

Ocak 2025/January 2025

Cilt : 5

Sayı : 1

Volume : 5

Issue : 1



# Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi

Journal of  
Quality and Strategy  
Management

ISSN 2791-6545

**TRAKYA ÜNİVERSİTESİ**

**KALİTE VE STRATEJİ YÖNETİMİ  
DERGİSİ**

**Cilt: 5**

**Sayı: 1**

**Ocak 2025**

**TRAKYA UNIVERSITY**

**JOURNAL OF QUALITY AND STRATEGY  
MANAGEMENT**

**Volume: 5**

**Issue: 1**

**January 2025**

**ISSN 2791-6545**

**e-ISSN 2791-7843**



**Trakya Üniversitesi**  
**Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi**

**Cilt: 5      Sayı: 1      Ocak 2025**

**Trakya University**  
**Journal of Quality and Strategy Management**

**Volume: 5      Issue: 1      January 2025**

Trakya Üniversitesi  
**Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi**  
Ocak 2025 Cilt:5 Sayı:1

Trakya University  
**Journal of Quality and Strategy Management**  
January 2025 Volume:5 Issue:1

**Sahibi / Owner**

Trakya Üniversitesi Rektörlüğü  
Kalite ve Strateji Geliştirme, Uygulama ve Araştırma Merkezi Adına  
Prof. Dr. Güney Çetin Gürkan

**Editör / Editor**

Doç. Dr. Işıl Usta Kara

**Alan Editörleri / Field Editors**

Doç. Dr. Serol Karalar  
Doç. Dr. Özgür Kayapınar  
Dr. Öğr. Üyesi Jebağı Canberk Aydın  
Dr. Öğr. Üyesi Selin Arabulan  
Dr. Öğr. Üyesi Polat Sel  
Öğr. Gör. Dr. Emine Demiröz  
Öğr. Gör. Mesut Zekioğlu

**Yardımcı Editörler/ Assistant Editors**

Öğr. Gör. Dr. Müge Atakan

**Dergi Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Güney Çetin Gürkan  
Prof. Dr. Fulya Dilek Gökalkp  
Doç. Dr. Aysu Zekioğlu  
Doç. Dr. Işıl Usta Kara  
Doç. Dr. Özgür Kayapınar  
Dr. Öğr. Üyesi Hayati Arda  
Öğr. Gör. Burçak Soyer Parlıyan

**Dizgi Mizanpaj/ Page Layout**

Öğr. Gör. Dr. Müge Atakan  
Öğr. Gör. Mesut Zekioğlu

**Kapak Dizayn / Cover Design**

Duygu Yürek

**İletişim Adresi/Address**

T.C. Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Geliştirme, Uygulama ve Araştırma Merkezi  
Balkan Yerleşkesi - Edirne / TÜRKİYE  
Tel.-Faks: 0284 235 71 51 e-mail: ksydergi@trakya.edu.tr

**Baskı / Publishing**

Trakya Üniversitesi Matbaası  
Sarayıçi Yerleşkesi – Edirne / TÜRKİYE  
**Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi**

**Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.**

Trakya University Journal of Quality and Strategy Management is an International Peer-Reviewed Journal.

**Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi'nin tarandığı indeksler:**

Trakya University Journal of Quality and Strategy Management is indexed by:

**A S O S**  
indeks



**Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board**

- Prof. Dr. Ahmet Muzaffer Demir - Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ahmet Altun- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ayşegül Çopur Çiçek – İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Berna Musal - İzmir Ekonomi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Canan Çetin – Beykoz Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Erol Gürpınar – Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Feyza Arıcıoğlu – Marmara Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Mahmut Güler – Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Meral Huri – Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Muharrem Tuna- Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Recep Bozdoğan – Marmara Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Selda Uca – Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Lindita Xhanari Latifi, Ph.D. – Tiran University, Albania
- Prof. Shaheen A. Mustafa, Ph.D.- Kerkuk University, Iraq
- Assoc. Prof. Abdul Rahim Ahmad, Ph.D.- Universiti Tenaga Nasional, Malaysia
- Assoc. Prof. Ergin Jable, Ph.D. - Prishtina University, Kosovo
- Assoc. Prof. Gertrud Olsson, Ph.D.- University of Gothenburg, Sweden
- Assoc. Prof. Nuran Malta Muhaxheri, Ph.D. – Prishtina University, Kosovo
- Assoc. Prof. Pashalis Valsamidis, Ph.D.- Democritus University of Thrace, Greece
- Assoc. Prof. Tudora Arnaut, Ph.D. - Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine
- Doç. Dr. Dilek Akbaş Akdoğan – Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sedef Zeyrekli Yaş - Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sena Erden Ayhün - Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Yasemin Aslan - Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi, Türkiye

**Bu sayının hakemleri/ Reviewers of The Issue**

*(Unvan ve isim alfabetik sırasına göre verilmiştir.)*

Prof. Dr. Çetin Semerci, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Aysun Ekşioğlu, Ege Üniversitesi

Doç. Dr. İtir Erkan, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi

Doç. Dr. Levent Vural, Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Mahmut Sami Öztürk, Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali İhsan Çelen, Ordu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sevda Aslan Çeker, Munzur Üniversitesi





## İçindekiler/Contents

### **Araştırma Makalesi/Research Article**

*Sude Erdal, Hatice Aydın* (1-32)

#### **Üniversite Öğrencilerinin Akreditasyon Algılarının Ölçülmesi ve Okur-Yazarlık Eğitiminin Planlanması**

*Measuring Accreditation Perceptions of University Students and Planning Literacy Education*

*Cenk Aksoy* (33-49)

#### **Building Effective Cybersecurity Leadership: The Crucial Role of Leaders in Protecting Businesses Against Cyber Threats**

*Etkili Siber Güvenlik Liderliği Oluşumu: İşletmeleri Siber Tehditlere Karşı Korumada Liderlerin Kritik Rolü*

*Ali Arslanoğlu, Emel Kandaş* (51-65)

#### **Sosyal Hizmet Lisans Programlarında Yürütülen Kalite ve Hasta Güvenliği Derslerinin İncelenmesi**

*Investigation of Quality and Patient Safety Courses in Social Work Undergraduate Programs*

### **Kitap Tanıtımı/Book Review**

*Ayşe Gündoğan* (67-71)

#### **Kitap Tanıtımı: Eğitim 4.0 Ekseninde Türkiye’de İşletme Eğitiminin Dünü, Bugünü ve Yarını**

### **Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi Yazım Kuralları**

*Author Guidelines of Trakya University Journal of Quality and Strategy Management*



## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKREDİTASYON ALGILARININ ÖLÇÜLMESİ VE OKUR-YAZARLIK EĞİTİMİNİN PLANLANMASI<sup>1</sup>

*Geliş Tarihi: 29.02.2024*  
(Received)

*Kabul Tarihi: 22.01.2025*  
(Accepted)

Sude ERDAL\*

Hatice AYDIN\*\*

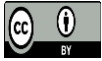
### ÖZ

Yenilikte standardizasyonun önem kazandığı günümüzde kalite güvence sisteminin önemli unsurlarından biri akreditasyondur. Akreditasyon; kurum ya da kuruluşların yetkilerini, yeterlik ve güvenilirliğini onaylayan sertifikalı bir kalite güvence sistemidir. Üniversitelerde öğretim elemanları ve paydaşlar akreditasyon sürecine dâhil edilirken öğrencilerin, eğitimin önemli alıcısı ve değerlendiricisi olabileceği göz ardı edilebilmektedir. Oysaki akreditasyon başarısı için öğrencilerin de görüşlerine başvurulmalıdır. Bu bağlamda bu çalışmada amaçlanan; üniversite öğrencilerinin akreditasyon algısının ölçülmesi ve okuryazarlık eğitimlerinin planlanmasıdır. Bu amaç çerçevesinde nicel araştırma yöntemi ile Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi öğrencilerine yargısal örneklem yöntemi ile anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin akreditasyon algıları Fakülte ve MYO (lisans-ön lisans) eğitim temelinde, yaş gruplarına ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ayrıca Bandırma Onyedi Eylül Üniversite öğrencilerinin akreditasyon algısının orta ve yüksek düzeyde ve kalite değerlendirmesi algılarının kalite güvencesi algılarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

<sup>1</sup> Bu çalışma TÜBİTAK-2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı (2022-2.Dönem Başvurusu) tarafından desteklenmiştir.

\* Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, Balıkesir, Türkiye, ssudeerdal@gmail.com., ORCID: 009-0007-3736-5643.

\*\* Prof. Dr. Hatice Aydın, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye, haydin@bandirma.edu.tr, ORCID: 0009-0007-3736-5643.



OPEN ACCESS

**Anahtar Kelimeler:** Akreditasyon, Akreditasyon Algısı, Akreditasyon Okuryazarlığı, Kalite Güvence Sistemi

**Measuring Accreditation Perceptions of University Students and Planning Literacy Education**

**ABSTRACT**

Today, where standardization has gained importance in innovation, one of the important elements of the quality assurance system is accreditation. Accreditation; It is a certified quality assurance system that confirms the authority, competence and reliability of institutions or organizations. While faculty members and stakeholders at universities are included in the accreditation process, it can be ignored that students can be important recipients and evaluators of education. However, for accreditation success, students' opinions should also be consulted. In this context, the aim of this research is; Measuring university students' perception of accreditation and planning literacy training. For this purpose, a survey was applied to the students of Bandırma Onyedi Eylül University with the quantitative research method and the judicial sampling method. According to the results obtained from the research; Students' perceptions of accreditation do not differ significantly based on Faculty and Vocational School (undergraduate-associate degree) education, age groups and gender. In addition, it was determined that the accreditation perception of Bandırma Onyedi Eylül University students was at medium and high levels and their perception of quality assessment was higher than their perception of quality assurance.

**Keywords:** Accreditation, Perception of Accreditation, Accreditation Literacy, Quality Assurance system.

## GİRİŞ

Akreditasyon, uygunluk değerlendirme kuruluşlarınca yürütülen çalışmalarını destekleyen bir süreçtir. Bir dış değerlendirici kurum, bazı kalite standartlarının bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçmektedir. Bu standartlar, önceden belirlenmekte ve belli bir alana özgü olup belli belgelerle de desteklenmektedir (Ayvaz vd., 2016). Bu bağlamda akreditasyon süreci, iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri kurum akreditasyonu diğeri ise program akreditasyonu şeklindedir. Kurumsal akreditasyon, iki veya dört yıllık olmak üzeredir. Program akreditasyonunda ise verilen eğitimin standart düzeyi, pratik hayata geçildiğinde gereken beklentiyi karşılayıp karşılamadığını ölçmektedir (Kılıçaslan,2020).

Türkiye’de program akreditasyonu veren ulusal kalite ajansları bulunmaktadır (Ayvaz, vd., 2016). Bunların bazıları Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK), Fen Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK), Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (VEDEK), Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği (TEPDAK)Türk Psikologlar Derneği (TPD), Mimarlar Akreditasyon Kurulu Yönetmeliği (MİAK), Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD), Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (HEPDAK), İletişim Araştırmaları Derneği ( İletişim Eğitimi Değerlendirme Akreditasyon Kurulu (İLEDAK), Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (SABAK), Turizm Akademisyenleri Derneği Turizm Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu (TURAK) ve Sosyal Beşeri ve Temel Bilimler Akreditasyon ve Rating Derneği (STAR). Bu tür kuruluşlar farklı alanlar üzerinde akredite çalışması yapmaktadır. Akreditasyonun temelini bu kuruluşların belirlediği YÖKAK temelli standartlar oluşturmaktadır. Akredite olmuş kurum, karşıladığı standartları tutarlı bir şekilde devam ettirebilmelidir. Ancak kaliteyi güvence altına almayı sağlayan akreditasyonda, geleceğe etkileri bakımından standartların yükseltilmesinin gerektiği düşünülmektedir (Aktan ve Gencel, 2010; 143).

Yükseköğretim kurumları, standartların yükseltilmesi için sürekli bir çaba içindedirler. İç paydaş olarak öğrencileri hedef alan yükseköğretim kurumları, bu süreçte en önemli paydaşlarıyla iletişimde olmaları için bir elçi seçmektedirler. Bu elçi sayesinde kalite sürecini hızlandırma ve paydaşlarının gereksinimlerini karşılayabilmektedirler. Bu durum, kurumdaki zayıf görünen programların güçlenmesi ve standartlarını yükseltmesi için önlem sağlamaktadır (Kavak,1999). Kurum ve kuruluşlar, akreditasyonun farkında olmalarına rağmen eğitimin parçası konumunda olan üniversite öğrencilerinin bu algı ile donatılmış olması gerektiğinin göz ardı edildiği düşünülmektedir. Oysaki üniversite öğrencilerinin üniversite hayatı boyunca aldığı eğitimleri ve uygunluk kapasitesini belirleyen kavram da akreditasyon olarak ifade edilmektedir. Bu konuda çalışma yapan üniversitelerde, açılan üniversite toplulukları ile gerekli destekler sağlanabilmektedir (Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi Kalite Koordinatörlüğü, 2024). Bu topluluklar sayesinde öğrenciler, iç paydaşlarla ilgili yapılandırmalarda görev alabilmekte ve kurum içerisinde bilgilenmenin artışını sağlayabilmektedirler. Fakat bilgi artışının üst düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Oysaki üniversitelerin akredite olma durumu ve gelişimi üniversite öğrencileri açısından da önemlidir. Ayrıca kalitenin sürdürülebilirliği için ortak kavramlar dünyasına ihtiyaç olup belli konularda ortak hareket etmek gerekmektedir. Bu bağlamda, sürece öğrencilerin dâhil edilmesi ve kavramın öğrenciler tarafından bilinirliğinin daha fazla artırılması sağlanacaktır. Akreditasyon algısı oluşan ve okuryazarlık düzeyi artan öğrenciler, daha kaliteli eğitim ortamlarının oluşturulmasında etkileyici bir role sahip olacaktır. Öğrencilerin kalite beklentilerinin artması, kurumların kalite süreçlerini iyileştirici önlemlere yönelmesini teşvik edecektir. Böylece eğitim kurumlarının kalite güvence sistemi ve kalite değerlendirmesinin geliştirilmesinde öğrenci son derece önemli bir paydaş haline gelebilecektir. Öneminden yola çıkarak üniversite öğrencilerinin akreditasyon algıları ve okuryazarlık durumları (bilgileri) merak konusu olmuştur.

Bu çalışmada amaçlanan üniversite öğrencilerinin akreditasyon ile ilgili algısının ölçülmesi, algılardan oluşan algı haritalarının üniversitenin tüm Fakülte/MYO/Bölüm/Demografik özellikler bazında çıkartılmasıdır. Bu ana amaçtan hareketle akreditasyon algı seviyesi düşük olan öğrencilerin yer aldığı gruplarda akreditasyon okur-yazarlık eğitimleri gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci grupları algı haritasına göre hangi ifade temelinde düşük seviyede algıya sahipse (kalite güvencesi ve kalite değerlendirme), o konuda bilgilendirme eğitimine verilmiştir.

## 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda; akreditasyon algısı ve okuryazarlığı ile ilgili bilgi verilmektedir.

### 1.1 Akreditasyon Algısı ve Okuryazarlık

Akreditasyon, bir kurumun kalite standartlarını asgari düzeyde tutulmasını ifade eden kalite güvence sürecidir (Herdman,2010). Kavram, Latince kökenli olup Fransızcadan dilimize geçmiştir (Doğan,1999). Bologna sürecinin sonucunda yükseköğretim kurumlarında başlanılan akreditasyon, eğitimin kalite güvencesini göstermektedir. Buradaki kalite güvencesi, kurumların iç ve dış yapısını düzenlemekte ve ilgili birimlerce düzenlemelerin denetlenip iyileştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu noktada kalite güvencesi ve akreditasyon kavramlarının birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilmektedir. Akreditasyon; yetki, yeterlik ve güvenilirliğin onaylandığı sertifikalı kalite güvence sistemidir (Herdman, 2010, 3). Kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumu ya da programın kalite standartları ile uyum gösteren kalite süreçlerinin yerine getirildiği konusunda güvence sağlayan planlı ve sistemli işlemler ya da süreçler olarak ifade edilmektedir şeklinde açıklanabilir (Semerci, 2017: 1094). Akreditasyon aynı zamanda kalite değerlendirmeyi kapsayan bir modeldir. YÖK'e (2015) göre, kalite değerlendirme, bir yükseköğretim kurumunun/bir bölümün/bir programın eğitim-öğretim, araştırma ve idarî hizmetlerinin kalitesinin ölçülüp uygunluğuna karar verilmesi ve eğitim standartlarını en iyi şekilde değerlendirilmesidir. Eğitim kurumlarının kalite düzeylerinin standart seviyede olabilmesi için kalite güvencesi ve kalite değerlendirmesine önem vermeleri gerekmektedir. Bu anlamda temelde akreditasyonun kalite güvencesi ve kalite değerlendirmesi olmak üzere iki boyuta sahip olduğu söylenebilmektedir.

Okuryazarlık, ihtiyaç duyulan her tür bilgiye yazılı veya sözlü öğelerden ulaşmak ve ulaşılan bilgiyi algılamak, yorumlamak ve elde edilen bilgiyi paylaşmak için kullanılan etkileşim aracı olarak ifade edilmektedir



(Ateş ve Aşçı, 2021: 458). Bu bağlamda akreditasyon okuryazarlığı ise akreditasyon kavramı ile ilgili bilgiye ulaşma ya da söz konusu bilgiyi yorumlama süreci olarak ifade edilebilmektedir.

## 1.2. Literatür Taraması ve Araştırmanın Hipotezleri

Bazı çalışmalarda üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının yükseköğretimde kalite göstergelerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiş ve engelli öğrencilere eğitim hizmeti, öğrenci memnuniyet düzeyi, öğrencilere verilen önem, öğrenci başarılarının desteklenmesi, öğretme-öğrenme süreçlerindeki teknolojiler ve etkili iletişim en önemli kalite göstergeleri olarak belirlenmiştir (Özdemir, 2015; Yavuz ve Gülmez, 2016; Karakaya vd., 2026; Ertuğ, 2021). Bazı çalışmalarda akreditasyon sürecine katılan değerlendiricilerin akreditasyon algıları ve sürece ilişkin deneyimleri değerlendirilmiş ve öne çıkan algıların program eğitiminin gözden geçirilmesi, iyileştirilmesi, denetlenmesi, standartlara uyumlaştırılması ve değerlendirilmesi olduğu tespit edilmiştir (Günel vd.,2020). Eğitim bilimleri alanında yapılan bir çalışmada, eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine hazır olma konusunda görüşleri incelenmiş, görüşlerin cinsiyet, unvan ve idari görev durumlarına göre farklılıkları değerlendirilmiş ve daha çok öğrenci boyutu yönünden akreditasyona hazır olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca görüşler; cinsiyet ve unvana göre “tesis, kütüphane ve donanım” yönünden anlamlı düzeyde farklılıklar gösterirken, diğer boyutlarda farklılık göstermemektedir (Erkuş ve Özdemir, 2010). Doğrudan akreditasyon süreçlerini değerlendiren çalışmalarda akreditasyon süreçleri daha çok sağlık, mühendislik vb belli bir alan ile sınırlandırılmıştır. Daha çok hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirildiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Şenol vd., 2018; Küçükkaya vd., 2021). Semerci (2017) ise akreditasyon algısı ölçeğini geliştirmeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiş ve akreditasyon boyutlarını kalite güvencesi ve değerlendirmesi olarak ortaya koymuştur. Literatür bir bütün olarak değerlendirildiğinde, çoğu çalışma eğitim alanı ve akademisyen görüşleri ve algıları ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin akreditasyon görüşlerine başvurulmasına rağmen algılarının tespitine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Akreditasyon algısı ve görüşlerini tespit etmeye yönelik çalışmaların çoğu belli bir alan özelinde

(eğitim, sağlık, vb.), daha çok akademisyen görüşlerini/algılarını belirlemeye yönelik olup nitel araştırma yöntemi ile geliştirildiğine de rastlanmıştır.

