öğrencisi dâhil olmuştur. Projeye katılan öğrencilerin girişimci ruhları güçlenmiş, topluluk önünde konuşma ve iletişim becerileri gelişmiş, profesyonel ağları yaygınlaşmış ve gerçek yaşam koşullarına yakın bir anlayış geliştirme şansı yakalamışlardır. Daha mezun olmadan bir kurumsal yapıyı anlama ve o kurumsal yapı için çözüm geliştirmeyi yakından deneyimleyen öğrenciler mezun olduklarında kendilerine benzer diğer üniversite mezunlarına nazaran çok daha güçlü bir deneyim altyapısı elde etmişlerdir. Mezunlarla yapılan derinlemesine mülakatlarda, öğrencilerin kendilerini iş yaşamına hazır hissettikleri, yaptıkları stajlarda ve görüştükleri işyerlerinde kendilerine özgüven duydukları gözlenmiştir. Kendilerini sadece memur olacak öğrenciler olarak değil özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarında da görev alabilecek, hatta kendi inisiyatifleriyle girişimlerini oluşturabilecek düzeyde gördüklerini ifade etmişlerdir. Halen öğrenimi devam eden öğrencilerde de üniversitenin diğer bölüm ve birimleri ile ilişkilenme düzeyinin arttığı, özellikle girişimcilik fikrinin yaygınlaştığı görülmektedir. Özellikle proje metodolojisi bilgisinin kazanılması, etkili iletişim ve sunum becerilerinin artması, ilgili yazılımlara hakimiyet bu anlamda öğrencilere özgüven aşılamaktadır.

İş birliği yapılan kurumlar açısından da KAS çok olumlu sonuçlar vermektedir. Yapılan araştırmalar kurumlara çok ciddi kaynaklar ayırmadan kurumsal yapıları hakkında dışarıdan bir bakış elde etme şansı tanımaktadır. Özellikle yapılan hizmet memnuniyet anketleri, kurumsal kültür araştırmaları, ihale insan kaynakları ve satın alma araştırmaları, bütçe ve stratejik yönetim irdelemeleri kurumlara açısından ciddi bir sorgulama olanağı tanımaktadır. Özellikle iş birliği yapılan belediyelerin yapılan hizmet memnuniyet anketlerine kendi çalışmalarında yer vermesi sevindiricidir. Bu anlamda yapılan araştırmalar içerisinde bugüne kadar 5000 kadar yurttaş ve 1500 kadar çalışana anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yine KAS kapsamında üretilen projeler de iş birliği yapılan kurumlar açısından esin kaynağı olmaktadır. Bu projelerle ilgili olarak ilginç örnekler de yer almaktadır. Örneğin KAS çalışmasının yapıldığı ilk yıl olan 2010 yılında Çankaya Belediyesi için üretilen “üstü açık otobüsle Bulvar Turu” önerisi basına yansımış, bir yıl sonra Ankara Büyükşehir Belediyesi tarafından Proje uygulamaya geçirilmiştir. Yine organik tarımla ilgili olarak yapılan projelere benzer projeler Çankaya ve Keçiören Belediyeleri tarafından uygulamaya geçirilmiştir.

Kamusal akıl stüdyosu yenilikçi bir eğitim programı ve iş birliği yaklaşımı olarak on yılı aşkın bir süredir uygulanmaktadır. Bu yaklaşım, çeşitli üniversitelerde ve akademik etkinliklerde de faydalı bir model olarak sunulmuştur. Kamusal akıl stüdyosunun bir eğitim yaklaşımı olarak yararları yanında bir izleme ve değerlendirme mekanizması olarak faydaları da en başta yerel yönetimlerle

yapılan iş birliklerinde ortaya çıkmaktadır. Bunun en güzel örneği yayımlanmış bulunan yerel yönetimler monografileridir. Yönetim biliminin belli alanlarında vaka çalışmaları ve monografilerden yararlanılması sık karşılaşılan bir durumdur. Özellikle işletme alanındaki deneyimlerin bu şekilde kayıt altına alınması ve daha sonra eğitim ve yönetsel gelişim alanında kullanılması bilinen bir yöntemdir (Patton & Applebaum, 2003). Ancak söz konusu kamu yönetimi ve özellikle de yerel yönetimler alanı olduğunda, kurumsal yapıyı incelemenin ve yönetim pratiklerini izlemenin zorlukları bu yöntemin kullanımı konusunda ciddi bir engel oluşturmaktadır. Yapılan sınırlı sayıda vaka analizi çoğunlukla yerel yönetimler gibi karmaşık kurumların gerçekliğinin sadece belli bir yönünü ele almakta, bütünsel analizlere çok nadiren rastlanmaktadır. Ankara’da gerçekleştirilen monografi çalışmaları ile hem Ankara yerel yönetim araştırmalarına hem de bütünsel kurumsal analiz konusundaki birikime katkıda bulunulmaya çalışılmaktadır. Çalışmayı mümkün kılan yöntem aynı zamanda siyaset bilimi ve kamu yönetimi alanında uygulamalı eğitimin bir örneği olarak yenilikçi bir yaklaşım olan “kamusal akıl stüdyosu” programıdır. Bu program kapsamında daha önceki monografilerde de izlenen yöntem izlenmiş, önce incelenen kurumla bir iş birliği protokolü yapılmış ardından da akademisyenlerle lisans öğrencilerinin oluşturdukları araştırma ekipleri kurumsal yapıyı farklı başlıklarda analiz etmiştir.

Analizlerde disiplinler arası bir yöntem uygulanmış, kurumsal analizde mekânsal, yönetsel, iktisadi ve coğrafi bileşenlerin etkisi de incelenmiştir. Araştırma sürecinde araştırma sonuçları dört ana başlık ve on bir alt başlıkta değerlendirilmiştir. Bugüne kadar Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle Belediyelerinin Monografileri bu yöntemle hazırlanmış ve Ankara Araştırmaları Dergisinde yayımlanmıştır (Şek. 3) (Şahin ve ark., 2014). Her bir konu başlığına ilişkin olarak gerçekleştirilen araştırmalarda; belge doküman inceleme, anket, mülakat gibi çeşitli nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

■ Şekil 3

Yerel yönetim monografilerine bir örnek olarak Çankaya Belediyesi Monografisi





Kamusal Akıl Stüdyosunun Akıbeti ve Sonuçları Üzerine

Kamusal akıl stüdyosu programı uygulandığı süre boyunca Atılım Üniversitesinin kurumsal yapısına önemli katkılarda bulunmuştur. Çok sayıda yerel yönetim, merkezi idare kurumu, meslek kuruluşu ve sivil toplum örgütü ile ilişki kurulması sağlanmış, kurulan ilişkilerin dışsallıkları farklı akademik birimler için fayda sağlamıştır. Yapılan araştırmaların dışında öğrencilerin gelişiminde de anlamlı bir katkı gözlemlenmiştir. Ancak, rektör değişimi ile başlayan bir süreçte, üniversitenin stratejilerinde gözlemlenen değişim hem insan kaynaklarında, hem üniversitenin hedeflerinde radikal değişikliklere sebep olmuş, bunun sonucunda da kamusal akıl stüdyosu gibi programların yerine, akademisyenlerin bireysel olarak uluslararası sıralamalara yönelik çabalarını yoğunlaştırması anlayışı hakim hale gelmiştir. Üniversitenin yaklaşımındaki bu değişimin sonrasında daha hiyerarşik ve yukarıdan aşağıya bir paydaş ilişkileri yaklaşımının da hakim hale geldiği görülmüştür. Sonuçta, kamusal akıl stüdyosu programı üniversite yönetimi tarafından desteğini yitirmiştir. 2020 yılında programın fikir babası olan ve bu bildirinin de yazarı olan Savaş Zafer Şahin'in üniversiteden ayrılması ile birlikte de artık bu program işlevini yitirmiştir. Her ne kadar ilgili bölümün müfredatında hala aynı dersler bulunmakla birlikte, derslerin içeriğinin tamamen değiştirildiği ve klasik anlatım derslerine dönüştürüldükleri görülmektedir. Bu tarihten sonra, ODTÜ ve Kapadokya Üniversitelerinde kamusal akıl stüdyosu doğasına uygun şekilde dersler şeklinde uygulanmaya devam etmiştir.

Kamusal akıl stüdyosunun paydaşlarla etkileşim açısından bir değerlendirmesini yapmak üzere, bu dersi alan farklı yıllarda mezun olmuş ve iş hayatına atılmış mezunlardan 10'u ile, iş birliği yapılan kurumların o dönem yöneticiliğini yapmış 8 kişi ile ve ODTÜ ve Kapadokya Üniversitesinde bu programı uygulayan akademisyenlerin 3'ü ile açık uçlu mülakatlar yapılmıştır. Bu mülakatlar yapılırken, kamusal akıl stüdyosu programının üniversitelerin paydaşlarla ilişkileri açısından nasıl bir etki yarattığı sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtların genel değerlendirilmesi yapıldığında temel olarak üzerinde durulan ortak konular şu şekilde özetlenebilir:

- Mezun öğrenciler yaptıkları değerlendirmelerde, KAS ile hiçbir zaman irtibat kuramayacaklarını düşündükleri kurumlarla ilişkilene fırsat bulduklarını ifade etmişlerdir. Hatta mülakat yapılan mezunlardan birisi, program sayesinde kurduğu insan ilişkilerinin katkısıyla o dönem incelenen kurumda çalıştığını ifade etmiştir. Mezunların tamamı üniversitenin paydaş ilişkilerinin bu tür bir yaklaşımla kurulması gerektiğini, aksi takdirde paydaş ilişkisinin sadece üniversite yöneticilerinin ilişkisi olarak anlaşıldığını ifade etmişlerdir.

- Kurum yöneticiliği yapmış kişiler de üniversitelerle paydaş ilişkisi kurmanın güçlüklerinden bahsederek, genellikle dış paydaşların üniversite yapı ve işleyişini tanımadıklarını söylemiştir. Bu bilgi ve deneyim eksikliğinin ilişki kurmanın önünde bir engel olduğunu, bu engelin aşılabilmesi için KAS türü ara mekanizmalara ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Ancak, yöneticilerin önemli bir kısmı, bu çalışmanın sonrasında kurumsal ilişkinin üniversite yönetiminin ilgisizliği ve kurumsal önceliklerinin bu olmaması sebebiyle sürdürülemediğini de eklemiştir.
- Akademisyenler yaptıkları değerlendirmede, KAS'ın bir paydaş ilişki mekanizması işlevini yerine getirebilmesi için insan kaynağına, deneyime, bu konuda kurumsal desteğe ihtiyaç olduğunu aktarmıştır. Eğer bunlar olmazsa yapılan çalışmalar çok yüzeysel kalmaktadır. Ayrıca, üniversitenin konumu, yakın çevredeki siyasi, yönetsel, kültürel ve toplumsal ortamın da etkileri ifade edilmiştir.
- Tüm mülakat yapılan kişiler, her üniversite bölümünün bu tür yenilikçi yaklaşımlar geliştirmesinin ve bunların üniversite yönetimleri tarafından desteklenmesinin paydaş ilişkilerinde yeni bir anlayış olduğunu söylemişlerdir. Ancak, kişilere bağlı olması sebebiyle de bu yaklaşımların kırılabilir olduğu, yönetsel değişikliklerle birlikte gözden çıkarılabildikleri ifade edilmiştir.

Yine mülakat yapılan kişiler, bu tür bir uygulamanın başarı ve yaşama şansının artması için öncelikle yeterli bilgilendirme ve farkındalık olmasının öneminden bahsetmişlerdir. Bu amaçla da üniversitenin de kurumların da teşvik edilmesi önemli görülmüştür.

Yerel kalkınma içeriğinin belirlenmesinde yereldeki entelektüel birikimin, o yerele ait belli bir zaman ve mekandaki kapasiteyi ölçme yönünde sevk edilmesi kendi başına bir kapasite geliştirme faaliyeti olarak tanımlanabilir. Bu tür bir çaba aynı zamanda, yönetsel olarak yerel yönetim birimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi süreci üzerinden temellendirilebilir. Böylelikle üniversite ve yerel yönetim düzeyindeki örgütlenmelerin yenilikçilik ve yaratıcılık üzerinden iş birliğine gitmesi, eğitim, araştırma ve topluma hizmet alanlarının tümünü kapsayan çok işlevli ve çok disiplinli bir gelişme sürecinin tanımlanması mümkün olabilir. Bu yazıda örneklenen ve 2010 yılından beri uygulanan kamusal akıl stüdyosu yaklaşımı bu tür bir gelişim sürecinin örnekleri arasında gösterilebilir.

Akademik alanda ve eğitsel düzeyde kamusal akıl stüdyosunun öğrencilerin eğitimi açısından önemli katkılar oluşturduğu görülmektedir. Öğrenciler bu programla birlikte öğrendikleri kuramsal bilgileri pratikle ve uygulama ile daha etkin ilişkilendirebilmekte, gerçek hayat örneklerini iş başında deneyimlemektedir. Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi programlarında uygulanan bu yaklaşım, aynı zamanda öğretim üyelerine de kurumsal

yapıların güncel deneyim ve anlayışlarını birinci elden izleme ve değerlendirme olanağı tanımaktadır. Bu izleme ve değerlendirme çalışmalarının en önemli örnekleri yerel yönetim monografileridir. Halen yapılan çalışmalardan yola çıkılarak Çankaya, Yenimahalle, Keçiören ve yayına hazırlanan Gölbaşı Belediyeleri ile ilgili monografi çalışmaları yapılmıştır.

Bu makalenin başında belirtilen araştırma sorusu dikkate alındığında, üniversitelerin dış paydaş ilişkilerinin etkin bir şekilde kurulmasında kamu yönetimi bölümlerinin müfredatına dayalı bir yaklaşımın anlamlı olup olmadığı sorusuna olumlu yanıt verilebileceği görülmektedir. Ancak bu yaklaşımların başarısı birden fazla faktöre bağlı görülmektedir. Öncelikle kurumsal olarak üniversitenin vizyon ve stratejileri ile bu Programların hedefleri ve yapısı arasında daha net ve izlenebilir bir ilişki kurulması gerekmektedir. Bu şekilde, üniversite yönetiminin kurumsal benimseme ve bağlılık düzeyinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Buna ek olarak, üniversitenin farklı beklentileri, örneğin akreditasyon çalışmalarına entegre edilerek Programda ele alınabilir. Ayrıca, bu tür Programların sürdürülebilirliğini sağlamak için gerekli insan ve kaynak planlamasının da Programın bir parçası olarak görülmesi kritik önem taşımaktadır. Öğretim teknikleri ve öğrenme çıktıları açısından başarılı olan bir program idari açıdan başarısız olmuştur. Buradan çıkarılması gereken en önemli ders, eğitim açısından başarılı programların yönetsel hedeflere dayalı bir yapıya sahip olmaları halinde, yönetsel yapıya ilişkin araç ve hedeflere de sahip olmaları gerektiğidir. Kuşkusuz programda yer alan öğrenci, kurum ve akademisyenlerin bir baskı grubu oluşturması ve bu şekilde programın devamının sağlanması gibi yöntemler de denenebilir ancak kurumsal yapı içerisinde uyumlu bir sürecin sürdürülmesi de programın doğası açısından daha etkili olabilir.

Kurumsal yapı dışında uygulamanın büyük ölçüde kamu yönetimi birimi içinde kalması da programın sürdürülememesine katkıda bulunabilir. Farklı akademik bölümlerle etkileşimi artıran ve üniversite içinde daha fazla disiplini ve işbirliğini içeren bir yaklaşım geliştirilebilirse, programın devamı için farklı bir olasılık ortaya çıkabilir. Bunun yapılması kamu yönetimi öğrencilerinin öğrenme süreçlerinin gelişimi açısından da oldukça önemli olabilir. Zaman içerisinde günümüzde kamu yönetiminin gelişimine ilişkin yeni sorun alanları teknoloji, tasarım, çevre ve toplumsal yapı gibi birçok yeni alanda yeni yaklaşımların eğitim sürecine dahil edilmesini gerektirmektedir. Kamu yönetimi gibi bir alanın sadece kendi alanında kalarak yapay zekâ gibi konuları tam anlamıyla kapsamaması artık mümkün değil. Ancak günün sonunda, tüm bunlar önemli etkiler yaratsa da, bu tür Programların uygulanması için ön koşulun kurumsal bir destek mekanizması ve sürdürülebilirlik olduğu görülmektedir. Yine de SPR Programı örneği bize bu tür yaklaşımların ne kadar büyük bir potansiyele sahip olduğunu göstermiştir.

Ancak, henüz bu tür örneklerin katkısının ağırlıklı olarak eğitim ve araştırma alanıyla sınırlı olduğu görülmektedir. Her ne kadar kurumsal iş birliği kültürel olarak Türkiye'deki kurumlar tarafından önemsenmekteyse de, iş birliğinin daha ziyade bir iyi niyet sergileme yaklaşımı ile sınırlı kaldığı, yerel yönetimlerle üniversite arasındaki daha derin ve etkin bir etkileşimin ortaya çıkamadığı görülmektedir. Burada üniversitenin süreçleri ile yerel yönetimlerin üniversiteye bakışı etkili olduğu kadar, mevcut yerel yönetim pratiklerinde ar-ge ve yönetsel gelişme konularında deneyim eksikliği de etkili olmaktadır. Çoğunlukla yerel yönetimlerin stratejik plan ve bütçelerinde gerçek anlamda bilimsel iş birliklerine ve ar-ge faaliyetlerine yer vermedikleri, bu tür faaliyetlerin gerçekleştiği durumlarda ise çoğunlukla kollamacılık ağırlıklı süreçlerin etkili olabildiği görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında kamusal akıl stüdyosu ve monografi türü yaklaşımların azlığı da etkilidir. Sonuç olarak yerel kalkınma çerçevesinin daha sağlıklı bir şekilde oluşturulabilmesi için bu tür çalışmaların yaygınlaştırılması, hem yerel yönetim hem de üniversite kurumsallaşmalarının birbirine yakınsaması için gayret gösterilmesi önemlidir. Ancak bu şekilde akademik alanda daha iyi ve yetkin personelin yetiştirilebilmesi, aynı zamanda da yerel yönetimlerin bu personel kapasitesinden yararlanabilecek bir çerçeveyi hayata geçirmesi mümkün olabilecektir. Bu durumda, KAS benzeri uygulamalar Türkiye'de yüksek öğretimde yenilikçi paydaş ilişkisi yöntemlerinin kurulmasına katkıda bulunabilecektir.



Extended Abstract

An Innovative Model for University–Stakeholder Interaction: The Studio of Public Reasoning (KAS)

Recent discussions in higher education emphasize the critical role of external stakeholders in improving the quality of education, research, and community service. Despite this, many universities struggle to establish consistent, productive relationships beyond the campus. Traditional top-down approaches often fail to foster meaningful engagement. This study introduces the “Studio of Public Reasoning” (Kamusal Akıl Stüdyosu, KAS), a model developed at Atılım University in 2009, designed to enhance stakeholder engagement through an innovative, practice-oriented curriculum. The core research question investigates whether curriculum-based models such as KAS can serve as effective mechanisms for institutional and personal development in universities and public sector organizations.

Literature Review

The literature highlights persistent challenges in institutionalizing stakeholder engagement in higher education (Alves ve ark., 2010; Bolton & Nie, 2010). Many initiatives are reliant on personal networks or symbolic gestures rather than sustainable structures (Mampaey & Huisman, 2016). Freeman (2023) stresses the importance of moving beyond incidental relationships and developing strategic, philosophy-driven stakeholder models. Furthermore, the integration of stakeholder-based quality mechanisms within public administration education remains underexplored. This study aims to fill this gap by evaluating a long-standing, curriculum-integrated engagement model that merges theoretical instruction with real-world application.

Methodology

The research adopts a qualitative narrative analysis approach. In-depth, semi-structured interviews were conducted with three key stakeholder groups: (1) alumni of the KAS program, (2) public sector managers who collaborated with the program, and (3) academics from Atılım University and later adopters (Middle East Technical University and Cappadocia University). A total of 21 interviews were conducted. Participants were selected based on their past involvement with the program. Interviews focused on personal experiences, institutional impact, and perceived challenges and benefits. Data were analyzed thematically to capture collective insights on the program’s effectiveness.

Findings

The findings reveal that KAS had significant educational and institutional outcomes:

- For Students: The program enhanced entrepreneurial confidence, communication skills, and real-world preparedness. Students interacted with public institutions they would not otherwise access and often translated their project experiences into employment opportunities.
- For Academics: Faculty members reported increased exposure to institutional practices and valued the applied learning environment. However, they emphasized the need for institutional support and cross-departmental collaboration.
- For Public Institutions: Partner organizations appreciated receiving structured external analysis through surveys and interviews conducted by students. Some of the student-generated projects were later adopted by municipalities, showcasing the practical value of the model.

Despite its success, the program was discontinued at Atılım University following a leadership change, which shifted institutional priorities toward international rankings and away from collaborative local engagement.

Discussion

Compared to other studio-based models (Fenger & Homburg, 2011), KAS offered a unique structure embedded across four years and eight courses. It emphasized participatory learning through methods like drama, storytelling, and collaborative facilitation. Unlike isolated engagement activities, KAS institutionalized stakeholder interaction within the curriculum, allowing sustained and iterative partnerships. However, its sustainability was challenged by dependency on individual academic champions and lack of strategic integration into the university’s long-term vision. The fragility of stakeholder relations when built on personal networks rather than institutional commitment is a recurring theme across interview data.

Conclusion and Recommendations

KAS demonstrates that curriculum-based stakeholder engagement in public administration education can have transformative effects on students, faculty, and partner institutions. However, success depends heavily on institutional buy-in, dedicated human resources, and integration with broader strategic goals such as accreditation or local development agendas. Future implementations should include:

- Stronger institutional frameworks to support and sustain programmatic innovation.
- Interdisciplinary collaboration to scale the model beyond single departments.
- Formal recognition of student outputs in academic assessment and public policy processes.
- Policy incentives for universities and public institutions to engage in mutual learning platforms.

While KAS was ultimately discontinued at Atılım, its replication in other institutions and its archival legacy (via www.kamusalakil.com) suggest it remains a promising model for transforming how universities engage with society. Its lessons are particularly relevant in the context of redefining the role of higher education institutions within local development ecosystems.

Kaynakça

- Alves, H., Mainardes, E. W., & Raposo, M. (2010). A relationship approach to higher education institution stakeholder management. *Tertiary Education and Management*, 16(3), 159–181. <https://doi.org/10.1080/13583883.2010.497314>
- Bolton, D., & Nie, R. U. I. (2010). Creating value in transnational higher education: The role of stakeholder management. *Academy of Management Learning & Education*, 9(4), 701–714.
- Fenger, M., & Homburg, V. (2011). The studio approach in public administration teaching: Bringing coherence and practice into the curriculum. *Journal of Public Affairs Education*, 17(3), 385–405.
- Freeman, R. E. (2023). Stakeholder management: Framework and philosophy. R. E. Freeman (Ed.), *Freeman's selected works on stakeholder theory and business ethics* (s. 61–88) içinde. Springer International Publishing.
- Gözcü, A. C. (2015). *Türkiye'deki siyaset bilimi & kamu yönetimi bölümlerinin yenilikçilik açısından değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atılım Üniversitesi.
- Mampaey, J., & Huisman, J. (2016). Defensive stakeholder management in European universities: An institutional logics perspective. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2218–2231.
- Mok, K. H. (2003). Centralization and decentralization: Changing governance in education. *Centralization and decentralization: Educational reforms and changing governance in Chinese societies* (s. 3–17) içinde. Springer Netherlands.
- Patton, E., & Appelbaum, S. H. (2003). The case for case studies in management research. *Management Research News*, 26(5), 60–71.
- Streib, G., Slotkin, B. J., & Rivera, M. (2001). Public administration research from a practitioner perspective. *Public Administration Review*, 61(5), 515–525.
- Şahin, S. Z. (2020). Yerel kalkınma içeriğinin belirlenmesinde yenilikçi bir yaklaşım: Kamusal akıl stüdyosu & yerel yönetim monografileri. C. Babaoğlu, O. Erdoğan & L. Memiş (Ed.), *Yerel yönetimlerde teknoloji & katılım* (s. 222–253) içinde. Orion.
- Şahin, S. Z. (2024). Minding the gap between public administration curriculum and practice: *The studio of public reasoning*. *Teaching Public Administration*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/01447394241279204>
- Şahin, S. Z., Çekiç, A., & Gözcü, A. C. (2014). Ankara'da bir yerel yönetim monografisi denemesi: Çankaya Belediyesi örneği. *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 159–183.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Kalite Yönetim Sisteminde Mentörlük: Gazi Üniversitesi Kalite Komisyonu Danışman Üye Uygulaması

**Mentorship in Quality Management Systems:
Gazi University Quality Commission Advisory Member Practice**

Zeynep Bumin-Süzen 

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Anlara, Türkiye

Özet

Yükseköğretim kurumlarında kalite çalışmalarının sürdürülebilirliğinin sağlanmasında önemli etkenlerden birisi kalite kültürünün kurum genelinde yaygınlaştırılarak farkındalığın artırılması ve içselleştirilmesinin sağlanmasıdır. Bu anlamda yükseköğretim kurumlarının önemli bir bileşeni olan akademik birimlere merkezden rehberlik, danışmanlık ve yönlendirme yapılması içselleştirme ve yaygınlaştırma sürecine olumlu katkı sağlayacaktır. Gazi Üniversitesi'nde kalite çalışmalarında birimlerin merkezle olan iletişimini kuvvetlendirmek, Kalite Komisyonunun bilgi birikimi ile birimleri yönlendirmek ve onlara kalite çalışmalarında rehberlik yapmak üzere başlatılan danışman üye uygulaması ile tüm akademik birimlere Kalite Komisyonunda görev yapan bir öğretim üyesi danışman üye olarak tayin edilmiştir. Görevlendirilen danışman üyeler birimlerde kalite konusunda farkındalık oluşturmak üzere kalite ile ilgili yürütülen bilgilendirme çalışmalarına ve diğer faaliyetlere katılım sağlamış, birimlerin hazırladığı raporlarla ilgili birimlere değerlendirmelerde bulunmuş, Üniversitenin katıldığı Kurumsal Akreditasyon Programı boyunca birimlerde yürütülen çalışmalara danışmanlık yapmıştır. Bu çalışmada kalite kültürünün akademik birimlerde yaygınlaştırılması ve içselleştirilmesi için uygulamaya konan danışman üye uygulaması kapsamında birimlerde yürütülen çalışmalar örnek uygulama olarak sunulmuş ve uygulamanın etkililiği danışmanlık yapılan akademik birim yöneticileri ve danışmanlık yapan üyelerle değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında danışmanlık hizmeti alan akademik birim yöneticilerine ve birimlere danışmanlık yapmış Kalite Komisyonu üyelerine ulaşılarak danışmanlık uygulamasının kalite konusunda birimlerde farkındalık oluşturulması, kalite kültürünün yaygınlaştırılması ve içselleştirilmesi ile kalite çalışmalarının desteklenmesi konularındaki katkıların değerlendirilmesi için anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Anket bulgularının uygulamanın etkililiği ve iyileştirilmesi için kurumlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Abstract

One of the important factors in ensuring the sustainability of quality studies in higher education institutions is to increase awareness and internalization of quality culture by disseminating it throughout the institution. In this sense, providing guidance and consultancy to academic units, which are an important component of higher education institutions, will contribute positively to this process. Gazi University initiated consultant member practice to provide guidance to the units in their quality assurance tasks/studies by Quality Commission members. For this end, Quality Commission members were appointed as advisors/mentors to academic units. These members participated in meetings and other activities to raise awareness on quality studies, reviewed self-evaluation reports of the units, and provided consultancy for the studies carried out in the units throughout the Institutional Accreditation Program in which the University participated. In this research, the studies carried out in the units within the scope of the consultant member application, which was implemented to disseminate and internalize the quality culture in academic units, were presented and the effectiveness of the application was evaluated with the academic unit managers/deans and consultant members. Within the scope of the research, a questionnaire was conducted to the heads of academic units who received consultancy services and Quality Commission members who worked as advisors, to evaluate the contributions of this practice to raising awareness in the units on quality, to disseminating and internalizing quality culture and supporting quality studies. It is thought that the survey findings will guide institutions to improve the effectivity of the application.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretimde Kalite, Kalitenin Yaygınlaştırılması, Kalite Güvencesi, Mentorluk.

Keywords: Quality in Higher Education, Dissemination of Quality, Quality Insurance, Mentorship.

İletişim / Correspondence:

Öğr. Gör. Dr. Zeynep Bumin Süzen
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Anlara / Türkiye
e-posta: zeynepbumin@gazi.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(ÖS), 71-80. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 28, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 31, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Bumin Süzen, Z. (2025). Kalite yönetim sisteminde mentörlük: Gazi Üniversitesi kalite komisyonu danışman üye uygulaması. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 81-90. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1540129>

ORCID: Z. Bumin Süzen: 0009-0003-8681-3757

1 980'li yıllarda Japonya'da üretim sektörüne sağladığı katkılarla önem kazanan kalite güvencesi çalışmaları, sonrasında hızlı bir şekilde hizmet sektöründe de etkili olmuştur. Yükseköğretime olan talebin küresel düzeyde artış göstermesi, öğrenci sayılarında yaşanan hızlı artış ve beraberinde yükseköğretim kurumlarının sayısının artması, karar vericiler tarafından kalite güvencesi kavramına daha fazla önem verilmesini sağlamıştır.

En genel anlamıyla kalite, bir örgütün ya da kurumun hizmet sunduğu kesimin ihtiyaçlarına cevap verebilirliğidir (Yorke, 2000). Yükseköğretimde özellikle 2000'li yıllardan sonra etkisini gösteren kalite güvencesi kavramı ülkemizin de Bologna Süreci'ne dahil olması ile yükseköğretim kurumlarında önemle ele alınan bir konu olmaya başlamıştır. Bir kurumda kalitenin devamlılığının sağlanması ve yaygınlaştırılması için tasarlanan tüm iç ve dış politika, süreç, sistem ve uygulamalar olarak tanımlanan kalite güvencesi yükseköğretimde bir yandan belirli standartların karşılanmasını sağlarken diğer yandan yükseköğretim kurumları için hesap verebilirliğin bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Williams, 2016; Işık & Beykoz, 2018).

Kurumlar açısından kalite güvencesinin amacı kurumdaki süreçlerde kalitenin sürekliliğini sağlamak ve tüketici açısından ürün ya da hizmete olan güvenini temin etmektir (Işık & Beykoz, 2018). Yükseköğretim kurumları açısından kalite güvencesi "yükseköğretim hizmetinden yararlanan tüm paydaşların asgari ihtiyaçlarını karşılayacak seviyede kaliteli hizmetler sunan ve onlara güven tesis eden denetim, değerlendirme ve gözden geçirme çalışmalarının tümü"dür (Mencet & Akar, 2022). Diğer bir ifade ile yükseköğretimde kalite bir yükseköğretim kurumu veya programının kendi süreçlerini iç ve dış kalite standartları ile uyumlu şekilde yürütmesini güvence altına almak üzere yaptığı planlı ve sistematik işlemlerdir (Ayvaz ve ark., 2016).

Williams (2016), kalite güvencesinin tepeden tabana giden bir süreç olmakla birlikte kalitenin yaygınlaştırılmasının tabandan tepeye giden bir süreç olduğunu açıklamakta ve kalite güvencesinin bir sonraki adımının aslında kalitenin kurum geneline yaygınlaştırılması olduğunu ifade etmektedir. Tezsürücü ve Bursalıoğlu'nun da (2013) ifade ettiği şekilde yükseköğretimde kalite, kurumun tüm etkinliklerini ve tüm paydaşlarını kapsayacak bir iç denetim mekanizması sağlamaktadır. Kalite kültürü kurumlar açısından hem paydaşların ihtiyaçlarına odaklanmayı hem de çalışanlar görevlerini yerine getirmeleri için

desteklenmelerini gerektiren bir yaklaşımdır (Yorke, 2000). Böyle bir odaklanma ise hem iç hem de dış paydaş memnuniyetini beraberinde getirerek kurumlara rekabet avantajı sağlamaktadır.

Ülkemizde 2000'li yıllara kadar denetleme anlayışı hakimken bu tarihten sonra kalite güvencesi ve değerlendirmesi yaklaşımı gelişmeye başlamıştır. Bu kapsamda öncelikle 2005 yılında Yükseköğretim Kurulu "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği"ni yayımlayarak Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonunu (YÖDEK) kurmuştur. Yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemi tesis edilmesine yönelik çalışmalar, YÖDEK'in yerine 2015 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulunun (YÖKAK) oluşturulması ile hız kazanmış ve yükseköğretim kurumlarında kalite yönetiminin benimsenmesini hızlandıran önemli bir faktör olmuştur (Taştan, 2021). Kurul, oluşturulduğu günden itibaren yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve liderlik, yönetim ve kalite süreçlerinde belirli kriterlerin karşılanması ve kalite güvence sistemi kurulması amacıyla çalışmalar yürütmektedir. Kurumsal Dış Değerlendirme ve Kurumsal Akreditasyon Programı gibi kurumlarda kalite güvencesini sağlamaya yönelik faaliyetlerin başarıya ulaşmasında kurum geneline yaygınlaştırılması ve çalışanlar tarafından içselleştirilmesi, Özer ve arkadaşlarının (2011) tabiriyle "kültürel bir pratiğe dönüştürülmesi" büyük öneme sahiptir. Örgütlerde bu tür bir anlayışın yerleştirilmesi çalışmalarında önemli ilkelerden birisi bu çalışmalara rehberlik edecek oluşumlara yer vermektir (Yorke, 2000). Kurumsal düzeyde kalite kültürünün tabana yayılması ve içselleştirilmesinde mentorluk¹/danışmanlık bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

Bireylere sağladığı yönlendirme ve rehberlik ile bireyin örgüt kültürünü tanıması, örgütsel sosyalleşme ve bütünleşme açısından mentorluğun önemli katkıları bulunmaktadır (Ereş, 2009). Gülşen de (2019) mentorluk uygulamasının örgütlerin hedeflerine ulaşmalarını destekleyen bir program olduğunu ifade etmektedir. Yorke de (2000) örgütlerde tepe yöneticiler yerine uzman kişilerden oluşan bir danışman ekibinin oluşturulmasının değişim dönemlerinde kurumlara katkı sağladığını ifade etmektedir. Kalite kültürünü örgüt kültürünün bir parçası haline getirmek isteyen yükseköğretim kurumları için de böyle bir mentorluk/danışmanlık uygulamasının önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1 Kökeni Antik Yunan Mitolojisine dayanan mentorluk buradaki anlamıyla akıl hocalığı, eğitim, öğretim ve gelişimi amaçlayan bir ilişkiyi ifade etmektedir (Ereş, 2009; Çamveren ve Vatan, 2018). Kültürümüzde ise bu tür bir akıl hocalığı, şehzadelerin eğitiminden sorumlu kişiler olarak karşımıza Selçuklularda "Atabeg", Osmanlılarda ise "Lala" uygulaması ile çıkmaktadır (Yıldırım ve Şerehanioğlu, 2014). Levinson ve ark. (1986) mentorluğu deneyimli ve daha az deneyimli bireyler arasında duygusal destek ve moral sağlanan bir ilişki modeli olarak tanımlasa da (akt. Çamveren ve Vatan, 2018) zaman içerisinde ilişkinin odak noktasına duygusal destek kadar mesleki gelişim için destek olma da eklenmiş ve Armstrong (1991) tarafından ifade edildiği şekli ile bireylerin mesleki gelişim için yapılan rehberlik ve danışmanlık sürecine doğru evrilmiştir (Ereş, 2009). Nitekim bu şekli ile rehber ve kılavuzluk görevi atfedilen mentorluk Türk Dil Kurumu sözlüğünde de "yönder" kelimesinin karşılığı olarak verilmekte ve "herhangi bir iş yerinde farklı görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı kimse" olarak tanımlanmaktadır (Gülşen, 2019).



Bu amaçla Gazi Üniversitesi'nde 2021 yılından itibaren birimlerde yürütülen kalite güvencesi çalışmalarında birimlere rehberlik etmek ve onları yönlendirmek üzere danışman üye uygulaması başlatılmıştır.

Uygulamanın temelinde yer alan amaç, Kalite Komisyonunda görev alan ve Üniversitedeki kalite güvencesi ve iç değerlendirme süreçlerinde deneyimli üyelerin bu deneyimlerini birimlere aktararak onlara, yürüttükleri kalite güvencesi ve iç değerlendirme süreçlerinde rehberlik etmektir. Bu amaçla başlatılan uygulama kapsamında 11 fakülte, 4 enstitü, 4 yüksekokul ve 39 araştırma merkezine Kalite Komisyonunda üye olarak görev yapan bir öğretim üyesi danışman üye olarak görevlendirilmiştir. Danışman üyeler görevlendirildikleri birimlerde;

- Bilgilendirme toplantılarına katılmak,
- İç değerlendirme raporları hakkında geribildirimlerde bulunmak,
- Üniversitenin yer aldığı dış değerlendirme programlarında birimlere rehberlik etmek ve
- Çeşitli zamanlarda birimlere ziyaretler düzenlemek suretiyle kalite güvencesi çalışmalarının akademik birimlerde yürütülmesine destek olmuşlardır. Bu kapsamda üyeler 2022 yılı içerisinde akademik birim araştırma merkezlerine toplam 30 ziyaret gerçekleştirmişlerdir.

Üyelerin yürüttükleri bu çalışmalar ile birimlerde kalite konusundaki farkındalığın, bilgi düzeyinin ve sahiplenmenin artırılması, kalite kültürünün birimlerde yaygınlaştırılması, iç değerlendirme çalışmalarının Yükseköğretim Kalite Kurulu kriterleri çerçevesinde yürütülmesinin sağlanması ve Üniversitenin 2022 yılı içerisinde dahil olduğu Kurumsal Akreditasyon Programı kapsamında yürütülen çalışmalarda birimlere rehberlik etmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı Gazi Üniversitesi'nde yürütülen kalite çalışmalarında birimlere rehberlik etmek üzere Kalite Komisyonu tarafından başlatılan danışman üye uygulamasının birimlere kalite konusunda bilgi düzeyi, farkındalık ve motivasyon gibi konularda sağladığı katkıya ilişkin birim yöneticileri ve danışman üyelerin görüşlerini değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırma, danışman üye uygulaması ile ilgili akademik birim yöneticileri ve danışman üyelerin görüşlerini derlemek üzere karma modelde tasarlanmıştır. Karma model araştırma desenleri, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılması esasına dayanmaktadır (İlhan, 2021). Araştırmada karma desen modellerinden gömülü (içerleşik) desen kullanılmıştır. Gömülü (içerleşik) desen, nitel ya da nicel yöntemlerden birisinin ön plana çıktığı bir desendir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda hazırlanan form, hem katılımcıların danışman üye uygulamasının birimlere katkısına ilişkin ifadelerle katılım

düzeylerinin 5'li Likert ölçeği ile ortaya konduğu hem de açık uçlu bir soru ile uygulamanın gelişmeye açık yönlerine ilişkin değerlendirmelerinin açık uçlu bir soruyu içerecek şekilde tasarlanmıştır.

Akademik birim yöneticileri ile danışman üyelerin görüşleri "Danışman Üye Uygulaması Geri Bildirim Formu" ile toplanmıştır. Form, danışman üye uygulamasının birimde kalite kültürünün içselleştirilmesi, kalite çalışmalarına farkındalığın artırılması, iç değerlendirme ve kurumsal akreditasyon çalışmalarının yürütülmesine sağladığı katkıyı değerlendirmek üzere geliştirilmiş ve 5'li Likert ölçeği ile katılımcıların ifadelerle katılım düzeyini ölçmek üzere geliştirilen dokuz soru ile Danışman Üye Uygulamasını geliştirmek üzere önerilerini almayı amaçlayan bir açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Araştırmalarda kapsam geçerliğini sağlamak üzere kullanılan stratejilerden biri uzman görüşü almaktır. Uzman incelemesinde araştırılan konu ile ilgili genel bilgiye sahip ve araştırma yöntemleri konusunda uzman kişilerden taslak formda yer alan maddelerin ölçülmek istenen konu bakımından değerlendirilmesi istenir (Büyüköztürk ve ark., 2024). Bu araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan form geçerlik kanıtı olarak Kalite Komisyonu üyeleri ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler ışığında güncellenmiştir.

■ Tablo 1'de araştırmada kullanılan "Geri Bildirim Formunun" 5'li Likert Ölçeği ile değerlendirilmesi istenen ifadeler yer almaktadır.

■ **Tablo 1**
Danışman Üye Uygulaması Geri Bildirim Formunda 5'li Likert Ölçeği ile Değerlendirilen İfadeler

Madde Numarası	İfade
M1	Birimimizde kalite konusundaki bilgi düzeyinin artmasına katkı sağladı.
M2	Birimimizde farkındalığın artmasına katkı sağladı.
M3	Kalite çalışmalarının sahiplenilmesini sağladı.
M4	Kalite çalışmalarına ilişkin motivasyonu artırdı.
M5	Birim iç değerlendirme raporunun hazırlanmasına katkı sağladı.
M6	Birimde iyileştirme çalışmalarının yürütülmesine katkı sağladı.
M7	Kurumsal Akreditasyon Programı konusundaki farkındalığın artmasını sağladı.
M8	Kurumsal Akreditasyon Programı konusunda bilgi düzeyinin artmasını sağladı.
M9	Kurumsal Akreditasyon Programına hazırlık çalışmalarında yönlendirici oldu.

Araştırmanın çalışma grubu 2022 yılı içerisinde danışman üye uygulamasının yürütüldüğü Gazi Üniversitesi akademik birim ve araştırma merkezi yöneticileri ile danışman üye olarak görev yapan Kalite Komisyonu üyelerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda 38'i dekan/müdür ve kalite

çalışmalarından sorumlu dekan/müdür yardımcısı, 13'ü 2022 yılında danışman üye faaliyeti yürütülen araştırma merkezlerinin müdürü ve 13'ü akademik birimlerde Danışman Üye olarak görev yapan, halen Komisyon üyeliği devam eden ve akademik birim yöneticilik görevi olmayan üyelerden oluşan 64 kişilik bir çalışma grubuna anket uygulanması planlanmıştır. Gönüllülük esasına göre uygulanan anket çalışmasına 51 katılımcı geri dönüş yapmıştır.

Akademik birim yöneticileri ile danışman üyelerden toplanan verilerin, uygulamanın birime katkısını değerlendirmek üzere, tek değişkenli çözümlemesi yapılarak frekans dağılımları ve yüzdelik oranları verilmiştir. Açık uçlu soruda ise içerik analizi yapılarak birbirine yakın anlama sahip olan kelime, kelime grupları üç ana tema altında kategorilendirilmiştir.

Bulgular

Danışman üye uygulamasının değerlendirilmesine ilişkin geliştirilen Geri Bildirim Formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci kısımda yer alan ve katılımcıların danışman üyelerin birime kalite ile ilgili konulardaki katkısına yönelik ifadelerle 5'li Likert ölçeği ile katılım düzeylerini değerlendirmeleri istenen bölüme ilişkin bulgular Tablo 2'de özetlenmiştir.

Danışman üye uygulamasının birimde kalite konusunda bilgi düzeyinin artmasına olan katkılarını değerlendirmesi istendiğinde araştırmaya katılan dekan, dekan yardımcısı, müdür, müdür yardımcısı ve Kalite Komisyonu üyelerinin toplamda %97'sinin (F=49) uygulamanın bilgi düzeyinin artmasına katkı sağladığını ifade ettiği görülmektedir. Katılımcıların %2'sinin (F=1) konu hakkında kararsız kalırken %2'sinin (F=1) de bu konuda uygulamanın bir katkısı olmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Uygulamanın birimde kalite konusundaki farkındalığın artırılmasına katkılarının değerlendirilmesi istendiğinde katılımcıların toplamda %94'ü (F=48) danışman üye uygulamasının katkı sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların %4'ü (F=4) kararsız kalırken %2'si (F=1) bu konuda uygulamanın katkı sağlamadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Katılımcıların, danışman üye uygulamasının birimde kalite çalışmalarının sahiplenilmesine olan katkısına ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında katılımcıların %84'ünün (F=43) bu ifadeye katılırken %12'sinin (F=6) kararsız kaldığı, %4'ünün (F=2) ise katılmadığı görülmüştür. Uygulamanın birimde kalitenin sahiplenilmesi konusundaki katkılarının diğer katkılarına göre daha düşük kaldığı görülmektedir.

Danışman üye uygulamasının birimde kalite çalışmaları ile ilgili motivasyonu artırma konusundaki katkılarının da diğer katkılara göre daha düşük oranda değerlendirildiği görülmektedir. Katılımcıların %82'si (F=42) uygulamanın motivasyonu artırdığını, %18'i (F=9) ise bu konuda kararsız kaldığını belirtmiştir.

Birimlerdeki kalite güvencesi çalışmalarının en somut çıktısı olarak değerlendirilebilecek olan birim iç değerlendirme raporu hazırlanması çalışmalarına katılımcıların %80'i (F=41) uygulamanın katkı sağladığını belirtirken %20'si (F=10) yine kararsız kaldığını belirtmiştir.

Uygulamanın birimde iyileştirme çalışmalarının yürütülmesine olan katkısını katılımcılar %84 (F=43) oranında olumlu değerlendirirken %4'ü (F=2) olumsuz görüş belirtmiştir. Katılımcıların %12'si (F=6) ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Üniversitenin YÖKAK tarafından Kurumsal Akreditasyon Programına dahil edilmesi sebebiyle uygulamanın söz konusu programla ilgili olarak birimlere sağladığı katkılar da geri bildirim formunda sorgulanmıştır. Bu kapsamda birimlerde Kurumsal Akreditasyon konusundaki farkındalığın artmasına katılımcıların %86'sının (F=44) danışman üye uygulamasının katkı sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların %4'ü (F=2) uygulamanın bu konuda katkısı olmadığını düşündüklerini ifade ederken %10'u (F=5) bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların %88'i (F=45) danışman üye uygulamasının Kurumsal Akreditasyon Programı konusunda birimlerdeki bilgi düzeyinin artmasına katkı sağladığını belirtirken %12'lik (F=6) kesiminin ise kararsız kaldığı görülmektedir.

Tablo 2

Katılımcıların Danışman Üye Uygulamasının Birimdeki Kalite Çalışmalarına Katkılarına Katılım Düzeyi

	M1		M2		M3		M4		M5		M6		M7		M8		M9	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Kesinlikle Katılıyorum	26	52	24	47	20	39	20	39	16	31	22	43	23	45	23	45	23	45
Katılıyorum	23	45	24	47	23	45	22	43	25	49	21	41	21	41	2	43	21	41
Kararsızım	1	2	2	4	6	12	9	18	10	20	6	12	5	10	6	12	6	12
Katılmıyorum	1	2	1	2	2	4	-	-	-	-	2	4	2	4	-	-	-	-
Kesinlikle Katılmıyorum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-



Danışman üye uygulamasının temelinde yatan amaçlardan birisi de birimlere kalite çalışmalarında yönlendirmelerde bulunmaktır. Kurumsal Akreditasyon Programına hazırlık sürecinde uygulamanın birimlerdeki yönlendiriciliği sorgulandığında ise katılımcıların %86'sının (F= 44) ifadeye katılırken %12'sinin (F= 6) kararsız kaldığı görülmektedir. Söz konusu ifade ile ilgili bir katılımcı (%2) herhangi bir görüş beyanında bulunmamıştır.

Araştırmanın son sorusu olan “Danışmanlık uygulamasının gelişmeye açık yönleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtları ise üç ana tema altında toplamak mümkündür. Geri bildirim formunu dolduran 51 katılımcıdan 24'ü uygulamanın gelişmeye açık yönleri ile ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur. Katılımcılar tarafından yapılan öneriler “Uygulamaya İlişkin Öneriler”, “Danışman Üyeliğe İlişkin Öneriler” ve “İletişime İlişkin Öneriler” olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Söz konusu soruya alınan yanıtlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Birinci ana tema olan “Uygulamaya İlişkin Değerlendirmeler” incelendiğinde önerilerin toplantıların sıklığı ve uygulamaya yönelik organizasyonel bir sistematüğün belirlenmesi şeklinde iki alt temada toplandığı görülmektedir. İlk alt tema kapsamında katılımcılar danışman üyelerin birimlerle daha sık toplantı yapması yönünde beklentilerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcı ifadeleri şu şekilde örneklenebilir.

“– Birim danışman üyeleri ile birim kalite ekip başkanlarının daha sık bir araya gelinmesi ve süreçten daha fazla haberdar olmasının kalite çalışmalarında daha fazla katkı sağlayacağını düşünüyorum.”

“– Birimlerin daha fazla ziyaret edilmesi durumunda daha etkili olacağı değerlendirilmektedir.”

Tablo 3

Katılımcıların Danışman Üye Uygulamasının Gelişmeye Açık Yönleri ile İlgili Görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Frekans
Uygulamaya İlişkin Değerlendirmeler	1. Toplantıların Sıklığı	4
	2. Çalışma Sistematüğü	7
Danışman Üyeliğe İlişkin Değerlendirmeler	1. Danışman – Birim Eşleşmeleri	2
	2. Danışmanların Gelişimi ve Motivasyonu	4
İletişime İlişkin Öneriler	1. Birim – Yönetim Arası İletişim	1
	2. İletişimin artırılması	6
	3. İletişimin İçeriği	1

Katılımcılar tarafından uygulamaya ilişkin ortaya konan ikinci alt tema ise uygulamanın belirli bir çalışma sistematüğünün oluşturulması yönünde olmuştur. Özellikle toplantı organizasyonda belirli periyotların ve hatta bir toplantı takviminin belirlenmesi önemli bir öneri olarak ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bir katılımcının da uygulamaya ilişkin çalışma usul ve esaslarının belirlenmesinin çalışma sistematüğü oluşturulması açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir. Bu alt temada yapılan önerilerden örnekler aşağıda yer almaktadır.

“– Danışman üye ile gerçekleştirilmesi zorunlu toplantı takvimi oluşturulması kalite kültürünün sürekliliği için önemli olabilir.”

“– Danışman üye olduğumuz birimlerin belirli periyotlarla danışmanları ile bir araya gelerek kalite süreçleri ve birim faaliyetlerinin iyileştirilmesine yönelik fikir alışverişinde bulunulması.”

“– Sürdürülebilirlik için çalışmalar hedef kitleye yönelik olarak periyodik bir biçimde yapılmalıdır.”

“– Danışman üyenin birimle olan toplantılarının bir takvime oturtulması ve takvimin çok sıkışık olmamasına dikkat edilmesi uygun olur.”

“– Danışman üye uygulamasının usul ve esaslarının hazırlanması ve görev tanımlarının yapılmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.”

İkinci ana tema olan Danışman Üyeliğe İlişkin Değerlendirmelerde birimlerle danışmanların eşleştirilmesi ve danışman üyelerin gelişimi ve motivasyonuna yönelik öneriler olmak üzere iki alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde birimlerle danışman üyelerin eşleştirilmesinde alan uzmanlığının göz önünde bulundurulmasını bekledikleri görülmektedir.

“– Danışman üyelerin akademik birim çalışma ve alanlarına yakın alanlardan olması ve belirli aralıklarla değiştirilmesi.”

“– Danışman üye, birimin uzmanlık alanıyla ilgili bilgi ve deneyime sahip akademisyen olmalı.”

Danışman üyeliğe ilişkin diğer bir alt tema ise danışman üyelerin gelişimi ve motivasyonuna yönelik önerilerden oluşmaktadır. Bu alt temada danışman üyelerin birimlere daha etkili mentorluk yapması için uygulama öncesi bir bilgilendirme faaliyeti düzenlenmesi ön plana çıkmaktadır. Ayrıca üyelerin motivasyonunu sağlamak üzere bir teşvik mekanizmasının geliştirilmesi de bu alt temada belirtilen bir öneri olarak ifade edilmiştir.

“– Danışman üye deneyimli diğer üyelerle birimleri birkaç kez birlikte ziyaret ederek, nasıl yol göstereceği konusunda mentörlük almalıdır.”

“– Komisyon üyeleri tarafından kalite konusunda bireysel bilgi birikimi ile yürütüldüğü için farklı yönlendirmelere sebep olabilmektedir. Bu bağlamda değerlendirme ve yönlendirmelerin daha standardize yapılabilmesi için mekanizmalar geliştirilmelidir.”

“– Üniversitemizin kullanmış olduğu APSİS'te yapılan bu görevin tanımlanması ve puanlanması ayrı bir motivasyon olacaktır.”

Uygulamanın gelişmeye açık yönleri ile ilgili verilen cevapların toplandığı son ana tema olan İletişime İlişkin Değerlendirmelerin ise yönetimle birimler arası iletişim sağlanması, birimlerle iletişimin artırılması ve iletişimin içeriği alt temalarına ayrıştırılabildiği görülmektedir. Bu alt temalarda katılımcıların iletişimin içeriği ve kanallarının çeşitlendirilerek artırılması yönünde ifadelere yer verdiği gözlenmiştir.

“– Danışman üyelerin merkezler ile üst yönetim arasında kolaylaştırıcılık faaliyeti yürütmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.”

“– Danışman üye ile akademik birim arasında iletişim ve etkileşim artırılmalıdır.”

“– Birimlerle danışman üye koordinasyonu sağlamak için her türlü haberleşme ve yazışma kanalları kullanılabilir.”

“– Komisyon en alt düzeyde bilgi sağlıyor. Süreçte uzun süredir olanlar için çok faydalı değildi.”

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçları, alan yazın ışığında değerlendirildiğinde daha önce kalitenin yaygınlaştırılması ve danışmanlık faaliyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara sıklıkla rastlanmamakla birlikte danışmanlık ve kalite güvencesi konularında yapılan araştırmalar danışman üyeler tarafından birimlerde yürütülen faaliyetlerin örgütsel etkililiğin artırılması ve kalitenin yaygınlaştırılmasında önemli yere sahip olduğunu göstermektedir. Erturgut (2015), Toplam Kalite Yönetiminin önemli unsurlarından birisinin çalışanlara yönelik düzenli olarak eğitimlerin düzenlenmesi olduğunu belirtmektedir. Koyuncuoğlu da (2020), kalite çalışmaları kapsamında başta öğretim elemanları olmak üzere çalışanlar arasında kalite konusunda farkındalığın artırılması gerektiğini savunmaktadır. Danışman üye uygulamasında üyeler birimlerde ağırlıklı olarak bilgilendirme faaliyetlerine katılmış, araştırma sonuçları danışman üye uygulamasının birimlerde en çok katkı sağladığı alanların kalite konusundaki bilgi düzeyinin ve farkındalığın artırılması olduğunu ortaya koymuştur.

Işık ve Beykoz (2018) da kalite güvence sistemlerinin kilit noktasının kalite çalışmalarının hem üst yönetim hem de alt birimler düzeyinde sahiplenilmesi olduğunu açıklamaktadır. Benzer şekilde Erturgut (2015) çalışanların kalite iyileştirme noktasında kendilerini sorumlu hissettiklerinde, yani kalite çalışmalarını sahiplendiklerinde örgütlerde kalite uygulamalarının başarıya ulaştığını ifade etmektedir. Nitekim Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından her yıl yayınlanan Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu yükseköğretim kurumlarında kalite kültürünün alt birimleri kapsayacak şekilde kurum tabanına yayılamamış olmasını yükseköğretim kurumları açısından gelişmeye açık bir yön olarak ortaya koymaktadır (Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK], 2022; YÖKAK, 2023). Araştırma sonuçları danışman üyelerin kalite çalışmalarının birim düzeyinde sahiplenilmesinde, bilgi düzeyinin ve farkındalığın artırılması konularında olduğu kadar olmasa da önemli katkılarının olduğunu göstermektedir.

Kalite kültürünün örgüt genelinde yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi büyük oranda örgüt genelinde sahiplenilmesine ve aynı zamanda süreçlerin sürekli iyileştirilmesine yönelik bir anlayışın benimsenmesine bağlıdır (Koyuncuoğlu, 2020; Yorke, 2000). Williams (2016), kalitenin yaygınlaştırılmasının, kurumdaki kalitenin sürekli olarak iyileştirilmesi olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde farklı araştırmacılar Toplam Kalite Yönetiminin temel unsurları arasında çalışanların katılımı ile gerçekleştirilen sürekli gelişme çalışmalarını saymaktadır (Erturgut, 2015; Özkan 2019). Araştırma sonuçları da birimlerde kalite güvencesinin önemli bir aşaması olan sürekli iyileştirme faaliyetlerinin yürütülmesinde danışman üye uygulamasının belirli oranda katkıları olduğunu ortaya koymaktadır.

Özkan (2019) ve Erturgut (2015) çalışanların motivasyonunun kalite ile bağlantılı kavramlar arasında yer alığını savunmakta ve çalışanların belirli bir amaca doğru motivasyonunu Toplam Kalite Yönetiminin özellikleri arasında saymaktadır. Sipahi Mencet ve Akar (2022) tarafından yükseköğretim kurumlarındaki kalite aktörleri ile yapılan bir araştırma bu kişilerin içselleştirilmiş ve yaygınlaştırılmış bir kalite kültürünü yükseköğretimde sürdürülebilir kalite olarak tanımladıklarını; herkesin katılımı ve motivasyonunun da kalitenin sürdürülebilirliği için önemli bir alt tema olduğunu ortaya koymaktadır. Klases ve Clutterbuck (2004) da mentorluk uygulamasının danışanların motivasyonu açısından avantaj sağladığını belirtmektedir (akt. Husband & Jacobs, 2009). Akademik birim yönetici, yönetici yardımcıları ve komisyon üyelerinin birimlerde en az katkı sağlayabildiği iki konudan birinin kalite çalışmalarına karşı motivasyonun artırılması diğerinin ise iç değerlendirme raporunun hazırlanması çalışmalarına katkı sağlanması olduğunu belirtmişlerdir.

Uygulamanın gelişmeye açık yönleri ile ilgili katılımcıların değerlendirmeleri incelendiğinde danışmanlarla birimler arasındaki iletişimin ve toplantıların sıklığının artırılmasının en çok ön plana çıkan konular olduğu görülmektedir. Allen ve Eby (2006) de Viator'un 2009 yılında maliyeciler ile yaptığı bir mentorluk araştırmasında mentorlar ile danışanlar arasında düzenli olarak toplantıların yapılmasının danışan memnuniyetini artırdığını gösterdiğinden bahsetmektedir.

Araştırma katılımcılarının, uygulamanın bir çalışma sistematiği içerisinde yürütülmesinde uygulamaya yönelik çalışma usul ve esasları ile görev tanımlarının hazırlanmasının faydalı olacağını belirttikleri görülmektedir. Alan yazında da mentorluk uygulamalarının başarısında görev tanımlarının belirlenerek danışmanlardan beklentilerin, bu kişilerin görev ve sorumluluklarının açık bir şekilde ortaya konmasının sürecin önemli bir bileşeni olduğu görülmektedir (Ereş, 2009; Husband & Jacobs, 2009; Kartal, 2012).

Danışman üyelerin gelişmelerinin desteklenmesi ve bu kapsamda üyeleri bilgilendirme faaliyetleri düzenlenmesi ve danışman eşleştirmesinde alan uzmanlıklarına dikkat



edilmesi gelişmeye açık bir yön olarak katılımcılar tarafından belirtilen önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Husband ve Jacobs (2009) çeşitli araştırmalarda mentor-danışan eşleşmelerinin iyi yapılmasının ve mentorların uygulama öncesi eğitim almalarının uygulamanın başarısını olumlu yönde etkilediğini açıklamaktadır. Aslan ve Öcal (2012), yabancı diller eğitimi alanında görev yapan akademik personel ile yaptıkları araştırmada mentorların eğitim almamasının ve çalışmalara katılımın sürekli gönüllülük esasına göre olmasını uygulama ile ilgili olumsuz değerlendirmeleri açıklamak üzere kullanmakta ve mentorlara program öncesi eğitim verilmesi önerisinde bulunmaktadır. Benzer şekilde Allen ve arkadaşları (2006) mentorlara programın hedefleri konusunda eğitim vermenin uygulamanın etkisini artıracağını belirtmektedir.

