

# Türk Yükseköğretiminin Öğretimin Kalitesinin Dış Değerlendirme Raporlarına Göre Çoklu Bakış Açısıyla İncelenmesi

Kamil YILDIRIM\*  
Aydın ASLAN\*\*

## Atf için:

Yıldırım, K. ve Aslan, A. (2021). Türk yükseköğretiminin öğretimin kalitesinin dış değerlendirme raporlarına göre çoklu bakış açısıyla incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 106-129. doi: 10.14689/enad.25.5

**Öz:** Kalitenin iyileştirilmesinde dış değerlendirme kritik bir işleve sahiptir. Bu çalışmada çoklu bakış açısıyla Türk Yükseköğretim Sisteminde öğretim kalitesi incelenmiştir. Türkiye'deki 115 yükseköğretim kurumunu kapsayan kurumsal dış değerlendirme sürecine dayalı oluşturulan raporlar bu çalışmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Veriler, Uluslararası Kalite Güvence Standartları, Ulusal Kurumsal Dış Değerlendirme Ölçütleri ve alanyazın kalite göstergeleri olmak üzere üç farklı ölçme aracı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız gerçekleştirilen içerik analizleri karşılaştırılarak bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular, raporlama açısından kavramsal bütünlük, izlenebilirlik ve detay sunmada eksiklikler olduğunu göstermiştir. Analizler bağlamında dış değerlendirme ölçütlerinde girdi boyutuna öncelik verildiğine fakat süreç ve sonuç boyutlarının ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Üç farklı kalite göstergesi açısından da Türk yükseköğretiminde öğretimin kalitesinin düşük olduğu ortaya konmuştur. Öğretim kalitesinin iyileştirilebilmesi için uygulamaya dönük öneriler geliştirilmiştir.


**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim, öğretim kalitesi, ulusal ölçütler, uluslararası ölçütler

## Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.06.2020  
Düzeltilme Tarihi: 06.01.2021  
Kabul Tarihi: 15.01.2021

© 2021 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

\* Aksaray Üniversitesi, Türkiye, kamilyildirim1@gmail.com

\*\* Sorumlu Yazar: Selçuk Üniversitesi, Türkiye, aydin.aslan@selcuk.edu.tr

## Giriş

Dünya genelinde yükseköğretim kademesindeki sayısal büyüme eğilimi yerini eğitim kalitesinin iyileştirilmesi yönünde kurumsal arayış ve düzenlemelere bırakmıştır. Başta kalite sorunu olmak üzere yeterlikler, tanınma, istihdam edilebilirlik meseleleri öne çıkmıştır (Çetinsaya, 2014; Hénard, 2010; Kavak, 2011; Tekneci, 2016). Yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerinin yerleştirilmesi, tanınma, hareketlilik, rekabet ve öğrenme paradigmalarındaki değişim ve mezunların istihdamı konularına odaklanılmaktadır (Wells, 2018). Üniversitelerin temel işlevleri olan araştırma ve öğretim arasında olması gereken denge son yıllarda öğretim aleyhine değişmiştir (Hacıfazlıoğlu, 2006; Üstünlüoğlu, 2017). Fakat öğretim kalitesine önemin arka plana atılması yetiştirme yönünde olumsuz sonuçlara yol açmaya başlamıştır (Gunn, 2018). Sosyal ve ekonomik gelişmede önemli sorumluluğu olan yükseköğretim sistemi, bu sorumluluğunu kaliteli öğretim ile yetiştireceği nitelikli mezunlarıyla yerine getirebilir. Öğretimin kalitesinin iyileştirilmesi bağlamında, çağın gerektirdiği ve işgücü piyasasının talep ettiği bilgi, beceri, tutum ve davranışların öğrencilere kazandırılması üst düzey politik amaçlara dönüşmüştür (Kalkınma Bakanlığı, 2018; Millî Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu yüzden, yükseköğretimde öğretim kalitesinin iyileştirilmesi hususunda öğretim kalitesine ilişkin gerçeklerin açığa çıkartılması ve öğretim kalitesinin güçlü ve zayıf yönlerinin tanımlanması iyileştirici müdahalelerin gerçekleştirilmesi bakımından bir gerekliliktir. Aksi takdirde, bir ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını olumsuz etkileyebilecek kapalı bir yapılanmanın varlığı göz ardı edilebilir. Kanıta dayalı kararlara göre iyileştirici müdahaleler mevcut durumu geçerli ve güvenilir bir şekilde sunabilir. Ancak Türk yükseköğretimde öğretimin kalitesi hususuna odaklanan çok az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar belli üniversitelerin belirli programlarıyla ilgilidir (Hacıfazlıoğlu, 2006; Üstünlüoğlu, 2017). Kapsamlı ve farklı göstergeleri kullanan bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Bu çalışmada Türk üniversitelerin yarısından daha fazlası öğretimin kalitesi bakımından üç farklı kalite göstergesiyle incelenmiştir. Bu çalışma, Türk yükseköğretim kurumlarındaki öğretim kalitesini doküman analiziyle inceleyen sınırlı çalışmalardan birisi olduğu için ilgili çalışmanın yükseköğretim çalışmalarındaki uygulamaya ve alan yazına katkı sunması düşünülmektedir.

