



**Murat ÖZDEMİR<sup>1</sup>**

**YÜKSEKÖĞRETİM KALİTE GÖSTERGELERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME  
(GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)<sup>2</sup>**

**Özet**

Bu çalışmanın genel amacı Gaziantep Üniversitesi'nde lisans eğitimi alan öğrencilerin öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumlarındaki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının kalitesine ilişkin görüşlerinin belirli demografik değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. İlişkisel tarama modeli ile desenlenen araştırmanın verileri evrenden rastgele örneklem yoluyla seçilen 789 öğrenciye ölçek uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış olup, normal dağılım gösterdiği tespit edilen veri setine Bağımsız Örneklem T Testi ve Çok Değişkenli Varyans Analizi uygulanmış ve anlamlılık .05 düzeyinde aranmıştır. Araştırma bulgularına göre; katılımcıların görüşlerinin bazı alt boyutlarda öğrenim görülen program değişkenine göre, tüm alt boyutlarda ise öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenim görülen program ve fakülte değişkenlerinin yükseköğretim kurumundaki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına yönelik tutum üzerinde önemli pay sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular literatürdeki benzer araştırma sonuçları ekseninde tartışılmış ve bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Gaziantep Üniversitesi, öğrenci odaklı kalite, yükseköğretim kalite göstergeleri.

**EXAMINATION OF HIGHER EDUCATION QUALITY INDICATORS  
(THE SAMPLE OF GAZİANTEP UNIVERSITY)**

**Abstract**

The purpose of the present study is to determine whether the views of B. A. students in Gaziantep University on the quality of teaching process and learning resources of their higher education institution differ significantly according to certain demographic variables. The study was designed in the correlational survey model and the data were obtained by applying the scale to randomly selected 796 students. In data analysis, SPSS 20 program was used and the following parametric analyses were applied to the data set showing normal distribution: Independent Samples T Test and multivariate analysis of variance and .05 was accepted as the significance level. According to research findings, the participants' views differed significantly in some of the sub-dimensions according to program they study and in all of the sub-dimensions according to faculty they study. In this respect, it is extrapolated that certain

<sup>1</sup> Arş. Gör. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı.  
[muratozdemir37@yahoo.com](mailto:muratozdemir37@yahoo.com)

<sup>2</sup> Bu makale Doç. Dr. Mehmet SİNCAR danışmanlığında yürütülen "Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri Bağlamında Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Kaynaklarının İncelenmesi (Gaziantep Üniversitesi Örneği) başlıklı Yüksek Lisans Tezine dayalı olarak hazırlanmış olup 6. Uluslararası Eğitimde Yeni Ufuklar Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

demographic variables have a significant role on the students' attitudes towards the teaching process and learning resources in higher education institutions. The findings and results were discussed in parallel with similar researches in the literature and some recommendations were taken place in this respect.

**Key Words:** Gaziantep University, student-centered quality, higher education quality indicators.

## GİRİŞ

Eğitim; toplumun yaratıcı gücünü ve verimini artıran, bireye yeteneklerini geliştirme olanağı veren, sosyal adalet ve fırsat eşitliğini gerçekleştiren en etkili araçtır (Varinli ve Uzay, 1997: 158). Demirel ve Kaya (2013) da eğitimi, bireyin arzu edilen niteliklere sahip bir kişiliğe kavuşmasında ve sosyalleşmesinin yanında toplumsal kalkınmanın lokomotifini olduğunu vurgulamaktadır. Anlaşılacağı üzere eğitimin temel amacının, sistemin hem girdisi hem çıktısı olarak ifade edilebilecek öğrencilerin bireysel ve toplumsal kazanım için istenilen özelliklere sahip olmalarıdır. Bu doğrultuda De Jager ve Nieuwenhuis (2005'ten akt. Kıldan, 2010:113) eğitimde kaliteyi; eğitim kurumlarının amaçlarına uygun bir şekilde işlev görmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu nedenle kaliteli eğitimin, bütüncül bir şekilde ve düzenli olarak sistemin değerlendirilmesi yoluyla sürekli bir iyileştirme döngüsünü gerekli kıldığı ifade edilmektedir. Mishra (2006:13-14) da; rekabet, müşteri memnuniyeti, standartları koruma, hesap verebilirlik, personel motivasyonu, prestij ve imaj faktörlerinin eğitim alanında kaliteye önem verilmesini gerekli kıldığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda Bridge'in (2003'ten akt. Kelesbayev, 2013:294) ifadesiyle eğitim hizmetlerinin kalitesi; bir eğitim kurumunun tüm çalışanlarının en iyiye ulaşma yolunda sürekli iyileştirme ve gelişim kültürünü benimsediği bir felsefe olarak tanımlanabilir.

Kalite kavramı bazı alan öncüleri tarafından amaca ve kullanıma uygunluk (Juran ve Godfrey, 1998); gereksinimlere uygunluk (Crosby, 1979) ve beklentileri karşılamak (Parasuraman vd., 1985) şeklinde tanımlanmıştır. Ancak Bjorn Stensaker'in (2007'den akt. Wittek ve Kvernbekk, 2011:673) de ifade ettiği üzere bugün bilinen şekliyle kalite kavramının kökeninin işletme ve sanayiye dayandığı gerçeği yükseköğretim kurumlarının amaçlarının ve iş görenlerinin işletme veya kamudan farklı olması nedeniyle önemli bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna ek olarak paydaşların farklı ihtiyaçları ile yükseköğretimin doğasındaki çeşitliliğin de kavramın içeriğini farklılaştırdığı ifade edilmektedir (Bandeveca ve Ligothe, 2014:7).