Bean ve arkadaşları (2014) mentorların danışanların örgüt kültürünü benimsemelerinde önemli katkıları olduğunu ortaya koyan araştırmaları bulunmaktadır (Akt. Çamveren & Vatan, 2018). Yıldırım ve Şerefhanoglu da (2014) öğretmenlerle yaptıkları bir araştırmada kurum kültürünün öğretmenler tarafından benimsenmesinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının önem arz ettiğini ortaya koymuşlardır. Kalitenin, kurum kültürünün bir parçası haline dönüştürülmesinde ve kalite kültürünün sürekliliği açısından danışman üye uygulamasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları Danışman Üye uygulamasının özellikle kurum genelinde kalite konusundaki bilgi düzeyinin ve farkındalığın artmasına önemli katkıları olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında bu iki konu kadar yüksek düzeyde olmasa da birimlerde kalite çalışmalarının sahiplenilmesi, bu konuda motivasyonun artırılmasına da olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte uygulamanın bu iki konudaki katkılarının biraz daha artırılmaya ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir. Katılımcılar açısından toplantıların sıklığının artırılması, danışman üyelere göreve başlamadan önce bilgilendirme faaliyetleri düzenlenmesi, çalışma usul ve esaslarının belirlenmesi, danışman üyelerle birimler arasındaki iletişimin artırılması konularında iyileştirmelerin sağlanması ile kalite kültürünün kurumda oluşturulması ve yaygınlaştırılması için destekleyici bir uygulama olduğu düşünülmektedir.

Extended Abstract

Mentorship in Quality Management Systems: Gazi University Quality Commission Advisory Member Application/Practice

In the 1980s, quality assurance practices gained significance in Japan through their contributions to the manufacturing sector and soon became effective in the service sector as well. The global increase in demand for higher education, the rapid rise in student numbers, and the subsequent increase in the number of higher education institutions have led policymakers to place greater emphasis on the concept of quality assurance.

Literature Review

The concept of quality assurance became increasingly prominent in higher education after the 2000s, especially following Türkiye's participation in the Bologna Process. This integration led Turkish higher education institutions to adopt more structured and comprehensive quality assurance approaches. Quality assurance in this context is defined as all auditing, evaluation, and review activities aimed at ensuring services meet stakeholders' minimum needs and build institutional trust (Mencet & Akar, 2022).

Until the early 2000s, Türkiye's approach to quality in higher education was largely audit-based. A significant shift occurred with the 2005 introduction of the Regulation on Academic Assessment and Quality Improvement in Higher Education Institutions by the Council of Higher Education (YÖK), which led to the establishment of YÖDEK. This process gained further momentum in 2015 with the creation of the Higher Education Quality Council (YÖKAK), marking a turning point in institutional quality management (Taştan, 2021).

The success of quality assurance initiatives depends on their internalization and institutionalization—transforming them into a cultural practice (Özer et al., 2011). Mentorship has been identified as a key mechanism to support this transformation. Initially seen as a source of emotional support (Levinson et al., 1986), mentoring has evolved to include professional guidance and development (Armstrong, 1991; Ereş, 2009).

In line with this perspective, Gazi University implemented the “advisory member” model in 2021. This initiative involves experienced Quality Commission members mentoring academic units in conducting internal evaluation and quality assurance processes. This study aims to evaluate the effectiveness of this practice in enhancing knowledge, awareness, and motivation in academic units, based on feedback from unit administrators and advisory members.

Method

The research was designed using a mixed-method approach with an embedded design. A data collection tool consisting of a 5-point Likert scale and open-ended questions was developed to assess the contributions of the advisory member practice. The content validity of the tool was ensured through expert opinions from quality commission members and assessment-evaluation specialists. Data were analyzed using frequency and percentage distributions for quantitative items, and content analysis for qualitative responses.

Findings

When asked about the contribution of the advisory member practice to increasing knowledge levels about quality, 97% of academic unit administrators and Quality Commission members indicated that the practice had a positive impact. Regarding the role of the practice in fostering ownership of quality efforts within the unit, 84% agreed with the statement, while 12% were undecided and 4% disagreed. Additionally, 82% stated that the practice enhanced motivation. In terms of contributing to the preparation of internal evaluation reports, 80% of participants noted a positive impact, while 20% remained undecided. The practice was evaluated positively by 84% of participants in supporting improvement efforts within the unit. Regarding raising awareness about institutional accreditation, 86% of respondents stated that the practice had a positive effect, and 88% agreed that it contributed to increasing the unit's knowledge level about the Institutional Accreditation Program. When asked whether the practice provided guidance during preparation for the Institutional Accreditation Program, 86% agreed.

Responses to the final question — “What are the areas of improvement for the advisory member practice?” — were grouped under three main themes. The first theme, “Evaluations Related to the Practice,” included suggestions regarding the frequency of meetings and the establishment of a more systematic organizational approach. The second theme, “Evaluations Related to Advisory Membership,” highlighted suggestions about better matching between advisors and units and support for advisor development and motivation. The third theme, “Evaluations Related to Communication,” included suggestions regarding communication between management and units, improving communication with units, and the content of communication.



Discussion and Recommendations

When evaluated in the light of existing literature, the results of the study show that while few studies have directly examined the relationship between the spread of quality and advisory practices, those that do highlight the importance of mentorship in enhancing organizational effectiveness and spreading quality culture. Erturgut (2015) emphasizes that one of the key components of Total Quality Management is the regular training of staff. Similarly, Koyuncuoğlu (2020) argues that quality awareness should be increased among all employees, especially academic staff.

Işık and Beykoz (2018) also state that the key point of quality assurance systems is that quality efforts must be embraced both by upper management and lower-level units. The annual Higher Education Evaluation and Quality Assurance Status Reports published by YÖKAK reveal that the inability to spread quality culture to sub-units remains an area for improvement in higher education institutions in Türkiye (YÖKAK, 2022; YÖKAK, 2023). Study results show that advisory members significantly contribute to the ownership of quality activities at the unit level, as well as to increasing knowledge and awareness.

Williams (2016) states that spreading quality means the continuous improvement of quality within the institution. Similarly, various researchers emphasize continuous improvement through employee participation as one of the core elements of Total Quality Management (Erturgut, 2015; Özkan, 2019). This study also reveals that the advisory member practice contributes to improvement efforts—a critical component of quality assurance.

In conclusion, the results demonstrate that the advisory member practice significantly contributes to increasing knowledge and awareness about quality at the institutional level. Although the practice's contributions to ownership and motivation are not as strong as those in knowledge and awareness, they are still positive. Improvements in meeting frequency, provision of orientation activities for advisory members, definition of working principles, and strengthening communication between advisory members and units are expected to further support the spread of a quality culture throughout the institution.

Kaynakça

- Allen, T. D., Eby, L. T. & Lentz, E. (2006). Mentorship behaviours and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 567-578. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.567>
- Aslan, B. & Öcal, S. D. (2012). A case study on mentoring in a teacher development program. *Journal of Education and Future*, 2, 31-48. https://www.researchgate.net/publication/284169961_A_Case_Study_on_Mentoring_in_a_Teacher_Development_Program
- Ayvaz, B., Kuşakçı, A. O. & Borat, O. (2016). Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Mübendistik Fakültesi Endüstriyel Araştırma ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 53-60. <https://ww4.ticaret.edu.tr/enm/wp-content/uploads/sites/84/2016/06/6-Kalite-GC3%BCvencesi-ve-Akreditasyon-Berk-Ayvaz-Ali-Osman-Ku-C5%9Fak-C3%A7% C4%B1-O% C4%9Fuz-Borat.pdf>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (35. Baskı). Pegem Akademi.
- Çamveren, H. & Vatan, F. (2018). Yükseköğretimde mentorluk yetkinliği ve faydaları. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 15(4), 256-261. <https://doi.org/10.5222/HEAD.2018.256>
- Ereş, F. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentorluk. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 157-165. [https://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/sobedergi/file/003/03%20\(10\).pdf](https://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/sobedergi/file/003/03%20(10).pdf)
- Ertugut, R. (2015). *Kalite uygulamaları ve dönüşümcü yönetim* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gülşen, C. (2019). Okul yönetiminde mentorluk. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 367-385. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2154462>
- Husband, P. & Jacobs, P. A. (2009). Peer mentoring in higher education: A review of the current literature and recommendations for implementation of mentoring schemes. *The Plymouth Student Scientist*, 2(1), 228-241. <https://pearl.plymouth.ac.uk/handle/10026.1/13865>
- İlhan, M. (2021). Araştırmaların sınıflandırılması. B. Çetin, M. İlhan ve M. G. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri: Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* (s. 101-129) içinde. Pegem Akademi.
- İşık, S. & Beykoz, S. Y. (2018). Türk yükseköğretiminde yeni bir arayış: Kalite güvence sistemi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 7-22. [iibfdkastamonu.339245](https://doi.org/10.1501/ikastam_000000039245)
- Kartal, N. (2012). Danışmanlık üzerine. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(4), 139-155. <https://ammeidaresi.hacibayram.edu.tr/Dergiler>
- Koyuncuoğlu, Ö. (2020). Yükseköğretimde kalite kültürü. *International Journal of Disciplines Economics and Administrative Sciences Studies*, 6(18), 348-355. <http://dx.doi.org/10.26728/ideas.283>
- Mencet, D. S. & Akar, N. (2022). Kalite aktörlerinin yükseköğretimde sürdürülebilir kaliteye ilişkin görüşleri üzerine bir durum çalışması. *Erciyes Akademi*, 36(1), 103-123. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1030275>
- Özer, M., Gür, B. S. & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65. [10.5961/jhes.2011.009](https://doi.org/10.5961/jhes.2011.009)
- Özkan, A. (2019). *Toplam kalite yönetiminin kamu kesiminde uygulanabilirliği*. Pegem Akademi.
- Taştan, K. (2021). *Yükseköğretimde kalite uygulamalarının yayılımının yeni kurumsal kurum çerçevesinde değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>. (675126)
- Tezsürücü, D. & Bursalioğlu, S. A. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/107788>
- Williams, J. (2016). Quality assurance and quality enhancement: Is there a relationship? *Quality in Higher Education*, 22(2), 97-102. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1227207>
- Yıldırım, B. & Şerefhanoglu, O. (2014). Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(4), 419-432. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.4.1C0628>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yorke, M. (2000). Developing a quality culture in higher education. *Tertiary Education and Management*, 6, 19-36. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1009689306110>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2022). *2021 yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi durum raporu*. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_Activity_Reports/DurumRaporu2021.pdf
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2023). *2022 yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi durum raporu*. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_Activity_Reports/Durum_Raporu_2022.pdf

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Mühendislik Eğitiminin İnsanileştirilmesi: ABET Tarafından Akredite Edilen Türk Üniversiteleri

The Humanization of Engineering Education: Turkish Universities Accredited by ABET

Sefa Altay 

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Kilis, Türkiye

Özet

Mühendislik, tarihsel ve toplumsal bağlamda gelişip dönüşen, temelde teknik bir disiplindir. Mühendisliğin bu ikili yönünün farkında olan ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) mühendislik eğitimi ve mesleğinin niteliğinin artırılması için eğitim alanında birtakım kriterler belirlemekte ve bu kriterlere uygun olan mühendislik programlarını akredite etmektedir. Bu doğrultuda ABET, Türk Üniversiteleri'nin mühendislik programları arasında 72'sini akredite etmektedir. Araştırma; bu bölümlerin, öğretim programlarındaki beşerî ve sosyal bilimler derslerinin öğretim programları içerisindeki ağırlıklarını incelemektedir. Böylece araştırma, akredite olmuş Türk Üniversiteleri'ndeki mühendislik bölümlerinin mühendisliğin temel mantığına uygun ders verip vermediklerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Beşerî ve sosyal bilimler derslerinin mühendisliğe katacağı sosyal, ekonomik, siyasal, hukuki, etik farkındalığın oldukça önemsendiği küresel yükseköğretim mantığına paralel olarak Türk Üniversitelerinin de belli oranda bu anlayışla hareket ettikleri görülmektedir. Ancak doğa ve mühendislik bilimlerinde, beşerî ve sosyal bilimlerin öğretim programına dahil edilmesine yönelik bir direnç de söz konusudur. Bunların yanında küresel ekonomik düzende rekabet içerisinde girmesi istenen üniversitelerin önünde, kapitalizmle eklemlenme sorunsalı vardır. Bu bağlamda bu araştırma; 'mühendisliğin değişen doğası', 'iki kültür', 'akademik kapitalizm', 'kapitalist bilgi rejimi' gibi meseleleri tartışmaya açmayı hedeflemektedir. Sonuç olarak mühendislik eğitiminin 'insanileştirilmesi', mühendisliğin beşerî ve sosyal yönünü geliştirirken diğer taraftan da akademik alanın küresel-kapitalist paradigma tarafından yönlendirilmesine de alan açmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ABET, Türk Üniversiteleri, Mühendislik Eğitimi, İnsanileştirme, Mühendislik Sosyolojisi.

Abstract

Engineering is a fundamentally technical discipline that develops and transforms in historical and social contexts. Aware of this dual aspect of engineering, ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) sets certain criteria in the field of education to increase the quality of engineering education and profession and accredits engineering programmes that meet these criteria. Accordingly, ABET accredits 72 engineering programmes of Turkish Universities. The research examines the weight of humanities and social sciences courses in the curriculum of these programmes. Thus, the research aims to determine whether the departments of engineering programmes in accredited Turkish Universities provide courses in accordance with the basic logic of engineering. In parallel with the global higher education logic in which the social, economic, political, legal and ethical awareness that humanities and social sciences courses will add to engineering is highly valued, it is seen that Turkish universities act with this understanding to a certain extent. However, there is also resistance to the inclusion of humanities and social sciences in the curriculum in natural and engineering sciences. In addition, there is the problem of articulation with capitalism in front of universities that are required to compete in the global economic order. In this context, this research aims to discuss issues such as 'the changing nature of engineering', 'two cultures', 'academic capitalism', and 'capitalist knowledge regime'. As a result, while the 'humanisation' of engineering education develops the human and social aspects of engineering, it also creates space for the academic field to be directed by the global-capitalist paradigm.

Keywords: ABET, Turkish Universities, Engineering Education, Humanization, Sociology of Engineering.

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Sefa Altay
Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İnsan ve
Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji
Bölümü, Kilis / Türkiye
e-posta: iam.sefaltay@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(ÖS), 81-102. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Eylül / September 20, 2024; Kabul tarihi / Accepted: January / Ocak 20, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Altay, S. (2025). Mühendislik eğitiminin insanileştirilmesi:
ABET tarafından akredite edilen Türk üniversiteleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 91-112. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1553306>

* Çalışma, "YÖKAK Uluslararası Kalite Güvencesi Konferansı"nda sunulan aynı başlıklı bildirinin genişletilmiş halidir.

ORCID: S. Altay: 0000-0003-0566-6461

Mühendislik, dinamik tarihsel ve toplumsal koşulların etkisiyle anlam değişimine uğramaktadır. Bu anlam değişimi, mühendisliğin katı ve salt teknik bir disiplin kimliğini tartışma konusu haline getirmektedir. Bu bağlamda mühendisliğin felsefi, tarihsel, toplumsal, siyasal, ekonomik yönleri de bulunan bir disiplin olduğu düşüncesi, mühendisliğin doğasının sorgulanmasına kapı aralamaktadır. Bu sorgulama, mühendislerin toplum içerisindeki konumunu ve aldıkları eğitimin niteliğini tartışmalı hale getirmektedir (Bucciarelli & Kuhn, 1997; Johnston, 1988; Wankat et al., 2023). Bu tartışma temelde, mühendislerin toplumsal yaşamı inşa eden ve dönüştüren aktörler olarak görülmeyle sonuçlanmıştır. Bu kabulden hareket eden bu araştırma, mühendislerin meslek bilgisini ve kültürünü kazandıkları yer olan üniversitelerin öğretim programlarını sorunsallaştırmaktadır.

Mühendisler, uyguladıkları pratikle ve geliştirdikleri teknoloji ile toplumsal yapıyı etkileyen en önemli aktörlerdendir. Teknolojik aletlerin kesinliği ve dakiklığı insan yaşamını da aynı yönde etkiler (Adorno, 2005). Bu da mühendislerin sadece somut unsurlar tasarlamadıkları aynı zamanda da soyut mantığı ve toplumsal ilişkileri de inşa ettikleri anlamına gelir. Bundan dolayı mühendislerin toplumu şekillendiren hatta toplumu inşa eden rollerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri, mesleklerini icra ederlerken sosyal, etik, ekonomik, siyasal, tarihsel boyutları da hesaba katabilmelerine bağlıdır.

‘İnsanileşme’, felsefi bağlamda insanların birbirleriyle ve doğayla olan diyalogudur (Roberts, 1998). Bu diyalog, insanileşmenin sosyalleşme boyutuyla değerlendirilmesini mümkün kılar. Şöyle ki diyalog, insanın toplumsal yaşamdaki karşılıklı ilişkilerinin zeminini oluşturur. Örneğin, işçilerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi söz konusu olduğunda patronla girdikleri diyalog, bir insanileşme çabasıdır (Delamotte & Walker, 1976). Bu bağlam hesaba katıldığında eğitimde insanileşme, bürokratikleşmenin ortadan kaldırılıp müşterekliğin hâkim kılınması anlamına gelmektedir (Benne, 1975). Müştereklikteki temel vurgu da karar alınırken tüm paydaşlarla diyalogun gerçekleştirilmesidir. Çünkü modern eğitim anlayışı; pozitivist ve teknik aklın, tek merkezliliğine dayanmaktadır. Eğitimin insanileştirilmesi bu aklın sebep olduğu savaşla, sosyal kargaşayla, ırksal sorunlarla, çevre kirliliğiyle sanat ve ahlak yoluyla mücadele etmeyi hedeflemektedir (Keller, 1972). Aşırı derecede teknikleşen eğitim, estetik ve ahlak dışı bir mantığa duygu ve değerlerin dışarıda bırakılmasıyla ulaşmıştır. Nihayetinde insanileşme; mühendisin iletişim, ahlak ve estetik unsurlarla sürece dahil olmasının imkanını ifade etmektedir.

Mühendislik eğitiminin geleneksel karakteri; bilimsel ve matematiksel yasaların kullanılarak neyin doğru olduğunu kanıtlamak üzerinedir. Bu anlayışta kişisel veya felsefi unsurlara yer verilmesi mümkün değildir. Bu geleneksel mühendislik anlayışı; hiyerarşik ve tekil bir bilgi şemasıyla karakterize edilmektedir (Niles et al., 2018). Ancak hem yeni

teknolojiler (bilgi-biyo-nano) hem de çağdaş toplumda ortaya çıkan devasa sistemler (mega kentler, ulaşım ağları ve iletişim altyapısı) geleneksel uygulamalara odaklanan mühendislik eğitimi yerine çok katmanlı entelektüel anlayışa sahip, çok disiplinli bir mühendislik eğitimi gerekli kılmaktadır. Teknolojik yenilikler; ülkelerin ve toplumların refahını ve güvenliğini artırdığından, mühendislik uygulamaları sadece bilimsel ve teknik bilgiye odaklanan yapısından uzaklaşmalı ve sosyal, çevresel, kültürel ve etik boyutları da hesaba katan bir anlayışa bürünmelidir (Duderstadt, 2010). Bu tür bir mühendislik eğitiminden geçen mühendisler, mühendislik pratiklerini hayata geçirirken bütüncül bir kavrayışla hareket edebilme karakteri kazanacaklardır. Bu türden eğitim veren mühendislik programları *mühendisliği, ‘yalnızca teknik bilgilerin uygulanması’ olarak gören anlayışın karşısında mühendisliği ‘anlam üreten sosyal bir disiplin’ olarak görmektedir*. Ayrıca bu yeni mühendislik anlayışı, mühendisliğin hem toplumsal güç ilişkileri içinde şekillendiğini hem de toplumsal güç ilişkileri ürettiğini kabul etmektedir (Niles et al., 2020). Bu bağlamda mühendislik mesleği hem toplumdaki etkilenen hem de toplumu etkileyen ilişkisel bir boyut kazanmaktadır. Bu anlayışın mühendislere kazandırdığı öz-düşünsel (self-refleksif) tavır, toplumu inşa ederlerken aynı zamanda da toplumsal yaşamda inşa olduklarının farkında olmalarını sağlayacaktır.

Mühendisliğin felsefi ve sosyolojik bağlamda sorunsallaştırılması mühendislik öğrencilerinin ve mühendislik mesleğini icra edenlerin kültürel, düşünsel ve sosyal unsurları dikkate almaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu gereklilik “bağlamsal yeterlilik” kavramıyla açıklanmaya çalışılmaktadır. Buna göre mühendis, aklındaki tasarlarken sosyal bağlamı hesaba katabilmeyi başarmalıdır (Stark & Lowther, 1988). Sosyal bağlam ifadesi oldukça muğlak bir kavramsal bütünlük arz etse de kişinin anlama süreçlerini gerçekleştirirken felsefi, kültürel, tarihsel, toplumsal, siyasal, ekonomik vb. unsurları dikkate almasını içermektedir. Bu çalışmanın dikkat çekmek istediği temel mantığa uygun olarak bu kavramsallaştırma, oldukça anlamlı bir açıklama biçimi sunmaktadır.

Teknik bilgi ve teknolojik gelişmelerin toplumsal boyutunu sorunsallaştırdığımızda kapitalist ilişkileri denkleme dahil etmek adeta bir gereklilik halini almıştır. Zira küresel düzlemde devletler, kapitalist ilişkiler içerisinde teknolojik aygıtlar vasıtasıyla girmekte ve güç ilişkilerinde avantajlı konuma geçmeleri bu aygıtlarla mümkün olmaktadır. Araştırma bağlamında yükseköğretimdeki güç ilişkileri düşünüldüğünde ‘akademik kapitalizm’ (Slaughter & Leslie, 1997) olgusu karşımıza çıkmaktadır. Bu olgu; akademik araştırmaların, öğretim programı hazırlıklarının, öğrenci alımlarının vb. kâr mantığına göre gerçekleştiğini anlatmaktadır. Buna göre üniversitelerin, işletme gibi hareket etmeleri beklenmektedir. Zira üniversitelerin ana amacı, bilgiyi metalaştırılarak kendilerini ekonomik sisteme entegre etmek ve devletlerin uluslararası arenada avantajlı konuma erişmelerini sağlamaktır (Feller, 1990).



Araştırmada iki temel unsur ekseninde bir tartışma yürütülmektedir. Bunlar; mühendislik eğitiminin insanileştirilmesi mantığının sonucu olarak mühendislik öğretim programına beşerî ve sosyal bilimler derslerinin entegre edilmesinin gerekliliği ve toplumsal, siyasal, ekonomik, kültürel ve küresel bağlamın akademik alana yönelik etkileridir. Bu tartışma; mühendisliğin genişleyen ve değişen mühendisliğin doğasını kavrama ve yükseköğretimin günümüz mühendislik eğitimi ve mesleğinin beklentilerine karşılık verebilecek eğitim mantığını yerleştirme gibi iki temel hedefe odaklanmaktadır. Araştırma bu hedeflere odaklanırken mühendisliği; disiplin dışından bir gözle ve felsefi ve sosyolojik boyutlarıyla değerlendiren bir anlayışla hareket etmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi kullanılmaktadır. Doküman, katılımcıların söylemekte çekindikleri veya iyi ifade edemedikleri verilerin aksine güvenilir veri kaynaklarıdır (Creswell, 2012). Herhangi bir müdahale olmaksızın kaydedilen verilerin araştırmacının konusu bağlamında incelemesi, değerlendirmesi ve yorumlamasına dayanan bu yöntem, dokümanlarda gizli kalmış sosyal gerçeklere işaret etmektedir (Bowen, 2009).

Araştırmanın örneklemini ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) tarafından akredite edilen Türk Üniversiteleri'ndeki mühendislik programları oluşturmaktadır. Bu kapsamda, 9 üniversitedeki 9 mühendislik fakültesinden toplam 72 bölüm incelenmiştir (URL-1). Araştırma kapsamında incelenen öğretim programı verilerine, ilgili bölümlerin web sitelerinden ulaşılmıştır. Bu veriler, ABET¹ tarafından akredite edilen Türk Üniversiteleri'nin mühendislik bölümlerinin öğretim programlarındaki beşerî ve sosyal bilimler derslerinin ağırlıklarını detaylı biçimde göstermektedir. İlk olarak, araştırma bağlamındaki üniversitelerin mühendislik bölümlerinin öğretim programlarındaki beşerî ve sosyal bilimler derslerinin ağırlıkları hem toplam AKTS hem de ortalama AKTS bazında açıklanmaktadır. İkinci olarak, beşerî ve sosyal bilimler derslerinin üniversite bazındaki ortalama AKTS'leri açıklanmaktadır. Üçüncü olarak, beşerî ve sosyal bilimler derslerinin programlar bazındaki ortalama AKTS'leri açıklanmaktadır. Son olarak, üniversitelerdeki mühendislik bölümlerinin öğretim programlarındaki beşerî ve sosyal bilimler derslerinin üniversiteler bazındaki AKTS ortalaması açıklanmaktadır.

1 Avrupa'daki mühendislik programlarını akredite eden kuruluş olan ENAA, 2009 yılında kurulmuştur. Temellerini Bologna sisteminden alan bu kuruluş özellikle Avrupa Birliği içerisindeki mühendislik programlarının kalitesini artırmak, iletişimi kuvvetlendirmek gibi temel misyonlarla hareket etmektedir (ENAA, 2024). Bu bağlamda ülkemizde de MÜDEK benzer işlevleri yerine getirmektedir. Fakat hem ENAA hem de MÜDEK, ABET'e göre hem kronolojik olarak çok geç kurulmuşlar hem de prestij açısından oldukça geridedirler. Zira üniversitelerin websitelerini incelediğimizde öncelikli olarak ABET akreditasyonunu önplana çıkarmaları bunu kanıtlar niteliktedir.

Araştırma kapsamında ele alınan üniversiteler ve bölümler ■ Tablo 1'de görülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya konu olan üniversitelerin mühendislik bölümlerinin öğretim programlarındaki beşerî ve sosyal bilimler derslerinin AKTS temelli ağırlıklarını içeren tablolar yer almaktadır. Tablolar oluşturulurken beşerî ve sosyal bilimler dersleri "İletişim ve Dilbilgisi", "Mühendislik Etiği", "Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli", "Ekonomi" ve "Diğer" şeklinde tasnif edilmiştir (Webb, 2008). "Diğer" şeklinde yapılan tasnifin içeriğinde tarih, sosyoloji, antropoloji, hukuk gibi disiplinlerden dersler yer almaktadır. Bu dersler, öğretim programlarında sayıca az oldukları için tek bir grup içerisinde ele alınmaktadır.

■ Tablo 2'de görüldüğü gibi Bilkent Üniversitesi'nin bölümleri arasında beşerî ve sosyal bilimler derslerine en yüksek payı veren program bilgisayar mühendisliğidir. Tüm bölümlerin iletişim ve dilbilgisi oranlarında, temel İngilizce ve İngilizce okuma-yazma derslerinin payı büyüktür. Ayrıca 'Diğer'de yer alan dersler, 'Türkiye Tarihi', 'Kültürler, Medeniyetler ve Fikirler I ve II', Bilim, Teknoloji ve Toplum' gibi derslerdir. Bunların yanında 'Mühendislik Etiği' derslerine hiç yer verilmemesi ve 'Ekonomi' derslerine sadece bir programın sınırlı düzeyde yer verilmesi bir olumsuzluk olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca beşerî ve sosyal bilimler derslerinin seçmeli olanlarının da oranının düşük olması, verilen beşerî ve sosyal bilimler derslerinin zorunlu seçime tabi tutulduğunu göstermektedir.

■ Tablo 3'te görüldüğü gibi Boğaziçi Üniversitesi'nde beşerî ve sosyal bilimler derslerinin öğretim programındaki oranları oldukça düşüktür. Bu bağlamda Endüstri Mühendisliği programı en yüksek oranı alırken Makine Mühendisliği ve Kimya Mühendisliği programları ise en düşük oranlara sahip programlardır.

■ Tablo 4'te görüldüğü gibi Doğu Akdeniz Üniversitesi'ndeki yedi program arasından, %20'yi aşan tek bölüm Endüstri Mühendisliğidir. Bölümlerin, 'İletişim ve Dilbilgisi' derslerine ağırlık verdikleri görülmektedir. Bunun en büyük sebebi, bölümlerin eğitim dilinin İngilizce oluşudur. 'Mühendislik Etiği', 'Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli', 'Ekonomi' ve 'Diğer' derslerde, beklentinin oldukça uzağında kaldığı görülmektedir.

■ Tablo 5'te de görüldüğü gibi bölümün öğretim programındaki beşerî ve sosyal bilimler derslerinin ağırlığı %11,67 gibi oldukça düşük bir seviyede kalmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi YÖK'ün zorunlu derslerini de bu orandan çıkardığımızda bu oran çok daha düşmektedir. 'Mühendislik Etiği' ve 'Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli' dersleri, öğretim programında hiç yer bulamamaktadır.

■ Tablo 6’da ele alınan İstanbul Gelişim Üniversitesi’nin mühendislik öğretim programlarında daha önceki öğretim programlarına benzer şekilde Endüstri Mühendisliği haricindeki bölümlerin %20 seviyesini geçemediği görülmektedir. ‘Mühendislik Etiği’ derslerine hiçbir bölüm yer vermezken, ‘Ekonomi’ derslerine ise Endüstri Mühendisliği bölümü hariç yer veren bir bölüm yoktur. Tüm bölümlerin öğretim programlarında ‘Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli’ derslerine makul seviyede yer verdikleri de söylenebilir.

■ Tablo 7’de görüldüğü üzere İstanbul Teknik Üniversitesi yirmi beş bölüm ile ABET tarafından akredite edilen en fazla bölüme sahip üniversitedir. Bu bölümlerin beşerî ve sosyal bilimler derslerine öğretim programlarında yer verme oranları %10,66 (Uçak Mühendisliği) ile %28,33 (İşletme Mühendisliği) arasında değişmektedir. Bu bağlamda beşerî ve sosyal bilimlerinin öğretim programlarındaki oranında, %20’yi aşan tek program da İşletme Mühendisliği’dir.

■ Tablo 8’de gördüğümüz gibi MEF Üniversitesinin öğretim programlarında beşerî ve sosyal bilimler derslerinin ağırlığı %17,67’dir. Toplam beş mühendislik bölümü akredite olmuş MEF Üniversitesi’nin %20’yi aşan tek bölümü Endüstri Mühendisliğidir. Diğer bölümlerin çoğunda gördüğümüz gibi MEF Üniversitesi’nde de “İletişim ve Dil Bilgisi” derslerinin öğretim programındaki ağırlığı oldukça yüksektir. Bununla birlikte ekonomi derslerinin tüm bölümlerin öğretim programlarında yer alması da mühendislik eğitimi anlamında kayda değerdir.

■ Tablo 9’da ele alınan Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nin öğretim programında, bölümlerin beşerî ve sosyal bilimler derslerine ortalama %20,14 oranında yer vermesi dikkat çekmektedir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nin eğitim dilinin İngilizce olmasından dolayı ‘İletişim ve Dilbilgisi’ derslerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. ‘Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli’ ve ‘Diğer’ derslerin oranları ise birbirine yakındır. ‘Mühendislik Etiği’ dersleri, daha önceki üniversitelerle benzer olarak öğretim programında oldukça düşük oranda temsil edilmektedir.

■ Tablo 10’da dikkat çeken en önemli husus tüm bölümlerin öğretim programlarında beşerî ve sosyal bilimler derslerine %19,58 oranında yer vermesidir. ‘Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli’ ile ‘Ekonomi’ arasında birkaç dersin değiştiği öğretim programlarında, ‘İletişim ve Dilbilgisi’, ‘Mühendislik Etiği’ ve ‘Diğer’ derslerin AKTS’leri değişmemektedir. Eğitimin İngilizce olmasından dolayı, ‘İletişim ve Dilbilgisi’ derslerinin yoğunluğunu da düşündüğümüzde, öğretim programında beşerî ve sosyal bilimler derslerinin ağırlığının çok daha düşük seviyelerde olduğu anlaşılmaktadır.

■ Tablo 11’de beşerî ve sosyal bilimler derslerinin ele alınan bölümler bazındaki ağırlıkları ve tüm bölümlerin ortalaması görülmektedir. Bu bağlamda beşerî ve sosyal

bilimler derslerinin öğretim programlarındaki en düşük oranı %10,66 ile Uçak Mühendisliği’ndeyken, en yüksek oranı ise %28,33 ile İşletme Mühendisliği’ndedir. Bununla birlikte; Uçak Mühendisliği, Uzay Mühendisliği, Kontrol ve Otomasyon Mühendisliği, Elektrik Mühendisliği, Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği, Geomatik Mühendisliği, Mekatronik Mühendisliği, Meteoroloji Mühendisliği, Gemi ve Deniz Teknolojisi Mühendisliği ve Yazılım Mühendisliği programlarının %15’in altında kaldıkları görülmektedir. Ayrıca İşletme Mühendisliği ve Endüstri Mühendisliği dışındaki tüm bölümler %20’nin altında kalmışlardır.

■ Tablo 12’de daha önce ortaya çıkarılan, üniversitelerin öğretim programlarında beşerî ve sosyal bilimler derslerine verdikleri ağırlıkların oranlarının ortalaması görülmektedir. Bu bağlamda Hacettepe Üniversitesi %11,67 ile en az orana sahipken Bilkent Üniversitesi ise %24,37 ile en yüksek orana sahiptir. Ayrıca sekiz üniversite arasından %20’lik oranı aşan sadece iki üniversite vardır. Dokuz üniversitenin ortalaması ise tabloya %17,25 olarak yansımaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Mühendisliğin teknik bilgiden ibaret olmadığı bundan dolayı da mühendisin sosyal bağlamı da hesaba katması gerekliliğinin vurgulandığı bu çalışmada “bağlamsal yeterlilik” oldukça açıklayıcı bir anlam seti sunmaktadır. Bu anlamda bağlamsal yeterlilik kavramıyla anlatılmak istenen; mühendislik pratiği gerçekleştirilirken toplumsal, kültürel, tarihsel, politik ve ekonomik birçok farklı bağlamın hesaba katılmasının gerekliliğidir. Stark ve Lowther (1988) bağlamsal yeterliliği, mühendisin mesleğini icra ederken toplumsal koşulları hesaba katan bir kavrayışa sahip olması olarak tanımlar. Buna göre mesleğini icra eden mühendisin bir uygulamada ortaya çıkan sosyal sorunların üstesinden gelebilmesi bağlamsal yeterliliğine bağlıdır.

Mühendisin mesleki yeterliliğini elde ederken felsefe, sanat, müzik ve kültür gibi konulardaki kavrayışı, teknik eğitimdeki kavrayışından daha önemsiz değildir. Ancak mevcut mühendislik öğretim programlarını düşündüğümüzde, mühendislerin derinlikli ve geniş bir bakış açısına sahip olması çok da mümkün görünmemektedir (Sangrey & Phelan, 1989). Çünkü mühendislik eğitiminin mevcut durumunda felsefe ve mantık dersleri olmadığından mühendislik öğrencisinin eleştirel düşünme kabiliyeti de gelişmemektedir. Mühendislik eğitiminin tektipleştirici mantığından dolayı mühendisler nakilcilik, ezbercilik, taklitçilik, formülçülük gibi dogmatik birtakım anlayışlar geliştirmektedirler (Şen, 2015). Bu tür sorunların aşılması ve mühendislik öğretim programlarının salt teknik yapıdan kurtarılması mühendislik eğitiminin katı paradigmasından dolayı çekinceli davranan öğrencileri de bölüme çekebilme imkanını sağlayacaktır (Bucciarelli & Kuhn, 1997).

ABET’in mühendislik eğitimi ve mesleğine dair beklentileri ve önerileri; mühendisliğin sosyal yaşama yön veren ve küresel ekonomiyi dikkate alan biçimde şekillendirilmesi



gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda mühendislik öğretim programlarına ekonomi, pazarlama, yabancı dil, iletişim becerileri, sosyal psikoloji, hukuk gibi derslerin dahil edilmesi beklentisi, mezun öğrencilerin hem sosyal yönünü geliştirmek hem de iş piyasasında yer edinebilmelerini kolaylaştırmak adınadır. Bunun ayrıca ulusal kalkınmayı sağlayacağı ve böylece ülkenin küresel düzlemde elini güçlendireceği düşünülmektedir. Zira üniversiteler küresel düzeyde uzmanlar yetiştirmek, küresel bilgi ekonomisine katkı sağlamak ve öğretim programlarını küresel bağlamda oluşturmak gibi misyonlarla hareket etmektedir (Scott, 2011).

Mühendislik eğitimi ve mesleği üzerine düşünme faaliyeti özellikle ABD’de 19. Yüzyılın sonlarında gerçekleşmiştir. Bu bağlamda 1893 yılında Chicago’da Mühendislik Eğitimi Geliştirme Topluluğu (*Society for the Promotion of Engineering Education*) tarafından Dünya Mühendislik Kongresi (World’s Engineering Congress) düzenlenmiştir. Bu kongrenin mühendislik eğitimi konulu oturumlarında temelde şu konular gündem edilmektedir: Avrupa ile Amerikan mühendislik anlayışları, mühendislik eğitiminin gerektirdikleri, ideal mühendislik eğitiminin nasıl olması gerektiği, mühendislik mesleğinin pratikte nasıl işlediği gibi. Bu noktada dikkatimizi çeken husus, ideal mühendislik eğitiminin tartışıldığı oturumdur. Bu oturumda temelde tartışılan mühendislik eğitiminin teori ve pratik dengesini kurmasına yöneliktir. Fakat konumuzla ilgili olan kısmı, mühendislik eğitiminin liberal eğitimi de kapsamının gerekli görülmesidir (Burr, 1894).

ABD’deki mühendislik eğitiminin mevcut durumunu değerlendiren ve bu eğitime dair geleceğe yönelik öneriler içeren Mann Raporu, mühendislik öğrencilerinin ekonomik adalet, makro ekonomi ve ahlaki sorumluluk gibi konularda uzmanlaşmalarını gündeme getirerek, mühendisliğin sosyal bağlamla olan ilişkisine vurgu yapmaktadır. Mann Raporu mühendislik eğitiminin bağlamsallığına yaptığı vurguda ekonomi temelli bir kaygıyla hareket etmektedir. Bu bağlamda rapor odağını kârı maksimize etmeye odaklamaktadır. Rapor, mühendislik eğitiminin sosyal şartları ve işçi koşullarını öğrencilere iyi bir şekilde öğretip analiz ettirebilmesini gerekli görmektedir. Aynı düzlemde rapora göre üretim için doğa yasaları ve malzemeler yeterli değil, insani değer ve maliyetlerin de hesaba katılması gerekir (Mann, 1918).

Wickenden Araştırması/Raporu, toplumsal yaşamın karmaşıklaştığı dönemde mühendislik eğitiminin bu değişime cevap verebilir nitelikte nasıl olabileceğine cevap aramaktadır. Araştırma, mühendislerin endüstriyel toplumda hem mesleki hem de yönetsel olarak artan rolünün farkındadır. Bu bağlamda mühendis, sadece teknik problemlerle ilgilenen bir uzman değil, toplumsal yararı sağlayan da bir uzmandır. Bu yüzden de mühendislik eğitimi bu vizyona sahip bir şekilde yeniden şekillendirilmelidir. Çünkü yeni ekonomik düzen teknik, mesleki, endüstriyel

ve sosyal boyutları olan karmaşık bir yapıdır. Sonuç olarak mühendislik eğitimi, genişleyen medeniyetin sorunlarına bütünlüklü bir şekilde yaklaşım geliştiren bir standarda kavuşturulmalıdır (Wickenden & Scott, 1930).

Hammond Raporu medeniyetin değişen ve karmaşık yapısına cevap verecek mühendislerin yetiştirilmesini problem edinmektedir. Bu bağlamda mühendisin, toplumun birçok farklı ihtiyacını karşılaması gerektiğini düşünmektedir. Geliştirilecek yeni mühendislik müfredatı yeni bilgiye, yeni teknolojiye, yeni endüstriye ve yeni toplumsal düzene ayak uydurmak zorundadır. Rapor, mühendislik eğitiminde ‘bilimsel-teknolojik’ ve ‘insani-sosyal’ derslerin birlikte yürütülmesinin öğrencilerin düşüncelerinin bütünlüklü gelişeceğini ifade etmektedir (Hammond, 1940).

Grinter Raporu da mühendislik eğitimi teknik açıdan güçlendirmenin yollarını ararken beşerî ve sosyal bilimler derslerinin de müfredata entegre etmenin gerekliliğini kabul etmektedir. Diğer raporlardan farklı olarak mühendisi, ‘toplumun hizmetkârı’ olarak tanımlamaktadır. Fakat bunu, insanın emeğinin yerine geçecek makineler tasarlayarak yapabileceğini ifade etmektedir. Daha sonraki yıllarda bu durum, işsizlik problemi gündeme geldiğini ciddi tartışmalara yol açacaktır. Rapor, daha önceki raporlarda da ifade edilen, mühendislik müfredatlarının 5’te 1’inin beşerî ve sosyal bilimler derslerinden oluşması düşüncesine katılmaktadır. Bu dersler mühendisi mesleki taşralılıktan kurtarıp eleştirel ve yaratıcı düşünmesinin önünü açacaktır. Fakat raporun sonuç bölümünde beşerî ve sosyal bilimler derslerinin müfredat içerisindeki gerekliliği vurgulanırken “genişleyen ekonominin ihtiyaçlarına” vurgu yapılmaktadır. Bu vurgu, daha önceki raporlarda da gördüğümüz gibi değişen ekonomiye cevap verebilecek nitelikte bir mühendislik eğitiminin gerekliliğine yapılmaktadır. Yani mühendislik eğitiminin ana meselesi ekonomi ve endüstri ilişkileridir (Grinter, 1955).

Burdell-Gullette: Hümanistik-Sosyal Araştırma Projesi Komitesi raporu temel olarak mühendislik öğrencilerinin beşerî ve sosyal bilimler dersleri almalarının onların mühendis, vatandaş ve birey olarak fayda sağlayacağını ifade etmektedir. Bununla birlikte eğitimciler, mühendislik müfredatına beşerî ve sosyal bilimler derslerini yerleştirmenin hem teknik eğitimin kalitesini düşüreceğinden hem de beşerî ve sosyal bilimler derslerinin yüzeysel işlenmesinden korktuklarını ifade etmektedirler. Fakat rapora göre önde gelen otuzdan fazla mühendislik bölümleri incelendiğinde dikkatlice hazırlanan müfredatlarda böylesi bir sorunun yaşanmadığı ifade edilmektedir. Rapor, Hammond Raporu’nda belirtilen müfredat içerisindeki beşerî ve sosyal bilimler derslerinin ağırlığının en az %20 olmasına yönelik tavsiyesine katılmaktadır. Fakat raporda ABD’deki okulların çoğunun bu oranı sağlayamadığını ve ortalamanın ise %17 civarında kaldığı ifade edilmektedir. Rapor, beşerî ve sosyal bilimlerin müfredata dahil edilmesinin başarısını güçlü bir idari desteğin varlığına, mühendislik fakülteleri ve beşerî

ve sosyal bilimler fakülteleri arasındaki iş birliğine, beşerî ve sosyal bilimler alanındaki çalışmaların bilimsel ve teknik eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesine, deneyler için yeni malzeme ve yöntemlerin kullanılmasına ve üst sınıflardaki öğrencilerin olgunluğundan yararlanılmasına bağlamaktadır. Raporda insani-sosyal çalışmaların iş/mesleki eğitimden ayırt edilmesi vurgulanmaktadır. Bununla birlikte insani-sosyal programın sosyal olması kadar insani olması da ifade edilmektedir. Bu bağlamda programın kompozisyon yazma ve konuşma becerileri kazanma, bilim tarihi ve felsefesi konularında eğitim verme ve öğrencinin müzik ve grafik sanatlarına olan ilgisini artırma gibi meselelerin ön plana çıkarılması önerilmektedir (Burdell & Gullette, 1956). Raporun iş yaşamını ayrı bir noktaya koyup öğrencilerin kendilerine yatırım yapmalarının teşvik edilmesi yönündeki önerisi oldukça önemlidir. Çünkü daha önceki raporların ana teması, iş yaşamıyla entegre olmuş bir mühendislik eğitiminin nasıl inşa edileceği bu raporda öğrencilerin insani özlerinin gelişimine odaklanması oldukça değerlidir.

Mühendislik Eğitiminin Hedefleri Raporu, mühendislik eğitiminin genel eğitim ve mesleki eğitimin birlikte ele alınmasını kabul eder. Bu bağlamda mühendislik eğitimi sadece doğa bilimlerinde değil aynı zamanda da beşerî ve sosyal bilimlerde de uzmanlaşmayı sağlamalıdır. Ve bu çift taraflı eğitim anlayışı ilerleyen yıllarda çok daha gerekli hale gelecektir. Mühendislik müfredatlarının geleceğinde sırasıyla İngilizce Kompozisyon, Hitabet, Mühendislik Ekonomisi ve Ekonomi derslerini ilk dört sırada görmektedir. Bu bağlamda Hukuk, Siyaset Bilimi ve Sosyoloji derslerine ise son üç sırada yer vermektedir. Önceki raporlarda da görüldüğü gibi bu raporda da ekonominin müfredattaki belirleyiciliği devam etmektedir. Bunun yanında kompozisyon ve hitabet yeteneği de topluma ve kamuoyuna hitap ederken mühendisin niteliğini artırıcı özellikler kazandıracaktır (Walker et al., 1968).

Yeşil Rapor: Değişen Dünya için Mühendislik Eğitimi, Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonraki ilk rapor olarak teknoloji yatırımlarının ulusal güvenlikten uluslararası ekonomik rekabete ayrılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Arica uluslararası ekonomik düzendeki rekabetin sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması, iletişimin geliştirilmesi, sağlık sektörünün maliyetlerinin düşürülmesi gibi toplumsal faydaları da beraberinde getireceği vurgulanmaktadır. Raporun giriş bölümündeki Ulusal Mühendislik Akademisi eski başkanı Richard Morrow'un şu sözü alıntılanmaktadır: *"En iyi mühendislik becerisine sahip ulus, karşılaştırmalı ekonomik ve endüstriyel avantajın temel bileşenine sahiptir"*. Bu alıntı, mühendislik eğitimi ve mesleğinin büyük oranda ekonomik rekabete ayrıldığına iyi bir göstergesidir. Diğer raporlardan farklı olarak mühendislik eğitiminin ABD'nin etnik ve sosyal çeşitliliğinden faydalananak şekilde dikey yükselmeye fırsat sunması gerekliliğini vurgulanmaktadır. Devrimsel değişmelerin vurgulandığı Raporda, mühendislerin farklı entelektüel kabiliyetlere sahip olmaları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda mühendis

sosyal, ekonomik, siyasal bağlamları hesaba katmalı, takım çalışması ve iletişim özelliklerini geliştirmeli, yeni bilgi ve kabiliyetler kazanmalı ve etik kurallar çerçevesinde hareket etmelidir. Son olarak; toplumsal değişime karşılık verebilmek için mühendislik uygulamalarının ve projelerinin endüstri, hükümet ve eğitim topluluklarıyla ortak yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (ASEE, 1994).

2020'nin Mühendisi Raporu, karmaşık ve değişen dünyanın zorluklarıyla başa çıkan mesleki ve teknik bilgiye sahip, sosyal ve tarihsel farkındalığı olan ve geleneğini bilen mühendisler yetiştirme hedefi vardır. 2020'de mühendislerin matematik ve temel bilimleri iyi bilen ve beşerî bilimler, sosyal bilimler ve ekonomi alanlarında sağlam bir temelle tasarım vizyonlarını genişletecek bilgileri edinmeleri arzulanmaktadır. Rapor temelde değişen dünya anlayacak ve yeni düzenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek mühendislerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda mühendislik müfredatlarının mühendislik öğrencilerine teknik bilgi, ekonomi bilgisi, liderlik vasfı, tarihi bilgi gibi farklı disiplinlerin bilgilerini sağlayabilecek şekilde dönüştürülmesini talep etmektedir (NAE, 2004).

Mühendislik Lisans Eğitiminde Dönüşüm Çalıştay'ında Yeşil Rapor'daki benzer temalar öne çıkmaktadır. Çalıştay'ın temel amacı 21. Yüzyıl'ın endüstrisine uygun eğitimin geliştirilmesidir. Endüstri, hala öğrencilerden matematik ve fen bilimlerinde sağlam bir temel beklentisine sahip olsa da birçok farklı katılımcı iletişim becerileri, istikrar, öğrenme kabiliyeti, azim ve motivasyon, ekonomi bilgisi, iş zekâsı, etik bilince sahip olmak, eleştirel düşünmek ve öngörülebilir riskler almak gibi özelliklerin de temelde gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar. Çalıştay aynı zamanda akademi ve endüstri arasındaki duvarların yıkılmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır (ASEE, 2013).

Araştırma kapsamında ele alınan çalıştay ve raporlar, temelde değişen dünyanın farkında olan ve sorumluluk bilincine sahip mühendisler yetiştirmeye odaklanmaktadır. Bu bağlamda mühendisin teknik bilgisinin yanında sosyal, ekonomik, tarihi, siyasal, kültürel vb. unsurları da hesaba katan bakış açısına sahip olması beklenmektedir. Mühendislik eğitimi ve mesleğinin geleceği, dünyanın küresel düzlemde hangi yöne evrileceğini tayin eden en önemli unsurlardandır. Bu bağlamda mühendislikten küresel rekabete girmesi, ulusal kalkınmayı gerçekleştirmesi ve sosyal yaşamı inşa etmesi beklenmektedir. Mühendislik eğitimi ve mesleğinin tarihsel süreçteki serencamı göz önünde bulundurduğunda bu beklentinin karşılık bulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Benzer karşılık Türk üniversitelerinde de görülmektedir. Araştırmanın bulgularının da gösterdiği üzere söz konusu üniversitelerin mühendislik programları, mühendisliğin değişen yüzünün farkında olup bu yönde değişim gerçekleştirmek hedefindedir.

ABET tarafından akredite edilen Türk Üniversiteleri'nin mühendislik bölümlerinin hem raporlarda hem de



uluslararası mühendislik eğitimi çalıştaylarında ifade edilen; mühendislik öğretim programlarında beşerî ve sosyal bilimler derslerinin %20'lik temsiliyeti konusunda eksiklikleri araştırmanın bulgularında açıkça görülmektedir. Fakat bu bölümler beşerî ve sosyal bilimlere dair kriterleri tam anlamıyla sağlayamasa da yabancı dil ve ekonomi derslerinin öğretim programlarındaki temsiliyeti öğrencilerini küresel piyasada yer edinebilecek donanımla mezun etmeyi ve kurumlarını uluslararası standartlara göre dönüştürmeyi hedeflediklerini göstermektedir. Bunda ülkemizde faaliyet gösteren Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) ve YÖKAK'ın ciddi etkileri vardır. Bu kuruluşlar mühendislik eğitim programlarının kalitesini artırmak ve bu programların uluslararası standartlara kavuşmalarını sağlamak adına kriterler belirlemekte ve bunların denetimini sağlayarak akreditasyon vermektedirler (Engin ve ark., 2023). Tüm bu gelişmelerle birlikte akademinin küresel piyasa ile entegrasyonu ve piyasa mantığına göre dönüşmesi gerekli olduğu kadar tehlikeler de barındırmaktadır. Bu tehlikeler, 'akademik kapitalizm' kapsamında açıklanacaktır.

Kâr etmeyi akademinin merkezine koyan 'akademik kapitalizm'; öğretim üyesi, öğrenci ve öğretim programına bakış açısını rekabet temelinde inşa etmektedir. Bu bağlamda üniversite; öğretim üyesini en fazla proje getirebilecek olanlardan seçmekte, öğrencisini hem müşteri hem de ulusal çıkarları küresel düzlemde en iyi şekilde temsil edecek birey olarak görmek ve öğretim programını piyasa koşullarını merkeze alarak belirlemektedir (Slaughter & Leslie, 1997). Akademik alanda öğretim üyesi, öğrenci ve öğretim programı birbirleriyle ilişki içerisindedir ve bundan dolayı da birbirlerini etkilemekte ve dönüştürmektedirler. Yükseköğretimin bu unsurları, küresel düzlemde anlam kazanabilmek için kapitalist bilgi rejimine entegre olmaktadır. Bundan dolayı üniversiteler ve paydaşları hazırladıkları öğretim programını, ürettikleri bilgiyi ve mezun ettikleri öğrencileri piyasa koşullarına uygun olarak hazırlamaktadırlar (Münch, 2014).

Teknik ve bilimsel bilgi en üst düzeyde devlet mekanizmasına bağlı olduğundan hem egemenlik alanının etki alanıdır hem de egemenlik alanını inşa eder (Adorno & Horkheimer, 2014; Marcuse, 1968). Bu durumu günümüzün küreselleşmiş post-endüstriyel devletleri için düşündüğümüzde teknik bilginin teknolojik aygıtlara dönüştürülmesinin bir egemenlik alanı kurduğunu gözlemliyoruz. Bu bağlamda düşündüğümüzde ABD'de özellikle temel bilimlerdeki bilimsel araştırmaların ciddi derecede fonlanmasıyla küresel ekonomik, siyasal, kültürel, teknolojik süper güç olmasını yadırgamayız (Wallerstein, 2007).

Araştırmaların hangi alanda ve ne için yapılacağı devletin koordinasyonundaki üniversiteler, sivil toplum ve şirketlerin iş birliğine dayanır. Bu iş birliğinin temel mantığını ise küresel, ekonomik, sosyal ve politik unsurlara uygun olan 'normal bilim' anlayışı oluşturmaktadır (Aronowitz,

2021). Bu tanımlama, bilimsel bilginin üretilmesinin hâkim paradigma ve normlar ekseninde tasarlanmasını anlatmaktadır. Bu 'normal bilim' mantığına uygun olan endüstriyel sistem de mühendislerin kontrolünde anlam ve işlerlik kazanır (Veblen, 1921). Bundan dolayı mühendislik eğitimi ve mesleği devletin ve devletlerarası dengelerin temel kurucu unsurlarındandır. Bunun da temel aktörleri mühendislerin kendileridir. Bu bağlamda bu araştırma; mühendislik eğitimi ve mesleğini toplumsal, tarihsel, küresel, ekonomik, siyasal, kültürel bir perspektiften anladığını ve açıkladığını iddia etmektedir.

'Bilim kültürü' ve 'beşerî ve sosyal bilimler kültürü' olarak tanımlanan 'iki kültür'; epistemolojik ve metodolojik olarak birbirine karşıt olarak konumlanmaktadır. Bilim kültürü; beşerî ve sosyal bilimler kültürünü küçümsemekte, beşerî ve sosyal bilimleri kültürü ise bilim kültürünü görmezden gelmektedir (Snow, 2005). Küçümsemenin sebebi, bilimsel pozitivist paradigmanın tarihsel süreçte kurmuş olduğu epistemolojik ve metodolojik üstünlüktür. Bu üstünlük hem salt bilimsel alanda hem de toplumsal alanda kendisini göstermiştir. 16. Yy.'dan itibaren hakimiyetini kuran bu bilim kültürü farklı biçimler almışsa da 'bilimsel yöntem' adı altında hayatın tüm katmanlarını etkisi altına almıştır (Stremlin, 2007). Beşerî ve sosyal bilimler kültürü ise karşıt kültürün üstünlüğü karşısında kendi alanına çekilmiş ve bilim kültürünün karmaşık doğasını görmezden gelme yolunu seçmiştir. Bununla birlikte bilim kültürünün teknik ve matematiksel yapısının uzmanlık gerektirmesi, beşerî ve sosyal bilimler kültürünün doğrudan kendi alanıyla sınırlanmasına yol açmıştır. İki kültürün kendi alanlarıyla sınırlandırılması, uzmanlaşmanın bireylerin hem mesleki hem de düşünsel anlamda kendi kabuklarına çekilmesine yol açmıştır. Böylesi bir bağlam, mühendisliğin günümüzdeki görünümünü düşündüğümüzde mühendisliğin ruhuna aykırıdır.

Diğer taraftan bilim kültürü; teknik araçlar ve teknoloji üretme gücüyle kapitalist dünya sisteminde hiyerarşik bir üstünlük kazanmıştır (Wallerstein, 2007). Bilim kültürünün teknik araç ve teknolojiye dönüştürülmesi ağırlıklı olarak mühendisler aracılığıyla gerçekleştirildiğinden, mühendislik eğitimi ve mesleğinin bağlamsal karakterinin gözden kaçırılmamasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, mühendislerin 'tek boyutlu/kültürlü insan' olarak eğitim almalarının ve mesleklerini icra etmelerinin günümüzün mühendislik gerçekliğine aykırı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü mühendisler düşünsel ve pratik anlamda icra ettikleri mesleklerinde hem yardımsever hem sömürgeci, hem yaratıcı bilinç sahibi hem araçsallaşmış bilinç sahibi veya hem geniş kapsamlı sorun çözücü hem basit bir teknisyene dönüşebilmektedirler (Kleine ve ark., 2023).

ABET tarafından akredite edilen Türk Üniversiteleri'nin öğretim programlarındaki beşerî ve sosyal bilimler derslerinin ağırlıklarının araştırıldığı bu araştırma; 'bağlamsal yeterlilik', 'iki kültür', 'akademik kapitalizm', 'kapitalist bilgi rejimi' bağlamında yeni tartışmalara

kapı aralamaktadır. Bu tartışma; mühendisliğin doğası, mühendislerin toplumsallaşması, üniversitenin misyonu, devlet-sanayi-üniversite üçgeninin sınırlarının belirlenmesi, akademik bilgi üretiminin piyasalaşması gibi konuları da kapsayacak biçimde genişleyecektir. Mühendisliğin ‘insanileştirilmesi’, mühendislerin sosyal, tarihi, ekonomik, hukuki, etik gibi farklı alanlarda farkındalık kazanıp gelişmelerini sağlaması açısından olumlu nitelikler taşıırken akademinin ve mühendislerin küresel işleyişin bir aracı haline dönüşmesi, teknik bilgiyi ve bilimsel gelişmeleri siyasal ve ekonomik önceliklerin güdümüne sokması açısından olumsuz bir bağlama oturmaktadır. Bundan dolayı mühendislik eğitimi tasarlanırken karşıt iki kültür arasında dengenin sağlanması mühendisi hem teknik hem de beşerî ve sosyal açıdan geliştirecektir.

Bu araştırmanın sınırlılığı olarak saha araştırmasının eksikliği ifade edilebilir. Bu kapsamda ABET akreditasyonu olan bölüm öğretim üyeleriyle beşerî ve sosyal bilimler derslerinin faydaları, zararları veya bu derslere yönelik öğretim üyeleri ve öğrencilerin direnç geliştirip geliştirmedikleri araştırılabilir. Bunun yanında ABET akreditasyonu olan bölümlerden mezun olan öğrenciler ile görüşülerek beşerî ve sosyal bilimler derslerini alan öğrencilerin mesleki düzeyde bağlamsal özellikler kazanıp kazanmadıkları araştırılabilir.