Literatür taraması ve araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranan hipotezler şunlardır:

H1: Akreditasyon algısı fakülte öğrencileri arasında farklılık göstermektedir.

H2: Akreditasyon algısı meslek-yüksekokulu öğrencileri arasında farklılık göstermektedir.

H3: Akreditasyon algısı ön-lisans ve lisan eğitim kademelerinde farklılık göstermektedir.

H4: Akreditasyon algısı öğrencilerin demografik özellikleri açısından farklılık göstermektedir.

## 2. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Bu kısımda, araştırmanın kapsamına ve yöntemine yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Kapsamı ve Yöntemi

Bu araştırmanın kapsamına Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesinde eğitim alan öğrenciler dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yüz yüze görüşme tekniği ile anket uygulanmıştır. Konunun hassasiyeti ve uygun bilgiye sahip kişilerden oluşan örneklem oluşturabilmek nedeni ile öğrencilerin seçiminde yargısal örneklemden yararlanılmıştır. Yargısal örneklem, bir tür kolayda örnekleme olup örneklemin araştırmacının kişisel arzu, düşünce ve deneyimlerine göre seçilmiş olduğu örneklemedir (Özmen, 2023: 15). Araştırmanın kapsamında sosyo-demografik açıdan bir sınırlandırmaya gidilmeyerek daha fazla veriye ulaşılmıştır. Tüm fakülte öğrencilerinin araştırmaya alınması ile daha detaylı veri elde edilmiştir. Araştırmanın geniş tutulan kapsamına rağmen bazı sınırlılıkları da aşağıdaki gibi bulunmaktadır.

1. Tüm fakülte, meslek yüksekokulları ve yüksekokulların öğrencilerine gidilmesi akredite olan ve akredite süreci devam eden bölüm öğrencilerinin varlığına işaret eder ve bu durum akreditasyon algılarını ve okur-yazarlık eğitim planlarını etkileyebilecektir.

2. Sadece Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi öğrencilerinden alınan verilerden elde edilen sonuçlar, diğer üniversitelerde eğitim alan öğrenciler açısından genellenemeyecektir.

3. Lisansüstü eğitim seviyesinde ya da akademisyen temelinde bir değerlendirmenin yapılmaması da örneklem açısından sınırlılık teşkil etmektedir.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi ile öğrencilerin algılarının tespit edilmiş ve bu bağlamda araştırma, nicel araştırma metodolojisinden yararlanan tarama modelini kapsamaktadır. Tarama modeli, bir durumu var olduğu gibi betimleyen bir model olmakla birlikte öğrenmenin gerçekleşmesinde ve istenen davranışların gelişmesinde uygulanan süreçleri içermektedir. Tarama modellerinin örnek olay ve genel tarama olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Örnek olay tarama modeli, nitelik araştırmalarını içermekte ve çoğu zaman istatistiksel çözümlenmelere uygun olmayıp verilerin yorumlanması güçlüğüne sahiptir. Genel tarama modeli ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmaya çalışmaktadır. Bu nedenle evrenin tümü ya da bir örneklem üzerinden tarama yapmaktadır. Genel tarama modelleri de tekil ve ilişkisel tarama modelleri olarak iki farklı başlık altında incelenmektedir. Tekil araştırma modelinde değişkenlerin tek tek, tür veya miktar oluşumları belirlenirken ilişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesi ortaya konulmaktadır (Karasar, 2014). Çalışmada genel tarama modellerinden hem tekil tarama hem de ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada örnekleme dâhil edilen öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin detaylı bilgilere ulaşma yönüyle tanımlayıcı istatistikler kullanmış ve bu yönüyle tekil tarama modeli niteliğindedir. İlişkisel tarama modellerinde, çeşitli istatistiksel teknikler yardımıyla değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenebilir ya da grup ortalamaları karşılaştırılabilir. Araştırmada demografik ve tanımlayıcı (fakülte türü gibi) özellikler ve akreditasyon algısı ortalamalar açısından karşılaştırılmıştır. Dolayısıyla, araştırma modelinin aynı zamanda ilişkisel tarama modeli olduğu da söylenebilmektedir. Ankette demografik özelliklere yönelik sorular ve Semerci (2017) tarafından geliştirilen “Akreditasyon Algısı Ölçeği” gerekli izinler (ölçek kullanma ve etik kurul izni) alınarak

kullanılmıştır. İlgili ölçekten yararlanılarak hazırlanan ifadeler ön teste dâhil edilip ve uzman görüşlerine başvurularak uygulanmıştır. Akreditasyon Algısı Ölçeği, toplam on yedi ifadeden ve iki boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; yedi ifadeden oluşan “kalite güvencesi” ve on ifadeden oluşan “kalite değerlendirmesi” boyutlarıdır. Ölçeğin, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları %70 üzerindedir. Akreditasyon Algısı Ölçeği 5’li likert olup aşağıdaki tabloda dereceleri gösterilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan algı haritası oluşturabilmek ve yorumlama yapabilmek için ölçek derecelerine puanlar verilmiş ve düzey dağılımı Tablo 1’deki gibi yapılmıştır.

**Tablo 1. Ölçek Derece, Puan ve Düzey Dağılımı \***

Derece	Puan	Düzey Kabulü
1: Hiç katılmıyorum	1,00 - 1,79	Çok düşük
2: Az katılıyorum	1,80 - 2,59	Düşük
3: Kısmen katılıyorum	2,60 - 3,39	Orta
4: Çoğunlukla katılıyorum	3,40 - 4,19	Yüksek
5: Tamamen katılıyorum	4,20 - 5,00	Çok yüksek

**Kaynak:** Semerci vd., 2021

\*Bu ölçekle hedeflenen, üniversite öğrencilerinin akreditasyon algısını algı düzeyini dikkate alarak seviyelendirmektir. Bu projede tüm Fakülte/MYO/bölümlerini içeren “**Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi akreditasyon algı haritası**” oluşturulacaktır. Tablodaki değerler doğrultusunda algı seviyesi çok düşük-düşük seviyede olan fakülteler ve bölümlerde okur-yazarlık eğitimleri planlanmaktadır. Ancak düşük değer çıkmadığından çalışmada genel bir eğitim planı yapılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 22. 0 ve Amos 16. 0 programından yararlanılmıştır. Algı ölçeğine dair ifadelerin ve faktörlerin örneklemimiz açısından desteklenip desteklenmediğini tespit etmek amacı ile doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Demografik özelliklere yönelik frekans, yüzde dağılımları yapılarak, hipotezlerin test edilmesinde küçük örnek hacminden ötürü Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Akreditasyon algısı ölçeğine yönelik doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi, yapı geçerliğini incelemek amacıyla sık kullanılan bir yöntemdir. Yapı geçerliğini incelemede ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amaçlanıyorsa açımlayıcı faktör analizi; daha önceden belirlenen ölçek faktör yapısının doğrulanması amacıyla yapıyor ise doğrulayıcı faktör analizi tekniği kullanılır (Büyüköztürk, 2012). Projede yararlanılan ölçek

önceki çalışmalarda güvenilirliği sınanmış bir ölçek olduğundan doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca, fakülte-MYO öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemede Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

### 3. VERİLERİN ANALİZİ

#### 3.1. Demografik ve Tanımlayıcı Soruların Analizi

Bu kısımda ankete katılanların demografik özelliklerine dair yüzde ve frekans değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Demografik Özellikler**

	Yüzde	Frekans
Cinsiyet		
Kadın	44.2	377
Erkek	55.8	476
Eğitim Durumu	<b>Yüzde</b>	<b>Frekans</b>
Lisans	58.3	497
Ön lisans	41.7	356
Yaş Düzeyleri	<b>Yüzde</b>	<b>Frekans</b>
18 yaş ve altı	7.3	62
19-24	85.7	731
25-30	3.8	32
31-36	0.9	8
36 yaş ve üstü	2.3	20
Medeni Hal	<b>Yüzde</b>	<b>Frekans</b>
Bekâr	96.6	824
Evli	3.4	29
Hane Geliri (TL)	<b>Yüzde</b>	<b>Frekans</b>
8506 ve altı	18.5	158
8507-10506	14.8	126
10507-12505	21.8	186
12506-14504	13.5	115
14505 ve üzeri	31.4	268
Çalışma Durumu	<b>Yüzde</b>	<b>Frekans</b>
Evet	10.9	93
Hayır	89.1	760

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kadın katılımcıların oranı %44.2 iken erkek katılımcıların oranı %55.8 dir. Katılımcıların %58.3’ü lisans derecesine, %41.7’si ön lisans derecesine sahiptir. Katılımcıların %7.3’ü 18 yaş ve altı, %85.7’si 19-24, %3.8’i 25-30, %0.9’u 31-36 ve 2.3’ü 36 yaş ve üstünde yer almaktadır. Evli katılımcıların oranı %3.4 ve bekar katılımcıların ise %96.6’ dır. Hane gelirine bakıldığında çoğunluğun

%31.4'lük bir oranla 14505 TL ve üzeridir. Katılımcıların çalışma durumuna bakıldığında ise %10.9 evet, %89.1 hayır cevabını vermiştir.

Katılımcıların çalıştıkları sektöre dair bilgiler Tablo 3'de gösterilmiştir.

**Tablo 3. Katılımcıların Çalıştıkları Sektörler**

Sektör	Frekans	Yüzde	Sektör	Frekans	Yüzde
Bakıcı	2	0,2	Kamu	2	0,2
Banka	1	0,1	Kozmetik	4	0,5
Bilişim	3	0,4	Kuyumcu	2	0,2
Çiftçi	2	0,2	Lojistik	3	0,4
Dershane	2	0,2	Medya	5	0,6
Eğitim	1	0,1	Otomotiv	1	0,1
Eğlence	1	0,1	Özel	5	0,6
Elektrik	2	0,2	Pazarlama	5	0,6
Esnaf	1	0,1	Sağlık	2	0,2
Gıda	33	3,9	Spor	3	0,4
Hizmet	8	0,9	Taksi	2	0,2
İnşaat	4	0,5	TASARIM	1	0,1

Tablo 3'e göre katılımcıların yaklaşık %11'inin çalıştığı ve daha çok gıda ve hizmet sektörlerini tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcıların eğitim aldıkları birime dair bilgiler Tablo 4'te gösterildiği gibidir.

**Tablo 4. Katılımcıların Eğitim Aldıkları Fakülte/Yüksekokul/MYO**

Fakülte	Frekans	Yüzde	MYO	Frekans	Yüzde
İktisadi ve İdari Bil. Fak.	67	7,9	Bandırma	55	6,4
Sağlık Bil. Fak.	59	6,9	Denizcilik	43	5
Uygulamalı Bil.	82	9,6	Gönen	54	6,3
Mühendislik ve Doğa Bil. Fak.	56	6,6	Manyas	41	4,8
İnsan Toplum Bil. Fak.	49	5,7	Sağlık Hiz.	54	6,3
Denizcilik Fak.	50	5,9	Erdek	59	6,9
Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fak.	49	5,7	Susurluk	8	0,9
Spor Bil. Fak.	50	5,9	Adalet	42	4,9
İslami İlimler Fak.	21	2,5			
Yabancı Diller Yüksekokulu	14	1,6			
Toplam	497	58,3	Toplam	356	41,5

Tablo 4'e göre ankete katılanların büyük çoğunluğu Uygulamalı Bilimler ve İktisadi ve İdari Bil Fakültelerinden ve en az katılımcı ise sırası ile Susurluk MYO, Yabancı Diller Yüksekokulu ve İslami İlimler Fakültesinden olmuştur. Katılımcıların eğitim aldıkları bölüme dair bilgiler, Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablo 5'de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu sırası ile fizyoterapi, yönetim ve organizasyon, uluslararası ticaret ve lojistik, grafik tasarım ve gıda işleme bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır.

**Tablo 5. Katılımcıların Eğitim Aldıkları Bölümler**

Bölüm	Frekans	Yüzde	Bölüm	Frekans	Yüzde
Antrenörlük eğitimi	33	3,9	Muhasebe ve vergi	19	2,2
Beden eğitimi ve spor öğretmenliği	17	2	Motorlu araçlar ve ulaşım teknolojileri	34	4
Beslenme ve diyetetik	22	2,6	Mülkiyet koruma ve güvenlik	10	1,2
Bilgisayar mühendisliği	16	1,9	Mütercim ve tercümanlık	3	0,4
Bilgisayar teknolojileri	25	2,9	Otel, lokanta ve ikram hizmetleri	9	1,1
Çalışma ekonomisi	6	0,7	Pazarlama ve reklamcılık	13	1,5
Deniz ulaştırma işletme	1	0,1	Psikoloji	1	0,1
Denizcilik işletmeleri	16	1,9	Sağlık yönetimi	6	0,7
Dış ticaret	3	0,4	Sanat tarihi	6	0,7
Ekonometri	6	0,7	Siyaset bilimi	10	1,2
Elektrik mühendisliği	15	1,8	Sosyal hizmetler	3	0,4
Elektrik-elektronik	6	0,7	Sosyoloji	10	1,2
Finansal banka ve sigortacılık	17	2	Tarih	19	2,2
Fizyoterapi	77	9	Tasarım	4	0,5
Gemi inşaatı ve makina mühendisliği	25	2,9	Türk dili ve edebiyatı	14	1,6
Gemi makina işletme mühendisliği	11	1,3	Ulaşım ve hizmet bölümü	9	1,1
Gıda işleme	48	5,6	Uluslararası ilişkiler	5	0,6
Grafik tasarım	49	5,7	Uluslararası ticaret ve lojistik	61	7,2
Halkla iliş ve reklam.	7	0,8	Veterinerlik	2	0,2
Hemşirelik	5	0,6	Yabancı dil	1	0,1
Hukuk	42	4,9	Yazılım mühendisliği	22	2,6
İktisat	12	1,4	Yeni medya ve iletişim	7	0,8
İlahiyat	21	2,5	Yönetim bilişim sistemleri	8	0,9
İşletme	26	3	Yönetim ve organizasyon	64	7,5
Maliye	7	0,8			
Toplam				853	100



Kalite ve akreditasyon kavramını bilmeye dair sorulan sorulara verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6. Katılımcıların Akreditasyon/Kalite Bilgileri**

Akreditasyon Kavramının Duyma	Frekans	Yüzde	Akreditasyon Topluluk ve Komisyonu Bilme	Frekans	Yüzde
Evet	315	36,9	Kalite Komisyonu Bilme	48	5,6
Hayır	538	63,1	Akreditasyon Topluluğu Bilme	107	12,5
Akreditasyon Kavramının Bilme			Hepsi	80	9,4
Evet	69	8,4	Hiçbiri	618	77
Hayır	756	91,6	Akreditasyon Çalışmalarında Yer Alma	Frekans	Yüzde
YÖKAK Kurumunu Duyma			Topluluk Üyesi	100	11,7
Evet	316	37	Komisyon Üyesi	20	2,3
Hayır	537	63	Sadece Etkinliklere Katılma	80	9,4
YÖKAK Kurumunun Öğrenci Odaklı Çalışmalarını Bilme			Hiçbir Çalışmada Yer Almama	653	76,6
Evet	150	17,6	Değerlendirici Olma/Toplantılarda Yer Alma	Frekans	Yüzde
Hayır	703	82,4	Evet	55	6,4
KİDR (Kurum İç Değerlendirme Raporlarını) Okuma			Hayır	798	93,6
Evet	86	10,1			
Hayır	767	89,9	Toplam	853	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu akreditasyon ve kalite kavramlarını duymuş ancak ayrıntılı olarak bilmemekte, öğrenci odaklı çalışmalarında aktif olarak yer almamakta ve akreditasyon ile ilgili kurumdaki topluluk ve komisyonlardan da haberdar olmadıklarını ifade etmektedirler. Bilgi sahibi olanların çoğunluğu topluluk üyesidir ve bazıları da yapılan etkinlikler ile bilgi sahibi olmuşlardır. Ayrıca sadece %6,4’ü öğrenci saha değerlendiricisi olarak görev almışlardır.

Katılımcılara eğitim aldıkları programın hangi akreditasyon kuruluşundan akredite olup olmadıklarına dair verilen cevaplara göre %36,9'u (315 kişi) hangi kuruluştan akredite olduğunu bildiğini (%63,1'i ise bilmemekte) ifade etse de sadece 72 kişi kurumlarını sırası ile SABAK, MÜDEK ve STAR olarak söyleyebilmişlerdir. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Katılımcıların Akreditasyon/Kalite Bilgileri**

Kurum	Frekans	Yüzde	Kurum	Frekans	Yüzde
Abet	1	0,1	Pdr-der	1	0,1
Dedak	3	0,4	Pemder	1	0,1
Depad	1	0,1	Sabak	10	1,2
Eczakder	1	0,1	Sporak	7	0,8
Epdad	1	0,1	Star	9	1,1
Etmk	1	0,1	Tepdad	5	0,6
Fedek	7	0,8	Tpd	1	0,1
Hepdak	1	0,1	Turak	2	0,2
İledak	2	0,2	Türk ps	5	0,6
Miak	3	0,4	Zidek	1	0,1
Müdek	9	1,1	Toplam: 72/8,44		

### 3.2. Akreditasyon Algısı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Akreditasyon Algısı Ölçeği, toplam on yedi ifadeden ve “Kalite Güvencesi” ve “Kalite Değerlendirmesi” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,96 bulunmuştur. Ölçeğin örneğimizce temsiliyetini ölçmek amacı ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 8'deki gibi olup uyum değerlerinin sağlandığı ve herhangi bir modifikasyon gerektirmediği görülmüştür.

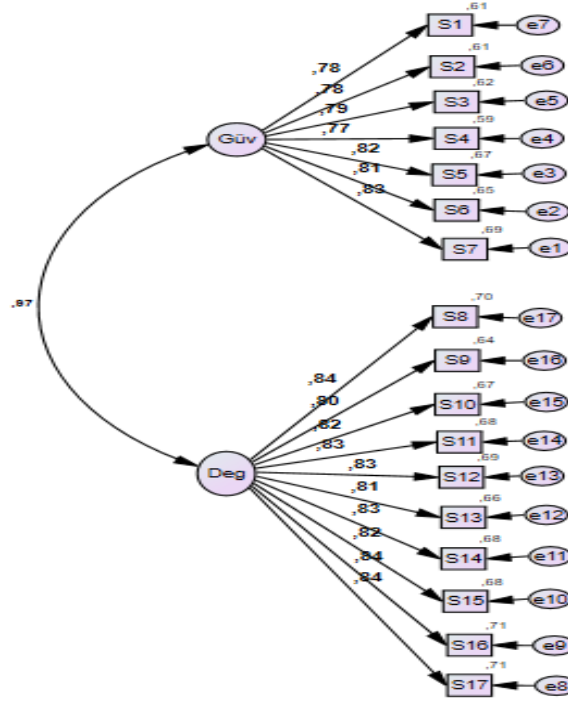
**Tablo 8. Akreditasyon Algısı Ölçeğinin Uyum Değerleri**

Uyumluluk İndeksi	Modifikasyon Öncesi/Sonrası	Kabul Edilen Uyum*	Mükemmel Uyum*
<b>Mutlak Uyum Değeri</b>			
Ki-Kare ( $X^2$ )	378,50		
Serbestlik Derecesi-df	118		
Ki-Kare/sd ( $X^2/df$ )	3,20	1-5	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$
GFI	0.95	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$
AGFI	0.94	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$
SRMR		$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	$0 \leq SRMR \leq 0,05$
RMSEA	0.051	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$
<b>Artan Uyum Değeri</b>			
CFI	0.98	$0,90 \leq CFI \leq 0,97$	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$

NNFI=TLI	0.98	$0,90 \leq NNFI \leq 0,97$	$0,97 \leq NNFI \leq 1,00$
NFI	0.97	$0,85 \leq NFI \leq 0,95$	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$
<b>Kalite Güvence</b>			
Yapı Geçerlilik		Varyans Geçerlilik	
0,92		0,63	
<b>Kalite Değerlendirme</b>			
Yapı Geçerlilik		Varyans Geçerlilik	
0,95		0,68	

\* (Bollen, 1989; Kline, 1998; Sümer, 2000)

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ölçüm modeli Şekil 1’de gösterildiği gibidir.