Harvey ve Green'in (1993) yükseköğretimde kaliteye ilişkin beş boyutlu sınıflaması üzerinde literatürde bir uzlaşma olduğu (Bandeveca ve Ligothe, 2014; Lagrosen vd., 2004; Wittek ve Kvernbekk, 2011; Zou vd., 2012) görülmektedir. Bu boyutlar:

- *İstisnai olarak kalite:* Kalite mükemmellik olarak görülür.
- *Tutarlılık olarak kalite:* Kalite özellik ve standartlarla tutarlılık olarak görülür.
- *Amaca uygunluk olarak kalite:* Kalite; ürün veya hizmetin amacı ile ilişkilidir.
- *Para değeri olarak kalite:* Kalite finansal değer ile eşdeğer görülür.
- *Dönüşüm olarak kalite:* Kalite süreci niteliksel bir değişim meydana getirmelidir.

Westerheijden, Stensaker ve Rosa (2007'den akt. Wittek ve Kvernbekk, 2011:671-672) eğitimde kalite kavramının pratikteki tanımı konusunda amaca uygunluk üzerinde bir mutabakatın var olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda kalite kavramına kimileri paydaşların bakış açısı üzerinden öznel özellikler atfederken, kimileri de kavramı gösterge adı verilen belirli parçalara bölünebilen nesnel bir oluşum olarak görmektedirler. Bunun dışında kavramı kurumsal

## Yükseköğretim Kalite Göstergeleri Üzerine Bir İnceleme (Gaziantep Üniversitesi Örneği)

değerlendirme, karşılaştırılabilirlik, öğrenme süreci ve öğrenci ve akademik personelin kişisel dönüşümleri olarak gören araştırmacılar da mevcuttur.

Bu süreçte pek çok araştırmacı tarafından (Owlia ve Aspinwall, 1996:165; Sarrico vd., 2010:42; Srikanthan ve Dalrymple, 2003:127; Rehber, 2007:13; Zou vd., 2012:170) yükseköğretimin en temel paydaşı olarak gösterilen öğrencilerin yaptıkları değerlendirmenin bir yükseköğretim programının uygulanmasına ilişkin kalite değerlendirmesinde en etkili araç olduğu ifade edilmektedir (Bandeveca ve Ligothe, 2014:16). Zineldin vd. (2011:231) de öğrencilerden yaşantı ve tecrübelerine ilişkin geri dönüt almanın yükseköğretimde kalite olgusunun temel taşlarından biri haline geldiğini vurgularken Stukalina (2010:84) etkililik ve etkinlik kavramlarına odaklanan işletme ve sanayi sektörlerinden farklı olarak, eğitim ortamlarının değerlendirilmesi sürecinde temel amacın, öğrencilerin eğitimsel deneyimlerini nasıl değerlendirdiklerini tespit etmek olduğunu dile getirmektedir.

Yirminci yüzyılın son çeyreği ile birlikte tüm dünyada yükseköğretimde kalite bilincini arttırmaya yönelik çalışmaların başlatıldığı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda günümüzde geleneksel yaklaşımların ötesinde belirli göstergelere dayalı değerlendirmeler yapılması, ulusal düzeyde bağımsız organlar ve uluslararası düzeyde kalite standartlarının oluşturulmasına yönelik yaklaşımların benimsendiği ifade edilmektedir (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013:100). Bunlara ek olarak akreditasyon, toplam kalite yönetimi ve sürekli kalite iyileştirme gibi yaklaşımların da aynı amaç doğrultusunda kullanılabilmesi belirtilmektedir (Rehber, 2007).

Yükseköğretim kalite değerlendirmesinde en sık kullanılan yöntemlerden biri olan kalite göstergelerine (Arslan, 2002:11) ilişkin alanyazında çeşitli sınıflandırmaların bulunduğu görülmektedir. Günümüzde yükseköğretimde kalite göstergelerine ilişkin çeşitli bakış açıları olmakla birlikte bu göstergelerin genel olarak fiziksel-teknolojik ortam ile birlikte yönetsel, öğretimsel ve psikolojik ortamlara ilişkin çeşitli değişkenlerden oluştuğu ifade edilmektedir (Stukalina, 2010). Zineldin (2000'den akt. Zineldin vd., 2011) ise yükseköğretimde kaliteyi teknik, süreç, altyapı, etkileşim ve atmosfer başlıkları altında beş boyutta açıklamaktadır. Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde de benzer doğrultuda bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Hacıfazlıoğlu (2006) konu ile ilgili değişkenlerin; öğrenci bütünleşmesi, öğrenci destek birimleri, öğretim süreçleri ve öğrenme kaynakları başlıkları altında toplanabileceğini ifade ederken Deveci'nin (2012) geliştirdiği ölçme aracında; eğitim öğretim kaynakları, öğretim elemanları, fakülte yönetimi, üniversite destek hizmetleri ve eğitim-öğretim kalitesi başlıklarında alt boyutlar ortaya çıkmıştır. Meraler (2011) tarafından geliştirilen ölçme aracında alt boyutlar; öğrenciler, öğretim elemanları, öğretme-öğrenme süreci, tesisler, kütüphane ve teknoloji merkezleri, bilimsel ve sosyal etkinlikler olarak şekillenmiştir. Benzer alt boyutların Yüksel'in (2011) nitel araştırmasında temalar ve kodlar olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Son dönemlerde artan önemine paralel olarak yükseköğretimde kalite olgusunu farklı açılardan irdeleyen çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Konuyla ilgili mevcut araştırmaların; belirli standartlar ortaya koyma (Harvey ve Green, 1993); yükseköğretimde kalite olgusunu betimleme (Meraler, 2011; Yüksel, 2011), mevcut durumu ortaya koyma (Arslan, 2000; Bayrak, 2007; Deveci, 2012; Hacıfazlıoğlu, 2006; Lagrosen vd., 2004; Saad, 2013; Sandmaung ve Khang 2013) veya bazı değişkenlerle ilişkilerini tespit etme yönünde (Zineldin vd., 2011) olduğu; ancak bir yükseköğretim kurumunun farklı fakülte ve programlarına (1. öğretim/2. öğretim) devam eden öğrenciler tarafından değerlendirilmesine yönelik araştırmaların sayıca yetersiz

olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda Gaziantep Üniversitesinde lisans eğitimi alan öğrencilerin öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumlarındaki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının kalitesine ilişkin görüşlerinin belirli demografik değişkenlere (öğrenim görülen fakülte ve program) göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmanın durum tespiti yapması açısından ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere ilişkin demografik bulgular elde edildikten sonra öğrencilerin bütünleşme, öğretim süreçleri, kariyer yönlendirme hizmetleri, kütüphane hizmetleri, öğretim elemanları ve yönetim kadrosuyla iletişim, öğrenci işleri, fizikî öğrenme koşulları, kampüs yaşamı, araştırma faaliyetleri, ölçme ve değerlendirme, ders içerikleri hakkında bilgilendirme alt boyutlarına ilişkin görüşleri tespit edilmiştir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre örneklemin daha büyük olduğu araştırmalardır (Büyüköztürk, vd., 2013: 225). Ayrıca araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009: 81-82).

### **Evren Örneklem**

İlişkisel tarama modelinde desenlenen bu araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmada, evrenin tümüne ulaşmadaki zorluk, zamanın sınırlı olması ve ekonomik nedenlerle hedef evreni temsil edeceği düşünülen büyüklükte bir örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan elde edilen verilere göre, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi'nde toplam 17 fakültede lisans eğitimi verilmekte ve bu fakültelerin 3. ve 4. sınıflarında 4181 öğrenci eğitime devam etmektedir. Araştırma örneklemini belirlenirken sağlık bilimlerine yönelik 3 fakülte ölçme aracını geliştiren araştırmacının (Hacıfazlıoğlu, 2006:222) ilgili ölçeğin bu fakültelerde kullanımının uygun sonuçlar vermeyebileceğine yönelik aldığı tavsiye nedeniyle; 2 fakülte merkez kampüs dışında bulunması nedeniyle; 8 fakülte ise henüz mezun vermemesi veya sınırlı sayıda öğrenciye hizmet vermesi nedeniyle örneklem dışında bırakılmıştır. Geriye kalan ve araştırma örneklemine giren 4 fakültenin (Eğitim, Fen Edebiyat, Mühendislik ve İİBF) 3. ve 4. sınıflarında toplam 2137 öğrenci eğitim almakta ve bu rakam yaklaşık olarak evrenin %51'ine tekabül etmektedir. Araştırma örneklemindeki rastgele örneklem yoluyla seçilen 789 öğrencinin ise yaklaşık olarak evrenin %19'una denk geldiği ifade edilebilir.

Tablo 1'de katılımcıların öğrenim gördükleri programa ve fakülteye göre dağılımları verilmiştir.

# Yükseköğretim Kalite Göstergeleri Üzerine Bir İnceleme (Gaziantep Üniversitesi Örneği)

**Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler**

		Program				Toplam	
		1. Öğretim		2. Öğretim		f	%
		f	%	f	%		
Fakülte	Eğitim	214	%27.1	88	%11.2	302	%38.3
	Fen Edebiyat	106	%13.4	38	%4.8	144	%18.3
	Mühendislik	91	%11.5	86	%10.9	177	%22.4
	İİBF	159	%20.2	7	%0.9	166	%21
	Toplam	570	%72.2	219	%27.8	789	%100

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların % 72.2’sini 1. öğretim öğrencileri, % 27.8’ini ise 2. öğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların öğrenim görülen fakülteye göre dağılımları incelendiğinde en fazla öğrencinin %38.3 ile Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olduğu, bunu sırasıyla %22.4 ile Mühendislik Fakültesi; %21 ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve %18.3 ile Fen-Edebiyat Fakültesi’nin takip ettiği görülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada ölçme aracı olarak Hacıfazlıoğlu (2006) tarafından doktora tezi çalışması doğrultusunda geliştirilen “*Yükseköğretimde Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Kaynakları Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı= .95; devamlılık katsayısı= .82 olarak hesaplanan ölçek beşli Likert tipi 77 madde ve 13 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu ifade edilmiştir. Yapılan analizler doğrultusunda ölçek alt boyutları ve madde sayıları; öğrenci bütünleşmesi (11 madde); öğretim süreçleri (13 madde); kariyer yönlendirme çalışmaları (7 madde); kütüphane hizmetleri (6 madde); fakülte yönetimiyle iletişim (6 madde); öğretim elemanlarıyla iletişim (6 madde); öğrenci işlerinin faaliyetlerinden memnuniyet düzeyi (4 madde); üniversitede fizikî öğrenim koşulları (6 madde); kampüs yaşamı (5 madde); araştırma kültürü (4 madde); öğrencilerin sınavlarla ilgili beklentileri (3 madde); ders içeriği hakkında bilgilendirme (3 madde) ve derslik koşulları (3 madde) olarak şekillenmiştir.

## Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde veriler, Gaziantep Üniversitesi bünyesindeki Eğitim, Mühendislik, İktisadi ve İdari Bilimler ile Fen-Edebiyat Fakülteleri’nde öğrenimlerini sürdüren 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine bire bir erişim sağlanarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde 929 öğrenciye ulaşılmış, ancak 789 öğrenci araştırmaya destek verebileceklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda ulaşılan öğrencilerin %85’lik bir oranının araştırmaya destek verdiği söylenebilir.

## Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmış olup normal dağılım gösterdiği tespit edilen (N=796, Statistic=.020=, p=.200>.05) veri setine parametrik testler uygulanmıştır. Bu doğrultuda öğrenim görülen program değişkeninin, katılımcıların Gaziantep Üniversitesi’ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem T Testi yapılmıştır. Ayrıca öğrenim görülen fakülte değişkeninin, katılımcıların Gaziantep Üniversitesi’ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı fark oluşturup

oluşturmadığını belirlemek için Çok Değişkenli Varyans Analizi kullanılmıştır. Varyans analizleri sonucunda dağılımın homojen olduğunun tespit edilmesi üzerine anlamlılığın kaynağını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık .05 düzeyinde aranmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için ise bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach's Alpha Katsayısı hesaplanmış ve değerinin =.95 olduğu tespit edilmiştir.