■ Tablo 1

ABET Tarafından Akredite Edilen Türk Üniversiteleri ve Mühendislik Bölümleri

Üniversiteler									
	Bilkent Üniversitesi (URL- 2)	Boğaziçi Üniversitesi (URL- 3)	Doğu Akdeniz Üniversitesi (URL- 4)	Hacettepe Üniversitesi (URL- 5)	İstanbul Gelişim Üniversitesi (URL- 6)	İstanbul Teknik Üniversitesi (URL- 7)	MEF Üniversitesi (URL- 8)	Orta Doğu Teknik Üniversitesi (URL- 9)	Orta Doğu Teknik Üniversitesi - KKTC (URL- 10)
1	Bilgisayar Mühendisliği	Bilgisayar Mühendisliği	İnşaat Mühendisliği	Elektrik Elektronik Mühendisliği	İnşaat Mühendisliği	Uçak Mühendisliği	Bilgisayar Mühendisliği	Havacılık ve Uzak Mühendisliği	Kimya Mühendisliği
2	Elektrik Elektronik Mühendisliği	Elektrik Elektronik Mühendisliği	Bilgisayar Mühendisliği		Bilgisayar Mühendisliği	Uzay Mühendisliği	Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	Kimya Mühendisliği	İnşaat Mühendisliği
3	Endüstri Mühendisliği	Endüstri Mühendisliği	Elektrik Elektronik Mühendisliği		Elektrik Elektronik Mühendisliği	Kimya Mühendisliği	Endüstri Mühendisliği	İnşaat Mühendisliği	Bilgisayar Mühendisliği
4	Makine Mühendisliği	Makine Mühendisliği	Endüstri Mühendisliği		Endüstri Mühendisliği	İnşaat Mühendisliği	İnşaat Mühendisliği	Bilgisayar Mühendisliği	Elektrik Elektronik Mühendisliği
5		Kimya Mühendisliği	Makine Mühendisliği		Mekatronik Mühendisliği	Bilgisayar Mühendisliği	Makine Mühendisliği	Elektrik Elektronik Mühendisliği	Makine Mühendisliği
6		İnşaat Mühendisliği	Mekatronik Mühendisliği			Kontrol ve Otomasyon Mühendisliği		Çevre Mühendisliği	Petrol ve Doğalgaz Mühendisliği
7			Yazılım Mühendisliği			Elektrik Mühendisliği		Gıda Mühendisliği	
8						Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği		Jeoloji Mühendisliği	
9						Çevre Mühendisliği		Endüstri Mühendisliği	
10						Gıda Mühendisliği		Makine Mühendisliği	
11						Jeoloji Mühendisliği		Metalurji ve Malzeme Mühendisliği	
12						Geomatik Mühendisliği		Maden Mühendisliği	
13						Jeofizik Mühendisliği		Petrol ve Doğalgaz Mühendisliği	
14						Endüstri Mühendisliği			
15						İşletme Mühendisliği			
16						İmalat Mühendisliği			
17						Makine Mühendisliği			
18						Metalurji ve Malzeme Mühendisliği			
19						Meteoroloji Mühendisliği			

20	Cevher Hazırlama Mühendisliği
21	Maden Mühendisliği
22	Gemi İnşaatı ve Gemi Makineleri Mühendisliği
23	Petrol ve Doğalgaz Mühendisliği
24	Gemi ve Deniz Teknolojisi Mühendisliği
25	Tekstil Mühendisliği

Tablo 2

Bilkent Üniversitesi'nin ABET Tarafından Akredite Edilen Mühendislik Bölümlerinin Öğretim Programlarındaki Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin AKTS Temelli Ağırlıkları

Dersler Programlar	İletişim ve Dil Bilgisi	Mühendislik Etiği	Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli	Ekonomi	Diğer	Toplam AKTS	Öğretim Programı Toplam AKTS	Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin Öğretim Programındaki Ağırlığı
Bilgisayar Mühendisliği	31,5	0	10	0	25	66,5	240,5	27,65%
Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	12	0	10	0	27	49	242	20,24%
Endüstri Mühendisliği	22	0	10	5	23	60	243,5	24,64%
Makine Mühendisliği	22	0	10	0	25	57	241	23,65%
Ortalama	21,875	0	10	1,25	25	58,125	241,75	24,04%

**Tablo 3**

Boğaziçi Üniversitesi'nin ABET Tarafından Akredite Edilen Mühendislik Bölümlerinin Öğretim Programlarındaki Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin AKTS Temelli Ağırlıkları

Dersler Programlar	İletişim ve Dil Bilgisi	Mühendislik Etiği	Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli	Ekonomi	Diğer	Toplam AKTS	Öğretim Programı Toplam AKTS	Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin Öğretim Programındaki Ağırlığı
Bilgisayar Mühendisliği	6	0	11	12	6	35	257	14,00%
Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	6	0	11	12	6	35	254	13,77%
Endüstri Mühendisliği	14	0	15	12	6	47	254	18,50%
Makine Mühendisliği	6	0	10	12	6	34	252	13,49%
Kimya Mühendisliği	6	0	10	12	6	34	252	13,49%
İnşaat Mühendisliği	6	0	10	12	6	34	250	13,60%
Ortalama	7,33	0	11,16	12	6	36,50	253,16	14,45%

Tablo 4

Doğu Akdeniz Üniversitesi'nin ABET Tarafından Akredite Edilen Mühendislik Bölümlerinin Öğretim Programlarındaki Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin AKTS Temelli Ağırlıkları

Dersler Programlar	İletişim ve Dil Bilgisi	Mühendislik Etiği	Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli	Ekonomi	Diğer	Toplam AKTS	Öğretim Programı Toplam AKTS	Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin Öğretim Programındaki Ağırlığı
İnşaat Mühendisliği	22	0	0	0	2	24	245	9,80%
Bilgisayar Mühendisliği	26	4	0	0	6	36	259	13,90%
Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	28	3	0	6	5	42	273	15,38%
Endüstri Mühendisliği	28	3	0	17	6	54	245	22,04%
Makine Mühendisliği	22	4	0	5	2	33	257	12,84%
Mekatronik Mühendisliği	24	0	0	5	2	31	251	12,35%
Yazılım Mühendisliği	23	4	0	0	3	30	257	11,67%
Ortalama	25,16	3	0	5,5	4	37,66	257	14,70%

Tablo 5

Hacettepe Üniversitesi'nin ABET Tarafından Akredite Edilen Mühendislik Bölümlerinin Öğretim Programındaki Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin AKTS Temelli Ağırlıkları

Dersler Programlar	İletişim ve Dil Bilgisi	Mühendislik Etiği	Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli	Ekonomi	Diğer	Toplam AKTS	Öğretim Programı Toplam AKTS	Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin Öğretim Programındaki Ağırlığı
Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	16	0	0	4	8	28	240	11,67%

Tablo 6

İstanbul Gelişim Üniversitesi'nin ABET Tarafından Akredite Edilen Mühendislik Bölümlerinin Öğretim Programlarındaki Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin AKTS Temelli Ağırlıklar

Dersler Programlar	İletişim ve Dil Bilgisi	Mühendislik Etiği	Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli	Ekonomi	Diğer	Toplam AKTS	Öğretim Programı Toplam AKTS	Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin Öğretim Programındaki Ağırlığı
İnşaat Mühendisliği	10	0	15	0	12	37	240	15,42%
Bilgisayar Mühendisliği	10	2	10	0	12	34	240	14,17%
Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	10	0	15	0	12	37	240	15,42%
Endüstri Mühendisliği	10	0	20	15	17	62	245	25,31%
Mekatronik Mühendisliği	10	0	15	0	12	37	240	15,42%
Ortalama	10	0,4	15	3,75	13	41,4	241	17,14%



Tablo 7

İstanbul Teknik Üniversitesi'nin ABET Tarafından Akredite Edilen Mühendislik Bölümlerinin Öğretim Programlarındaki Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin AKTS Temelli Ağırlıkları

Dersler Programlar	İletişim ve Dil Bilgisi	Mühendislik Etiği	Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli	Ekonomi	Diğer	Toplam AKTS	Öğretim Programı Toplam AKTS	Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin Öğretim Programındaki Ağırlığı
Uçak Mühendisliği	14,5	0	4	0	7,5	26	244	10,66%
Uzay Mühendisliği	14,5	0	8	0	7,5	30	240	12,50%
Kimya Mühendisliği	14,5	3	8	4	5	34,5	241	14,32%
İnşaat Mühendisliği	14,5	4	4	3	9	34,5	240	14,38%
Bilgisayar Mühendisliği	14,5	5	8	4	3	34,5	241	14,32%
Kontrol ve Otomasyon Mühendisliği	14,5	4,5	4	0	5	28	240,5	11,64%
Elektrik Mühendisliği	14,5	0	8	0	5	27,5	240	11,45%
Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği	14,5	0	8	0	5	27,5	240,5	11,43%
Çevre Mühendisliği	14,5	5	4	4	10	37,5	240	15,63%
Gıda Mühendisliği	14,5	5	8	4	5	39,5	241,5	16,36%
Jeoloji Mühendisliği	14,5	2	12	4	4	36,5	240	15,21%
Geomatik Mühendisliği	14,5	2	4	0	9	29,5	240	12,29%
Jeofizik Mühendisliği	14,5	2	16	0	8	40,5	240	16,87%
Endüstri Mühendisliği	14,5	5	4	4	20	47,5	240	19,79%
İşletme Mühendisliği	14,5	6	4	21,5	22	68	240	28,33%
İmalat Mühendisliği	14,5	2	12	4	6	38,5	240,5	16,00%
Makine Mühendisliği	14,5	3	4	4	7	32,5	240	13,54%
Metalurji ve Malzeme Mühendisliği	14,5	7	8	4	5	38,5	240,5	16,01%
Meteoroloji Mühendisliği	14,5	3	8	4	5	34,5	241	14,32%
Cevher Hazırlama Mühendisliği	14,5	2	12	4,5	4	37	240,5	15,38%

Maden Mühendisliği	14,5	2	12	3	4	35,5	244,5	14,51%
Gemi İnşaatı ve Gemi Makineleri Mühendisliği	14,5	0	12	7	4	37,5	245,5	15,27%
Petrol ve Doğalgaz Mühendisliği	14,5	2	8	10	6	40,5	240,5	16,84%
Gemi ve Deniz Teknolojisi Mühendisliği	14,5	0	8	4	8	34,5	243,5	14,16%
Tekstil Mühendisliği	14,5	1,5	8	9	5	38	240	15,83%
Ortalama	14,5	1,25	10	6,25	5,16	37,16	241,14	15,08%

Tablo 8

MEF Üniversitesi'nin ABET Tarafından Akredite Edilen Mühendislik Bölümlerinin Öğretim Programlarındaki Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin AKTS Temelli Ağırlıkları

Dersler Programlar	İletişim ve Dil Bilgisi	Mühendislik Etiği	Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli	Ekonomi	Diğer	Toplam AKTS	Öğretim Programı Toplam AKTS	Beşerî ve Sosyal Bilimler'in Öğretim Programındaki Ağırlığı
Bilgisayar Mühendisliği	16	3	0	5	14	38	240	15,83%
Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	16	3	5	5	14	43	240	17,92%
Endüstri Mühendisliği	16	0	5	15	14	50	240	20,83%
İnşaat Mühendisliği	16	3	0	5	14	38	240	15,83%
Makine Mühendisliği	16	3	5	5	14	43	240	17,92%
Ortalama	16	2,4	3	7	14	42,4	240	17,67%



■ Tablo 9

Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin ABET Tarafından Akredite Edilen Mühendislik Bölümlerinin Öğretim Programlarındaki Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin AKTS Temelli Ağırlıkları

Dersler Programlar	İletişim ve Dil Bilgisi	Mühendislik Etiği	Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli	Ekonomi	Diğer	Toplam AKTS	Öğretim Programı Toplam AKTS	Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin Öğretim Programındaki Ağırlığı
Havacılık ve Uzay Mühendisliği	20	0	15	0	10	45	240	18,75%
Kimya Mühendisliği	20	0	10	5	10	45	240	18,75%
İnşaat Mühendisliği	20	0	10	5	10	45	240	18,75%
Bilgisayar Mühendisliği	20	0	15	0	10	45	240	18,75%
Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	20	0	15	0	10	45	240	18,75%
Çevre Mühendisliği	20	0	10	0	10	40	240	16,67%
Gıda Mühendisliği	20	0	10	5	10	46	240	19,17%
Jeoloji Mühendisliği	20	0	10	0	10	40	240	16,67%
Endüstri Mühendisliği	20	0	15	17	15	67	240	27,92%
Makine Mühendisliği	20	0	10	5	10	45	240	18,75%
Metalurji ve Malzeme Mühendisliği	20	0	15	0	10	45	240	18,75%
Maden Mühendisliği	20	5	10	5	8	48	240	20,00%
Petrol ve Doğalgaz Mühendisliği	20	0	10	5	10	45	240	18,75%
Ortalama	20	0,83	11,66	8	10,5	48,33	240	20,14%

Tablo 10

Orta Doğu Teknik Üniversitesi (KKTC)'nin ABET Tarafından Akredite Edilen Mühendislik Bölümlerinin Öğretim Programlarındaki Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin AKTS Temelli Ağırlıkları

Dersler Programlar	İletişim ve Dil Bilgisi	Mühendislik Etiği	Beşerî ve Sosyal Bilimler Seçmeli	Ekonomi	Diğer	Toplam AKTS	Öğretim Programı Toplam AKTS	Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin Öğretim Programındaki Ağırlığı
Kimya Mühendisliği	24	0	10	5	8	47	240	19,58%
İnşaat Mühendisliği	24	0	10	5	8	47	240	19,58%
Bilgisayar Mühendisliği	24	0	15	0	8	47	240	19,58%
Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	24	0	15	0	8	47	240	19,58%
Makine Mühendisliği	24	0	10	5	8	47	240	19,58%
Petrol ve Doğalgaz Mühendisliği	24	0	10	5	8	47	240	19,58%
Ortalama	24	0	11,66	3,33	8	47	240	19,58%

**Tablo 11**

Türk Üniversiteleri'nin ABET Tarafından Akredite Edilen Mühendislik Bölümlerinin Öğretim Programlarındaki Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin AKTS Temelli Ağırlıklarının Ortalamaları (Bölümler Bazında)

Bölüm Adı	Beşerî ve Sosyal Bilimler'in Öğretim Programlarındaki Ağırlığının Ortalaması
Uçak Mühendisliği	10,66%
Uzay Mühendisliği	12,50%
Havacılık ve Uzay Mühendisliği	18,75%
Kimya Mühendisliği	16,53%
İnşaat Mühendisliği	15,33%
Bilgisayar Mühendisliği	17,27%
Kontrol ve Otomasyon Mühendisliği	12,10%
Elektrik Mühendisliği	11,73%
Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	16,63%
Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği	11,48%
Çevre Mühendisliği	16,15%
Gıda Mühendisliği	17,77%
Jeoloji Mühendisliği	15,94%
Geomatik Mühendisliği	12,29%
Jeofizik Mühendisliği	17,61%
Endüstri Mühendisliği	22,86%
İşletme Mühendisliği	28,33%
İmalat Mühendisliği	16,14%
Makine Mühendisliği	17,11%
Mekatronik Mühendisliği	13,89%
Metalurji ve Malzeme Mühendisliği	17,38%
Meteoroloji Mühendisliği	14,32%
Cevher Hazırlama Mühendisliği	15,51%
Maden Mühendisliği	17,51%
Gemi İnşaatı ve Gemi Makineleri Mühendisliği	15,66%
Petrol ve Doğalgaz Mühendisliği	18,39%
Gemi ve Deniz Teknolojisi Mühendisliği	14,53%
Yazılım Mühendisliği	11,67%
Tekstil Mühendisliği	15,83%
Ortalama	15,92%

Tablo 12

Türk Üniversiteleri'nin ABET Tarafından Akredite Edilen Mühendislik Bölümlerinin Öğretim Programlarındaki Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin AKTS Temelli Ağırlıklarının Ortalamaları (Üniversiteler Bazında)

Üniversite Adı	Beşerî ve Sosyal Bilimler Derslerinin Öğretim Programına Oranları
Bilkent Üniversitesi	24,37%
Boğaziçi Üniversitesi	14,45%
Doğu Akdeniz Üniversitesi	14,70%
Hacettepe Üniversitesi	11,67%
İstanbul Gelişim Üniversitesi	17,14%
İstanbul Teknik Üniversitesi	15,56%
MEF Üniversitesi	17,67%
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	20,14%
Orta Doğu Teknik Üniversitesi- KKTC Kampüsü	19,58%
Ortalama	17,25%



Extended Abstract

The Humanization of Engineering Education: Turkish Universities Accredited by ABET

Engineering is undergoing a change in meaning under the influence of dynamic historical and social conditions. This change in meaning makes the identity of engineering as a strict and purely technical discipline a subject of discussion. In this context, the idea that engineering is a discipline with philosophical, historical, social, political and economic aspects opens the door to questioning the nature of engineering. This questioning makes the position of engineers in society and the quality of the education they receive controversial (Bucciarelli & Kuhn, 1997; Johnston, 1988; Wankat et al., 2023). This debate has basically resulted in engineers being seen as actors who construct and transform social life. Based on this assumption, this research problematises the curricula of universities where engineers acquire professional knowledge and culture.

In the research, a discussion is carried out on the axis of two main elements. These are; the necessity of integrating humanities and social sciences courses into the engineering curriculum as a result of the humanisation logic of engineering education and the effects of the social, political, economic, cultural and global context on the academic field. This discussion focuses on the two main objectives of understanding the expanding and changing nature of engineering and the educational logic of higher education to meet the expectations of today's engineering education and profession. While focusing on these goals, the research acts with an understanding that evaluates engineering from a non-disciplinary perspective and with its philosophical and sociological dimensions.

Literature Review

Engineers contribute to the production and reproduction of society by building and managing technology that changes and improves all aspects of social life (Ravesteijn et al., 2006). Many engineering departments need individuals with technical skills and professional competence to solve the complexity of industrial, economic, environmental, political and social problems, identify problems, seek alternative solutions for them and realise final applications (Bordogna et al., 1995). Moreover, engineering departments are both part of the social order of society and are transformed by it. The understanding of engineering as merely the objective application of scientific principles conceals the fact that engineering is both shaped through social power relations and produces specific social power relations (Niles et al., 2020).

Engineering curricula and teaching approaches should be structured in such a way that students visibly learn engineering fundamentals, familiarity with current technological practices and the development of the soft skills or postgraduate qualifications required to work in complex socio-political contexts (Carew & Cooper, 2008). If the professional elements of engineering education are shifted to the postgraduate level, this could provide a crucial opportunity to address many of the challenges facing engineering education. In particular, removing the burden of professional accreditation from undergraduate programmes would allow them to be restructured in line with academic disciplines in the sciences, arts and humanities, thus providing greater flexibility for students specialising in engineering to benefit from a wider range of programmes (Duderstadt, 2010).

There are no studies on the sociology of engineering education and profession in the Turkish literature. In this context, this study is the first of its kind.

Method

Document analysis method, which is one of the qualitative research methods, is used in the research. Documents are reliable data sources, unlike data that participants are hesitant to say or cannot express well (Creswell, 2012). This method, which is based on analysing, evaluating and interpreting the data recorded without any intervention in the context of the researcher's subject, points to social facts hidden in documents (Bowen, 2009).

The sample of the study consists of engineering programmes in Turkish Universities accredited by ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology). In this context, a total of 72 departments from 9 engineering faculties in 9 universities were examined. The curriculum data examined within the scope of the research were obtained from the websites of the relevant departments. These data show the weight of humanities and social sciences courses in the curricula of the engineering departments of ABET-accredited Turkish universities in detail. Firstly, the weights of humanities and social sciences courses in the curricula of the engineering departments of the universities in the research context are explained on the basis of both total ECTS and average ECTS. Secondly, the average ECTS of humanities and social sciences courses by university is explained. Thirdly, the average ECTS of humanities and social sciences courses by programme is explained. Finally, the average ECTS of humanities and social sciences courses in the curricula of engineering departments in universities is explained.

Results

The lowest proportion of humanities and social sciences courses in the curricula is in Aeronautical Engineering with 10.66%, while the highest proportion is in Management Engineering with 28.33%. However, Aeronautical Engineering, Aerospace Engineering, Control and Automation Engineering, Electrical Engineering, Electronics and Communication Engineering, Geomatics Engineering, Mechatronics Engineering, Meteorological Engineering, Ship and Marine Technology Engineering and Software Engineering programmes are below 15%. In addition, all programmes except Management Engineering and Industrial Engineering were below 20%.

In the evaluation of humanities and social sciences courses at the university level, Hacettepe University has the lowest rate with 11.67%, while Bilkent University has the highest rate with 24.37%. In addition, there are only two universities among the eight universities that exceeded the 20% rate. The average of nine universities is reflected in the table as 17.25%.

Discussion and Conclusion

The engineer's understanding of subjects such as philosophy, art, music and culture is not less important than his/her understanding in technical education while obtaining his/her professional competence. However, when we consider the current engineering curricula, it does not seem possible for engineers to have a deep and broad perspective (Sangrey & Phelan, 1989). Because there are no philosophy and logic courses in the current state of engineering education, the critical thinking ability of engineering students does not develop. Due to the uniformising logic of engineering education, engineers develop dogmatic understandings such as transplantation, rote learning, imitation and formulaicism (Şen, 2015). Overcoming such problems and freeing engineering curricula from a purely technical structure will provide the opportunity to attract students who are hesitant due to the rigid paradigm of engineering education to the department (Bucciarelli & Kuhn, 1997).

This research, which investigates the weight of humanities and social sciences courses in the curricula of ABET-accredited Turkish universities, opens the door to new debates in the context of 'contextual competence', 'two cultures', 'academic capitalism', 'capitalist knowledge regime'. This discussion will expand to include issues such as the nature of engineering, the socialisation of engineers, the mission of the university, the determination of the boundaries of the state-industry-university triangle, and the marketisation of academic knowledge production. While the 'humanisation' of engineering has positive qualities in terms of enabling engineers to gain awareness and develop in different fields such as social, historical, economic, legal, ethical, etc., the transformation of the academy and engineers into an instrument of global functioning has a

negative context in terms of bringing technical knowledge and scientific developments under the guidance of political and economic priorities. Therefore, while designing engineering education, ensuring a balance between two opposing cultures will develop the engineer both technically and humanitarian and socially.

As a limitation of this study, the lack of field research can be stated. In this context, the benefits and harms of humanities and social sciences courses or whether faculty members and students develop resistance to these courses can be investigated with faculty members of ABET-accredited departments. In addition, students who graduated from departments with ABET accreditation can be interviewed and it can be investigated whether students who take humanities and social sciences courses gain contextual features at the professional level.



Kaynakça

- Adorno, T. W. (2005). *Minima moralia* (O. Koçak & A. Doğukan, Çev.). Metis Yayınları.
- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (2014). *Aydınlanmanın diyalektiği* (N. Ülner & E. Öztarhan Karadoğan, Çev.). Kabalci Yayınları.
- American Society for Engineering Education. (1994). *The green report: Engineering education for a changing world*. www.asee.org/papersand-publications/publications/The-Green-Report.pdf
- American Society for Engineering Education. (2013). *Transforming undergraduate education in engineering workshop report*. https://aseecmsduq.blob.core.windows.net/aseecmsdev/asee/media/content/member%20resources/pdfs/tuee_phasei_workshopreport_1.pdf
- Aronowitz, S. (2021). *İktidar biçimi olarak bilim* (F. Bektaş & E. Karadağ, Çev.). Vizetek Yayınları.
- Benne, K. D. (1975). The humanization of schooling. *The Journal of Education*, 157(2), 44-60. [suspicious link removed]
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027
- Bucciarelli, L. L., & Kuhn, S. (1997). Engineering education and engineering practice: Improving the fit. S. R. Barley & J. E. Orr (Ed.), *Between craft and science* (s. 210-229) içinde. Cornell University Press.
- Burdell, E. S., & Gullette, G. A. (1956). General education in engineering. Report of the committee for the humanistic-social research project. *Journal of Engineering Education*, 46(8), 619-750.
- Burr, W. M. (1894). The ideal engineering education. *Society for the Promotion of Engineering Education*, 1, 17-49. https://doi.org/10.1038/scientificamerican08191893-14699bsupp
- Byrne, E., Keohane, K., Revez, A., Boyle, E., McGookin, C., Dunphy, N., O'Neill, C., Harris, C., Hughes, I., Sage, C., Barry, J., Gallachóir, B. Ó., & Mullally, G. (2022). Engineering with social sciences and humanities; necessary partnerships in facing contemporary (un)sustainability challenges? S. H. Christensen, A. Buch, E. Conlon, C. Didier, C. Mitcham & M. Murphy (Ed.), *Engineering, Social Sciences, and the Humanities* (s. 375-394) içinde. Springer.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Delamotte, Y., & Walker, K. F. (1976). Humanization of work and the quality of working life. *International Journal of Sociology*, 6(1), 8-40. [suspicious link removed]
- Duderstadt, J. J. (2010). Engineering for a changing world: A roadmap to the future of american engineering practice, research, and education. D. Grasso & M. B. Burkins (Ed.), *Holistic engineering education: Beyond technology* (s. 17-35) içinde. Springer.
- ENAA. (2024, Aralık 18). *About ENAA*. https://www.enaee.eu/about-enaee/
- Engin, O., Uluagaç, F., Çağlı, S. D., & Karaman, S. (2023). Türkiye'de mühendislik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında kalite süreçlerinin analizi. *Harran Üniversitesi Mühendislik Dergisi*, 8(3), 237-248. https://doi.org/10.46578/humder.1351705
- Feller, I. (1990). Universities as engines of rved-based economic growth: They think they can. *Research Policy*, 19(4), 335-348. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0048-7333(90)90017-Z
- Grinter, L. E. (1956). Report on the evaluation of engineering education. *Engineering Education*, 46, 25-63. https://sites.millersville.edu/jwright/S1%201953%20grinter%20preliminary%20report.pdf
- Hammond, H. P. (1940). Report of the committee on aims and scope of engineering curricula. *Journal of Engineering Education*, 30, 348-354. https://aseecmsprod.azureedge.net/aseecmsprod/asee/media/content/member%20resources/reports/hammond-report-1940.pdf
- Johnston, J. S. (1988). *Unfinished design: The humanities and social sciences in undergraduate engineering education*. Association of American Colleges.
- Keller, C. R. (1972). Humanizing education. *NAASP Bulletin*, 56(361), 17-24. https://doi.org/10.1177/019263657205636103
- Kleine, M. S., Wigner, A., Nieusma, D., & Salinas, C. (2023). *Addressing engineering reductionism by reimagining ABET outcomes*. ASEE 2023 Annual Conference & Exposition. Baltimore, ABD.
- Mann, C. R. (1918). *A study of engineering education*. New York City. https://www.nationalsoftskills.org/downloads/Mann-1918-Study_of_Engineering_Educ.pdf
- Marcuse, H. (1968). *Tek boyutlu insan* (A. Yardımlı, Çev.). İdea Yayınları.
- Münch, R. (2014). *Academic capitalism: Universities in the global struggle for excellence*. Routledge.
- National Academy of Engineering. (2004). *The engineer of 2020: Visions of engineering in the new century*. National Academies Press. https://nap.nationalacademies.org/read/10999/chapter/1#iii
- Niles, S., Contreras, S., Roudbari, S., Kaminsky, J., & Harrison, J. L. (2018). *Bringing in "The Social" resisting and assisting social engagement in engineering education*. 2018 World Engineering Education Forum. Albuquerque, ABD.
- Niles, S., Contreras, S., Roudbari, S., Kaminsky, J., & Harrison, J. L. (2020). Resisting and assisting engagement with public welfare in engineering education. *Journal of Engineering Education*, 109(3), 1-17. https://doi.org/10.1002/jee.20323
- Roberts, P. (1998). Knowledge, dialogue and humanization: The moral philosophy of Paulo Freire. *The Journal of Educational Thought*, 32(2), 95-117. [suspicious link removed]
- Sangrey, D. A., & Phelan, T. (1989). Liberal learning and engineering education. *New Directions for Teaching & Learning*, 1989(40), 49-58. https://doi.org/10.1002/tl.37219894007
- Scott, P. (2011). The university as a global institution. R. King, S. Marginson & R. Naidoo (Ed.), *Handbook on globalization and higher education* (s. 17-35) içinde. Edward Elgar Publishing Limited.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*. John Hopkins University Press.
- Snow, C. P. (2012). *The two cultures*. Cambridge University Press.
- Stark, J. S., & Lowther, M. A. (1988). *Strengthening the ties that bind: Integrating undergraduate liberal and professional study*. University of Michigan Press.

- Stremlin, B. (2007). Otoritenin kuruluşu: Modern dünyada bilimin yükselişi. R. E. Lee & I. Wallerstein (Ed.), *İki kültürü aşmak* (A. Babacan, Çev.), (s. 17-49). Metis Yayınları.
- Şen, Z. (2015). *Mübandislikte felsefe, mantık, bilim ve etik*. TUBİTAK Yayınları.
- Veblen, T. (1921). *The engineers and the price system*. Batoche Books.
- Walker, E. A., Petit, J. M., & Hawkins, G. A. (1968). *Goals of engineering education*. American Society for Engineering Education. https://aseecmsprod.azureedge.net/aseecmsprod/asee/media/content/member%20resources/reports/goals_of_engineering_education.pdf
- Wallerstein, I. (2007). Sonuç. R. E. Lee & I. Wallerstein (Ed.), *İki kültürü aşmak* (A. Babacan, Çev.), (s. 263-266). Metis Yayınları.
- Wankat, P. C., Felder, R. M., Smith, K. A., & Oreovicz, F. S. (2023). The scholarship of teaching and learning in engineering. M. T. Huber & S. P. Morreale (Ed.), *Disciplinary styles in the scholarship of teaching and learning* (s. 217-237) içinde. Sterling.
- Webb, M. J. (2008). Humanities and social science courses in undergraduate engineering curricula: The case of the Arabian Gulf. *European Journal of Engineering Education*, 33(3), 367-380. <https://doi.org/10.1080/03043790802090216>
- Wickenden, W. E., & Scott, C. F. (1930). *Report on the investigation of engineering education 1923-1929*. Society for the Promotion of Engineering Education. University of Pittsburgh.

URL Kaynakça

- URL-1. *Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)*. <https://amspub.abet.org/aps/category-search?countries=TR> adresinden 17.12.2024 tarihinde alınmıştır.
- URL-2. *Bilkent Üniversitesi*. <https://catalog.bilkent.edu.tr/faculty/f10.html> adresinden 11.12.2024 tarihinde alınmıştır.
- URL-3. *Boğaziçi Üniversitesi*. <http://www.eng.boun.edu.tr/tr/akademik-programlar-0> adresinden 11.12.2024 tarihinde alınmıştır.
- URL-4. *Doğu Akdeniz Üniversitesi*. <https://www.emu.edu.tr/tr/akademik/fakulteler/muhendislik-fakultesi/701> adresinden 11.12.2024 tarihinde alınmıştır.
- URL-5. *Hacettepe Üniversitesi*. <https://muhfak.hacettepe.edu.tr> adresinden 11.12.2024 tarihinde alınmıştır.
- URL-6. *İstanbul Gelişim Üniversitesi*. <https://mmf.gelisim.edu.tr/tr/akademik-anasayfa> adresinden 11.12.2024 tarihinde alınmıştır.
- URL-7. *İstanbul Teknik Üniversitesi*. <https://itu.edu.tr/fakulte-listesi> adresinden 11.12.2024 tarihinde alınmıştır.
- URL-8. *MEF Üniversitesi*. <https://eng.mef.edu.tr/#gsc.tab=0> adresinden 11.12.2024 tarihinde alınmıştır.
- URL-9. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*. <https://muhfd.metu.edu.tr/tr> adresinden 11.12.2024 tarihinde alınmıştır.
- URL-10. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi - KKTC*. <https://ncc.metu.edu.tr/tr/akademik/lisans-programlari> adresinden 11.12.2024 tarihinde alınmıştır.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Consistency Analysis Inter-Team and Inter-Year in Program Accreditation: TURAK Example from Türkiye

Program Akreditasyonunda Takımlar ve Yıllar Arası Tutarlılık Analizi: Türkiye'den TURAK Örneği

Abdulcelil Çakıcı 

Mersin University, Tourism Faculty, Department of Tourism Management, Mersin, Türkiye

Abstract

Although it is relatively easy to ensure consistency within the team, it is very difficult to ensure consistency between teams and across years in accreditation assessments. In the study, an analysis was conducted based on the reports provided by evaluation teams to the Tourism Education Evaluation and Accreditation Board (TURAK) in Türkiye. A numeric rubric system-“1: Deficit, 2: Inadequate, 3: Acceptable, 4: Good, 5: Very good”- was used for fifty standards under nine dimensions. A written rule was established stating that the difference in scores should not exceed 2 for each item. The dimension average is calculated by summing the average scores of all items in the dimension and dividing by the number of items. A dataset was created using reports from the teams, covering the years 2021, 2022, and 2023. An analysis of the nine dimensions revealed that there were not any significant differences in team evaluations by year, university type, or evaluation type. This indicates that the teams made similar evaluations across years, universities, and evaluation type. In other words, this finding implies that consistency was achieved between teams across years, university type and evaluation type.

Keywords: Program Accreditation, Consistency, Inter-Team Consistency, Inter-Year Consistency

Özet

Akreditasyon değerlendirme takım içi tutarlılığı sağlamak nispeten kolay olsa da, takımlar arası ve yıllar arası tutarlılığı sağlamak oldukça zordur. Çalışmada, Türkiye’de Turizm Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu’na (TURAK) değerlendirme takımları tarafından verilen raporlar baz alınarak bir analiz gerçekleştirilmiştir. Dokuz boyut altında elli standart için “1: Eksik, 2: Yetersiz, 3: Kabul edilebilir, 4: İyi, 5: Çok iyi” şeklinde nümerik bir rubrik sistem kullanılmıştır. Her bir madde için puan farkının 2’yi geçmemesi gerektiği yazılı bir kural haline getirilmiştir. Bir boyutun ortalaması, boyuttaki tüm maddelerin ortalama puanlarının toplanıp madde sayısına bölünmesiyle elde edilir. Takımlardan gelen raporlar dikkate alınarak 2021, 2022 ve 2023 yıllarına ait verileri kapsayan bir veri seti oluşturulmuştur. Dokuz boyut dikkate alınarak yapılan analizler; takımların yıllara, üniversite türüne ve değerlendirme türüne göre değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, takımların yıllara, üniversitelere ve değerlendirme türüne göre benzer değerlendirmeler yaptığını ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle, takımlar arasında yıllara, üniversite türüne ve değerlendirme türüne göre tutarlılık sağlandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Program Akreditasyonu, Tutarlılık, Takımlar Arası Tutarlılık, Yıllar Arası Tutarlılık

Accreditation, defined as “the state of being reliable and believable” (Kılıçaslan, 2020; Semerci, 2017), is accepted as a quality indicator (Kumar et al., 2020). Therefore, it has been witnessed that developing national accreditation systems to ensure the standards in higher education has gained significant attention in European countries, particularly after Bologna Declaration (Proitz et al., 2004; Sin et al., 2017). Accreditation in higher education can also be viewed as a system aimed evaluating whether an institution or program meets certain performance criteria and sharing the result with the public (Kılıçaslan, 2020).

There are two types of accreditation in higher education: institutional accreditation and program accreditation. While institutional accreditation is carried out within the scope of evaluating national standards in a higher education institution, program accreditation is handled to evaluate the criteria that the program must meet (Arnanz & Kaewnuch, 2019). In Türkiye, institutional accreditation is managed by the Turkish Higher Education Quality Council (THEQC), while program accreditations are carried out by accreditation agents authorized by THEQC (THEQC Regulation, Art.6/1/e).

İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Abdulcelil Çakıcı
Mersin University, Tourism Faculty,
Department of Tourism Management,
Mersin / Türkiye
e-mail: celilcakici@mersin.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(ÖS), 103-114. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Eylül / September 3, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Şubat / February 5, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Çakıcı, A. (2025). Consistency analysis inter-team and inter-year in program accreditation: TURAK example from Türkiye. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 113-124. <https://doi.org/10.53478/yuksekokretim.1542751>

ORCID: A. Çakıcı: 0000-0002-9192-1969

Generally, similar processes are followed in both institutional and program accreditations. In program accreditation, the program seeking accreditation first applies to the relevant accreditation board. If the program's application is accepted, it prepares a Program Self-Assessment Report (PSER) containing evidence-based explanations. This report is then forwarded to the relevant accreditation agent. Then the relevant accreditation body constitutes an evaluation team consisting of field experts who have received evaluator training. The evaluation team is then asked to review the PSER, conduct a site visit, and present orally their evidence-based findings to University's rector and the officials invited by rector, in a meeting named as Exit Statement. Universities may object to the draft Program Feedback Report (PFR) within a certain time period. If there are no objections, the program accepts the findings written in the PFR. Once the objection period has passed, the evaluation team prepares final PFR and sends it to accreditation body.

During the site visit, facilities are examined, classes are observed, and interviews are conducted with faculty members, students, dean/principal and other relevant people (Aktan & Gencel, 2010). In addition, interviews can be conducted with university senior management, program managers, administrative staff (Özçiçek & Karaca, 2019), alumni and other stakeholders.

It is difficult to find a significant difference among the standards of the program accreditation bodies. Therefore, it can be stated that the standards of each accreditation body are similar to each other. Although there are minor differences between accreditation bodies, these standards generally consist of the following headings: students, program teaching objectives, program learning outcomes, teaching plan, teaching staff, management structure, infrastructure, institutional support, and financial resources and continuous improvement (TURAK, 2024; Aktan & Gencel, 2010, Kılıçaslan, 2020).

Accreditation standards are evaluated based on the PSER, evidence, on-site observation and interviews. In this process, the team is expected to conduct an evaluation based on objective criteria. Evaluators are expected to act impartially and make similar evaluations in similar situations. The team leader is tasked with ensuring consistency within the team and consistency among the programs when there is more than one program evaluation study. The main reason for this is that consistency in evaluations can affect competency decisions made by the accreditation agent. In addition to intra-team consistency, maintaining inter-team and inter-year consistency is not a responsibility of the accreditation body making the competency decision, but also a challenge it faces.

In the study, an analysis and investigation were carried out on the reports submitted by the accreditation evaluation teams to TURAK, which operates in the field of higher

tourism education in Türkiye. Thus, beyond ensuring the relatively straightforward intra-team consistency, the study aims to draw attention to the examination of inter-team and inter-year consistency, which remains a serious challenge of many accreditation bodies. More importantly, the study also seeks to provide a model for accreditation agencies by analyzing a sample. The lack of prior research on analyzing inter-team and inter-year consistency in the literature is a key motivation to conduct this study.

Reducing the inconsistencies that may arise for various reasons in accreditation evaluations or conversely, ensuring consistency emerges as both a challenge and a responsibility. This article outlines TURAK's studies and processes related to consistency. Thus, it is also aimed to contribute to developing an effective model for consistency studies by sharing these practices with other accreditation bodies and the public.

Literature Review

Ensuring consistency in evaluations plays a critical role in helping accreditation bodies make a competency decision that accurately reflects the true status of the programs. Consistency in accreditation studies generally needs to be achieved at three levels: (1) within the team, (2) inter-team and (3) inter-year (TURAK Consistency Directive, Art.5).

Ensuring consistency within the team is primarily seen as the responsibility of the team leader and is established as a standard practice (TURAK Consistency Directive, Art. 6). On the other hand, the consistency control committee, along with the team leaders, takes part in ensuring consistency among the evaluations of different higher education programs and different years in a period, in other words, inter-teams and inter-years (TURAK Consistency Directive, Art. 7 & Art. 8).

Although it is relatively easy to ensure consistency within teams in program accreditation evaluations, it can be difficult to achieve consistency across inter-teams and inter-years. The reasons for this difficulty may be that evaluators have different perceptions of perfection, personal biases or stereotypes. Additionally, each evaluator may interpret the criteria differently. In this regard, Hash (2023) states that differences in perception between evaluators in the application of standards to programs are significant subject of criticism. On the other hand; many different reasons such as having more than one evaluator task, limited time between two evaluations, incomplete, superficial or detailed PSER, and time pressure etc. can lead to inconsistent or incompatible evaluations (Greenfield et al., 2009). Although rubrics are primarily the assessment tools used to provide feedback to the students to what degree they achieved the necessary learning outcomes (Bai et al., 2013; Gallardo, 2020; Alves et. Al, 2020), they are also recommended to utilize them for accreditation. A rubric is a qualitative instrument and criterion-based tool (Cicek et al., 2022) and



is a kind of tool used in assessment to evaluate and score a variety of tasks, assignments or projects based on predefined criteria (Jaiswal, 2024).

There are many kinds of rubrics such as analytic, holistic, single-point, multi-level, checklist, numeric, and behavioral rubrics. In TURAK assessment numeric rubrics were used. A numeric rubric requires assigning the numerical scores to performance levels; therefore, it provides a quantitative measure of achievement (Jaiswal, 2024). Rubrics may be helpful in curriculum development and evaluation, accreditation, tenure and promotion, and teacher self-evaluation (Jonsson & Svingby, 2007; Dahal, 2022; Kiesler & Impagliazzo, 2022; Kiesler & Impagliazzo, 2023; Fitriyani et al., 2024).

Research suggests that using the rubric system in evaluations can help evaluators choose the right category and also contribute to consistency when there is more than one evaluator (Shryock & Reed, 2009). On the other hand, inter-rater reliability could be used to assess compliance (Sayre-Stanhope, 2005). Since rubrics could provide some statistics, it would be beneficial to use them in accreditation evaluation process (Bishop et al., 2012).

The reliability of accreditation bodies is closely related to the compatibility or consistency of the decisions they make, which depends on the consistency maintained in the accreditation processes (Hash, 2023). In health-related accreditation studies, evaluators encounter challenges in achieving consistency in evaluation (Greenfield et al., 2009). Although consistency is very critical in accreditation evaluations, it has been found that there are very few studies addressing this issue (Hash, 2023).

Method

Information about TURAK Evaluations

TURAK bases its program accreditation evaluations on nine dimensions: 1: Students, 2: Program Teaching Objectives, 3: Program Learning Outcomes, 4: Teaching Plan, 5: Teaching Staff, 6: Management Structure, 7: Infrastructure, 8: Institutional Support and Financial Resources, and 9: Continuous Improvement. A team consisting of one team leader, one academic evaluator, one sector evaluator and one student evaluator is established for the applying programs. Prior to 2021, item-based evaluations were categorized as “Deficiency, Weakness, Anxiety and Observation”. In 2021, a numeric rubric system was formed and categories were as follows: Deficit (1), Inadequate (2), Acceptable (3), Good (4), Very good (5). The meaning of each category in the numeric rubric used is as follows:

1. Deficit: Indicates that a criterion is not entirely met. The program is not in compliance with the criterion and the institution must take urgent measures to meet this criterion.

2. Inadequate: Only a small portion of a criterion is met and the institution must take measures to meet and correct this criterion.

3. Acceptable: Indicates that a criterion is partially met. The program is not in full compliance with the criterion. Measures must be taken to correct deficiencies and to meet the criterion more strongly.

4. Good: It is a statement that a criterion has been met and must be maintained.

5. Very Good: Indicates that a criterion is met very well and that some of the practices are and/or can be followed by other institutions.

The average score for a dimension is obtained by summing the average scores of all items within that dimension and dividing by the number of items. The fractions in the obtained average are converted into the corresponding numerical and qualitative value in the numeric rubric system by rounding down 0.49 and down, and rounding up 0.5 and above. Competency decisions are made by taking these numerical values into consideration.

There are four types of competency decisions, based on numerical values, made by TURAK. A brief summary of these decisions as follows (TURAK Higher Education Tourism Programs Evaluation and Accreditation Application Principles Directive, 2023, Art. 13/4/a-b-c-d):

- (a) Full Accreditation: A program is granted 3+3 years of full accreditation if it meets all of the minimum conditions specified in the TURAK standards. This type of accreditation means that there is no “1: Deficient” and “2: Inadequate” evaluation in any program-related standards.
- (b) Conditional Accreditation: If a program has not been evaluated as “1: Deficient” in any criterion in its overall evaluation, but has been evaluated as at least “2: Insufficient” in one or more criteria, besides 3, 4 and 5, accreditation is granted for two (2) years only. A program cannot be nominated for conditional accreditation for more than two consecutive terms.
- (c) Accreditation Candidacy: Although a “1: Deficient” evaluation has not been made in any criterion in the general evaluation of a program, if “(4)” and “(5)” scoring has not been made in any of the criteria, in other words all dimensions have (2) or (3) points, and it is anticipated that the deficiencies can be completed within one year, a “Accreditation Candidate” status is granted for (1) year. A program cannot be nominated for accreditation for more than two consecutive terms.
- (d) Re-Application: The decision to re-apply for accreditation means that the minimum conditions specified in the TURAK criteria are not met in the evaluation of a program evaluated for the first time. In other words, it means that a “1: Missing” evaluation is made in any criterion.

Data Set

An application was submitted to TURAK on 19.06.2023 to use the reports sent by the accreditation teams in 2021, 2022 and 2023. TURAK granted permission to use the reports with its decision dated on 22.06.2023 and numbered 5/1.A data set was created using the numerical values in the evaluation reports submitted by the teams to TURAK in 2021, 2022, 2023. A general evaluation was made in 11 programs in 2021, 9 in 2022 and 20 programs in 2023.

The number of teams formed over the years remained below 30. Therefore, based on the Central Limit Theorem, the Mann Whitney-U test was used to assess the consistency between associate and undergraduate programs. On the other hand, the Kruskal Wallis-H test was used to evaluate the consistency inter-years. The fact that there was no statistically significant difference between the averages obtained from the rubric system in the tests was interpreted as an indicator of consistency in the evaluations.

Findings

Information on Programs Applying for Accreditation

■ Table 1 shows the distribution of general evaluations made between 2021-2023 by university type, program level, and program type. Accordingly, there is a more or less equal distribution according to the distinction between state and foundation universities. On the other hand, it turns out that most applications are from undergraduate programs.

The distribution of general accreditation and evaluation studies conducted among the years of 2021-2023 by faculties is shown in ■ Table 2. Accordingly, 14 of the total 40 applications are from tourism faculties. The number of undergraduate programs in total applications is 23 and the number of associate degree programs is 17.

■ Table 1
General Evaluation Applications by University, Program Level and Type

Criteria	Category	Year			Total
		2021	2022	2023	
University Type	State	5	4	12	21
	Foundation	6	5	8	19
	Total	11	9	20	40
Level	Bachelor	6	5	12	23
	Associate	5	4	8	17
	Total	11	9	20	40

■ Table 2
General Evaluation Applications by Years and Higher Education Units

Higher Education Units	Year			Total
	2021	2022	2023	
Tourism Faculty	4	3	7	14
School of Tourism & Hotel Management	0	0	1	1
Faculty of Arts & Design	0	1	1	2
School of Applied Sciences	1	1	1	3
Faculty of Business	0	0	1	1
Faculty of Arts	1	0	0	1
Faculty of Applied Sciences	0	0	1	1
Vocational School (Associate degree)	5	4	8	17
Total	11	9	20	40

■ Table 3 shows the distribution of the programs evaluated for the first time by years. Accordingly, among the programs receiving the most applications, the “Gastronomy and Culinary Arts” undergraduate program leads with 11 applications, followed by the associate degree “Cookery” program with 9 applications. A similar trend is observed in tourist guiding programs. The number of applications regarding tourist guiding from associate and undergraduate programs is 9. This may reflect the popularity of these programs and their tendency to both register their educational quality and use accreditation that may have at the end of the process as a promotional tool.

■ Table 3
General Evaluation Applications by Years and Departments

Programs	Year			Total
	2021	2022	2023	
Tourism Management	1	0	5	6
Gastronomy and Culinary Arts	3	3	5	11
Tourism Guidance	2	2	2	6
Cookery	3	2	4	9
Tourism and Hotel Management	2	1	1	4
Tourist Guidance	0	0	3	3
Tourism and Travel Services	0	1	0	1
Total	11	9	20	40

Evaluation According to Dimensions

■ Table 4 presents descriptive statistics for TURAK accreditation dimensions. As seen in the table, the mean scores of all dimensions, except Continuous Improvement, is above 3.00. The lowest average is observed in the continuous improvement dimension ($\bar{x}$: 2.65±0.89). On the other hand, the highest average is in Institutional Support and Financial Resources ($\bar{x}$: 3.73±0.78). Therefore, programs



generally need to enhance their continuous improvement activities. Additionally, the standard deviations in terms of dimensions vary between 0.662 and 0.893. Considering that the standard deviation is close to each other and small from a 5-point numeric rubric system, it can be inferred that the consistency between teams is ensured at a minimum level.

Table 4
Descriptive Statistics According to Accreditation Criteria (n:40)

Dimensions	$\bar{x}$	Standard Deviation	Skewness	Kurtosis
1.Students	3.10	.672	.417	.730
2.Program Teaching Objectives	3.18	.747	.088	-.366
3.Program Learning Outcomes	3.27	.877	.378	-.370
4.Teaching Plan	3.40	.841	-.076	-.548
5.Teaching Staff	3.68	.797	-.292	-.152
6.Management Structure	3.60	.709	-.145	-.038
7.Infrastructure	3.65	.662	-.588	.484
8.Institutional Support and Financial Resources	3.73	.784	-.470	.131
9.Continuous Improvement	2.65	.893	.999	.774
Evaluation categories: 1:Deficit, 2:Inadequate, 3:Acceptable, 4:Good, 5:Very good				

Table 5 presents some descriptive statistics for the evaluation criteria of tourism-related programs from 21 public and 19 foundation universities assessed for accreditation. Accordingly, no significant difference is obtained according to university type in any of the dimensions, except “Continuous Improvement”. On the other hand, a significant difference is found in the “Continuous Improvement” dimension. It should be emphasized that this difference is in favor of foundation universities. This indicates that the consistency is maintained between teams attending public or foundation universities, with the exception for one dimension- continuous improvement.

A comparison of the programs evaluated for accreditation between 2021 and 2023 according to their types is shown in Table 6. Accordingly, there is no difference in evaluations between undergraduate and associate degree programs in all dimensions except “Continuous Improvement”. This indicates that a certain level of consistency is achieved between teams depending on the level of the program. It suggests that associate degree programs perform better than undergraduate programs in terms of continuous improvement.

Table 5
Comparison of Dimensions by University Type

Dimensions	University Type	N	$\bar{x}$	Standard deviation	Z	p
1.Students	State	21	2.90	0.539	-1.898	0.105
	Foundation	19	3.32	0.749		
2. Program Teaching Objectives	State	21	2.95	0.590	-2.035	0.061
	Foundation	19	3.42	0.838		
3. Program Learning Outcomes	State	21	3.19	0.873	-0.711	0.520
	Foundation	19	3.37	0.895		
4.Teaching Plan	State	21	3.14	0.727	-2.021	0.057
	Foundation	19	3.68	0.885		
5.Teaching Staff	State	21	3.81	0.750	-1.148	0.294
	Foundation	19	3.53	0.841		
6.Management Structure	State	21	3.62	0.669	-0.299	0.789
	Foundation	19	3.58	0.769		
7.Infrastructure	State	21	3.57	0.598	-0.778	0.503
	Foundation	19	3.74	0.733		
8.Institutional Support and Financial Resource	State	21	3.76	0.700	-0.255	0.830
	Foundation	19	3.68	0.885		
9.Continuous Improvement	State	21	2.38	0.740	-2.320	0.034
	Foundation	19	2.95	0.970		
Evaluation categories:1:Deficit, 2:Inadequate, 3:Acceptable, 4:Good, 5:Very good						

Table 6
Comparison of Dimensions by Program Level

Dimensions	Level	N	$\bar{x}$	Standard Deviation	Z	p
1.Students	Bachelor	23	3.04	0.638	-0.444	0.705
	Associate	17	3.18	0.728		
2. Program Teaching Objectives	Bachelor	23	3.00	0.798	-1.892	0.085
	Associate	17	3.41	0.618		
3. Program Learning Outcomes	Bachelor	23	3.30	0.974	-0.176	0.871
	Associate	17	3.24	0.752		
4.Teaching Plan	Bachelor	23	3.39	0.839	-0.117	0.914
	Associate	17	3.41	0.870		
5.Teaching Staff	Bachelor	23	3.61	0.891	-0.416	0.705
	Associate	17	3.76	0.664		
6.Management Structure	Bachelor	23	3.61	0.783	-0.287	0.808
	Associate	17	3.59	0.618		
7.Infrastructure	Bachelor	23	3.65	0.647	0.000	1.000
	Associate	17	3.65	0.702		
8.Institutional Support and Financial Resource	Bachelor	23	3.74	0.689	-0.015	1.000
	Associate	17	3.71	0.920		
9.Continuous Improvement	Bachelor	23	2.35	0.714	-2.537	0.019
	Associate	17	3.06	0.966		
Evaluation categories:1:Deficit, 2:Inadequate, 3:Acceptable, 4:Good, 5:Very good						

A “Re-Application” decision was made for one program from 2021 to 2023. Except for this program, “Conditional Accreditation” and “Full Accreditation” decisions have been made for other programs. The comparison made according to the type of accreditation received as a result of the general evaluation is presented in Table 7. It is expected that statistically significant differences exist, with the average scores of programs receiving “Full Accreditation” being higher than those granted “Conditional Accreditation.”

Table 7 presents that there is not any significant difference in the dimensions of “Teaching Staff”, “Infrastructure” and “Institutional Support and Financial Resources”. There are similar evaluations in these dimensions. On the other hand, there are significant differences in the dimensions of “Students”, “Program Teaching Objectives”, “Program Learning Outcomes”, “Teaching Plan”, “Management Structure” and “Continuous Improvement”. It is observed that in these dimensions, the average scores in programs receiving full accreditation are higher than in programs receiving conditional accreditation.

The dimensions for which no statistical difference was obtained generally belong to issues beyond the control of program managers. On the other hand, the

dimensions in which significant differences were found are predominantly the dimensions in which the program can control and influence.

Excluding one program for which a “Re-Application” decision was made, the relationships between the decisions made by TURAK, the university type and program level were examined by creating a cross-tabulation. According to Table 8, there is no relationship between the level of the program and the accreditation decision.

Table 9 shows a relationship between university type and accreditation decision. Accordingly, it is determined that there is a significant relationship between the type of university and the accreditation decision. While 18 of 21 state universities (85.7%) were conditionally accredited, 9 of 18 foundation universities (50%) received full accreditation. From another perspective, 18 of the 27 conditionally accredited programs (66.7%) are in state universities. On the other hand, 9 of the 12 programs that received full accreditation (75%) are in foundation universities. The Phi coefficient is 0.386 indicates a low-level relationship between the type of university and the accreditation received (Alpar, 2010, p. 277).

**Table 7**

Comparison of Dimensions Based on the Accreditation Decisions

Dimensions	Accreditation Assigned	N	$\bar{x}$	Standard Deviation	Z	p
1.Students	Conditional accreditation	27	2.78	0.424	-4.570	p<0.0001
	Full accreditation	12	3.83	0.577		
2. Program Teaching Objectives	Conditional accreditation	27	2.81	0.557	-4.654	p<0.0001
	Full accreditation	12	4.00	0.426		
3. Program Learning Outcomes	Conditional accreditation	27	2.93	0.616	-4.094	p<0.0001
	Full accreditation	12	4.17	0.718		
4. Teaching Plan	Conditional accreditation	27	3.15	0.718	-3.242	0.002
	Full accreditation	12	4.08	0.669		
5. Teaching Staff	Conditional accreditation	27	3.59	0.747	-1.449	0.188
	Full accreditation	12	4.00	0.739		
6. Management Structure	Conditional accreditation	27	3.41	0.572	-3.215	0.003
	Full accreditation	12	4.17	0.577		
7. Infrastructure	Conditional accreditation	27	3.59	0.572	-1.346	0.258
	Full accreditation	12	3.92	0.669		
8. Institutional Support & Financial Resource	Conditional accreditation	27	3.59	0.797	-1.745	0.118
	Full accreditation	12	4.08	0.669		
9. Continuous Improvement	Conditional accreditation	27	2.33	0.679	-4.332	p<0.0001
	Full accreditation	12	3.50	0.674		
Evaluation categories:1:Deficit, 2:Inadequate, 3:Acceptable, 4:Good, 5:Very good						

Table 8

Relationship Between Program Level and Accreditation Decisions

Level	Statistics	Accreditation Assigned		Total
		Conditional	Full	
Associate	f	16	6	22
	% in level	72.7	27.3	100.0
	% in accreditation assigned	59.3	50.0	56.4
Bachelor	f	11	6	17
	% in level	64.7	35.3	100.0
	% in accreditation assigned	40.7	50.0	43.6
Total	f	27	12	39
	% in level	69.2	30.8	100.0
	% in accreditation assigned	100.0	100.0	100.0
	f	16	6	22
Fisher Exact test: p (2-sided): 0.730; Minimum expected value: 5.23; ϕ (Phi):0.086; p:0.590				

Table 9

Relationship between University Type and Accreditation Decisions

University Type	Statistics	Accreditation Assigned		Total
		Conditional	Full	
State	f	18	3	21
	% in university	85.7	14.3	100.0
	% in accreditation assigned	66.7	25.0	53.8
Foundation	f	9	9	18
	% in university	50.0	50.0	100.0
	% in accreditation assigned	33.3	75.0	46.2
Total	f	27	12	39
	% in university	69.2	30.8	100.0
	% in accreditation assigned	100.0	100.0	100.0
	% in total	69.2	30.8	100.0

Fisher Exact test: p (2-sided): 0.035; Minimum expected value: 5.54; ϕ (Phi):0.386; p:0.016

Table 10

Comparison of Dimensions by Years

Dimensions	Year	N	$\bar{x}$	Standard deviation	Kruskal-Wallis H (df; p value)
1.Students	2021	11	3.18	.874	0.092; (2; 0.955)
	2022	9	3.11	.333	
	2023	20	3.05	.686	
2.Program Teaching Objectives	2021	11	3.45	.688	2.732 (2; 0.255)
	2022	9	3.11	.601	
	2023	20	3.05	.826	
3.Program Learning Outcomes	2021	11	3.27	1.009	4.153 (2; 0.125)
	2022	9	2.78	.667	
	2023	20	3.50	.827	
4.Teaching Plan	2021	11	3.45	1.036	0.661 (2; 0.719)
	2022	9	3.22	.667	
	2023	20	3.45	.826	
5.Teaching Staff	2021	11	3.73	.786	0.042 (2; 0.979)
	2022	9	3.67	.707	
	2023	20	3.65	.875	
6.Management Structure	2021	11	3.64	.809	3.332 (2; 0.189)
	2022	9	3.22	.667	
	2023	20	3.75	.639	
7.Infrastructure	2021	11	3.91	.701	4.605 (2; 0.100)
	2022	9	3.33	.707	
	2023	20	3.65	.587	
8.Institutional Support & Financial Resource	2021	11	4.09	.701	3.297 (2; 0.192)
	2022	9	3.56	.527	
	2023	20	3.60	.883	
9.Continuous Improvement	2021	11	3.09	1.221	1.777 (2; 0.411)
	2022	9	2.44	.882	
	2023	20	2.50	.607	

Evaluation categories:1:Deficit, 2:Inadequate, 3:Acceptable, 4:Good, 5:Very good



Evaluation by Years

The Kruskal Wallis H test was used to determine whether there was a significant difference by year for the 40 programs that were evaluated for the first time from 2021 to 2023 (■ Table 10). Accordingly, there is no statistically significant difference in any of the 9 dimensions in TURAK evaluations. This indicates that consistency has been achieved inter-years in terms of general evaluations.

Discussion

Ensuring consistency inter-teams and inter-years is a significant challenge for accreditation bodies. Inconsistencies in this regard may be caused by evaluators' perception differences (Hash, 2023), while limited time pressure may also lead to differences in evaluations (Greenfiel et al., 2009).

Given the fact that consistency is an important requirement (Tierney & Simon, 2004), the rubric system may provide an advantage in ensuring consistency in evaluations (Shryock & Reed, 2009). TURAK teams make evaluations according to the rubric system. Based on the claims of Jonsson and Svingby (2007), we can assume that the more consistent the scores over different teams, years, universities and program levels, the more reliable the assessment.

The use of rubrics in evaluations can pave the way for statistical analysis due to the possibility of quantification. This allows consistency to be measured statistically. In this direction, the use of holistic and summative rubrics (Wilkerson, 2019) becomes important.

Essentially, the use of rubrics, which are effective tools for the evaluation of learning outcomes, can provide significant convenience for evaluators, consistency control committees and accreditation bodies in program accreditation. The most important benefit for evaluators is the ease of reduction from an abstract level to quantification. However, different perceptions of excellence, misunderstandings or evaluators' workloads can lead to inconsistencies in the evaluation of accreditation criteria according to the specified rubric. In order to prevent this, a specified rubric can be used for each criterion, which can lead to complexity and a decrease in the demand for voluntary evaluation.

The findings imply that foundation universities are better than state universities in terms of continuous improvement. This can be explained by the fact that the management style in foundation universities is more flexible than state universities. Also, the centralized structure in state universities can be another reason.

The findings imply that foundation universities are better than state universities in terms of continuous improvement. This can be explained by the fact that the management style in foundation universities is more flexible than

state universities. Also, the centralized structure in state universities can be another reason (Kurtay & Duran, 2018). On the other hand, a significant difference is detected when the significance level is taken as 10% in the program learning outcomes. This finding may be explained as foundation universities are more commercial or profit-oriented. The fact that foundation universities are characterized as demand absorbers (Kwiek, 2011), in other words, that they develop their programs according to demand, may have paved the way for this difference.

Research findings reveals that assessment by using rubrics has shown statistically significant difference based on the accreditation granted, i.e. full or conditional accreditation. These differences had been found out especially on students' enrollment and services, program teaching objectives, program learning outputs, teaching plan, management structure, and continuous improvement. As Cura and Alani explained (2018), we could claim that Once the accreditation process begun and became an internalized organizational culture, improvements in programs were inevitable.