## Kalite

Kalite, standartlara uygun şekilde ortaya konan hizmet veya ürünün kullanıcının ihtiyacını karşılayarak memnuniyet yaratmasıdır. Süreçleri geliştirerek iyi sonuçlar elde edebilmek kalitenin fikri temelini oluşturmaktadır. Kalite, eğitim alanına uygulandığında eğitim hizmetinin standartlara uygun biçimde gerçekleştirilmesi, ilgili paydaşların en başta öğrenciler ve anne-babaları olmak üzere aldıkları eğitimden memnun olması ve edinilenlerin gerçek hayatta kullanılabilmesidir (Özdemir, 2015; Yıldırım, 2018). Yükseköğretimde kalite, *yükseköğretim yönetiminin kalitesi* anlamına gelmektedir. En temel göstergesi ise yükseköğretimde sunulan eğitim uygulamalarının öğrencilerin gerçek hayatta ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğrenmeleri sağlamasıdır.

Bunu sağlamaya dönük olarak nelerin nasıl yapıldığı ise *kalite kültürünü* oluşturmaktadır (Elken ve Stensaker, 2018).

## Yükseköğretimde Kalite

Yükseköğretimde kaliteyi iyileştirme girişimleri kalite güvence sistemlerinin üretilmesine yol açmıştır. Bologna süreci ile yükseköğretimde kalite meselesi küresel bir eylem planına dönüşmüştür. Ortak bir yükseköğretim ağı kurulması kapsamında Yükseköğretim Kalite Güvence Kurulu (ENQA) oluşturulmuş ve kalite geliştirme uygulamaları arasında bir uyum ve koordinasyon sağlanmaya çalışılmıştır. ENQA bu işlevi doğrultusunda Kalite Güvencesi Standartlarını (ESG) saptamıştır. Bu standartların temel odağı *öğrenci temelli öğrenme ve öğretim*dir. ESG doğrultusunda *içsel kalite güvence sistemi, dışsal kalite güvence sistemi ve kalite güvence ajansları* oluşturulmaktadır (ENQA, 2015). Ulusal yükseköğretim kurumları öğrenme-öğretim kalitesi de dâhil ESG standartlarını kendi ulusal sistemlerine adapte etmeye çalışmaktadırlar (Alzafari ve Ursin, 2019). Öğretim-öğrenme süreçleri her ülkenin tarihsel ve kültürel bağlamına göre şekillendiğinden uyarlanan ESG standartları farklılıklar sergileyebilmektedir (Stensaker ve Leiber, 2015). Yükseköğretim kurumları iki farklı müdahale odağı geliştirmişlerdir. Bunlardan ilki kaliteyle ilgili konulara yönetsel müdahaledir. Bu doğrultuda bağımsız kalite güvence ajansları tarafından uygulanan dış değerlendirmele ilişkilendirilen iç denetim mekanizmaları işletilmektedir. Böylece kalite yönetim sistemlerinin temel hedefi olan öğrenci öğrenmesinin iyileştirilmesine odaklanılmaktadır (Bollman, 2001). İkincisi ise bütün üniversiteyi kapsayacak şekilde bir kalite kültürü yerleştirilmesidir (Elken ve Stensaker, 2018). ESG dış değerlendirmenin uygulanmasında; iç değerlendirme, alan ziyaretini de içeren dış değerlendirme, dış değerlendirme sonuçlarından üretilen raporlama ve takip çalışması olmak üzere dört temel süreç tanımlamıştır (ENQA, 2015, 18). Yükseköğretim kurumlarının dışardan tarafsız gözlemlenmesi ve kaliteyle ilgili durumların raporlanması gelişim için bir fırsat yaratmaktadır (Stensaker ve Leiber, 2015). Raporlar, üniversitedeki öğretimin daha etkili ve ihtiyaca cevap verebilir hale getirilmesinde veriler içermektedir (Hénard, 2010).

Çok sayıda ülke gibi (Gümüş, 2018; Kaya, 2017; Wang, Sun ve Jiang, 2018) Türkiye de Bologna Süreci kapsamında ulusal sistemini kurarak yükseköğretimde kalite standartlarını işe koşturmaktadır (Akar ve Babadoğan, 2018; Stensaker ve Leiber, 2015). Bologna sürecine dâhil ülkeler ESG doğrultusunda içsel ve dışsal kalite güvence standartlarına ve ilkelerine uymayı taahhüt etmektedirler. Türkiye'nin yükseköğretimini geleceğini şekillendirmede Bologna Süreci ve ENQA etkili bir aktör olarak görülmektedir (Özdemir, 2015). Bu çerçevede "Yükseköğretim Kalite Kurulu-YÖKAK" oluşturulmuş ve kalite güvence sistemi ve uygulamalarının işler kılınmasına çalışılmaktadır (YÖK, 2018). Bu çerçevede yükseköğretim kurumlarının öz-değerlendirmeleri temelinde stratejik planlarını saptamaları ve böylece sürekli iyileştirme sistemi oluşturmaları hedeflenmiştir. Bu yönde *dış gözlemci alan ziyaretleri, öz değerlendirme, raporlama, dönüt verme, izleme süreçleri* gerçekleştirilmektedir. Değerlendirmenin yapılabilmesi için kalite standartları saptanmıştır. Bu

değerlendirmelerde yükseköğretim kurumunun yönetim ve karar verme, öğrenme-öğretim, araştırma, kalite kültürü, topluma hizmet ve uluslararasılaşma boyutları dikkate alınmaktadır. Her bir boyut açısından *ne yapmaya çalışıldığı, bunu nasıl yaptığı, yapılanlar hakkında nasıl haberdar olduğu ve gelişebilmek için kurumun nasıl değiştiği* sorularına cevaplar aranmaktadır (Dakovic ve Gover, 2019). Değerlendirme sonucunda yükseköğretim kurumunun kalite standartlarına uygun olma durumu raporlanmakta ve ilan edilmektedir. Böylece kamuoyu ve akademisyenlerin değerlendirme yapabilmeleri de mümkün olabilmektedir. Bu süreçte her beş yılda bir yükseköğretim kurumu dış değerlendirmeye tabi tutularak belgelendirilmektedir (akreditasyon) (ENQA, 2015; YÖK Bologna Süreci, 2014).