### BULGULAR

Öğrenim görülen program değişkeninin, katılımcıların Gaziantep Üniversitesi'ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığına yönelik gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Öğrenim Görülen Program Değişkenine Yönelik T Testi Sonuçları**

Puan	Program	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Toplam	1. Öğretim	570	205.24	39.69	787	3.637	.000
	2. Öğretim	219	193.70	40.49			
Öğrenci Bütünleşmesi	1. Öğretim	570	24.48	7.81	787	2.421	.016
	2. Öğretim	219	23.00	7.38			
Öğretim Süreçleri	1. Öğretim	570	39.20	8.58	787	3.423	.001
	2. Öğretim	219	36.83	8.95			
Kariyer Yönlendirme Çalışmaları	1. Öğretim	570	15.29	5.39	787	3.789	.000
	2. Öğretim	219	13.68	5.21			
Fakülte Yönetimiyle İletişim	1. Öğretim	570	14.11	4.59	787	3.264	.001
	2. Öğretim	219	12.93	4.57			
Öğretim Elemanlarıyla İletişim	1. Öğretim	570	16.56	4.87	787	3.382	.001
	2. Öğretim	219	15.23	5.14			
Öğrenci İşleri	1. Öğretim	570	10.16	4.10	787	4.070	.000
	2. Öğretim	219	8.86	3.85			
Araştırma Kültürü	1. Öğretim	570	11.14	3.51	787	3.145	.002
	2. Öğretim	219	10.26	3.50			

Gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T Testi sonucunda, program değişkeninin katılımcıların Gaziantep Üniversitesi'nin öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri için anlamlı fark oluşturan bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır [ $t(787)= 3.637, p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birinci öğretim öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=205.24, S=39.69$ ) iken 2. öğretim öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=193.70, S=40.49$ ) olması 1. öğretim öğrencilerinin Gaziantep Üniversitesi'ndeki öğretim süreçleri ve öğrenim kaynakları hakkında anlamlı biçimde daha olumlu görüş bildirdiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte anlamlı fark tespit edilen alt boyutlar; öğrenci bütünleşmesi, öğretim süreçleri, kariyer yönlendirme çalışmaları, fakülte yönetimiyle iletişim, öğretim elemanlarıyla iletişim, öğrenci işleri ve araştırma kültürüdür.

## Yükseköğretim Kalite Göstergeleri Üzerine Bir İnceleme (Gaziantep Üniversitesi Örneği)

Katılımcıların öğrenim gördükleri program değişkenine göre *öğrenci bütünleşmesi* alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [ $t(787)= 2.421, p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların *öğrenci bütünleşmesine* ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birinci öğretim katılımcıların puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=24.48, S=7.81$ ) iken 2. öğretim katılımcıların puanları ortalaması ( $\bar{X}=23.00, S=7.38$ )'dir. Katılımcıların öğrenim gördükleri program değişkenine göre *öğretim süreçleri* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [ $t(787)= 3.423, p < .05$ ]. Birinci öğretim katılımcıların puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=39.20, S=8.58$ ) iken 2. öğretim katılımcıların puanları ortalaması ( $\bar{X}=36.83, S=8.95$ )'dir. Her iki alt boyutta 1. öğretim öğrencilerinin anlamlı biçimde daha olumlu görüş bildirdiği görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri program değişkenine göre *kariyer yönlendirme çalışmaları* alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [ $t(787)= 3.789, p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların *kariyer yönlendirme çalışmalarına* ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birinci öğretim katılımcıların puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=15.29, S=5.39$ ) iken 2. öğretim katılımcıların puanları ortalaması ( $\bar{X}=13.68, S=5.21$ )'dir. Katılımcıların öğrenim gördükleri program değişkenine göre *fakülte yönetimiyle iletişim* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [ $t(787)= 3.264, p < .05$ ]. Birinci öğretim katılımcıların puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=14.11, S=4.59$ ) iken 2. öğretim katılımcıların puanları ortalaması ( $\bar{X}=12.93, S=4.57$ )'dir. Her iki alt boyutta 1. öğretim öğrencilerinin anlamlı biçimde daha olumlu görüş bildirdiği görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri program değişkenine göre *öğretim elemanlarıyla iletişim* alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [ $t(787)= 3.382, p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların *öğretim elemanlarıyla iletişime* ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birinci öğretim katılımcıların puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=16.56, S=4.87$ ) iken 2. öğretim katılımcıların puanları ortalaması ( $\bar{X}=15.23, S=5.14$ )'dir. Katılımcıların öğrenim gördükleri program değişkenine göre *öğrenci işleri* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [ $t(787)= 4.070, p < .05$ ]. Birinci öğretim katılımcıların puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=10.16, S=4.10$ ) iken 2. öğretim katılımcıların puanları ortalaması ( $\bar{X}=8.86, S=3.85$ )'dir. Her iki alt boyutta 1. öğretim öğrencilerinin anlamlı biçimde daha olumlu görüş bildirdiği görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri program değişkenine göre *araştırma kültürü* alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [ $t(787)= 3.145, p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların *araştırma kültürüne* ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birinci öğretim katılımcıların puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=11.14, S=3.51$ ) iken 2. öğretim katılımcıların puanları ortalaması ( $\bar{X}=10.26, S=3.50$ ) olması 1. öğretim öğrencilerinin anlamlı biçimde daha olumlu görüş bildirdiğini göstermektedir.