Conclusion

The evaluations of the programs applying to TURAK for accreditation for the first time from 2021 to 2023 were compared based on the university types, the level of the program, the type of the program and the years. TURAK evaluations are carried out on 9 dimensions. The standard deviations of the nine dimensions, calculated on a 5-point scale, are relatively small. These deviations range from 0.672 to 0.893. This indicated that a minimum level of consistency among the teams was achieved.

When comparing evaluations across the nine dimensions between state and foundation universities, any significant difference was not obtained in eight dimensions, except for 'Continuous Improvement.' This indicates that inter-team consistency for state and foundation universities was predominantly managed. Similarly, when comparing evaluations based on the program level, any significant difference was not found, except for "Continuous Improvement". This indicates that there is not any notable problem in terms of inter-team consistency between the associate and undergraduate programs.

In a comparison based on the accreditation decisions made by TURAK, "Conditional Accreditation" and "Full Accreditation", after the team reports and the consistency control committee's review, it was revealed that there was a significant difference in 6 out of the 9 dimensions. Such a significant difference is expected in this type of comparison. On the other hand, the fact that no significant difference was found in the dimensions- "Teaching Staff", "Infrastructure" and "Institutional Support and Financial Resources"- implies a situation caused by factors beyond the control of program managers. However, it is determined that there are significant differences in the dimensions-

“Students”, “Program Teaching Objectives”, “Program Learning Outcomes”, “Teaching Plan”, “Management Structure” and “Continuous Improvement”- which can be manageable and reflect the impact of the departmental management effectiveness. The averages in programs receiving full accreditation in these dimensions are higher compared to programs receiving conditional accreditation. This fact suggests those department managers, academic and administrative staffs working in the department have positive contributions to the accreditation process.

Ensuring inter-year consistency in accreditation studies is one of the most vital concerns. The analysis revealed that the evaluations made by TURAK teams in terms of 9 dimensions were not significantly different. This situation reveals that inter-year consistency, which is a critically important concern, has been achieved at a certain level.

In TURAK evaluations, the evaluation differences for the items in the criteria should not exceed 2.00, which make an important contribution to ensuring consistency within the team. The findings confirm that, as stated by Shryock and Reed (2009), and highlighted by Shabani and Panahi (2020) the use of a rubric system in accreditation evaluations is an effective tool in ensuring inter-team and inter-year consistency. Additionally, as highlighted by Shabani and Panahi (2020) rubrics could help evaluators to be consistent in assessment and improve validity. Therefore, it can be suggested that accreditation bodies should use the rubric system in evaluations. However, it is a fact that an analytical evaluation based on solely learning outcomes is not sufficient for accreditation. Therefore, it is necessary to address the evaluation dimensions in accreditation in a holistic manner, including rubric-based evaluation.

As mentioned before, rubrics improve student learning outcomes, teaching effectiveness, and course design enhance self-assessment (Ragupathi & Lee, 2020). Therefore, the use of rubrics in accreditation processes can contribute the most to the evaluation of learning outcomes. On the other hand, developing rubrics for other criteria remains an area with potential for further exploration. Therefore, in subsequent studies, it would be beneficial to focus on developing rubrics for criteria other than learning outcomes.



References

- Aktan, C. C., & Gencel, U. (2010). Accreditation in higher education. *Journal of Organization and Management Sciences*, 2(2), 137-146.
- Alpar, R. (2010). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Detay Yayıncılık.
- Alves, N. D. C., von Wangenheim, C. G., Hauck, J. C. R., & Borgatto, A. F. (2020). *A large-scale evaluation of a rubric for the automatic assessment of algorithms and programming concepts*. In Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education (pp. 556-562). <https://doi.org/10.1145/3328778.3366840>
- Arnanz, J., & Kaewnuch, K. (2019). Accreditation in tourism and hospitality undergraduate education in the ASEAN context: The case of Thailand from the Ted Qual perspective. *The Journal of Social Sciences Research*, 5(2), 275-283. <https://doi.org/10.32861/jssr.52.275.283>
- Bai, X., Xu, Y., & Ikem, F. (2013). Rubric and performance-based assessment. *Issues in Information Systems*, 14(2). https://doi.org/10.48009/2_iis_2013_1-11
- Bishop, W., Nespoli, O., & Parker, W. (2012). *Rubrics for accreditation and outcomes assessment in engineering capstone projects*. In Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA).
- Çiçek, J. S., Mann, D., & Renaud, R. (2022). Supporting teaching practice, program improvement, and accreditation efforts in an engineering program. *Canadian Biosystem Engineering Journal*, 64, 9.1-9.11. <https://doi.org/10.7451/CBE.2022.64.9.1>
- Cura, F., & Ahmed Alani, T. (2018). Accreditation effect on quality of education at business schools. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(5), 71-82. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i5p71>
- Dahal, S. (2022). *Using rubrics in continuous assessment system: A narrative inquiry* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kathmandu University.
- Fitriyani, N., Evendi, E., & Suwanto, S. (2024, Mart). *The effect of using rubrics in improving the quality of assessment of mathematics learning*. In Proceedings of International Seminar on Student Research in Education, Science, and Technology, 1(April 2024), 91-101.
- Gallardo, K. (2020). Competency-based assessment and the use of performance-based evaluation rubrics in higher education: Challenges towards the next decade. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(1), 61-79. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.61>
- Greenfield, D., Pawsey, M., Naylor, J., & Braithwaite, J. (2013). Researching the reliability of accreditation survey teams: Lessons learned when things went wrong. *Health Information Management Journal*, 42(1), 4-10.
- Hash, R. (2019). Consistency in decision-making between survey teams and the decision-making body in a professional education program accrediting agency [Versiyon 1]. *Med Ed Publish*, 8, 113. <https://doi.org/10.15694/mep.2019.000113.1>
- Jaiswal, C. P. (2024). Modern method of curriculum. Assessment: Rubrics. *Anusandhan Anveshika*, XIV(Temmuz 2024), 21-30.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Kılıçaslan, Ç. (2020). Higher education accreditation. PEYZAJ - *Journal of Education, Science, Culture and Art Special Issue*, 10-18.
- Kiesler, N., & Impagliazzo, J. (2022). *Implementing diversity, equity, and inclusion in accreditation*. In Proceedings of International Symposium on Accreditation of Engineering and Computing Education (ICACIT) (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICACIT56139.2022.10041468>
- Kiesler, N., & Impagliazzo, J. (2023). *Evaluating diversity, equity, inclusion, and accessibility in accreditation*. In Proceedings of International Symposium on Accreditation of Engineering and Computing Education (ICACIT) (pp. 1-5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICACIT59946.2023.10403684>
- Kumar, P., Shukla, B., & Passey, D. (2020). Impact of accreditation on quality and excellence of higher education institutions. *Investigación Operacional*, 41(2), 151-167.
- Kurtay, M. Z., & Duran, A. (2018). Vakıf üniversitesinde akademisyen olmak: Rutinler ve bu rutinleri etkileyen faktörler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2518-2540.
- Kwiek, M. (2011, March). *The public/private dynamics in Polish higher education: Demand-absorbing private growth and its implications*. In Proceedings of Higher Education Forum, 8 (March), 37-59.
- Özçiçek, Y., & Karaca, A. (2019). Quality and accreditation in higher education institutions: Evaluation of engineering education programs. *Firat University International Journal of Economics and Administrative Sciences*, 3(1), 114-149.
- Proitz, T. S., Stensaker, B., & Harvey, L. (2004). Accreditation, standards and diversity: An analysis of EQUIS accreditation reports. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 735-750. <https://doi.org/10.1080/0260293042000227263>
- Ragupathi, K., & Lee, A. (2020). Beyond fairness and consistency in grading: The role of rubrics in higher education. In C. S. Sanger & N. W. Gleason (Eds.), *Diversity and inclusion in global higher education: Lessons from across Asia* (pp. 73-95). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3>
- Sayre-Stanhope, D. (2005). Consistency of review of accreditation documents by commissioners of the Accreditation Review Commission on Education for the Physician Assistant. *The Journal of Physician Assistant Education*, 16(2), 73-78.
- Semerci, C. (2017). Development of the perception of accreditation (PA) scale: Validity and reliability study. *Bartın University Faculty of Education Journal*, 6(3), 1093-1104.
- Shabani, E. A., & Panahi, J. (2020). Examining consistency among different rubrics for assessing writing. *Language Testing in Asia*, 10, 1-25. <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00111-4>
- Shryock, K., & Reed, H. (2009). *ABET accreditation-best practices for assessment*. American Society for Engineering Education, In Proceedings of 2008 ASEE Gulf-Southwest Annual Conference. The University of New Mexico – Albuquerque.
- Sin, C., Tavares, O., & Amaral, A. (2017). The impact of programme accreditation on Portuguese higher education provision. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 860-871. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1203860>
- Tierney, R., & Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: Focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 9(1). <https://doi.org/10.7275/jtvt-wg68>
- TURAK. (2020). *Consistency guideline*. <https://drive.google.com/file/d/1aZAde2PbMX2-fQOLUnJ3gWkgXq-v6Vy/view>

- TURAK. (2023). *Higher education tourism programs evaluation and accreditation application principles directive*. <https://docs.google.com/document/d/16asbTD6gHezNuXgnlgEXaiYiCRRgB9If/edit>
- Wilkerson, J. R. (2020). Rubrics meeting quality assurance and improvement needs in the accreditation context. *Quality Assurance in Education*, 28(1), 19-32. <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2019-0045>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2018, Kasım 23). Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği. *T.C. Resmi Gazete*, Sayı 30604. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=28996&MevzuatTur=7&MevzuatTer-tip=5>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Üniversite Araştırma Laboratuvarlarının Akreditasyonu: Temel Süreçler, Zorluklar ve Çözüm Önerileri

University Research Laboratories' Accreditation: Key Procedures, Challenges and Suggestions

Gülen Yeşilören Akal 

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Karadeniz İleri Teknoloji Araştırma ve Uygulama Merkezi, Samsun, Türkiye

Özet

Üniversitelerde bulunan araştırma laboratuvarlarının organizasyonunun iyileştirilmesi, kalite kavramlarının ve kültürünün araştırma altyapılarının çeşitli faaliyetleri üzerinde uygulanması ve ölçüm/veri üretim hizmetinin güvenilirliğinin güçlendirilmesi önemlidir. Bunu sağlamanın en güvenilir yolu laboratuvarların ISO/IEC 17025 standardı şartlarına yönelik kurulacak bir kalite yönetim sisteminden akredite olmalarıdır. Ancak, araştırma ve geliştirme kurumlarında kalite yönetim sisteminin uygulanması hala çok zorlu bir alandır. Ülkemizde 2024 yılı itibarı ile 129 devlet, 75 vakıf, 4 adet vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 208 aktif üniversite bulunmaktadır. Bu üniversiteler bünyesinde yer alan deney laboratuvarlarından sadece 59 laboratuvar Türk Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK)'ndan akreditedir. Bu akredite laboratuvarların kapsamaları incelendiğinde kalite yönetimi bileşenlerinin spesifik kapsamlar için hayata geçirildiği görülmektedir. Akreditasyon sürecine başlamadan önce ilk yapılması gereken akreditasyon kapsamına karar verilmesidir. Bu başlangıcı sırasıyla altyapı gereksinimlerinin tamamlanması, metodların belirlenmesi, standartların temin edilmesi, kalite yönetim sistemi süreçlerinin tanımlanarak ilgili dokümanların (prosedürler, talimatlar, iş akışları, formlar vb.) hazırlanması, personel eğitimlerinin tamamlanarak yetkinliklerinin belirlenmesi, cihaz kalibrasyonlarının tamamlanması, gerekli izlenebilir standartların temini, metodlara ilişkin verifikasyon ve ölçüm belirsizliği çalışmalarının gerçekleştirilmesi, iç kalite kontrol metodlarının belirlenmesi ve çalışmaların başlaması, yeterlilik test katılımlarının gerçekleştirilmesi ve sonucun alınması izler. TÜRKAK başvurusunun yapılabilmesi için kalite yönetim sisteminin en az 3 ay işletilmiş olması ve iç tetkik ve yönetimin gözden geçirmesi toplantılarının yapılması gerekmektedir. Laboratuvar akreditasyonu deney tekrarlarının önlenmesi ve buna bağlı olarak kaynak israfının azaltılmasını, personel yetkinliğinin artırılmasını, cihaz performanslarının iyileştirilmesini, iç/dış kalite kontrol süreçleriyle teknik ve dokümantasyon olarak sistemin sürekliliğini ve izlenebilirliğini sağlar. Üniversite bünyesinde akredite laboratuvarların işletilmesi, öğrencilerin yetkinliklerini güçlendirmek ve kalite sistemleri konusundaki bilgi ve deneyimlerini arttırmak noktasında da fayda getirecektir. Bu çalışmanın amacı, üniversite laboratuvarlarında ISO/IEC 17025:2017 standardı uygulamaları için bir yol haritası sunmak, TÜRKAK laboratuvar akreditasyonunun temel adımlarını, karşılaşılan başlıca sorunları ve çözüm önerilerini tanımlamaktır.

Abstract

It is critical to strengthen the reliability of measurement/data production services, to apply quality principles and culture to diverse infrastructure activities, and to organize research laboratories in universities effectively. The most trustworthy way to guarantee this is for laboratories to be accredited by a quality management system that has been established for the requirements of the ISO/IEC 17025 standard. However, the implementation of the quality management system in research and development institutions is still a very difficult task. There are 208 active universities in our nation as of 2024, of which 129 are state universities, 75 are foundational universities, and 4 are foundation vocational high schools. Only 59 of the laboratories at these universities are accredited by the Turkish Accreditation Agency(TÜRKAK). Examining these authorized laboratories' scopes demonstrates that the quality management components have been applied to particular scopes. Before starting the accreditation process, the first thing to do is to decide on the scope of accreditation. Completing the infrastructure requirements, determining the methods, providing the standards, defining the quality management system processes and preparing the relevant documents (procedures, instructions, workflows, forms, etc.), completing the personnel training, the device calibrations, providing the necessary traceable standards, the verification and measurement uncertainty studies of the methods, the determination of the internal quality control methods and the initiation of the studies, the participation of the proficiency tests and the obtaining of the results are followed. The quality management system had to have been in use for at least three months prior to submitting the TÜRKAK application, and internal audit and management review meetings had to have taken place. Accreditation of laboratories ensures the avoidance of repeated experiments and, consequently, the reduction of resource waste, the improvement of staff competency, the enhancement of device performances, the continuity and traceability of the system as technical and documentation with internal/external quality control processes. The operation of accredited laboratories within the institution will also help to improve student competences and their understanding of and exposure to quality systems. This study intends to outline the fundamental procedures of TÜRKAK laboratory accreditation, the key issues encountered, and potential solutions for adopting the ISO/IEC 17025:2017 standard in university laboratories.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, ISO 17025, Kalite Yönetimi

Keywords: Accreditation, ISO 17025, Quality Management

İletişim / Correspondence:

Dr. Gülen Yeşilören Akal
Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
Karadeniz İleri Teknoloji Araştırma
ve Uygulama Merkezi, Kurupelit
Kampusu, Samsun / Türkiye
e-posta: gulen.yesilorenakal@omu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(ÖS), 115-127. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Eylül / September 16, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Şubat / February 18, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Yeşilören Akal, G. (2025). Üniversite araştırma laboratuvarlarının akreditasyonu: Temel süreçler, zorluklar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 125-137. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1550899>

ORCID: G. Yeşilören Akal: 0000-0001-7116-7180

Üniversitelerde kalite sistemlerinin uygulanması ve geliştirilmesi bilgi üretimi açısından önemli bir süreçtir. Üniversiteler de teknoloji transferi misyonu ile diğer kurum ve şirketlerle birlikte toplum taleplerine cevap vermektedir. Son yıllarda veri güvenilirliği ve bütünlüğü artan bir ilgiye sahiptir. Veri aynı zamanda laboratuvar çalışmalarının birincil ürünüdür. Bu sebeple veri üretiminde geçerli ve uygun yöntem ve prosedürler kullanmak önemlidir. ISO/IEC 17025:2017, deney, kalibrasyon ve numune alma alanındaki laboratuvarlar için uluslararası referanstır. Bu standart, deney ve kalibrasyon laboratuvarlarının teknik olarak yeterli olduklarını ve geçerli ve güvenilir sonuçlar üretebileceklerini kanıtlamalarına yönelik şartları içerir. Laboratuvarlarda kalite güvencesini sağlamanın yolu, sürekli iyileştirme fırsatlarını yakalayan etkin bir kalite yönetim sistemi kurmak, işletmek ve iç/dış kalite kontrol süreçleri ile sistemin teknik ve dokümantasyon olarak sürekliliğini ve izlenebilirliğini sağlamaktır. ISO/IEC 17025 standardı, bu amaçla deney laboratuvarlarının akreditasyonunda kullanılan temel standarttır. Bu standardın son versiyonu 2017 yılında Uluslararası Standardizasyon Örgütü (ISO) teknik komiteleri tarafından yayınlanmıştır. Bir önceki baskıya kıyasla ana değişiklikler, risk temelli düşünme ve süreç yaklaşımıdır.

Son yıllarda yükseköğretimde kaliteyi artırma çabaları da önem kazanmıştır. Laboratuvar akreditasyonları, üniversitelerde kalite güvence sistemlerinin uygulanmasına paralel olarak hız kazanmıştır. Güvenilir sonuçlar ürettiğini kanıtlayan araştırma odaklı bir üniversite laboratuvarı, hem patent ve ticari ürün alma potansiyeli olan araştırma projelerine olan güveni arttıracak hem de üniversitenin paydaşlarıyla etkileşimini sağlayacaktır. Ayrıca bir üniversitede akredite laboratuvar sayısının artması üniversitenin rekabet avantajı elde etmesini sağlayacaktır.

Bu makalenin amacı, üniversite laboratuvarları için ISO/IEC 17025 laboratuvar akreditasyonunun temel adımlarını, karşılaşılan başlıca sorunları ve çözüm önerilerini ele almaktır. Ayrıca Türkiye’de akredite üniversite laboratuvarlarına genel bir bakış sağlanması ve mevcut durum değerlendirmesi de hedeflenmiştir.

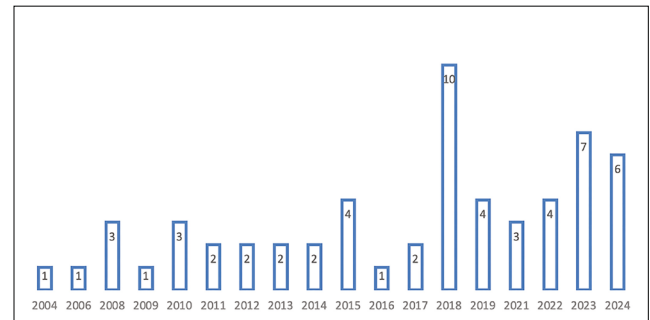
Ülkemizdeki Akredite Yükseköğretim Kurumu Laboratuvarlarına Genel Bir Bakış

Günümüz toplumunda üniversitelerin temel rolü, yüksek nitelikli profesyoneller yaratmak için araştırma yoluyla bilgi üretimi ve bunun eğitim ve öğretim yoluyla aktarılmasıdır. Ancak son yıllarda üniversitelerden toplumun sorunlarına yaklaşımları ve çözüm bulmak için farklı işbirlikleri yolu ile ülke ekonomisi ve/veya toplum yararına çalışmalar yapmaları da beklenmektedir. Üniversiteler içinde deney laboratuvarlarının oluşturulması, tüm bu farklı hedefleri yerine getirmek için yararlı bir araçtır (D. Zapata-García ve ark., 2007). Akredite bir üniversite laboratuvarının bu misyona hizmet edeceği açıktır.

Ülkemizde 2024 yılı itibarı ile 129 devlet, 75 vakıf, 4 adet vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 208 aktif üniversite bulunmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu (<https://istatistik.yok.gov.tr>, 2024). Bu üniversiteler bünyesinde yer alan araştırma laboratuvarlarından 2024 yılı sonu itibarı ile 59 laboratuvar aktif olarak Türk Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK)’ndan akreditedir. Bu laboratuvarların güncel akreditasyon durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir (<https://www.turkak.org.tr/>, 2024). Laboratuvarların bir tanesi özel laboratuvar statüsünde olduğu için araştırma laboratuvarı olarak değerlendirilmemiştir.

■ Şekil 1

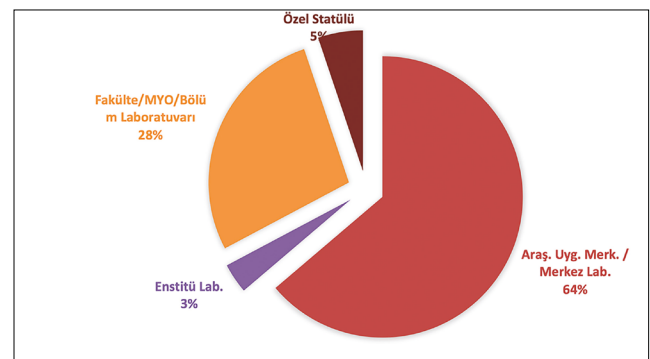
Yıllara göre akredite üniversite laboratuvarı sayıları



Cammann ve Kleibohmer, 2001 yılına kadar, bir üniversitede veya kamu araştırma enstitüsünde harici olarak onaylanmış bir kalite yönetim sistemine (KYS) sahip (belgelendirilmiş/akredite) hiçbir analitik bölüm olmadığını belirtmiştir (Cammann & Kleiböhmer, 2001). Şekil 1 incelendiğinde ülkemizde ilk üniversite laboratuvarının 2004 yılında akredite olduğu görülmektedir. Bu bilgi ışığında üniversitelerimizde bu çalışmaların oldukça erken yıllarda başladığı ve öncü adımların ülkemizde atıldığını söyleyebiliriz. Yıllara göre akredite olan laboratuvar sayılarında 2018 yılında bir artış yaşanmıştır. Akredite üniversite laboratuvarlarından %63’ünün araştırma ve uygulama merkezi laboratuvarları ve/veya merkez laboratuvar olduğu göze çarpmaktadır (Şek. 2). Bu durumun sebebi merkezlerin harici müşterilerinin ve görünürlüklerinin fazla olmasıdır.

■ Şekil 2

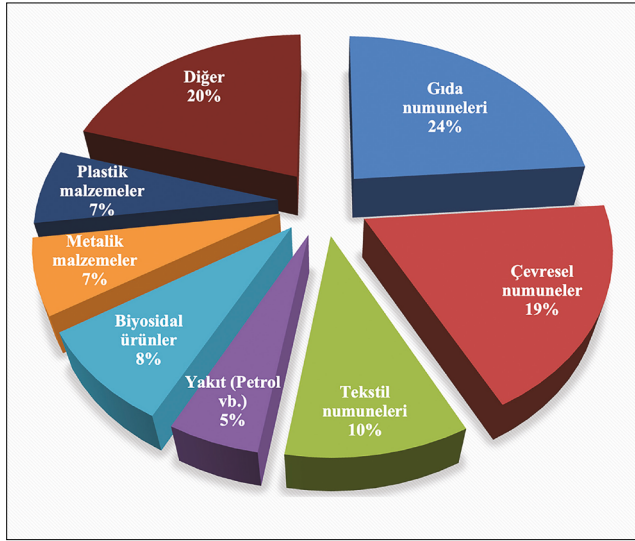
Türkiye’de akredite üniversite laboratuvarlarının yasal statüleri





Şekil 3'te akredite üniversite laboratuvarlarının kapsamlarının matris temelli dağılımı verilmiştir. Laboratuvarların %20'si çevresel numunelerde, %20'si gıda numunelerinde, %11'i ise tekstil numunelerinde çeşitli analizlerden akreditedir. Çoğu yükseköğretim kurumu laboratuvarı, doğası gereği KYS'leri tarafından kapsanan, ancak akreditasyon kapsamı dışında kalan testler de gerçekleştirir. Akreditasyonu sürdürmenin yüksek maliyeti nedeniyle, akreditasyon kapsamı genellikle (bir müşteri veya düzenleyici kurumdan) dış talebi olan hizmetlerle sınırlıdır. Bununla birlikte, bir KYS oluşturulduktan sonra, akreditasyon kapsamına ilavelerle süreci geliştirmek ve yürütmek daha kolay hale gelir ve önemli bir maliyet gerektirmeyebilir.

■ Şekil 3
Türkiye'de akredite üniversite laboratuvarlarının matris temelli dağılımı (%)



Laboratuvarlarda Bir Kalite Yönetim Sistemi Kurmanın Temel Adımları ve Akreditasyon Süreci

Bir üniversite laboratuvarında bir kalite yönetim sistemi uygulamak, dış müşteriye hizmet sağlayan laboratuvarlarda uygulamaktan farklıdır ve zor olarak nitelendirilir (D. Zapata-García ve ark., 2007). Laboratuvarların ISO/IEC 17025 standardına göre akredite olabilmesi için bu standarda göre bir kalite yönetim sisteminin kurulmuş ve işletilmiş olması ve standardın teknik gereklerinin (personel, cihaz, yerleşim vb.) karşılanmış olması gerekir. Tüm laboratuvarlarda ISO/IEC 17025 standardına yönelik bir kalite sistemi oluşturmak için gerekli operasyonel ve yönetsel süreçler ■ Tablo 2' de verilmiştir (ISO, 2017).

Operasyonel ve yönetsel süreçlerin tamamlanmasının ardından laboratuvarda yürütülmesi gereken öncelikli çalışma akreditasyon kapsamına karar verilmesi ve bu kapsamda altyapı gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Laboratuvarda bu yapıda görev alacak personellerin

tanımlanması, eğitimlerinin gerçekleştirilmesi ile birlikte belirlenen deney metoduna uygun ekipman ve donanımın temin edilmesi ikinci adımı oluşturur. Bu ekipmanın performansının değerlendirilmesi, ilgili cihazlar için kalibrasyon bakım onarım ve performans kontrolü çalışmalarının tamamlanması ile metod doğrulama/geçerli kılma çalışmaları ile deney yetkilerinin tanımlanması ve yetkinlik izleme mekanizmalarının kurulması gerekir. Sonraki adım metod geçerli kılma/doğrulama çalışmaları tamamlandıktan sonra verilerin uygun istatistiksel metodlar kullanılarak analiz edilmesi ve seçilen metodun performansına uygun çalışıldığının kanıtlanmasıdır. Deneyin yapısı gereği mümkün olması halinde ölçüm belirsizliği hesaplamaları gerçekleştirilmeli ve bu hesaplamalara yönelik tüm kayıtlar saklanmalıdır. Deneylerin performansının belirlenmesinin ardından sonuçların geçerliliğini güvence altına almak adına iç/dış kalite kontrol mekanizmalarının işletilmesi beklenir. Kapsamda bulunan deney metoduna uygun iç kalite kontrol yöntemleri kullanılmalı, sıklığı ve kontrol yöntemlerine ilişkin değerlendirme metodları tanımlanmalıdır. Dış kalite kontrol için laboratuvarlar arası karşılaştırma çalışmalarına katılım sağlamak TÜRKAK politikaları gereği zorunludur. Bu amaçla, uygun yeterlilik testi sağlayıcılarından (olması halinde ISO 17043 akreditasyonuna sahip) hizmet sağlanmalıdır. Uluslararası dokümanlara göre sonucun z skoru ± 2 aralığında olması başarılı olarak değerlendirilir. Bu aralık haricindeki sonuçların sorgulanması ve faaliyet başlatılması gerekmektedir (ILAC, 2014).

Bu çalışmalar yürütülürken yönetsel süreçler eş zamanlı başlamalı ve kurumsal yapı ile dokümantasyon yapısı hayata geçirilmelidir. ■ Tablo 2' de yönetsel süreçler başlığı altındaki süreçler dokümanite edildiği şekliyle uygulamaya alınmalıdır. Operasyonel ve yönetsel süreçler altında tanımlı tüm süreçler için gerekli minimum doküman ve kayıt ortamı ihtiyacı (prosedürler, talimatlar, formlar, iş akışları vb.) belirlenmelidir. Süreçlerin işletilmesi ve teknik gereksinimlerin tamamlanmasının ardından TÜRKAK politikaları gereği akreditasyon başvurusu yapabilmek için en az 3 ay yönetim sisteminin işletilmiş olması, iç tetkik ve yönetimin gözden geçirme toplantılarının gerçekleştirilmiş olması gerekir (<https://www.turkak.org.tr/>, 2022). Yapılan başvurunun TÜRKAK tarafından olumlu değerlendirilmesinin ardından süreç başlar ve oluşturulan denetim ekibi tarafından doküman incelemenin tamamlanmasını takiben saha denetimi için planlama yapılarak denetim gerçekleştirilir. 3 ay içinde denetim sonucunda tespit edilen uygunsuzlukların giderilmesi ve kanıtların sunulması gerekmektedir. Bu basamakların tamamlanmasının ardından denetim ekibi süreci ve kanıtları TÜRKAK'a raporlar ve akreditasyon önerisini iletir. Bu öneri ekseninde nihai karar TÜRKAK tarafından verilir. Akreditasyon 48 aylık süre için verilir ve bu süreçte 2 gözetim ve bir de yenileme denetimi olmak üzere 3 denetim daha planlanır.

Kolaylaştırıcı Etmenler ve Akreditasyonun Faydaları

Toplam kalite yönetimi (TKY) artık üniversiteler ve araştırma enstitüleri için isteğe bağlı değildir. Birçok endüstri ISO 9000 ve ISO 17025 gibi ISO standartlarına dayalı kalite sistemlerini benimsemektedir. Bu durum, çeşitli sektörlerde kalite güvencesine yönelik artan beklentiyi yansıtmaktadır (Bode, 1995). Üniversite laboratuvarlarının testlerini ISO/IEC 17025 standardına göre akredite ettirmelerinin mümkün olduğu, hem ülkemizde örneklerle hem de literatürdeki diğer örneklerden görülmektedir. Bu noktada temel alınması gereken her üniversitenin özelliklerini ve ihtiyaçlarını gözeten yaratıcı çözümler benimsemektir. Sürecin her üniversite için farklı motivasyon kaynakları vardır. Literatürde; kurumsal karar (Grochau ve ark., 2018), laboratuvar tarafından verilen işin kalitesini göstermek, sanayi ile işbirlikleri ve projeler (Vajda ve ark., 2006), sonuçların güvenilirliğini sağlamak ve/veya artırmak (De Nadai Fernandes ve ark., 2006) ana motivasyon kaynakları olarak belirtilmektedir. Amerika’da akredite edilen üniversite laboratuvarları ile yürütülen bir çalışmada laboratuvarların sadece 1/5’i, akreditasyondan sonra artan gelir beklentisini motivasyon olarak belirtmiştir (Grochau ve ark., 2018). Üniversitelere bu kapsamda sağlanan devlet destekleri, dış tanınırlık, laboratuvar faaliyetlerinin kalitesinin iyileşmesi, rekabet edebilirlik de başlıca motivasyon kaynaklarıdır. Laboratuvarın mevcut alt yapı ve personel olanakları temel kolaylaştırıcı etmenlerdir. Finansal anlamda kurumsal yapının vereceği destek, üniversitede kurulmuş ve yürütülmekte olan kalite güvence yapısı bileşenleri, farklı kalite yönetim sistemi belgelendirmeleri (Cammann & Kleiböhmer, 2001; De Nadai Fernandes ve ark., 2006; Mathur-De Vrè, 2000) diğer kolaylaştırıcı etmenlerdir. Planla- Uygula- Kontrol et- Önlem al (PUKO) döngülerinin işletildiği, kalite kültürünün tüm katmanlarda benimsendiği ve kalite güvence bileşenleri ile kurum iç/dış değerlendirme faaliyetlerini yürüten üniversitelerin akreditasyon yapılarını hayata geçirmesi çok daha kolaydır.

Bir dış değerlendirme sonucu belgelendirilmenin araştırma laboratuvarlarına temel faydaları dış güvenilirlik ve görünürlük elde edilmesi, iç organizasyonun ve süreçlerin iyileştirilmesi, kalite kavramlarının ve kültürünün tanıtılması ve müşteri memnuniyetinin artması (Bode, 1995; Grochau ve ark., 2010; Iacob, 2016; Lopes ve ark., 2014) olarak sayılabilir. Verilen hizmetin uluslararası alanda tanınırlığının sağlanması araştırma laboratuvarlarına bir prestij sağlamaktadır. Deney koşullarının tam olarak izlenebilir olması laboratuvarın güvenilirliğini ve üçüncü taraf işbirlikleri edinme şansını artırır (Bode, 1995).

Yükseköğretim kurumlarında yer alan laboratuvarlar araştırma odaklı yapıları ile ana faaliyet alanını araştırmalara hizmet etmek olarak belirlemiştir (Grochau ve ark., 2018). Üniversite ortamlarında test hizmetlerinin sağlanması bir öncelik değildir ve laboratuvarlar araştırma ve öğretim faaliyetleri ile paylaşılır. Akreditasyon sürecini

deneyimleyen laboratuvarlar tarafından, sürecin araştırma faaliyetleri ve akademik çalışmalar üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu bildirilmiştir (Grochau ve ark., 2010; Iacob, 2016; Rodima ve ark., 2005). Kurulan yönetim sistemi, üretilen sonuçların kalitesini garanti ederek, tüm ekipmanların gelişmiş kontrolü, güvenilir çalışma süreçleri ve veri tekrarlanabilirliği ile ilgili bir taahhüt sunmaktadır. Süreçlerin eğitim öğretime entegrasyonu ile bir kalite yönetim sisteminin kurgulanması, kalite güvencesi konusunda teorik ve uygulamalı eğitimlere gerçekçi bir bakış açısı kazandırarak öğrencilerin alanda çalışmaya başlamadan önce tecrübe edinmesini sağlar. Ayrıca, kritik olmayan işlemler için bile süreçlerin dokümanite edilmesi ve sorumluların belirlenmesi işi kolaylaştırır, personelin doğaçlama faaliyetler gerçekleştirmesini engeller ve laboratuvara yeni çalışanların adaptasyonu kolaylaştırır. Tüm bunlar, araştırma faaliyetleri üzerinde olumlu bir etki yaratır (D. Zapata-García ve ark., 2007).

Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Bir tip eğitim enstitüsüne bağlı bulunan tanı laboratuvarının akreditasyon sürecinin ayrıntılı bir anlatımını sunan bir çalışmada yazarlar, iki yıl kadar süren akreditasyon yolculuğu sırasında yaşadıkları kişisel deneyimleri ve karşılaştıkları zorlukları paylaşmış ve akreditasyon süreçlerinde farklı departmanlar arasındaki işbirliği eksikliğini ve kalifiye eğitilmiş personel gereksinimini temel zorluklar olarak vurgulamıştır (Shetty ve ark., 2023).

Üniversite bünyesinde bulunan Çevresel Radyoloji Laboratuvarında ISO 17025’e dayalı bir kalite sistemi uygulama deneyimini tartışıldığı bir makalede bunu yapmanın belirli zorlukları olduğundan bahsedilmiştir. Bununla birlikte, araştırma ve akademik kapasiteyi geliştiren olumlu bir prosedür olarak değerlendirilmiştir. Kurum içindeki farklı departmanlar arasında işbirliği gerekliliği ve çalışan personelin sayısının ve yetkinliğinin değişken olması bu çalışmada karşılaşılan başlıca engeller olarak ifade edilmiştir (D Zapata-García ve ark., 2007).

Kaynak ihtiyacı için çözümler

Üniversitelerin araştırma faaliyetleri dışındaki süreçlere mali kaynak yaratması oldukça zorlayıcıdır. Akreditasyon süreçlerinde ise hemen hemen tüm basamaklarda kaynak ihtiyacı bulunmaktadır. ■ Tablo 3’ de mali kaynak ihtiyacı olan süreçlere yer verilmiştir.

Amerika kıtasındaki akredite yükseköğretim kurumu laboratuvarlarında yürütülen bir anket çalışmasında laboratuvarların akreditasyon için kullandığı finans kaynakları sorgulanmış (1) kendi kaynaklarının kullanımı, (2) araştırma projeleri, yayım ve diğer finansman türleri yoluyla elde edilen kaynaklar (3) yeni müşteriler ve



pazarlar finans kaynakları arasında gösterilmiştir (Grochau ve ark., 2018). Bu noktada harici müşterilerin varlığı akreditasyon süreçlerinde finansal desteğin bir kısmının sağlanması bakımından önemli olabilir. Bölgesel ihtiyaç analizleri ile yakın çevrenin ihtiyaç duyduğu kapsamlarda akreditasyon faaliyetleri hayata geçirilerek üniversite-sanayi iş birlikleri kurulabilir. Bunun dışında üniversite içi proje ödeneklerinden altyapı kurulumları için kaynak ayrılması sağlanabilir.

Bilgi eksikliği ve iş birliği için çözümler

Kurumun kalite güvence sistemleri hakkındaki bilgi ve deneyim eksikliği ve kurumsal desteğin olmayışı da zorlayıcıdır. Literatürde, sistemleri dış danışman yardımı ile kurduğunu belirten örnekler bulunmaktadır (Iacob, 2016; Lopes ve ark., 2014). Yönetim sistemi kurulumunda eğitmenler, dış denetçiler, akreditasyon kuruluşları ve diğer kuruluşların desteğinden literatürde bahsedilmektedir. Üniversite ekosisteminde en çok personel eğitimi, testlerle ilgili teknik eğitim, belgelerin hazırlanması ve verifikasyon/ölçüm belirsizliği hesaplama süreçlerinde dış danışmanlığa ihtiyaç duyulmaktadır (De Nadai Fernandes ve ark., 2006; Lopes ve ark., 2014). Bunun dışında kalite güvence sistemleri yürütmeyen üniversiteler için KYS uygulamaları, iç denetimler ve akreditasyon süreci için de dış danışmanlık gereksiniminden bahsedilmiştir (Lopes ve ark., 2014; Vajda ve ark., 2006). Dış danışmanlık ihtiyacı sürecin maliyetini arttıran bir faktördür. Bu noktada üniversitelerin birbirine destek olabileceği bir mentörlük sistemi geliştirmek ve çeşitli iş birlikleri ile karşılıklı faydanın artırılması sağlanabilir. ■ Tablo 1 incelendiğinde ülkemizde laboratuvar akreditasyon süreçlerini oldukça uzun süredir yürüten üniversiteler olduğu görülmektedir. Bu kurumlarda alanda deneyimli personellerin mentörlüğü ile üniversiteler danışmanlık için ayrılacak mali kaynağı farklı alanda kullanabilirler.

Eğitimli personel ihtiyacı için çözümler

Akreditasyon sürecinde en kritik aşamalardan biri, personelin standart gerekliliklerini anlaması ve uygulama becerisi kazanmasıdır. Akredite edilen parametrelerde yetkilendirilecek personel için, eğitimler, metot doğrulama ve ölçüm belirsizliği hesaplamaları, iç kalite kontrol çalışmaları gibi süreçlerde oldukça yoğun bir çalışma yükü bulunmaktadır. Tüm bunlar yetkilendirilen personel için zaman, çaba ve maliyet harcandığının göstergesidir. Bu sebeple yetkilendirilecek personelin laboratuvarların ve/veya kurumların daimi personellerinden oluşması gerekmektedir. Bu husus akademik yükselmeler sebebiyle personel sirkülasyonlarının çok olduğu araştırma altyapıları için zorlayıcıdır. Bu noktada daimi akademik personellerin süreçlerde görevlendirilmesi ve bu personel için maddi veya akademik yükselme süreçlerinde kullanabileceği destekleyici motivasyonlar oluşturmak uygulanabilir bir çözüm olarak önerilmektedir.

ISO 17025 standardının uygulanması için çözümler

ISO/IEC 17025 uyumlu bir kalite sistemi kurmak ve sürdürmek, önemli miktarda yatırım ve çaba gerektirmektedir. Bu nedenle bir üniversitenin her biriminde ayrı bir kalite sistemi kurmak ve işletmek mantıklı değildir. Farklı laboratuvarların tek bir kalite yönetim kurgusunda yürütülmesi ve bunun da üniversitenin kalite güvence alt yapısı kapsamında tanımlı izleme kriterleri ve eylem planları ile ilişkili olması sürecin sürdürülebilir ve yönetilebilir olmasını sağlayacaktır. Kalite politikasının uygulamalarının izlenmesi, dokümantasyon yapısının yürütülmesi, eğitimlerin verilmesi ve takibi, iç denetimlerin, iç değerlendirmelerin ve yönetim gözden geçirmelerinin organize edilmesi, geri bildirimlerin yönetimi, uygunsuzlukların ele alınması ve düzeltilmesinin denetimi, PUKO çevrimlerinin takibi ortak kalite yönetim sisteminin üstleneceği süreçlerdir.

Yönetim sisteminin kurulduğu farklı birimler özelinde yürütülmesi gerekli süreçler ise;

- Ölçüm yöntemlerinin test metotlarının uygulanması, sürdürülmesi ve geliştirilmesi,
- Teknik olanakların (ekipman, reaktifler, laboratuvar tesisleri) iyileştirilmesi, ekipman ve sarf malzemelerinin satın alınması, kalibrasyon süreçleri, kaynak ve risk yönetimi,
- Verdiği hizmetle doğrudan ilgili alanlardaki personelin eğitimi,
- Metotlara ilişkin teknik geçerli kılma ve doğrulama süreçlerinin yürütülmesi,
- Sonuçların geçerliliğinin güvence altına alınmasına yönelik uygulamalar,
- Taleplerin, tekliflerin ve sözleşmelerin ve müşterilerle olan etkileşimlerin gözden geçirilmesi,
- Uygunsuzlukların ele alınması ve düzeltici faaliyetlerin yürütülmesi,

Farklı lokasyonlarda bulunan laboratuvarların sisteme dahil olacağı düşünüldüğünde web tabanlı bir doküman yönetim sistemi oldukça fayda sağlayacaktır (Rodima ve ark., 2005). Kalite yönetim sistemi dokümantasyon bileşenlerinin tamamının bu sistem aracılığı ile oluşturulması, güncellenmesi, onaylanması, yayımlanması ve gözden geçirilmesi sağlarsa, tüm dokümanların güncel versiyonları tüm lokasyonlardan anında ulaşılabilir durumda olacaktır.

Sonuç

Üniversitelerde topluma, sanayiye ölçüm ve test hizmetleri sağlayan veya sağlama potansiyeline sahip birçok birim bulunmaktadır. Bunun için bu yapılarda, bir kalite yönetim sistemi kurmak adeta bir zorunluluk haline gelmektedir. Maliyetler düşünüldüğünde harici müşterisi olmayan laboratuvarlar için akreditasyon süreçleri birincil hedef olmayabilir ancak verilerin güvenilirliğinin ve tekrarlanabilirliğinin artırılması, personel performanslarının iyileştirilmesi, izlenebilir ve sürdürülebilir bir yönetim modelinin uygulanması için

bir yönetim sisteminin kurulması ve ileyiin standardize edilmesi elzemdir. Bir niversite laboratuvarında kalite yönetim sistemlerinin uygulanması, diğer herhangi bir laboratuvarında uygulanmasına göre zorluklar ve avantajlar barındırmaktadır. Araştırma ve öğretimin ana faaliyetler olması sebebiyle bu sistemlerin uygulanıının bu faaliyetler üzerinde olumlu bir etki yaratması merkezde tutulması gereken bir bakış açısıdır. Öte yandan laboratuvar faaliyetlerinin uluslararası alanda tanınır ve güvenilir olması finansal sürdürülebilirliği için önemli bir adımdır. Akreditasyon sayesinde laboratuvarlarda yürütülen süreçler sistematik, izlenebilir, sürdürülebilir ve örnek gösterilebilir uygulamalar arasında yerini alır. ğrenme ortamı olarak değerlendirildiğinde ise bir niversitede ISO/IEC 17025 uyumlu bir kalite sisteminin uygulanması, öğrencilere i dünyasının gerçek problemleriyle çalışma deneyimi sağlar ve uygulamalı i tecrübesi olarak bir fırsat yaratılır. Aynı zamanda kalite farkındalığının geliştirilmesi yoluyla vizyonlarının gelişmesine yardımcı olarak niversiteye önemli katma değer sağlar.

Bu bağlamda niversite laboratuvarlarının akreditasyon yolunda karılatığı sorunların üstesinden gelebilmeleri için strateji ve eylemler belirlemek gereklidir. Stratejiler belirlenirken, bu çalışmanın sonuçlarına ek olarak, her kurumun misyon, vizyon ve fırsatlarına ilişkin zelliklerinin de dikkate alınması gerektiği unutulmamalıdır.



Extended Abstract

Accreditation of University Research Laboratories: Key Procedures, Challenges, and Strategic Solutions for ISO/IEC 17025 Implementation

In the modern academic landscape, universities are not only centers of education but also serve as critical platforms for generating scientific knowledge and responding to societal demands through research and innovation. A pivotal component of this mission is the establishment and operation of reliable research laboratories. Ensuring the quality and credibility of data produced in these laboratories has become a growing concern, particularly in contexts involving technology transfer, industry collaboration, and regulatory compliance. The implementation of a robust quality management system (QMS) based on the ISO/IEC 17025:2017 standard stands as the most recognized framework to enhance the technical competence and integrity of laboratory outputs. Despite its importance, deploying ISO/IEC 17025 in university environments presents unique structural and operational challenges, requiring tailored strategies.

Literature Review

Although the literature acknowledges the widespread adoption of ISO standards in industrial and regulatory settings, their implementation in academic environments remains limited. Historically, few university laboratories have achieved formal accreditation. Studies by Zapata-García et al. (2007), De Nadai Fernandes et al. (2006), and Grochau et al. (2018) have highlighted both the transformative benefits and inherent difficulties faced during accreditation processes in higher education institutions. These include institutional inertia, limited funding, fragmented responsibilities, and a lack of trained personnel. This paper contributes to the literature by providing an updated and comprehensive account of accredited university laboratories in Türkiye and offering procedural and strategic recommendations grounded in field experiences.

Method

The study adopts a descriptive and analytical approach. Data were collected through national databases (TÜRKAK, YÖK). A process-based analysis was used to dissect the accreditation journey into operational and managerial phases. These include method validation, equipment calibration, document control, personnel training, quality control mechanisms, and participation in interlaboratory comparisons.

Findings

As of 2024, Türkiye hosts 208 active higher education institutions, yet only 59 university laboratories have attained accreditation from the Turkish Accreditation Agency (TÜRKAK). Most of these laboratories belong to central research centers, reflecting higher external visibility and demand. The majority are accredited in the fields of environmental, food, and textile testing. The results show that the initial accreditation scope is usually narrow, focusing on externally demanded services due to cost concerns. However, once a QMS is established, expanding the scope becomes less resource-intensive. Process maps and documentation models developed during initial implementation facilitate continuous improvement and integration.

Discussion

The ISO/IEC 17025 standard requires a dual focus on technical competence and managerial oversight. University laboratories differ significantly from commercial labs due to their shared teaching-research infrastructure and rotating staff. The analysis reveals that while operational steps like method validation and uncertainty estimation follow standard protocols, managerial components such as internal audits, management reviews, and documentation systems demand institutional customization. Successful implementations are often supported by internal quality assurance structures, institutional leadership, and quality culture dissemination.

Key challenges include:

- Lack of trained and stable personnel by academic promotions and staff turnover.
- High cost of external consultancy, metrological traceability, and proficiency tests.
- Low interdepartmental cooperation, leading to process fragmentation.
- Limited funding for non-research operations in universities.
- Strategic recommendations include:
- Establishing centralized QMS units within universities to oversee multiple laboratories.
- Creating regional mentoring networks among experienced and novice institutions.
- Utilizing university-industry collaborations to align accreditation scopes with local demands.
- Encouraging the use of web-based document management systems for multi-site accessibility.

Conclusion and Recommendations

Accrediting university laboratories is not only a quality assurance exercise but also a strategic investment in research credibility, institutional reputation, and student competency development. ISO/IEC 17025-compliant systems create structured, traceable, and internationally recognized practices, contributing to sustainable laboratory governance. The long-term advantages, such as increased external trust, better data integrity, and improved learning environments, outweigh the resource-intensive nature of the accreditation process and make institutional commitment worthwhile. Future studies might concentrate on creating dynamic process for accreditation that are adapted to changing university missions and situations involving hybrid education and research.



Kaynakça

- Bode, P. (1995). Perspective. Quality management and laboratory accreditation at a university: What can be learned from experience? *Analyst*, 120(5), 1527-1533.
- Cammann, K., & Kleiböhmer, W. (2001). Quality in (analytical) R&D—ideas for the next step after EURACHEM/CITAC Guide 2. *Accreditation and Quality Assurance*, 6(2), 72-73.
- De Nadai Fernandes, E. A., Bacchi, M. A., Tagliaferro, F. S., Gonzaga, C. L., De França, E. J., Favaro, P. C., & De Angelis Fogaça, A. (2006). Quality system implementation in a Brazilian university laboratory. *Accreditation and Quality Assurance*, 10(11), 594-598. <https://doi.org/10.1007/s00769-005-0061-0>
- Grochau, I., Caten, C. S., & Forte, M. M. (2018). Motivations, benefits and challenges on ISO/IEC 17025 accreditation of higher education institution laboratories. *Accreditation and Quality Assurance*, 23, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s00769-018-1317-9>
- Grochau, I. H., Ferreira, C. A., Ferreira, J. Z., & Caten, C. S. (2010). Implementation of a quality management system in university test laboratories: A brief review and new proposals. *Accreditation and Quality Assurance*, 15(12), 681-689.
- Iacob, E. (2016). Experience of accreditation in a surface science laboratory. *Accreditation and Quality Assurance*, 21(1), 9-17.
- ILAC (Ed.). (2014). *ILAC P9:06/2014 – ILAC Policy for Participation in Proficiency Testing Activities*.
- International Organization for Standardization. (2017). *ISO/IEC 17025:2017 General requirements for the competence of testing and calibration laboratories*.
- Lopes, I., Santos, L., Pereira, M., Vaz, P., & Alves, J. (2014). Implementation of the quality management system at the Laboratory of Radiological Protection and Safety (LPSR) in Portugal. *Accreditation and Quality Assurance*, 19(5), 355-360.
- Mathur-De Vré, R. (2000). The scope and limitations of a QA system in research. *Accreditation and Quality Assurance*, 5(1), 3-10. <https://doi.org/10.1007/s007690050001>
- Rodima, A., Vilbaste, M., Saks, O., Jakobson, E., Koort, E., Pihl, V., Sooväli, L., Jalukse, L., Traks, J., Virro, K., Annuk, H., Aruoja, K., Floren, A., Indermitte, E., Jürgenson, M., Kaleva, P., Kepler, K., & Leito, I. (2005). ISO 17025 quality system in a university environment. *Accreditation and Quality Assurance*, 10(7), 369-372. <https://doi.org/10.1007/s00769-005-0011-x>
- Shetty, A., Minal, J., & Shilpa, H. (2023). Chronicle of getting the diagnostic laboratory NABL accredited in a teaching medical institute: An overview of our experience. *Biomedicine*, 43(6), 1899-1903.
- Türk Akreditasyon Kurumu. (2022). *Uygunluk Değerlendirme Kuruluşlarının Akreditasyonu Prosedürü*. <https://www.turkak.org.tr/>
- Türk Akreditasyon Kurumu. (2024). *Akredite Kuruluş Arama*. <https://www.turkak.org.tr/>
- Vajda, N., Balla, M., Molnar, Z., & Bodizs, D. (2006). On the way to formal accreditation. *Accreditation and Quality Assurance*, 10(11), 599-602. <https://doi.org/10.1007/s00769-005-0068-6>
- Yükseköğretim Kurulu. (2024). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, Türlerine göre birim sayıları raporu*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zapata-García, D., Llauradó, M., & Rauret, G. (2007). Experience of implementing ISO 17025 for the accreditation of a university testing laboratory. *Accreditation and Quality Assurance*, 12(6), 317-322. <https://doi.org/10.1007/s00769-007-0274-5>
- Zapata-García, D., Llauradó, M., & Rauret, G. (2007). Experience of implementing ISO 17025 for the accreditation of a university testing laboratory. *Accreditation and Quality Assurance*, 12(6), 317-322.