## Yükseköğretimde Öğretimin Kalitesini İyileştirmeye Yönelik Çalışmalar

Bologna sürecinin hedeflerinden biri yükseköğretimde *öğretim ve öğrenme kalitesini* güvenceye almaktır (Alzafari ve Ursin, 2019; Bollman, 2001; Elken ve Stensaker, 2018). Öğretim, bireysel ve ortak felsefe ve değerlerin şekillendirdiği bir faaliyettir. *Kaliteli öğretim*, eğitimsel dönüşüm sürecinin temel aracı olarak görülmektedir. Öğretim ile araştırma etkileşimi kurularak kalite kültürünün yerleşmesi amaçlanmaktadır (ENQA, 2015). Öğretim, üniversitenin bulunduğu yenilikler, bölgesel gelişmeler, vatandaşlık ilişkileri gibi bağlamsal koşullar dikkate alınarak yeniden düzenlenebilen dinamik bir alandır. Öğretim yoluyla adaylara iş yaşamında ihtiyaç duyulan ve gelecekte kullanılacak yeni bilgi ve beceriler kazandırılır. Öğrenciler, kendilerini bir işe ulaştıran eğitimi ve ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriyi kazandırabilen öğretimi talep etmektedirler (Hénard, 2010; Kavak, 2011). Eğer öğrencilerin bu talepleri karşılanmıyorsa üniversitedeki öğretim kalitesini düşük düzeyde nitelendirmektedirler (Dicker, Garcia, Kelly ve Mulrooney, 2019; Joshi, 2017). ESG İç ve dış kalite güvence standartlarından *öğrenci temelli eğitim-öğretimin* uygulanmasına yönelik standartları şunlardır (ENQA, 2015, 18): i) Esnek öğrenme kanallarıyla öğrencilerin ihtiyaçlarına ve farklılığına cevap verilmelidir. ii) Farklı ve etkili öğretim biçimleri kullanılmalıdır. iii) Esnek şekilde çeşitli pedagojik yöntemler kullanılmalıdır. iv) Öğretimi etkili kılabilmek için pedagojik yöntemler düzenli gözden geçirilerek uyarlamalar yapılmalıdır. v) Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk ve özerklik üstlenmeleri için onlara yönlendirme ve cesaret verilmelidir. vi) Öğrenci-öğretmen ilişkisinde karşılıklı saygı oluşturulmalıdır. vii) Öğrenci şikâyetleriyle ilgilenmek üzere mekanizma oluşturulmalıdır. Eğitim-öğretimle ilişkili bir başka boyut olan *ölçme-değerlendirme* boyutunda ise i) Değerlendiriciler (öğretmenler) destek olarak ölçme-değerlendirme becerilerini geliştirmelidir. ii) Değerlendirme ölçütleri önceden öğrencilere duyurulmaktadır. iii) Değerlendirme, öğrencilere hedeflenen öğrenmelerin ne ölçüde başarılı olduğuna ilişkin bilgi vermelidir. Eğer gerekiyorsa öğrencilere nasıl öğrenebilecekleri hakkında rehberlik yapılmalıdır. iv) Eğer mümkünse birden fazla değerlendirmeci kullanılmalıdır. v) Değerlendirmenin olumsuz etkilerini azaltacak düzenlemeler yapılmalıdır. vi) Ölçme ve değerlendirme bütün öğrencilere adaletle ve önceden tanımlanmış süreçlere göre uygulanmalıdır. vii) Öğrencilerin itirazına ilişkin resmi bir süreç tanımlanmalıdır.

Dış değerlendirmelerin standardizasyonu çerçevesinde ESG ölçütlerini ulusal ölçütlere dönüştürmek üzere YÖKAK (2016, 3) Kurumsal Dış Değerlendirme Ölçütlerini (KDDÖ) saptamıştır. KDDÖ eğitim-öğretim boyutunu da kapsamaktadır. Söz konusu değerlendirme formundaki göstergeler dikkate alınarak yükseköğretim kurumundaki öğretim kalitesi dış değerlendiriciler tarafından kontrol edilmektedir. Dış değerlendirme sürecinde KDDÖ hem kurum iç değerlendirme (KİD) hem kurum ziyareti hem de dış değerlendirme sonrası hazırlanan kurumsal geri bildirim raporu (KGBR) için ana ölçüt işlevi görmektedir. YÖKAK, KGBR'yi dikkate alarak yıllık durum raporlarını (YDR) yayınlamaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme-değerlendirme alt boyutundaki göstergelerinden bazıları şu şekildedir: öğrenme-öğretme merkezlerinde uygulanan uygulama örnekleri, öğrenci merkezli eğitim uygulamaları, öğrenci geri bildirimlerini içeren anketler ve öğrenci merkezli öğretime yönelik öğretim üyelerinin yetkinliği.