Öğrenim görülen fakülte değişkeninin, katılımcıların Gaziantep Üniversitesi'ndeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığına yönelik gerçekleştirilen Çok Değişkenli Varyans Analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Fakülte	N	$\bar{X}$	S	<i>sd</i>	F	p	Anlamlı Fark
Toplam	Eğitim <sup>1</sup>	303	197.73	37.99				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	200.36	37.13				1-3
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	213.85	45.44	3-792	7.193	.000	2-3
	İİBF <sup>4</sup>	166	198.05	38.60				4-3
	Toplam	796	201.98	40.26				
Öğrenci Bütünleşmesi	Eğitim <sup>1</sup>	303	23.14	7.04				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	23.22	7.37				1-3
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	26.88	9.01	3-792	11.025	.000	2-3
	İİBF <sup>4</sup>	166	23.34	6.92				4-3
	Toplam	796	24.06	7.72				
Öğretim Süreçleri	Eğitim <sup>1</sup>	303	39.81	8.39				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	38.13	8.73				
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	37.58	9.24	3-792	4.032	.007	1-3
	İİBF <sup>4</sup>	166	37.33	8.72				1-4
	Toplam	796	38.48	8.77				
Kariyer Yönlendirme Çalışmaları	Eğitim <sup>1</sup>	303	13.46	4.81				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	13.05	4.77				1-3
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	18.09	5.63	3-792	39.760	.000	1-4
	İİBF <sup>4</sup>	166	15.33	4.92				2-3
	Toplam	796	14.84	5.38				2-4
Kütüphane Hizmetleri	Eğitim <sup>1</sup>	303	17.18	4.90				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	19.76	5.13				1-3
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	18.19	5.25	3-792	8.808	.000	2-3
	İİBF <sup>4</sup>	166	18.05	4.74				2-4
	Toplam	796	18.06	5.07				
Fakülte Yönetimiyle İletişim	Eğitim <sup>1</sup>	303	13.07	4.63				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	13.27	4.24				1-3
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	15.56	4.59	3-792	12.639	.000	2-3
	İİBF <sup>4</sup>	166	13.66	4.48				3-4
	Toplam	796	13.80	4.62				
Öğretim Elemanlarıyla İletişim	Eğitim <sup>1</sup>	303	15.46	4.99				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	16.62	4.72				
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	17.22	4.70	3-792	5.314	.001	1-3
	İİBF <sup>4</sup>	166	16.00	5.22				
	Toplam	796	16.19	4.97				
Öğrenci İşleri	Eğitim <sup>1</sup>	303	9.20	3.92				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	9.27	4.05				
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	10.76	3.98	3-792	7.617	.000	1-3
	İİBF <sup>4</sup>	166	10.33	4.16				2-3
	Toplam	796	9.81	4.06				



**Yükseköğretim Kalite Göstergeleri Üzerine Bir İnceleme  
(Gaziantep Üniversitesi Örneği)**

Fiziki Öğrenim Koşulları	Eğitim <sup>1</sup>	303	16.79	4.38				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	16.08	4.22				
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	17.24	5.03	3-792	3.473	.016	3-4
	İİBF <sup>4</sup>	166	15.87	4.36				
	Toplam	796	16.57	4.53				
Kampüs Yaşamı	Eğitim <sup>1</sup>	303	11.00	3.90				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	12.04	3.00				
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	14.55	4.16	3-792	17.522	.000	1-3 2-3
	İİBF <sup>4</sup>	166	12.94	4.02				3-4
	Toplam	796	12.79	4.13				
Araştırma Kültürü	Eğitim <sup>1</sup>	303	10.86	3.56				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	11.19	3.73				
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	11.40	3.46	3-792	4.034	.007	3-4
	İİBF <sup>4</sup>	166	10.17	3.26				
	Toplam	796	10.90	3.53				
Sınava İlişkin Beklentiler	Eğitim <sup>1</sup>	303	10.39	2.23				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	10.27	2.62				
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	9.44	2.35	3-792	6.670	.000	1-3 2-3
	İİBF <sup>4</sup>	166	9.96	2.43				
	Toplam	796	10.06	2.40				
Ders İçeriği Hakkında Bilgilendirme	Eğitim <sup>1</sup>	303	7.70	2.48				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	8.42	2.67				
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	8.30	2.83	3-792	12.087	.000	1-4 2-4
	İİBF <sup>4</sup>	166	6.91	2.26				3-4
	Toplam	796	7.80	2.61				
Derslik Koşulları	Eğitim <sup>1</sup>	303	8.70	2.66				
	Fen Edebyat <sup>2</sup>	144	9.04	2.85				
	Mühendislik <sup>3</sup>	183	8.63	2.38	3-792	2.990	.030	2-4
	İİBF <sup>4</sup>	166	8.15	2.80				
	Toplam	796	8.63	2.67				

Gerçekleştirilen çok değişkenli varyans analizi sonucunda, fakülte değişkeninin katılımcıların Gaziantep Üniversitesi'nin öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri için anlamlı fark oluşturan bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır [F(3,792)= 7.193, p < .05]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu değişkenliğin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}$ =213.85, S=45.44) ile sırasıyla, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}$ =200.36, S=37.13); İİBF Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}$ =198.05, S=38.60) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}$ =197.73, S=37.99) arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *öğrenci bütinleşmesi* alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [F(3,792)= 11.025, p < .05]. Diğer bir ifadeyle;