Tablo 1

TÜRKAK' tan akredite üniversite laboratuvarlarının durum analizi

Üniversite	Laboratuvarın Adı	Yasal Statüsü	Akreditasyon Yılı	Akreditasyon Alanı ve Kapsamı
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Petrol Araştırma Merkezi (ODTÜ PAL)	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	17.05.2004	Yakıtlar, Petrol Ve Petrol Ürünleri Kimyasal, Fiziksel, Enstrumantal Analizler
Ege Üniversitesi	Argefar İlaç Gel. Ve Far. Araş. Uyg. Merk. Çev. Ve Gıd. Anal. Lab.	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	22.03.2006	Balda Kimyasal, Fiziksel, Enstrumantal Analizler, Gıdalarda Pestisit Analizleri
Dokuz Eylül Üniversitesi	Mühendislik Fakültesi Çevre Mühendisliği Bölümü Ölçüm Laboratuvarları	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	31.01.2008	Su, Atıksu, Arıtma Çamuru, Atık, Toprak, Atık Yağ Çevresel Deneyler
Ege Üniversitesi	Tekstil Ve Konfeksiyon Araştırma Uygulama Merkezi Deney (Fiziksel, Kimyasal Ve Yıkama) Laboratuvarları	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	12.09.2008	Tekstilde Fiziksel Ve Kimyasal Analizler
Boğaziçi Üniversitesi	Çevre Bilimleri Enstitüsü Çevre Analizleri Laboratuvarı	Enstitü Laboratuvarı	16.06.2009	Su, Atıksu Fiziksel, Kimyasal Ve Enstrumantal Analizler
Balıkesir Üniversitesi	Bilim Ve Teknoloji Uygulama Ve Araştırma Merkezi (BÜBTAM)	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	14.11.2008	Su, Atıksu Fiziksel, Kimyasal Ve Enstrumantal Analizler
Ege Üniversitesi	Akaryakıt/Petrol Analiz Laboratuvarı (EGE-PAL)	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	25.05.2010	Yakıtlar, Petrol Ve Petrol Ürünleri Kimyasal, Fiziksel, Enstrumantal Analizler
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Maden Mühendisliği Bölümü Doğaltaş Analiz Laboratuvarı	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	10.08.2010	Doğal Taş Ve Agregalarda Fiziksel Ve Kimyasal Analizler
Yıldız Teknik Üniversitesi	Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümü Tekstil Laboratuvarı	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	20.10.2010	Tekstilde Fiziksel Analizler
Eskişehir Teknik Üniversitesi	Çevre Sorunları Uygulama Ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	29.07.2011	Su, Atıksu Fiziksel, Kimyasal Ve Enstrumantal Analizler
İstanbul Üniversitesi -Cerrahpaşa	Adli Tıp Ve Adli Bilimler Enstitüsü	Enstitü Laboratuvarı	19.07.2012	Adli Bilimler
Boğaziçi Üniversitesi	Sabih Tansal Yüksek Akım Laboratuvarı Büstyal	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	12.10.2011	Ölçü Transformatörleri- Akım Transformatörleri Gerilim Deneyleri
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Üskim Üniversite, Sanayi, Kamu İşbirliği Geliştirme, Uygulama Ve Araştırma Merkezi Laboratuvarı	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	18.10.2012	Su, Atıksu, Bacagazı Fiziksel, Kimyasal Ve Enstrumantal Analizler
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Çevre Sorunları Araştırma Ve Uygulama Merkezi	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	15.07.2013	Su, Atıksu, Fiziksel, Kimyasal, Mikrobiyolojik Ve Enstrumantal Analizler
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Merkez Laboratuvarı	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	31.12.2013	Plastikler, Termoplastik Boru Ve Ekleme Parçaları, Plastik Boru Sistemleri Termal Analizler, Meyve Sularında Enstrumantal Analizler
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Merkezi Araştırma Ve Uygulama Laboratuvarı	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	22.01.2014	Yakıtlar, Petrol Ve Petrol Ürünleri Fiziksel Ve Kimyasal Analizler
Yeditepe Üniversitesi	Ar-Ge Ve Analiz Merkezi	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	21.03.2014	Gıdalarda Çeşitli Analizler
Dicle Üniversitesi	Bilim Ve Teknoloji Uygulama Ve Araştırma Merkezi	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	10.11.2014	Su, Atıksu Ve Gıda Ürünlerinde Fiziksel Ve Kimyasal Analizler
Hacettepe Üniversitesi	Türkiye Doping Kontrol Merkezi	Özel Statülü	16.04.2015	İdrarda Doping Testleri
Yıldız Teknik Üniversitesi	Malzeme Muayeneleri Deney Laboratuvarı	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	6.07.2015	Metalik Malzemeler Mekanik Deneyler
İstanbul Teknik Üniversitesi	Tekstil Teknolojileri Ve Tasarımı Fakültesi	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	27.05.2015	Tekstilde Fiziksel Ve Kimyasal Analizler



Karabük Üniversitesi	Demir Çelik Enstitüsü Malzeme Araştırma Ve Geliştirme Merkezi Laboratuvarları (Margem)	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	23.02.2016	Metalik Malzemeler Mekanik Deneyler
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Kaynak Teknolojisi Ve Tahratsız Muayene Araştırma Ve Uygulama Merkezi	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	12.06.2015	Metalik Malzemeler Mekanik Deneyler
Dokuz Eylül Üniversitesi	Mühendislik Fakültesi Tekstil Mühendisliği Bölümü Test Laboratuvarları (Fiziksel Ve Kimyasal)	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	11.04.2017	Tekstilde Fiziksel Ve Kimyasal Analizler
T.C. Aksaray Üniversitesi	Bilimsel Ve Teknolojik Uygulama Ve Araştırma Merkezi (Asübtam) Deney Ve Ölçüm Laboratuvarı	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	31.10.2017	Su, Atıksu Fiziksel, Kimyasal Ve Enstrumantal Analizler
Kırıkkale Üniversitesi	Bilimsel Ve Teknolojik Araştırmalar Uygulama Ve Araştırma Merkezi/ Kübtuam	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	3.04.2018	Medikal Malzemeler, Metalik Numunelerde Çeşitli Analizler
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Teknoloji Ve Araştırma - Geliştirme Uygulama Ve Araştırma Merkezi	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	24.09.2018	Gıdalar Ve Atıksularda Kimyasal, Enstrumantal, Mikrobiyolojik Analizler
Uşak Üniversitesi	Bilimsel Analiz Ve Teknolojik Uygulama Ve Araştırma Merkezi (Ubatam)	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	9.07.2018	Su, Atıksu, Tekstil Numunlerinde Çeşitli Analizler
Konya Gıda Ve Tarım Üniversitesi Gıda Kontrol Laboratuvarı	İktisadi İşletmesi Stratejik Ürünler Geliştirme, Uygulama Ve Araştırma Merkezi(Sargem) Özel	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	2.01.2018	Gıda Ve Yem Ürünlerinde Fiziksel, Kimyasal, Mikrobiyolojik Ve Enstrumantal Analizler
Düzce Üniversitesi	Bilimsel Ve Teknolojik Araştırmalar Uygulama Ve Araştırma Merkezi (Dübit)	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	17.08.2018	Toprak Ve Plastiklerde Fiziksel Analizler
Ege Üniversitesi	Fen Fakültesi Egemikal Çevre Sağlığı Laboratuvarı	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	6.08.2018	Biyosidal Ve Kozmetik Ürünlerde Fiziksel Ve Kimyasal Analizler
Hitit Üniversitesi	Bilimsel Teknik Uygulama Ve Araştırma Merkezi (Hübtuam)	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	24.12.2018	Çeşitli Numunelerde Mekanik, Enstrumantal Analizler
Yeditepe Üniversitesi	Biyosidal Ve Ar-Ge Laboratuvarı	Özel Statülü	5.12.2018	Biyosidal Ve Kozmetik Ürünlerde Fiziksel Ve Kimyasal Analizler
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	Deneyel Fen Bilimleri Uygulama Ve Araştırma Merkezi (Defam)	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	2.08.2018	Gıdalarda Pestisit Analizleri
Çukurova Üniversitesi	Alkollü İçkiler Analiz Özel Gıda Kontrol Laboratuvarı	Özel Laboratuvar	1.10.2018	Akollü İçeceklerde Fiziksel, Kimyasal Ve Enstrumantal Analizler
Sabancı Üniversitesi	Tümleştirilmiş Üretim Teknolojileri Araştırma Ve Uygulama Merkezi	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	27.02.2019	Plastiklerde Mekanik Testler
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Bilim Ve Teknoloji Uygulama Ve Araştırma Merkezi	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	20.02.2019	Su Atıksularda Fiziksel Ve Kimyasal Analizler
Hacettepe Üniversitesi	Pestisit Araştırma Ve Referans Laboratuvarı	Özel Statülü	24.10.2019	Biyosidal Ürünler/Pestisit Formülasyonları Fiziksel Analizler
Gaziantep Üniversitesi	Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu Ayakkabı Test Laboratuvarı	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	16.12.2019	Tekstil Ve Deri Ürünlerinde Fiziksel Ve Enstrumantal Analizler
Bursa Teknik Üniversitesi	Merkezi Araştırma Laboratuvarı	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	15.03.2021	Plastik Ürünlerde Mekanik Analizler
Kastamonu Üniversitesi	Merkezi Araştırma Laboratuvarı Uygulama Ve Araştırma Merkezi	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	15.06.2021	Balda Enstrumantal Analizler
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	Bilimsel Ve Teknolojik Araştırmalar Uygulama Ve Araştırma Merkezi (Biltem)	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	8.10.2021	Gıdalarda Çeşitli Analizler
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Karadeniz İleri Teknolojileri Uygulama Ve Araştırma Merkezi Döner Sermaye İşletmesi	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	25.04.2022	Atıksuda Fiziksel, Kimyasal Ve Enstrumantal Analizler Gıdalarda Mikrobiyolojik Analizler

Akdeniz Üniversitesi	Fen Fakültesi Ar-Ge Ve Biyosidal Ürün Analiz Laboratuvarı	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	6.06.2022	Biyosidal Ürünler, Kozmetik Ürünler Ve Pestisit Formülasyonları Çeşitli Analizler
Dokuz Eylül Üniversitesi	Mühendislik Fakültesi Maden Mühendisliği Bölümü Kimya Laboratuvarı	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	21.12.2022	Cevher Analizleri
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Merkezi Araştırma Laboratuvarı Uygulama Ve Araştırma Merkezi (Okümerlab)	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	1.03.2023	Gıdalarda Çeşitli Analizler
Sinop Üniversitesi	Bilimsel Ve Teknolojik Araştırmalar Uygulama Ve Araştırma Merkezi (Sübitam)	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	14.04.2023	Bal Analizleri Deniz Suyu Analizleri
Akdeniz Üniversitesi Fen Fakültesi	Ar-Ge Ve Biyosidal Ürün Analiz Laboratuvarı	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	6.06.2022	Biyosidal Ve Kozmetik Ürünlerde Fiziksel Ve Kimyasal Analizler
Yeditepe Üniversitesi	İlaç, Kozmetik Ve Tıbbi Cihaz Ar-Ge Ve Analiz Laboratuvarı	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	1.02.2023	Tıbbi Cihazlar
Gazi Üniversitesi	İyonlaştırıcı Olmayan Radyasyondan Korunma, Uygulama Ve Araştırma Merkezi (GİRKUM)	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	4.12.2023	Manyetik Alan Maruziyeti
Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilim Ve Teknoloji	Araştırma Ve Uygulama Merkezi (Bitam)	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	8.09.2023	Metalik Malzemeler Mekanik Deneyler
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Doğal Taş Teknolojileri Uygulama Ve Araştırma Merkezi	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	28.12.2023	Doğal Taş Fiziksel Ve Kimyasal Analizler
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	Bilimsel Ve Teknolojik Araştırmalar Uygulama Ve Araştırma Merkezi - Nabiltem	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	22.12.2023	Bal Analizleri
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Proje Ve Teknoloji Ofisi,	Merkez Araştırma Laboratuvarı	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	1.05.2024	Plastik Ürünlerde Termal/Mekanik Analizler
Bingöl Üniversitesi Arı Ve Doğal Ürünler	Ar-Ge Ve Ür-Ge Uygulama Ve Araştırma Merkezi	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	21.05.2024	Bal Analizleri
Dokuz Eylül Üniversitesi Efes MYO	Gıda İşleme Bölümü Laboratuvarları	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	29.08.2024	Gıdalarda Çeşitli Analizler
Atatürk Üniversitesi	Mühendislik Fakültesi Yakıt Analiz Laboratuvarı	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	14.10.2024	Yakıtlar, Petrol Ve Petrol Ürünleri Fiziksel Ve Kimyasal Analizler
Çukurova Üniversitesi	Mühendislik Fakültesi Tekstil Mühendisliği Test Ve Analiz Laboratuvarı (Temptal)	Fakülte/ Myo/Bölüm Laboratuvarı	26.12.2024	Tekstilde Fiziksel Ve Kimyasal Analizler
Artvin Çoruh Üniversitesi	Tıbbi-Aromatik Bitkiler Uygulama Ve Araştırma Merkezi	Araş. Uyg. Merk. / Merkez Lab.	9.08.2024	Bal Analizleri



■ Tablo 2

Laboratuvarlarda ISO/IEC 17025 standardına yönelik bir kalite sistemi oluşturmak için gerekli operasyonel ve yönetsel süreçler (ISO, 2017)

Operasyonel Süreçler	Yönetsel Süreçler
► Analiz talepleri teklifleri ve sözleşmelerin gözden geçirilmesi	► Yönetim sistemi dokümantasyon yapısının kurgulanması
► Yöntemlerin seçilmesi, doğrulanması ve geçerli kılması	► Yapısal gerekliliklerin kurgulanması (organizasyon şemaları, görev tanımları, yetkiler, tarafsızlık ve gizlilik vb.)
► Uygun donanım erişim ve izlenebilirlik	► Dış tedarik süreçleri
► Deney numunelerinin elleçlenmesi	► Personel seçimi, eğitimi, yetkinliği, gözetimi
► Test öğelerinin işlenmesi	► Risk ve fırsatları ele alma faaliyetleri
► Ölçüm belirsizliğinin değerlendirilmesi	► Uygun olmayan iş ve düzeltici faaliyetler
► Sonuçların geçerliliğinin güvence altına alınması	► İç tetkik ve Yönetimin Gözden Geçirme faaliyetleri
► Sonuçların raporlanması	► Şikayetlerin yönetilmesi süreci
► Verilerin kontrolü, teknik kayıtlar ve bilgi yönetimi	

■ Tablo 3

Laboratuvar akreditasyonu için mali kaynak ihtiyacı olan süreçler

Süreç	Kaynak gereksinimi
Kalite Yönetim Sisteminin kurulması ve işletilmesi	► Danışmanlık gereksinimi ► Numune kabul ve laboratuvar süreçleri yazılımları
Doküman ve kayıt yönetimi	► Doküman yönetimi yazılımları
Personel eğitimi	► Standart eğitimi ► Metot geçerli kılma ve belirsizlik hesaplama eğitimleri ► Temel veri analizi eğitimleri ► Metrolojik izlenebilirlik, kalibrasyon ve ara doğrulama eğitimleri
Tesisler ve çevre koşulları	► Altyapı gereksinimleri
Teknik gereklilikler	► Sertifikalı referans malzeme ve referans malzeme temini, ► Metrolojik izlenebilirlik süreçleri, kalibrasyon ve ara doğrulama maliyetleri, ► Metot doğrulama ve iç kalite kontrol çalışmaları sarf malzeme maliyetleri ► Dış kalite kontrol-yeterlilik testlerine katılım maliyetleri
Denetim	► TÜRKAK denetim giderleri, denetim ekibi ulaşım, konaklama vb. giderler

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Akreditasyonun Lisans Programlarının Başarı Sıralamalarına Etkisi

The Effect of Accreditation on the Success Rankings of Undergraduate Programs

Elif İlhan¹ , Savaş Gayaker² , Ahmet Kibar Çetin³ 

¹ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara, Türkiye

² Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonometri Bölümü, Ankara, Türkiye

³ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Ankara, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'deki lisans programlarının akredite olma durumlarının başarı sıralamasına etkisini dinamik panel veri modeli kullanarak analiz etmektir. Ayrıca programda yer alan toplam öğretim elemanı sayısı, bu programdan mezun öğrencilerin ulusal sınavlardan aldıkları puan ortalaması ve programın kontenjanının da ilgili lisans programının başarı sıralamasına etkileri belirlenmiştir. Bu nicel çalışmada incelenen lisans programları ile ilgili çeşitli değişkenler dâhil edilerek bir dinamik panel veri modeli kurulmuştur. Ölçme, Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yayımlanan 2019-2022 yıllarına ait yerleştirme sonuçlarına ilişkin veri arasından gerekli temizleme ve eşleme işlemleri yapıldıktan sonra analize hazır 3385 lisans programına ait veri, panel veri modeli ile incelenmiştir. Modelin tahmininde sabit etkiler yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre akredite olan programlar başarı sıralaması daha yüksek olan öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Bununla birlikte bir programdaki akademisyen sayısı ve program mezunlarının KPSS, DÜS, TUS gibi sınavlardan aldıkları puanlar arttıkça programa kayıt olan öğrencilerin başarı sıralaması da yükselmektedir. Diğer bir ifadeyle programa daha başarılı öğrenciler kayıt yaptırmaktadır. Öte yandan programın kontenjanının artması ise başarı sıralaması daha düşük öğrencilerin programa kaydolmasına neden olmaktadır. Son olarak, programın akredite olmasının başarı sıralaması üzerindeki etkisinin en yüksek olduğu programlar sayısal puan türüyle öğrenci kabul eden programlardır. Bu sonuçlara dayalı olarak üniversitelere, akreditasyon kuruluşlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, Eğitimde Kalite, Panel Veri Modeli, Üniversite Başarı Sıralamaları

Üniversiteler bilimsel, teknolojik, ekonomik ve hatta toplumsal değişimlerin en hızlı şekilde gerçekleştiği bir dönemde temel niteliklerini kaybetmeden kendilerinden beklenen dönüşümü gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Üniversiteler, bu dönüşümü gerçekleştirebilmek için mevcut güçlü ve gelişmeye açık yönlerini belirlemesini sağlayacak değerlendirmeler

Abstract

This study aims to analyze the effect of the accreditation status of undergraduate programs on their success rankings in Türkiye using a dynamic panel data model. In addition, the effects of the total number of academics in the program, the average score of the graduates of the program in national exams and the quota of the program on the success ranking of the program are also determined. In this quantitative research, a dynamic panel data model includes various variables related to the undergraduate programs examined. The data of 3385 undergraduate programs, ready for analysis after the necessary cleaning and matching processes are made from the data on the placement results of 2019-2022 published by Center for Evaluation, Selection and Placement, are examined through the panel data model. Fixed effect method was used to estimate the model. According to the research findings accredited programs are preferred by students with higher success rankings. In addition, as the number of academicians in a program and the scores of program graduates from exams such as KPSS, DUS, TUS increase, the success ranking of students enrolled in the program also increases. In other words, more successful students enroll in the program. On the other hand, the increase in the quota of the program causes students with lower success rankings to enroll in the program. Finally, the programs with the highest impact of accreditation on success ranking are those that accept students with numerical score type. Based on the study results, recommendations for universities, accreditation associations and researchers are presented.

Keywords: Accreditation, Quality in Education, Panel Data Model, University Success Rankings

yapmalıdır. Değerlendirmeler; üniversitelerin eğitim verme, araştırma yapma ve topluma hizmet etme gibi temel görevlerini kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca bu değerlendirmelerin nesnel, sistematik ve ölçütlere dayalı olması sağlanmalıdır. Değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli konu ise tüm paydaşların katılımının sağlanmasıdır. Üniversitelerin

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Elif İlhan
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara
/ Türkiye
e-posta: elif_igrek@hotmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(ÖS), 129-140. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Eylül / September 21, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Nisan / April 14, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: İlhan, E., Gayaker, S. & Çetin, A. K. (2025). Akreditasyonun lisans programlarının başarı sıralamalarına etkisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 139-150. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1554099>

Çalışma, 2024 YÖKAK Uluslararası Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Konferansı'nda 25-26 Nisan 2024 tarihlerinde sunulmuştur. / The study was presented at the 2024 YÖKAK International Conference on Quality Assurance and Accreditation on April 25-26, 2024.

ORCID: E. İlhan: 0000-0002-8536-1571; S. Gayaker: 000-0002-7186-1532; A. K. Çetin: 0000-0003-0275-5581

belirtilen niteliklere uygun şekilde değerlendirilme gereksinimi, akreditasyon gibi kalite güvence sistemlerinin ortaya çıkmasını ve yaygınlaşmasını sağlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 19. yüzyılın sonunda ilk bölgesel akreditasyon ajansının kurulması (1885) ile başlayan süreç mühendislik programlarında akreditasyon sürecinin başlaması (1932), Ulusal Akreditasyon Komitesi'nin kurulması (1949) gibi gelişmelerle ilerlemiştir (Atatekin & Dulupçu, 2018). Avrupa ülkelerindeki üniversiteler için akreditasyon nispeten daha yeni bir uygulamadır ve 1980'li yıllarda başlamıştır (Hesapçıoğlu, 2006). Akreditasyonun Avrupa ülkelerindeki üniversitelerde yaygınlaşması ise Bologna Süreci ile hızlanmıştır. Bu sürecin resmi başlangıcı olan Bologna Bildirgesi'nde (1999) kalite güvencesi konusuna ilişkin karşılaştırılabilir ölçütler/yöntemler geliştirilmesinin ve iş birliği içinde kalite güvence sistemlerinin kurulmasının önemi vurgulanmıştır (Dede, 2024). Sonrasında ise Avrupa ülkelerindeki üniversitelerde akreditasyon çalışmaları, Bologna Süreci kapsamında 2001 yılında gerçekleştirilen Prag Toplantısı'nda alınan kararın da etkisiyle daha da hız kazanmıştır. Akreditasyonun daha fazla önem kazanması, yaygınlaşması ve Bologna Süreci'nin getirileri, Türkiye'deki üniversitelerin de bu konuya daha fazla ilgi duymasını sağlamıştır (Özçiçek & Karaca, 2019).

Üniversitelerde akreditasyon; akademik kalite, saydamlık ve hesap verme sorumluluğunun bir aracıdır (YÖK, 2024). İlgili alanyazın incelendiğinde çok çeşitli tanımların olduğu ancak akreditasyonun genellikle bir *kalite güvence sistemi* ya da *süreci* olarak tanımlandığı görülmektedir. Aktan ve Gencel'e (2010) göre akreditasyon hem kurumsal öz değerlendirme olarak adlandırılan üniversitelerin kendi kendini dönemsel olarak değerlendirme süreci, hem de üniversitelerin kurum-dışı bağımsız akreditasyon kuruluşları tarafından dönemsel değerlendirilmesine olanak sağlayan gönüllü bir kalite güvence sistemidir. Haug'un (2003) görüşleri temel alınarak akreditasyonun kaliteyi kanıtlama gereksiniminden ortaya çıkan bir dış değerlendirme sistemi olduğu belirtilebilir. Bu sistem; genellikle mevcut bir değerlendirme yapısını, akreditasyondan sorumlu kuruluş tarafından yayımlanan standartları, belirli bir zaman planlamasını (örneğin, her 2, 5 veya 10 yılda bir değerlendirme), bölümün, fakültenin ya da üniversitenin durumuna ilişkin veriyi ve birden fazla uzmanın görüşlerine dayalı olarak ulaşılan sonuçları kapsamaktadır (Mızıkacı & İlhan, 2024, s. 194). Akreditasyon, bir kurumun akran değerlendirmesi aracılığıyla kurumsal kalite değerlendirme ölçütlerini karşıladığı anlamına gelmektedir (Coté-Bonanno ve ark., 1989 akt. Yeşilbaş Özenç, 2024). Bu çeşitli tanımlarda akreditasyonla ilgili üç farklı bakış açısının geçerli olduğu belirtilebilir. Akreditasyon "başvuran kuruluşlara uygulanan bir süreç", "kurumların veya programların akreditasyon prosedürleri sonucunda edinebilecekleri bir etiket" ve "resmi yetkilendirme gücünü gösteren soyut bir kavram" olarak algılanmaktadır (Haakstad, 2001).

Türkiye'deki ilgili resmî belgelerden biri olan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği'nde (2015) ise kurumsal akreditasyon ve program akreditasyonu olmak üzere iki farklı tanıma yer verilmektedir. Kurumsal akreditasyon; "yükseköğretim kurumlarının Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından; eğitim-öğretim, araştırma ve geliştirme, toplumsal katkı ve idari hizmet süreçlerindeki planlama, uygulama, izleme ve iyileştirme süreçlerinin nitel ve nicel olarak değerlendirildiği ve bunun neticesinde akreditasyona ilişkin kararın verildiği değerlendirme sürecidir". Program akreditasyonu ise "bir dış değerlendirici kurum tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence süreci" olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'de kurumsal akreditasyondan sorumlu kuruluş Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) iken program akreditasyonu çeşitli bağımsız kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmektedir. 2024 yılı Mart ayı itibarıyla YÖKAK tarafından tescil süresi devam eden 24 akreditasyon kuruluşu bulunmaktadır ve bunların arasından sayıca en fazla olanları sırasıyla sağlık, mühendislik ve mimarlık disiplinleriyle ilgili lisans programlarını akredite etmekle yetkilendirilmiş olanlardır (Mızıkacı & İlhan, 2024, s. 210).

Akreditasyon, resmi ve özel akreditasyon olarak da gruplandırılabilir: Resmi akreditasyon; yükseköğretim sistemindeki resmi üst kurullar veya onların yetkilendirdiği kurumlar tarafından gerçekleştirilir. Özel akreditasyonda ise süreç gönüllüğe dayalıdır ve resmi makamların etkisi olmadan gerçekleştirilir. (Hämäläinen ve ark., 2001, s. 9 akt. Schwarz & Westerheijden, 2007, s.3)

Akreditasyon sürecinde üniversitelerin önceden belirlenen kalite standartlara ulaşma derecesine ilişkin ölçütlere dayalı değerlendirme yapılır. Akreditasyon sürecinde genel olarak öğrenciler, programın amacı, program yeterlilikleri, değerlendirme, öğretim elemanları, altyapı, kurumsal ve mali destek gibi standartlara dayalı olarak değerlendirme yapılmaktadır (Çabuk ve ark., 2013). Mızıkacı ve İlhan (2024), Türkiye'de bazı akreditasyon kuruluşlarının değerlendirme standartlarını karşılaştırmış ve bunları program yeterlilikleri/ders öğrenme çıktıları, öğretim, sürekli iyileştirme, akademik kadro, öğrenci, altyapı, yönetim, mali destek ve diğer başlıkları altında toplamıştır (s. 213). Uluslararası akreditasyon kuruluşları da benzer standartlara sahiptir (George, 2018).

Akreditasyon sürecinde temel alınan değerlendirme standartları ve her bir standart için belirlenen ölçütler akredite olma sürecindeki üniversiteler/programlar için rehber niteliğindedir. Örneğin; Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD), amaç ve hedefler, eğitim programının yapısı ve içeriği, öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrenciler, program değerlendirme, akademik kadro, altyapı ve olanaklar, örgütlenme, yönetim ve yürütme, sürekli yenilenme ve gelişim olmak üzere on



adet *ulusal standart* belirlemiştir. Her bir ulusal standart için ise ayrıca *temel ve gelişim standartları* belirlemiştir. TEPDAD tarafından oluşturulan bu yapı akredite olmak isteyen programların her bir standart için önlemler almasını gerekli kılmaktadır (TEPDAD, 2020).

Akreditasyonun üniversiteler ve programlar açısından önemine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Akreditasyon bir taraftan geniş bir kitle tarafından benimsenmekte ve ulaşılması gereken bir hedef olarak kabul edilmekte diğer taraftan önemli eleştirilere maruz kalmaktadır. Akreditasyona ilişkin olumlu görüşler aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

Mükemmeliyet göstergesi olarak akreditasyon: Uzmanların belirlediği standartlar temel alınarak tarafsız değerlendiriciler tarafından değerlendirmeler yapıldığı için akreditasyon genel bir mükemmeliyet göstergesi olarak algılanabilir (Walters ve ark., 2007, akt. Kumar ve ark., 2021). Ayrıca akreditasyon, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin üniversiteye güvenini artırarak (Hegji, 2020) üniversitenin itibarını geliştirir (Romanowski, 2021). Üstelik akreditasyon saydamlık, hesap verebilirlik, sorumluluk ilkelerinin akredite edilen üniversitede mevcut olduğunu gösterir (Eaton, 2006; Sarp, 2014). Kısacası üniversitede akreditasyon, akademik ve diğer alanlarda kaliteli ve nitelikli olabilmenin ön koşul veya önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (İri & Bayraktar, 2023).

Eğitimde kalite göstergesi olarak akreditasyon: Akredite olan bir üniversite/program tarafından sunulan eğitim-öğretim faaliyetlerinin kaliteli olduğu kabul edilir (Nauffal, 2012; Nguyen & Ta, 2018; Reichert & Tauch, 2003; Urgel, 2007). Akreditasyon sürecindeki standartlara ulaşma çabası; eğitim programları, öğrenme ortamı, ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ilgili düzenlemeler yapılmasını sağlamakta ve üniversitede kalite standartlarına ilişkin farkındalık oluşturmaktadır (Bougherira & Elasmir, 2022). Bunların yanı sıra akreditasyon öğretim elemanlarını öğretim materyallerini güncelleme, uluslararası kaynakları kullanma ve daha yenilikçi öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanma konularında teşvik etmektedir (Pham, 2012). Bütün bunlar akreditasyonun eğitimde kalite göstergesi olarak kabul edildiği görüşünü geçerli kılmaktadır.

Mezunların iş hayatının beklentilerine uygun yetiştirildiğinin göstergesi olarak akreditasyon: Akredite olan bir üniversite/programın iş dünyasının/piyasanın beklentilerine uygun şekilde hizmet verdiği kabul edilir (Kumar ve ark., 2021; Urgel, 2007). Akreditasyon, istihdam edilecek bireylerin kalitesine ilişkin işverenlere fikir verebilir (Eaton, 2006; Sarp, 2014). Çeşitli araştırmalar sonucunda ulaşılan bu görüşler, akreditasyonun akredite edilen üniversite/program mezunlarının kalitesini etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Güven oluşturma aracı olarak akreditasyon: Akreditasyon; öğrenciler, veliler ve kamuoyu geneli için güven oluşturmaya yönelik bir sistem olarak algılanır (Aktan & Gencel, 2010). Akreditasyonda değerlendirme süreçlerinin uluslararası ölçüt ve standartlar temel alınarak yapılması paydaşların ilgili kurumlara güven duymasına katkı sağlar (Koyuncu, 2007).

Tarafsız değerlendirme aracı olarak akreditasyon: Akreditasyon; üniversiteler/programlar için tarafsız bir değerlendirme olanağı sunar (Eaton, 2006; Sarp, 2014).

Bir değişim ve sistematik gelişim aracı olarak akreditasyon: Akreditasyon, üniversitelerde değişimin hızını artırabilir (Romanowski, 2021). Üst yönetime ve idarecilere önceliklerin tespitinde ve dolayısıyla değişim sürecinde yol gösterir (Eaton, 2006; Sarp, 2014). Ayrıca değişimin-gelişimin sistematik olarak gerçekleşmesini böylelikle de kalitenin geliştirilmesini ve sürdürülebilirliğini sağlar (Kumar ve ark., 2021). Hem de bu değişim ve gelişim süreçlerinin sistematik bir şekilde planlanmasına, geliştirilmesine ve gözden geçirilmesine yardımcı olur (Hegji, 2020). Akreditasyona hazırlık süreci genellikle üniversiteleri değişim ve iyileştirme için stratejik planlar geliştirmeye yönlendirir, teşvik eder ve hatta zaman zaman zorladığı görülmektedir (Urgel, 2007). Sonuç olarak, akreditasyon üniversitedeki değişim için bir katalizör ve yapılan işlemlerin doğruluğunu gösteren bir araç işlevi göstermektedir (Carr ve ark., 2005).

Kurum düzeyindeki amaçlara ulaşıldığının göstergesi olarak akreditasyon: Üniversitelerin/programların misyon ve vizyonlarını gerçekleştirme yolunda olup olmadıklarını belirlemelerini sağlar (Romanowski, 2021).

Kurum tanınırlığını artırma aracı olarak akreditasyon: Üniversitelerin/programların kalite ve meşruiyetinin kamuoyu tarafından tanınmasını sağlar. Bir diğer ifadeyle marka tanınırlığını artırır (Romanowski, 2021) ve markalaşma sürecine katkı sağlar (İri & Bayraktar, 2023).

Akreditasyonla ilgili bu olumlu görüşlerin yanı sıra pek çok eleştiri de bulunmaktadır. Bu eleştiriler; kaliteyi artırmada etkisiz olması, standartlaştırmaya neden olması, iş yükü getirmesi, öğrenci gelişimine odaklanmaması, öğretme-öğrenme süreçlerine odaklanmaması ve değerlendirmeden sorumlu kuruma/kuruluşlara ilişkin olumsuz düşüncelerin olması başlıkları altında birleştirilebilir (Mızıkacı & İlhan, 2024, s. 215). Üniversitede kalite konusunda önemli çalışmaları olan Harvey (2004) akreditasyonun “iyi huylu ya da apolitik olmadığını, bazı durumlarda kapsamlı bir bürokratik yük getirirken akademik özgürlüğü kısıtlayan ve kamu yönetimi ideolojisi tarafından yönlendirilen bir güç mücadelesini temsil ettiğini” belirtmiştir. Chu ve

Westerheijden (2018) de Harvey'in (2004) görüşlerini destekler şekilde akreditasyonun merkezinde hesap verilebilirlik olduğunu ve buna da bağlı olarak hükümetin üniversiteler üzerindeki etkisini artırdığını öte yandan da eğitimin kalitesine olumlu etkileri olmadığını belirtmiştir.

İlgili tüm görüşler bir arada incelendiğinde akreditasyonun zaman alan, sistematik ve iş birliği içinde çalışma gerektiren yoğun işlemler olarak algılanması ve faydalarının kısa sürede görülememesi akreditasyona ilişkin olumsuz algının temel nedeni olarak kabul edilebilir. Öte yandan üniversitelerde akreditasyon; uluslarüstü, ulusal ve kurumsal kalite güvence politikalarının ilgi odağı olmaya devam etmekte ve ulusal yükseköğretim reformlarının bir parçası olarak yeni akreditasyon çerçeveleri uygulanmaya konulmaktadır (Komotar, 2021). Akreditasyonun bu hızlı yayılma sürecinde yukarıda belirtilen eleştiriler göz ardı edilmemelidir. Akreditasyon sürecinde standartlaşmaya odaklanılırken akademik özerkliği ve kurumun özgün yapılanmasını koruma konularına hassasiyet gösterilmelidir.

Üniversitelerin akreditasyon gibi kalite güvence sistemleri aracılığıyla kaliteli olduğunu belgelendirme isteklerinin nedenlerinden biri de üniversiteler arasında nitelikli öğrenci kaydetme rekabetidir. Özellikle 21. yüzyılda üniversite sayısındaki hızlı artış tercih edilme sürecindeki rekabeti artırmaktadır. Öğrencilerin üniversite tercih sürecinde kararlarını etkileyen pek çok etmen vardır. Bu etmenleri Akar (2012) üniversitenin coğrafi konumu, bulunduğu şehirdeki sosyal olanaklar, mezuniyet sonrası iş imkânlarına yakın olması, öğrencinin ailesinin yaşadığı yere yakın olması, öğretim elemanlarının bilimsel çalışmalarının niteliği/niceliği, toplumda olumlu bir imajı olması vb. şeklinde sıralamıştır. Güllüce ve arkadaşları (2016) da öğrencilerin tercihlerini etkileyen etmenleri prestij, imkanlar, kampüs, bilgi, yer ve ekonomi olarak gruplandırmıştır. Apaydın ve Seçkin-Kapucu (2017) ise öğrencilerin üniversite tercihlerini üniversitenin sosyal etkinliklerine, akademik itibara ve buna bağlı olarak eğitimin kalitesine göre yaptıklarını belirlemiştir. Sıralanan bu etmenlere alanyazındaki diğer pek çok araştırma sonucunda da ulaşılmıştır (Demirci, 2017; Doğan & Türkmen, 2019; Koçak & Çokluk Bökeoğlu, 2021). Uluslararası alanyazındaki araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bennett ve ark., 2015; Briggs & Wilson, 2007; Soutar & Turner, 2002) ve öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen etmenler arasında akademik itibar ve öğretimin kalitesinin de yer aldığı özellikle vurgulanmıştır (Jacqmin & Lefebvre, 2021; Soutar & Turner, 2002).

Üniversite tercih sürecinde öğrencilerin/velilerin dikkate aldığı bu etmenlerin pek çoğu akreditasyonun üniversitelere sağladığı faydalarla ilişkilendirilebilir. Örneğin; akreditasyon, öğrencilere ve tüm diğer paydaşlara sağlanan eğitim-öğretimin belli ölçütlere dayalı olarak yürütüldüğünün yani kaliteli olduğunun teminatını vermektir (Aktan & Gencel, 2010). Buna bağlı olarak da akredite olan üniversitelerin/programların akademik olarak tanınırlığının artması

(Brennan & Shah, 2000; McFarlane, 2010) ve öğrenciler/veliler tarafından daha güvenilir bulunması (Kumar ve ark., 2021) beklenmektedir. Bu artan tanınırlık ve güven, ilgili üniversitelere/programlara talebin artmasını sağlayabilir.

Türkiye yükseköğretim sistemindeki öğrenci kabul şartları dikkate alındığında akredite olan programlara talebin artması, bu programların yükseköğretime geçiş sınavında başarı sıralaması daha yüksek adaylar tarafından tercih edilmesi anlamına gelmektedir. Ancak ulusal alanyazın taramasında akreditasyon ve üniversite programlarının başarı sıralaması arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Uluslararası alanyazında ise bu konuyla ilişkilendirilecek nitelikte olan bir kurumun/programın akredite olma ve daha yüksek oranda talep edilmesi durumunu inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır (Elliott & Soo, 2013; Kumar ve ark., 2021; Williams, 2021). Örneğin; Elliott ve Soo (2013), akredite olma durumunun yüksek lisans programlarına yapılan başvuru sayısına etkisini incelemişler ve düşük düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kumar ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan araştırmada ise Hindistan'da üniversite seçim sürecinde akreditasyonun etkili olduğu belirlenmiştir. Williams (2021) tarafından ABD'deki işletme lisans programları özelinde yapılan araştırmada ise akredite olma durumunun öğrenci kayıtlarının sayısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine işletme programlarının incelendiği bir araştırma sonucunda işletme fakültelerinin sıralaması ile akreditasyon arasında bir ilişki olduğunu belirlenmiştir (Kaltenecker & Okoye, 2023). Uluslararası alanyazındaki bu sınırlı sayıdaki araştırmalar (Elliott & Soo, 2013; Williams, 2021) yalnızca belirli bir programa yapılan öğrenci talebiyle ilgili veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu durum bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Ayrıca bu araştırmalarda incelenen programlara yapılan başvuru ya da kayıt sayısı dikkate alınmıştır. Yalnızca başvuru/kayıt sayısının dikkate alınmasının nedenlerinden biri pek çok yükseköğretim sisteminde öğrenci kabulünün merkezî bir şekilde yapılmaması olabilir. Ancak Türkiye'de yükseköğretime geçiş, geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilen merkezi sınavlarla gerçekleştirilmektedir. Bu merkezi sınavlar aracılığıyla elde edilen kapsamlı veriler Türkiye'deki üniversitelerin/programların akredite olma durumları ve bunlara kayıt yaptıran öğrencilerin başarı sıralamaları arasındaki ilişkinin incelenmesine olanak sağlamaktadır. Akreditasyonun etkilerine ilişkin nesnel veriler sunan bu araştırma, akreditasyona yapılan bazı eleştirilere de bir yanıt niteliğinde olabilir. Ayrıca bu araştırma, üniversiteye öğrenci kabul süreçleri açısından merkezî yapıya sahip olmayan yükseköğretim sistemleri için de akreditasyonun etkileri konusunda yol gösterici veriler sunabilir.

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'deki lisans programlarının akredite olma durumlarının başarı sıralamasına etkisini dinamik panel veri modeli kullanarak analiz etmektedir. Ayrıca programda yer alan toplam



öğretim elemanı sayısı, bu program mezunlarının KPSS, DUS veya TUS sınavlarından aldıkları puan ortalaması ve programın kontenjanının da ilgili lisans programının başarı sıralamasına etkileri de belirlenmiştir.

Yöntem

Çalışmada, ÖSYM'nin her yıl yerleştirme sonuçlarından sonra "Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları" adı ile yayımladığı veriler kullanılmıştır (URL-1)¹. Açıklanan verilerde programın akredite olup olmadığının bilgisi yanında; öğretim süresi, kabul ettiği öğrencilerin puan türü (sözel, sayısal, eşit ağırlık ve dil), kontenjanlar, özel koşullar, öğretim kadrosu, KPSS, DUS, TUS gibi mezuniyet sonrası yapılan merkezi sınavlardan elde edilen başarı puanı gibi bilgiler de bulunmaktadır. Akreditasyon bilgisi göz önüne alınarak en uygun verinin 2019-2022 yılları arasındaki dört yılda olduğu tespit edilmiştir. Bu veri seti içerisinde gerekli temizleme ve eşleme işlemleri yapıldıktan sonra analize hazır 3385 lisans programına ait veri elde edilmiştir. İncelenen programların puan türüne göre akreditasyon oranlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1
2019-2022 Yılları Arası Alanlara Göre Akredite Olan Programlara İlişkin Bilgiler

Yıl	Program Türü	Akreditasyon Oranı (%)	Frekans	Toplam
2019	EA	8.46	82	969
	SAY	22.12	326	1474
	SÖZ	5.11	37	724
	DİL	8.72	19	218
2020	EA	8.57	83	969
	SAY	21.91	323	1474
	SÖZ	8.70	63	724
	DİL	11.01	24	218
2021	EA	10.94	106	969
	SAY	25.64	378	1474
	SÖZ	11.74	85	724
	DİL	16.51	36	218
2022	EA	14.65	142	969
	SAY	27.41	404	1474
	SÖZ	15.33	111	724
	DİL	19.27	42	218

Akreditasyonun programın başarı sıralamasına etkisini ölçmek için oluşturulan modele mevcut veri setindeki; programın kontenjanı, öğretim elemanı sayısı ve mezuniyet sonrası meslek sınavlarındaki başarı puanı kontrol değişkeni olarak eklenmiştir. Bunlar dışında alanyazında

öğrenci tercihleriyle ilişki kurulan öğrencinin yaşadığı şehir, üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal olanakları, üniversitenin marka değeri gibi değişkenler mevcut veri setinde olmadığından araştırmaya dâhil edilmemiştir. Modelde kullanılan değişkenlere ilişkin açıklamalar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Panel Veri Modeline Dahil Edilen Değişkenler

Değişken	Kısaltma	Açıklama
Başarı Sırası	bas	İlgili programa en son yerleşen adayın başarı sıralaması
Öğretim Elemanı	el	İlgili programda yer alan toplam öğretim elemanı sayısı
Mezunların Sınav Puanı	pn	İlgili programdan mezun öğrencilerin KPSS, DUS veya TUS sınavlarından aldıkları puan ortalaması
Programın Kontenjanı	kn	İlgili programın kontenjanı
Akreditasyon (Kukla değişken)	akr	İlgili programın akreditasyon durumu (1: Akredite, 0: Akredite değil)

Ekonometrik çalışmalarda üç temel veri türü bulunmaktadır. Bunlar; yatay kesit, zaman serisi ve her iki türün birleşimi olan karma verilerdir. Karma verilerin özel bir türü olan panel veri, aynı kesit birimlerinin zaman içindeki değişimini izler (Gujarati & Porter, 2009). Bu çalışmada, veri setinin hem zaman hem de kesit boyutuna sahip olması nedeniyle panel veri modeli tercih edilmiştir. Panel veri, bireysel heterojenliği kontrol etme imkânı sağlar, daha fazla bilgi ve değişkenlik sunar, gözlemlenemeyen etkileri daha iyi belirler ve çoklu doğrusallığı azaltır. Ayrıca, karmaşık modeller üzerinde çalışmaya ve zaman serisi analizlerinde daha sağlam sonuçlar elde etmeye imkân tanır (Baltagi, 2013; Gujarati & Porter, 2009).

Panel veri analizinde kurulan temel model (1) numaralı eşitlikte verilmiştir:

$$\ln bas_{it} = \alpha_0 + \alpha_1 \ln el_{it} + \alpha_2 \ln pn_{it} + \alpha_3 \ln kn_{it} + \alpha_4 akr_{it} + u_{it}, \quad (1)$$

$$i=1,2,...,3385 \text{ ve } t=2019,...,2022$$

Burada u_{it} ortalaması sıfır sabit varyanslı birbirinden bağımsız hata terimini göstermektedir. (1) numaralı modelde akreditasyon değişkeni hariç diğer değişkenlerin doğal logaritması alınarak modele dâhil edilmiştir. Logaritmik dönüşüm (1) numaralı modelde birbirinden farklı ölçüm değerlerine sahip değişkenler olduğundan, değişkenlerin değerlerini birbirine yakınlştırıp varyansta kararlılığı sağlamak için uygulanmıştır.

Panel veri modellerinde kullanılan üç temel tahmin yöntemi bulunmaktadır. Bunlar, havuzlanmış en küçük kareler (EKK), sabit etkiler ve rassal etkiler yöntemleridir. Havuzlanmış EKK yöntemi, tüm gözlemleri bir araya getirerek zaman ve

1 <https://www.osym.gov.tr/TR,16853/2019.html>

kesit boyutlarını dikkate almadan tek bir regresyon denklemi kurar. Bu yöntem, tüm birimler arasında homojenlik varsayar. Sabit etkiler yöntemi, her bir kesit birimine ait sabit bir terim içererek, bireysel farklılıkları zaman içinde sabit kılar ve birimlerin heterojenliğini kontrol etmeyi sağlar. Sabit etkiler yöntemi, kesit birimlerine özel sabit etkilerin gözlemlenemez olduğunu varsayar ve bu nedenle, bireysel farklılıkların modele dâhil edilmesine olanak tanır. Rassal etkiler yöntemi ise birimler arası farklılıkları rassal bir bileşen olarak kabul eder ve bu farklılıkların modelde bir sabit etki yerine rassal bir değişken olarak yer almasını sağlar.

Bulgular

Panel veri modelinin hangi yöntemle tahmin edileceğine karar vermek için önce F-testi ile havuzlanmış EKK ve sabit etkiler yöntemi karşılaştırılmalı, ardından Breusch-Pagan Lagrange Çarpanı (LM) testi ile havuzlanmış EKK ve rassal etkiler modeli arasındaki fark değerlendirilmelidir. Son olarak, sabit ve rassal etkiler yöntemleri arasındaki seçimi yapmak için Hausman testi uygulanmalıdır.

Tablo 3

Panel Veri Modelleri Karşılaştırma Testleri Sonuçları

Kullanılan test	Testin Dağılımı	İstatistik	p-değeri
Sabit etkiler testi	F testi	109.98	0.000
Breusch-Pagan Lagrange Çarpanı (LM) testi (Rassal etkiler için)	Kesit	18165.02	0.000
	Zaman	54.73	0.000
	Her ikisi	18219.76	0.000
İlişkili Rastgele Etkiler - Hausman Testi	Ki-kare	427.168	0.000

■ Tablo 3 incelendiğinde sabit etkiler yönteminin tercih edilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır. Sabit etkiler testi sonucunda, F-test istatistiği ve p-değeri (0.000) sabit etkiler modelinin anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Breusch-Pagan Lagrange Çarpanı testi de rassal etkiler yönteminin anlamlı olduğunu gösterse de, Hausman testi sonucu (p-değeri 0.000) sabit etkiler yöntemi ile rassal etkiler yönteminin arasında anlamlı bir fark olduğunu ve sabit etkiler yönteminin daha uygun bir seçim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle (1) numaralı denklem sabit etkiler yöntemi kullanılarak tahmin edilmiştir.

Panel veri modelinin sabit etkiler yöntemi kullanılarak tahmin edilmesi ile elde edilen sonuç ■ Tablo 4'te verilmiştir².

2 Üniversitelerin programlarının başarı sırası düştükçe bu programlara kaydolan öğrencilerin başarı sıralaması yükselmektedir. Burada ters bir mantık yer almaktadır. Örneğin, A üniversitesinin B programının başarı sırası 132 ve aynı üniversitenin C programının başarı sırası

Tablo 4

(1) Numaralı Modelin Tahmini

Bağımlı değişken: bas_{it}				
Değişkenler	Katsayılar	Standart Hata	t-istatistiği	p-değeri.
$lnel_{it}$	-0.308***	0.009	-31.068	0.000
$lnkn_{it}$	0.221***	0.011	20.091	0.000
$lnpn_{it}$	-0.657***	0.116	-5.644	0.000
akr_{it}	-0.453***	0.029	-15.158	0.000
Sabit terim	13.988***	0.485	28.808	0.000
Akaike bilgi kriteri	0.178	R^2		0.976
Schwarz kriteri	2.059	Düzeltilmiş R^2		0.968
Hannan-Quinn kriteri	0.805	F-istatistiği,		123.095
Durbin-Watson istatistiği	1.753	p-değeri (F-istatistik)		0.000
***, **, * sırasıyla %1, %5 ve %10'da istatistiksel olarak anlamlılığı ifade etmektedir.				

■ Tablo 4'te görüldüğü gibi bir programın akredite olması programa kayıt olan öğrencilerin başarı sıralamasını yükseltmektedir. Bununla birlikte bir programdaki akademisyen sayısı, program mezunlarının KPSS, DUS ve TUS gibi sınavlardan aldıkları puanlar arttıkça programa kayıt olan öğrencilerin başarı sıralaması yükselmektedir.

Tablo 5

(1) Numaralı Modelin Farklı Puan Türleri için Tahmini

Bağımlı değişken: Başarı sırası	EA	SAY	SÖZ	DİL
Değişkenler	Katsayı	Katsayı	Katsayı	Katsayı
el_{it}	-0.31*** (0.02)	-0.29*** (0.01)	-0.30*** (0.02)	-0.23*** (0.02)
kn_{it}	0.39*** (0.02)	0.12*** (0.01)	0.86*** (0.02)	0.26*** (0.02)
pn_{it}	-7.29*** (0.01)	1.42*** (0.12)	-10.94*** (0.32)	-4.97*** (0.34)
akt_{it}	-0.45*** (0.07)	-0.59*** (0.12)	-0.29*** (0.32)	-0.35*** (0.34)
Sabit terim	41.69*** (1.21)	5.76*** (0.50)	54.52*** (1.35)	30.13*** (1.39)
Parantez içindeki değerler tahminlere ilişkin standart hataları vermektedir. ***, **, * sırasıyla %1, %5 ve %10'da istatistiksel olarak anlamlılığı ifade etmektedir.				

954 ise B programını tercih eden öğrencilerin C programını tercih eden öğrencilerden daha başarılı olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle sonuçlar değerlendirilirken başarı sıralamasının düşmesi aslında programa daha başarılı öğrencilerin geldiği ve dolayısıyla programın başarısının yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.



Diğer bir ifadeyle programa daha başarılı öğrenciler kayıt yaptırmaktadır. Öte yandan programın kontenjanının artması ise başarı sıralaması daha düşük öğrencilerin programa kaydolmasına neden olmaktadır.

Ayrıca (1) numaralı model programların eşit ağırlık, sayısal, sözel ve dil olmak üzere dört puan türünden hangisine göre öğrenci aldığına göre de incelenmiş ve dört farklı alan için ayrı ayrı tahmin edildiğinde ise ■ Tablo 5'te sonuçlar elde edilmiştir.

■ Tablo 5'te görüldüğü gibi bir programın akredite olmasının başarı sıralaması üzerindeki etkisinin en yüksek olduğu programlar sayısal puan türüyle öğrenci kabul eden programlardır. Bunu eşit ağırlık, dil ve sözel puan türüyle öğrenci kabul eden programlar sırasıyla takip etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye'de yer alan üniversitelerin lisans programlarının başarı sıralamasında akreditasyonun ve diğer bazı değişkenlerin etkisinin incelendiği bu çalışmada, akredite olan programların başarı sıralaması daha yüksek olan öğrenciler tarafından tercih edildiğini belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle, akredite olan programlar, merkezi bir sınavda daha başarılı olan öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Bunun nedeni tercih sürecindeki öğrencilerin akredite olan programları daha kaliteli olarak algılamaları olabilir. Bu sonuç, akreditasyonun bir mükemmeliyet (Kumar ve ark., 2021) ve kalite göstergesi (Bougherira & Elasmara, 2022) olduğuna ilişkin görüşleri destekler niteliktedir. Türkiye'de yapılan araştırmalar tercih sürecindeki öğrenciler için üniversitelerin toplumdaki prestijinin/imaının yani kalite algısının önemli olduğunu göstermektedir (Akar, 2012; Doğan & Türkmen, 2019; Güllüce ve ark., 2016; Koçak & Çokluk Bökeoğlu, 2021). Bu açıdan akredite olan bir diğer ifadeyle kalitesi tescillenen programlara başarı sıralaması daha yüksek öğrencilerin kayıt olmak istemesi yerli alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Apaydın & Seçkin-Kapucu, 2017; Güllüce ve ark., 2016). Ayrıca ilgili programın/üniversitenin kaliteli ve tercih edilebilir olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise bir programdaki öğretim elemanı sayısı arttıkça bu programa kayıt olan öğrencilerin başarı sıralamalarının yükselmesidir. Bir programdaki öğretim elemanı sayısı ile programın akredite olma durumu arasında ilişki kurulabilir. Çünkü pek çok ulusal ve uluslararası akreditasyon kuruluşu tarafından belirlenen temel standartların arasında programdaki öğretim elemanı sayısı da yer almaktadır (Çabuk ve ark., 2013; George, 2018; Harvey, 2002). Ayrıca akreditasyonun, programlardaki öğretim elemanlarının işe alımıyla ilgili politikaları da iyileştirdiği bilinmektedir (Heriot ve ark., 2009). Öğretim elemanı sayısı ve niteliği, öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen etmenler arasında da yer almaktadır (Akar, 2012). Bu açıdan bakıldığında

programdaki öğretim elemanı sayısı ile bu programı tercih eden öğrencilerin başarı sıralamalarındaki ilişki araştırmanın ilk sonucunu da destekler niteliktedir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuca göre ise program mezunlarının KPSS, DUS ve TUS gibi merkezi sınavlardan aldıkları puanlar arttıkça bu programa kayıt olan öğrencilerin başarı sıralamaları da yükselmektedir. Belirli bir programın mezunlarının niteliğine ilişkin fikir verebilecek bu sınav sonuçları hem üniversite tercih sürecindeki öğrenciler için hem de bu programların mezunlarına iş verecek paydaşlar için önemli bir kalite göstergesi olabilir. Program akreditasyonunun amaçlarından biri değerlendirilen program mezunlarının mesleki yeterlilikleri kazanmasına katkı sağlamaktır (Dede, 2024). YÖKAK tarafından tescillenen akreditasyon kuruluşlarının değerlendirme standartları arasında da program mezunlarının önceden belirlenen yeterliliklere sahip olma durumunun kanıtlanmasına ilişkin ölçütler yer almaktadır. Örneğin; Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) (2020) program çıktıları (yeterlilikleri) başlığı altında "Mezun olmaya hak kazanan öğrencilerin program çıktılarına sahip olduklarının kanıtı olmalıdır." şeklinde bir ölçüt belirlemiştir. Bu ölçüt için yukarıda belirtilen sınav sonuçları nesnelliği ve güvenilirliği oldukça yüksek olan kanıtlardır. Bu durumda akredite olma sürecinde öğrencilere hedeflenen yeterlilikleri kazandırmasına ilişkin yapılan düzenlemelerin programların başarı sıralamasına etkisi mevcut araştırma sonuçlarıyla da görülmektedir.

Son olarak, çalışmada akredite olan programlar öğrenci kabul ettiği puan türleri dikkate alınarak sayısal, sözel, eşit ağırlık ve dil olarak gruplanmış ve yapılan incelemede bir programın akredite olmasının başarı sıralaması üzerindeki etkisinin en yüksek olduğu programların sayısal puan türüyle öğrenci kabul eden programlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de sayısal puan türüyle öğrenci kabul eden programların başında tıp ve mühendislik gelmektedir. Her iki programın da akreditasyon çalışmaları açısından Türkiye'de öncü olduğu belirtilebilir. Türkiye'de YÖKAK tarafından tescillenen dernekler arasından mühendislik eğitimiyle ilgili programları akredite eden Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK), 2002 yılında Mühendislik Değerlendirme Kurulu adı ile bağımsız bir platform olarak kurulmuş ve 2007 yılında dernekleşmiştir. Tıp eğitimiyle ilgili programları akredite eden Tıp Eğitimi Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD) ise 2008 yılında kurulmuştur. Bu durum ilgili programların paydaşlarının akreditasyon ile ilgili farkındalıkların daha yüksek olmasını sağlamış olabilir. Ayrıca tıp/mühendislik gibi programların mezunlarına işveren meslek odalarının programların akreditasyonunun gereğini vurgulaması bu alanlardaki programların akreditasyon çalışmalarına odaklanmasını ve başarı sıralaması daha yüksek öğrencilerin akredite olan programları tercih etmesini sağlamış olabilir.

Akreditasyon, bütüncül ve sistematik bir eēitim inovasyonu olarak görülebilir (Collins, 2015, s.143). Ancak akreditasyonun, bir kontrol listesini doldurma etkinliēinden öteye geçerek bu inovasyonu gerekleētirebilmesi için etkili bir planlama, nitelikli bir ekip, zaman yönetimi, sürdürülebilir motivasyon ve mali kaynak gerekmektedir. Bu gereklilikleri yerine getirebilmenin n koēullarından biri ise akreditasyonun katkılarına ikna olan paydaēlardır. Bazı paydaēların akreditasyonun deēeri, uzun süreli etkisi, yasallıēı konusunda endiēeleri olabilir (Romanowski, 2021). Akreditasyonun niversitelere/programlara baēarı sıralaması daha yüksek ērencileri ektiēini gösteren bu araētırmanın sonuçları paydaēlardaki endiēelerin ortadan kaldırılmasında etkili olabilir. Üstelik mevcut araētırma sonuçları akreditasyonun önemli, gerekli ve harcanan zamana-emeēe deēer olduēuna iliēkin grēleri de nesnel ve kapsamlı verilerle destekler niteliktedir.

neriler

Araētırma sonuçları üniversitelerin daha yüksek baēarı sıralamasına sahip ērenciler tarafından tercih edilmesini saēlamak için akredite olmalarının, kontenjanlarını azaltmalarının, akademik personel sayılarını ve mezun ērencilerinin baēarılarını arttırmalarının önemli olduēunu göstermektedir. Burada sıralanan etmenler, ulusal ve uluslararası akreditasyon kuruluēlarının pek oēu tarafından ölçüt olarak belirlenmiētir. Bu açıdan mevcut araētırma sonucu programların akredite olmasının gerekliliēini ortaya koymaktadır. Ancak akreditasyonun bu araētırmada da belirlenen katkılarına ulaēılabilmesi için akreditasyon ölçütlerini karēılama sürecinin aēamalı Şekilde gerekleētirilmesi ve yapılan deēiēikliklerin sürdürülebilir olması saēlanmalıdır. Ayrıca araētırma sonuçları akredite olan programlar arasından özellikle sayısal puan türünde ērenci kabul edenlerde akreditasyonun baēarı sıralamasına etkisinin daha yüksek olduēunu göstermektedir. Bu sonuç doērultusunda sayısal puan türünde ērenci kabul eden programların akredite olma süreci ve ulaēmaya alıētıkları akreditasyon standartlarının diēer alanlardaki akreditasyon kuruluēları ve ilgili programlar tarafından da dikkate alınması önerilebilir.

Araētırma sonuçlarına dayalı olarak araētırmacılar için de bazı önerilerde bulunulabilir: Bu araētırmada eēitli deēiēkenlerin dâhil edildiēi bir dinamik panel veri modeli kurularak deēiēkenlerin anlamlılıēı test edilmiētir. İleriki araētırmalarda üniversitelerin bulunduēu yer, üniversitelerin vakıf/devlet niversitesi olma durumu, ērencilerin lisans programlarının baēlı oldukları üniversitelerin kalitesine iliēkin algısı ve yine ērencilerin akreditasyona iliēkin farkındalık düzeyleri gibi diēer deēiēkenlerin etkisi de test edilebilir. Ayrıca test edilen deēiēkenlere iliēkin niversite yönetimi, ēretim elemanı, ērenci, akreditasyon kuruluēu temsilcileri gibi paydaēların grēlerinin de incelemeye dâhil edileceēi karma araētırmalar gerekleētirilebilir.



Extended Abstract

The Effect of Accreditation on the Success Rankings of Undergraduate Programs

The need to evaluate universities leads to the emergence and spread of quality assurance systems like accreditation. The increasing importance of accreditation all over the world and the benefits of the Bologna Process have made universities in Türkiye more interested in this issue (Özçiçek & Karaca, 2019). Accreditation is a means of academic quality, transparency and accountability (YÖK, 2024). Accreditation is generally defined as a quality assurance system or process, which includes an assessment made on the degree to which universities reach predetermined standards.

The increase in the number of universities has led to competition among universities for qualified students. There are many factors influencing students' decisions about university choice: the geographical location, the social opportunities, its proximity to job opportunities after graduation, the quality of scientific studies of the academics, and its positive image in the society etc (Akar, 2012).

Considering the student admission requirements in the Turkish higher education system, the increase in demand for accredited programs means they are preferred by candidates with higher success rankings in the higher education transition exam. However, no related research was found in the national literature review. In the international literature, studies examining the accreditation and higher demand for a program are quite limited (Elliott & Soo, 2013; Kumar et al., 2021; Williams, 2021). In Türkiye, the transition to higher education is carried out through a centralized valid and reliable exam. The comprehensive data obtained through these central examinations allow for the examination of the relationship between the accreditation status of universities/programs in Türkiye and the success rankings of the students enrolled in them. This study can provide objective data on the effects of accreditation. It can also provide guiding data on the effects of accreditation for uncentralized higher education systems in terms of university admission processes.

This study aims to analyze the effect of the accreditation status of undergraduate programs in Türkiye on the success ranking of the students they admit by using a dynamic panel data model.

Method

The data used in the study is obtained from the annual placement results published by ÖSYM, which includes information on accredited programs, education duration, score types, quotas, special conditions, academics, and success scores of graduates. The analysis focuses on data from 2019 to 2022, covering a total of 3385 undergraduate programs. The

study utilizes panel data method to examine the relationship between accreditation and success ranking, while controlling for variables such as program quota, number of academics, and success score in post-graduation exams. With both time and cross-sectional dimensions in the dataset, the panel data method is deemed appropriate for the analysis.

Findings

The program accreditation increases the success ranking of the students enrolled in the program. However, as the number of academicians in a program and the scores of program graduates from exams such as KPSS, DUS and TUS increase, the success ranking of students enrolled in the program increases. In other words, more successful students enroll in the program. However, the increase in the quota of the program causes students with lower success ranking to enroll in the program. The programs with the highest impact of accreditation on the success ranking of a program are the programs that accept students with numerical score type. This is followed by programs that accept students with equal weight, language and verbal score types, respectively.

Result and Discussion

This study determined accredited programs are preferred by students with a higher success ranking in a central exam, that is, more successful students. This may be because students in the choice process perceive accredited programs as higher quality. This result supports the views that accreditation is an indicator of excellence (Kumar et al., 2021) and quality (Bougherira & Elasmara, 2022). Studies conducted in Türkiye show the prestige/image of universities in the society, i.e. quality perception is important for students in university choice (Akar, 2012; Doğan & Türkmen, 2019; Güllüce et al., 2016; Koçak & Çokluk Bökeoğlu, 2021).

This study showed as the number of academics in a program increases, the success rankings of the students enrolled in this program increase. A relationship can be established between the number of academics in a program and the accreditation status. Because the number of academics is among the basic standards set by many accreditation organizations (Çabuk et al., 2013; George, 2018; Harvey, 2002). The number and quality of academics affect students' university choice (Akar, 2012). From this point of view, the relationship between the number of academics in the program and the success rankings of the students who prefer this program supports the first result of the study.

The study showed as the exam scores of program graduates increase, so do the success rankings of students enrolled in that program. These exam results can be an important

quality indicator for students in the university choice and for stakeholders who will employ the graduates. Accreditation contributes to the acquisition of professional competencies by the graduates of the evaluated program (Dede, 2024). The evaluation standards include proof that the graduates of the program have predetermined competencies.

Finally, the accredited programs in the study were grouped as numerical, verbal, equal weight and language based on the types of scores they accept students with and it was concluded that the programs with the highest impact on the success ranking of a program accreditation are the programs that accept students with numerical score type. In Türkiye, medicine and engineering are the leading programs that accept students with numerical score types. It can be said that both programs are pioneers in Türkiye in terms of accreditation studies.

Recommendations

The study found universities need to be accredited, decrease their student quotas, hire more academics, and ensure the success of their graduates to attract students with higher success rankings. However, it emphasizes that the process of meeting accreditation criteria should be gradual, and changes should be sustainable to reap the benefits identified. Future research should consider variables like location of universities, institution type (foundation or state), students' perception of university quality, and their awareness of accreditation. By examining these factors, researchers can gain a better understanding of their impact on university choice.