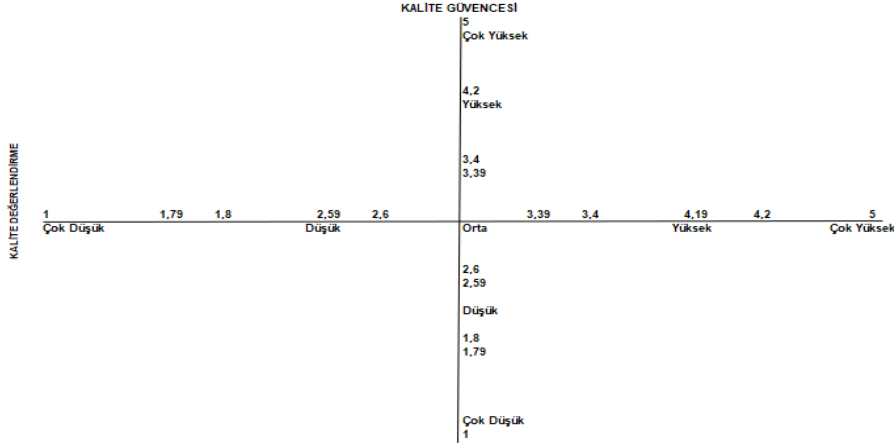
Şekil 1. Akreditasyon Algısı Ölçeği Ölçüm Modeli

Ölçek ifadelerinin ortalamaları da Tablo 9’da gösterilmiştir.

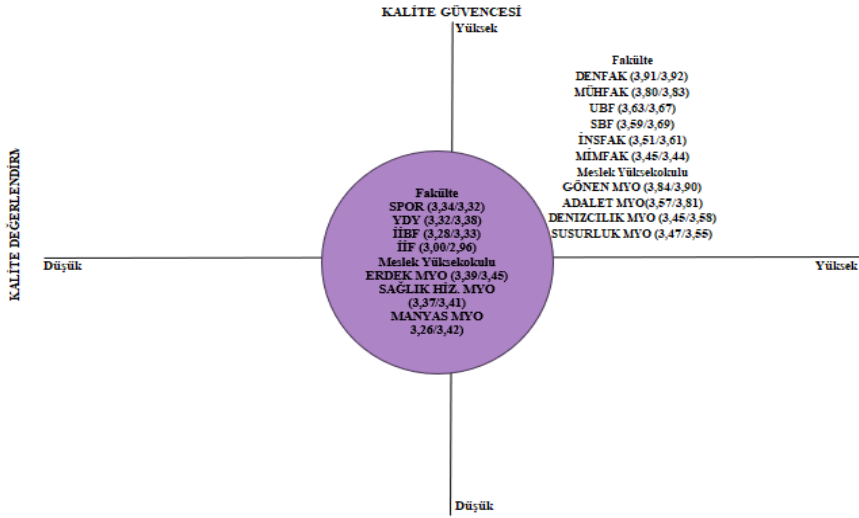
**Tablo 9. Akreditasyon Algısı Ölçek İfadelerinin Ortalamaları**

Değişkenler (Güvenirlilik: 0,96)	Kod	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Akreditasyon, ulusal ve uluslararası tanınmayı kolaylaştırır.	BS12.1	3,4753	1,06644
Akreditasyon, bir eğitim programının kendini gerçekleştirmesidir.	BS12.2	3,5024	1,02892
Akreditasyon, var olmanın tescillenmesidir.	BS12.3	3,4138	1,05772
Akreditasyon, belge veya rapor değil, kaliteye kalite katma çabasıdır.	BS12.4	3,5066	1,09186
Akreditasyon, bir programı yaşatma güvencesidir.	BS12.5	3,5423	1,06770
Akreditasyon, programların geleceğinin güvence altına alınmasıdır.	BS12.6	3,4593	1,08329
Akreditasyon, tercih edilen bir programın kalite güvencesidir.	BS12.7	3,5621	1,08473
Akreditasyon, sürdürülebilir bir kalite göstergesidir.	BS12.8	3,5381	1,07347
Akreditasyon, kalite çizgisinin tabanıdır.	BS12.9	3,5002	1,07304
Akreditasyon, bir kalite kültürüdür.	BS12.10	3,5395	1,10107
Akreditasyon, algı, imaj ve kaliteyi olumlu yönde etkileyici bir faktördür.	BS12.11	3,6483	1,04205
Akreditasyon, eğitim kalitesinin bir göstergesidir.	BS12.12	3,5614	1,06194
Akreditasyon, yaşam boyu kalite mücadelesi için atılan bir adımdır.	BS12.13	3,5493	1,06216
Akreditasyon ve kalite için tüm paydaşların hesap verebilir olması gerekir.	BS12.14	3,5461	1,05495
Akreditasyon, öğrenim kalitesine olumlu yönde katkı sağlayan başarılı bir girişimdir.	BS12.15	3,6153	1,06436
Akreditasyon, kalite yönetiminin bir alt boyutu olarak değerlendirilebilir.	BS12.16	3,5144	1,03848
Akreditasyon, kaliteyi değerlendirmek için kullanılan bir araç ve yöntemdir.	BS12.17	3,5434	1,02646

Tablo 9’da görüldüğü gibi akreditasyon algısı ölçeğini temsil eden ilk yedi ifade kalite güvencesi ve son on ifade ise kalite değerlendirme faktörlerini temsil etmektedir. Katılımcılar kalite güvencesini sırası ile “Akreditasyon, tercih edilen bir programın kalite güvencesidir” ve “Akreditasyon, bir programı yaşatma güvencesidir” şeklinde algılamaktadırlar. Kalite değerlendirmeyi ise sırası ile “Akreditasyon, algı, imaj ve kaliteyi olumlu yönde etkileyici bir faktördür” ve “Akreditasyon, öğrenim kalitesine olumlu yönde katkı sağlayan başarılı bir girişimdir” şeklinde ifade etmektedirler. Ürün algı haritalarından esinlenerek çıkarılan kalite akreditasyon algı haritası Şekil 2’deki gibidir. İlgili harita, fakülte ve meslek yüksekokulları için Şekil 3’teki gibi çıkartılmıştır.



Şekil 2. Akreditasyon Algı Haritaları



Şekil 3. Fakülte/Yüksekokul/MYO Bazlı Akreditasyon Algı Haritası Sonuçları

Şekil 3'te görüldüğü gibi Üniversitemizin her iki kademesinde de öğrencilerin kalite algıları kalite güvencesi ve kalite değerlendirmesi boyutlarında orta ve yüksek düzeyde algılanmaktadır. İlk üçte yer alan fakültelerin sırası ile Denizcilik, Mühendislik, Uygulamalı Bilimler,

Fakülteleri oldukları ve Meslek yüksekokullarında ise Gönen, Adalet ve Denizcilik Meslek Yüksekokullarının öne çıktıkları görülmektedir. Ayrıca her iki kademede de hem ortalama tablosunda hem de oluşturulan grafiklerde genellikle kalite değerlendirmesinin ortalaması daha yüksek algılanmaktadır. Ancak Sanat, Tasarım ve Mimarlık, Spor Bilimleri ve İslami İlimler Fakültesi öğrencileri bu süreci daha çok kalite güvencesi olarak algılamaktadırlar. Her iki boyutun öğrencilerin akreditasyonu en fazla üç kelime ile tanımlamaları ankette yer alan açık uçlu bir soru istenmiş ve sonuçlar, Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10. Akreditasyon Algısı**

Bölüm	Frekans	Yüzde	Bölüm	Frekans	Yüzde
Aktarma	1	0,1	Maliye	1	0,1
Algı ve İmaj	13	1,5	Modernite	1	0,1
Altyapı	2	0,2	Olumlama	1	0,1
Araştırma	5	0,6	Öğrenci Farklılığı	1	0,1
Avrupa Standardı	1	0,1	Öğrenci Topluluğu	1	0,1
Belge	1	0,1	Önemli	1	0,1
Bilgi	1	0,1	Paydaş	1	0,1
Denetleme	2	0,2	Planlama	1	0,1
Denklik	6	0,7	Program	2	0,2
Eğitim Kalitesi	134	15,7	Sertifika	5	0,6
Kalite Güvencesi	67	7,8	Standartlaşma	12	1,4
Kalite Standartlarını Değerlendirme	59	6,9	Sürdürülebilirlik	5	0,6
Farkındalık	1	0,1	Süreç	2	0,2
Fayda	1	0,1	Tanımlılık	6	0,7
Gelecek	8	0,9	Toplumsal Faaliyet	3	0,4
Gelişim	9	1,1	Uluslararasılaşma	5	0,6
Görünüm	1	0,1	Verimlilik	1	0,1
İş birliği	1	0,1	Vizyon ve Misyon	1	0,1
Kabul Edilebilirlik	1	0,1	Yasaya Uymak	1	0,1
Kar Amacı Gütmeyen Kurum	6	0,7	Yaşam	1	0,1
Karşılaştırma	12	1,4	Yenilik	2	0,2
Kendini tanımlama	1	0,1	Yeterlilik	2	0,2
Kurumsallaşma	1	0,1	YÖK Çalışmaları	1	0,1
Kurum Gerekliği Karşılama	1	0,1	Yönetme kabiliyeti	1	0,1
Toplam				393	45,4

Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler, akreditasyon kavramını sırası ile en yüksek ortalama ile (15,7) eğitim kalitesi, kalite güvencesi (7,8) ve kalite standartlarını değerlendirme (6,9) olarak algılamaktadırlar.

### 3.3. Akreditasyon Algısı Farklılıklarının Analizi

Bu kısımda akreditasyon algılarının fakülte, MYO, eğitim kademesi ve demografik özellikler (cinsiyet, yaş) temelinde farklılıkları değerlendirilmiştir. Fakülte temelindeki farklılıklar Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11. Akreditasyon Algısının Fakülteler Temelinde Farklılıklarının Analizi**

Bölüm	N	So	Sd	X2	P	Anlamlı Fark
İktisadi ve idari bil. Fak (İİBF)	67	206,57	9	48,248	,000	DENİZCİLİK -İİBF
Sağlık bil. Fak. (SBF)	59	275,40				UBF-İİF
Uygulamalı bil. Fak. (UBF)	82	270,26				DENİZCİLİK-SBF
Mühendislik ve doğa bil. Fak. (MDBF)	56	298,33				MDBF.-İİBF
İnsan ve toplum bil. Fak. (İTBF)	49	238,88				UBF- İİBF
Denizcilik Fak. (Denizcilik)	50	322,03				
Sanat, tasarım ve mimarlık fak. (MTF)	49	220,06				
Spor bil. Fak. (SPORBF)	50	201,68				
İslami ilimler fak. (İİF)	21	147,55				
Yabancı diller yüksekokulu (YDYO)	14	216,04				

Tablo 11’de fakültelerde akreditasyon algılarındaki farklılık, Kruskal Wallis-H Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlara göre fakülteler kendi içinde anlamlı düzeyde akreditasyon algılarında farklılık göstermektedirler (P:0.00). Bu bağlamda “**H1**: Akreditasyon algısı fakülte öğrencileri arasında farklılık göstermektedir”, hipotezi kabul edilmiştir. Sonuçlara göre, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki öğrencilerin akreditasyon algıları sırası ile Denizcilik, Mühendislik, Uygulamalı Bilimler, Sağlık Bilimleri ve İslami İlimler Fakülteleri öğrencilerinden daha düşük ve İslami İlimler fakültesi öğrencilerine göre ise daha yüksektir. Alguları yüksek olarak göze çarpan fakültelerin sırası ile Denizcilik, Mühendislik, Uygulamalı Bilimler ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden oluştuğu söylenebilmektedir. İkili karşılaştırmalar için MANN-WHİTNEY-U testinden yararlanılmış ve anlamlı farklılıklar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo12. Akreditasyon Algısının Fakülteler Temelinde İkili Karşılaştırmalarının Analizi**

Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
İİBF	67	47,10	877,500	,000 (27)
Denizcilik	50	74,95		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
İİBF	67	51,72	1187,000	,000 (23)
MDBF	56	74,30		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
İİBF	67	62,93	1938,000	,002 (22)
UBF	82	84,87		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
İİBF	67	55,09	1413,000	,006 (16)
SBF	59	73,05		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
İİBF	67	47,82	481,000	,029 (+14)
İİF	21	33,90		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
SBF	59	60,11	1114,500	,041 (13)
Sanat	49	47,74		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
SBF	59	62,71	1020,000	,005 (17)
Spor	50	45,90		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
SBF	59	45,22	341,000	,002 (18)
İslam	21	27,24		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
UBF	82	59,99	1516,500	,012 (18)
Denfak	50	77,17		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
UBF	82	71,28	1576,000	,039 (14)
Sanat	49	57,16		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
UBF	82	74,52	1392,500	,002 (21)
Spor	50	53,35		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
UBF	82	56,89	460,000	,001 (25)
İslam	21	32,90		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Müh	56	61,04	921,500	,004 (18)
Sanat	49	43,81		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Müh	56	63,54	837,500	,000 (21)
Spor	50	42,25		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Müh	56	44,97	253,500	,000 (21)
İslam	21	23,07		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Müh	56	37,96	254,500	,043 (12)



Yabancı	14	25,68		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
İnsan	49	42,92	878,000	,015 (14)
Denfak	50	56,94		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
İnsan	49	38,85	350,500	,035 (11)
İslam	21	27,69		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Denfak	50	60,07	721,500	,000 (21)
Sanat	49	39,72		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Denfak	50	62,62	644,00	,000 (24)
Spor	50	38,38		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Denfak	50	41,95	227,500	,000 (20)
İslam	21	21,83		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Denfak	50	35,88	181,000	,006 (15)
Yabancı	14	20,43		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Sanat	49	39,44	321,500	,013 (13)
İslam	21	26,31		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Spor	50	39,80	335,000	,016 (13)
İslam	21	26,95		

Mann-Whitney-U testine göre İİBF öğrencilerin akreditasyon algısı Denizcilik, MDF, UBF, SBF öğrencilerinden daha yüksek; İİF ise İİBF'ye göre daha düşüktür. Akreditasyon algısının meslek yüksekokulları temelinde farklılıklarını yansıtan Tablo 13'e göre meslek yüksekokulları kendi içinde anlamlı farklılık göstermiş ve "H2: Akreditasyon algısı meslek-yüksekokulu öğrencileri arasında farklılık göstermektedir", hipotezi kabul edilmiştir.

**Tablo 13. Akreditasyon Algısının Fakülteler Temelinde Farklılıklarının Analizi**

Bölüm	N	So	Sd	X2	P	Anlamlı Fark
Bandırma MYO	55	145,92	7	22,224	,002	Gönen-Bandırma MYO
Denizcilik MYO	43	184,23				Gönen-Manyas MYO
Gönen MYO	54	224,94				Gönen-ShMYO MYO
Manyas MYO	41	153,56				Gönen-Erdek MYO
Sağlık hiz. MYO	54	163,1				Gönen-Denizcilik MYO
Erdek MYO	59	177,63				Adalet-Bandırma MYO
Susurluk	8	177,63				Adalet-Manyas MYO
Adalet MYO	42	200,74				

Sonuçlara göre Gönen MYO öğrencileri akreditasyon algısı Bandırma, Manyas, Sağlık Hiz., Erdek ve Denizcilik MYO öğrencilerinden; Adalet MYO ise Bandırma ve Manyas MYO'dan daha yüksektir. İkili karşılaştırmada, MANN-WHİTNEY-U testi yapılmış ve anlamlı farklılıklar Tablo 14'deki gibidir.

**Tablo 14. Akreditasyon Algısının Meslek Yüksekokulu Temelinde Farklılıklarının Analizi**

Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Bandırma MYO	55	43,83	870,500	,000 (23)
Gönen MYO	54	66,38		
Bandırma MYO	55	42,33	788,000	,007 (15)
Adalet MYO	42	57,74		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Denizcilik MYO	43	41,79	851,000	,024 (13)
Gönen MYO	54	54,74		
Gönen MYO	54	56,52	647,000	,001 (20)
Manyas MYO	41	36,78		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Gönen MYO	54	63,33	981,000	,003 (18)
ShMYO	54	45,67		
Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Gönen MYO	54	64,15	1207,000	,026 (14)
Erdek MYO	59	50,46		
Manyas MYO	41	35,74	604,500	,019 (13)
Adalet MYO	42	48,11		

Araştırma kapsamında incelenen üniversite öğrencilerinin akreditasyon algılarının eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 15'te gösterilmiştir.

**Tablo 15. Lisans ve Önlisans Öğrencilerinin Akreditasyon Algılarının Karşılaştırılması**

Eğitim Kademesi	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Fakülte	497	426,43	88183,000	,936
MYO	356	427,79		

Tablo 15'de görüldüğü gibi araştırma kapsamında incelenen öğrencilerin akreditasyon algıları eğitim değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda öğrencilerin akreditasyon

algılarının genel anlamda Fakülte ve MYO temelinde anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.

Bu bağlamda; “**H3**: Akreditasyon algısı ön-lisans ve lisan eğitim kademelerinde farklılık göstermektedir, hipotezi reddedilmiştir. Ancak fakülte öğrencileri meslek yüksekokulu öğrencilerine göre akreditasyon kalitesini 427,79 sıra ortalaması ile daha yüksek algılamaktadırlar.

Araştırma kapsamında incelenen üniversite öğrencilerinin akreditasyon algılarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16. Öğrencilerinin Akreditasyon Algılarının Cinsiyet Temelinde Karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
Kadın	377	433,41	87311,000	,499
Erkek	476	421,93		

Tablo 16’da görüldüğü gibi araştırma kapsamında incelenen öğrencilerin akreditasyon algıları cinsiyet açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda öğrencilerin akreditasyon algılarının kadın ve erkek temelinde farklılık göstermediği görülmüştür.

Bu bağlamda, “**H4a**: Akreditasyon algısı kadın ve erkek temelinde farklılık göstermektedir”, hipotezi reddedilmiştir. Ancak kadın öğrencilerin erkek öğrencilerine göre akreditasyon kalitesini 433,41 sıra ortalaması ile daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin akreditasyon algılarının yaş grupları açısından farklılık gösterip göstermediğine dair farklılıkların analizi Tablo 17’te gösterilmiştir.