Öğretimin kalitesini değerlendirmek oldukça zor ve karmaşık bir mesele olmasına karşın girdi, süreç ve çıktı göstergeleri birlikte kullanılarak öğretim kalitesi betimlenebilmektedir (Hénard, 2010; Üstünlüoğlu, 2017). Çıktı niteliğindeki somut belgelere kaynaklık eden bilgi, beceri ve anlayış gibi kazanımlar daha çok önemsenmektedir. Bu açıdan mezun öğrenci sayısı yerine mezunların sahip olduğu bilgi, beceri ve anlayışları dikkate alınmaktadır. Gunn (2018) öğretim kalitesinde üç temel boyutun *öğretmenin öğrenciyle etkileşimi*, *öğrenciyi harekete geçirmesi* ve *yeni bir şeyin öğrenilmesi* olduğunu açıklamaktadır. Bu çerçevede bir dersin düzenlenmesi, gerçekleştirilmesi, değerlendirilmesi ve öğrenciye dönüt verilmesi sonucu öğrencinin bilgisini, becerisini ve anlayışını geliştirmesi dikkate alınmaktadır. Öğrenci öğrenmesi ve gelişimine yönelik öğretim uygulamaları, bu uygulamalarda yararlanılan materyal, kaynak, müfredat vb. kaynaklar ile öğrenmeyi değerlendirme ve belgeleme süreç ve biçimleri kalite hakkında bilgi sağlamaktadır. Daha üst düzeyde öğrenci öğrenmesini sürekli iyileştirmek için işleyen bir sistemin varlığı kalitenin ölçütleri arasındadır. Günümüzde iç ve dış kurumsal değerlendirmeler, birimlerin işleyişi ve akademik faaliyetlerde kalite açısından detayları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Stensaker ve Leiber, 2015). Bu kapsamda öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretim-öğrenme etkinlikleriyle ilgili görüşleri de saptanmaktadır (Dicker, Garcia, Kelly ve Mulrooney, 2019). Öte yandan öğrenci memnuniyeti öğretimin kalitesi hakkında tek gösterge değildir (Gunn, 2018). Çünkü öğrencilerin akademik niteliklerine göre memnuniyet düzeyleri de değişmektedir (Başoğlu, 2019). Son yıllarda öğrencilerin görüşleri ve deneyimleri temelinde öğretimin ilham verici ve dönüştürücü olma yönüne ağırlık verilmesine karşın Wang, Sun ve Jiang (2018) bu tür değerlendirmelerin asıl hedefine hizmet etmeyen çok genel veriler sağladığını bildirmektedir. Asıl hedefi öğretimi daha etkili hale getirmek olmasına karşın öğrenci değerlendirmelerinin alınması bu hedefe tam olarak hizmet etmemektedir. Yalnızca sınıf yönetimi, öğretim tutumları, öğretim yöntemleri, öğretim becerileri hakkında çok genel işe yaramayan veriler sağlamaktadır. Bu noktada çoklu göstergenin birlikte kullanılması önerilmektedir. Öğrenci değerlendirmelerinin yanı sıra öğrenilen beceriler ve üretilen ürünler, grup etkileşimleri, proje raporları, öğrenci portfolyoları gibi öğretim zenginliğinin göstergeleri kullanılabilir (Gunn, 2018; Üstünlüoğlu, 2017).

Dicker, vd. (2019) üniversitedeki öğretim-öğrenme kalitesine ilişkin öğrencilerin görüşlerini saptayabilmek için girdi, süreç ve çıktı boyutları kapsamında sorular yöneltmişlerdir: Öğretim görevlileri öğrenmenizi sağlayabiliyor mu? Kullanılan öğretim yöntemleri çeşitli mi ve bunlar öğrenmenizi kolaylaştırıyor mu? Üstünlüoğlu (2017) etkili öğretim öğeleri olarak öğrenme hedeflerinin önceden öğrencilere açıklanması, öğrencilerin tamamının öğretime katılması, kavramsal-kuramsal bilginin uygulamaya dönüştürülmesi, öğrencilerin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi, olumlu sınıf ortamı oluşturulması, ölçme-değerlendirme ile öğretim arasında uyum olması ve ölçme-değerlendirmenin öğrenci öğrenmesini geliştirecek şekilde kullanılmasını sıralamaktadır. Ayrıca, Hacıfazlıoğlu (2006) öğrencilerin değerlendirme kriterleri hakkında önceden bilgilendirilmesi göstergesini belirtmiştir.