katılımcıların öğrenci bütünleşmesine ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu değişkenliğin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=26.88$ ,  $S=6.92$ ) ile sırasıyla İİBF Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=23.34$ ,  $S=6.92$ ); Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=23.22$ ,  $S=7.37$ ) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=23.14$ ,  $S=7.04$ ) arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *öğretim süreçleri* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [ $F(3,792)= 4.032$ ,  $p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların öğretim süreçlerine ilişkin görüşleri, öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=39.81$ ,  $S=8.39$ ); sırasıyla İİBF Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=37.33$ ,  $S=8.72$ ) ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=37.58$ ,  $S=9.24$ ) arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Eğitim Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen fakülte değişkeninin katılımcıların *kariyer yönlendirme çalışmaları* alt boyutu puanları için anlamlı fark oluşturan bir etken olduğu belirlenmiştir [ $F(3,792)= 39.760$ ,  $p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların kariyer yönlendirme çalışmalarına ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=18.09$ ,  $S=5.63$ ) ile sırasıyla İİBF Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=15.33$ ,  $S=4.92$ ); Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=13.46$ ,  $S=4.81$ ) ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=13.05$ ,  $S=4.77$ ) arasındaki anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi ve İİBF Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *kütüphane hizmetleri* alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [ $F(3,792)= 8.808$ ,  $p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların kütüphane hizmetlerine ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=19.76$ ,  $S=5.13$ ) ile sırasıyla Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=18.19$ ,  $S=5.25$ ); İİBF Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=18.05$ ,  $S=4.74$ ) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=17.18$ ,  $S=4.90$ ) arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *fakülte yönetimiyle iletişim* alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [ $F(3,792)= 12.639$ ,  $p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların fakülte yönetimiyle iletişime ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=15.56$ ,  $S=4.59$ ) ile sırasıyla İİBF Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=13.66$ ,  $S=4.48$ ); Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=13.27$ ,  $S=4.24$ ) ve Eğitim Fakültesi

## Yükseköğretim Kalite Göstergeleri Üzerine Bir İnceleme (Gaziantep Üniversitesi Örneği)

öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=13.07$ ,  $S=4.63$ ) arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *öğretim elemanlarıyla iletişim* alt boyutu puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir [ $F(3,792)= 5.314$ ,  $p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların öğretim elemanlarıyla iletişime ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=17.22$ ,  $S=4.70$ ) ile Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=15.46$ ,  $S=4.99$ ) arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *öğrenci işleri* alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [ $F(3,792)= 7.617$ ,  $p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların öğrenci işlerine ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular; Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=10.76$ ,  $S=3.98$ ) ile sırasıyla Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=9.27$ ,  $S=4.05$ ) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=9.20$ ,  $S=3.92$ ) arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *fiziki öğrenim koşulları* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [ $F(3,792)= 3.473$ ,  $p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların fiziki öğrenim koşullarına ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=17.24$ ,  $S=5.03$ ) ile İİBF Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=15.87$ ,  $S=4.36$ ) arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *kampüs yaşamı* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [ $F(3,792)= 17.522$ ,  $p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların kampüs yaşamına ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=14.55$ ,  $S=4.16$ ) ile sırasıyla İİBF Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=12.94$ ,  $S=4.02$ ); Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=12.04$ ,  $S=3.00$ ) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}=11.00$ ,  $S=3.90$ ) arasındaki farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *araştırma kültürü* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [ $F(3,792)= 4.034$ ,  $p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların araştırma kültürüne ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları

( $\bar{X}$ =11.40, S=3.46) ile İİBF Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}$ =10.17, S=3.26) arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında bu farklılıkların Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *sınava ilişkin beklentiler* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [F(3,792)= 6.670, p < .05]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların sınava ilişkin beklentiler hakkındaki görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}$ =15.56, S=4.59) ile sırasıyla Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}$ =10.39, S=2.23) Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}$ =13.27, S=4.24) arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *ders içeriği hakkında bilgilendirme* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [F(3,792)= 12.087, p < .05]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların ders içeriği hakkında bilgilendirmeye ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre İİBF Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}$ =6.91, S=2.26) ile sırasıyla Eğitim Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}$ =7.70, S=2.48); Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}$ =8.30, S=2.83) ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}$ =8.42, S=2.67) arasındaki farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre *derslik koşulları* alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlıdır [F(3,792)= 2.990, p < .05]. Diğer bir ifadeyle; katılımcıların derslik koşullarına ilişkin görüşleri katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}$ =9.04, S=2.85) ile İİBF Fakültesi öğrencilerinin puanları ( $\bar{X}$ =8.15, S=2.80) arasındaki anlamlı fark gözlenmiştir. Grup ortalamaları dikkate alındığında ise bu farkın Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenim görülen program değişkenine göre katılımcı görüşleri arasında 1. öğretim öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde, öğrenci bütünleşmesi, öğretim süreçleri, kariyer yönlendirme çalışmaları, fakülte yönetimiyle iletişim, öğretim elemanlarıyla iletişim, öğrenci işleri ve araştırma kültürü alt boyutlarında 1. öğretim öğrencilerinin yükseköğretime devam ettikleri kuruma ilişkin olarak daha olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelemesi sonucunda; yükseköğretim kalite değerlendirmesi üzerine yapılan çeşitli araştırmaların; cinsiyet (Hacıfazlıoğlu, 2006; Harris, 2002; Kelso, 2008; Palli ve Mamilla, 2012), ırk (Harris, 2002); öğrenim görülen program (Hacıfazlıoğlu, 2006; Harris, 2002; Saad, 2013); öğrenim görülen sınıf (Bayrak, 2007; Hacıfazlıoğlu, 2006; Kelso, 2008); üniversite büyüklüğü (Kelso, 2008); üniversite türü (Bayrak, 2007; Deveci, 2012); hizmet kalitesi

## Yükseköğretim Kalite Göstergeleri Üzerine Bir İnceleme (Gaziantep Üniversitesi Örneği)

beklentisi, yaş (Bayrak, 2007); milli kültür (Lagrosen vd., 2004) değişkenlerinin öğrencilerin kalite algısına etki ettiği anlaşılmıştır. Alanyazında öğrenim görülen program (1. öğretim/2. öğretim) değişkenine göre katılımcı görüşleri arasında anlamlı farka işaret eden bir araştırmaya rastlanılamaması bakımından ulaşılan bulgunun önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda ortaya çıkan tablonun aşağıda sıralanan etkenlerin bütüncül olarak ele alınması doğrultusunda yorumlanabileceği düşünülmektedir:

- Birinci öğretime devam eden öğrencilerin Yükseköğretime Öğretime Giriş Sınavlarında ikinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksek puan almış olmaları neticesinde daha öncelikli tercihlerine yerleşmelerinin; yükseköğretim kurumunun öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin değerlendirmelerine olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.
- “Fakülte Yönetimiyle İletişim ve Öğretim Elemanlarıyla İletişim” alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın “Öğrenci Bütünleşmesi” alt boyutundaki anlamlı farklılığa katkı sağladığı düşünülebilir.
- Üniversitede pek çok etkinlik ve öğrenci işleri gibi öğrenciye yönelik hizmetler mesai saatleri içerisinde planlanmakta ve sunulması ikinci öğretim öğrencileri için dezavantaj teşkil etmektedir. Benzer şekilde ikinci öğretime devam eden öğrenciler; “ders saatlerinin bulunduğu süre zarfında” fakülte yönetimi ve öğretim elemanlarıyla ile iletişimde güçlük çektikleri düşünülebilir.
- İkinci öğretime devam eden öğrencilerin belli bir oranda üniversite harcı ödüyor olmalarının yükseköğretim kurumundan beklentilerini yükseltmesi ihtimal dâhilindedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, katılımcı görüşlerinin öğrenim görülen fakülte değişkenine göre de anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Öğrenim görülen fakülte değişkenine göre her ne kadar öğretim süreçleri, sınavlarla ilgili beklentiler ve ders içeriği hakkında bilgilendirme alt boyutlarında Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı fark tespit edilmişse de; öğrenci bütünleşmesi, fakülte yönetimiyle iletişim, öğretim elemanı ile iletişim ve öğrenci destek hizmetleri (öğrenci işleri, kariyer yönlendirme çalışmaları, kampüs yaşamı, fizikî öğrenim koşulları) ile ilgili alt boyutlarda Mühendislik Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğunun tespit edilmesi; araştırma örneklemindeki fakülteler içerisinde Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurum ile daha fazla bütünleştiklerini ortaya koymaktadır. Diğer gruplar arası farklar incelendiğinde ise yalnızca kariyer yönlendirme çalışmaları alt boyutunda İİBF Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda da öğrenciler için destekleyici bir kampüs ortamı sağlanamadığı çıkarımında bulunulabilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan tablonun aşağıda sıralanan etkenlerin bütüncül olarak ele alınması doğrultusunda yorumlanabileceği düşünülmektedir:

- Araştırma evren ve örneklemindeki en köklü fakültenin Mühendislik Fakültesi olmasının sonuçlara etki ettiği yargısında bulunulabilir. Nitekim bu doğrultuda daha kurumsallaşmış bir örgütsel kültürün var olması beklenir.
- Araştırma evren ve örneklemindeki fakülteler içerisinde Yükseköğretime Giriş Sınavlarında en yüksek puanla öğrenci alan fakültenin Mühendislik Fakültesi olduğu

anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu fakültede öğrenim gören öğrencilerin daha öncelikli tercihlerine yerleşmelerinin; yükseköğretim kurumunun öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarına ilişkin değerlendirmelerine olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.

- Mühendislik Fakültesi'ndeki yönetim süreçlerinin diğer fakültele kıyasla daha iyi işlediği söylenebilir.
- Mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri'ndeki "intörlük" uygulamaları "*Kariyer Yönlendirme Çalışmaları*" alt boyutundaki farklarda pay sahibi olabilir.
- Mühendislik Fakültesi eğitiminin uygulamayla iç içe oluşu ve dolayısıyla gelişmiş laboratuvar sistemlerine sahip olması "*Fizikî Öğrenim Koşulları ve Araştırma Kültürü*" alt boyutlarındaki farklarda pay sahibi olabilir.
- Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin "*Fakülte Yönetimiyle İletişim ve Öğretim Elemanlarıyla İletişim*" alt boyutlarında daha olumlu görüş beyan etmelerinin onların kurumla daha fazla bütünleşmelerine ve "*Öğrenci Bütünleşmesi*" alt boyutunda daha yüksek puan almalarına katkı sağladığı düşünülebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde benzer araştırma problemine sahip az sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan; Hacıfazlıoğlu'nun (2006) İşletme ve Eğitim Fakültesi örneklemindeki araştırmasında, İşletme Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre kendilerini fakültelerine daha fazla ait hissettikleri ve öğretim süreçlerin hakkında daha olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Saad (2013) araştırmasında İktisadi Bilimler Fakültesi öğrencilerinin fiziksel kaynaklara; Mimarlık öğrencilerinin Destek Hizmetleri başlığındaki sosyal aktivitelere ve Akademik Hizmetler başlığındaki sınıf mevcudunun az olmasına; Mühendislik, Mimarlık ve Uygulamalı Bilimler öğrencilerinin Öğretim İçeriği alt başlığındaki eğitim teknolojilerinin kullanılmasına daha fazla önem verdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırma neticesinde elde edilen bulguların ilgili çalışmanın bulguları ile tam olarak örtüşmediği ifade edilebilir.

## **ÖNERİLER**

Araştırma sonuçlarından hareketle; uygulayıcılar için geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

- İlgili yükseköğretim kurumunun dönem sonunda öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amacıyla kullandığı anketlerin diğer kalite göstergeleri için de üretilerek uygulanması ve sonuçların farklı fakülte ve programa devam eden öğrenciler özelinde değerlendirilmesi,
- II. Öğretim öğrencilerinin kendilerine özgü ders saatlerinin göz önünde bulundurulması suretiyle gerek fakülte yönetimi ve öğretim elemanları ile iletişim ile kariyer yönlendirme çalışmaları ve öğrenci işleri başkanlığının faaliyetlerinden faydalanma hususlarında gerekli düzenlemelerin yapılması,
- İlgili yükseköğretim kurumunun gerek II. Öğretim öğrencileri gerek Eğitim, Fen Edebiyat ve İİBF öğrencileri için üniversite, fakülte ve bölüm düzeyinde öğrenci ve velilerle çeşitli platformlarda (formal/informal toplantılar, gazete, web sayfası, sosyal medya vb.) öğrenci bütünleşmesini artırıcı faaliyetlerde bulunması,