**Tablo 17. Öğrencilerinin Akreditasyon Algılarının Yaş Temelinde Karşılaştırılması**

Yaş	N	So	Sd	X2	P	Anlamlı Fark
18 yaş altı	62	385,76	4	14,195	,007	19-24-25-30
19-24	731	434,67				18YAS ALTI-36 ÜSTÜ
25-30	32	316,17				25-30-36 ÜSTÜ
31-36	8	278,63				31-36-36 ÜSTÜ
36 yaş üstü	20	511,13				

Tablo 17’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında incelenen öğrencilerin akreditasyon algıları yaş grupları açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda öğrencilerin akreditasyon algılarının yaş gruplarınca farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda “**H4b**: Akreditasyon algısı yaş grupları temelinde farklılık göstermektedir”, hipotezi kabul edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18. Öğrencilerinin Akreditasyon Algılarının Yaş Temelinde Karşılaştırılması**

Yaş	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
18 yaş altı	62	38,38	426,500	,036 (27)
36 yaş üstü	20	51,18		
Yaş	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
19-24	731	386,44	8453,500	,008 (106)
25-30	32	280,67		
Yaş	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
25-30	32	21,97	175,000	,006 (12)
36 yaş üstü	20	33,75		
Yaş	N	Sıra Ort.	Mann-Whitney	P
31-36	8	9,19	37,500	,028 (7)
36 yaş üstü	20	16,63		

Tablo 18’de yaş gruplarında akreditasyon algılarındaki farklılığa dair bilgiler verilmiştir. Görüldüğü gibi 36 yaş üstü öğrencilerin akreditasyon algısı 18 yaş altı, 25-30 ve 31-36 yaş gruplarındaki öğrencilerden daha yüksek ve anlamlı düzeydedir. En yüksek farkın ise 19-24 ve 25-30 yaş grubu öğrencileri arasında olduğu söylenebilir. 19-24 yaş grubundaki öğrenciler 25-30 yaş grubundaki öğrencilere göre daha yüksek akreditasyon algısına sahiptirler.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Gelişmekte olan kurumlarımız için üniversite öğrencilerinin bilgi ve görüş kısıtlılığı, öğrencilerin ideal üniversite olanağına kavuşmasını önleyebilmektedir. Akreditasyonun önemli bir ürünü ve paydaşı olan öğrencilerin algılarının öğrenilmesi, akreditasyon sürecine girecek olan kurumların süreçte daha sağlıklı ve etkin ilerlemesini sağlayacaktır. Bu durumun bilinmesini sağlamak, yine üst yönetim ve iç paydaşlara kalmaktadır. Bu bağlamda projede Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

öğrencilerinin akreditasyon algıları ölçülerek algı haritası oluşturmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda algının düşük çıktığı fakülte/MYO öğrencilerine yönelik okuryazarlık eğitimi kapsamında akreditasyon kavramı ve süreçleri ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Söz konusu bilgilendirme ankette yer verilen ifade ortalamaları düşük çıkan kavram ve bilgiler doğrultusunda yapılmıştır (bandirma.edu.tr). Araştırmanın analiz aşamasında, demografik özelliklerde sınırlandırmaya gidilmeden Fakülte/MYO/ Yükseköğretim öğrencilerine belirleyici sorular ve tanımlayıcı sorular sorulmuştur. Ankete gönüllü olarak 853 kişi dahil olmuştur. Belirleyici soruların sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğu akreditasyonu duymuş fakat tanım olarak bilmemektedir. Bölümlerinin hangi akreditasyon kuruluşu tarafından akredite olabileceği konusunda çoğu öğrencinin SABAK, STAR VE MÜDEK kurumlarının ismini verdikleri görülmektedir. YÖKAK ve YÖKAK'ın öğrenci odaklı akreditasyon çalışmalarını bilme oranının da düşük olduğu tespit edilmiştir. Üniversite Kurum İçi Değerlendirme raporunun okunması konusunda ise ankete katılan 853 gönüllü öğrenciden sadece 86'sı okuduğunu belirtmiştir. Üniversitede bulunan akreditasyon topluluğu ve öğrenci komisyonlarının bilinme oranı orta düzeyde olup aynı derecede çalışmalarda yer alanlar söz konusudur. Saha ve toplantılarda yer alan öğrenci sayısı ise 55 olmakla beraberinde öğrencilerin daha çok toplantı ve konferans düzeyindeki akreditasyon faaliyetlerine katılım sağladıkları öngörülmüştür. Öğrencilerin temel sorulara ya da akreditasyon ile ilgili genel bilgileri dışında algılarının ne düzeyde oldukları da tespit edilmeye çalışılmıştır. Akreditasyon algıları Semerci (2017) çalışmasına dayanılarak kalite güvencesi ve kalite değerlendirmesi olarak ölçülmüştür. Ölçek ifadelerinin ortalamalarına göre akreditasyon algısını ölçen kalite değerlendirme faktörünün daha ön planda olduğu ve kalite güvencesi faktörünün ise fakülte/MYO/yükseköğretim kurumlarının belli kısımlarında küçük bir farkla önde olduğu görülmektedir (Spor Bilimleri, Sanat-Tasarım-Mimarlık ve İslami İlimler Fak.). Katılımcılardan akreditasyonu üç kelime ile tanımlamaları istendiğinde ise çoğunluğun eğitim kalite güvencesi, değerlendirmesi ve genel anlamda "kalite" olarak tanımlamışlardır. Bu sonuç, kurum içinde akreditasyon algısının farkındalığını ve tabana yayılmaya başladığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, Günel vd.,(2020) çalışması ile uyumludur. Bu çalışmada da öne çıkan algıların program eğitiminin

gözden geçirilmesi, iyileştirilmesi, denetlenmesi, standartlara uyumlaştırılması ve değerlendirilmesi olduğu dikkate alındığında akreditasyon ve kalite süreçlerinin birlikte değerlendirilmesi gereken süreçler olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin akreditasyon algılarının belirli kriterler temelinde (fakültelerin kendi arasında, meslek yüksekokullarının kendi arasında, farklı eğitim kademesinde, demografik özelliklere göre) farklılığına da bakılmıştır. Sonuçlara göre fakülteler kendi arasında akreditasyon algısı konusunda farklılık göstermekte, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki öğrencilerin akreditasyon algıları sırası ile Denizcilik, Mühendislik, Uygulamalı Bilimler, Sağlık Bilimleri ve İslami İlimler Fakülteleri öğrencilerinden daha düşük ve İslami İlimler fakültesi öğrencilerine göre ise daha yüksektir. Alguları yüksek olarak göze çarpan fakültelerin sırası ile Denizcilik, Mühendislik, Uygulamalı Bilimler ve Sağlık Bilimleri Fakültesi olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akreditasyon algıları meslek yüksekokulları arasında da farklılık göstermektedir. Sonuçlara göre Gönen MYO öğrencilerinin akreditasyon algısı Bandırma, Manyas, Sağlık hizmetleri, Erdek ve Denizcilik MYO öğrencilerinden daha yüksek algılanmaktadır. Adalet MYO ise Bandırma ve Manyas MYO'dan daha yüksek algılanmaktadır. Öğrencilerin akreditasyon algıları Fakülte ve MYO (lisans-ön lisans) eğitim temelinde anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ancak fakülte öğrencileri meslek yüksekokulu öğrencilerine göre akreditasyon kalitesini 427,79 sıra ortalaması ile daha yüksek algılamaktadırlar. Erkuş ve Özdemir (2010) çalışmasında öğretim elemanlarının cinsiyet, unvan ve idari görev durumlarına göre akreditasyon algılarındaki farklılıkları değerlendirilmiş olmakla birlikte öğrencilerdeki algı farklılıklarının değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle literatürde öncü nitelik taşıdığı söylenebilir.

Öğrencilerin demografik özellikler temelinde cinsiyete göre akreditasyon algılarında farklılık görülmediği ancak kadın öğrencilerin erkek öğrencilerine göre akreditasyon kalitesini 433,41 sıra ortalaması ile daha yüksek algıladıkları görülmektedir. Yaş gruplarına göre 36 yaş üstü öğrencilerin akreditasyon algısı 18 yaş altı, 25-30 ve 31-36 yaş gruplarındaki öğrencilerden daha yüksek ve anlamlı düzeydedir. En yüksek farkın ise 19-24 ve 25-30 yaş grubu öğrencileri arasında olduğu söylenebilir. 19-24 yaş

grubundaki öğrenciler 25-30 yaş grubundaki öğrencilere göre daha yüksek akreditasyon algısına sahiptirler.

Elde edilen akreditasyon algı haritasına göre; Bandırma Onyedi Eylül Üniversite öğrencilerinin akreditasyon algısının orta ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin kalite değerlendirmesine göre kalite güvencesi algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Akreditasyon algısının yüksek düzeyde olmasının nedeni olarak son yıllarda akreditasyon konusunda yapılan çalışmaların giderek artması gösterilebilir. Eğitimde kaliteye ulaşabilmek için verilen standartların yerine getirilmesi ve bu konuda gereken güvencelerin sağlanması gibi gereklilikler aranmaktadır. Ayrıca öğrencilerin son dönemde akreditasyon konusundaki farkındalıklarının yüksek düzeyde olması eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik gerçekleştirilecek olan çalışmaların yürütülmesine olumlu yönde katkı sağlayabilecektir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre özellikle akreditasyon kavramını duyan öğrenci sayısının 69 olması ve akreditasyon algısı ile ilgili ölçek ifadelerinin ortalama olarak düşük çıkması durumu dikkate alındığında, akreditasyon algılarının ölçülmesi ve düzenlenen eğitimler yoluyla okuryazarlık düzeyinin artırılmasına da katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Çalışma, bu yönüyle diğer çalışmalara göre öncüdür. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar öğrencilerin süreçteki görüşleri, algı ve bilgileri konusunda literatüre önemli bir veri seti sunacaktır. Elde edilen veriler, akreditasyon algısı düşük olan öğrenciler için yapılacak olan akreditasyon okuryazarlık eğitimlerinde yol haritası olacaktır. Akreditasyonun önemli bir paydaşı olan öğrenciler ile ilgili yapılacak çalışmalara da kaynak niteliği taşıyacaktır. Çalışma ile süreçte yer alan/almayan tüm öğrencilerden geri bildirimlerin alınması sağlanmış olacaktır. Böylece öğrencilerin hangi ortak paydada buluşabileceği ya da hangi algının daha fazla öne çıktığı tespit edilmiş olacaktır. Bu çalışmada elde edilecek sonuçlardan yola çıkılarak planlanacak okuryazarlık eğitimi sayesinde Türkiye geneline yayılacak çalışmalarla akreditasyonun tanıtılması ve algının ölçülmesi mümkün olabilecektir. Ayrıca her kurum akreditasyon başvurusu öncesinde kendi akreditasyon algısı haritasını öğrenci temelli çıkartabilecektir. Bu sayede algısı düşük seviyede olan kurumlar/fakülteler/meslek yüksekokulları/bölgeleri için akreditasyon öncesinde okuryazarlık eğitimi gibi önlemler alabilecektir. Öğrenciler

akreditasyon sürecinin en önemli parçasını temsil etmektedir. Araştırma henüz sürece yeni dahil edilmeye başlanan öğrenci temsilci ve öğrenci değerlendiricinin süreçteki rolüne dikkati çekmekte ve tüm öğrencilerin gönüllü olarak süreçte rol almasını teşvik edici nitelik taşımaktadır.

Sonuçlara göre verilebilecek en temel öneriler, aşağıdaki gibidir:

- Üniversitelerde veyahut eğitim veren kurumlarda, akreditasyon süreçlerindeki sorumluluğun büyük bir kısmı derslerin yürütücülüğünü yapan öğretim elemanlarına düşmektedir. Öğretim elemanlarının kalite güvence algısını üst düzeyde tutabilmek için yenilikler ve kanıta dayalı uygulamaları artırmaları, iç ve dış paydaşların katılımını ve iş birliğini güçlendirilmeleri, kurumlarda kalite kültürünü oluşturmaları ve en önemlisi de yapılan tüm akreditasyon çalışmalarını içselleştirilmeleri gerekmektedir.

Bununla birlikte;

- Bandırma Onyedi Eylül öğrencilerine belli periyodik dönemlerde akreditasyon, akreditasyonu ölçen kalite güvence sistemi ve değerlendirmesi konusunda eğitimlerin verilmesi,
- Öğrencilere kurumun belli komisyonlarında daha aktif olacak şekilde yer verilmesi,
- Öğrencilerin daha fazla ve sürdürülebilir çalışmalar ile akreditasyon farkındalıklarının arttırılması,
- Akreditasyon ve Kalite başlığı altında olan eğitim, konferans, fuar etkinliklerinin düzenlenmesi,
- Düzenlenen etkinliklere üniversite geneli katılım sağlanması,
- İlgili eğitimlerin sıralamaya göre akreditasyon algısı diğer fakülte ve meslek yüksekokullarında daha düşük olan birimlerde öncelikle uygulanması,
- Söz konusu çalışmanın dönemsel olarak tekrarlanması,
- Söz konusu çalışmanın akademik ve idari personele yönelik olarak da tekrarlanması ve böylece kurumun tamamında algının oluşturulması ve arttırılması,



- Akreditasyon algısı ya da farkındalığı ile ilgili seçmeli bir dersin üniversitede ders müfredatlarına konulması da gerekmektedir.

Sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, akreditasyon algılarının ölçülmesi sayesinde öğrenciler akreditasyon kavramının hayatın her köşesinde olduğunun daha çok bilincinde olmaktadır. Akreditasyonun hem değerlendirme süreci hem de güvence sistemi ile ölçülmesi sayesinde akreditasyona karşı olumlu ve daha yapıcı bir tutum da oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlar özellikle Yüksel 2013 çalışmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada da akreditasyon kavramının kalite güvencesini denetlerken aynı zamanda onaylayan bir olgu ve bu kavramlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

#### **Etik Beyan**

Çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulduğu beyan edilmiştir.

#### **Etik Kurul Onayı**

Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan etik kurul onayı alınmıştır. Etik Kurul’ a gittiği tarih 24/03/2023, Toplantı no ve karar tarihi: 2023-3 27/03/2023

#### **Çıkar Çatışması ve Finansal Katkı Beyanı**

Yazar tarafından herhangi bir çıkar çatışması ve finansal katkı beyan edilmemiştir.

#### **Yazarlık Katkı Beyanı**

Çalışmanın tüm aşamaları yazarlar tarafından tasarlanmış ve hazırlanmıştır.

#### **KAYNAKÇA**

- Aktan, C. C., & Gencel, U. (2010). Yükseköğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-146.
- Ateş, M., & Aşçı, A. U. (2021). Okuryazarlık kavramı ve eğitimle ilişkili okuryazarlık türleri. *VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, 1-3.
- Ayvaz, B., Kuşakçı, A.O., & Borat, O. (2016). Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri. *Yeni Türkiye*, 88, 1-8.

Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi  
Ocak 2025 Cilt 5 Sayı 1 (1-32)

Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi Kalite Koordinatörlüğü, (2024). Kalite Ekipleri,  
Erişim Adresi: <https://kalite.bandirma.edu.tr/>

Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (2024). Akreditasyon Algısının Ölçülmesi,  
Erişim Adresi: <https://www.bandirma.edu.tr/tr/www/Haber/Goster/Universite-mizde-Akreditasyon-Algisinin-Olculmesi-ve-Okuryazarlik-Egitimi-Konulu-Konferans-Duzenlendi-22846>.

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons

Büyüköztürk, Ş (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı).  
Ankara: Pagem Akademi.

Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri  
üzerinde bir deneme. *Eğitim Yönetimi*, 20, 503-519.

Erkuş, L., & Özdemir, S.M (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır  
olma durumlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin  
değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (2010), 118-133.

Ertuğ, C. A. N. (2021). Öğrenci görüşlerine göre yükseköğretimde kalite göstergeleri  
(Kırklareli üniversitesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim  
Fakültesi Dergisi*, 8(1), 54-71.

Günel, E., Hatice, T. Ü. R. E., & Deveci, H. (2020). Akredite edilen sosyal bilgiler  
öğretmenliği programı öğretmen adaylarına göre akreditasyon: Anadolu  
Üniversitesi örneği, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1015-  
1034.

Herdman, E.A. (2010). Akreditasyon Süreci. (Çev. D. Sepit). *Hemşirelikte Eğitim  
ve Araştırma Dergisi*, 7(2), 3- 5.

Karakaya, A., Kılıç, İ., & Uçar, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin öğretim kalitesi  
algısı üzerine bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Dergisi*, Özel Sayı 2, 40-55.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (26. bs.), Ankara: Nobel  
Yayımları

Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve  
akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(19), 313-  
324.

Kılıçaslan, Ç. (2020). Yükseköğretimde akreditasyon. *Peyzaj*, (Özel Sayı), 10-18.

- Kline, R. B. (1998). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford Press.
- Küçükkaya, B., Süt, H. K., & Yiğitbaş, C. Y. (2021). Akredite olan bir hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin lisans eğitiminde akreditasyona yönelik düşünceleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 394- 400.
- Özdemir, M. (2015). Yükseköğretim kalite göstergeleri üzerine bir inceleme (Gaziantep Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 191-207
- Özmen (2013). Örneklem ve örneklem dağılımları, Ed: Şıklar, E ve Özdemir, A (İstatistik II). AÖF Yayınları.
- Semerci, Ç. (2017). Akreditasyon algısı (AA) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1093-1104.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Fatma, Ü. N. A. L., Yılmaz, E., Kaygın, H., Ulus, İ. Ç. & Yılmaz, Ö. (2021). Akademisyenlerin akreditasyon algılarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1), 1-14.
- Şenol, S., Sevgili, S. A., Kekeç, H. B., Orhan, A., & Sevinç, L. (2018). Öğrencilerin hemşirelik eğitiminde akreditasyon konusundaki görüşleri. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1-13.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar [Structural Equation Modeling: Basic Concepts and Applications]. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.
- Yavuz, M., & Gülmez, D. (2016). The assessment of service quality perception in higher education. *Education and Science*, 41(184), 251-265.

**BUILDING EFFECTIVE CYBER SECURITY LEADERSHIP: THE  
CRUCIAL ROLE OF LEADERS IN PROTECTING BUSINESSES  
AGAINST CYBER THREATS**

*Geliş Tarihi: 27.08.2024  
(Received)*

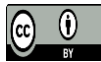
*Kabul Tarihi:22.01.2025  
(Accepted)*

Cenk AKSOY\*

**ABSTRACT**

Today's rapid progression in digital transformation brings new and significant security risks for businesses. Cybersecurity attacks disrupt business activities and cause significant costs, reputation damage, and customer losses. While these attacks are progressing at alarming levels, businesses focus only on the technical aspects of cybersecurity, ignoring the human factor, which is the weakest link in cybersecurity. Managers who are not aware that the most critical cybersecurity responsibility is related to managing individuals face significant challenges in the work environment. In overcoming all these difficulties, the most crucial role falls to the leaders. In addition to operational activities related to cybersecurity, leaders need to raise awareness among employees and create an effective strategy. In this context, where cybersecurity management and leadership activities intersect, cybersecurity leadership emerges as a current concept defined as directing cybersecurity activities in the most general sense. The aim of this study is to create the conceptual framework of cybersecurity leadership, examine its features, critical roles in businesses, and the factors that affect the success of such leadership. The methodology of the study focuses on a literature review that examines cybersecurity leadership, its characteristics, and its critical roles in businesses. In the literature review, several knowledge, skills, and abilities that cybersecurity leadership should have were explained, and it was concluded that strong leadership depends on an effective communication and training strategy that will increase cybersecurity awareness of employees by focusing on the human aspects as well as the technical aspects of cybersecurity.

\* Dr., McGill University, School of Continuing Studies, Montreal, Canada, drcenkaksoy@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0763-2847.