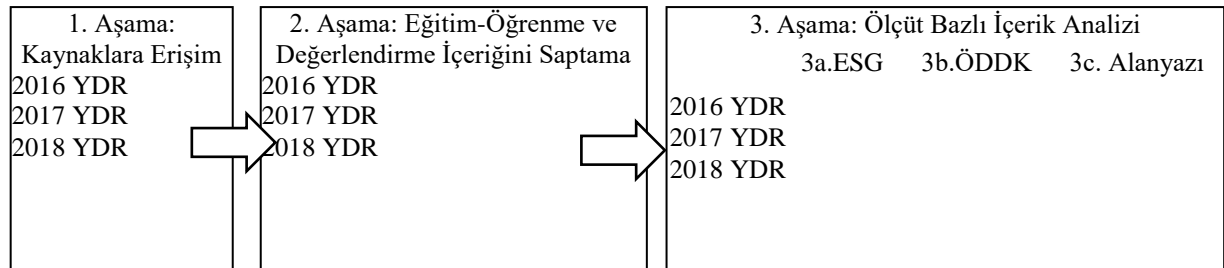
Üniversitelerin öğretim kalitesi açısından mevcut durumunu inceleyen çalışmalar literatür taranarak incelenmiştir. Hacıfazlıoğlu (2006) Türkiye’de iki metropol üniversitenin eğitim ve işletme fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarını incelemiştir. Öğrencilerin öğretim süreçleri ve öğrenme kaynakları hakkında olumlu bir algıya sahip olduklarını saptamıştır. Özdemir (2015) Türkiye’deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin akademik başarıları ile birimdeki öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının kalitesi arasında anlamlı fakat düşük düzeyde ilişki olduğunu bulmuştur. Başoğlu (2019) bir vakıf üniversitesinde öğrencilerin nitelikleri ile eğitim kalitesi algıları arasında ve üniversitedeki araştırma-yayın imkânları ile akademisyenlerin eğitim kalitesi algıları arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Hénard (2010) 20 farklı ülkede 29 yükseköğretim kurumunda öğretim kalitesini incelemiştir. Dicker, Garcia, Kelly ve Mulrooney (2019), İngiltere’de bir üniversitedeki öğrenci, akademisyenler ve diğer çalışanların görüşlerine dayalı olarak üniversitenin kalitesini nasıl algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Öğrencilerden öğretim ve öğrenme etkinliklerinin kalitesi hakkında görüşleri alınmıştır. Öğrenciler, öğretim etkinliklerinden memnun iken aldıkları eğitimin kalitesi hakkında kararsızlık sergilemişlerdir. Öğrenciler ve akademisyenler arasında görüş farklılıkları saptanmıştır. Benzer sonuç Üstünlüoğlu (2017, 2016) tarafından da saptanmıştır. Araştırmacı benzer iki çalışmada Türkiye ve Slovakya ile Türkiye ve ABD’den birer üniversitenin eğitim fakültelerindeki öğrenci ve öğretim görevlilerinin derslerde uygulanan öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kalitesine ilişkin görüşlerini karşılaştırmıştır. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin beklentisini karşılayamadığı ve öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerinin düşük düzeyde algılandığı saptanmıştır. Joshi (2017) Hindistan’da bir üniversitedeki öğrenci ve akademisyenlerin görüşleri temelinde öğretim kalitesinin düşük olduğunu saptamıştır. Wang, Sun ve Jiang (2018) Çin’de yerel bir üniversitede öğrenci görüşlerine dayalı olarak üniversitenin kalitesini incelemiştir. Öğrenciler, öğretim görevlilerinin öğretebilme becerilerinin en önemli boyut olduğunu bildirmişler fakat derslerdeki öğretimin kalitesinin beklentilerini karşılamadığını açıklamışlardır. Bu çalışmada öğretim görevlilerinin unvanlarının ve deneyimli olmalarının öğretim kalitesini sağlamada etkili olmadığı belirlenmiştir. Akar ve Babadoğan (2018) yaptıkları çalışmada Türkiye’de çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinin kalite kültürünü

benimseme durumuyla ilgili düzenlenen iç değerlendirme raporlarının akademisyen yöneticiler tarafından okunmadığına ya da bu raporların gerçeği yansıtmadığı inancının olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Literatür taramasında belirli bir zaman diliminde belirli bir üniversitenin ya da belirli bir fakültenin kalite açısından durumunu betimleyici çalışmaların çoğunlukta olduğu (Başoğlu, 2019; Dicker, Garcia, Kelly ve Mulrooney, 2019; Hacıfazlıoğlu, 2006; Joshi, 2017; Özdemir, 2015; Pedro, Mendes ve Lourenço, 2018; Üstünlüoğlu, 2017; Wang, Sun ve Jiang, 2018) fakat üniversitelerin genelini kapsamına alan ve yükseköğretimde *öğretim kalitesini* iyileştirmeye yönelik derinliğine betimleme yapan (Dakovic ve Gover, 2019; Hénard, 2010) oldukça sınırlı çalışma saptanmıştır. Yükseköğretim düzeyinde öğretimin kalitesine yönelik daha fazla çalışma yapılması ihtiyacı belirtilmiştir (Üstünlüoğlu, 2016). Türk yükseköğretim kurumlarında öğretimin kalitesine odaklanan çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak, alan yazında yükseköğretimde öğretimin kalitesinin değerlendirilen çok az sayıda çalışma vardır.

## Amaç ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın temel amacı yükseköğretimde öğretiminin kalitesini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorular oluşturulmuştur:

- i) 2016, 2017 ve 2018 YDR'lerde öğrenme ve öğretim değerlendirmeleriyle ilgili içerikler nelerdir?
- ii) YDR'de, ulusal (KDDÖ), uluslararası (ESG) standartlar ve alanyazında belirtilen öğretim kalitesi göstergelerine ilişkin ne düzeyde değerlendirme yapılmıştır?
- iii) YDR içeriği temelinde ulusal (KDDÖ), uluslararası (ESG) standartları ve alanyazındaki öğretim kalitesi göstergeleri açısından Türkiye'de üniversitelerin öğretim kalitesi açısından mevcut durumu nedir?
- iv) 2016, 2017 ve 2018'de Türk yükseköğretiminde öğretim kalitesi açısından hangi boyutlarda gelişme ve sorunlar saptanmıştır?