Kaynakça

- Akar, C. (2012). Üniversite seçimini etkileyen faktörler: İktisadi ve idari bilimler öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Aktan, C. C. & Gencel, U. (2010). Yükseköğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-155.
- Apaydın, Ç. & Seçkin-Kapucu, M. (2017). Üniversiteyi tercih etme, akademik itibar ve sosyal etkinlik arasındaki ilişki: Akdeniz ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi lisans öğrencileri örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 199-222. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.007>
- Atatekin, 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. <https://doi.org/10.26701/uad.394020>
- Baltagi, B. H. (2013). *Econometric analysis of panel data* (5. bs.). Wiley.
- Bennett, P. J., Geringer, S. D. & Taylor, J. (2015). The effect of accreditation on the university selection of undergraduate business majors: An empirical study. *International Journal of Education Research*, 10(1), 78. <https://link.gale.com/apps/doc/A417473395/AONE?u=anon~395edf4f&sid=googleScholar&xid=dd0d2676>
- Bougherira, M. R. & Elasmr, M. H. (2022). Impact of academic accreditation on teaching and learning: Faculty members' perceptions. *Journal of Further and Higher Education*, 47(2), 167-181.
- Brennan, J. & Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40, 331-349. <https://doi.org/10.1023/A:1004159425182>
- Briggs, S. & Wilson, A. (2007). Which university? A study of the influence of cost and information factors on Scottish undergraduate choice. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/13600800601175789>
- Carr, S., Hamilton, E. & Meade, P. (2005). Is it possible? Investigating the influence of external quality audit on university performance. *Quality in Higher Education*, 11(3), 195-211.
- Chu, A. & Westerheijden, D. F. (2018). Between quality and control: What can we learn from higher education quality assurance policy in the Netherlands? *Quality in Higher Education*, 24(3), 260-270. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1559513>
- Collins, I. (2015). Using international accreditation in higher education to effect changes in organisational culture: A case study from a Turkish university. *Journal of Research in International Education*, 14(2), 141-154. <https://doi.org/10.1177/1475240915592589>
- Çabuk, S. N., Taner Uluçay, D. M. & Çabuk, A. (2013). Accreditation of online and distance learning programs: Online GIS education program experience. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 231-244.
- Dede, O. (2024). *Türkiye'de yükseköğretimde ve eğitim fakültelerinde lisans programları akreditasyonunda gelişmeler ve eğilimler* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Demirci, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin bölüm tercihlerinin ve tercih sonuçlarının istatistiki analizler ile incelenmesi. *Akademik İzdüşüm Dergisi*, 2(1), 23-40.
- Doğan, S. & Türkmen, H. H. (2019). Üniversite tanıtım araçlarının adayların tercihlerine etkisini ölçmeye yönelik bir araştırma: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 49-64. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.380986>
- Eaton, J. S. (2006). Accreditation, professional interest and the public interest. *Inside Accreditation*, 2(6), 1-3.
- Elliott, C. & Soo, K. T. (2013). The international market for MBA qualifications: The relationship between fees and applications. *Economics of Education Review*, 34, 162-174. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.02.006>
- George, B. P. (2018). Choosing the right kind of accreditation for a business school: A comparison between AACSB, ACBSP, and IACBE. *Journal of Research in Higher Education*, 2(2), 45-61. <https://doi.org/10.24193/jrhe.2018.2.3>
- Gujarati, D. N. & Porter, D. C. (2009). *Basic econometrics*. McGraw-Hill Education.
- Güllüce, A. C., Yılmaz, T. & Kaygın, E. (2016). Factors affecting the university preferences of students: A case of Kafkas University. *American Journal of Industrial and Business Management*, 6, 357-372. <https://doi.org/10.4236/ajibm.2016.63032>
- Haakstad, J. (2001). Accreditation: The new quality assurance formula? Some reflections as Norway is about to reform its quality assurance system. *Quality in Higher Education*, 7(1), 77-82.
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in Higher Education*, 7(3), 245-263.
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 26(2), 207-223.
- Haug, G. (2003). Quality assurance/accreditation in the emerging European Higher Education Area: A possible scenario for the future. *European Journal of Education*, 38(3), 229-241. <https://doi.org/10.1111/ejed.2003.38.issue-3>
- Hegji, A. (2020). *An overview of accreditation of higher education in the United States*. Congressional Research Service Report. <https://sgp.fas.org/crs/misc/R43826.pdf>
- Heriot, K. C., Franklin, G. & Austin, W. W. (2009). Applying for initial AACSB accreditation: An exploratory study to identify costs. *Journal of Education for Business*, 84(5), 283-289. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.5.283-289>
- Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- İri, R. & Bayraktar, M. (2023). Öğretim elemanlarının üniversitelerin uyguladıkları akreditasyon faaliyetlerine yönelik algıları: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(50), 557-577. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1171420>
- Jacqmin, J. & Lefebvre, M. (2021). The effect of international accreditations on students' revealed preferences: Evidence from French Business schools. *Economics of Education Review*, 85, 1-38. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102192>
- Kaltenecker, E. & Okoye, K. (2023). How do location, accreditation, and faculty size affect business schools' ranking? *Journal of Education for Business*, 99(2), 96-102. <https://doi.org/10.1080/08832323.2023.2268800>

- Koçak, D. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2021). Üniversite tercih nedenlerinin ikili karşılaştırma ve sıralama yargıları yöntemleri ile ölçeklenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1580-1591.
- Komotar, M. (2021). Accreditation in European higher education from the comparative perspective: Slovenia and the Netherlands. *Quality in Higher Education*, 27(2), 149-167. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1909215>
- Koyuncu, S. (2007). *Türk ortaöğretim sisteminde okulların akreditasyon yeterlik düzeyleri (Sakarya İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kumar, P., Shukla, B. & Passey, D. (2021). Impact of accreditation on quality and excellence of higher education institutions. *Revista Investigacion Operacional*, 41, 151-167.
- McFarlane, D. (2010). Accreditation discrimination: Impact on school choice, costs, and professional prospects in academia. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8(4). <https://scholars.fhsu.edu/alj/vol8/iss4/7>
- Mızıkacı, F. & İlhan, E. (2024). *Eğitim programları bağlamında üniversite*. Pegem Akademi.
- MÜDEK. (2020). *MÜDEK değerlendirme ölçütleri*. https://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Degerlendirme_Olcutleri_%282.2-25.01.2020%29.pdf adresinden 21 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.
- Nauffal, D. I. (2012). Assessment of student engagement: An analysis of trends. *Tertiary Education and Management*, 18, 171-191. <https://doi.org/10.1080/13583883.2012.656696>
- Nguyen, H. C. & Ta, T. T. H. (2018). Exploring impact of accreditation on higher education in developing countries: A Vietnamese view. *Tertiary Education and Management*, 24, 154-167. <https://doi.org/10.1080/13583883.2017.140600>
- Özçiçek, Y. & Karaca, A. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: Mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114-149.
- Pham, T. P. L. (2012). The renovation of higher education governance in Vietnam and its impact on the teaching quality at universities. *Tertiary Education and Management*, 18(4), 289-308. <https://doi.org/10.1080/13583883.2012.675350>
- Reichert, S. & Tauch, C. (2003). *Trends in learning structures in European Higher Education III – Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe (First draft)*. European University Association; European Commission. https://www.aic.lv/bologna/Bologna/Reports/Trends/Tre3_SUM.pdf
- Romanowski, M. H. (2021). The idolatry of accreditation in higher education: Enhancing our understanding. *Quality in Higher Education*, 28(2), 153-167.
- Sarp, N. (2014). *Toplam kalite yönetimi uygulamaları*. Siyasal Kitapevi.
- Schwarz, S. & Westerheijden, D. F. (2007). Accreditation in the framework of evaluation activities: A comparative study in the European Higher Education Area. S. Schwarz & D. F. Westerheijden (Ed.), *Accreditation and evaluation in the European Higher Education Area* (s. 1-41) içinde. Springer.
- Soutar, G. N. & Turner, J. P. (2002). Students' preferences for university: A conjoint analysis. *The International Journal of Educational Management*, 16(1), 40-45.
- TEPDAD. (2020). *Mezuniyet öncesi tıp eğitimi programı öz değerlendirme raporu hazırlama kılavuzu*. https://tepdad.org.tr/wp-content/uploads/2024/02/ODR-HAZIRLAMA_KILAVUZU-S5_2020.pdf adresinden 21 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.
- Urgel, J. (2007). EQUIS accreditation: Value and benefits for international business schools. *Journal of Management Development*, 26(1), 73-83. <https://doi.org/10.1108/02621710710721698>
- Williams, Z. (2021). The impact of business program accreditation on ranking and enrolment for HBCU schools. *Research Journal of Business and Management (RJBm)*, 8(4), 233-242. <https://doi.org/10.17261/Pressacademia.2021.1465>
- Yeşilbaş Özenç, Y. (2024). Yükseköğretimde kalite. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 498-509. <https://doi.org/10.32329/uad.1538784>
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği (2015, 23 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı 25942). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm> adresinden 15 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.
- YÖK. (2024). *Yükseköğretimde akreditasyon*. <https://denklik.yok.gov.tr/akreditasyon-tanimadenklik-nedir> adresinden 15 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Yükseköğretimde Kalitenin Tamamlayıcı Haritası: Eksik Veriler ve Değerlendirme Stratejileri

Complementary Map of Quality in Higher Education: Missing Data and Evaluation Strategies

Gözde Bozkurt¹ , Volkan Öngel² 

¹ İstanbul Beykent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, İstanbul, Türkiye

² İstanbul Beykent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Finans Bölümü, İstanbul, Türkiye

Özet

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YÖKAK) resmi internet sitesinde paylaşılan Gösterge Değerlendirme Raporu kapsamındaki üniversitelerin temel göstergelerindeki eksik veriler incelenmiştir. Üniversitelerin gösterge raporları, stratejik yönetim ve kalite güvencesi açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, eksik verilerin yapısı tamamen rastgele kayıp (MCAR), rastgele eksik (MAR) ve rastgele olmayan kayıp (MNAR) kategorileri çerçevesinde oluşturulan panel veri seti aracılığıyla analiz edilmiştir. Bulgular, eksik verilerin ağırlıklı olarak rastgele bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmada, eksik verilerin rastgele veya sistematik olup olmadığının belirlenmesinin, analiz sürecinde doğru yöntemlerin seçilmesi açısından kritik olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, yükseköğretim kurumlarının performanslarını daha sağlıklı değerlendirebilmesi ve kaliteyi artırmaya yönelik stratejiler geliştirilebilmesi için uygun veri tamamlama yöntemleri üzerine bir tartışma yürütülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretimde Kalite, Eksik Veri Analizi, Gösterge Değerlendirme, Stratejik Yönetim, Panel Veri

Abstract

In this study, missing data in the basic indicators of universities within the scope of the Indicator Evaluation Report shared on the official website of the Higher Education Quality Council (YÖKAK) were examined. Indicator reports of universities have an important place in terms of strategic management and quality assurance. In this context, the structure of missing data was analyzed through a panel data set created within the framework of completely missing at random (MCAR), missing at random (MAR) and non-random missing (MNAR) categories. The findings show that the missing data predominantly have a random structure. The study emphasizes that determining whether the missing data is random or systematic is critical in terms of choosing the right methods in the analysis process. In this context, a discussion was carried out on appropriate data completion methods so that higher education institutions can evaluate their performance more accurately and develop strategies to increase quality.

Keywords: Quality in Higher Education, Missing Data Analysis, Indicator Evaluation, Strategic Management, Panel Data

Yükseköğretim kurumları, sürdürülebilir kalite standartlarına ulaşmak ve kurumsal gelişmelerini güçlendirmek adına stratejik planlamalarını ulusal ve uluslararası kalite güvencesi ilkeleri doğrultusunda şekillendirmektedir. Türkiye'de bu sürece yön veren temel kurumsal aktörlerden biri olan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), yükseköğretim sisteminde kalite kültürünü kurumsallaştırmak amacıyla eğitim, araştırma, idari işler ve toplumsal hizmet alanlarında performans göstergelerine dayalı izleme ve değerlendirme mekanizmaları geliştirmiştir. Bu faaliyet alanları, Avrupa Yükseköğretim Alanı çerçevesinde benimsenen ESG

2015 iç kalite güvencesi standartlarına paralel olarak yapılandırılmakta ve kalite yönetiminin sadece öğretimle sınırlı kalmayıp tüm kurumsal süreçleri kapsamı gerektiğini vurgulamaktadır (ENQA, 2015).

Yükseköğretim sisteminin performansını değerlendirmede kullanılan istatistiksel göstergeler, kurumsal stratejilerin tasarlanması, izlenmesi ve iyileştirilmesi açısından yönetsel karar alma süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Harvey & Green, 1993; García-Aracil & Palomares-Montero, 2013). Ancak, söz konusu göstergelerin değerlendirilmesinde sıkça karşılaşılan eksik veri problemi,

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Gözde Bozkurt
İstanbul Beykent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, İstanbul / Türkiye
e-posta: gozdebozkurt@beykent.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(ÖS), 141-149. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 26, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Nisan / April 17, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Bozkurt, G. & Öngel, V. (2025). Yükseköğretimde Kalitenin Tamamlayıcı Haritası: Eksik Veriler ve Değerlendirme Stratejileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 151-159. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1538863>

ORCID: G. Bozkurt: 0000-0001-8413-1099; V. Öngel: 0000-0001-8881-2465

analiz sonuçlarının geçerliliğini ve karar süreçlerinin doğruluğunu tehdit etmektedir. Eksik veriler, yalnızca bilgi kaybına yol açmakla kalmaz, aynı zamanda tahmin hataları, model sapmaları ve politika geliştirmede yanlış yönlendirmelere neden olabilmektedir (Allison, 2002; Rubin, 1976; Enders, 2010; Little & Rubin, 2020). Bu nedenle, eksik veri yapısının istatistiksel olarak doğru şekilde belirlenmesi ve buna uygun analiz stratejilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eksik veri yapısı literatürde, Rubin (1976) tarafından ortaya konan üçlü sınıflandırma ile tanımlanmaktadır: Tamamen rastgele eksik veri (MCAR), rastgele eksik veri (MAR) ve rastgele olmayan eksik veri (MNAR). Bu yapıların her biri farklı analiz stratejileri gerektirmekte olup, özellikle MNAR durumunda, eksikliğin sistematik nedenlerle ortaya çıkması analizlerde ciddi yanlışlıklar yaratabilmektedir (Leke & Marwala, 2019). Bu bağlamda, çalışmalarda kullanılan veri setinin eksiklik yapısı analiz edilmeden doğrudan tamamlayıcı tekniklerin uygulanması, modelin güvenilirliğini zedeleyebilmektedir.

Bu çalışma, YÖKAK Gösterge Değerlendirme Raporları temelinde oluşturulan panel veri seti üzerinden, eksik verilerin sistematik bir yapıya sahip olup olmadığını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Örneklem olarak Türkiye'deki 208 üniversitenin (126 devlet, 82 vakıf) 2015–2022 yıllarına ait performans göstergeleri incelenmiş ve özellikle yabancı öğrenci sayısı verisinde gözlemlenen eksiklikler üzerine odaklanılmıştır. Yabancı öğrenci sayısı, yükseköğretimde uluslararasılaşma süreçlerinin göstergesi olması açısından stratejik öneme sahiptir (de Wit, 2020; Knight, 2004;). Bu bağlamda, öğrenci çeşitliliği, kültürel etkileşim, uluslararası araştırma işbirlikleri ve ekonomik katkılar gibi çok boyutlu etkiler oluşturmakta, kurumsal performans pozitif katkı sağlamaktadır (Baydemir & Bolat, 2024; Gümüş & Onurlubaş, 2019; Lee, 2010). Ancak, yabancı öğrencilere ilişkin verilerdeki eksiklikler, yalnızca analiz güvenilirliğini değil, aynı zamanda stratejik planlama, politika üretimi ve kalite değerlendirme süreçlerinin bütüncül biçimde yönetilmesini de güçleştirmektedir. Örneğin, öğrenci destek hizmetlerinin güçlendirilmesi, araştırma işbirliklerinin planlanması ve toplumsal katkı hedeflerinin belirlenmesi gibi alanlarda, yabancı öğrenci verilerinin eksikliği, kurumların uluslararasılaşma performanslarını doğru şekilde izleyememelerine neden olabilmektedir. Eksik veriler bu bağlamda yalnızca teknik bir sorun değil, aynı zamanda veriye dayalı yönetim açısından kritik bir zafiyet olarak karşımıza çıkmaktadır (Batini & Scannapieca, 2016; Gartner, 2017; Karr ve ark., 2006).

Çalışmada, eksik veri yapısı özellikle Little's MCAR testi ile analiz edilerek, rastgelelik düzeyi belirlenmiş ve verinin sistematik olarak eksik olup olmadığı değerlendirilmiştir. Eğer eksik veriler MCAR dışı bir yapıya sahipse (örneğin MAR veya MNAR), bu eksikliklerin belirli üniversite

türlerine, yıllara veya göstergelere sistematik olarak yoğunlaştığı anlamına gelir ki bu da analiz sonuçlarının genellenebilirliğini ciddi biçimde sınırlar. Bu bağlamda, eksik veri yapısının doğru tespiti ve buna uygun eksik veri yönetimi stratejilerinin uygulanması, hem kurum içi kalite güvencesi hem de ulusal yükseköğretim politikaları açısından kritik öneme sahiptir.

Sonuç olarak bu çalışma, yükseköğretim kurumlarının kalite göstergelerine ilişkin eksik veri yapısını sistematik biçimde analiz ederek, eksikliklerin veri yönetimi süreçlerine ve değerlendirme modellerine olan etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonucunda, eksik veri sorununa yönelik öneriler ve uygulama stratejileri sunulurken, yükseköğretimde kalite güvencesine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Literatür

Yükseköğretim kurumlarında kurumsal gelişimi sürdürülebilir kılmak ve toplumsal sorumlulukları etkin biçimde yerine getirmek amacıyla uygulanan kalite güvencesi sistemleri, Türkiye'de son yıllarda Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) öncülüğünde yeniden yapılandırılmıştır. YÖKAK, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma, toplumsal katkı ve idari süreçlerine yönelik iç ve dış değerlendirme mekanizmaları geliştirerek kalite kültürünün kurumsallaşmasını hedeflemektedir.

Bu bağlamda, stratejik yönetim, kurumların misyon, vizyon ve temel değerleri doğrultusunda hedeflerine ulaşmasını sağlamak amacıyla planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerini içeren bütüncül bir yönetim anlayışı sunmaktadır. Stratejik yönetim ile kalite güvencesi arasındaki ilişki, karar alma süreçlerinin sürekli iyileştirme temelinde sistematik biçimde yürütülmesini sağlamaktadır. Kalite güvencesi yalnızca kurum faaliyetlerinin belirlenen hedef ve standartlara uygunluğunu değil, aynı zamanda bu faaliyetlerin şeffaf, izlenebilir ve geliştirilebilir olmasını da güvence altına almaktadır (ENQA, 2015; Harvey & Green, 1993).

Yükseköğretimde stratejik yönetim ve iç kalite güvencesi, kurumların performanslarını sürdürülebilir şekilde izlemelerine ve geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu sistemler, yükseköğretim kurumlarının eğitim, araştırma ve toplumsal katkı alanlarındaki faaliyetlerini belirli standartlar çerçevesinde düzenli olarak değerlendirmesine olanak sağlamaktadır. Performans göstergeleri bu bağlamda kilit rol oynamakta olup; öğrenci memnuniyeti, mezuniyet oranları, akademik yayın sayısı, istihdam oranları ve uluslararası öğrenci sayısı gibi alanlara yayılmaktadır (Hazelkorn, 2015; Jongbloed ve ark., 2008; Sadırlı, 2023). Türkiye'de bu göstergeler, YÖKAK tarafından yayımlanan Gösterge Değerlendirme Raporları ile düzenli olarak izlenmekte ve raporlanmaktadır.



Uluslararası düzeyde ise, European Standards and Guidelines (ESG) çerçevesinde benzer iç kalite güvencesi süreçleri yürütülmekte; Birleşik Krallık'ta Higher Education Statistics Agency (HESA) ve Amerika Birleşik Devletleri'nde National Center for Education Statistics (NCES) gibi kuruluşlar yükseköğretim kurumlarının performans verilerini yayımlamaktadır.

Bu sistemlerin güvenilirliğini tehdit eden başlıca unsurlardan biri eksik veri problemidir. Eksik veriler, yükseköğretim performans göstergelerinin analitik olarak değerlendirilmesini zorlaştırmakta ve sonuçların geçerliliğini tehlikeye atabilmektedir. Little ve Rubin (2002) ile Enders (2010) tarafından yapılan çalışmalar, eksik veri yapısının (örneğin MCAR, MAR, MNAR) doğru belirlenmesinin ve buna uygun analiz yöntemlerinin seçilmesinin istatistiksel sonuçlar üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Özellikle eksik verilerin yanlış sınıflandırılması veya uygun olmayan yöntemlerle tamamlanması, kalite değerlendirme süreçlerinde sistematik hatalara neden olabilmektedir (Allison, 2002).

Bu nedenle, eksik verilerin türüne göre uygun yöntemlerle ele alınması ve bu sürecin kalite güvence sistemlerine entegre edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (García-Aracil & Palomares-Montero, 2013). Eksik veri yönetimi, yalnızca analiz düzeyinde değil, aynı zamanda kurumsal planlama ve karar alma süreçlerinde de dikkate alınması gereken kritik bir veri kalite unsurudur.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemsel çerçevesi açıklanmaktadır. Araştırmanın temel odak noktalarından biri olan eksik veri sorunu, literatürdeki teorik çerçeveye birlikte ele alınmış, eksik veri mekanizmalarının yapısı nedensel diyagramlarla örneklendirilmiştir. Ayrıca, eksik veri türlerinin belirlenmesine yönelik olarak uygulanan Little's MCAR testi ile analiz sürecinin yönlendirilme biçimi açıklanmış ve panel veri analizlerinde eksik verilerle nasıl başa çıkılabileceğine dair yöntemsel önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemleri kapsamında tasarlanmış olup, herhangi bir değişkenler arası neden-sonuç ilişkisi test edilmeden, mevcut durumun sistematik biçimde tanımlandığı betimsel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın temel amacı, yükseköğretim kurumlarının kalite göstergelerine ilişkin mevcut durumu geniş kapsamlı bir veri seti üzerinden değerlendirmek ve özellikle eksik veri yapısını incelemektir.

Bu doğrultuda, çalışmada bütünlük kavramı temel bir ilke olarak ele alınmıştır. Bütünlük, veri üzerinde gerçekleştirilecek analizlerin geçerliliğini etkileyen ve verinin genişlik, kapsama ve doğruluk derecesini ifade

eden bir kavramdır (Batini & Scannapieca, 2016). Özellikle istatistiksel bütünlük, her bir veri kaydının tam olması, yani eksik veri içermemesi durumunu tanımlar (Karr ve ark., 2006). Bu çalışmada, veri bütünlüğünü bozan en önemli unsur olarak ele alınan eksik veriler, analizlerin güvenilirliğini etkileyebilecek potansiyel bir problem olarak değerlendirilmiştir.

Eksik Veri Tanımı ve Önemi

Veri bütünlüğü çerçevesinde değerlendirilen eksik veri sorunu, analizlerin güvenilirliğini etkileyen önemli bir unsurdur. Eksik veri; gözlemlenememiş ancak analiz açısından anlamlı olabilecek değerlere karşılık gelir (Little & Rubin, 2020). Eksik veri, yalnızca bilgi kaybı yaratmakla kalmaz, aynı zamanda hatalı tahminler, geçersiz sonuçlar ve genelleme problemlerine neden olabilir (Allison, 2002; Rubin, 1978). Bu nedenle çalışmada, veri setindeki eksik verilerin sistematik bir yapıya sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla eksik veri yapısı analiz edilmiştir. Özellikle eksik verilerin rastgele olup olmadığı, yani MCAR, MAR veya MNAR yapısına sahip olup olmadığı tartışılmış ve yönetime bu doğrultuda yön verilmiştir.

Eksik verilerin tanımlanması için literatürde en yaygın olarak kullanılan sistem, Rubin tarafından geliştirilmiştir (Rubin, 1976, s. 582). Bu çalışmada kullanılan panel veri setinde eksik gözlemlerin doğası, eksiklik mekanizmaları açısından Rubin'in üçlü sınıflandırması çerçevesinde ele alınmıştır. Rubin, eksik veri tiplerini tamamen rastgele eksik veri (MCAR - Missing Completely At Random), rastgele eksik veri (MAR - Missing At Random) ve rastgele olmayan eksik veri (MNAR - Missing Not At Random) olmak üzere üç kategoride ele almıştır (Little & Rubin, 2014, s. 21).

■ MCAR Varsayımı:

Bu varsayım, bir değişkende eksik veri olma olasılığının, bu değişkenin kendi değeri ya da veri setindeki diğer değişkenlerle ilişkisi olmadığı durumlarda meydana geldiği eksiklik türünü ifade etmektedir.

■ MAR Varsayımı:

Bu varsayım, bir değişkende eksik veri olma olasılığının, analizdeki diğer değişkenler kontrol altına alındığında, bu değişkenin kendi değeri ile ilişkisiz olduğu durumu ifade etmektedir.

■ MNAR Varsayımı:

Göz ardı edilemeyen eksik veri mekanizmasıdır. Bu varsayım, bir değişkende eksik veri olma olasılığının değişkenin kendi değerine bağlı olduğu durumu ifade etmektedir. Bu tür eksik verilerin bulunduğu veri setleriyle yapılan model geliştirme ve tahminler genellikle yanlış çalışabilmektedir (Leke & Marwala, 2019, s. 18).

MCAR, MAR'a kıyasla daha kısıtlayıcı bir eksik veri düzenine işaret etmektedir. MCAR durumunda eksik veri olasılığı, herhangi bir değişkenle ilişkilendirilmemektedir; ancak MAR durumunda eksik veri olasılığının diğer değişkenlere bağlı olduğu görülmektedir. MAR, eksik verilerin ihmal edilebilir

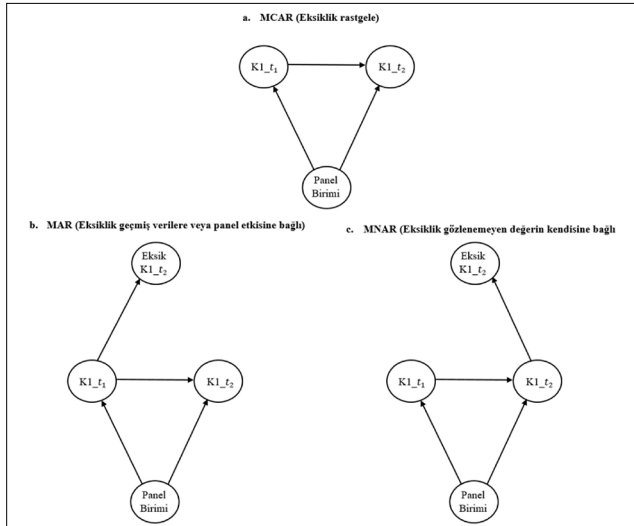
olduğu varsayımıyla birlikte literatürde çeşitli analizlerde sıkça kullanılmıştır. Rubin (1976), örneklem tabanlı çözümleme yöntemlerinin MCAR durumunda geçerli olabileceğini göstermiştir.

Uygulamalı panel veri araştırmalarında, genellikle bazı değerlerin eksik olduğu ve bu durumun dengesiz panellere yol açtığı bilinmektedir. Eksik gözlemlerin sebepleri çeşitlidir; örneğin, bazı veriler yıllık bazda elde edilirken, diğerleri çeyreklik bazda toplanabilmekte ve bu durum, yalnızca yıllık gözlemlerin mevcut olduğu dönemlerde çeyrek tarihlerinde eksik değerlere neden olabilmektedir. Bu çalışmada üniversitelere ait göstergelerin incelenmesinden hareketle; üniversitelerin eksik verileri eğer ki veri setinde belirli bir düzen içinde ortaya çıkıyorsa (örneğin, belirli bir üniversitenin belirli bir dönemde verilerin eksik olması gibi), bu durum panel veri analizlerinde sistematik bir hataya neden olabilecektir.

Not: K1, üniversitelerin stratejik planlarında yer alan eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin hedefleri gerçekleştirme yüzdesini ifade etmektedir. Panel veri setinde K1 değişkeni yıllara göre üniversiteler bazında gözlemlenmiş olup, bazı dönemlerde eksik gözlemler bulunmaktadır. Diyagramda K1_t1 geçmiş yılı, K1_t2 ise mevcut yılı temsil etmektedir.

Şekil 1

Panel Veride Eksiklik Mekanizmalarının Nedensel Diyagramlarla Gösterimi



Şekil 1'deki diyagram, sırasıyla MCAR, MAR ve MNAR mekanizmalarının nedensel ilişkiler bağlamında nasıl şekillendiğini göstermektedir. **Şekil a (MCAR):** Eksiklik, geçmiş veya mevcut K1 değerinden bağımsızdır. Eksiklikler tamamen rastgele oluşmaktadır. Bu durumda, eksik gözlemlerin analize dâhil edilmesi sonucu yanlılığa neden olmaz. Ancak uygulamada bu mekanizma oldukça nadirdir. **Şekil b (MAR):** Eksiklik, geçmiş döneme ait K1 değerine ve/veya panel birime (üniversite) bağlıdır. Yani, belirli geçmiş performans düzeylerine sahip

üniversitelerde eksik veri olma olasılığı daha yüksektir. Bu durumda eksiklik mekanizması, gözlemlenebilir değişkenlerle modelleme yoluyla yönetilebilmektedir. **Şekil c (MNAR):** Eksiklik, gözlemlenemeyen mevcut dönem K1 değeri ile doğrudan ilişkilidir. Örneğin, K1 değeri çok düşük olduğu için üniversite ilgili veriyi dikkate almamış olabilir. Bu durumda eksik veri mekanizması gözlemlenemeyen bir değere bağlı olduğu için klasik tahmin teknikleri ciddi yanlılıklar yaratabilir. Bu tür eksiklikler için model temelli yaklaşımlar kullanılabilir.

Eksik veriler, üniversitelerin performansını ve diğer önemli değişkenleri değerlendiren panel veri araştırmalarında bütünlük ve kapsam sorunlarına yol açabilecektir. Eğer eksiklikler rastgele değilse ve belirli bir tip üniversitelerde daha sık görülüyorsa, bu durum genellemelerin yapılmasını zorlaştıracak bir unsura dönüşecektir. Bu noktada, eksik verilerle başa çıkma stratejileri (imputation, veri toplama süreçlerini geliştirme vb.) eksik verilerin etkilerini azaltabilecektir. Eğer eksik veriler rastgele değilse ve bir sistematığı varsa, eksik verileri olduğu şekilde ele almak analizde daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine yardımcı olacaktır. Ancak eksik verilerin sistematik bir düzeni yok ise eksik verileri tamamlamak daha uygun bir yaklaşım olacaktır. Bu çalışmada, eksik veri probleminin varlığı ve türü incelenerek analiz süreçlerinde nasıl ele alınması gerektiği değerlendirilmektedir. Panel veri setinde eksik verinin sistematik olup olmadığını test etmek için Little's MCAR testi uygulanmıştır. Yapının değerlendirilmesi için kullanılan Little's MCAR testi, eksik verilerin tamamen rastgele olup olmadığını belirlemeye yönelik bir yöntemdir. Testin temel hipotezleri şunlardır:

H_0 : Eksik veriler tamamen rastgele (MCAR) dağılmıştır.
 H_a : Eksik veriler tamamen rastgele değildir; yani, MCAR değildir.

Eğer elde edilen *p*-değeri belirlenen anlamlılık düzeyinden küçükse (genellikle 0.05), reddedilmekte ve eksik verilerin MCAR olmadığı anlaşılmaktadır. Little's MCAR test sonuçlarına göre; eğer eksik verilerin rastgele olmadığı (MCAR dışı) tespit edilirse, bu eksikliklerin belirli üniversite türlerinde veya belirli yıllarda daha sık görüldüğü anlamına gelmektedir. Bu durumda eksik verilerin olduğu şekilde modele dâhil edilmesi daha uygun olacaktır. Eğer eksik verilerin rastgele olduğu sonucuna ulaşırsa, eksik veriler çoklu atama yöntemi gibi tekniklerle tamamlanarak analizlere devam edilmektedir. Bu çalışma kapsamında oluşturulan panel veri setinde kullanılan değişkenler yıllara ve üniversitelere göre dengesiz şekilde eksiklik içermektedir. Bu nedenle, veri setindeki eksiklik yapısı değerlendirilmiş ve analiz süreciyle ilgili eksik verilerin doğasına uygun olarak önerilerde bulunulmuştur.



Bulgular

Bu bölümde, çalışmada oluşturulan panel veri setine ilişkin betimsel bilgiler ve eksik veri yapısına yönelik yapılan analizlerin bulguları sunulmaktadır. İlk olarak, panel veri setinin kapsamı ve veri kaynakları açıklanmakta; ardından, eksik veri sorununun yapısını anlamaya yönelik olarak uygulanan Little's MCAR testi sonuçları değerlendirilmektedir. Elde edilen bulgular eksik verilerin tamamen rastgele dağıldığını (MCAR) göstermekte ve bu doğrultuda eksik veriyle başa çıkma stratejileri kuramsal düzeyde tartışılmaktadır.

Veri Seti ve Kapsam

Çalışma kapsamında; Yükseköğretim Kalite Kurulu resmi internet sitesinde paylaşılan YÖKAK Gösterge Değerlendirme Raporu veri tabanından 208 üniversitenin (82'si vakıf ve 126'sı devlet üniversitesi olmak üzere) 2015-2022 zaman periyodunda ■ Tablo 1'de verilen göstergeler aracılığıyla panel veri seti oluşturulmuştur.

■ Tablo 1
Panel Veri Seti Değişkenleri

Gösterge Değerleri Raporu	Kapsamı	Kısaltma
2- Kalite Güvence Sistemi 1- Kurumun misyon, vizyon, stratejik hedefleri ve Kalite Komisyonunun faaliyetleri 1-2-3-4	Kurumun stratejik planında yer alan eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin hedefleri gerçekleştirme yüzdesi (% olarak)	K1
	Kurumun stratejik planında yer alan araştırma faaliyetlerine ilişkin hedefleri gerçekleştirme yüzdesi (% olarak)	K2
	Kurumun stratejik planında yer alan idari faaliyetlerine ilişkin hedefleri gerçekleştirme yüzdesi (% olarak)	K3
	Kurumun stratejik planında yer alan toplumsal hizmet faaliyetlerine ilişkin hedefleri gerçekleştirme yüzdesi (% olarak)	K4
1- Kuruma Ait Bilgiler 1- Birim/Öğrenci/Personel Sayıları, Fiziki Alanlar 16- Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı	Yabancı Öğrenci Sayısı	Y1

Veri Kaynakları*

- YÖKSİS => istatistik.yok.gov.tr'de yayımlanan verileri
- Kurum => Kurumun kendisi tarafından doldurulan verileri
- ÖSYM => ÖSYM'den alınan verileri
- YÖKAK => Değişik (URAP, THE, WOS ya da kurul tarafından hesaplanan) kaynaklardan alınan verileri ifade etmektedir.
- Araştırma ve Geliştirme başlığı altında yer alan göstergeler Nisan ayı içerisinde, Q1 yayın sayısı ve Q1 yayın oranına ilişkin veriler ise Ağustos ayı içerisinde Scival ve Incites veri kümelerinden alınmıştır.
- ARWU, THE, QS, NTU göstergeleri sıralama aralığının alt sınırı olarak hazırlanmıştır.

Not:* veri kaynakları <https://yokak.gov.tr/raporlar/IndicatorValuesReport> adresindeki Veri Kaynakları bölümünden elde edilmiştir.

Eksik Veri Yapısının Tespiti

Panel veri setinde yer alan bazı değişkenlerde eksik gözlemler bulunduğu tespit edilmiştir. Bu eksikliklerin belirli bir örüntüye dayanıp dayanmadığını, yani sistematik olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Little's MCAR (Missing Completely At Random) testi uygulanmıştır. Bu test, eksik verilerin tamamen rastgele (MCAR), rastgele (MAR) veya rastgele olmayan (MNAR) şekilde dağılıp dağılmadığını istatistiksel olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada oluşturulan panel veri setinde eksik verilerin dağılım yapısı, eksiklik türüne göre analiz edilmiş; eksik verilerle nasıl başa çıkılması gerektiğine yönelik yöntemsel tartışma yürütülmeden önce bu yapının doğru şekilde tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda uygulanan Little's MCAR testinin bulguları ■ Tablo 2'de sunulmuştur.

■ Tablo 2
Little's MCAR Testi Bulguları

Örneklem Hacmi	n=1664	n=1008	n=656
	Üniversiteler	Devlet Üniversiteleri	Vakıf Üniversiteleri
Değerler	14.6848	29.1604	57.8286
Serbestlik Derecesi	22	47	44
p-değeri	0.8754	0.9809	0.0789
Karar	reddedilemez	reddedilemez	reddedilemez

Little'in MCAR testi için hesaplanan *p-değerlerinin* istatistiksel olarak anlamlı olmaması yani 0,05'ten büyük olması nedeniyle eksik verilerde herhangi bir örüntü bulunmadığını, diğer bir ifadeyle tamamen rastgele dağıldığını ifade eden yokluk hipotezinin reddedilmediği bulgusuna ulaşılmaktadır. Buradan hareketle; veri setinde yer alan eksik verilerin tamamen rastgele bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, üniversitelerin kalite hedeflerini etkileyen faktörlerin eksik veri oluşumuyla sistematik bir şekilde bağlantılı olmadığı değerlendirilmektedir.

MCAR Yapısının Oluşmasına Sebep Olabilecek Nedenler

Üniversitelerde incelenen zaman periyodunda MCAR (Missing Completely At Random) yapısının oluşmasına neden olabilecek çeşitli faktörler bulunmaktadır. Analiz sonucunda elde edilen MCAR yapısı, bazı rastgele faktörlerle açıklanabilir:

Veri Girişi ve Anket Hataları: Anketlerin eksik doldurulması veya veri girişinde oluşan insan hataları (örn. veri giriş personelinin raporlamayı unutması).
Teknolojik Aksaklıklar: Yazılım arızaları, sunucu çökmeleri gibi sistemsel problemler.
Doğal Afetler veya Pandemi: Pandemi gibi olağanüstü durumlarda raporlama yapılamaması.
Personel veya Öğrenci Hareketliliği: Geçici görevlendirmeler veya dönemsel kayıt aksaklıkları.
Tesadüfi Kayıplar: Raporlama sürecinde rastgele unutulmalar.

Eksik Verilerle Başa Çıkma Stratejileri Üzerine Değerlendirme

Veri eksikliklerinin tamamen rastgele olduğunun (MCAR) belirlenmesi, silme ya da basit atama yöntemlerinin istatistiksel olarak kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, ortalama değer atama yöntemi, MCAR veriler için önerilen geleneksel bir yöntem olup, analizlerin güvenilirliğini olumsuz yönde etkilemeyeceği belirtilmektedir (Kelly, 2011). Ancak eksik veri oranı %5'in üzerine çıktığında, daha gelişmiş yöntemlerin (örneğin çoklu atama, EM algoritması) tercih edilmesi önerilmektedir (Osman ve ark., 2018).

Diğer taraftan, silme yöntemlerinin yalnızca MCAR koşulunda geçerli olduğu, aksi takdirde bilgi kaybına ve tahminlerde sapmalara yol açabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle, eksik verilerin sistematik bir düzene sahip olduğu (MAR/MNAR) durumlarda silme yöntemleri yerine atama veya modelleme teknikleri kullanılmalıdır.

Eksik verilerin tamamlanmaksızın analiz edilmesi durumunda, veri seti dengesiz panel veri yapısında olacaktır. Dengesiz panel veri setlerinin kullanımı, bazı avantajlar ve dezavantajlar içermektedir. Avantaj olarak, dengesiz panel yapısı gerçek hayattaki veri koşullarını daha iyi yansıtabilir; tüm birimlerin her dönemde tam veri sunamaması, özellikle sosyal bilimlerde sıkça karşılaşılan bir durumdur. Ayrıca, daha fazla birim ve yıl gözlemi içerebildiği için örneklem çeşitliliğini artırabilir. Bununla birlikte, bu yapı bazı dezavantajları da beraberinde getirir. Özellikle ekonometrik modelleme sürecinde dengesizlik, bazı yöntemlerin uygulanabilirliğini sınırlandırabilir; tahminlerin tutarlılığı ve anlamlılığı dengesizliğe bağlı olarak zayıflayabilir. Ayrıca eksik gözlemlere yapılan atamalar, parametre tahminlerinde sapmalara neden olabilir. Bu nedenle, dengesiz panel veri setleri kullanılabilir olsa da, eksik verilerle etkin şekilde başa çıkılmadığı takdirde analizlerin güvenilirliği zedelenabilir. Sonuç olarak, eksik veri sorunu içeren panel veri analizlerinde doğru modelleme tekniklerinin ve eksik veri yönetimi stratejilerinin özenle seçilmesi, analiz sonuçlarının geçerliliği ve güvenilirliği açısından kritik öneme sahiptir.

Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgulara göre, eksik veriler tamamen rastgele (MCAR) yapıda dağılmaktadır. Bu bulgu, analizlerin genellenebilirliği açısından avantaj sağlamakla birlikte, veri kalitesine yönelik iyileştirme gerekliliğini ortadan kaldırmamaktadır. Zira Demir ve Parlak (2012) tarafından yapılan kapsamlı incelemede, Türkiye'deki eğitim araştırmalarının büyük çoğunluğunda eksik veri sorununun dikkate alınmadığı ve yalnızca %1,7'sinde eksik veriye özel bir analiz tekniği uygulandığı tespit edilmiştir. Bu durum, akademik çalışmaların yöntemsel sağlamlığını ve raporlama kalitesini olumsuz etkileyebilecek önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Benzer biçimde, Cox ve arkadaşları (2014) tarafından yükseköğretim alanında yapılan ampirik bir çalışmada da, eksik verilerin türüne göre uygulanacak stratejilerin analiz sonuçları üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, eksik veri mekanizmasının analiz öncesi test edilmesi, eksikliğin rastgele mi (MCAR), gözlemlenebilir değişkenlere bağlı mı (MAR), yoksa gözlemlenemeyen değerlere mi bağlı (MNAR) olduğunun anlaşılması, uygulanacak yöntemin doğruluğu açısından kritik önemdedir. Soğuksu (2024), eğitim araştırmalarında kullanılan IRTree (Item Response Tree) modelleriyle eksik veri mekanizmasının türünü belirlemenin mümkün olduğunu ve analizlerin güvenilirliğini artırdığını ortaya koymuştur. Yine benzer şekilde, Anahideh ve arkadaşları (2021), yükseköğretim verilerinde yapılan öngörücü analizlerde uygulanan atama (imputation) yöntemlerinin sadece doğruluk açısından değil, aynı zamanda analizlerin adalet ve eşitlik boyutları üzerinde de önemli etkileri olduğunu vurgulamıştır. Bu da eksik veriyle başa çıkma stratejilerinin hem istatistiksel hem de etik sorumluluklar taşıdığını göstermektedir. Bu bağlamda, eksik veri yapısının MCAR olması, klasik analiz yöntemlerinin uygulanabilirliğini desteklemekte ve örnekleme yanlılığı riskini azaltmaktadır. Ancak veri kalitesinin artırılması ve eksiklik oranlarının azaltılması yönünde önleyici adımlar atılması hâlâ önemini korumaktadır.

Günümüzde yükseköğretim kurumları, sürekli kaliteyi artırmaya ve sürdürülebilir bir eğitim ortamı oluşturmaya çalışmaktadır. Bu çabaların merkezinde kanıta dayalı arşivleme sistemleri ve bütünsel bilgi yönetim sistemleri yer almakta; bu sistemler, kurumların büyük ölçekli verileri merkezi olarak saklamasını, analiz etmesini ve karar destek sistemleriyle entegre biçimde kullanmasını sağlamaktadır. Böylece, akademik ve idari performans değerlendirmeleri daha etkin yapılabilmekte, stratejik planlama süreçlerine veriye dayalı katkı sunulabilmektedir. Ancak bu sistemlerin başarısı, büyük ölçüde veri bütünlüğüne ve eksiksizliğine bağlıdır. Eksik veriler; veri toplama sürecindeki aksaklıklar, farklı dönemsel raporlama standartları veya teknik sorunlar nedeniyle oluşabilmekte ve analizlerin doğruluğunu ciddi biçimde etkileyebilmektedir. Bu durum, üniversitelerin hem performans değerlendirme süreçlerini hem de uluslararası sıralamalardaki konumlarını zayıflatabilecek potansiyele sahiptir.



Bu çalışma kapsamında, Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yayımlanan Gösterge Değerlendirme Raporları incelenmiş; üniversitelere ait göstergelerdeki eksiklikler MCAR, MAR ve MNAR mekanizmaları temelinde sınıflandırılmıştır. Panel veri analizinden önce yapılan Little's MCAR testi, eksik verilerin rastgele bir yapıda dağıldığını (MCAR) ortaya koymuştur. Bu bulgu, eksik verilerin belirli bir sistematik örüntüye bağlı olmadığını ve klasik panel veri analizlerinin güvenle uygulanabileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte, veri eksikliklerinin sistematik hâle gelmemesi adına veri giriş standartlarının üniversiteler arasında eşgüdümlü hâle getirilmesi, veri toplama süreçlerinin dijital altyapılarla desteklenmesi ve bütünlük bilgisi yönetim sistemlerinin daha etkin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca, eksik veriyle başa çıkmak için sadece teknik çözümler değil, kurumsal düzeyde farkındalık ve sürdürülebilir veri politikaları da geliştirilmelidir.

Sonuç olarak, bu çalışma; eksik verilerin rastgeleliğini doğrulamakla kalmayıp, veri kalitesinin yükseköğretimde stratejik karar alma süreçlerine olan etkisini de ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, hem teknik hem de yönetsel düzeyde eksik veriye karşı önlem alınması, yükseköğretim sisteminde kalite güvence mekanizmalarının sürdürülebilirliği açısından kritik önem taşımaktadır.

Extended Abstract

Complementary Map of Quality in Higher Education: Missing Data and Evaluation Strategies

Quality assurance in higher education systems is a fundamental element for sustainable academic and administrative success. The Higher Education Quality Board (YÖKAK), the main institutional structure that directs this process in Türkiye, monitors and evaluates quality through performance indicators. Indicator Assessment Reports, which include these indicators, are of critical importance for the strategic planning and institutional improvement processes of universities. However, the lack of data in these reports is a problem that can undermine the validity and reliability of quality assessment. This study aims to analyze the nature of missing data in the indicators in the YÖKAK database and to present methodological and strategic suggestions to increase data quality.

Literature Review

Missing data analysis is an important research topic in social sciences. The missing data classification proposed by Rubin (1976) – Completely Missing Data at Random (MCAR), Missing Data at Random (MAR) and Missing Data Not at Random (MNAR) – constitute the basic framework in this field. It is stated that in educational research, the problem of missing data is not given enough attention and this situation negatively affects the validity of the analyses (Demir & Parlak, 2012; Cox et al., 2014). At the same time, it is emphasized that appropriate methods should be selected according to the missing data structure and that incorrect classifications may lead to systematic errors (Enders, 2010; Allison, 2002). In this context, it is vital to correctly define the missing data structure in order to reliably evaluate higher education performance data.

Method

The research is based on a panel dataset created from YÖKAK Indicator Evaluation Reports of 208 universities in Türkiye between 2015 and 2022. Missing data were analyzed specifically for the number of foreign students, one of the indicators in the dataset. Little's MCAR test was applied to determine the missing data structure and statistically evaluated whether the missing data were random or not. The study was carried out within the framework of a descriptive screening model with a quantitative approach; causal diagrams regarding the missing data structure were also used in the analyses.

Findings

As a result of the analyses, it was determined that the distribution of missing data was completely random (MCAR). The results of the MCAR test, which was applied separately to the state and foundation university groups,

similarly show that the missing data are not based on a systematic structure. This situation supports the validity of classical methods such as deletion or averaging, as the risk of sampling bias in the analyses is low due to missing data. However, factors such as data entry errors, technological disruptions or extraordinary circumstances can cause missing data to be distributed randomly.

Discussion

The fact that missing data are in the MCAR structure is a situation that supports statistical integrity in the analyses. However, this finding does not mean that data quality problems can be ignored. Strategies for dealing with missing data should be supported not only by technical tools but also by sustainable data policies at the institutional level. In addition, it is frequently emphasized in the literature that classical methods are inadequate and model-based approaches may be required in cases where missing data are not random (MAR or MNAR) (Little & Rubin, 2020; Soğuksu, 2024). Therefore, testing the missing data structure before each analysis is a critical step.

Conclusion and Recommendations

This study analyzed whether the data belonging to the indicators used in quality assessments in higher education were missing and revealed that the missing data were completely random (MCAR). This finding shows that classical panel data analyses can be applied safely. However, in order to minimize data missingness, it is recommended that data entry standards be harmonized among universities, digital data collection systems be disseminated, and integrated information management systems be used more effectively. In addition, dealing with missing data is not only a technical necessity but also an ethical and governance responsibility. In future studies, it is recommended that the structure of missing data be determined as well as the impact of this structure on data analyses be evaluated.



Kaynakça

- Allison, P. D. (2002). *Missing data*. Sage Publications.
- Anahideh, H., Ye, X., Vate-U-Lan, P., & Ouyang, Y. (2021). Auditing the imputation effect on fairness of predictive analytics in higher education. *arXiv preprint*, arXiv:2109.07908. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2109.07908>
- Batini, C., & Scannapieca, M. (2016). *Data and information quality: Dimensions, principles and techniques*. Springer International Publishing.
- Baydemir, M., & Bolat, M. A. (2024). Uluslararası öğrencilerin Türk ekonomisine katkıları: İstanbul'da kendi hesabına okuyan öğrenciler örneği. *Turkish Journal of Diaspora Studies*, 4(2), 203–220. <https://doi.org/10.52241/TJDS.2024.0078>
- Cox, B. E., McIntosh, K., Reason, R. D., & Terenzini, P. T. (2014). Working with missing data in higher education research: A primer and real-world example. *The Review of Higher Education*, 37(3), 377–402. <https://doi.org/10.1353/rhe.2014.0026>
- de Wit, H. (2020). Internationalization of higher education: The need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*, 10(1), i–iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- Demir, E., & Parlak, B. (2012). Türkiye'de eğitim araştırmalarında kayıp veri sorunu. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 3(1), 230–241.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford Press.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. ENQA. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- García-Aracil, A., & Palomares-Montero, D. (2013). Examining performance indicators in higher education: Efficiency and quality in teaching and research. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(6), 610–623. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.844666>
- Gartner. (2017). *How to create a business case for data quality improvement*. <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/how-to-create-a-business-case-for-data-quality-improvement>
- Gümüş, N., & Onurlubaş, E. (2019). Uluslararası öğrencilerin tüketim harcamalarının şehir ekonomisine katkısının incelenmesi: Kastamonu Üniversitesi örneği. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 174–192.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. Palgrave Macmillan.
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>
- Karr, A. F., Sanil, A. P., & Banks, D. L. (2006). Data quality: A statistical perspective. *Statistical Methodology*, 3(2), 137–173. <https://doi.org/10.1016/j.stamet.2005.08.006>
- Kelly, S. (2011). Do homes that are more energy efficient consume less energy?: A structural equation model of the English residential sector. *Energy*, 36(9), 5610–5620. <https://doi.org/10.1016/j.energy.2011.07.004>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Leke, C. A., & Marwala, T. (2019). *Deep learning and missing data in engineering systems*. Studies in Big Data (Vol. 48) içinde. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04152-7_2
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2014). *Statistical analysis with missing data* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2020). *Statistical analysis with missing data* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Osman, M. S., Abu-Mahfouz, A. M., & Page, P. R. (2018). A survey on data imputation techniques: Water distribution system as a use case. *IEEE Access*, 6, 63279–63291. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2876558>
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581–592. <https://doi.org/10.1093/biomet/63.3.581>
- Sadırlı, S. (2023). *Yükseköğretim kalite güvencesi modeli: Yeni kurulan bir devlet üniversitesinde uygulamalar* [Yüksek lisans tezi, Tarsus Üniversitesi].
- Soğuksu, Y. B. (2024). The efficacy of the IRTree framework for detecting missing data mechanisms in educational assessments. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 15(3), 209–220. <https://doi.org/10.21031/epod.1514741>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2024). *Gösterge Değerleri Raporu*. <https://yokak.gov.tr/raporlar/IndicatorValuesReport>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Bütünleşik Kalite Yönetim Sisteminin (BKYS) Kamu Üniversitelerinde İç Kalite Güvencesi Sisteminin Kurumsallaşmasına Katkısının Belirlenmesi

Determining the Contribution of the Integrated Quality Management System (BKYS) to the Institutionalization of Internal Quality Assurance Systems in Public Universities

Hüseyin Şimşek¹ , Dildar Özaslan¹ , Fatma Cahide Özçelik² 

¹ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir, Türkiye

² Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırşehir, Türkiye

Özet

Bu araştırma, Bütünleşik Kalite Yönetim Sistemi'nin (BKYS) kamu üniversitelerinde iç kalite güvencesi sistemlerinin kurumsallaşmasına olan katkılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. BKYS, üniversitelerde kalite güvence süreçlerini iyileştirmek, verimliliği artırmak ve kurum içi iş birliğini güçlendirmek amacıyla Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi tarafından geliştirilmiş bir yazılım olup, kurumun kendi tercihi ile kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada, yalnızca BKYS'yi aktif olarak kullanan idari görevi olan çalışanlar çalışma grubuna dahil edilmiştir, çünkü yazılımın kullanımı bu personelle sınırlıdır. Yazılımın 2015 yılından bu yana aktif olarak kullanılıyor olması, çalışanların sisteme aşinalığını artırarak güvenilir veriler elde edilmesini sağlamıştır. Araştırma kapsamında İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde, BKYS'yi aktif olarak kullanan 113 idari görevi olan çalışanın görüşleri toplanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, BKYS'nin özellikle faaliyet planlarının yönetimi, memnuniyet yönetimi, süreç yönetimi ve risk yönetimi gibi alanlarda önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte, BKYS'nin paydaş katılımı ve çalışan memnuniyeti üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, BKYS'nin üniversite yönetimi ile öğrenciler, çalışanlar ve dış paydaşlar arasındaki etkileşimi güçlendirdiği ve bu etkileşimlerin kurumsal performansı olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Araştırma bulguları, BKYS'nin üniversitelerin stratejik hedeflerinin gerçekleştirilmesine ve iyileştirme odaklı bir yaklaşım benimsemelerine önemli katkılarda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, paydaş katılımını artıracak ve çalışan memnuniyetini iyileştirecek mekanizmaların daha fazla geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir. Bu çalışma, BKYS'nin iç kalite güvencesi sistemlerinin etkinliğini artırma potansiyeline sahip olduğunu ve üniversitelerin kalite süreçlerine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kalite Yönetimi, BKYS, İç Kalite Güvencesi, Üniversiteler, Kurumsallaşma, Verimlilik

Abstract

This study aims to determine the contributions of the Integrated Quality Management System (IQMS) to the institutionalization of internal quality assurance systems in public universities. IQMS is a software developed by Kırşehir Ahi Evran University to improve quality assurance processes, enhance efficiency, and strengthen institutional collaboration in universities. It was adopted voluntarily by the institution. In this study, only administrative staff actively using IQMS were included in the study group, as the software is exclusively utilized by this personnel. Since the software has been in active use since 2015, employees have become familiar with the system, ensuring the collection of reliable data. The research was conducted at a public university in the Central Anatolia Region, gathering the opinions of 113 administrative staff who actively use IQMS. The majority of participants stated that IQMS significantly contributes to various domains, particularly activity planning management, satisfaction management, process management, and risk management. However, it was also noted that IQMS has a limited impact on stakeholder engagement and employee satisfaction. Additionally, the findings highlight that IQMS enhances the interaction between university administration and students, employees, and external stakeholders, positively influencing institutional performance. The study results indicate that IQMS plays a crucial role in achieving universities' strategic goals and fostering an improvement-oriented approach. However, it is recommended that mechanisms to increase stakeholder engagement and improve employee satisfaction be further developed. This study demonstrates that IQMS has the potential to enhance the effectiveness of internal quality assurance systems and significantly contribute to universities' quality processes.

Keywords: Quality Management, IQMS, Internal Quality Assurance, Universities, Institutionalization, Efficiency

İletişim / Correspondence:

Arş. Gör. Dr. Dildar Özaslan
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, Kırşehir, Türkiye
e-posta: dildarozaslan@hotmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(ÖS), 151-163. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Eylül / September 20, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Haziran / June 9, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Şimşek, H., Özaslan, D. & Özçelik, F.C. (2025). Bütünleşik kalite yönetim sisteminin (BKYS) kamu üniversitelerinde iç kalite güvencesi sisteminin kurumsallaşmasına katkısının belirlenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 161-173. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1553677>

"Bu çalışma 2024 YÖKAK Uluslararası Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur."

ORCID: H. Şimşek: 0000-0001-7455-3706; D. Özaslan: 0000-0002-9733-2276; F. C. Özçelik: 0000-0001-8672-6459

Yükseköğretim kurumlarında iç kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinin sürekli iyileştirilmesi, hesap verebilirliğin artırılması ve paydaş beklentilerinin karşılanması açısından kritik bir öneme sahiptir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2024). Günümüzde üniversiteler, kalite güvencesini sağlamak ve sürdürülebilir bir sistem oluşturmak amacıyla çeşitli yönetim modelleri ve dijital çözümlerden yararlanmaktadır. Bu bağlamda, Bütünleşik Kalite Yönetim Sistemi (BKYS), kamu üniversitelerinde iç kalite güvencesi süreçlerini sistematik bir yapıya kavuşturmak, kurumsallaşmayı desteklemek ve yönetim süreçlerini daha etkin hale getirmek amacıyla Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi tarafından geliştirilen ve 2025 yılı itibarıyla 14 yükseköğretim kurumu tarafından kullanılmakta olan bir yazılımdır (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2025).

Birçok yükseköğretim kurumunda iç kalite güvencesi süreçlerinin uygulanmasında önemli güçlükler yaşandığı bilinmektedir. Temel sorunlar arasında, kurumsal düzeyde kalite kültürünün tam olarak yerleşmemiş olması ve üniversitelerin araştırma-geliştirme, eğitim-öğretim ve toplumsal katkı faaliyetlerinden elde edilen çıktıları sistematik biçimde izleyip iyileştirmemeleri dikkati çekmektedir (Taşcı & Lapçın, 2023). Diğer bir deyişle, pek çok kurumda kalite güvencesi döngüsünün “kontrol et ve önlem al” adımları tam anlamıyla işletilememekte; iç değerlendirme sonuçlarına dayalı sürekli iyileştirme kültürü gelişmemiş durumdadır. Nitekim yapılan analizler, yükseköğretim sistemimizde kalite standartlarının uygulamaya aktarılmasında yetersizlikler bulunduğunu ve kalite çalışmalarına yönelik farkındalığın kurumsal genelde sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır (Taşcı & Lapçın, 2023). Buna paralel olarak, iç kalite güvencesi süreçlerinde iç paydaş katılımının düşük olması, sorumluluk ve yetkilerin net tanımlanmaması ile akademik/idari personelin kalite süreçlerine karşı direnç veya ilgisizlik göstermesi de önemli engeller olarak rapor edilmiştir (Sumarni ve ark., 2024). Sonuç olarak, kalite güvencesi faaliyetleri birçok kurumda çoğunlukla dış hesap verebilirlik gerekliliklerini karşılamaya odaklı kalmakta, gerçek anlamda kurumsal öğrenme ve iyileştirmeyi desteklemekte yetersiz kalabilmektedir (Özçiçek & Karaca, 2019). Bu noktada, Kaizen yaklaşımının uygulanması, kurum içindeki sürekli iyileştirme döngüsüne büyük katkı sağlayabilir. Kaizen, tüm paydaşların küçük ama sürekli iyileştirmelere katılımını teşvik ederek hem kalite kültürünü güçlendirmeyi hem de süreçlerdeki verimliliği artırmayı hedefler (Alparslan ve ark., 2021; Uluskan, 2019; Yıldırım & Yiğit, 2024).

Kalite yönetim sistemleri, bir organizasyonu kalite bakımından idare ve kontrol için gerekli yönetim sistemleridir. Bu sistemler, iş süreçlerini standartlaştırarak bağımlılığı azaltmakta, performansı ölçülebilir kılmakta ve sürekli iyileşmeye teşvik etmektedir. Aynı zamanda çalışmaya yeni başlayanların uyum sürecini kolaylaştırmakta kurumun genel kültürünü ve kalitesini çalışanlara aşılamaktadır.

Bu sistem, bilgi akışını sağlayarak kurumun tüm üretim aşamalarını kontrol altında tutmakta ve her seferinde aynı kalitede sonuçlar elde etmeyi hedeflemektedir. Bir kuruluş içerisinde hedeflenen kalitenin gerçekleşmesi için planlı ve stratejik bir şekilde sürdürülen faaliyetler önemli görülmektedir. Burada kalite yönetim sürecinde; müşteri odaklılık, liderlik, kurum kültürü ve bağlılık, süreç yaklaşımı, sürekli iyileştirme, kanıtlara dayalı kararlar ve ilişki yönetimi gibi belirlenen standartlara uygunluk devreye girmektedir. Tüm bunlardan hareketle Kalite Yönetim Sistemlerinin odağında memnuniyeti artırmak ve sürekli iyileştirme sağlamak olduğu belirtilebilir (Fonseca & Domingues, 2017; Nookabadi & Middle, 2006; Schmuck, 2021; Steel, 1987).

Bütünleşik Kalite Yönetim Sistemi (BKYS), bu hususlara yönelik bütüncül bir çözüm yaklaşımı sunmaktadır. BKYS; stratejik planlama, süreç yönetimi, performans izleme, risk yönetimi ve geri bildirim gibi yönetim bileşenlerini tek bir çatı altında toplayarak kurumdaki tüm süreçlerin Planla-Uygula-Kontrol Et-Önlem Al (PUKÖ) döngüsü içerisinde işletilmesini sağlamayı amaçlayan entegre bir iç kalite güvence sistemidir (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2025). Bu entegre yaklaşım sayesinde kurumdaki farklı birimler ve faaliyetler arasında kalite güvencesi uygulamaları birbiriyle uyumlu hale getirilmekte ve süreçler arası kopukluklar giderilmektedir. BKYS'nin, tüm birimlerde ortak hedef ve göstergelere dayalı performans değerlendirmesine olanak tanıyarak sorumlulukları netleştirdiği ve kanıta dayalı iyileştirme adımlarını kurumsal rutinin bir parçası haline getirdiği belirtilmektedir (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2025). Böylece BKYS, iç paydaşlar arasında kalite bilincini ve iletişimi güçlendirerek kalite kültürünü yaygınlaştırmakta ve iç kalite güvencesi süreçlerinin sürdürülebilir şekilde işlenmesini desteklemektedir (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2022). Aynı şekilde, Kaizen felsefesinin “sürekli ve aşamalı gelişim” odağı, BKYS'nin sunduğu dijital altyapıyla birleşerek çalışanların her adımda iyileştirme önerilerini sisteme kolayca yansıtmasını mümkün kılmaktadır. Bu sayede, süreç yönetimi ve performans izleme modülleri gerçek zamanlı verilerle beslendiğinden, karar vericiler küçük değişikliklerle büyük dönüşümler elde edebilmektedir. Nitekim yapılan bazı araştırmalarda yönetim sistemlerinin bütünleştirilmesinin kurumların verimliliğini artırdığı, yönetim süreçlerinde ciddi bir dönüşüm sağladığı sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir (Ayaz-Arda ve ark., 2018; Balashova & Gromova, 2017; Çetinkaya & Çelikyay, 2022; Tang ve ark., 2007; Thomas, 2018).