OPEN ACCESS

© Copyright 2025 Aksoy

**Keywords:** Digital Transformation, Cyber Security, Cyber Security Leadership

### **Etkin Siber Güvenlik Liderliğinin Oluşturulması: İşletmelerin Siber Tehditlere Karşı Korunmasında Liderlerin Hayati Rolü**

Günümüzde dijital dönüşümdeki hızlı ilerleme, işletmeler için yeni ve önemli güvenlik risklerini de beraberinde getiriyor. Siber güvenlik saldırıları iş faaliyetlerini sekteye uğratmakta ve önemli maliyetlere, itibar kaybına ve müşteri kayıplarına neden olmaktadır. Bu saldırılar endişe verici seviyelerde ilerlerken, işletmeler siber güvenliğin sadece teknik yönlerine odaklanmakta, siber güvenliğin en zayıf halkası olan insan faktörünü göz ardı etmektedir. En kritik siber güvenlik sorumluluğunun bireyleri yönetmekle ilgili olduğunun farkında olmayan yöneticiler, çalışma ortamında önemli zorluklarla karşılaşılıyor. Tüm bu zorlukların aşılmasında ise en önemli rol liderlere düşüyor. Liderlerin siber güvenlikle ilgili operasyonel faaliyetlerin yanı sıra çalışanlar arasında farkındalık yaratması ve etkin bir strateji oluşturması gerekiyor. Siber güvenlik yönetimi ve liderlik faaliyetlerinin kesiştiği bu bağlamda siber güvenlik liderliği, en genel anlamda siber güvenlik faaliyetlerine yön vermek olarak tanımlanan güncel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, siber güvenlik liderliğinin kavramsal çerçevesini oluşturmak, özelliklerini, işletmelerdeki kritik rollerini ve bu liderliğin başarısını etkileyen faktörleri incelemektir. Çalışmanın metodolojisi, siber güvenlik liderliğini, özelliklerini ve işletmelerdeki kritik rollerini inceleyen bir literatür taramasına odaklanmaktadır. Literatür taramasında, siber güvenlik liderliğinin sahip olması gereken çeşitli bilgi, beceri ve yetenekler açıklanmış ve güçlü liderliğin, siber güvenliğin teknik yönlerinin yanı sıra insani yönlerine de odaklanarak çalışanların siber güvenlik farkındalığını artıracak etkili bir iletişim ve eğitim stratejisine bağlı olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Dönüşüm, Siber Güvenlik, Siber Güvenlik Liderliği

## INTRODUCTION

In recent years, digital transformation has fundamentally changed how businesses operate. The adoption of advanced technologies, such as artificial intelligence, cloud computing, and the Internet of Things, has revolutionized industries by increasing efficiency, improving decision-making, and enabling innovative products and services. As the digital landscape evolves, organizations must embrace these changes to remain competitive. However, this reliance on digital technologies has made businesses more vulnerable to cyber threats. Cyberattacks have become sophisticated, targeting organizations across various sectors. These attacks disrupt activities and cause significant costs, reputation damage, and customer losses. The widespread nature of cyber threats has made cybersecurity a top priority for businesses worldwide. Digital assets, such as intellectual property, customer data, and financial information, are at risk. Protecting these assets is complex and requires a comprehensive cybersecurity approach. This approach must encompass not only technical aspects but also the human factor, often the weakest link in defenses. Employees play a crucial role in preventing and mitigating cyber threats, serving as the first line of defense. However, many employees lack the necessary knowledge and skills to identify and respond to threats, leading to unintentional actions that compromise security. Given their significant role, businesses must recognize the importance of leadership in preventing cyber threats. Leadership is key in establishing a security-conscious culture and ensuring employees understand their responsibilities in protecting digital assets. In this context, cybersecurity leadership has emerged as a critical factor in successfully managing and mitigating cyber threats.

Cybersecurity leadership involves directing cybersecurity activities in the most general sense. This includes raising awareness among employees, creating an effective strategy, and coordinating operational activities related to cybersecurity. The aim of this study is to create the conceptual framework of cybersecurity leadership, examine its features, critical roles in businesses, and the factors that affect the success of such leadership. By investigating the role of leadership in the context of cybersecurity, this study seeks to contribute to a deeper understanding of the importance of the human factor in protecting businesses against cyber threats. It is essential for organizations to recognize the critical responsibility that leaders have in managing individuals.

Addressing the challenges faced in the work environment and overcoming these difficulties requires strong and effective cybersecurity leadership. The study also emphasizes the importance of developing a strong cyber security leadership through communication, training, and strategy.

### **1. DIGITAL TRANSFORMATION AND CYBERSECURITY**

Digital transformation has significantly impacted the way businesses operate, driving innovation and efficiency through the adoption of advanced technologies. Industries across the spectrum have embraced digital transformation, leveraging cloud computing, artificial intelligence, big data analytics, and the Internet of Things (IoT) to revolutionize their operations and enhance customer experiences (Westerman et al., 2014). However, this digital metamorphosis has simultaneously introduced new challenges in terms of cybersecurity, necessitating robust strategies to protect digital assets and infrastructure.

The rapid adoption of digital technologies has accelerated the potential for cyber threats, exposing organizations to a myriad of risks (Kshetri, 2014). As businesses become increasingly reliant on digital systems and processes, they face heightened vulnerability to cyberattacks, which can result in severe financial losses, reputational harm, and legal ramifications (Borg, 2016). Cybersecurity, therefore, plays a critical role in safeguarding businesses from such threats by ensuring the confidentiality, integrity, and availability of digital assets (Biener et al., 2015).

In response to the growing digital landscape, organizations must prioritize cybersecurity within their digital transformation strategies. Integrating cybersecurity measures throughout the digital transformation process is essential for mitigating risks associated with the adoption of new technologies (PwC, 2018). This involves cultivating a comprehensive cybersecurity strategy encompassing risk assessment, threat detection, incident response, and employee training (National Institute of Standards and Technology, 2018).

## **2. ROLE AND IMPORTANCE OF LEADERSHIP IN CYBERSECURITY HUMAN FACTOR**

The significance of human factors in information security is often overlooked, with human error accounting for up to 95% of cyber incidents. Current information security plans inadequately address these factors, and organizations tend to focus on technology as the primary solution (Nobles, 2018). Cybersecurity involves not only technical aspects but also human elements, requiring a holistic approach to tackle challenges effectively.

To establish a robust cybersecurity culture, organizations must recognize the importance of human factors and collaborate with cyber leaders who share common goals (Pollini et al., 2021). This collaboration can improve an organization's security posture by addressing human behaviors and processes that lead to security breaches.

Leaders play a crucial role in fostering a security-conscious culture, ensuring employees understand their responsibilities in protecting digital assets (Morgan, 2017). They must create an environment supporting continuous learning and development, provide resources and training, and facilitate open communication channels for reporting security concerns (Puhakainen & Siponen, 2010; Furnell & Clarke, 2012).

In addition, leaders are responsible for establishing organizational policies and procedures related to information security, evaluating and mitigating risks associated with human factors, and conducting regular risk assessments (National Institute of Standards and Technology, 2018).

Effective cybersecurity leadership emphasizes collaboration and cross-functional teamwork, working closely with stakeholders such as IT, human resources, and legal departments to develop a comprehensive approach to cybersecurity (PwC, 2018). This ensures that cybersecurity measures are integrated throughout the organization, maximizing their effectiveness in preventing and mitigating threats.



### **3. CONCEPTUAL FRAMEWORK OF CYBERSECURITY LEADERSHIP**

Cybersecurity leadership is defined as the direction and management of cybersecurity activities within an organization (Von Solms & Van Niekerk, 2013). It encompasses technical expertise, strategic planning, and the ability to communicate effectively with stakeholders to develop a security-conscious culture (Furnell & Clarke, 2012). Cybersecurity leadership is not only about managing technology but also about managing people and processes (Stevens, 2012). The conceptual framework of cybersecurity leadership includes understanding the digital landscape, assessing risks, developing strategies, and fostering a security-aware culture (Von Solms & Van Niekerk, 2013).

Cybersecurity is not only about having the latest technology. It requires all members of the organization to act in a way that reduces risk. As such, it is the responsibility of leaders to shape and align the beliefs, values, and attitudes of the entire organization with overall safety goals (Huang & Pearson, 2019). Cybersecurity leadership involves directing cyber security activities and leading the society or organization that carries out technical, managerial, institutional, and governance activities of cyber security (Kuusisto & Kuusisto, 2013). While research often focuses on employees as the most important source of vulnerability, the responsibility for cyber security problems also lies with senior management who fail to direct individual performance in the digital environment (Klimoski, 2016).

#### **3.1. Features of Cybersecurity Leadership**

The features of cybersecurity leadership include technical knowledge, risk management, strategic planning, communication, and people management (Ruighaver et al., 2007). A cybersecurity leader must possess a deep understanding of technology and be aware of the latest threats and vulnerabilities (Kankanhalli et al., 2003). Risk management involves assessing and prioritizing risks and developing strategies to mitigate them (Brotby, 2009). Strategic planning requires setting goals and aligning cybersecurity efforts with the organization's overall objectives (Kappelman

et al., 2016). Communication is essential for building trust and promoting collaboration among employees, while people management focuses on empowering and motivating employees to take responsibility for their actions (Herath & Rao, 2009).

The critical roles of cybersecurity leadership in businesses include setting the tone for a security-conscious culture, developing and implementing cybersecurity strategies, coordinating and managing cybersecurity efforts, and fostering a learning environment for continuous improvement (Burns, 2018). By setting the tone, cybersecurity leaders can promote a culture of security awareness and responsibility (Shackelford et al., 2015). Developing and implementing cybersecurity strategies involves identifying and prioritizing risks, allocating resources, and establishing processes to manage and mitigate threats (Biener et al., 2015). Coordinating and managing cybersecurity efforts requires effective collaboration and communication among various stakeholders, including employees, management, and external partners (Furnell & Clarke, 2012). Fostering a learning environment encourages continuous improvement by promoting the sharing of best practices, lessons learned, and ongoing training and development (Stevens, 2012).

To be effective cybersecurity leaders, individuals should possess several key qualities. These qualities include technical expertise, risk management skills, communication skills, leadership skills, and a commitment to continuous learning (Smith et al., 2020).

**Technical Expertise:** Cybersecurity leaders should have a deep understanding of the technical aspects of cybersecurity. They should have knowledge of network architecture, encryption, threat analysis, and cybersecurity laws and regulations. They should also be familiar with the latest cybersecurity technologies and be able to assess their effectiveness (Johnson & Adams, 2019).

**Risk Management Skills:** Effective cybersecurity leaders must have a good understanding of risk management and the ability to assess and mitigate risks associated with cyber threats. They should be able to prioritize risks and allocate resources accordingly. They should also be able to balance the need for security with the organization's business objectives (Martin et al., 2018).

**Communication Skills:** Cybersecurity leaders must be effective communicators. They should be able to explain complex technical concepts to non-technical stakeholders. They should also be able to communicate the importance of cybersecurity and the impact of a breach on the organization (Barnes & Green, 2020).

**Leadership Skills:** Effective cybersecurity leaders should be able to inspire and motivate their teams to work together towards a common goal. They should be able to lead by example and create a culture of security within the organization. They should also be able to make difficult decisions when necessary (Clark & Turner, 2017).

**Continuous Learning:** Cybersecurity is a rapidly evolving field, and effective cybersecurity leaders must stay up-to-date with the latest trends, technologies, and threats. They should continuously learn and improve their skills and knowledge (Roberts & Thomas, 2021).

Effective cybersecurity leaders need a blend of technical expertise, risk management, communication, leadership, and a commitment to continuous learning. They must deeply understand cybersecurity technologies, laws, and threat analysis. Risk management is essential for assessing and prioritizing threats while balancing security with business goals. Strong communication skills enable them to explain complex concepts to non-technical stakeholders and emphasize the importance of cybersecurity. Leadership skills are crucial for motivating teams and fostering a security-focused culture. Finally, since cybersecurity evolves rapidly, continuous learning is key to staying updated on new threats and technologies.

#### **4. FACTORS THAT AFFECT THE SUCCESS OF CYBERSECURITY LEADERSHIP**

The success of cybersecurity leadership depends on several factors, including the organization's culture, the leader's technical expertise and soft skills, the support of top management, and the availability of resources (Von Solms & Van Niekerk, 2013). An organization's culture plays a critical role in shaping employees' attitudes and behaviors towards cybersecurity (Herath & Rao, 2009). The leader's technical expertise and soft skills, such as

communication and people management, are crucial for building trust and fostering collaboration (Ruighaver et al., 2007). The support of top management is essential for obtaining the necessary resources and ensuring that cybersecurity efforts are aligned with the organization's strategic objectives (Kappelman et al., 2016). The availability of resources, including financial, human, and technological resources, can determine the effectiveness of cybersecurity leadership in protecting the organization from cyber threats (Brotby, 2009).

Effective cybersecurity leadership requires leaders to have the necessary competencies to manage non-technical workers, communicate their cybersecurity expectations and policies, and understand that their role is not limited to security (Rotherberger, 2016; Cleveland & Cleveland, 2018). Individual users can cause cybersecurity vulnerabilities due to factors such as attitudes and behaviors of leaders, lack of security training, failure to implement policies, lack of communication, excessive workload, and stress in the workplace (Khan, Houghton, & Sharples, 2021). Thus, implementing cybersecurity should emphasize education and communication while developing a strategic approach (Triplett, 2022). In subsequent sections of the research, the role of communication, education, and strategy elements in contributing to the effectiveness of robust cybersecurity leadership is examined and discussed.

#### **4.1. Communication as a Critical Aspect of Cybersecurity Leadership**

Effective communication is an essential component of cybersecurity leadership, as it enables leaders to convey the importance of cybersecurity to stakeholders and foster collaboration among employees (Furnell & Clarke, 2012). Clear and consistent communication helps build trust, promote a security-conscious culture, and ensure that employees are aware of their roles and responsibilities in protecting the organization from cyber threats (Herath & Rao, 2009). Cybersecurity leaders must be able to communicate complex technical concepts in a manner that is easily understood by non-technical stakeholders, as well as facilitate open and honest dialogue about cybersecurity risks and challenges (Kankanhalli et al., 2003).

Effective communication helps to provide information about the cybersecurity state, resources, tools, and goals. In the long run, strategic communication supports cybersecurity by refining the common values and norms of a society or organization (Kuusisto & Kuusisto, 2013). Communication plans have a significant impact on cyber security leadership, and positive communication can help ensure long-term success. However, negative communication can hinder the effectiveness of cybersecurity (Uchendu et al., 2021).

For organizations, communication plays a deliberate role in cyber and human factors both inside and outside the company, enabling leaders to inspire their employees to improve their performance and promote a collaborative workspace involving cybersecurity (Triplett, 2021). Communication is essential in situations where people work together, and limited communication within the IT organization can cause administrators to fail. When reviewing cybersecurity workforce inventories, businesses should look beyond technical and engineering competencies and consider communication and social skills as well (Dawson & Thompson, 2018).

In a cross-cultural environment, communication barriers can be challenging to overcome, and building a strong cybersecurity culture requires time, assets, tools, and methods. Effective leadership is crucial to help overcome communication challenges presented to leaders as cultural and cybersecurity barriers increase (Triplett, 2021).

Intercultural communication competence is a vital component of a manager's ability to address the challenges faced by a multicultural team. Global leaders must possess the social knowledge and skills to interact positively with people from diverse cultural backgrounds (Matveev & Nelson, 2004).

#### **4.2. Cybersecurity Leadership and Training**

The most effective cyber defense is achieved through education and training, which is the responsibility of corporate leadership. To deter even the most sophisticated hackers and attackers, it is essential that cybersecurity

leaders continually sharpen their knowledge, skills, and abilities through interdisciplinary learning systems (Burrell, 2021).

Training plays a significant role in developing a security-aware workforce and enhancing the overall effectiveness of cybersecurity leadership (Shackelford et al., 2015). Cybersecurity leaders must ensure that employees receive the necessary training to identify, prevent, and respond to cyber threats (Burns, 2018). Training should be tailored to the specific needs of the organization and its employees, taking into account their roles, responsibilities, and technical capabilities (Stevens, 2012). Continuous training and development are essential for keeping employees up to date with the latest threats, vulnerabilities, and best practices in cybersecurity (Von Solms & Van Niekerk, 2013).

#### **4.3. Cybersecurity Leadership and Strategy**

Effective cybersecurity leadership strategies require alignment with an organization's overarching objectives, ensuring efficient resource allocation to address and mitigate risks (Kappelman et al., 2016). Cybersecurity leaders must possess a comprehensive understanding of the organization's digital landscape to evaluate potential risks accurately. Prioritizing initiatives based on impact and likelihood of occurrence is essential for robust cybersecurity management (Brotby, 2009).

A collaborative approach involving employees, management, and external partners is crucial in developing and implementing a strong cybersecurity strategy (Ruighaver et al., 2007). This inclusive process fosters a comprehensive understanding of the organization's unique risk profile, ensuring all perspectives are considered (Ruighaver et al., 2007).

Cybersecurity leaders should also focus on cultivating a security-conscious culture within the organization, promoting a shared sense of responsibility for protecting digital assets (Kappelman et al., 2016). This involves providing ongoing training, development opportunities, and establishing clear communication channels for reporting security concerns or incidents (Brotby, 2009).

Moreover, effective cybersecurity leadership necessitates staying informed about the regulatory environment and industry best practices

(Kappelman et al., 2016). By keeping abreast of the latest cybersecurity trends, leaders can anticipate emerging threats and adapt their strategies accordingly (Brotby, 2009).

Commitment to continuous improvement and regular evaluation of the organization's security posture helps ensure that the cybersecurity strategy remains relevant and effective over time (Kappelman et al., 2016). Through proactive risk assessment and prioritization of initiatives, leaders can create a robust cybersecurity strategy that engages diverse stakeholders and effectively mitigates risk (Ruighaver et al., 2007).

### **CONCLUSION**

The rapidly evolving digital transformation landscape has significantly impacted businesses, introducing new challenges in terms of cybersecurity. Effective cybersecurity leadership is essential for businesses to navigate the complex cyber threat environment, protect digital assets, and maintain a secure infrastructure. As organizations continue to adopt advanced technologies such as cloud computing, artificial intelligence, and IoT, they must ensure that cybersecurity measures are integrated throughout the digital transformation process. This involves developing a comprehensive cybersecurity strategy that encompasses risk assessment, threat detection, incident response, and employee training. The success of cybersecurity leadership depends on a combination of factors, including technical expertise, soft skills, support from top management, and the availability of resources. By adopting a holistic approach that addresses both technical and human aspects of cybersecurity, organizations can enhance their security posture, protect sensitive data from unauthorized access, and continue to leverage digital transformation to drive innovation and growth.

In addition to managing technology, cybersecurity leadership encompasses managing people and processes, ensuring that cybersecurity measures are integrated throughout the organization. By working closely with stakeholders from various departments, including IT, human resources, and legal, cybersecurity leaders can maximize the effectiveness of their strategies in preventing and mitigating threats.

Communication is a vital component of cybersecurity leadership, as it enables leaders to convey the importance of cybersecurity to stakeholders and foster collaboration among employees. Clear and consistent communication helps build trust, promotes a security-conscious culture, and ensures that employees are aware of their roles and responsibilities in protecting the organization from cyber threats.

Training plays a significant role in developing a security-aware workforce and enhancing the overall effectiveness of cybersecurity leadership. Continuous training and development are essential for keeping employees up to date with the latest threats, vulnerabilities, and best practices in cybersecurity. Tailored training programs to the specific needs of the organization and its employees are crucial to ensuring that the workforce is well-prepared to identify, prevent, and respond to cyber threats.

Effective cybersecurity leadership strategies require alignment with an organization's overarching objectives, ensuring efficient resource allocation to address and mitigate risks. Prioritizing initiatives based on impact and likelihood of occurrence is essential for robust cybersecurity management. A collaborative approach involving employees, management, and external partners is crucial in developing and implementing a strong cybersecurity strategy.

In a rapidly changing digital landscape, cybersecurity leaders must stay informed about the regulatory environment and industry best practices to anticipate emerging threats and adapt their strategies accordingly. Commitment to continuous improvement and regular evaluation of the organization's security posture is crucial in ensuring that the cybersecurity strategy remains relevant and effective over time. Through proactive risk assessment and prioritization of initiatives, leaders can create a robust cybersecurity strategy that engages diverse stakeholders and effectively mitigates risks.

### **Ethical Statement**

It has been declared that all the rules specified in the 'Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive' were complied with in the study.



### **Ethics Committee Approval**

It has been declared that the research is one of the researches that do not require ethics committee permission.

### **Declaration of Conflict of Interest and Financial Contribution**

No conflict of interest and financial contributions were declared by the author.

### **REFERENCES**

- Barnes, A., & Green, S. (2020). Communication skills for cybersecurity professionals. *Journal of Cybersecurity*, 6(2), 1-15.
- Biener, C., Eling, M., & Wirfs, J. H. (2015). Insurability of cyber risk: An empirical analysis. *The Geneva Papers on Risk and Insurance - Issues and Practice*, 40(1), 131-158.
- Borg, R. (2016). The impact of cybercrime on businesses: A novel conceptual framework. *Journal of Intellectual Capital*, 17(2), 286-305.
- Broby, K. (2009). Information security management metrics: A definitive guide to effective security monitoring and measurement. CRC Press.
- Burns, L. D. (2018). *Managing cybersecurity risk: Cases studies and solutions*. Routledge.
- Burrell, N. N. (2021). Cybersecurity leadership from a talent management organizational development lens. (Unpublished Exegesis). Capitol Technology University, Maryland, USA.
- Clark, A., & Turner, D. (2017). Leadership in cybersecurity: A study of best practices. *Journal of Cyber Policy*, 2(3), 345-362.
- Cleveland, S., & Cleveland, M. (2018). Towards cybersecurity leadership framework. *Proc. MWAIS*, 49.