Şekil 1. Araştırma Modeli

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma olarak gerçekleştirilmiştir ve araştırma problemlerine yanıt bulmak için en uygun yönteminin doküman analizi olduğu değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ölçütler içerik analizinden önce belirlendiği için bu tür içerik analizi, ölçüt bazlı içerik analizi olarak sınıflandırılabilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışmanın ölçütleri Uluslararası Kalite Güvence Standartları, Ulusal Kurumsal Dış Değerlendirme Ölçütleri ve alanyazın kalite göstergeleridir. Araştırmanın modeli Şekil 1’de gösterilmektedir.

### Veri Kaynakları

Dış değerlendirme raporları araştırmacılara ve karar vericilere yükseköğretim kurumlarındaki öğretimin kalitesine ilişkin veri sunmaktadır. Söz konusu raporlar ESG kapsamında alan ziyaretlerini ve öğretme-öğrenme boyutuna ilişkin görüşmeleri kapsamaktadır (ENQA, 2015). Bu kurumlardaki öğretimin kalitesine ilişkin mevcut durumları tanımlarlar. Elken ve Stensaker (2018) dış değerlendirme raporlarının yükseköğretim kalite güvencesini geliştirmede atılacak adımları gösterebileceğini iddia etmektedirler. Dış değerlendirme komisyonları tarafından Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporları-YDR’de öğretimin kalitesine yönelik farklı boyutlarda veri edinmek olasıdır. Bu raporlar ulusal, uluslararası ve alan yazı ölçütlerine göre analiz edilir ve yükseköğretimde öğretimin kalitesinin iyileştirilmesi için geliştirilecek müdahaleci noktaları aydınlatma kavuşturabilir.

Bu çalışmanın ana veri kaynaklarını, Türkiye’de YÖKAK tarafından yayınlanan “Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporları-YDR” oluşturmaktadır. Kurumsal dış değerlendirme programına 2016’da 20; 2017’de 50 ve 2018’de 45 yükseköğretim programı alınmıştır. Toplam 206 yükseköğretim kurumunun 115’i dış değerlendirme sürecine tabi tutulmuştur (YÖKAK, 2019). Bu kurumların dış değerlendirme sürecine bağlı üretilen raporlar temel alınarak YDR üretilmektedir. İlki 2017 yılında olmak üzere çalışmanın gerçekleştirildiği zamana kadar üç YDR yayınlanmıştır. Raporlara, YÖKAK resmi web sayfasından ulaşılmaktadır. 2016 yılına ait rapor 2017’de yayınlanmıştır. Raporda *dış değerlendirmenin temel ilkeleri, kurum içi değerlendirme raporlarının (KİDR) genel değerlendirmesi, sürecin iyileştirilmesine ilişkin öneriler, dış değerlendirme komisyon başkanlarının geri bildirimleri, dış değerlendirmenin kazanımları ve dış değerlendirmeye tabi tutulan kurumların geri bildirimlerinin değerlendirilmesi* bölümleri yer almaktadır (YÖKAK, 2017). 2017 yılına ait durum raporu ise 2018’de yayınlanmıştır. Bu raporda bir önceki raporda yer verilen bölümlere ek olarak *araştırma odaklı ve bölgesel kalkınma odaklı üniversitelere ait durum raporları* ayrı başlıklarla ele alınmıştır (YÖKAK, 2018). 2018 yılı durum raporu 2019’da yayınlanmıştır. Önceki raporlara ek olarak *kurum içi*



değerlendirme raporlarıyla (KİDR) kurumsal geri bildirim raporları (KGBR) arasındaki tutarlılık ele alınmıştır (YÖKAK, 2019).

## Veri Analizi

Bu çalışmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk veri toplama aracının içeriğini ESG standartları oluşturmuştur (ENQA, 2015). İkinci veri toplama aracı ise KDDÖ kalite göstergelerinden üretilmiştir (YÖKAK, 2016). Üçüncü veri toplama aracının içeriğini literatür taramasında saptanan kalite göstergeleri (LKG) oluşturmaktadır. ESG standartları (ENQA, 2015) ve KDDÖ (YÖKAK, 2016) kalite göstergeleri önceden yayınlanmış olduğundan analitik değerlendirmeye uyumlu olacak şekilde her bir standart/gösterge ayrı bir madde olarak ifade edilmiştir. Buna göre ESG standartları 13 madde; KDDÖ, 6 madde ve LKG ise 13 maddeyi içermiştir.

Veri toplama aracının üçüncüsüne (LKG) kaynaklık eden çalışmalar literatür taramasında saptanmıştır. Bu çalışmalarda kullanılan *öğrenci merkezli öğrenme-öğretme ve değerlendirme* maddeleri seçilmiştir (Başoğlu, 2019; Dicker vd., 2019; Gunn, 2018; Hacıfazlıoğlu, 2006; Hénard, 2010; Joshi, 2017; Özdemir, 2015; Üstünlüoğlu, 2017; Wang vd., 2018). LKG maddeleri saptanırken iki araştırmacı bağımsız şekilde ilgili çalışmaları tarayarak maddeleri ortak bir havuzda birleştirmiş, ardından üretilen taslaklar karşılaştırılarak ortak bir form hazırlanmıştır. Bu ortak formdaki maddeler birleştirme ve yeniden ifade etme yoluyla düzenlenmiş ve doktorasını eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme ile program geliştirme alanında yapan üç akademisyenin incelemesine sunulmuştur. Bağımsız hakem görüşleri doğrultusunda yakın anlamlı iki madde tek maddeye indirilmiş (*Kavramsal bilgiler somutlaştırılmaktadır ve kuramsal bilgiler uygulamaya aktarılmaktadır*, madde 6) ve bir maddenin ifadesi yeniden düzenlenmiştir (*dersler ve öğretilenler yerine derslerde öğretilenler*, madde 9). Böylece üçüncü veri toplama aracına son şekli verilmiştir. LKG maddeleri öğretim süreci, ölçme, öğrenme ortamı ve memnuniyet olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacılar söz konusu LKG maddelerinin pilot çalışmasını rastgele seçilen bir YDR raporunda uygulamışlardır. Pilot uygulamada alınan olumlu sonuç üzerine araştırmacılar içerik analizi yapmaya karar vermişlerdir.