Yükseköğretim kurumlarında iç kalite güvencesi süreçleri genellikle entegre bir sistem yaklaşımından yoksun şekilde yürütülmekte, bu da süreçler, paydaş geri bildirimleri ve performans sonuçları arasında yeterli bağ kurulmasını engelleyerek sürekli iyileştirme kültürünü zorlaştırabilmektedir (Mion, 2022). Günümüzde hem kamu hem de vakıf üniversiteleri, hizmet kalitesini artırmak, performanslarını iyileştirmek ve sürekli gelişimi sağlamak



adına çeşitli iç kalite güvencesi sistemlerini benimsemekte ve bu amaçla geliştirilen yazılımları kullanmaktadır (Amalia ve ark., 2023; Barraquio, 2018; Umbase, 2023). Bu bağlamda, BKYS, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi tarafından tam da söz konusu eksikliklere çözüm üretmek amacıyla geliştirilen ve kurumsal yönetim süreçlerini tek bir dijital platformda birleştiren bir iç kalite güvencesi sistemi olarak öne çıkmaktadır (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2025).

BKYS'nin Faaliyet Planı, Süreç, Memnuniyet ve Risk yönetimi modülleri sayesinde üniversitedeki tüm birimler yıllık faaliyetlerini stratejik hedeflerle uyumlu biçimde planlayıp sistem üzerinden izleyebilmekte, süreçlerini tanımlayıp performansa dayalı olarak yönetebilmekte, paydaşlardan gelen geribildirimleri toplayıp sorunların çözümünü hızlandırabilmekte ve her bir süreç için riskleri belirleyip gerekli önlemleri alabilmektedir (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2025). BKYS ile tüm bu veriler ve işlemler ortak bir yazılım üzerinde toplandığı için faaliyetlerin izlenebilirliği artmakta, dolayısıyla karar alma süreçleri de nesnel kanıtlara dayanmaktadır (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 2023). Sistem, stratejik plan hedeflerinin gerçekleşme düzeyini otomatik raporlarla ortaya koyarak yöneticilerin performans değerlendirmelerini ve iyileştirmeye yönelik kararlarını doğru verilerle desteklemektedir (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2025). Ayrıca BKYS, tüm akademik ve idari birimleri ortak bir platformda buluşturarak kurum içi iş birliğini güçlendirmekte; kalite odaklı bu bütünsel yapı, yöneticiler ile çalışanlar arasında güven ortamı oluşturup iletişimi artırarak kurumsal kültüre olumlu yansımalar sağlamaktadır (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2025). Nitekim BKYS'nin devreye alınmasıyla birlikte üniversitede hatalı işlemlerin ve zaman kayıplarının önemli ölçüde azaltıldığı, tüm süreç ve dokümanların izlenebilir hale geldiği, ayrıca çalışan ve öğrenci memnuniyetinde kayda değer artışlar elde edildiği raporlanmıştır (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2025).

BKYS gibi entegre kalite yönetimi yaklaşımları, yükseköğretim kurumlarında iç kalite güvence sistemlerini kurumsal kültüre yerleştirmeyi ve sürekli iyileştirmeyi hedeflemektedir (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2025). Ancak alanyazında BKYS'nin veya benzeri entegre kalite sistemlerinin, kurum içi kalite güvencesi süreçlerinin kurumsallaşmasına etkisi yeterince incelenmemiştir. Nitekim son yıllarda bazı çalışmalar, iç kalite güvencesi mekanizmalarının kurum içerisinde tam anlamıyla benimsenmesi ve etkin uygulanması konusunda önemli boşluklar olduğuna dikkat çekmektedir (Anyidoho, 2023). Bu durum, kalite güvencesi politikaları ile günlük uygulamalar arasındaki “uygulama açığı”nın halen kapatılmadığını, yani kalite süreçlerinin kâğıt üzerinde kalabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla, entegre kalite yönetim araçlarının iç kalite güvencesini ne ölçüde kurumsallaştırdığı konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Benzer şekilde, kurumsal performans ile yönetim arasındaki ilişkiye dair alanyazında belirgin bir araştırma boşluğu bulunmaktadır. Kurumsal yönetim yapılarının ve süreçlerinin, kurumların performansını etkilediği varsayılmakla birlikte (Shattock & Horvath, 2019), bu etkileşim akademik yazında yeterince aydınlatılmamıştır (Almaskar ve ark., 2025). Oysaki iyi yönetim uygulamalarının hesap verebilirlik, katılımcılık ve etkili kaynak yönetimi yoluyla yükseköğretim kurumlarının performansını artırabildiği gösterilmiştir (Abdelaziz, 2022). Yönetişim konusu ise yükseköğretim çalışmaları içinde “önemli fakat çoğu zaman ihmal edilmiş” bir alan olarak tanımlanmaktadır (Shattock, 2024). Bu bağlamda, alanyazındaki boşluğun giderilmesi ve kurumsal performans-yönetişim dinamiklerinin daha iyi anlaşılabilmesi için yeni araştırmalara duyulan ihtiyaç vurgulanmaktadır (Almaskar ve ark., 2025; Anyidoho, 2023).

Bu araştırma, BKYS'nin yükseköğretim kurumlarında iç kalite güvencesi sistemlerinin kurumsallaşmasına yaptığı katkılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. BKYS, mevcut kalite yönetimi uygulamalarında gözlenen önemli eksikleri giderecek potansiyeli nedeniyle araştırma konusu olarak seçilmiştir. Bu kapsamda, BKYS'nin akademik ve idari süreçlere nasıl entegre edildiği, kurumsal performans ve yönetim üzerinde ne ölçüde etkili olduğu incelenerek alandaki boşluğa bütüncül bir bakış sağlanacaktır. Araştırma bulguları, üniversitelerde kalite çalışmalarından sorumlu uygulayıcılara ve karar vericilere iç kalite güvencesi yapısını güçlendirmeye yönelik somut ipuçları sunmayı hedeflerken, alanyazına da özgün ve nitelikli katkılar sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca, BKYS'nin üniversitelerin iç kalite süreçlerine olan etkisinin belirlenmesi daha fazla kurumun bu yazılımdan faydalanabilmesi ve yazılımın güçlendirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmada “Bütünleşik Kalite Yönetim Sistemi (BKYS) üniversitelerin iç kalite süreçlerine ne tür katkılar sağlamaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma modelinin tarama deseni kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların özelliklerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu tür araştırmalar, geçmişte var olan ya da hala var olan bir durumu tanımlamayı amaçlar (Creswell, 2017). Bu araştırmada da araştırmacılar tarafından oluşturulan anket ile araştırmaya konu olan yazılıma ilişkin kullanıcı verileri toplanarak üniversitelerin iç kalite süreçlerine olan katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama deseninin tercih edilmesinin temel nedeni, BKYS kullanıcılarının deneyimlerine dayanan mevcut durumu doğrudan betimlemeyi ve bu sayede elde edilen bulguları genelleştirilebilir biçimde sunmayı hedeflemektir.

Örneklem

İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde yürütülen bu araştırmada katılımcılar BKYS kullanıcıları arasından amaçlı örnekleme stratejisiyle seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiş olup, çalışmaya dâhil edilme koşulları; (1) BKYS'yi aktif olarak kullanmak, (2) Kurumda idari görevde bulunmak (İdari görevde bulunan akademik personel de dâhil) şeklinde belirlenmiştir. Söz konusu yazılımın yalnızca idari görevi olan personel tarafından kullanılmasından dolayı, örneklem kapsamı bu çalışanlarla sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin, BKYS yazılımını geliştiren ve 2015 yılından bu yana aktif olarak kullanan kurum olması, veri toplama sürecinde bu üniversitenin seçilmesindeki temel gerekçedir. Bu durum, çalışanların sisteme uzun süredir aşinalık kazanmasını sağlayarak geçerli ve güvenilir veri elde edilmesini kolaylaştırmıştır. Dolayısıyla yalnızca bu üniversiteden veri toplanmış ve sistemin uzun süreli kullanımına dayalı deneyimlerin derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde toplam 119 kişiden 113'ü gönüllü olarak anketi doldurduğundan, evrene oldukça yakın bir katılım oranı elde edilmiştir. Böylece, uzun süreli kullanım deneyimi ve doğrudan idari sorumlulukları bulunan katılımcılardan alınan veriler, BKYS'nin üniversitenin iç kalite süreçlerine olan etkisini değerlendirmek için uygun bir temel oluşturmuştur. Katılımcıların demografik bilgilerine ■ Tablo 1'de yer verilmiştir.

■ **Tablo 1**
Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	36	31,9
Erkek	77	68,1
Yaş Aralığı		
26-35	19	16,8
36-45	62	54,9
46-55	23	20,4
56 ve üzeri	9	8
Kullanıcı Yetkisi		
Akademik Personel	54	47,8
Yönetici Yardımcısı	23	20,4
Üst Yönetici	8	7,1
İdari Personel	29	25,6
Toplam	113	100

Araştırmaya dâhil olan katılımcıların 113 katılımcının %31,9'u kadın, %68,1'i erkektir. Yaş aralıkları incelendiğinde ise katılımcıların yarısından fazlasının (%54,9) 36-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların kullanıcı yetkileri, ağırlıklı olarak akademik personel (%47,8), idari

çalışan (%23,9) ve yönetici yardımcısı (%20,4) şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada, örneğin bir bölüme bağlı olarak yalnızca akademik görev yürüten ve üst yönetici veya yönetici yardımcısı pozisyonunda olmayan, ancak bölümün kalite işlerinden sorumlu öğretim elemanları, “akademik personel” kategorisinde değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan ve dijital ortamda uygulanan bir anket formu kullanılmıştır. Anket, BKYS kullanım deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan kısa bilgilendirme metni ile başlamaktadır ve katılımcıların birkaç zorunlu soruyu yanıtlaması talep edilmektedir. Verilerin geçerli biçimde toplanabilmesi için, ilk bölümlerde demografik bilgilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Ardından, kullanıcı yetkisi (üst yönetici, yönetici yardımcısı, akademik personel, idari personel) ile BKYS'nin kullanım biçimi ve katılımcıların kullanım sıklığı gibi konulara odaklanan sorular gelmektedir.

Anketin ana gövdesinde ise, yönetim, karar alma, planlama süreçleri, memnuniyet, paydaş ilişkileri ve birimler arası iletişim gibi temaları kapsayan 23 kapalı uçlu madde bulunmaktadır. Bu maddeler, 5'li Likert ölçeği kullanılarak yapılandırılmıştır. Katılımcıların, “Kesinlikle katkı sağladı” ve “Hiç katkı sağlamadı” gibi uçlar arasında tercihte bulunmaları istenmiştir. Örneğin; “BKYS uygulaması, idari destek hizmetlerinin yönetiminde hangi alanlarda daha fazla verimlilik sağladı?” gibi sorularda ise katılımcılardan “İnsan Kaynakları Yönetimi”, “Bilgi İşlem Yönetimi”, “Mali İşler Yönetimi” gibi seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir.

Anket formu oluşturulurken, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda madde içerikleri düzenlenmiş ve kapsam geçerliği açısından uzman paneli yöntemi ile son kez gözden geçirilmiştir. Tüm maddelerin yalın ve anlaşılır bir dille yazılması amacıyla, form aşamalı olarak ön deneme (pilot uygulama) sürecinden geçirilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda ifadeler iyileştirilmiş, yakın anlamlar taşıyan ve araştırmanın amacına net olarak hizmet etmeyeceği düşünülen maddeler kapsam dışına alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, çevrim içi form uygulaması aracılığıyla 2.01.2024 ve 24.01.2024 tarihleri arasında gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Katılımcılara, kurum içi elektronik posta ve duyuru kanalları üzerinden anket bağlantısı iletilmiş; böylece zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde ankete katılım sağlanması amaçlanmıştır. Katılımcılar, anketin başında araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirilmiş, ayrıca yanıtların anonim ve gizlilik ilkeleri çerçevesinde değerlendirileceği vurgulanmıştır. Toplanan veriler, frekans, yüzde dağılımı ve ortalama gibi betimleyici istatistiksel yöntemlerle analiz



edilmiş; elde edilen bulgular, BKYS'nin iç kalite süreçlerine katkısını yordayıcı nitelikte yorumlanmıştır. Anket süreci tamamlandıktan sonra veriler, Excel formatına aktararak istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiş ve sonuçlar aktarılabilir tablolar şeklinde sunulmuştur.

Araştırma Etiği

Bu araştırma, bilimsel etik kurallarına uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler etik kurulundan gerekli izinler alınmış, veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllü olarak yer alması sağlanmıştır. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Araştırmada, etik ilkelere tam uyum sağlanarak dürüstlük, gizlilik ve tarafsızlık prensipleri gözetilmiştir.

Bulgular

■ Tablo 2'de katılımcıların BKYS'nin kalite güvence süreçlerindeki iyileşmeye yönelik görüşleri yer almaktadır.

■ **Tablo 2**

Katılımcıların BKYS'nin Kalite Güvence Süreçlerindeki İyileştirmeye Yönelik Görüşleri

Kalite Güvence Süreçlerindeki İyileştirmeye Yönelik Görüşler	f	%
Kesinlikle iyileştirdi	68	60,2
Kısmen iyileştirdi	39	34,5
Değişiklik olmadı	5	4,4
Fikrim yok	1	0,9
Toplam	113	100

■ **Tablo 3**

BKYS Uygulamasının Katkı Sağladığı Alanlar

BKYS Uygulamasının Katkı Sağladığı Alanlar	f	%
Faaliyet Planlarının Yönetimi	88	77,9
Memnuniyet Yönetim Sistemi	79	69,9
Süreç Yönetimi	74	65,6
Belge Yönetimi	62	54,9
İyileştirme Faaliyetleri	59	52,2
Risk Yönetimi	58	51,3
Stratejik Plan Yönetimi	55	48,7
Paydaş İlişkilerinin Yönetimi	51	45,1
Kalite Standartları	51	45,1
İletişim ve Koordinasyon	37	32,7
Değerlendirme Süreçleri	36	31,9
Değişiklik Olmadı	3	22,7
Tamamı	2	1,8
Kâğıt israfının önüne geçmesi	1	0,9
Çok fazla zaman alması	1	0,9
Toplam	113	100

■ Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların %60,2'si (68 kişi) BKYS'nin kalite güvence süreçlerini kesinlikle iyileştirdiğini, %34,5'i (39 kişi) kısmi bir iyileşme olduğunu, %4,4'ü (5 kişi) herhangi bir değişiklik olmadığını, %0,9'u (1 kişi) ise bu konuda fikri olmadığını belirtmiştir.

■ Tablo 3'te BKYS uygulamasının kuruma hangi alanlarda daha fazla katkı sağladığına ilişkin görüşler yer almaktadır. ■ Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların BKYS'nin en çok katkı sağladığı alanlar arasında Faaliyet Planlarının Yönetimi (%77,9), Memnuniyet Yönetim Sistemi (%69,9), Süreç Yönetimi (%65,6), Belge Yönetimi (%54,9), İyileştirme Faaliyetleri (%52,2), Risk Yönetimi (%51,3) yer almaktadır. Katılımcıların kâğıt israfının önüne geçmesi ve fazla zaman aldığı için herhangi bir katkı sağlamadığı yönünde de görüş bildirdikleri görülmektedir.

■ Tablo 4'te BKYS'nin yönetim süreçlerinde verimlilik artışına etkisine ilişkin katılımcıların görüşleri yer almaktadır.

■ **Tablo 4**

BKYS'nin Yönetim Süreçlerinde Verimlilik Artışına Etkisi

Yönetim Süreçlerinde Verimlilik Artışına Etki	f	%
Kesinlikle artırdı	53	46,9
Kısmen artırdı	47	41,6
Değişiklik olmadı	9	8
Fikrim yok	4	3,5
Toplam	113	100

■ Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların görüşleri %46,9 (53 kişi) oranında kesinlikle artırdığı, %41,6 (47 kişi) kısmen artırdığı, %8'i (9 kişi) değişiklik olmadığını, %3,5'inin (4 kişi) bu konuda fikir sahibi olmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

■ Tablo 5'te BKYS uygulamasının kurum içindeki karar alma ve planlama süreçlerine etkisine yönelik katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

■ **Tablo 5**

BKYS uygulamasının Karar Alma/Planlama Süreçlerine Etkisi

	f	%
Olumlu etkiledi	93	82,3
Olumsuz etkiledi	4	3,5
Değişiklik olmadı	12	10,6
Fikrim yok	4	3,5
Toplam	113	100

■ Tablo 5'te görüldüğü üzere, katılımcılardan %82,3'ü (93 kişi), BKYS uygulamasının kurumdaki karar alma süreçlerine olumlu etki ettiği, %3,5'i (4 kişi) olumsuz etki ettiğini, %10,6'sı (12 kişi) değişiklik olmadığını, %3,5'i (4 kişi) ise fikri olmadığını yönünde görüş bildirmişlerdir.

■ Tablo 6’da BKYS uygulamasının üniversite yönetimi ile öğrenciler, üniversite yönetimi ile çalışanlar, üniversite yönetimi ile dış paydaşlar, akademik birimler ile idari birimler ve farklı birimler arasındaki etkileşime yönelik etkisi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

■ **Tablo 6**

BKYS’nin Kurum İçerisindeki Etkileşime Etkisi

Üniversite Yönetimi ile Öğrenci Etkileşimi	f	%
Etkileşimi artırdı	79	69,9
Etkileşimi azalttı	2	1,8
Değişiklik olmadı	16	14,2
Fikrim yok	16	14,2
Üniversite Yönetimi ile Çalışanların Etkileşimi		
Etkileşimi artırdı	81	71,7
Etkileşimi azalttı	6	5,3
Değişiklik olmadı	23	20,4
Fikrim yok	3	2,7
Üniversite Yönetimi ile Dış Paydaşların Etkileşimi		
Etkileşimi artırdı	73	64,6
Değişiklik olmadı	23	20,4
Fikrim yok	17	15
Birimler Arası Etkileşim		
Etkileşimi artırdı	78	69
Etkileşimi azalttı	2	1,8
Değişiklik olmadı	26	23
Fikrim yok	7	6,2
Akademik Birimlerin İdari Birimlerle Etkileşimi		
Etkileşimi artırdı	73	64,6
Etkileşimi azalttı	4	3,5
Değişiklik olmadı	29	25,7
Fikrim yok	7	6,2
Toplam	113	100

■ **Tablo 7**

BKYS’nin Farklı Birimler Arasındaki İşbirliğine Etkisi

Farklı Birimler Arasındaki İşbirliğine Etki	f	%
Evet	80	70,8
Hayır	14	12,4
Fikrim yok	19	16,8
Akademik ve İdari Birimlerin Ortak Hedefler Belirlemesine Etki		
Evet	81	71,7
Hayır	14	12,4
Fikrim yok	18	15,9
Toplam	113	100

■ Tablo 6 incelendiğinde, katılımcılar ağırlıklı olarak BKYS’nin üniversite yöneticileri ile öğrenci etkileşimini güçlendirdiğini (%69,9), üniversite yönetimi ile çalışanların etkileşimini artırdığını (%71,7), üniversite yönetimi ile dış paydaşların etkileşimini artırdığını (%64,6), birimler arası etkileşimi artırdığını (%69), akademik birimlerle idari birimlerin etkileşimini artırdığını (%64,6) ifade etmişlerdir.

■ Tablo 7’de BKYS’nin farklı birimler arasındaki iş birliğine etkisi ile akademik ve idari birimlerin ortak hedefler belirlemesine etkisine yönelik katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. BKYS uygulamasının farklı birimler arasındaki iş birliğine etkisine yönelik görüşler incelendiğinde, katılımcıların %70,8’inin (80 kişi) birimler arasındaki iş birliğine etkisinin olduğu, %12,4’ünün (14 kişi) etkisi olmadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların BKYS uygulamasının akademik ve idari birimlerin ortak hedefler belirlemesine etkisi olduğunu bildirenlerin oranı %71,7 (81 kişi), %12,4’ü (14 kişi) etkisinin olmadığını, %15,9’unun (18 kişi) ise bu konuda fikrinin olmadığını görülmektedir.

■ Tablo 8’de BKYS uygulamasının idari destek hizmetlerinin yönetiminde verimlilik sağladığı alanlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

■ **Tablo 8**

BKYS Uygulamasının İdari Destek Hizmetlerinin Yönetiminde Verimlilik Sağladığı Alanlar

İdari Destek Hizmetlerinin Yönetiminde Verimlilik Sağladığı Alanlar	f	%
İş Süreçleri Yönetimi	77	68,1
Bilgi İşlem Yönetimi	42	37,2
Öğrenci İşleri Yönetimi	38	33,6
İnsan Kaynakları Yönetimi	26	23
Fikrim yok	17	15
Mali İşler Yönetimi	13	11,5
Hiçbiri	2	1,8
Çok fazla zaman alması	1	0,9
Toplam	113	100

■ Tablo 8’de görüldüğü üzere, BKYS’nin idari destek hizmetlerinin yönetiminde en çok İş Süreçleri Yönetimi (%68,1), Bilgi İşlem Yönetimi (%37,2), Öğrenci İşleri Yönetimi (%33,6) ve İnsan Kaynakları Yönetimi (%23) alanlarında verimlilik sağladığı belirlenmiştir.

■ Tablo 9’da BKYS uygulamasının verimlilik sağladığı üst süreçlere yönelik katılımcı görüşleri yer almaktadır.

■ Tablo 9 incelendiğinde, BKYS uygulamasının en çok verimlilik sağladığı üst süreçler arasında Eğitim ve Öğretimin Yönetimi (%64,6), İdari ve Destek Hizmetlerinin Yönetimi (%48,7), Toplumsal Katkının Yönetimi (%44,2) ve Dönüşümün Yönetimi (%41,6) olduğu belirlenmiştir.



■ Tablo 9

BKYS Uygulamasının Verimlilik Sağladığı Üst Süreçler

Verimlilik Sağladığı Üst Süreçler	f	%
Eğitim ve Öğretimin Yönetimi	73	64,6
İdari ve Destek Hizmetlerinin Yönetimi	55	48,7
Toplumsal Katkının Yönetimi	50	44,2
Dönüşümün Yönetimi	47	41,6
Araştırma ve Geliştirmenin Yönetimi	28	24,8
Bölgesel Kalkınma Odaklı İhtisaslaşma ve Misyon Farklılaşmasının Yönetimi	26	23
Fikrim yok	13	11,5
Toplam	113	100

■ Tablo 10'da BKYS uygulamasının iş akışı ve süreçlerdeki iyileştirmeler ile yönetim süreçlerindeki iş yüküne etkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

■ Tablo 10

BKYS Uygulamasının İş Akışı ve Süreçlerdeki İyileştirmeler, Yönetim Süreçlerindeki İş Yüğü ve Bürokratik İşlemlerin Yürütülmesine Etkisi

İş Akışı ve Süreçlerdeki İyileştirmelere Etkisi	f	%
Olumlu etkiledi	95	84,1
Olumsuz etkiledi	5	4,4
Değişiklik olmadı	12	10,6
Fikrim yok	1	0,9
Yönetim Süreçlerindeki İş Yüküne Etkisi		
İş yükünü artırdı	56	49,6
İş yükünü azalttı	40	35,4
Değişiklik olmadı	11	9,7
Fikrim yok	6	5,3
Toplam	113	100
Bürokratik İşlemlerin Yürütülmesine Etkisi		
Olumlu etkiledi	72	63,7
Olumsuz etkiledi	8	7,1
Değişiklik olmadı	18	15,9
Fikrim yok	15	13,3
Toplam	113	100

■ Tablo 10'da yer alan BKYS uygulamasının kurumdaki iş akışı ve süreçlerdeki iyileştirmelere etkisine yönelik bulgular, katılımcıların %84'ünün (95 kişi) olumlu etkilediği yönünde, %4,4'ü (5 kişi), olumsuz etkilediği, %10,6'sının (12 kişi) değişiklik olmadığı yönünde görüşleri olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, BKYS uygulamasının yönetim süreçlerinde iş yükünü artırdığı yönünde görüş bildirenlerin oranı %49,6 (56 kişi) iken iş yükünü azalttığı yönünde görüş bildirenlerin oranı %35,4 (40 kişi), değişiklik olmadığı yönünde görüş bildirenlerin oranı ise %9,7'dir (11 kişi). Bürokratik işlemlerin yürütülmesine etkisi noktasında ise, katılımcıların %63,7'si (72 kişi)

BKYS'nin bürokratik işlemlerinin yürütülmesine olumlu yönde etki ettiğini, %7,1'i (8 kişi) olumsuz etkilediğini, %15,9'u (18 kişi) değişiklik olmadığını, %13,3'ü (15 kişi) ise bu konuda fikirlerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

BKYS uygulamasının çeşitli hususlarda kuruma katkısına ilişkin bulgular ■ Tablo 11'de yer almaktadır. Burada katılımcıların, BKYS'nin kurumda iyileştirme odaklı yaklaşımın belirlenmesine, stratejik hedeflerin belirlenmesi ve uygulamasına, yönetimde planlama süreçlerinde sistematik yaklaşım benimsenmesine, paydaşların karar alma süreçlerine katılımına, çalışma koşullarına ve çalışan memnuniyetine sağladığı katkı hususlarında görüşlerine başvurulmuştur.

■ Tablo 11

BKYS Uygulamasının Kurumdaki Çeşitli Hususlarda Sağladığı Katkı

Kurumda İyileştirme Odaklı Yaklaşımın Benimsenmesine Katkı	f	%
Büyük oranda katkı sağladı	59	52,2
Kısmen katkı sağladı	38	33,6
Çok az katkı sağladı	8	7,1
Hiç katkı sağlamadı	5	4,4
Fikrim yok	3	2,7
Stratejik Hedeflerin Belirlenmesi ve Uygulanmasına Katkı		
Büyük oranda katkı sağladı	68	60,2
Kısmen katkı sağladı	34	30,1
Çok az katkı sağladı	7	6,2
Hiç katkı sağlamadı	3	2,7
Fikrim yok	1	0,9
Yönetimde Planlama Süreçlerinde Sistematik Yaklaşım Benimsenmesine Katkı		
Büyük oranda katkı sağladı	61	54
Kısmen katkı sağladı	39	34,5
Çok az katkı sağladı	5	4,4
Hiç katkı sağlamadı	4	3,5
Fikrim yok	4	3,5
Paydaşların Karar Alma Süreçlerine Katılımına Katkı		
Büyük oranda katkı sağladı	39	34,5
Kısmen katkı sağladı	43	38,1
Çok az katkı sağladı	12	10,6
Hiç katkı sağlamadı	6	5,3
Fikrim yok	13	11,5
Paydaş İhtiyaçlarını Anlama ve Karşılama Katkı		
Büyük oranda katkı sağladı	48	42,5
Kısmen katkı sağladı	37	32,7
Çok az katkı sağladı	11	9,7
Hiç katkı sağlamadı	8	7,1
Fikrim yok	9	8

Çalışma Koşullarına Katkı		
Büyük oranda katkı sağladı	26	23
Kısmen katkı sağladı	50	44,2
Çok az katkı sağladı	15	13,3
Hiç katkı sağlamadı	15	13,3
Fikrim yok	7	6,2
Çalışan Memnuniyetine Katkı		
Büyük oranda katkı sağladı	40	35,4
Kısmen katkı sağladı	40	35,4
Çok az katkı sağladı	11	9,7
Hiç katkı sağlamadı	14	12,4
Fikrim yok	8	7,1
Toplam	113	100

■ Tablo 11’de görüldüğü üzere, BKYS uygulamasının kurumda iyileştirme odaklı bir yaklaşım benimsenmesine, stratejik hedeflerin belirlenmesi ve uygulanmasına, yönetimde planlama süreçlerinde sistematik yaklaşım benimsenmesine büyük oranda katkı sağladığı; paydaşların karar alma süreçlerine katılımına, paydaş ihtiyaçlarını anlama ve karşılamaya, çalışma koşullarına ve çalışan memnuniyetine kısmen katkı sağladığı noktasında görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bütünleşik Kalite Yönetim Sistemi’nin (BKYS) üniversitelerin iç kalite süreçlerine olan katkısını belirlemek amacıyla kullanıcı görüşlerinin alındığı bu araştırma sonucunda; katılımcıların yarısından fazlasının ortak görüşünün BKYS’nin kalite güvence süreçlerini kesinlikle iyileştirdiği, verimliliği kesinlikle artırdığı, karar alma ve planlama süreçlerini olumlu yönde etkilediği, farklı birimler arasındaki iş birliğini artırdığı, akademik ve idari birimlerin ortak hedefler belirlemesine olanak tanıdığı, iş akışı ve süreçlerdeki iyileştirmeleri olumlu yönde etkilediği, bürokratik işlemlerin yürütülmesini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda katılımcıların bir kısmı, ilk aşamalarda ek bir iş yükü ve bürokrasi hissedildiğini ifade etmiştir.

BKYS’nin üniversitelerin iç kalite süreçlerine olan katkılarına dair bu bulgular, alanyazındaki kalite yönetim sistemlerinin örgütsel performans üzerindeki etkilerini destekler niteliktedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun BKYS’nin kalite güvence süreçlerini iyileştirdiği yönündeki görüşleri, kalite yönetim sistemlerinin üniversitelerde verimliliği artırma potansiyeline sahip olduğuna işaret etmektedir. Örneğin, Sallis (2014), KYS’nin eğitim kurumlarında süreç iyileştirmeleri ve performans optimizasyonu sağlayarak kurumların stratejik hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, BKYS’nin verimliliği artırdığına dair katılımcı görüşleri de bu tür sistemlerin üniversitelerin günlük işleyişine olan olumlu katkısını

vurgulamaktadır. Bu bulgu, kalite yönetim sistemlerinin yükseköğretimde iç süreç iyileştirmelerini desteklediğine dair literatürle uyumludur (Sallis, 2014; Vykdyal ve ark., 2020).

BKYS’nin karar alma ve planlama süreçlerine etkisi ise, özellikle kalite güvence sistemlerinin üniversitelerde stratejik yönetim süreçlerine entegrasyonu ile uyumludur. Bryson (2018), stratejik planlama süreçlerinin, sağlam bir kalite yönetim sistemi ile desteklendiğinde daha tutarlı ve hedef odaklı karar alma süreçlerine katkı sağladığını öne sürmektedir. Bu bağlamda, BKYS’nin karar alma süreçlerini olumlu etkilediğine dair bulgular, üniversitelerde daha etkili planlama ve yönetim uygulamalarına olanak sağladığını göstermektedir. Ayrıca, BKYS’nin farklı birimler arasındaki iş birliğini artırdığı yönündeki katılımcı görüşleri, kalite yönetim sistemlerinin iş birliği ve iletişim süreçlerini nasıl iyileştirdiğine dair mevcut alanyazınla örtüşmektedir. Stensaker ve Harvey (2011), üniversitelerde kalite güvence sistemlerinin, akademik ve idari birimler arasındaki iş birliğini ve ortak hedefler belirleme kapasitesini artırdığını belirtmektedir. BKYS’nin, birimler arası etkileşimi artırarak kurum içindeki sinerjiyi güçlendirdiği yönündeki bulgular, kalite yönetim sistemlerinin kurumsal bütünlüğü sağlamadaki rolüne dair alanyazında sıkça vurgulanan bir konudur.

Bunların yanı sıra, BKYS’nin bürokratik işlemlerin yürütülmesine olumlu etkisi, dijitalleşmenin ve süreç iyileştirmelerinin bürokratik yükü azaltmadaki önemini ortaya koymaktadır. Özellikle büyük ve kompleks organizasyonlarda, kalite yönetim sistemleri bürokratik işlemleri hızlandırmakta ve hataları azaltmakta önemli rol oynamaktadır (Meier & O’Toole, 2006). Bu bulgu, BKYS’nin üniversitelerde süreçlerin daha şeffaf, verimli ve hızlı bir şekilde yürütülmesine olan katkısına işaret etmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların neredeyse yarısı, ilk aşamada iş yükünün arttığını belirtmiştir ki bu durum, kalite sistemlerinin bazen beklenmedik bir bürokrasi algısı oluşturabileceğini göstermektedir (Meier & O’Toole, 2006).

Kullanıcıların görüşlerine göre BKYS uygulamasının en fazla katkı sağladığı alan Faaliyet Planlarının yönetimi olmuştur. Bunu Memnuniyet Yönetim Sistemi, Süreç Yönetimi, Belge Yönetimi, İyileştirme Faaliyetleri ve Risk Yönetimi alanları takip etmiştir. Katılımcılar tarafından en çok vurgulanan bu alanların, kalite yönetim sistemlerinin temelinde yer alan sürekli iyileştirme, risk analizi ve faaliyet planlaması gibi kavramlarla örtüşmesi dikkat çekicidir (Fonseca & Domingues, 2017). Bu bulgu, Bryson (2018) tarafından vurgulanan stratejik planlamanın kamu ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlar üzerindeki olumlu etkisiyle de paralellik göstermektedir. Özellikle iyileştirme faaliyetleri, Toplam Kalite Yönetimi’nin temel taşlarından biridir ve sürekli iyileştirme prensibine dayanır. Benzer şekilde, BKYS’nin memnuniyet yönetimi, süreç yönetimi, belge



yönetimi ve iyileştirme faaliyetlerinde de yüksek oranda etkili olduğu görülmektedir. Kalite yönetim sistemlerinin bu alanlarda iş süreçlerini standartlaştırdığı ve verimliliği artırdığı, Sallis (2014) tarafından da ortaya konulmuştur. Özellikle iyileştirme faaliyetleri, toplam kalite yönetiminin temel taşlarından biridir ve sürekli iyileştirme prensibine dayanır. Bu doğrultuda, BKYS'nin kurumsal yapılar içerisinde iyileştirme odaklı bir yaklaşımın benimsenmesine katkıda bulunması şaşırtıcı değildir.

BKYS uygulamasının kurum içerisindeki etkileşime etkisiyle ilgili kullanıcı görüşleri üniversite yönetimi ile öğrenci, çalışan ve dış paydaşlar arasındaki etkileşimi, birimler arası etkileşimi ve akademik birimlerin idari birimlerle etkileşimini artırdığı yönünde çıkmıştır. BKYS'nin üniversite içerisindeki etkileşim ve iş birliği süreçlerini artırdığı yönündeki bulgular, Meier & O'Toole (2006) tarafından ortaya konulan bürokratik yapılar içerisindeki iş birliğinin önemini destekler niteliktedir. Özellikle akademik ve idari birimler arasındaki etkileşimin güçlenmesi, üniversitelerin daha etkin yönetilmesine katkı sağlayarak paydaşların ortak hedeflere ulaşmasına olanak tanımaktadır. Aynı zamanda, BKYS'nin paydaş ihtiyaçlarını anlama ve karşılamaya yönelik katkısı, kurumun dış paydaşlarla olan etkileşimini de güçlendirmiştir. Bu bulgular, Stensaker ve Harvey (2011) tarafından vurgulanan hesap verebilirlik ve güven ilişkilerinin kalite süreçlerindeki rolünü pekiştirmektedir.

BKYS uygulamasının idari destek hizmetlerinin yönetiminde en çok verimlilik sağladığı alanın İş Süreçleri Yönetimi olması, entegre kalite yönetimi yazılımlarının rutin operasyonel süreçlerde ciddi kazanımlar sağlayabileceğini göstermektedir (Vykydal ve ark., 2020). Bunu Bilgi İşlem Yönetimi ve Öğrenci İşleri Yönetimi gibi alanların takip etmesi, yazılım tabanlı sistemlerin altyapı ve destek hizmetlerindeki iş yükünü azaltabileceğinin göstergesidir (Pambreni ve ark., 2019).

Kullanıcılara göre BKYS'nin kurumda iyileştirme odaklı yaklaşımın benimsenmesine, stratejik hedeflerin belirlenmesi ve uygulanmasına, yönetimde planlama süreçlerinde sistematik yaklaşım benimsenmesine, paydaş ihtiyaçlarını anlama ve karşılamaya katkısı büyük oranda görülürken paydaşların karar alma süreçlerine katılımına ve çalışma koşullarına katkısının kısmen olduğu görülmüştür.

BKYS'nin çalışan memnuniyetine olan katkısında ise katılımcıların görüşlerinin büyük oranda katkı sağlaması ile kısmen katkı sağlaması arasında eşit dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum, kalite yönetim sistemlerinin, özellikle paydaş katılımı ve örgüt kültürü konularında hala bazı zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Bu bağlamda, paydaş katılımını artıracak mekanizmaların geliştirilmesi ve çalışan memnuniyetine yönelik daha geniş kapsamlı iyileştirme stratejilerinin benimsenmesi, sistemin etkisini artırabilir. Çalışan memnuniyetine dair farklı görüşlerin ortaya çıkması, kurumların bu tür yazılımlardan

beklediği faydaların tüm çalışanlar arasında eşit bir şekilde hissedilmediğini göstermektedir. Bu durum, Stensaker ve Harvey (2011) tarafından dile getirilen “güven” ve “hesap verebilirlik” unsurlarının kurumsal değişim süreçlerinde kritik bir rol oynadığına işaret eder.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında araştırmacı ve uygulayıcılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- BKYS'nin üniversitelerin iç kalite süreçlerine olan olumlu etkisi hem mevcut alanyazında hem de bu araştırma bulgularında vurgulanan bir olgudur. Ancak, daha fazla ampirik araştırma ile sistemin çeşitli üniversitelerdeki farklı uygulama alanları ve olası sınırlılıkları da incelenmelidir. Özellikle BKYS'nin uzun vadeli etkilerinin ve çeşitli paydaşlar üzerindeki spesifik yansımalarının derinlemesine araştırılması, bu tür sistemlerin daha geniş kapsamlı bir değerlendirmesini sunabilir.
- Kullanıcıların BKYS uygulamasının faaliyet planlarının yönetimine önemli katkı sağladığını belirtmesi, stratejik planlamanın daha etkin bir şekilde uygulanabileceğini göstermektedir. Ancak, bu süreçlerin daha fazla iyileştirme odaklı olması için BKYS'nin sürekli iyileştirme araçlarının kullanımına yönelik daha kapsamlı eğitim programları ve atölye çalışmaları düzenlenebilir. Bu, süreçlerin daha dinamik bir şekilde yönetilmesine olanak tanır ve kurumsal hedeflere ulaşma sürecini hızlandırır.
- BKYS'nin paydaşların karar alma süreçlerine kısmen katkısının olduğu bulgusundan yola çıkarak, paydaş katılımını artıracak yeni stratejiler geliştirilmelidir. Bu kapsamda, BKYS'nin paydaş yönetim modülleri daha aktif hale getirilmeli, paydaş katılımını teşvik eden geri bildirim mekanizmaları kurulmalıdır. Üniversiteler, dış paydaşların (mezunlar, iş dünyası, kamu kurumları vb.) karar süreçlerine daha fazla katılımını sağlayacak çevrimiçi anketler, odak grup görüşmeleri ve ortak çalışma platformları oluşturabilir.

Extended Abstract

Determining the Contribution of the Integrated Quality Management System (IQMS) to the Institutionalization of Internal Quality Assurance Systems in Public Universities

Internal quality assurance is fundamental to the continuous improvement, accountability, and stakeholder satisfaction of higher education institutions. To this end, universities are increasingly adopting digital solutions, such as the Integrated Quality Management System (IQMS), known in Turkish as BKYS. Developed by Kırşehir Ahi Evran University and used by 14 institutions as of 2025, IQMS is a software designed to systematize quality assurance processes, support institutionalization, and enhance governance.

Despite the existence of quality policies, the literature indicates a persistent “implementation gap” in many universities, where quality assurance exists on paper but fails to become part of the institutional culture. Key challenges include a lack of a deeply embedded quality culture, low stakeholder participation, and a failure to systematically monitor and improve outcomes. Furthermore, there is a research gap concerning the specific impact of *integrated* digital systems on the institutionalization of quality assurance and the relationship between such governance tools and institutional performance. This study aims to address this gap by evaluating the contributions of IQMS to the internal quality processes of a public university. The research seeks to answer the question: “What kind of contributions does the Integrated Quality Management System (IQMS) provide to the internal quality processes of universities?”.

Method

The study employed a quantitative survey design to describe the existing situation based on user experiences. The sample consisted of 113 administrative staff who actively use IQMS, selected via purposive sampling from the public university that developed the system and has been using it since 2015. This long-term use ensured participants had deep familiarity with the software, yielding reliable data. The majority of participants were male (68.1%) and in the 36-45 age range (54.9%). Data were collected via a researcher-developed digital questionnaire containing 23 items on a 5-point Likert scale. The questionnaire covered themes of management, decision-making, planning, and collaboration. Data were analyzed using descriptive statistics, including frequency and percentage distributions.

Findings

The research revealed that IQMS has a significant positive impact on internal quality assurance.

- A vast majority of participants (94.7%) reported that the system either “definitely” or “partially” improved quality assurance processes. Similarly, 82.3% stated it positively influenced decision-making and planning.
- The system’s most significant contributions were in Activity Plan Management (77.9%), Satisfaction Management (69.9%), and Process Management (65.6%).
- IQMS was found to enhance collaboration, with a majority reporting it increased interaction between university management and employees (71.7%), as well as between different units (69.0%) and academic and administrative departments (64.6%).
- The findings highlighted a “workload paradox.” While 84.1% agreed that IQMS improved workflows and processes, nearly half of the users (49.6%) felt it increased their workload, compared to 35.4% who reported a decrease.
- The system’s strategic impact was strong, with 60.2% stating it made a “great contribution” to implementing strategic goals. However, its impact was considered only “partial” regarding stakeholder participation in decision-making and improving employee satisfaction.

Discussion

The findings confirm that IQMS, much like other quality management systems described in the literature, successfully enhances efficiency and standardizes institutional processes. The system excels at institutionalizing technical and administrative functions; its strong contribution to activity planning, satisfaction management, and process management aligns with literature emphasizing the importance of strategic planning and continuous improvement. The documented increase in inter-unit collaboration further supports existing research on the role of quality systems in fostering organizational synergy.

However, the study also illuminates a critical challenge. The system is less effective at fostering deeper cultural change, a limitation reflected in its partial impact on stakeholder engagement and employee satisfaction. The perception of increased workload among nearly half the users points to a common implementation hurdle where the initial demands of the system can overshadow its long-term efficiencies. This suggests a gap between the successful technical implementation of the tool and its human-centric adoption. While IQMS provides the structure for quality, it does not automatically create the culture.



Conclusion and Recommendations

This study concludes that the Integrated Quality Management System (IQMS) is a highly effective tool for institutionalizing the structural and procedural aspects of internal quality assurance in a university setting. It significantly improves planning, management processes, and collaboration. However, its benefits are less pronounced in the cultural domains of fostering stakeholder participation and enhancing employee satisfaction, which remain critical areas for improvement.

Based on these findings, the following recommendations are made:

- **For Practice:** Universities implementing such systems should complement the technical rollout with strategies focused on cultural change. This includes developing robust mechanisms to increase stakeholder participation and providing training that emphasizes how the system can be used for genuine process improvement, not just compliance.
- **For Future Research:** Future studies should conduct long-term, multi-institutional research to evaluate the evolving impact of integrated quality systems on organizational culture, leadership, and diverse stakeholder groups to provide a more holistic understanding of their long-term value.

Kaynakça

- Abdelaziz, S. (2022). The relation between good governance and improving performance in higher education institutions. *Business and Management Studies*, 8(2), 24–36. <https://doi.org/10.1114/bms.v8i2.5789>
- Almaskar, T. H., Mohamad, E., Shafee, N. A. Q. M. & Yahaya, S. N. (2025). The role of financial governance on institutional performance: A review study. *Multidisciplinary Reviews*, 8(8), 2025238. <https://doi.org/10.31893/multirev.2025238>
- Alparslan, C., Aksoy, İ. & Toktaş, İ. (2021). Toplam kalite yönetiminde Ahilik ve Kaizen Felsefesi. *Academic Perspective Procedia*, 4(1), 390–401.
- Amalia, V. N., Susanti, D. & Asbari, M. (2023). Analysis of ISO 9001:2015 implementation in higher education: A narrative literature review. *International Journal of Social and Management Studies*, 4(3), 42–48.
- Anyidoho, E. D. (2023). Exploring internal quality assurance management practices: Experiences of some quality assurance actors at the University of Ghana. *Ghana Journal of Higher Education Management*, 9(1). <https://journals.uew.edu.gh/index.php/ghajhem/article/view/148>
- Ayaz-Arda, Ö., Tatoğlu, E. & Alpan, L. (2018). Bütünleşik kalite ve çevre yönetimi uygulamaları: Kavramsal bir model önerisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(31), 11–40.
- Balashova, E. S. & Gromova, E. A. (2017). TQM as one of the drivers of Russian industrial sector. *Calitatea*, 18(159), 50.
- Barraquio, D. T. (2018). Developing a university quality assurance framework. *International Information Institute (Tokyo) Information*, 21(4), 1273–1282.
- Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement* (5th ed.). John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Çetinkaya, E. & Çelikyay, H. H. (2022). Belediyelerde toplam kalite yönetimi uygulamaları tez çalışmaları üzerinden bir inceleme: Şişli, Üsküdar ve Pendik örnekleri. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 5(2), 182–213.
- Fonseca, L. & Domingues, J. P. (2017). ISO 9001:2015 edition-management, quality and value. *International Journal of Quality Research*, 1(11), 149–158.
- International Organization for Standardization. (2023). *ISO 9001:2015 quality management systems requirements*. <https://www.iso.org/standard/62085.html>
- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Kalite Koordinatörlüğü. (2025). *Bütünleşik kalite yönetim sistemi nedir?* <https://idari.ahievran.edu.tr/kalite/sayfa/BkysButunlesikKaliteYonetimSistemiNedir/tr/2669>
- Meier, K. J. & O'Toole, L. J. (2006). Political control versus bureaucratic values: Reframing the debate. *Public Administration Review*, 66(2), 177–192.
- Mion, L. (2022). An integrative review on the experiences of integration of quality assurance systems in Universities. *ICERI2022 Proceedings*, 3549–3559.
- Nookabadi, A. S. & Middle, J. E. (2006). An integrated quality assurance information system for the design-to-order manufacturing environment. *The TQM Magazine*, 18(2), 174–189.
- Özçiçek, Y. & Karaca, A. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: Mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114–149.
- Pambreni, Y., Khatibi, A., Azam, S. M. F. & Tham, J. (2019). The influence of total quality management toward organization performance. *Management Science Letters*, 9(6), 1397–1406.
- Sallis, E. (2014). *Total quality management in education* (3rd ed.). Routledge.
- Schmuck, R. (2021). Comparison of the ESG guidelines used in the European higher education sector with the principles of the ISO 9001:2015 Quality management standard. *Quality-Access to Success*, 22(181), 87–92.
- Shattock, M. (2024, May 28). *Governance as a topic in higher education studies* [Blog Sunumu]. SRHE Blog. <https://srheblog.com/2024/05/28/governance-as-a-topic-in-higher-education-studies-by-michael-shattock/>
- Shattock, M. & Horvath, A. (2019). *The governance of British higher education: The impact of governmental, financial and market pressures*. Bloomsbury.
- Steel, P. J. (1987). Integrated quality system. *SAE Transactions*, 96(3), 436–438.
- Stensaker, B. & Harvey, L. (Eds.). (2011). *Accountability in higher education: Global perspectives on trust and power*. Routledge.
- Sumarni, A., Imron, A., Mustiningsih & Sunandar, A. (2024). Three obstacles of internal quality assurance system of private higher education in Indonesia. *Journal of Law and Sustainable Development*, 12(3), e0760.
- Tang, X., Duan, G. & Chin, K. S. (2007). Development and implementation of an integrated quality information system a China experience. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 32, 608–616.
- Taşcı, D. & Lapçın, H. T. (2023). Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi: Kurumsal akreditasyon raporları üzerinden bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 1–16.
- Thomas, A. (2018). Developing an integrated quality network for lean operations systems. *Business Process Management Journal*, 24(6), 1367–1380.
- Uluskan, M. (2019). Süreç yeterlilik analizinin genişletilmiş Kaizen yöntemine entegrasyonu: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 27(3), 165–183.
- Umbase, R. S. (2023). Management of quality assurance and development of the quality culture of higher education in Indonesia. *Multidisciplinary Reviews*, 6(4), 2023032–2023032.
- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Kalite Koordinatörlüğü. (2023). *Bütünleşik Kalite Yönetim Sistemi (BKYS) Eğitim Danışmanlık Raporu 2023*. <https://www.yyu.edu.tr/images/files/BKYS-RAPOR.pdf>
- Vykydal, D., Foltá, M. & Nenadál, J. (2020). Quality assessment in higher education within the context of sustainable development: A case study from the Czech Republic. *Sustainability*, 12(11), 4465.



Yıldırım, Ş. & Yiğit, A. (2024). Kaizen maliyetleme yöntemi ile maliyetlerin düşürülmesi ve bir tekstil işletmesinde örnek uygulama. *Alanya Akademik Bakış*, 8(2), 427-440.

Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2024). *Program akreditasyonu*. <https://yokak.gov.tr/akreditasyon-kuruluslari/akreditasyon-kuruluslari-nedir>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Yükseköğretim Kurumlarının Kalite Organizasyonları Üzerine Bir Araştırma: Türkiye Örneği

A Research on Quality Organisations of Higher Education Institutions: The Case of Türkiye

M. Cem Sakarya¹ , İ. Veli Sezgin¹ , Rıdvan Soysal¹ , Didem Sipahi Mencet¹ , Zeynep Acar¹ 

¹ Akdeniz Üniversitesi Rektörlük, Kurumsal Gelişim Kalite Koordinatörlüğü, Antalya

Özet

Yükseköğretim kurumlarında Kalite Güvence Süreçlerine yönelik çalışmalar 2000'li yılların başlarından itibaren önemli ölçüde hızlanmıştır. Türkiye Yükseköğretim Kalite Güvence Alanında 2002 yılında ilk kez yayınlanan "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrol Yönetmeliği", 2003 yılında çıkartılan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu uygulamaları, Bologna Süreci katılımı ve uygulamaları ile bu alandaki çalışmalar artarak devam etmiştir. Türkiye Yükseköğretim alanında Kalite Güvence çalışmaları Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YÖKAK) 2015 yılında kurulmasının ardından kurumsallaşmış ve sistematik bir yapıda sürdürülmüştür. Bu gelişmeler üniversitelerde kalite güvence alanını yapılandırmış, kalite güvence alanına yönelik teknik uygulamalar, süreç takipleri, ölçme ve değerlendirmelerin yapılması, sürekli iyileştirme yaklaşımlarının geliştirilmesi, kalite kültürünün yaygınlaştırılması, kalite yönetim sistemlerinin kurulması, işletilmesi gibi görevler ortaya çıkmış, bu görevleri üstlenecek uzmanlık bilgisi olan departmanlara, birimlere, kurul ve komisyon gibi yapılara ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmada Üniversitelerde Kalite Güvence Alanında görev yapan birimler, departmanlar, kurul ve komisyonlar gibi organizasyonel yapıların aldığı isimler, çalışan sayıları, çalışan profili (ünvanlar, cinsiyet), bağlı bulunduğu üst yönetici, kurulma yılı gibi parametreler ele alınarak bütünsel analizler yapılmıştır. Çalışmada nitel analiz yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler üniversitelerin web siteleri, Yükseköğretim Kurulu ve Yükseköğretim Kalite Kurulu web sayfalarında yer alan bilgilerden derlenmiştir. Çalışma sonuçları kapsamında 2022 yılında Türkiye'deki üniversitelerde kalite organizasyon yapılanmasının büyük bir oranla Koordinatörlük çatısı altında oluşturulduğu ve 20 farklı Koordinatörlük birimi isimlendirmesinin olduğu tespit edilmiştir. Bu kalite yapılanmalarının büyük bir bölümü 2016 yılı sonrası kurulmuş olduğu ve Rektörlük/Rektör Yardımcısına doğrudan bağlı olduğu tespit edilmiştir. Kalite koordinatörlüklerindeki insan kaynağı sayısının ortalama 4-5 kişi, kalite komisyonlarında ise bu sayının ortalama 21-22 kişi olduğu tespit edilmiştir.

Abstract

Studies on Quality Assurance Processes in higher education institutions have accelerated significantly since the early 2000s. In the field of Quality Assurance in Higher Education in Türkiye, the 'Regulation on Academic Evaluation and Quality Control in Higher Education Institutions' published for the first time in 2002, the implementation of the Public Financial Management and Control Law No. 5018 enacted in 2003, and the participation and implementation of the Bologna Process have continued to increase. Quality Assurance studies in the field of higher education in Türkiye have been institutionalised and systematically continued with the programmes announced by the Higher Education Quality Board (THEQC) after its establishment in 2015. These developments have structured the field of quality assurance in universities and deepened the practices. The technical dimensions of these practices, process follow-up, measurement and evaluation of their effectiveness, transforming them into improvement decisions, disseminating the quality culture, increasing the use of quality tools have emerged, and departments, units, boards and commissions with expertise to undertake these tasks are needed. In this study, organisational structures such as units, departments, boards and commissions working in the field of Quality Assurance in Universities are examined by taking into account a number of parameters. Parameters such as the names of organisational structures such as units, boards and commissions, the number of employees, employee profile, the senior manager to whom they are affiliated, the documentation regulating the working principles, etc. were considered and holistic inferences were made. Document analysis, one of the qualitative analysis methods, was used in the study. The data obtained were compiled from the information on the websites of universities, the Council of Higher Education and the Higher Education Quality Board. The results of the study indicated that the quality organization structure in Turkish universities in 2022 was predominantly established under the Coordinatorship, with the identification of 20 distinct Coordinatorship units. A subsequent investigation determined that the majority of these distinguished organizations were founded subsequent to 2016 and are overseen at the Rectorate/Vice Rector level. The study revealed that the average number of human resources in quality coordinatorships is 4-5 individuals, whereas the average number in quality commissions is 21-22 people.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Kalite Güvence, Kalite Organizasyonu, Kalite Güvence Uygulamaları

Keywords: Higher Education, Quality Assurance, Quality Organisation, Quality Assurance Practices

İletişim / Correspondence:

Öğr. Gör. Dr. M. Cem Sakarya
Akdeniz Üniversitesi Rektörlük,
Kurumsal Gelişim Kalite
Koordinatörlüğü, Antalya
e-posta: cemsakarya@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(ÖS), 165-179. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Eylül / September 21, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Haziran / June 19, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Sakarya, M. C., Sezgin, İ. V., Soysal, R., Mencet, D. S. & Acar, Z. (2025). Yükseköğretim kurumlarının kalite organizasyonları üzerine bir araştırma: Türkiye örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 175-189. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1553729>

ORCID: M. C. Sakarya: 0000-0002-1754-7171; İ. V. Sezgin: 0000-0003-3639-8738; R. Soysal: 0009-0004-3830-6651; D. S. Mencet: 0000-0002-9958-9681; Z. Acar: 0009-0005-5719-8024

Avrupa Yükseköğretim kalite güvence alanında 1980'li yıllarda belirgin bir şekilde başlayan çalışmalar, 1990'lı yıllarda hızlanmış, 1999 yılında Bologna'da 29 ülkenin Eğitim Bakanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına ilişkin ortak bir vizyon üzerinde anlaşması ve Bologna Deklarasyonunun yayınlanmasıyla birlikte "Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA)" oluşturulmuştur (URL-1). Bologna süreci ile derinleşen değişim çabaları bir dizi ulusal ve uluslararası organizasyonu da etkilemiştir. 2001 yılında Avrupa Üniversiteleri Birliği (CRE) ile Avrupa Rektörler Konferansları Konfederasyonu birleşmiş ve Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) adını alarak yeni bir yapı haline gelmiştir (Nyborg, 2014). EUA kurulmasının ardından Avrupa Yükseköğretim alanını bütünsel bir yaklaşımla ele almış, üniversitelerin kurumsal kapasitelerinin ve rekabetçiliklerinin artırılması için gelişim programlarını duyurmuştur (URL-2). Benzer şekilde ilk olarak 2000 yılında "Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Ağı" olarak kurulan yapı, 2004 yılında Avrupa da yükseköğretimin kalitesinin korunmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliği (ENQA) adını alarak çalışmalarını yoğunlaştırmıştır (URL-3). Bu çalışmalar neticesinde 2005 yılında ENQA "Avrupa Yükseköğretim Alanı Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri (ESG - Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)" dokümanını, EUA, ESU (European Students' Union) ve EURASHE'nin (The European Association of Institutions in Higher Education) işbirliği ile hazırlamış ve kamuoyuyla paylaşmıştır. ESG 2015 yılında yine aynı kuruluşların iş birliği ile güncellenmiş ve yükseköğretim alanı kalite güvence çalışmalarına yön vermiştir (URL-4; URL-5).

Avrupa Yükseköğretim kalite güvence alanında 2000'li yılların başından itibaren yaşanan gelişmelere paralel olarak Türk Yükseköğretiminde de önemli adımlar atılmıştır. "Türkiye yükseköğretim sisteminde kalite güvencesi alanındaki ilk sistemli çalışmalar Türkiye'nin 2001 yılında Bologna Sürecine dahil olmasıyla başlamıştır" (URL-6). 2002 yılında YÖK tarafından ilk kez "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrol Yönetmeliği" yayınlanmış (Aziz, 2020), bu yönetmelik kapsamında üniversitelerde kalite organizasyonları (birim, kurul, komisyon vb.) oluşturulmaya başlanmıştır. Kalite güvence alanına katkı sağlayan önemli bir gelişme de 2003 yılında 5018 sayılı "Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu" kapsamında stratejik planlamanın üniversitelerde zorunlu hale getirilmesi olmuştur. 2005 yılında yürürlüğe giren "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" kapsamında "Yükseköğretimde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK)" kurulmuş ve yükseköğretim kalite güvence alanına yönelik ulusal

programlar başlatılmıştır. Üniversitelerde "Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları (ADEK)" oluşturulmuş, yükseköğretim kurumları, her yıl ADEK raporlarını YÖK'e göndermişlerdir (URL-7; URL-8). Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence alanında yaşanan gelişmeler, Türk Yükseköğretim alanında ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar gözetilerek YÖK tarafından 2015 yılında "Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği" yayınlanmış ve "Yükseköğretim Kalite Kurulu" oluşturulmuştur. Yönetmelik kapsamında ayrıca tüm yükseköğretim kurumlarında kalite komisyonlarının oluşturulması da zorunlu hale getirilmiştir (URL-7). 2017 yılında yapılan düzenlemeyle Yükseköğretim Kalite Kurulu, YÖK bünyesinden ayrılarak idari ve mali özerkliğe sahip, özel bütçeli bir kuruluş olarak yapılmış, yükseköğretim alanında ulusal kalite güvence ajansına dönüşmüştür (URL-7; Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği, 2018). Yükseköğretim Kalite Kurulu, kurumsal dış değerlendirme, akreditasyon kuruluşlarının tescili, kalite kültürü çalışmaları ve kalite güvencesi uygulamalarının üniversitelerde yaygınlaştırılması amacıyla çalışmalarını sürdürmektedir.

YÖKAK'ın bağımsız bir kuruluş olarak yapılanmasının önemli bir nedeni de son yıllarda yükseköğretim sisteminde yaşanan hızlı genişleme ve üniversiteler arasında artan rekabet olmuştur. Türkiye'de 2002 yılında 76 olan üniversite sayısı, 2012 yılı itibarıyla 168'e (Tayyar & Dilşeker, 2012), 2024 yılı itibarıyla 208'e yükselmiştir. Bu artış, yalnızca niceliksel bir büyümeyi değil, aynı zamanda niteliksel gelişim ihtiyacını da gündeme getirmiştir. Üniversitelerde kalite yönetimi ve iç kalite güvence sistemlerinin kurulması, sürdürülebilir eğitim hizmeti sunabilmenin önemli bileşeni haline gelmiştir.