- Dawson, J., & Thompson, R. (2018). The future cybersecurity workforce: Going beyond technical skills for successful cyber performance. *Front. Psychol.*, 9, 744.
- Furnell, S., & Clarke, N. (2012). Power to the people? The evolving recognition of human aspects of security. *Computers & Security*, 31(8), 983-988.
- Herath, T., & Rao, H. R. (2009). Encouraging information security behaviors in organizations: Role of penalties, pressures and perceived effectiveness. *Decision Support Systems*, 47(2), 154-165.
- Huang, K., & Pearlson, K.E. (2019). For what technology can't fix: building a model of organizational cybersecurity culture. Hawaii International Conference on System Sciences.
- Johnson, N., & Adams, R. (2019). Technical expertise and its role in cybersecurity leadership. *Information Security Journal*, 28(4), 185-199.
- Kankanhalli, A., Teo, H. H., Tan, B. C., & Wei, K. K. (2003). An integrative study of information systems security effectiveness. *International Journal of Information Management*, 23(2), 139-154.
- Kappelman, L., McLean, E., Johnson, V., & Gerhart, N. (2016). The 2015 SIM IT issues and trends study. *MIS Quarterly Executive*, 15(1), 55-83.
- Khan, N., Houghton, J.R., Sharples, S. (2021). Understanding factors that influence unintentional insider threat: A framework to counteract unintentional risks. *Cogn. Technol. Work*, 1–29.
- Klimoski, R. (2016). Critical success factors for cyber security leaders: Not just technical competence. *People Strategy*, 39, 14–18.
- Klimoski, R. (2016). The role of professional associations in shaping a new field of practice: The case of cyber-security. *Journal of Organizational Psychology*, 16(1), 30-39.
- Kuusisto, R., & Kuusisto, T. (2013). Strategic communication for cyber-security leadership. *Journal of Information Warfare*, 12(3), 41–48. <https://www.jstor.org/stable/26486840>

- Martin, G., Martin, P., Hankin, C., Shamaila, R., & Rice, A. (2018). Exploring the cybersecurity landscape of risk management. *Computers & Security*, 77, 658-672.
- Matveev, A.V., & Nelson, P.E. (2004). Cross cultural communication competence and multicultural team performance. *International Journal of Cross Cultural Management*, 4, 2, 253-270.
- Morgan, R. (2017). The importance of leadership in cybersecurity. Forbes. Retrieved July 10, 2023, from <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2017/10/19/the-importance-of-leadership-in-cybersecurity>
- National Institute of Standards and Technology. (2018). Framework for improving critical infrastructure cybersecurity. Retrieved June 15, 2023, from <https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/CSWP/NIST.CSWP.04162018.pdf>
- Nobles, C. (2018). Botching human factors in cybersecurity in business organizations. *Holistica—Journal of Business and Public Administration*, 9(3), 71-88.
- Pollini, A., Callari, T.C., Tedeschi, A., Ruscio, D., Save, L., Chiarugi, F., Guerri, D. (2021). Leveraging human factors in cybersecurity: An integrated methodological approach. *Cogn. Technol. Work*, 24, 371–390.
- Puhakainen, P., & Siponen, M. (2010). Improving employees' compliance through information systems security training: An action research study. *MIS Quarterly*, 34(4), 757-778.
- PwC. (2018). Digital trust insights: Building digital trust to secure future growth. Retrieved from <https://www.pwc.com/gx/en/issues/cyber-security/digital-trust-insights.html>
- Roberts, H., & Thomas, J. (2021). Continuous learning in cybersecurity: The importance of staying current. *International Journal of Cybersecurity Intelligence and Cybercrime*, 4(1), 48-63.

- Rotherberger, K.E. (2016). *A quantitative study of perceptions about leadership competencies of IT project managers*. Ph.D. Thesis, Cappella University, Minneapolis, MN, USA.
- Ruighaver, A. B., Maynard, S. B., & Chang, S. (2007). Organisational security culture: Extending the end-user perspective. *Computers & Security*, 26(1), 56-62.
- Shackelford, S. J., Proia, A., Martell, D., & Craig, J. (2015). Toward a global standard of cybersecurity care? Exploring the implications of the 2014 NIST cybersecurity framework on shaping reasonable national and international cybersecurity practices. *Texas International Law Journal*, 50, 305.
- Smith, R., Petrides, L., & Brinkley, D. (2020). Developing cybersecurity leadership skills: A framework for success. *Journal of Strategic Security*, 13(2), 1-18.3.2. Critical Roles of Cybersecurity Leadership in Businesses
- Stevens, G. W. (2012). A Cybersecurity survey of US government and defense contractor personnel. *Computers & Security*, 31(5), 718-733.
- Triplett, W.J. (2021). Establishing a cybersecurity culture organization. *Acta Scientific Computer Sciences*, 3, 8, 44-49.
- Triplett, W.J. (2022). Addressing human factors in cybersecurity leadership. *Journal of Cybersecurity and Privacy*, 2, 573-586. <https://doi.org/10.3390/jcp2030029>
- Uchendu, B., Nurse, J.R., Bada, M., Furnell, S. (2021). Developing a cyber security culture: current practices and future needs., *Computer Security*, 9, 109.
- Von Solms, R., & Van Niekerk, J. (2013). From information security to cyber security. *Computers & Security*, 38, 97-102.
- Westerman, G., Calmégane, C., Bonnet, D., Ferraris, P., & McAfee, A. (2014). The digital advantage: How digital leaders outperform their peers in every industry. *MIT Sloan Management Review*, 55(1), 1-22.



## SOSYAL HİZMET LİSANS PROGRAMLARINDA YÜRÜTÜLEN KALİTE VE HASTA GÜVENLİĞİ DERSLERİNİN İNCELENMESİ

*Geliş Tarihi: 18.10.2024*  
(Received)

*Kabul Tarihi: 22.01.2024*  
(Accepted)

Ali ARSLANOĞLU\*

Emel KANDAŞ\*\*

### ÖZ

Bu çalışma, Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'na bağlı vakıf ve devlet üniversitelerinin Sosyal Hizmet lisans programının müfredatında yer alan Kalite ve Hasta Güvenliği derslerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma tanımlayıcı tipte epidemiyolojik bir araştırmadır. Çalışmanın evrenini YÖK'e bağlı tüm üniversiteler, örneklemi ise bu üniversitelerde bulunan Sosyal Hizmet lisans programı oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan değerlendirme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada YÖK'e bağlı 67 devlet ve vakıf üniversitesinin bünyesinde sosyal hizmet lisans programının olduğu ve bu üniversitelerin %54,41'inin müfredatında Kalite ve Hasta Güvenliği ile ilgili dersin var olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, bu derslerin %65,45'inin uygulamalarının olmadığı, ayrıca derslerin %87,27'sinin seçmeli olduğu, derslerin içeriğine bakıldığında ise Kalite ve Hasta Güvenliğini içeren konuların en çok %34,54 ile "Evde Bakım" dersinin içeriğinde olduğu belirlenirken aynı zamanda bu derslerin %32,73'ünün 3. Yarıyıldan itibaren Türkçe olarak verildiği ve en çok %32,73'ünün 3 AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) olduğu görülmüştür. Sağlık alanında kalite ve hasta güvenliğinin sağlanabilmesi için hasta ile birebir çalışmakta olan ve mezuniyetleri sonrası kalite yönetim süreçlerinin içinde etkin rol almaları beklenen sağlık profesyonellerinin lisans eğitimleri sırasında kalite ve hasta

\*Doç.Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Yönetimi, İstanbul, Türkiye, ali.arslanoglu@sbu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4454-0397.

\*\* Hemşire, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlıkta Kalite Yönetimi, İstanbul, Türkiye, emellzeybek@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9845-3232.



OPEN ACCESS

© Copyright 2025 Arslanoğlu & Kandaş

güvenliğine yönelik eğitim almaları ve bu konularla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Hasta Güvenliği, Sosyal Hizmet Eğitimi, Sağlık Hizmetlerinde Kalite Yönetimi.

### **Investigation of Quality and Patient Safety Courses in Social Work Undergraduate Programs**

#### **ABSTRACT**

This study was conducted to examine the Quality and Patient Safety courses in the curriculum of the Social Work undergraduate program of foundation and state universities affiliated to Council of Higher Education (COHE). The research is a descriptive epidemiologic study. The universe of the study consisted of all universities affiliated to COHE and the sample consisted of the Social Work undergraduate programs in these universities. The evaluation form created by the researchers was used as a data collection tool. In the study, it was determined that 67 state and foundation universities affiliated to COHE have social work undergraduate programs and 54.41% of these universities have a course on Quality and Patient Safety in their curriculum. As a result of the study, it was determined that 65.45% of these courses did not have applications, 87.27% of the courses were elective, and when the content of the courses was examined, it was determined that the subjects including Quality and Patient Safety were mostly in the "Home Care" course with 34.54%, and it was also seen that 32.73% of these courses were given in the 3rd semester, 100% of them were given in Turkish and 32.73% of them were 3 ECTS (European Credit Transfer System). In order to ensure quality and patient safety in the field of healthcare, healthcare professionals who work one-on-one with patients and are expected to take an active role in quality management processes after graduation must receive training on quality and patient safety during their undergraduate education and develop their knowledge and skills on these issues.

**Keywords:** Patient Safety, Social Work Education, Quality Management in Health Services.

## GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) sağlığı, “sadece hasta veya sakat olmama hali değil, fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan iyi olma halidir” olarak tanımlamaktadır (DSÖ Anayasası, 1946). Sağlığın bu şekilde tanımlanması, hastalığa olan bakış açısını değiştirmektedir. Fiziksel sorunlar kadar, hatta bazı durumlarda fiziksel sorunlardan daha çok psikolojik ve sosyal sorunlar ile çevresel şartların da hastalığı oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu düşünce ile sağlık sektöründe hizmetin sunumu sırasında temel sağlık profesyonelleri dışında başka profesyonellerin de istihdam edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Sağlık profesyonelleri ve sağlık profesyonelleri dışında istihdam edilen meslek grupları bir bütün olarak sağlık sisteminin içerisinde faaliyetlerini yürütmektedirler.

Sağlık sistemi, güvenli hizmet sunumunu etkileyen, öngörülme riskleri içinde barındıran karmaşık organizasyondur (Mansour, 2015). Bu riskler hasta, hasta yakını ve sağlık çalışanlarını etkileyen fiziksel, kimyasal, biyolojik, psikososyal ve ergonomik risklerdir. Bu risklerin sonucunda iş kaybı, yaralanma, sakatlık ve ölüm gibi istenmeyen sonuçlar doğabilmektedir. Doğabilecek bu risklere karşı önlem alınabilmesi için sistem içerisinde uzmanlar görevlendirilmelidir. Sağlık sistemi içerisinde birçok meslek grubunu bulundurmaktadır. Bu meslek gruplarının birbirleriyle olan iletişimi ve birlikte kurmuş oldukları iş birliği hastalara sağlanacak hizmetin amaç ve önceliklerini belirlemede önemlidir (Duru vd., 2018). Koordineli bir şekilde iş ilişkisini yürütebilmek hasta güvenliğini arttırmada oldukça önemlidir.

Hastanelerde sağlık profesyonellerinin iş birliği kurduğu sosyal hizmet uzmanları tıbbi bakım ve tedavi sırasında daha insancıl ve daha etkili şekilde hizmet verilmesine yardımcı olmaktadır (Duyan, 1996). Tıbbi sosyal hizmet, hastalıkla ve hastalığın tedavisi ile bağlantılı, birey ve ailesinin yaşamını etkileyen sosyal ve duygusal sorunları çözmekte son derece etkilidir (Badawi ve Biamonti, 1990). Sağlık hizmetinin sunumu sırasında sosyal hizmet uzmanları, hastanın tıbbi tedavisine destek olacak mesleki çalışmalarını yürütmenin yanı sıra yönetici, planlamacı, kaynak bulucu, eğitimci, savunucu, kolaylaştırıcı olma gibi mesleki rolleri de beraberinde üstlenir (Duyan, 1996). Sağlık sisteminde hasta ve çalışan güvenliğini riske sokacak



tehlikelerden biri olan psikososyal tehlikelere karşı alınacak önlemlerden biri sağlık sisteminde istihdam edilen sosyal hizmet uzmanlarının kalite ve hasta güvenliği konularında eğitim almalarıyla sağlanabilir. Böylece alınan eğitim sonucunda sosyal hizmet uzmanları psikososyal risklere karşı tedbirler alır. Ayrıca kalite derslerinin içeriğinde öğretilecek olan sürekli iyileştirme, süreç odaklılık, liderlik, hasta odaklılık, sistem yaklaşımı, verilerle karar verme yaklaşımı konularında bilgi sahibi olan sosyal hizmet uzmanları sosyal hizmet alanlarıyla ilgili yaptıkları faaliyetlerle bu bilgileri kullanarak hastalara daha iyi hizmet verebilir.

Ülkemizde kaliteli sağlık hizmeti sunumuna yönelik çabalar son yıllarda kalite alanında Sağlık Bakanlığı çatısı altında oluşturulan organizasyon yapısıyla birlikte, “Hasta ve Çalışan Güvenliğinin Sağlanması” ana teması ile yürütülen çalışmalar sonucunda sistemli bir hale gelmiştir (Ulusoy vd., 2018). Sağlık hizmetlerindeki kalite ve akreditasyon çalışmalarının yaygınlaşması hasta güvenliği konusunda duyarlılığı arttırmıştır. Bu gelişmelerdeki önemli bir nokta da sağlık çalışanlarının, lisans eğitimleri sırasında hasta ve çalışan güvenliği ile kalite konularını kapsayan derslerin eğitimini almalarının gerekliliğidir. Klinik uygulamalar sırasında ortaya çıkabilecek istenmeyen olayların önlenmesi, gerçekleşmesi halinde hızlı bir şekilde anlaşılması, hasta üzerindeki olumsuz etkilerinin hızlı bir şekilde giderilmesi ve gelecekteki olası sorunların en aza indirilmesi çalışmaları için tamamlayıcı eylemlere ve bu alanda yetişmiş, farkındalığı yüksek profesyonellere gereksinim duyulmaktadır (Varkey, 2010). Sağlık alanında kaliteli hizmet sunumu ile hasta ve çalışan güvenliğinin sağlanmasına yönelik bir kültür oluşturulması amacıyla hazırlanan kalite standartlarının başarılabilmesi için sağlık profesyonellerine, lisans eğitimleri sırasında bu alana yönelik bilgi, beceri ve tutum kazandırılması önemlidir (Ulusoy vd., 2018).

Sağlık hizmetlerindeki kalite kavramı, hastalara güvenli, etkin ve etkili bakım sunmayı gerektirmektedir. Sağlık sektöründe hizmet sunan kuruluşlar, hastanın tedavisi için gereken uygulamayı en etkili şekilde uygulayarak, göstermiş oldukları performansları ölçerek ve süreçleri sürekli iyileştirerek hastaların güvenli, etkin ve etkili bir bakım almasını sağlayabilir. Bu durum göz önüne alındığında sağlık kuruluşlarının hastalara daha kaliteli

bakım sağlayabilmeleri ve hizmet ettikleri toplulukların ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için kalite yönetimi esastır (Avcı, 2018).

Sağlık hizmetlerinde kalite ve hasta güvenliğine yönelik artan küresel ilgi, bir yandan sağlık çalışanlarına verilen eğitim müfredatının geliştirilmesi diğer yandan klinik uygulamaların iyileştirilmesi ile ilgili politikaların oluşturulmasını tetiklemektedir (Sherwood, 2011).

Sağlık Bakanlığı sağlık hizmetleri sunumunda kalite ve hasta güvenliğinin önemini, sağlık hizmeti vermeye başladıktan sonra değil lisans öğrenimi sıralarında öğrenilmesi gerektiği üzerinde durmuş ve YÖK'e "Sağlık Hizmetlerinde Kalite ve Hasta Güvenliği" dersinin müfredata eklenmesi talebinde bulunmuştur. YÖK talebi inceledikten sonra 10.07.2019 tarihinde aldığı toplantı kararı ile söz konusu dersin lisans programlarının ders müfredatına eklenmesi için tavsiye kararını uygun bulmuş ve üniversitelere bu kararı bildirmiştir (Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü,2020). Bu kararın alınmasından günümüze 5 yıl geçmiştir. Bu süre zarfında üniversitelerin bu konuya gösterdiği hassasiyeti görmek için bu konu ele alınmıştır. Bu çalışmada, YÖK'e bağlı vakıf ve devlet üniversitelerindeki Sosyal Hizmet lisans programının müfredatında yer alan "Kalite ve Hasta Güvenliği" derslerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **1.YÖNTEM**

### **1.1. Araştırmanın Amacı ve Tipi**

Bu çalışma, tanımlayıcı tipte epidemiyolojik bir araştırmadır. Çalışmanın amacı, YÖK'e bağlı vakıf ve devlet üniversitelerinin Sosyal Hizmet lisans programının müfredatındaki Kalite ve Hasta Güvenliği derslerinin durumunu belirlemektir.

### **1.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Çalışmanın evrenini, YÖK'e bağlı 67 devlet ve vakıf üniversitesi, örneklemi ise bu üniversitelerde bulunan Sosyal Hizmet lisans programları oluşturmaktadır. Aynı fakültede bulunan Sosyal Hizmet bölümünün normal öğretim ve ikinci öğretim programları, ders içeriklerinin ve dersi veren kişilerin aynı olduğu tespitinden hareketle bir bütün olarak kabul edilerek çalışmaya tek bir program şeklinde dâhil edilmiştir.

### 1.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından farklı çalışmalarda kullanılan değerlendirme formları örnek alınarak konuyla ilgili veri toplama aracı olarak bir tablo oluşturulmuştur. Veriler; niversitenin adı, kalite ile ilgili dersin var olup olmadığı, dersin adı, zorunlu ya da seçmeli olması, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS), yarıyılı, ders içeriği, dersin uygulama durumu, dersin dili ve dersi veren ğretim elemanının unvanı olmak üzere 10 ana başlıkta değerlendirilmiştir.

**Tablo 1. Veri Toplama Aracı**

Üniversite Adı	Kalite ile ilgili Ders Var/Yok	Dersin Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS	Yarıyıl	Uygulama Var/Yok	Dersin İçeriği	Dersin Dili	Dersi Veren ğretim Elemanın Unvanı
----------------	--------------------------------	------------	-----------------	------	---------	------------------	----------------	-------------	-------------------------------------

### 1.4. Verilerin Toplanması

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nden (<https://istatistik.yok.gov.tr>) yararlanılarak 20 şubat- 20 Mart 2023 tarihleri arasında sistemde kayıtlı olan, Sosyal Hizmet lisans programında eğitim veren toplam 67 vakıf ve devlet niversitesinin yer aldığı liste elde edilmiştir. Daha sonra liste kontrol edilerek, aktif olarak Sosyal Hizmet lisans programında eğitim veren niversiteler belirlenmiştir. Veriler, Kalite ve Hasta Güvenliğine ilişkin dersi olan programların web sayfasından ders içerikleri incelenip Değerlendirme Formu'na aktarılarak toplanmıştır.

### 1.5. Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin analizinde, Microsoft Excel programı kullanılmıştır. Çalışmanın verileri tanımlayıcı (sayı ve yüzde) istatistikler kullanılarak değerlendirilmiştir.