Raporların içerik analizi üç aşamalı bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çalışmanın gerçekleştirildiği döneme kadar yayınlanmış YDR'lere erişilmiştir. Ardından ilgili raporda *öğrenci temelli eğitim-öğretim ve değerlendirme* (ÖÖD)yle ilişkili paragraflar dokümanın tamamı okunarak belirlenmiştir. ÖÖD için 2016 yılı durum raporunda altı sayfa (41-46); 2017 YDR'de sekiz sayfa (36-43) ve 2018 YDR'de sekiz sayfa (36-41) ayrılmıştır. Bu süreçte doktorasını eğitim bilimleri alanında yapmış üç uzman bağımsız şekilde çalışarak içerikleri saptamışlar ve içeriklerin ölçütleri karşılama durumunu puanlamışlardır. Öncelikle 2016 YDR birlikte incelenerek ortak kodlama ve puanlama anlayışı geliştirilmiştir. Ardından 2017 ve 2018 YDR'ler bağımsız şekilde incelenmiş ve ÖÖD içeriği saptanmıştır. Üretilen içerikler karşılaştırılarak uyum ve uyumsuzluklar belirlenmiştir (Tablo 1). Toplam 42 alt başlıktan uyumsuzluk tespit edilen dokuzunda, ana kaynakla karşılaştırma, yeniden ifade etme, ifadeleri

birleştirme veya silme yoluyla uyum sağlanmıştır. Uyum sağlanan içerik 14 başlıkta temalandırılarak Tablo 2’de olduğu haliyle düzenlenmiş ve içerik analizinin üçüncü aşamasına geçilmiştir. Üçüncü aşamada Tablo 2’deki içeriğin ölçme araçlarındaki ölçütleri karşılama düzeyi puanlanmıştır. Aynı zamanda ilgili ölçüt bakımından yükseköğretim kurumlarının durumu nitel olarak ifade edilmiştir. Böylece toplam 32 ölçüt (6 adet KDDÖ; 13 adet ESG ve 13 adet LKG) için hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Her bir ölçüt için nicel veriler 0-3 arasında puanlanmıştır. Sıfır (0), veri toplama aracındaki maddenin karşılanmadığını; bir (1), düşük düzeyde karşılandığını; iki (2), orta düzeyde karşılandığını ve üç (3) yüksek düzeyde karşılandığını göstermektedir. Üç bağımsız puanlayıcı arasındaki uyum Kendall’s W ile incelenmiştir. Cohen’s Kappa iki puanlayıcı arasındaki uyum düzeyini gösterirken Kendall’s W ikiden fazla puanlayıcı arasındaki uyumu 0-1 arasında gösteren bir istatistik olup ,60 ve üzeri iyi uyum olduğuna işaret etmektedir (Grothe ve Schmid, 2011; Pallant, 2010). Tablo 1’de verilen Kendall’s W analiz sonuçlarına göre puanlayıcılar arasında çok iyi düzeyde uyum olduğu söylenebilir.

**Tablo 1.**

*İçerik Analizi Puanlayıcılar arası Uyum İstatistiği Sonuçları*

Statistics	2017 YDR				2018 YDR			
	KDDÖ	ESG	LKG	Genel	KDDÖ	ESG	LKG	Genel
Number of items	6	13	13	32	6	13	13	32
Kendall's W <sup>a</sup>	,670	,597	,837	,731	,862	,834	,834	,850
Chi-Square	10,05	21,50	30,14	67,97	12,93	30,04	30,04	79,01
Df	4	7	0	4	5	0	0	7
Asymp. Sig.	5	12	12	31	5	12	12	31
	,074	,043	,03	,000	,024	,003	,003	,000

a. Kendall's Uyum Değeri. Kodlayıcı sayısı=3

Elde edilen toplam puanları yorumlayabilmek için puan aralıkları tanımlanmıştır. ESG standartları ve LKG için 0-7 arası çok düşük, 8-15 arası düşük, 16-23 arası orta düzey, 24-31 arası yüksek ve 32-39 arası çok yüksek düzey olarak yorumlanmaktadır. KDDÖ için ise 0-3 arası çok düşük, 4-7 arası düşük, 8-11 arası orta düzey, 12-15 arası yüksek ve 16-19 arası çok yüksek düzey olarak dikkate alınmaktadır. Nitel verilerde ise incelenen paragraftaki verilerin maddeyle ilişkisi açıklanmıştır. Böylece yükseköğretim kurumlarının öğretim kalitesi hakkında değerlendirme yapılmaktadır. Hem nicel hem de nitel veriler basılı veri toplama aracı formu üzerinde kodlama ve yazılı açıklama ile işlenmiştir. İkinci ve üçüncü veri toplama araçları da benzer şekilde uygulanmıştır.