Literatür Taraması

Yükseköğretim Kalite Güvence alanında son yirmi yılda hızlanan, uluslararası etkileşimi güçlenen süreç, üniversiteleri yeni regülasyonlara, standartlara ve kurumsal programlara uyum sağlamak zorunda bırakmıştır (Ayvaz ve ark., 2016; Işık & Beykoz, 2018). Kalite Güvence Uygulamaları üniversitelerin çok boyutlu ihtiyaçlarına yanıt verebilecek şekilde farklı yönetsel araçların bir arada kullanıldığı bir çerçevede ele alınmak durumunda kalmıştır. Üniversitelerin eğitim-öğretim, araştırma, toplumsal katkı ve yönetim ihtiyaçlarına yönelik olarak; kurumsal değerlendirme ve akreditasyon süreçleri, program akreditasyonları, Bologna süreci uygulamaları, ESG'ye uyum çalışmaları, ISO Standartlarının uygulamaları, Stratejik Planlama, EFQM model uygulamaları, çevik yönetim yaklaşımı, değişim yönetimi, süreç yönetimi, risk yönetimi, bilgi güvenliği, iş sağlığı güvenliği gibi çok çeşitli yönetim ve kalite güvence araçları kullanılmaktadır (Ab Wahid, 2019; Kamusoko 2019; Kanji ve ark., 1999; Laurett & Mendes, 2019; Rauhvargers ve ark., 2009; Santos & Abreu, 2019).



Elken & Stensaker (2018) kalite yönetimi ve kalite kültürü gibi mevcut yaklaşımların geliştirilmesi gereken yönlerini ele alarak kalite geliştirmeye yönelik günlük pratiklere ve bireylerin (aktörlerin) rollerine odaklanmışlardır. Yazarlar, “kurumsal çalışma” (institutional work) literatüründen yararlanarak, kalite çalışmasını, yükseköğretim kurumlarında eğitim kalitesine yönelik çok katmanlı, formal ve informal süreçleri içeren pratikler seti olarak tanımlamışlardır (Elken & Stensaker, 2018, s. 190). Çalışma üniversitelerdeki kalite organizasyonlarının görevlerini sadece yönetsel ve kültürel yaklaşımlarla değil, aynı zamanda günlük pratikler ve aktör odaklı süreçler üzerinden yürütmelerinin faydalarını göstermiştir.

Reith & Seyfried (2019) çalışmasında yükseköğretim kurumları içerisinde kalite yönetimi kaynaklı değişimlerde akademik kadronun geliştirdiği tepki ve direnç gibi etkileşimlerde kalite yöneticilerinin yanıt verme pratikleri ve eylemleri araştırılmıştır. Araştırma verileri kalite yöneticileri ile gerçekleştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında kalite yöneticilerinin etkileşimlerde dengeleme, yatıştırma ve müzakere gibi stratejik taktikler ile eylemleri yönettiğine yönelik bir tepki geliştirdiği bilgileri raporlanmıştır.

O'Mahony & N. Garavan (2012) araştırmasında üniversite içerisindeki bilgi işlem departmanında kalite yönetim sistemlerinin uygulanması üzerine bir vaka çalışması üzerine odaklanmıştır. Çalışma sonucunda etkili bir uygulama için üst düzey liderlik ve sponsorluk, paydaş katılımı; kültür değişiminin yönetimi ve kalite süreçlerinin uygulanması gibi temelde dört faktör tanımlanmıştır. Bunun yanında kurumların kalite yönetim sistemleri uygulamada başarı performanslarında bölüm odaklı çalışmaların önemli olduğu vurgulanmıştır.

Cherkasov & Kolesnyk (2017) araştırmasında yükseköğretim hizmet kalitesinin iyileştirilmesi için bir mekanizma geliştirme gereksinimi üzerine odaklanmıştır. Araştırma metodolojisinde ENQA standartları ve modern kalite yönetim sistemleri kullanılmış yükseköğretim yönetiminde stratejik, taktiksel ve operasyonel karar alma düzeyinde gerçekleştiği raporlanmıştır. Ayrıca araştırma ile yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesi stratejik yönetim bileşenleri; dış çevrenin stratejik analizi ve eğitim kurumunun öz değerlendirmesi, stratejik planların geliştirilmesi, yükseköğretim kurumu stratejisinin uygulanmasının yönetimi olarak belirlenmiştir.

James & Ian (2016) araştırmasında kalite yönetim sistemleri ile yükseköğretimde akreditasyonun Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) içerisinde yer alan SKA 4- Nitelikli Eğitim hedeflerine erişimi ile ilişkisini vurgulamıştır. Çalışmada, “İbero-Amerikan Yükseköğretim Kalite Değerlendirme ve Akreditasyon Ağı (RIACES)” 2003 yılında Latin Amerika ve Karayip ülkelerinin yükseköğretim alanında değerlendirme ve akreditasyon çalışmaları için oluşturulduğu ve bu

organizasyonun Latin Amerika, Karayipler ve Avrupa’da kamu ve özel akreditasyon kurumlarından oluştuğu ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır. Ayrıca “Latin Amerika’da 300’ün üzerinde kuruluş yükseköğretim alanında kalite güvencesi uygulaması çerçevesinde küresel bir oluşum olan INQAAHE (Yükseköğretimde Kalite Güvence Ajansları Uluslararası Ağı) üyesidir” (James & Ian 2016, s.3-4). Bu kapsamda araştırmada, Kolombiya için CNA rehberi, Küba için JAN kalite standartları, ve Ekvator için değerlendirme modeli CACES’te yer alan unsurlar ile ISO 9001 ve ISO 21001 standartları gereklilikleri ile ilişkisi incelenmiştir.

Africano ve ark.(2019) çalışmasında Angola’da anket yöntemiyle 50 yükseköğretim kurumunda ISO 9001’e göre kalite yönetim sistemi uygulanması incelemiştir. Elde edilen bulgularda araştırmaya katılan 50 yükseköğretim kurumunun %20’sinde kalite yönetim sistemi uygulaması olduğu belirlenmiştir. Angola’daki yükseköğretim kurumlarında Kalite yönetim sistemlerinin öğretim kalitesi, öğrenci memnuniyet düzeyleri, iç ve dış paydaş güveni, öğrenci değerlendirmesi ve eğitim yeterliliklerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesine katkı sağladığı raporlanmıştır.

Eğitim servisi sunan özellikle yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma etkinliği ve rekabet stratejilerinde kalite güvence sistemleri uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır. Vorobyova ve ark. (2022) çalışmasında ESG, ISO 9001 ve ISO 21001 standartlarının temel ilkeleri yükseköğretim kurumları için karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlarda ISO 21001 kalite yönetim sisteminin kuruluşlara kalite yönetim sistemlerine destek ve rekabet edebilirliklerine katkı sunabileceği vurgulanmıştır.

Yükseköğretim kurumları kalite güvence çalışmalarına yönelik eleştirilere yer veren çalışmalarda literatürde yer almıştır. Harvey & Williams (2010), “*Quality in Higher Education*” dergisinin 1995-2010 yılları arasında yayımlanan makalelerini inceleyerek, yükseköğretimde kalite güvencesi süreçlerinin mekanizmalarını, öğrenme-öğretme süreçlerindeki iyileştirmeleri ve kalite güvencesinin etkilerini değerlendirmiş, kalite süreçlerinin yükseköğretim kurumlarındaki uygulamalarını ve bu süreçlerin aktörler üzerindeki etkilerini analiz etmiştir. İnceleme, kalite güvencesinin daha net belgelendirme ve şeffaflıkla sonuçlandığını, ancak dış süreçlerin günlük akademik faaliyetlerle daha iyi uyumlaştırılabileceğini öne sürmüştür. Kalite güvencesinin uluslararası bir gündem haline geldiği ve düzenlemelerin ulusal sınırlar arasında giderek daha standart hale geldiğini ortaya koymuştur. Hükümetler ve üst yönetim tarafından yönlendirilen yükseköğretim kalitesine yönelik yaklaşımların dergiye katkıda bulunanlar tarafından heyecanla karşılanmadığını, özerklik ve akademik özgürlüğe güçlü bir bağlılık vurgusu olduğunu ortaya koymuştur. Makaleler kalite güvence alanında, akademinin atalet ve uyumlu kayıtsızlığa eğilimli olduğunu ortaya koymuş, incelemede kalite güvence sistemlerinin yükseköğretileri gerçekten geliştirdiğinin hala net olmadığını gösterdiğini

vurgulamışlardır (Harvey & Williams, 2010). Çalışmanın sonuçları üniversite kalite organizasyonları bağlamında değerlendirildiğinde özellikle, iç kalite güvence süreçlerinin, dışsal süreçlerden daha etkili olduğu, akademisyenlerin kalite süreçlerine direnci ve bürokratik yük algısının kalite komisyonlarının daha kapsayıcı ve iyileştirme odaklı yaklaşımlar benimseyerek aşabileceğini gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvence Alanına Yönelik Çalışmalar

YÖKAK 2015 yılından itibaren “Liderlik, Yönetişim ve Kalite, Eğitim ve Öğretim, Araştırma ve Geliştirme ile Toplumsal Katkı” başlıklarında üniversitelerde sağlanan hizmet ve çıktılar kalite güvencesi ile kurumun akreditasyon yolculuğunu Kurumsal İç Değerlendirme Raporları ile izlenmektedir (URL-9).

Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri, kurumsal gelişimi destekleyen, paydaş memnuniyetini artıran ve ulusal-uluslararası düzeyde rekabet gücünü yükselten temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu süreçlerin etkili ve sürdürülebilir şekilde yürütülebilmesi, üniversitelerde kalite örgütlenmesinin yapısal ve işlevsel olarak güçlü bir biçimde tesis edilmesini gerekli kılmaktadır (Taşcı & Lapçın, 2023).

Kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarının etkinliği, yalnızca dış denetim mekanizmalarının varlığıyla değil, aynı zamanda kurum içi kalite yapılarının süreçleri nasıl yönettiğiyle de doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, kalite komisyonlarının işlevselliği, kalite koordinatörlüklerinin kurumsal iç değerlendirme süreçlerine katkısı ve program düzeyinde akreditasyonun koordinasyonu gibi başlıklar önem kazanmaktadır (Yılmaz ve ark., 2023).

Kalaycı (2008), çalışmada üniversitelerdeki toplam kalite yönetimi uygulamalarına odaklanarak Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Merkez’i görevleri ile üniversitelerdeki öğretim programları sürecine katkı sağlayacak yapılanma ve önerileri literatür ile paylaşmıştır.

Karahan & Kuzu (2014), Selçuk Üniversitesi Hadim ve Sarayönü Meslek Yüksekokulları özelinde TKY ve ISO 9000 uygulamalarının kurum içi işleyişleri öğrenciler ile gerçekleştirilen anketlerden elde edilen veriler kapsamında incelemiştir. Çalışma sonucunda literatür ile uyumlu olarak ISO KYS belge sahibi kurumların TKY düzeylerinin daha iyi olabileceği konusunda sonuçlar sunmuştur.

Belenli ve ark. (2011) çalışmada dünyadaki kalite güvence sistemleri ile Türkiye’deki düzenlemeler doğrultusunda incelemeler gerçekleştirerek ülkemizdeki üniversitelerin dünyada rekabetçi yapıya sahip olmasında kalite güvence sisteminin önemini ve bağımsız kurumlarla akreditasyon süreçlerinin yönetilmesini vurgulayarak eğitim faaliyetleri merkezinde bir model önerisi sunmuştur.

Bir & Özdemir (2015) çalışmasında 2008 yılında EFQM ödülü verilen Liverpool John Mooress Üniversitesi’nin iş mükemmelliği uygulamalarını incelemiş Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarına yönelik uygulanabilirliğine yönelik öneriler sunmuştur. Ülkemizde EFQM modelini uygulayan, ulusal ve uluslararası ödül süreçlerinde başarılı olan üniversitelerimiz bulunmaktadır (URL-10).

Taşcı & Lapçın (2023) çalışmasında YÖKAK tarafından akredite edilen üniversitelerde kalite kültürünü destekleme, kamuoyunu bilgilendirme, kurum kültürüne ve ekosistemine uygun yenilikçi uygulamalar, öncelikli alanların belirlenmesi, kalite yönetim süreçlerinin tanımlı olması, izlenmesi, yaygınlaştırılması ve paydaş katılımı gibi faaliyetler ortak özelliklerin olduğu belirlenmiştir.

Literatürde, hizmet kalitesinin üniversitelerin organizasyonel yapılarıyla ilişkisi sıkça ele alınmış; bu yapıların öğrenci memnuniyeti, kurumsal imaj ve sadakat gibi çıktılar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Tayyar & Dilşeker (2012), Türkiye’de devlet ve vakıf üniversitelerindeki hizmet kalitesi algılarını ve bu algıların öğrenci memnuniyetine etkisini inceledikleri çalışmalarında, hizmet kalitesindeki yapının çok boyutlu olduğuna yönelik bilgiler sunulmuştur. Çalışmada, hizmet kalitesini tanımlayan boyutların, “fiziksel özellikler, destek hizmetleri, uluslararasılaşma, akademik personel ve akademik olmayan personel” olduğu belirlenmiştir (Tayyar & Dilşeker, 2012, s. 194). Benzer şekilde Düzce Üniversitesi öğrencilerinin Yükseköğretim Kalite algısı ve bu algıda demografik özelliklerin etkisi araştırılmıştır. Anket yöntemi ile yapılan çalışmada öğrencilerin kalite algısını önemli gördükleri ve iç paydaş olarak geri bildirimleri ile karar alma süreçlerine katkı sağlamak istedikleri belirlenmiştir (Ataman & Adıgüzel, 2019).

Gerşil & Güven (2019) araştırmasında Celal Bayar Üniversitesi öğrencilerinin hizmet kalitesi beklenti ve algılarının Servqual analizi ile ölçülmesine yönelik bir uygulama gerçekleştirmiştir. Uygulamada Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’ndeki yedi bölümde eğitimlerine devam eden öğrenciler yer almıştır. Anket yöntemiyle toplanan 895 öğrenci verisinin analizi ile öğrencilerin beklentilerinin üniversite hizmet sunumundan daha yüksek olduğu raporlanmıştır. Öğrencilerin 100 puan üzerinden verdikleri değerlendirme puanları kapsamında kalite boyutları en yüksek “Güven” boyutunda önermeye, en düşük puan ise “Heveslilik” boyutundaki önermeye verilmiştir. “Kalite” boyutları kapsamında Servqual değerleri incelendiğinde ise empati boyutu en yüksek skora sahip iken, güven boyutunun ise en düşük skoru aldığı raporlanmıştır.

Ülkemizde Üniversite öğrencilerinin hizmet kalitesine yönelik bilgi edilmesi kapsamında Karakoyunlu & Uslu (2025) tarafından turizm alanındaki öğrenim gören lisans öğrencilerinin Akdeniz Üniversitesi ölçeğinde Yükseköğretimdeki hizmet kalitesi algılarını etkileyen



faktörler ve bu faktörlerin demografik özelliklere göre farklılaşması araştırılmıştır. Çalışmada öğrencilerden veriler anket yöntemi ile HEDPERF ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin hizmet algısı boyutları “İdari Yönler”, “Akademik Yönler”, “Program Konuları”, “İmaj” ve “Erişilebilirlik” olarak raporlanmıştır. Bu boyutların değerlendirilmesinde Erişilebilirlik en üst sırayı almış en düşük değerlendirme ise Program Konuları olarak raporlanmıştır.

Yükseköğretim nitelikli insan kaynağı yetiştirilmesi ve entelektüel beşeri sermaye gelişiminde çok önemli bir konumdur. Bu çerçevede Uludağ & Doğan (2025) çalışmasında yükseköğretim kurumlarında sunulan eğitim öğretim hizmet kalitesinin artırılmasına Kalite Fonksiyon Yayılımı (KFY) yöntemini kullanmıştır. KFY çalışması Karadeniz Bölgesi’ndeki bir devlet üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi eğitim ve öğretim hizmeti iyileştirme önerileri sunulması için odağında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde eğitim ve öğretim hizmetlerinin üretiminde görevli öğretim elemanları iç müşteri olarak tanımlanarak veriler toplanmış Analitik hiyerarşi süreci ile boyut ve alt boyutların ağırlıklarına yönelik bilgiler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda araştırmadaki incelenen somut öğeler, yeterlilik, içerik ve güvenilirlik ana boyutlarından yeterlilik boyutunun diğer boyutlara göre öğretim elemanlarınca daha önemli olduğu vurgulanmıştır.

Topçu & Özdem (2022), çalışmasında üniversitelerde kalite yönetim süreçlerinin iç paydaşı konumundaki akademik ve idari personellerin kalite süreçleri algılama düzeylerini araştırmıştır. Giresun Üniversitesi özelinde anket yöntemiyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda üniversite akademik ve idari personellerinin üniversite kalite süreçlerine ilişkin algılarında “cinsiyet”, “yaş”, “kurumdaki hizmet süresi”, “kadrosunun bulunduğu birim” ve “hizmet içi eğitim alma durumu” gibi demografik özelliklere göre farklılaşma olmadığı raporlanmıştır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Türkiye’de kalite güvencesi sisteminin kurumsallaşmasında, Yükseköğretim Kalite Kurulu’nun (YÖKAK) 2015 yılında kurulmasıyla birlikte kalite komisyonları, kalite koordinatörlükleri, kurumsal gelişim birimleri gibi organizasyonel yapıların oluşturulması yaygınlaşmıştır (YÖKAK, 2021). Bu durum üniversiteleri, kalite güvence alanında uzmanlaşmış insan kaynağını, icracı ve yönetsel yapıları bünyelerinde oluşturmaya yöneltmiştir. Taştan, & Sabır Taştan (2022) çalışmasında kalite yönetimi çerçevesinde uzman personeller ile oluşturulacak yapıların gerekliliğini vurgulamıştır. Üniversitelerde kalite organizasyonlarının hem iç hem de dış dinamiklere bağlı olarak şekillendiğini görülmektedir. Kalite komisyonları, koordinatörlükler vb. yükseköğretimde kalite kültürünün yerleşmesi için önemli araçlardır ancak bu yapıların etkinliği kurumların liderlik anlayışı, kaynak yönetimi ve paydaş iş birliği gibi faktörlere bağlıdır.

Bu çalışmanın amacı, literatürde araştırma alanı kısıtlı olduğu gözlenen üniversitelerde iç kalite güvencesi sistemlerinin kurulması, yürütülmesi ve karar alma süreçlerine etki eden organizasyonel yapıların (kalite komisyonları, koordinatörlükler, kurullar vb.) incelenmesidir.

Bu araştırma ile Türkiye’deki üniversitelerde bu organizasyonel yapıların oluşumları, bileşenleri, işleyişlerinin mevcut durumu ve yönelimlerinin, ulusal bazda yükseköğretim kalite güvence literatürüne katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın konusu, YÖKAK’ın kurulması ile sistematik bir şekilde yürütülen kalite güvence alanı çalışmalarının yükseköğretim kurumlarında oluşturduğu organizasyonel yapıların incelenmesidir. Yükseköğretim kurumlarındaki kalite organizasyonları ve yapılarına yönelik üniversite web sitelerinde yer alan doküman, rapor vb. metinlerin sistematik incelenerek analiz edilmesidir. Araştırmada, açık kaynak olarak sunulan doküman, rapor vb. metinlerin analiz edilerek bilgi elde edilmesi amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Doküman analizi yöntemi kısıtlılıkları olmasına rağmen etkililik, kapsam, erişilebilirlik, araştırma maliyet etkinliği, rahatsız edici ve tepkiye neden olmaması, stabilite ve kesinlik gibi avantajları ile araştırmacılar tarafından metin kaynaklarından tanımlanan araştırma konuları çerçevesinde incelenerek detaylı bilgi edinilmesi için sıklıkla kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Literatürde çok sayıda alanda (tarih, politika, eğitim, medya, edebiyat vb.) kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır (Altheide & Schneider, 2012; Owen, 2014; McCulloch, 2004).

Doküman analizi yönteminde ilk önce araştırma sorusu belirlenmiş, araştırma sorusunun odağına YÖKAK’ın uygulamaya aldığı “kurumsal akreditasyon programı” kapsamında yüksek öğretim kurumları ve onların kalite yapılanmalarının incelenmesi konulmuştur. Yükseköğretim kurumlarında kalite güvence süreçlerinin yönetilmesinden sorumlu bu yapıların mevcut durumunun incelenmesi temel araştırma sorusudur. Veri kaynakları ve veri toplama sürecinde araştırma konusu çerçevesinde kalite odağında tema ve kategoriler belirlenmiştir. Yükseköğretim kurumlarında yönetmelik, uygulama esasları, stratejik planlar ve web sitesi içerikleri temel dokümanlar olarak tanımlanmış ve araştırmaya yönelik veri toplama araçları hazırlanmıştır. Hazırlanan veri toplama araçları ile açık kaynaklı erişime sahip dokümanlar kullanılarak veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Toplanan veri içerikleri kalite organizasyonları temelinde analiz edilmiş, yorumlanmış ve raporlanmıştır.

Araştırma Tema ve Kategorilerinin Belirlenmesi

Araştırmada üniversiteler, üniversiteler ile ilgili demografik bilgiler, akreditasyon durumları, kalite yapılanmaları, kalite komisyonları ve kalite organizasyonuna yönelik demografik bilgi kategorileri veri toplama araçlarının hazırlanması için belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Veri kaynakları

Araştırmada belirlenmiş temalar ve kategoriler kapsamında genelden özele veri toplama araçları hazırlanmıştır. Verilere erişimde; YÖK Üniversitelerimiz ara yüzü ile üniversite web siteleri, T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı Kamuda Stratejik Yönetim ara yüzü ile üniversite stratejik planları, YÖKAK Kurumsal Akreditasyon ara yüzü ile kurumsal akreditasyon bilgileri ve YÖK İstatistik web sitesinde yer alan yönetmelik, uygulama esasları, stratejik planlar ve web sitesi içerikleri kullanılmıştır. (URL-11; URL-12; URL-13; URL-14). Veri kaynaklarına erişim ve veri toplama işlemi 2022 yılı Kasım ve Aralık ayları içinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi ve Raporlama

İncelenen veri kaynaklarından, üniversitelerin kurumsal akreditasyon durumu, kalite organizasyonu yapılanma tanımları, kurulma yılları, aktif çalışan kurul ve komisyonlar, insan kaynağı durumu, akademik ve idari personelleri ile öğrencilerine ait mevcut durumu vb. gibi temalar ve kategorilere yönelik elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilerek raporlanmıştır. Tanımlanmış tema ve kategorilerde üniversiteler için elde edilemeyen veriler analiz dahil edilmemiştir.

Doküman analizi yöntemi kapsamında belirlenen tema ve kategorilerde hazırlanan veri toplama araçları ile veri kaynaklarına yönelik sistematik inceleme süreci için oluşturulan iş akışı basamakları ■ Şekil 1’de verilmiştir.

Bulgular

Türkiye’deki Üniversitelere Yönelik Genel Bilgiler

Türkiye’de faaliyet gösteren üniversitelerin 2022-2023 eğitim-öğretim yılı verilerinden elde edilen, statü, akademik personel sayısı ve toplam öğrenci sayısı temasındaki bilgiler ■ Tablo 1’de verilmiştir.

Türkiye’de kamu ve vakıf tüzel kişiliğinde her ilde en az bir üniversite bulunmaktadır (URL-14). Üniversitelerde ön lisans, lisans ve lisansüstü alanlarda birçok programla yüksek öğretim faaliyetleri yürütülmektedir. 2022 yılı güncel Türkiye nüfusunun yaklaşık %8’i yüksek öğretim alanında eğitimlerini sürdürmektedir (URL-15).

Üniversitelerin kurumsal akreditasyon süreçlerinin değerlendirilmesi ve belgelendirme faaliyetleri YÖKAK tarafından yürütülmektedir. Yükseköğretim alanında kurumsal akreditasyon belgesine sahip güncel üniversite sayısı, akreditasyon türleri ve alınma yılları ■ Tablo 2’de verilmiştir (URL-16).

Tam ve koşullu akreditasyon belgesine sahip 23 üniversiteye yönelik kurulma yılı, statüsü, araştırma üniversitesi durumu, YÖKAK akreditasyon durumu, akademik personel ve öğrenci sayısı temasında elde edilen bilgiler ■ Tablo 3’te verilmiştir.

■ Şekil 1

Doküman Analizi İş Akış Basamakları (Sak ve ark., 2021, s. 234)





■ Tablo 1

Türkiye'deki Üniversitelere Yönelik Bilgiler (URL-14; URL-17)

Üniversite Sayısı	Kamu	Vakıf	Öğretim Elemanı Sayısı	Ön lisans Öğrenci Sayısı	Lisans Öğrenci Sayısı	Lisansüstü öğrenci sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
208	129	79	184.566	6.950.142			

■ Tablo 2

Yükseköğretim Kurumsal Akreditasyon Durumu (URL-16)

Üniversite	Kurumsal Akreditasyon		
	Tam Akreditasyon	Koşullu Akreditasyon	Akreditasyon Yılı
11	6	5	2020
12	7	5	2021

■ Tablo 3

Kurumsal Akreditasyona Sahip Üniversitelere Bakış (URL-14; URL-16)

Sıra	Üniversite	Kuruluş Yılı-Statüsü	Şehir	Araştırma Üniversitesi Durumu	Akreditasyon Durumu-Akreditasyon Tarihi	Öğretim Elemanı Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
1	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	1985-Vakıf	Ankara	Evet	Tam-23.06.2021	717	11821
2	Akdeniz Üniversitesi	1982-Kamu	Antalya	Hayır	Koşullu-18.08.2021	2765	64335
3	Ankara Üniversitesi	1946-Kamu	Ankara	Evet	Koşullu-27.04.2021	3718	70221
4	Atatürk Üniversitesi	1957-Kamu	Erzurum	Evet	Koşullu-14.07.2021	2709	549461
5	Ege Üniversitesi	1955-Kamu	İzmir	Evet	Tam-23.06.2021	3192	55659
6	Erciyes Üniversitesi	1982-Kamu	Kayseri	Evet	Tam-14.07.2021	2217	49721
7	Gaziantep Üniversitesi	1987-Kamu	Gaziantep	Hayır	Koşullu-17.11.2021	1786	42832
8	İstanbul Teknik Üniversitesi	1944-Kamu	İstanbul	Evet	Tam-14.07.2021	2352	37158
9	Koç Üniversitesi	1992-Vakıf	İstanbul	Evet	Tam-18.08.2021	778	9913
10	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1975-Kamu	Samsun	Hayır	Koşullu-18.08.2021	2523	50054
11	TED Üniversitesi	2009-Vakıf	Ankara	Hayır	Tam-18.08.2021	320	4744
12	Atılım Üniversitesi	1997-Vakıf	Ankara	Hayır	Tam-25.05.2022	561	9636
13	Başkent Üniversitesi	1994-Vakıf	Ankara	Hayır	Tam-27.04.2022	1751	17174
14	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1992-Kamu	Çanakkale	Hayır	Koşullu-27.04.2022	2023	45677
15	Dokuz Eylül Üniversitesi	1982-Kamu	İzmir	Evet	Koşullu-28.06.2022	3125	62764
16	İnönü Üniversitesi	1975-Kamu	Malatya	Hayır	Koşullu-28.06.2022	1607	34183
17	İstanbul Aydın Üniversitesi	2007-Vakıf	İstanbul	Hayır	Tam-25.05.2022	1015	38285
18	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1955-Kamu	Trabzon	Evet	Tam-25.05.2022	2199	28784
19	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	2006-Kamu	Kırşehir	Hayır	Tam-27.04.2022	941	18708
20	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	2006-Kamu	Rize	Hayır	Koşullu-27.04.2022	1257	16678
21	Sakarya Üniversitesi	1992-Kamu	Sakarya	Hayır	Tam-28.06.2022	1640	48478
22	Selçuk Üniversitesi	1975-Kamu	Konya	Hayır	Koşullu-28.06.2022	2682	63331
23	Yıldız Teknik Üniversitesi	1982-Kamu	İstanbul	Evet	Tam-27.04.2022	1668	37876

YÖKAK tarafından tam ve koşullu akreditasyon belgesine sahip 23 üniversite; kuruluş tarihleri, tüzel kişiliği, bulunduğu il, araştırma üniversitesi olma durumu, öğretim elemanı ve öğrenci sayıları açısından incelenmiştir. Üniversitelerin 17'si kamu 6'sı ise vakıf tüzel kişiliğine sahiptir. Kuruluş tarihi açısından listeye bakıldığında kamu üniversitelerinden en erken kurulanı 1944, en geç kurulanı 2006 yılında, vakıf üniversiteleri içinde ise en erken 1985 ve en geç 2007 yılında kurulmuş olduğu tespit edilmiştir. Kurumsal akreditasyona sahip 23 üniversite 15 ilde faaliyetlerini yürütmektedir. Kurumsal akreditasyona sahip 5 üniversite Ankara'dır. Üniversitelerden 10'u araştırma üniversitesi statüsündedir. Bu 10 üniversitenin 8'i kamu 2'si vakıf üniversitesidir. Kurumsal akreditasyona sahip üniversiteler, toplam üniversite sayısının %11'ni, toplam öğretim elemanı sayısının %9,30'nu ve toplam öğrenci sayısının %16,5'ni oluşturmaktadır.

Üniversitelerde “Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği kapsamında oluşturulan organizasyonlara yönelik elde edilen bilgiler Tablo 4-10'da verilmiştir.

Tablo 4

Üniversite Kalite Yönetimi Yapılanma Türleri (URL-11; URL-13)

Sıra	Üniversite Sayısı	Kalite Organizasyonu yapılanma türü
1	125	Koordinatörlük
2	16	Komisyon-Kurul-Çalışma Grubu-Temsilcilik
3	13	Birim
4	12	Ofis
5	6	Direktörlük
6	6	Daire Başkanlığı-Müdürlük
7	1	Uygulama Araştırma Merkezi (UYGAR)
8	27	Bilgi Yok

Üniversite web sitelerinde kalite yönetimine yönelik çalışma yapan yapılar incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde 27 üniversitenin web sitesinde kalite alanında çalışma yapan yapılar ile ilgili veriye ulaşılamamıştır. Elde edilen veriler incelenmiş kalite yönetimi yapılanması açısından 7 temel küme tespit edilerek Tablo 4'de verilmiştir. Koordinatörlük başlığında oluşturulan yapıların sayılarının diğer küme başlıklarına göre çok daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Koordinatörlük yapılarına verilen tanımlamalar incelenmiş ve organizasyon yapılarının isimleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Üniversite Koordinatörlük Yapılanmaları (URL-11; URL-13)

Sıra	Koordinatörlük Organizasyonu Yapılanma Türü	Üniversite
1	Kalite Koordinatörlüğü	95
2	Kalite Yönetim Koordinatörlüğü	5
3	Kalite Geliştirme Koordinatörlüğü	3
4	Kalite Yönetimi Koordinatörlüğü	2
5	Kurumsal Gelişim ve Kalite Koordinatörlüğü	2
6	Akreditasyon, Akademik Değerlendirme ve Kalite Koordinatörlüğü	2
7	Kurumsal Gelişim ve Planlama Koordinatörlüğü	2
8	Kalite ve Akreditasyon Koordinatörlüğü	2
9	Stratejik planlama, Kalite Çalışmaları Koordinatörlüğü	1
10	Toplam Kalite Yönetim Koordinatörlüğü	1
11	Sürekli İyileştirme Koordinatörlüğü	1
12	Kurumsal Gelişimi Planlama ve İzleme Koordinatörlüğü	1
13	Kalite Güvence Koordinatörlüğü	1
14	Kalite Yönetim Sistem Koordinatörlüğü	1
15	Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Koordinatörlüğü	1
16	Kalite Birim Koordinatörlüğü	1
17	Strateji Geliştirme ve Kalite Güvence Koordinatörlüğü	1
18	Kalite ve Yönetişim Koordinatörlüğü	1
19	Akreditasyon ve Kalite Güvencesi Koordinatörlüğü	1
20	Akreditasyon ve Kalite Koordinatörlüğü	1

Tablo 5 incelendiğinde Koordinatörlük altında toplanan organizasyonların dramatik şekilde büyük çoğunluğu “Kalite Koordinatörlüğü” isminde yapılanmıştır. Listede “Kalite” kelimesinin yer almadığı 3 farklı yapılanma bulunmaktadır. Bu “Koordinatörlük” yapılanma türlerinin sahip olduğu kelimelere yönelik bir kelime bulutu analizi yapılmıştır (URL-18). Analiz sonucu Şekil 2'de verilmiştir.

Kelime bulutu analizinde “akreditasyon”, “yönetim”, “kurumsal”, “planlama”, “geliştirme”, “gelişim”, “güvence” kavramları en sık kullanılan kavramlardır.



Şekil 2

Kelime Bulutu (URL-18)



■ Tablo 4'deki kalite organizasyonların üniversite içinde kurulma yıllarına yönelik elde edilen bilgiler ■ Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6

Kalite Organizasyonlarının Üniversitelerde Kurulma Yılları (URL-11)

Sıra	Üniversite	Kuruluş yılı
1	14	2000-2015
2	54	2016-2022
3	139	Bilgi Yok

Yapılan incelemede 139 üniversitede kalite organizasyonu kuruluş tarihine yönelik bilgiye ulaşılamamıştır. Ulaşılan kuruluş yılları bilgileri, zaman aralığı  Tablo 6' da verildiği gibi YÖKAK kurulma tarihi öncesi ve sonrası olacak şekilde raporlanmıştır. Bu kapsamda ulaşılabilen bilgiler ile elde edilen veriler doğrultusunda YÖKAK kurulmadan önce 14 üniversitede bu organizasyonların oluşturulmuş olduğu görülmüştür. YÖKAK'ın kurulmasından araştırmanın yapıldığı tarihe kadar geçen sürede 54 üniversite de daha kalite organizasyonlarının kurulduğuna yönelik bilgilere erişilmiştir.

Üniversite içinde görev yapan kalite organizasyonlarının, görev ve sorumlulukları açısından organizasyon şeması içinde nereye bağlı oldukları incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

■ ■ ■ Tablo 7

Üniversite Kalite Organizasyonlarının Bağlı Olduğu Yapılar (URL-11)

Sıra	Üniversite	Bağlı Bulunan Yapı
1	124	Rektörlük-Rektör Yardımcılığı
2	41	Komisyon
3	10	Genel Sekreterlik
4	3	Daire Başkanlığı-Müdürlük
5	29	Bilgi Yok

Üniversitelerin web siteleri incelenmiş ve 29 üniversiteye ait bilgiye erişilememiştir. Kalite organizasyonlarının üniversitelerdeki doğrudan bağlı bulunduğu makamın en fazla sayı ile Rektörlük ve Rektör yardımcılığı olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen diğer doğrudan bağlı olunan yapılar komisyon, genel sekreterlik, daire başkanlığı ve müdürlük makamlarıdır.

Üniversitelerde kalite süreçlerinin yönetilmesine yönelik kurulan diğer bir yapıda kalite komisyonlarıdır. Bu yapıların üniversitelerdeki isimlendirilmesine yönelik yapılan inceleme sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Kalite Komisyonlarının İsimleri (URL-11)

Sıra	Üniversite	Kalite Komisyonu İsimleri
1	194	Komisyon
2	5	Kurul-Koordinatörlük
3	8	Bilgi Yok

Üniversitelerin web siteleri incelenmiş ve 8 üniversiteye ait bilgiye erişilememiştir. Bu konu kapsamında en temel ve en çok kullanılan isimlendirme “Kalite Komisyonu” olarak tespit edilmiştir. 5 üniversitede ise bu yapıya “Kurul” ve “Koordinatörlük” olarak isimlendirilmiştir.

Üniversitelerde kalite yönetimi süreçlerinde görev yapan organizasyonların insan kaynağı durumu incelenmiştir. Elde edilen veriler  Tablo 9'da verilmiştir.

■ Tablo 4’de verilen Üniversitelerin Kalite yapılanmalarının insan kaynağı durumu incelenmiş, bulgular ■ Tablo 9’da verilmiştir. 65 üniversitenin bu konu kapsamında verisine erişilememiştir. Bilgiye ulaşılan 142 üniversitede ise toplam çalışan sayısı 639 olarak belirlenmiştir. Toplam çalışan sayısı içinde erkek ve kadın çalışan oranı birbirine çok yakındır. Bilgiye ulaşılan üniversitelerde bu yapılanmaların ortalama 4-5 kişi ile faaliyetlerini yürüttüğü çıkarımı yapılmıştır. Benzer şekilde ■ Tablo 8’de verilen kalite komisyonlarının görevli insan kaynağı durumu incelenmiştir. 19 üniversitenin bu konu kapsamında verisine erişilememiştir. Bilgiye ulaşılan 188 üniversitede toplam görev yapan insan kaynağı 4.085’tir. Toplam görevli komisyon üyeleri içindeki erkek-kadın dağılım oranında, erkek komisyon üyesi sayısı kadın komisyon üyesi sayısının yaklaşık iki kat oranındadır. Kalite komisyonlarının ortalama insan kaynağının 21-22 arasında olduğu çıkarımı yapılmıştır. Kalite organizasyonunda (birim, komisyon vb.) görevli olan personellerin akademik ve idari ünvanlarına göre sayıları ■ Tablo 10’da verilmiştir.

■ Tablo 9

Kalite Yönetim Yapılarının İnsan Kaynağı Durumu (URL-11)

Üniversite	Kalite Yapılanmaları			Üniversite	Kalite Komisyonları		
	Erkek Çalışan Sayısı	Kadın Çalışan Sayısı	Toplam Çalışan Sayısı		Erkek Çalışan Sayısı	Kadın Çalışan Sayısı	Toplam Çalışan Sayısı
142	338	297	639	188	2.669	1.373	4.085
65		Bilgi Yok		19		Bilgi Yok	
Ortalama	2	2	4-5	Ortalama	14	7	21-22

■ Tablo 10

Kalite Organizasyonu İnsan Kaynağının Akademik ve İdari Unvana Göre Dağılımı (URL-11)

İnsan Kaynağının Akademik ve İdari Unvana göre sayısı	Kalite Organizasyonları	
	Kalite Yapılanmaları*	Kalite Komisyonları**
Prof. Dr.	65	1.429
Doç. Dr.	62	713
Dr. Öğretim Üyesi	29	767
Öğretim Görevlisi	140	315
Araştırma Görevlisi	25	37
Genel Sekreter	-	139
Sektör Temsilcileri	-	5
İdari Birimler Temsilcisi-Daire Başkanı	-	251
Öğrenci Temsilcisi	-	178
İdari Birimler Temsilcisi	-	206
İdari Personel	217	-
*46 üniversite verisine erişilememiştir.		
**18 üniversite verisine erişilememiştir.		

Üniversite kalite organizasyonlarında görevlendirilen akademik ve idari personellerin unvan bilgisi incelemesinde kalite yapılanmalarında 46, kalite komisyonlarında ise 18 üniversitenin verisine erişilememiştir. Ulaşılan veriler kapsamında oluşturulan ■ Tablo 10 incelendiğinde kalite yapılanmaları ve komisyonlarında akademik, idari, iç paydaş olarak öğrenci ve dış paydaş olarak sektör temsilcilerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Kalite yapılanmalarında Öğretim görevlisi ve idari personel unvanı sayısı, kalite komisyonlarında ise Prof. Dr. unvanına sahip insan kaynağı sayısının görece yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kalite komisyonları içinde iç paydaş olarak öğrenci sayısının dış paydaş olarak tanımlanmış sektör temsilcilerine göre görece daha yüksek sayıda olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar

Yükseköğretim sistemi, ülkelerin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve toplumsal katkı hedeflerine ulaşmasında etkin rol oynamaktadır. Üniversiteler, sahip oldukları fiziksel ve beşerî kaynaklar aracılığıyla ülkelerin nitelikli insan kaynağı ve beşerî sermaye gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Kalite kavramı ve uygulamaları yükseköğretim sektörü de dâhil olmak üzere tüm alanlarda önemli bir bileşendir. Üniversitelerin ulusal ve uluslararası kalite standartları doğrultusunda yürüttükleri kalite güvence faaliyetlerinin kurumsallaşması, rekabet edebilirliklerini artırarak uluslararası alanda konumlarını güçlendirmektedir. Yükseköğretim sisteminde sunulan hizmetin niteliğini artırmak amacıyla geliştirilen rehberler ve yöntemler, bu alandaki iyileştirme çabalarının sürdürülebilirliğini sağlamaktadır.

Yükseköğretim Kalite Güvence alanında yürütülen araştırmalarda, kurumsal akreditasyon, program akreditasyonu, öğrenci katılımı, öğrenci anketleri, paydaş memnuniyeti, hizmet kalitesi, yönetim ve kalite yönetim sistemlerinin uygulamaları, kurum kültürü, kurumsal imaj ve sadakat, akademik ve idari personellerin etkisi, bağlılığı, katılımı vb. konulardaki etkileşimlerin ele alındığı görülmüştür (Ataman & Adıgüzel, 2019; Karahan & Kuzu 2014; Tayyar & Dilşeker, 2012; Topçu & Özdem, 2022). K. Taştan ve N. Taştan (2022) çalışmalarında bir yükseköğretim kurumunda kalite güvence sistemi kurmak için olmazsa olmazlardan birisinin uzman seviyede kalite personeline sahip Merkezi bir birimin kurulmuş olmasıdır tespitine vermişlerdir. Kalite yönetiminin gerektirdiği nitelikli işlerin, ulusal ve uluslararası standartların, programların uygulanması, verimlilik ölçümünün yapılması ve değerlendirilmesi için yetkin bilgi birikimine sahip personelin önemine vurgu yapmışlardır. Bu ihtiyacı gidermek için üniversiteler nezdinde, birimlerin kalite çalışmaları için, yönlendirme, izleme ve kontrol sağlayacak bir yapı kurulması önerilmiştir.

Kalite güvence alanına yönelik çok sayıda çalışma bulunmasına karşın üniversitelerde kalite güvence süreçlerinin yürütülmesinde merkezi aktörlerden biri olan kalite organizasyonlarına yönelik literatürün oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmiştir.



Türkiye’de hem ulusal hem de uluslararası kuruluşlar tarafından yükseköğretim kurumlarına yönelik birçok standart, yönerge ve rehber geliştirilmiştir. 2015 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu’nun (YÖKAK) kurulmasıyla birlikte, üniversitelerin eğitim-öğretim, araştırma, toplumsal katkı ve yönetsel süreçlerinin kalite güvence çerçevesinde değerlendirilmesi kurumsal bir zemine oturtulmuştur. YÖKAK tarafından yürütülen kurumsal dış değerlendirme ve akreditasyon süreçleri ile üniversitelerin kalite güvence sistemlerine dair durumları 2016 yılından bu yana izlenmektedir. Kurumsal Akreditasyon Programından 2020 yılında 11, 2021 yılında 12, 2022 yılında 30 ve 2023 yılında 24 üniversite geçerek tam ya da koşullu akreditasyon almıştır. Bu önemli artış, üniversitelerin kalite güvence sistemlerine olan ilgisinin ve hazırlık düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Üniversitelerin sahip olduğu organizasyonel büyüklük, karmaşık süreçler ve dış değerlendirme programları dikkate alındığında kalite güvence alanında uzmanlaşmış yapılara ve bu yapılarda görev yapacak nitelikli insan kaynağına duyulan ihtiyacın arttığı görülmüştür. Bu çalışmada, Türkiye’deki üniversitelerde kalite güvence sistemine ilişkin organizasyonun büyük oranda oluşturulduğu, 200’e yakın üniversitede kalite komisyonunun, 125 üniversitede kalite komisyonunun yanında birim, koordinatörlük gibi uygulamaya dönük yapıların kurulmuş olduğu belirlenmiştir. Kurulma yıllarına bakıldığında 2000-2015 yılları arasında yalnızca 14 üniversitede kalite yönetim birimi, koordinatörlük gibi yapıların kurulduğu, 2016 yılından sonra hızla yaygınlaştığı, bu nedenle önemli bir bölümünün yeni-genç yapılar olduğu tespit edilmiştir. Bu yapıların görev alanlarının netleştirilmesi, işleyiş prosedürlerinin belirlenmesi, ihtiyaç duyduğu insan kaynağı yetkinliklerinin tespiti, üniversite organizasyonundaki yeri, formal ve informal etkileri, kurumsallaşma düzeyleri gibi parametrelere bakıldığında henüz ilk çevrimlerini yaşadıkları söylenebilir. Bu yapıların isimlendirilmesinde kullanılan ifadelerde bakıldığında 100’e yakınında “Kalite Koordinatörlüğü” ya da çok benzer ifadelendirmeler olduğu tespit edilmiştir. Bu isimlendirmeler, birimlerin görev alanının kalite güvence süreçlerinin yönetimi ile sınırlandığı izlenimini vermektedir. Kurumsal Kapasitenin geliştirilmesine odaklandığı izlenimi veren “Kurumsal Gelişim” ifadesini içeren koordinatörlük sayısı yalnızca 5’tir. Gelecekte bu yapıların daha çok kurumsal kapasitenin geliştirilmesine odaklanmış mükemmeliyet merkezlerine evrileceği öngörülmektedir. Bu yapılar genellikle koordinatörlük şeklinde organize edilmiş olup, çoğunlukla doğrudan Rektörlüğe bağlıdır. Yapılan incelemeler, kalite birimleri, koordinatörlük yapılarında ortalama 4-5 kişilik bir kadro bulunduğunu, kalite komisyonlarında ise 21-22 kişinin görev aldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, kalite birimlerinde daha çok öğretim görevlileri ve idari personellerin, kalite komisyonlarında ise öğretim üyeleri ile idari birim temsilcilerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada süresince üniversite kalite organizasyonlarının verimliliğini,

iyi uygulama örneklerini, ihtiyaç duydukları düzenlemeleri, bu organizasyonlarda görev alan kişilerin eğitim ihtiyaçlarını, mevcut programlar hakkındaki görüşlerini, yükseköğretim kalite güvence alanıyla ilgili gelişim önerilerini, gelecekle ilgili beklentilerini, profesyonel bir çalışma alanı olarak alanı nasıl gördüklerini vb. ortaya koyacak araştırmaların literatürün geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmiştir. Mevcut kalite yapılanmalarının, gelecekte iş mükemmelliği, değişim yönetimi, yalın ve çevik yönetim gibi dönüşümcü yaklaşımları benimseyen, veri temelli iç görü geliştiren, üniversite stratejilerine yön veren yapılara dönüşeceği, bu yetkinlikte insan kaynağına ve bu insan kaynağını yetiştirecek ulusal programlara ihtiyaç duyulacağı değerlendirilmiştir.

Extended Abstract

A Research on Quality Organisations of Higher Education Institutions: The Case of Türkiye

Quality assurance efforts in European higher education began in the 1980s and accelerated in the 2000s through institutional initiatives, paving the way for the formation of new alliances. The establishment of the European University Association (EUA) and the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), in particular, significantly advanced efforts to enhance the institutional capacity and competitiveness of universities. A major milestone was reached in 2005 with the publication of the “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG),” developed collaboratively by ENQA, EUA, the European Students’ Union (ESU), and the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE). This European influence was reflected in Türkiye through various developments, such as the “Regulation on Academic Assessment and Quality Improvement in Higher Education Institutions” issued in 2002, the implementation of Law No. 5018 on Public Financial Management and Control in 2003, and Türkiye’s participation in the Bologna Process. As a result, organizational structures for quality assurance—such as units, boards, and commissions—began to be established within universities. The 2005 regulation led to the foundation of the “Commission for Academic Assessment and Quality Improvement in Higher Education (YÖDEK),” marking the implementation of national programs in the field of higher education quality assurance. Following these experiences, the establishment of the Turkish Higher Education Quality Council (YÖKAK) in 2015 provided a significant foundation for institutionalizing and deepening quality assurance efforts in Turkish higher education. These developments highlighted the need for technical structures, implementation strategies, process improvement mechanisms, quality culture, and the establishment and management of quality management systems. Consequently, the need for specialized human resources and the establishment of executive and administrative structures became apparent. This study aims to investigate the organizational structures that influence the establishment, implementation, and decision-making processes of internal quality assurance systems in universities—an area that has received limited attention in the literature.

Literature Review

Universities utilize various management and quality assurance tools across their education, research, community service, and governance activities. Quality organizations in universities are shaped by both internal and external dynamics. Structures such as quality commissions and

coordinatorships play a crucial role in embedding a culture of quality in higher education. However, their effectiveness depends on factors such as leadership approach, resource management, and stakeholder collaboration. Many studies emphasize the necessity of organizational structures supported by expert personnel within the scope of quality management. The literature encompasses diverse topics, including comparisons of quality management systems, interactions within internal quality assurance practices, unit-based case studies, accreditation standards comparisons, enhancement of service quality, the impact of quality systems on total quality management, the influence of YÖKAK accreditation, and student satisfaction.

Method

The research employs document analysis as its methodology, aiming to extract data from publicly available documents and reports. The main research question involves examining the quality structures of universities within the scope of YÖKAK’s “Institutional Accreditation Program.” Themes and categories focusing on quality were defined during data collection. Data sources included publicly available regulations, implementation guidelines, strategic plans, and website content of higher education institutions. Data collected during November and December 2022 were analyzed, interpreted, and reported based on themes related to quality organizations.

Findings

As of 2022, Türkiye has a total of 208 universities—129 public and 78 foundation universities—serving over 6.9 million students across associate, undergraduate, and graduate programs, with more than 180,000 academic staff. Analysis of YÖKAK accreditation status between 2020 and 2021 revealed that 23 universities had received accreditation, with 13 fully accredited and 10 conditionally accredited institutions. Among these, 17 are public and six are foundation universities; 10 hold the status of research universities. The types of quality assurance structures established under the “Regulation on Quality Assurance in Higher Education and the Turkish Higher Education Quality Council” were categorized into seven clusters. The most common designations were: “Coordinatorship” in 125 universities, “Commission-Board-Working Group-Representative Office” in 16, “Unit” in 13, and “Office” in 12. Among coordinatorships, “Quality Coordinatorship” was the most frequently used title. Information on the year of establishment of quality organizations was accessible for 68 universities. Of these, 14 were established between 2000–2015, while



54 were established between 2016–2022. Most quality organizations operate under rectorates or vice-rectors, with quality commissions present in almost all universities. An examination of human resources within these structures revealed that coordinatorships typically consist of 4–5 administrative staff, while quality commissions are predominantly composed of academic staff (particularly full professors), with 21–22 members on average.

Discussion

Academic literature emphasizes the necessity of establishing a central unit staffed with expert personnel to implement quality assurance systems in higher education institutions. Under YÖKAK's systematically managed Institutional Accreditation Program, 11 universities were accredited in 2020, 12 in 2021, 30 in 2022, and 24 in 2023. This growing trend underscores the increasing demand for qualified personnel in university-based quality organizations. The findings of this study show that most Turkish universities have established internal quality assurance structures, with nearly 200 institutions having quality commissions and 125 institutions also implementing coordinatorships or other operational units. While quality commissions are generally composed of academic staff, coordinatorships tend to be staffed primarily by administrative personnel.

Conclusion and Recommendations

Higher education holds strategic importance in cultivating qualified human resources and developing national human capital. It is vital to monitor the future roles of qualified personnel in quality assurance, particularly in adapting to evolving national and global needs and supporting strategic decision-making processes. Developing a national pool of qualified professionals and enhancing the competencies of current personnel are crucial. Research and projects aimed at improving human resources in the quality assurance field can significantly contribute to the development of this area.

Kaynakça

- Ab Wahid, R. (2019). Sustaining ISO 9001-based QMS in higher education: A reality? *The TQM Journal*, 31(4), 563-577. <https://doi.org/10.1108/TQM-12-2018-0185>
- Africano, N., Rodrigues, A. S., & Santos, G. (2019). The main benefits of the implementation of the quality management system in higher education institutions in Angola. *Quality Innovation Prosperity*, 23(3), 122-136. <https://doi.org/10.12776/qip.v23i3.1292>
- Altheide, D. L., & Schneider, C. J. (2012). *Qualitative media analysis* (Vol. 38). Sage publications.
- Ataman, O., & Adıgüzel, A. (2019). Yükseköğretimde kalite algısı: Düzce Üniversitesi örneği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 39-56.
- Ayvaz, B., Kuşakçı, A. O., & Borat, O. (2016). Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Endüstriyel Araştırma ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 53-60. <https://ww4.ticaret.edu.tr/enm/wp-content/uploads/sites/84/2016/06/6-Kalite-Guvencesi-ve-Akreditasyon-Berk-Ayvaz-Ali-Osman-Kusakci-Oguz-Borat.pdf>
- Aziz, A. (2020). Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvencesi ve iletişim eğitimi akreditasyonu. *Yeni Yüzyıl’da İletişim Çalışmaları*, 1(1), 12-29. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3002029>
- Belenli, İ., Günay, D., Öztemel, E., Demir, A., Şerifoğlu, F. S., Elmas, M., ... & Kılıç, M. (2011). Türkiye yükseköğretim kurumları için kalite güvence oluşumu üzerine bir model önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 128-133.
- Bir, B., & Özdemir, L. (2015). An analytical insight into the information and quality based management processes at higher education institutions: Liverpool John Moores University case study. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 5(5), 71-83. <https://doi.org/10.17740/eas.soc.2015-V5-7>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cherkasov, A., & Kolesnyk, I. (2017). The mechanism of strategic, political and process management of the quality of university services. *Baltic Journal of Economic Studies*, 3(1), 99-108.
- Elken, M., & Stensaker, B. (2018). Conceptualising ‘quality work’ in higher education. *Quality in Higher Education*, 24(3), 189-202. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1554782>
- European University Association. (2023, Kasım). *Nyborg, P. The roots of the European University Association*. <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=853>
- Gerşil, M., & Güven, H. (2018). Üniversitelerde hizmet kalitesinin Servqual analizi ile ölçülmesi: Celal Bayar Üniversitesi’nde bir uygulama. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education (Part two). *Quality in Higher Education*, 16(2), 81-113. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485722>
- Işık, S., & Beykoz, S. Y. (2018). Türk yükseköğretiminde yeni bir paradigma: Kalite güvence sistemi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 7-22. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/515013>
- James, J. U., & Ian, D. E. (2016). Management systems certification and accreditation of quality in higher education. *Multidisciplinary Journal of Management, Economics, and Accounting*, 2(1).
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde uygulanan toplam kalite yönetimi sürecinde göz ardı edilen unsurlardan “TKY merkezi” ve “eğitim programları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188.
- Kamusoko, R. (2019). Critical analysis of the applicability of the ISO 9001 standard in higher education institutions. *International Journal of African Higher Education*, 6(1), 97-120. <https://doi.org/10.6017/ijahe.v6i1.10671>
- Kanji, G. K., Malek, A., & Tambi, B. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129-153. <https://doi.org/10.1080/0954412998126>
- Karahan, M., & Kuzu, Ö. (2014). Yükseköğretimde kalite yönetim sistemi uygulamalarının toplam kalite yönetimi bağlamında değerlendirilmesi: Selçuk Üniversitesi Hadim ve Sarayönü Meslek Yüksekokulları örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(3), 23-41.
- Karakoyunlu, F., & Uslu, A. (2023). Turizm alanında lisans eğitimi almakta olan öğrencilerin yükseköğretimdeki hizmet kalitesi algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Akdeniz Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 343-358. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1183668>
- Laurett, R., & Mendes, L. (2019). EFQM model’s application in the context of higher education: A systematic review of the literature and agenda for future research. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 36(2), 257-285. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-12-2017-0282>
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research: In education, history and the social sciences*. Routledge.
- O’Mahony, K., & Garavan, T. N. (2012). Implementing a quality management framework in a higher education organisation: A case study. *Quality Assurance in Education*, 20(2), 184-200.
- Owen, G. T. (2014). Qualitative methods in higher education policy analysis: Using interviews and document analysis. *The Qualitative Report*, 19(26), 1-19.
- Rauhvargers, A., Deane, C., & Pauwels, W. (2009). *Bologna Process stocktaking report 2009*. https://www.aqu.cat/doc/doc_49699074_1.pdf
- Reith, F., & Seyfried, M. (2019). Balancing the moods: Quality managers’ perceptions and actions against resistance. *Higher Education Policy*, 32(1), 71-91.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Santos, R., & Abreu, A. (2019). EFQM model implementation in a Portuguese Higher Education Institution. *Open Engineering*, 9(1), 99-108. <https://doi.org/10.1515/eng-2019-0012>
- Taşçı, D., & Lapçın, H. T. (2023). Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi: Kurumsal akreditasyon raporları üzerinden bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 1-16.
- Taştan, K., & Sabır Taştan, N. (2022). Üniversitelerin kalite süreçleri hakkında öneriler. *Turkish Management Review*, 1(1), 78-81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7486605>
- Tayyar, N., & Dilşeker, F. (2012). Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi ve imajın öğrenci memnuniyetine etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 185-195.



- Topçu, E., & Özdem, G. (2022). Üniversite personelinin kalite süreçleri algısının incelenmesi: Giresun Üniversitesi örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1750-1767.
- Uludağ, A. S., & Doğan, H. (2025). Kalite fonksiyon yayılımı kullanılarak yükseköğretim kurumlarında eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesinin geliştirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(1), 61-78. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1250777>
- Vorobyova, O., Horokhova, M., Ilichuk, L., Tverezovska, N., Drachuk, O., & Artemchuk, L. (2022). ISO standards as a quality assurance mechanism in higher education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(2), 73-88.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, B., Salar, R., Aslan, B., Sözbilir, M., & Keskin, A. (2023). Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon: Program akreditasyonunda Atatürk Üniversitesi'nin uygulamaları. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 3(2), 67-87. <https://doi.org/10.56682/ksydergi.1284982>
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği. (2018, 23 Kasım). *T.C. Resmi Gazete*, (30604). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=28996&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- URL-7. Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2023, Kasım). *Yükseköğretim kalite güvencesi Turkey*. <https://yokak.gov.tr/hakkinda/yuksekogretim-kalite-guvencesi> adresinden 1 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.
- URL-8. Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023, Kasım). *YÖK uluslararasılaşma/Bologna/Bologna süreci ana faaliyet alanları/kalite güvencesi*. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/bologna-sureci-ana-faaliyet-alanlari/kalite-guvencesi>
- URL-9. Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2025, Nisan). *YÖKAK kurum içi değerlendirme raporları*. <https://mis.yokak.gov.tr/Report/KidrRapor> adresinden 1 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.
- URL-10. Türkiye Kalite Derneği (KALDER). (2025, Nisan). *Türkiye mükemmellik ödülleri (EFQM ödülleri)*. <https://www.kalder.org/tmo-kazananlar-listesi> adresinden 1 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.
- URL-11. Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2022, Aralık). *YÖK üniversitelerimiz*. <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> adresinden 1 Aralık 2022 tarihinde alınmıştır.
- URL-12. T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı Kamuda Stratejik Yönetim. (2022, Aralık). *Kamuda stratejik yönetim*. <http://www.sp.gov.tr/tr/html/56/Kamuda+Stratejik+Yonetim/> adresinden 1 Aralık 2022 tarihinde alınmıştır.
- URL-13. T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı Kamuda Stratejik Yönetim. (2022, Aralık). *Kamuda stratejik yönetim devlet üniversiteleri*. <http://www.sp.gov.tr/tr/stratejik-plan/g/du/kurum/Devlet+Universiteleri> adresinden 1 Aralık 2022 tarihinde alınmıştır.
- URL-14. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2022, Aralık). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr/adresinden> 1 Aralık 2022 tarihinde alınmıştır.
- URL-15. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2023, Kasım). *TÜİK bülten dünya nüfus günü*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dunya-Nufus-Gunu-2023%2049688#:~:text=Bu%20üç%20ülke%20dünya%20toplam,1,1'ini%20oluşturdu.&text=Yıl%20ortası%20nüfuslardır> 1 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.
- URL-16. Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2022, Aralık). *Kurumsal akreditasyon karar ve raporları (KAR)*. <https://yokak.gov.tr/raporlar/akredite-olan-kurumlar?termYear=2020> adresinden 1 Aralık 2022 tarihinde alınmıştır.
- URL-17. Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023, Kasım). *YÖK yükseköğretimde yeni istatistikler*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yuksekogretimde-yeni-istatistikler.aspx#:~:text=Yükseköğretimde%20yeni%20istatistikler%20belirlendi.,öğrenci,%20184.566%20öğretim%20elemanı%20bulunuyo> adresinden 1 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.
- URL-18. World Cloud Generator. (2022, Aralık). *Free world cloud generator*. <https://www.freewordcloudgenerator.com/generatewordcloud>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