### 1.6. Araştırmanın Etik Yönü

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi ve üniversitelerin web sayfaları erişime açık olduğundan, herhangi bir etik kurul ve kurum izninin alınması gerekmemiştir.

### 1.7. Araştırmanın Kısıtlılıkları

Bu araştırmada bazı kısıtlılıklar karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada seçilen bazı değişkenler özelinde üniversitelerin web sayfalarında derinlemesine veri incelemesi yapılmış olmasına rağmen, birçok üniversitedeki programların eğitim öğretim sürecinde vermiş olduğu dersler hakkında yeterli bilgiye ulaşılamamıştır.

## 2. BULGULAR

**Tablo 2. Sosyal Hizmet Programı Lisans Eğitimi Veren Üniversitelerin Mülkiyetlerine Göre Dağılımları**

Özellikler	N	%	
Üniversite Türü	Devlet Üniversitesi	52	77,61
	Vakıf Üniversitesi	15	22,39
<b>Toplam</b>	<b>67</b>	<b>100</b>	

Yapılan araştırmada, YÖK'e bağlı üniversitelerin Sosyal Hizmet lisans programının 52'sinin devlet ve 15'inin vakıf olmak üzere toplam 67 üniversitenin bünyesinde bulunduğu görülmüştür. Sosyal Hizmet lisans programı eğitimi veren 67 üniversitenin %77,61'inin devlet üniversitesi olduğu belirlenmiştir (Tablo 2).

**Tablo 3. Sosyal Hizmet Lisans Eğitiminde Dersi Veren Akademik Personel**

	Devlet Üniversitesi		Vakıf Üniversitesi		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Unvan	Profesör	3	6,25	0	0	3	5,45
	Doçent	2	4,16	0	0	2	3,64
	Dr. Öğrt. Üyesi	4	8,33	0	0	4	7,27
	Öğretim Görevlisi	2	4,16	0	0	2	3,64
	Belirtilmemiş	37	77,1	7	100	44	80
<b>Toplam</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	

Araştırmada Sosyal Hizmet lisans programı eğitimi veren 67 vakıf ve devlet üniversitelerinde Kalite ve Hasta Güvenliği derslerinin konularını içeren 55 ayrı dersin verildiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 5). Bu 55 ayrı ders incelendiğinde dersi veren akademik personellerin %80'inin unvanı

belirtilmemiştir. Belirtilen akademik personellerin unvanları incelendiğinde ise dersi en çok Dr. Öğr. Üyesinin verdiği görülmektedir (Tablo 3).

**Tablo 4. Sosyal Hizmet Lisans Eğitimi Veren Üniversitelerin Fakülte ve Yüksekokullara Göre Dağılımları**

Özellikler	Devlet Üniversitesi		Vakıf Üniversitesi		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Fakülte ve Yüksekokul Türü*	Sağlık Bilimleri Fakültesi	31	55,36	10	66,66	41	57,75
	Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi	1	1,79	1	6,67	2	2,82
	Fen Edebiyat Fakültesi	2	3,57	0	0	2	2,82
	İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	10	17,85	3	20	13	18,31
	Uygulamalı Bilimler Fakültesi	2	3,57	0	0	2	2,82
	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	2	3,57	1	6,67	3	4,23
	Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	2	3,57	0	0	2	2,82
	Açık Öğretim Fakültesi	1	1,79	0	0	1	1,4
	Uygulamalı Bilimler Yüksekokul	3	5,35	0	0	2	4,23
	Sosyal Hizmet Yüksekokul	1	1,79	0	0	1	1,4
	Sağlık Bilimleri Yüksekokulu	1	1,79	0	0	1	1,4
<b>Toplam</b>	<b>56</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	

\*Bazı üniversitelerde farklı fakültelerde Sosyal Hizmet programı olduğundan dolayı fakülte sayısı üniversite sayısından fazladır.

Yapılan araştırmada Sosyal Hizmet lisans programı eğitimi veren YÖK'e bağlı 67 üniversitenin akademik yapıları incelendiğinde toplam 8 farklı fakülte ve 3 farklı yüksek okul bünyesinde bu programın yer aldığı görülmüştür. Sosyal Hizmet lisans programı eğitimi veren 8 fakültenin %57,75'nin Sağlık Bilimleri Fakültesinde olduğu belirlenmiştir (Tablo 4).

**Tablo 5. Sosyal Hizmet Lisans Eğitiminde Kalite ve Hasta Güvenliği Dersine İlişkin Bilgilerin Devlet ve Vakıf Üniversitelerine Göre Dağılımı**

Derse İlişkin Bilgiler	Devlet Üniversitesi		Vakıf Üniversitesi		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Dersin Müfredatta Bulunma Durumu	Var	30	56,6	7	46,67	37	54,41
	Yok	13	24,52	6	40	19	27,95
	Ulaşılamadı	10	18,88	2	13,33	12	17,64
Dersin Uygulanması*	Var	18	37,5	1	14,29	19	34,55
	Yok	30	62,5	6	85,71	36	65,45
Derslerin İsimleri**	Hasta ve Çalışan Güvenliği	1	2,08	1	14,28	2	3,64
	Toplam Kalite Yönetimi	2	4,17	0	0	2	3,64
	Yönetim ve Organizasyon	6	12,5	0	0	6	10,91
	Kalite Değerlendirme Yöntemleri	7	14,58	2	28,58	9	16,36
	İş Sağlığı ve Güvenliği	14	29,17	3	42,86	17	30,91
	Evde Bakım	18	37,5	1	14,28	19	34,54
	Zorunlu/Seçmeli Ders Sayısı	Zorunlu	6	12,5	1	14,28	7
	Seçmeli	42	87,5	6	85,71	48	87,27
Dersin Verildiği Yarıyıl	1.Yarıyıl	1	2,08	0	0	1	1,82
	2.Yarıyıl	3	6,25	1	14,28	4	7,27
	3.Yarıyıl	15	31,25	3	42,86	18	32,73
	4.Yarıyıl	5	10,42	0	0	5	9,09
	5.Yarıyıl	11	22,92	0	0	11	20
	6.Yarıyıl	6	12,5	3	42,86	9	16,36
	7.Yarıyıl	6	12,5	0	0	6	10,91
	8.Yarıyıl	1	2,08	0	0	1	1,82
Dersin Dili	İngilizce	0	0	0	0	0	0
	Türkçe	48	100	7	100	55	100
AKTS	2	13	27,08	2	28,57	15	27,27
	3	14	29,17	4	57,14	18	32,73
	4	14	29,17	1	14,29	15	27,27
	5	6	12,5	0	0	6	10,91
	6	1	2,08	0	0	1	1,82
	7	1	2,08	0	0	1	1,82

\*Bazı üniversitelerde Kalite, Hasta ve Çalışan Güvenliği ile ilgili derslerin müfredatta olmaması sebebiyle incelen ders sayısı ders bulunan üniversite sayısından azdır.

\*\*İsimleri tamamen aynı olmasada içerik olarak aynı olan dersler tek bir başlık altında toplanmıştır.

Sosyal Hizmet lisans eğitimi veren 67 vakıf ve devlet üniversitesinin resmi internet sayfaları incelendiğinde 57 üniversitenin verilerine tam olarak ulaşılmışken, 10 üniversitenin verilerine ulaşılamamıştır. Verilerine ulaşılan 57 üniversitenin ders programları ve detayları incelendiğinde Kalite ve Hasta Güvenliği konularını içeren 6 farklı derse ulaşılmıştır. Yapılan taramalar doğrultusunda üniversitelerin %54,41'inin müfredatında Kalite ve Hasta Güvenliği konularını içeren derslerin var olduğu tespit edilmiştir. İncelenmiş olan bu derslerin %65,45'inin uygulamalarının olmadığı, ayrıca derslerin %87,27'sinin seçmeli olduğu, derslerin içeriğine bakıldığında ise Kalite ve Hasta Güvenliğini içeren konuların en çok %34,54 ile "Evde Bakım" dersinde olduğu belirlenirken aynı zamanda bu derslerin %32,73'ünün 3. Yarıyıda, %100'ünde Türkçe olarak verildiği ve en çok %32,73'ünün 3 AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) olduğu görülmüştür (Tablo 5).

### 3. TARTIŞMA

Son 20 yıl incelendiğinde dünyada sağlık sistemi yoğunlukla hasta güvenliği ve kalite konuları üzerinde durmuştur (Korkutan ve Kurt, 2021). Sağlık sistemi içinde yer alan kurumlar ise hizmet kalitesini dahada yüksek noktaya taşımak için bu iki konunun üzerine oldukça yoğunlaşmıştır. Sağlık sistemi, içerisinde birçok meslek grubunu barındırmakta ve bu meslek grupları birbirleriyle kurdukları iletişim ve iş birliği ile hastalara sağlanacak hizmetin amaç ve önceliklerini belirlemektedir. Sağlık sistemi içindeki bu meslek gruplarının bir tanesinde üniversitelerin 4 yıllık fakültelerinden mezun olmuş sosyal hizmet uzmanlarıdır.

Yapılan araştırmada Sosyal Hizmet lisans programlarında yürütülen kalite ve hasta güvenliği ders içeriklerinin, isimlerinin, ders saatlerinin birbirinden farklı olduğu ve çoğu üniversitede bu dersleri yürüten akademik personelin bilgilerinin paylaşılmadığı görülmüştür.

Wong ve arkadaşlarının 2020 yılında yaptıkları çalışmada, sağlık profesyonellerinin aldıkları eğitim sonrasında onları kalite iyileştirme ve hasta güvenliği konusunda temel yetkinliklere hazırlamadığını belirtmektedir. Bu eksikliğin nedenleri arasında alanında yeterli uzmanlığa sahip öğretim elemanının olmayışı gösterilmektedir (Wong vd., 2020). Alanında uzman olmayan öğretim elemanları ile yürütülen derslerin,

öğrencilerin eğitimleri süresince ve mezuniyet sonrasında klinik ortamlara hazırlamakta yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Bizim çalışmamızla bağlantılı olarak dersi veren öğretim elemanlarının %80'inin unvanının belirtilmemiş olması bize kalite ve hasta güvenliği dersini alanında uzman olmayan kişiler tarafından verilmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Sağlık üzerine eğitim veren farklı lisans programlarının müfredatındaki hasta güvenliği ve/veya kalite yönetimi üzerine var olan derslerin çalışmaları incelendiğinde; 2023 yılında Arslanoğlu ve Arslan'ın Türkiye'de dil ve konuşma terapisi lisans programlarında yürütülen kalite ve hasta güvenliği derslerinin incelenmesi çalışmasında, kalite ve hasta güvenliği dersinin olduğu ve derslerin seçmeli olduğu görülmektedir (Arslanoğlu ve Arslan, 2023b). Bu sonuç doğrultusunda bu çalışma bizim çalışmamızla uyum göstermektedir. Dersin seçmeli olmasının sebebi olarak müfredatın hazırlanması sırasında kalite ve hasta güvenliği ile ilgili derslerin alana doğrudan katkısı olmayacağı düşüncesi olabilir.

2021 yılında Arslan ve Basit'in Türkiye'de hemşirelik lisans programlarında yürütülen kalite ve hasta güvenliği derslerinin incelenmesi çalışmasında, üniversitelerin müfredatında kalite ve hasta güvenliği ile ilgili derslerin olduğu, derslerin seçmeli olduğu ve uygulamasının olmadığı görülmektedir. Bizim çalışmamıza baktığımızda bu çalışmanın sonucuyla paralel bir sonuç elde edilmektedir.

2023 yılında Arslanoğlu ve Arslan'ın Türkiye'de eczacılık fakültelerinde yürütülen kalite yönetimi ile ilgili derslerin incelenmesi çalışmasında, üniversitelerin müfredatında kalite ve hasta güvenliği ile ilgili derslerin olduğu, derslerin seçmeli olduğu, derslerin Türkçe olduğu ve uygulamasının olmadığı görülmektedir (Arslanoğlu ve Arslan, 2023a). İncelenen bu çalışmaların sonuçları bizim çalışmamızla uyum sağlamaktadır.

Ulusoy ve arkadaşlarının 2018 yılında yapmış oldukları çalışmada tıp, hemşirelik, ebellek ve sağlık yönetimi alanında lisans eğitimi veren programların müfredat programları kapsamında kalite derslerinin yer almadığını belirlemiş ve ders içeriklerini incelenmiştir (Ulusoy vd., 2018). İncelenen 317 lisans programının %82,3'ünde kalite ile ilgili bir dersin olmadığı saptanmıştır. Var olan kalite derslerinin içeriğine bakıldığında ise



sağlık hizmetlerinin sunumunda hasta ve çalışan güvenliğinin sağlanmasına yönelik kültür oluşturulmasına katkı sağlayacak nitelikte olmadığı saptanmıştır. İncelenen bu çalışmada ise kalite ve hasta güvenliği üzerine derslerin var olduğu belirlenmiş ilerleyen zaman içerisinde sağlık alanında eğitim veren lisans programlarında bu dersin önemi öne çıkmış ve çoğunluğu seçmeli olsada müfredatta yer aldığı görülmüştür. Uluslararası yapılan bir çalışmada ise lisans döneminde alınan kalite ve hasta güvenliği derslerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aschenbrener ve arkadaşlarının 2015 yılında yapmış oldukları çalışma ile sağlık sisteminin üzerinde durulması gereken önemli konulardan birinde hekimlerin uygulama yaparken hasta güvenliğini ve bakım kalitesini olumsuz yönde etkileyebilecek kişisel davranışları veya sistem sorunlarını tanımlama ve bunları çözme becerisini göstermelerini sağlamak olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmaya göre tıp eğitiminde, klinik öğrenme ortamlarının doktorların davranışlarını şekillendiren en güçlü etkilerden biri olarak kabul edildiğini ifade ederek bu ortamlarda öğrenilen ve kazanılan iyi veya kötü alışkanlıkların pratikte devam etme eğiliminde olduğunu, bu nedenle de tıp eğitimi esnasındaki klinik eğitimlerde hasta güvenliği ve hizmet kalitesinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadırlar (Aschenbrener vd.,2015). Bu çalışmada göstermektedir ki lisans eğitimi sırasında müfredatta yer alan kalite ve hasta güvenliği dersi mezun olduktan sonra klinik uygulamalar sırasında ortaya çıkabilecek istenmeyen olayların önlenmesi, gerçekleşmesi halinde hızlı bir şekilde anlaşılması, hasta üzerindeki olumsuz etkilerinin hızlı bir şekilde giderilmesi ve gelecekteki olası sorunların en aza indirilmesi konusunda farkındalığı yüksek tutacaktır.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Sağlık hizmeti veren kurumlar için kalite ve hasta güvenliği üzerinde hassasiyetle durulan konulardandır. Sağlık alanında kalite ve hasta güvenliğinin sağlanabilmesi için hasta ile birebir çalışmakta olan ve mezuniyetleri sonrası kalite yönetim süreçlerinin içinde etkin rol almaları beklenen sağlık profesyonellerinin lisans eğitimleri sırasında kalite ve hasta güvenliğine yönelik eğitim almaları ve bu konularla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekir. Kalite ve hasta güvenliği kültürünün oluşabilmesinde eğitimin büyük bir payı vardır. Bu kültürün meslek hayatına başladıktan sonra kurum sayesinde oluşturulması beklenmemeli, bireylerin lisans öğrenimi gördüğü zamanlarda kalite ve hasta güvenliği kültürünü oluşturmaları sağlanmalıdır. Lisans eğitimi sırasında almış oldukları bu eğitimle mesleğe başladıktan sonra kalite ve hasta güvenliği kültürüyle ilgili yanlış öğrenmelerin önüne geçilecek böylelikle bu kültür sağlık hizmetini veren multidisipliner yapıdaki sağlık profesyonellerinde kalıcı bir hal alacaktır. Dünyada ve ülkemizde sağlık hizmetlerinde kalite ve akreditasyona yönelik standartlar uygulamaya konulmuş ve tüm sağlık kurumlarında çalışan sağlık profesyonellerinin bu standartlar doğrultusunda çalışmaları beklenmektedir. Sağlık profesyonellerinin almış oldukları eğitim dönemlerinde bu kavramlarla ilgili bilgi, beceri, tutum ve anlayışları geliştirmesi çalışmaların başarıya ulaşmasında önemli bir gereksinimdir.

Sağlık Bakanlığının YÖK'e "Sağlık Hizmetlerinde Kalite ve Hasta Güvenliği" dersinin müfredata eklenmesi talebinde bulunmasından bu güne 5 yıl geçmiştir. Bu süre zarfında üniversitelerin bu konuya gösterdiği hassasiyeti görmek için bu konu ele alınmıştır.

YÖK'e bağlı 67 devlet ve vakıf üniversitedeki Sosyal Hizmet lisans programının birçoğu, Kalite ve Hasta güvenliği altında bir eğitim sunmaktadır. Bu program üniversitelerde farklı fakültelerde okutulmaktadır. Her programın kendi içerisindeki müfredat standardizasyonu oluşturulması gerekmektedir. Bu doğrultuda Yükseköğretim Kurulu'nun başkanlığında bölüm başkanlıkları, meslek dernekleri ve mezunların aynı platformda bulunduğu bir çalıştay organize edilerek, programların eğitim ve öğretim müfredatları standart hale getirilebilir ve akreditasyon çalışmaları başlatılabilir.

### **Etik Beyan**

Çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulduğu beyan edilmiştir.

### **Etik Kurul Onayı**

Araştırmanın etik kurul izni gerektirmeyen araştırmalardan olduğu beyan edilmiştir.

### **Çıkar Çatışması ve Finansal Katkı Beyanı**

Yazar tarafından herhangi bir çıkar çatışması ve finansal katkı beyan edilmemiştir.

### **Yazarlık Katkı Beyanı**

Yazarların çalışmaya eşit oranda katkı sağladığı beyan edilmiştir.

### **KAYNAKÇA**

- Aschenbrenner, C.A., Ast, C. and Kirch, D.G. (2015). Graduate medical education: Its role in achieving a true medical education continuum. *Academic Medicine*, 90(9): 1203-1209.
- Arslan, S. ve Basit, G. (2021). Türkiye’de hemşirelik lisans programlarında yürütülen kalite ve hasta güvenliği derslerinin incelenmesi. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 8(2), 252-262.
- Arslanoğlu, A. ve Arslan, Z. (2023a). Türkiye’de Eczacılık Fakültelerinde yürütülen kalite yönetimi ile ilgili derslerin incelenmesi. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 62-75. DOI:10.18221/bujss.1260722.
- Arslanoğlu, A. ve Arslan, Z. (2023b). Türkiye’ de dil ve konuşma terapisi lisans programlarında yürütülen kalite ve hasta güvenliği derslerinin incelenmesi. *J 5N1 Quality*, 1(2), 46-56.
- Avcı, K. (2018). Sağlık hizmetlerinde kalite iyileştirme ve Türkiye Sağlık Hizmetleri Kalite ve Akreditasyon Enstitüsü. *Sağlıkta Kalite ve Akreditasyon dergisi*, 1(1), 1-5.