## Yükseköğretim Kalite Göstergeleri Üzerine Bir İnceleme (Gaziantep Üniversitesi Örneği)

- Üniversite kütüphanesinin Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri yanında diğer fakültelerin de faydalanabileceği güncel kaynaklar ve hizmetlerle donatılması,
  - Eğitim ve Fen Edebiyat Fakülteleri öğrencileri için de kariyer yönlendirme çalışmaları “intörnlük” sistemine benzer uygulamaların başlatılması önerilmektedir.
- Bu önerilere ilave olarak araştırmacılar için şu öneriler sunulmuştur.
- Farklı paydaşlardan veri toplamak suretiyle elde edilen bulgular zenginleştirilebilir.
  - Evren bir yükseköğretim kurumu yerine belirli bir il veya bölgedeki yükseköğretim kurumlarını kapsar hale getirilerek bu doğrultuda bir profil çıkarılabilir. Bu konuda evren üniversite sıralamalarına uygun şekilde üst çeyrek veya alt çeyrek gibi bir küme olarak belirlenebileceği gibi devlet/özel üniversite ayrımı şeklinde de belirlenebilir.
  - Nicel araştırma yöntemi ile elde edilen bulgular nitel araştırma yönteminde yer alan çeşitli araçlar vasıtasıyla (gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi, doküman analizi) ile detaylandırılabilir.
  - Nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması yoluyla her bir alt boyuta ilişkin daha detaylı bilgi edinilebilir. Örneğin öğretim elemanı ile iletişim alt boyutunda fakülte öğretim elemanları ile fakülte dışından gelen öğretim elemanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

### KAYNAKÇA

- Arslan, H. (2000). *Academic quality assessment in Turkish undergraduate institutions*. (Yayımlanmamış doktora tezi). American University, Washington, D.C.
- Arslan, H. (2002, Kasım). *Quantity versus quality in Turkish Higher Education*. Sözel bildiri, The 21st Century -- The Balkans Scientific Conference.
- Bandevica, L., ve Ligothne, A. (2014). Higher education study programme quality assessment. *Regional Formation and Development Studies*, 7(2), 6-18.
- Bayrak, B. (2007). *Yükseköğretim kurumlarından beklenen hizmet kalitesi ve hizmet kalitesinin algılanmasına yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The Art of making quality certain*. New York: New American Library.
- Demirel, Ö., ve Kaya, Z. (2013). *Eğitim bilimine giriş* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, N. K. (2012). *Türk yükseköğretiminde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin ve kalite yükseltme çalışmalarının incelenmesi: Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir saha çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Harris, B. L. (2002). *A study of service quality: Gap analysis of expectations versus performance perceptions of junior, senior, and graduate students*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Alabama, Birmingham.
- Harvey, L., ve Green, D. (1993). Defining quality. *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–26.
- Juran, J., ve Godfrey, A. B. (1998). *Juran's quality handbook* (5. Baskı). New York: Mc Graw-Hill.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelesbayev, D. (2013). Türk Dünyasının eğitim sistemindeki ortak mesele: Kalite. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(2), 291-306.
- Kelso, R. S. (2008). *Measuring undergraduate student perceptions of service quality in higher education*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of South Florida, Florida.
- Kıldan, A. O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında eğitim hizmetlerinde kalite. *Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 15(2), 111-130.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., ve Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 61-69.
- Meraler, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Mishra, S. (2006). *Quality assurance in higher education: An Introduction*, Hindistan: National Printing Press.
- Owlia, M.S., ve Aspinwall, E. M. (1996). Quality in higher education-A survey. *Total Quality Management*, 7(2),161-171.
- Palli, J., ve Mamilla, R. (2012). Students' opinions of service quality in the field of higher education. *Creative Education*, 3(4), 430-438.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., ve Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49, 41-50.
- Rehber, E. (2007), Dünyada değişen yükseköğretim ve kalite anlayışı. İçinde Coşkun Can Aktan (Ed.), *Değişim çağında yükseköğretim*. (ss.211-243). İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Saad, B. (2013). *Students' perceptions of higher education quality at Notre Dame University-Louaize in Lebanon*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Saint Louis University, Missouri.
- Sandmaung, M., ve Khang, D. B. (2013). Quality expectations in Thai higher education institutions: Multiple stakeholder perspectives. *Quality Assurance in Education*, 21(3), 260-281.
- Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Teixeira, P. N., ve Cardoso, M. F. (2010). Assessing quality and evaluating performance in higher education: Worlds apart or complementary views? *Minerva*, 48(1), 35-54.



## Yükseköğretim Kalite Göstergeleri Üzerine Bir İnceleme (Gaziantep Üniversitesi Örneği)

- Srikanthan, G., ve Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 17(3), 126-136.
- Stukalina, Y. (2010). Using quality management procedures in education: Managing the learner-centered educational environment. *Technological and Economic Development of Economy*, 16(1), 75-93.
- Tezsürücü, D., ve Bursalıoğlu, S. A. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 97-108.
- Varinli, İ., ve Uzay, N. (1997). Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde hizmet kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar. İçinde Mithat Çoruh (Ed.), *Yükseköğretimde sürekli kalite iyileştirme*. (ss.157-165). Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Witteck, L., ve Kvernbeek, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684.
- Yüksel, Y. D. (2011). *Kalite ve kaliteli üniversite kavramlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin alguları (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zineldin, M., Akdağ, H. C., ve Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*, 17(2), 231-243.
- Zou, Y., Du, X., ve Rasmussen, P. (2012). Quality of higher education: Organisational or educational? A content analysis of Chinese university self-evaluation reports. *Quality in Higher Education*, 18(2), 169-184.