- Badawi, M. ve Biamonti B. (1990). Conclusion. In Social work practice in health care. (191-196). England: Woodhead-Faulkner Limited.
- DSÖ Anayasası, (1946). Dünya Sağlık Örgütü ve Türkiye ile ilişkileri. T. C. Sağlık Bakanlığı Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı, <https://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/dsoandturkey.pdf>.
- Duru, H., Akgün, E.G., ve Maviş, İ. (2018). Dil ve konuşma terapisi mesleğine yönelik farkındalığın belirlenmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 257-280.
- Duyan, V. (1996). Sağlıkta psiko-sosyal boyut. Tıbbi sosyal hizmet. Ankara: 72TDFO Ltd Şti.
- Korkutan, M., Kurt, M.E. (2021). Hasta güvenliği kültürünün türkiye'deki mevcut durumu ve önemi. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 7(1), 19-31.
- Mansour, M. (2015). Factor analysis of nursing students' perception of patient safety education. *Nurse Education Today*, 35(1), 32-37.
- Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Basın Duyurusu. 19.10.2020 <https://shgmkalitedb.saglik.gov.tr/TR,56787/basin-duyurusu-kalite-dersinin-yok-mufredatina-eklenmesi.html>.
- Sherwood, G. (2011). Integrating quality and safety science in nursing education and practice. *Journal of Research in Nursing* 16 (3), 226–240.
- Ulusoy, H., Kavak, D., Tosun, N., ve Aydın, Ş. (2018). Üniversitelerin sağlıkla ilgili lisans programlarında kalite eğitimi: Türkiye örneği. *Sağlıkta Performans Ve Kalite Dergisi*, 14(2), 87-102.
- Wong, B. M., Baum, K. D., Headrick, L. A., Holmboe, E. S., Moss, F., Ogrinc, G. ve Frank, J. R. (2020). Building the bridge to quality: An urgent call to integrate quality improvement and patient safety education with clinical care. *Academic Medicine*, 95(1), 59-68.
- Varkey, P. (2010). Basics of Quality Improvement. Medical Quality Management Theory and Practice. Chapter 1. Erişim Adresi: <https://books.google.com.tr/books>. Erişim Tarihi: 10.04.2023.



---

## EĞİTİM 4.0 EKSENİNDE TÜRKİYE’DE İŞLETME EĞİTİMİNİN DÜNÜ, BUGÜNÜ VE YARINI

---

*Geliş Tarihi: 21.01.2025*  
(Received)

*Kabul Tarihi: 29.01.2025*  
(Accepted)

---

Ayşe GÜNDOĞAN\*

Eğitim 4.0 Ekseninde Türkiye’de İşletme Eğitiminin Dünü, Bugünü Ve Yarını

Kriter Basım Yayın Dağıtım Film Müzik Reklamcılık Yapım Sanayi ve Tic. Ve Ltd. Şti., 2019, I. Baskı, 194 sayfa

ISBN: 978-628-7033-22-0

Üniversiteler alanında nitelikli bireyler yetiştirerek, kamu, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının insan kaynağı ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen kuruluşlardır. Bu kapsam da işletme eğitimi, yönetsel, girişimcilik, insan kaynakları, pazarlama gibi alanlarda yetkin kişilerin yetiştirilmesini amaçlarken, tarihsel süreçte Osmanlı döneminde medrese ve mekteplerden günümüze kadar uzanan bir gelişim göstermiştir. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması, işletme eğitimi veren programlarda önemli bir artış sağlamıştır. Ancak özellikle 2000’li yıllarda yaşanan plansız büyüme, kontenjan sorunlarını ve bazı programların kapanmasını beraberinde getirmiştir. Günümüz iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılamak için işletme eğitimi, dijital değişim ve dönüşüm ile eğitim 4.0 süreçlerine uygun ders planları ve uygulama ders içerikleriyle destekleyerek bir eğitim verilmelidir. Nazan YELKİKALAN vd.’nin ele aldığı “*Eğitim 4.0 Ekseninde Türkiye’de İşletme Eğitiminin Dünü, Bugünü ve Yarını*” adlı kitapta işletme eğitimi geçmişten günümüze inceleyerek gelecekteki durumuna ilişkin durum

---

\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İşletme Bölümü  
Doktora Öğrencisi Orcid: 0000-0002-8286-7411

değerlendirmesi yapılmış olup, işletme eğitimindeki değişim ve dönüşümler üzerinde durulmuştur.

Kitap dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde işletme eğitiminin tarihsel süreç kapsamında analizi yapılmıştır. İkinci bölümde 2000’li yıllardan günümüze Türkiye’de işletme eğitiminin gelişimi anlatılmıştır. Devlet ve vakıf üniversitelerinin örgün öğretim, ikinci öğretim, açık öğretim ve uzaktan öğretim işletme bölümlerinin başarı sıraları ve yüzdelik dilimleri yıllar bazında incelenmiştir. Ayrıca, işletme ön lisans programlarının sayısı belirlenerek devlet ve vakıf üniversitelerindeki dağılımı karşılaştırılmıştır. Veriler, ÖSYM’nin ÖSYS (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi) ve YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) kılavuzları kullanılarak içerik analizi yöntemiyle incelenerek detaylı anlatılmıştır. Kitabın üçüncü bölümünde ise işletme eğitiminin geleceğinden bahsedilmiştir. Bu bölümde eğitim 4.0 içerikli dersler devlet ve vakıf üniversitelerinde ayrı ayrı incelenerek işletme eğitimindeki değişim ve dönüşümler için öneriler sunulmuştur. Son bölüm olarak sonuç bölümü yer almaktadır. Bu bölümde genel değerlendirme yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

‘*Tarihsel Perspektiften İşletme Eğitimi*’ başlıklı birinci bölüm, işletme eğitiminin tarihsel gelişimine odaklanmıştır. İlk yükseköğretim kurumlarının Antik Yunan’dan başlayarak (Eflatun ve Aristoteles) modern üniversitelere evrimi anlatılmıştır. Türkiye’de işletme eğitiminin gelişimi ise, 15. ve 16. yüzyılda Medreseler ve Enderun mektebi olarak Osmanlı döneminde yükseköğretimin ilk örnekleri olarak görülmektedir. Modern işletme eğitimi ise 1937’de İstanbul Darülfünununun kapatılmasıyla İstanbul Üniversitesi’nde İşletme İktisadi dersinin başlamasıyla gelişmiştir. Günümüzde Türkiye’deki işletme eğitimi, nitelikli insan gücü yetiştirmek için üniversite programlarının sektör ihtiyaçlarına göre yapılması gerektiğinin önemi kitapta altı çizilerek anlatılmıştır. Ders müfredatlarının Eğitim 4.0 süreçlerine uygun bir şekilde hazırlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda yeni bölümlerin açılması ve mezunların iş dünyasıyla etkileşimlerinin arttırılması gerekmektedir. Bölüm medreseler ve işletme eğitimi, Darülfünun ve işletme eğitimi, işletme iktisadi enstitüsü, muhasebe okulları ve işletme eğitimi, iktisadi ve ticari ilimler akademisi ve yükseköğretimde YÖK dönemi olarak alt başlıkları ile detaylı anlatılmıştır.

'2000'li Yıllardan Sonra Türkiye'deki İşletme Eğitiminin Analizi' başlıklı ikinci bölümde, araştırmanın amacı ve önemi, yöntemi ve bulgularından bahsedilmiş, 2000'li itibaren işletme eğitimi veren devlet ve vakıf üniversitelerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Ayrıca bu bölümde ön lisans işletme eğitimi veren devlet ve vakıf üniversitelerine ilişkin bilgilere de yer verilmiştir. Bu kapsamda, devlet ve vakıf üniversitelerinin örgün öğretim, ikinci öğretim, açık öğretim ve uzaktan öğretim işletme bölümlerinin başarı sıraları ve yüzdelik dilimlerini yıllar bazında incelemiş, aynı zamanda yeni açılan işletme bölümleri ile işletme bölümüne öğrenci alımını durduran üniversiteler belirlenerek değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında lisans ve ön lisans düzeyinde işletme bölümlerinin kontenjan bilgileri ve dağılımları analiz edilmiş, son olarak amaçları arasında 2019 yılı itibarıyla ön lisans programlarının başarı sıralarının ve sayılarının karşılaştırması yapılmıştır.

Buna ilaveten Türkiye'de işletme eğitiminin mevcut durumu ve yıllar içindeki değişimi belirlenmiş, aynı zamanda üniversitelerin sayısının yıllar içerisinde arttığından bahsedilmiştir. Fakat üniversite ve işletme bölümü sayılarının artarken ters orantılı bir şekilde öğrenci sayısı azalmasının dikkatle incelenmesi gereken bir husus olduğu vurgulanmıştır. Kitapta ÖSYM'nin resmi web sitesindeki ÖSYS ve YKS kılavuzlarından veriler alınmış, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında, 1999'dan itibaren yayınlanan ÖSYS ve YKS kılavuzları incelenmiştir. Türkiye'de 1999 yılında sınav sistemi ÖSS ve ÖYS yerine ÖSYS olarak değiştirilmiş, ancak 2002 yılına kadar yalnızca ek yerleştirme kılavuzları yayımlanmıştır. Bu nedenle, işletme bölümlerine ilişkin başarı sıralarının değerlendirilmesinde 2003 yılından itibaren yayımlanan kılavuzlar temel alınmıştır. Araştırma, 2002-2019 yıllarını kapsayan süreçte Türkiye'deki işletme eğitiminin verilerini sunmaktadır. Araştırma bulgularıyla yeni açılan işletme bölümleri ve söz konusu bölümlere öğrenci alımına devam etmeyen üniversiteler tespit edilmiştir. Söz konusu üniversitelerde lisans düzeyinde eğitim veren işletme bölümlerinin kontenjan bilgileri yıllar itibarıyla aktarılmıştır. Çalışmada, 2019 yılı itibarıyla devlet ve vakıf üniversitelerindeki meslek yüksekokullarında bulunan işletme bölümlerinin başarı sıraları ile ön lisans programlarının sayıları belirlenip dağılımları karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda bulgular



bölümünde Devlet Üniversiteleri lisans programlarında işletme eğitimi, Vakıf Üniversiteleri lisans programlarında işletme eğitimi ve Meslek Yüksekokullarında işletme eğitimi başlıkları altında veriler detaylı olarak anlatılmıştır.

'İşletme Eğitiminin Geleceği' başlıklı üçüncü bölümde, endüstri 4.0 ile uyumlu bir şekilde eğitim 4.0'a uygun çalışmaların yapılması gerektiğinden bahsedilmiştir. İşletme eğitiminin ders planlarının sektörün ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi gerektiği anlatılarak bunun, uygulamalı eğitimler, modern teknoloji kullanımları ve proje bazlı çalışmalar yapılarak düzenlenmesi gerektiği anlatılmaktadır. Aynı zamanda bu bölümde endüstri 4.0 kavramı, eğitim 4.0 kavramı, eğitim 4.0 sürecinde Türkiye'deki işletme eğitimi, üniversitelerdeki işletme bölümlerinde eğitim 4.0 içerikli ders planlarının analizi, devlet üniversitelerindeki işletme bölümlerinde eğitim 4.0 içerikli ders planları ve vakıf üniversitelerindeki işletme bölümlerinde eğitim 4.0 içerikli ders planları alt başlıkları açıklanmıştır.

Son olarak kitapta yer alan sonuç bölümünde genel bir değerlendirme yapılarak önerilerde bulunulmuştur. Sonuç kısmında, Türkiye'de işletme eğitiminin yıllar içindeki değişimi anlatılmıştır. Bu değişiklikler çerçevesinde özellikle başarı sıraları, kontenjan düzenlemeleri ve burs politikaları arasında yıllara göre farklılıklar olduğundan bahsedilmiştir. Diğer bir sonuç, işletme eğitimi veren üniversite sayılarının yıllar içinde artmış olmasına rağmen öğrenci sayısında azalma yaşanması ve kontenjan doluluk sorunları nedeniyle bazı programların maalesef kapanmış olmasıdır. Devlet ve vakıf üniversiteleri arasında başarı sıralaması ve öğrenci profili açısından zaman içerisinde oluşan farklılıklar ayrıca tespit edilmiştir.

İşletme eğitiminin misyonuna yönelik açıklamaların yapıldığı söz konusu kitapta, işletme eğitimi ile öğrencilere kamu sektörü, özel sektör, sivil toplum kuruluşlarında çalışabilme yetkinliği ve girişimci bireyler olarak kendi işletmelerini kurabilme ve yönetebilme becerisi kazandırılacağı açıklanmaktadır. Buna göre üniversitelerin işletme eğitiminde niteliksel iyileştirmeler yapılarak, sektörle uyumlu planlar geliştirilmesinin gerekliliği kitapta vurgulanan öncelikler arasındadır. Buna göre Eğitim 4.0 ile endüstri 4.0 uyumlu hale getirilmesi üniversitelerde verilecek işletme eğitiminin

niteliksel değerinin artmasına katkı sunabilecektir. Teorik bilgilerin uygulamalı hale getirilmesi, ders planlarının sektöre yönelik düzenlenmesi ve mezunların istihdam sorunlarının çözülmesinin önemli olduğu kitapta özellikle ifade edilen hususlar içerisinde ele alınmıştır.

### **Etik Beyan**

Çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulduğu beyan edilmiştir.

### **Etik Kurul Onayı**

Araştırmanın etik kurul izni gerektirmeyen araştırmalardan olduğu beyan edilmiştir.

### **Çıkar Çatışması ve Finansal Katkı Beyanı**

Yazar tarafından herhangi bir çıkar çatışması ve finansal katkı beyan edilmemiştir.

### **KAYNAKÇA**

Yelkikalan, N., Aydın, E., & Erden Ayhün, S., (2019). *Eğitim 4.0 Ekseninde Türkiye’de İşletme Eğitiminin Dünü, Bugünü ve Yarını*. İstanbul: Kriter Basım Yayın Dağıtım.



## **T.C. TRAKYA ÜNİVERSİTESİ KALİTE VE STRATEJİ YÖNETİMİ DERGİSİ YAZIM KURALLARI**

T.Ü. Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi'nde, aşağıda belirtilen şartlara uyan eserler hakem değerlendirme sürecine alınmaktadır.

Çalışmalarını dergimize gönderen yazarlardan, Ana Makale Dosyası, Kapak Dosyası ve Telif Hakkı Anlaşması Formu talep edilmektedir. Hakem değerlendirme sürecinin gecikmeye uğramaması ve sürecin derhal başlatılabilmesi için yazarların dosyalarını aşağıda belirtildiği şekilde yüklemesi önem arz etmektedir.

Yazarlara çalışmalarında Türk Dil Kurumu'nun İmlâ Kılavuzu'na uyması tavsiye edilmektedir.

Çalışmalar Word programına göre 12 punto, Times New Roman yazı karakteriyle, tek satır aralığında yazılmalıdır. Paragraflar arasında önce 0 sonra 6nk boşluk bırakılmalıdır. Dipnot kullanıldığında dipnotlar iki yana yaslanmış olarak, 10 punto Times New Roman karakteri ile yazılmalıdır.

A4 kağıdına kenar boşlukları üst 6.2 cm, alt 5.5 cm, sağ ve sol 4 cm, üst bilgi 5.2 cm, alt bilgi 5 cm, cilt payı 0 cm olacak şekilde düzenlenmelidir. Varsa tablo, şekil vb. kenar boşluklarına uygun bir şekilde örnek makale dosyasında belirtildiği formatta düzenlenmelidir.

Çalışma 8000 kelimeyi geçmemelidir.

### **Telif Hakkı Anlaşması Formu**

Form web sitesi üzerinden yazarlara sunulmaktadır.

Telif Hakkı Anlaşması Formu'nda, tüm yazarlara ait bilgiler eksiksiz doldurulduktan sonra çıktı alınmalıdır. Form tüm yazarlar tarafından ıslak olarak imzalandıktan sonra taratılarak sisteme yüklenmelidir.

### **Benzerlik Oranı**

Dergimiz yayın politikası gereği çalışmaların benzerlik oranı %20'nin altında olmalıdır. Benzerlik raporları Editör Kurulu tarafından alınmaktadır. %20 benzerlik oranının altında olsa dahi Editör Kurulu metin üzerinde değişiklik yapılmasını talep edebilir.

### **Kapak dosyası**

Örnek kapak dosyası web sitesi üzerinden yazarlara sunulmaktadır.

### **Ana makale dosyası**

Örnek ana makale dosyası web sitesi üzerinden yazarlara sunulmaktadır. Ana makale dosyası yazım kuralları ve örnek dosyaya uygun bir şekilde düzenlenmeyen çalışmalar hakem değerlendirme sürecine alınmaksızın, ön kontrol sürecinde reddedilmektedir.

Ana makale dosyası Türkçe ve İngilizce başlık, öz ve anahtar kelimeler ile başlamalıdır.

Tüm paragrafların ilk satırı 1 cm içeriden başlamalıdır.

Ana başlıklar büyük harfle ve metin gövdesini ortalayacak şekilde, alt başlıklar ise her sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde, 1 cm içeriden başlamalıdır.

Tüm başlıklar (Giriş ve Sonuç hariç) numaralandırılmalıdır. Her başlık altında açıklayıcı bir bölüm yazıldıktan sonra yeni bir başlık eklenmelidir.

Tüm tablo, şekil ve resimler numaralandırılmalı ve adlandırılmalıdır. Tablo adları üstte, şekil ve resim adları ise altta verilmelidir. Tüm tablo, şekil ve resim adları ortalanmalı, 11 punto Times New Roman yazı karakteriyle yazılmalıdır. Kaynakları (varsa) altta, kaynakçadaki gösterilen uzun haliyle 10 punto Times New Roman yazı karakteriyle verilmelidir.

Tüm tablo, şekil ve resimler sayfa kenar boşluklarına uygun bir şekilde düzenlenmelidir.

Çalışmalarda “metin içi kaynak gösterim” (APA 6) yöntemi kullanılmalıdır. Kaynakça kullanılan kaynak gösterme yöntemine uygun bir şekilde, tek bir başlık altında alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Varsa ekler kaynakçadan sonra eklenmelidir.

### **Metin İçi Gösterim Yöntemi**

İstifade edilen kaynaklar metin içerisinde kaynakça bağlantıyla “yazar ve yıl” yöntemine göre, yazarın soyadı, basım yılı ve sayfa numarası verilerek yapılmalıdır.

a. Yazarın adı yazı içinde geçiyorsa, kaynağın yılı parantez içinde yazılmalıdır.

Örnek: Yıldırım (1966). ya da sayfa no vererek, Yıldırım (1966: 70-97).

b. Bazı durumlarda yazarın adı parantez içinde verilebilir.

Örnek: Bu alanda yeni gelişmeler kaydedilmektedir. (Raths, 1967: 40-85).

c. Aynı yılda aynı yazar tarafından yazılmış iki kaynak gösterilecekse, aşağıdaki şekilde verilir.

Örnek: Gates (1967a: 45-50; 1967b: 130-170).

d. Kaynak iki yazarlı ise yalnızca soyadları yazılır. Örnek: Massialas ve Cox (1966: 37-66).

e. Soyadları aynı olan iki yazarın aynı yılda yayınlanmış eserleri, adlarının ilkharfleri ile ayırtdedir.

Örnek: Smith, O. ve Smith, B. (1958: 251-251).

f. Kaynağın yazarı ikiden fazla ise, birinci verilişte bütün soyadları yer alır.

Örnek: Bursalıoğlu, Aydın, Kaya, (1995: 120-145).

g. Daha sonraki verilişlerde “vd.” kullanılır. Örnek: Bursalıoğlu vd. (1995: 120-145).

h. Bir dizi biçiminde verilen kaynaklar en yeni tarihli olandan eski olana doğru sıralanarak bir parantez içine alınır ve noktalı virgül ile ayrılır.

Örnek: Bu konudaki son gelişmelere göre (Cobb, 1972: 221; Flanders, 1970:124; Bursalıoğlu vd., 1995: 31).

i. Yazarı belli olmayan internet kaynaklarına atıf yapılırken, parantez açılır, söz konusu internet kaynağının başlığından birkaç kelime seçilerek tırnak içine alınır, daha sonra yılı yazılarak parantez kapatılır.

Örnek: (“İnternette 1 saniyede”, 2017)

### **Kaynakça düzenlemesi**

Çalışmada yararlanılan kaynaklar, tek bir Kaynakça başlığı altında verilmelidir. İnternet kaynakları da dahil olmak üzere tüm kaynaklar alfabetik olarak sıralanmalıdır.

İnternet kaynaklarına Erişim Tarihi: eklenmelidir.

APA 6 yöntemi için belirtilmemiş hususlarla ilgili olarak [https://www.tk.org.tr/APA/apa\\_2.pdf](https://www.tk.org.tr/APA/apa_2.pdf) adresine başvurulabilir.