## Tutarlık ve İnanırcılık Sağlama

Bu çalışmada alternatif epistemoloji ilkeleri dikkate alınmıştır. Gerçekliğin doğası farklı bakış açılarıyla ortaya konulur. İnsanlar nitel bulguları farklı paradigmatik açılardan incelerler (Patton, 2002). Bu çalışmada temel veri kaynaklarını oluşturan 2016, 2017 ve 2018 YDR lere erişim kamuoyuna açıktır ve erişim adresleri verilmiştir (YÖKAK,

2017, 2018, 2019). Bu durum çalışmanın inandırıcılığını desteklemektedir. Söz konusu kaynaklarda öğrenci merkezli öğretimle ilişkili içeriğin belirlenmesi ve belirlenen içerik temelinde ESG, KDDÖ ve LKG araçlarının uygulanmasında alan uzmanlarının görüşü alınarak geçerlik desteklenmiştir. Çalışma yöntemi kapsamında yanlılıktan kaynaklı olumsuz etkinin üstesinden gelebilmek için alan uzmanlarının bağımsız şekilde çalışarak içerik belirlemesi ve puanlama yapması sağlanmıştır. İnceleyiciler arasında uyum güvenilirliği hesaplanarak çalışmanın inandırıcılığı ve tutarlığı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu durumun yanı sıra içerik kendi içinde “çelişki-tutarlılık” bakımından kontrol edilerek iç tutarlık sağlanmıştır. Ulaşılan sonuçlar, içerik analizi yapan bağımsız uzmanlara sunulurken ana kaynakla uyumu kontrol edilmiş böylece geçerlik desteklenmiştir.

## Bulgular

Türk yükseköğretiminin öğretiminin kalitesi dış değerlendirme raporlarına göre çoklu bakış açısıyla incelenmiştir. Söz konusu incelenme araştırma soruları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırma sorularının cevaplarına yer verilmiştir.

### 2016, 2017 ve 2018 YDR’lerde Öğrenme ve Öğretim Değerlendirmeleriyle İlgili İçerikler Nelerdir?

Bu alt problem için saptanan içerik, 14 başlık altında temalandırılmıştır. 2016 ve 2017 YDR’de sekiz tema; 2018’de ise 11 tema yer almaktadır. 2018 YDR’de ise biçem açısından dikkati çeken farklılıklar bulunmaktadır. Önceki raporlama biçeminden farklı olarak, güçlü yanlar ve geliştirilmeye açık yanlar ayrı başlıklar halinde sunulmuştur (YÖKAK, 2019). Fakat raporlama dili “mevcut gerçekliği” hem nicel hem de nitel yolla tanımlamak yerine “ideal” olanı vurgulamaya (-meli, -malı) odaklanmıştır. Bu haliyle 2018 YDR’de değerlendirme yapma olanağı sınırlanmaktadır.

Raporlarda içerik ayrıntısı temel alınarak konuların önem derecesinde değişim gözlemlenmiştir. Örneğin “yeterliklere ulaşılma durumunun izlenmesi” ilerleyen yıllarla birlikte önemini kaybederken; “öğrenme odaklı aktif öğretim” önemini çok artırmıştır. Önemi artıran bir başka boyut “eğiticilerin eğitimi”dir. Yalnızca son raporda ağırlık verilen temalar ise “programların izlenmesi ve güncellenmesi” ile “öğrenme kaynakları, destekler ve erişilebilirlik”tir.

Raporlarda Türk yükseköğretim sisteminde en iyi durumda olan yönlerin fiziki çevre ve öğretim elemanlarının varlığıyla ilgili olduğu saptanmaktadır. Fakat bilgi, beceri, uygulama gibi yönler geliştirilmeye açık yönlerdir. Örneğin yasal tanımlanmış süreçleri ve teknolojik alt yapısı oluşturulmasına karşın “yeterliklerin kazanılma durumunun saptanarak iyileştirmeye dönük işleyiş” en belirgin problem alanı olarak görülmektedir. Benzer şekilde “ölçme-değerlendirmenin öğrencinin öğrenmesini daha iyi hale getirecek biçimde kullanılması” da sorunlu bir alandır. Yükseköğretim kurumlarında sınıf ortamlarında olumlu bir iklim olmasına karşın “öğrenen odaklı ihtiyaç ve beklentileri karşılayabilecek etkili ve çeşitli öğretim faaliyetleri” en sorunlu boyut olarak

öne çıkmaktadır. Bu durumla doğrudan ilişkili olan “öğretim elemanlarının nitelikleri yüksek olarak belirtilirken” onların “öğretme yetkinliklerinin artırılması” da ayrıca vurgulanmaktadır. Bu kapsamda “eğiticilerin eğitimi” hususu geliştirilmeye açık bir yön olarak belirtilmektedir.

**Tablo 2.**

*Yıllara göre YDR’lerde Saptanan ÖÖD ile ilgili İçerik*

No	Tema	2016 YDR	2017 YDR	2018 YDR
1	Öğrenme kaynakları, destekler, erişilebilirlik			En güçlü yön “eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği tesis ve alt yapı (sınıf, laboratuvar, kütüphane, stüdyo), öğrenme kaynakları, insan kaynakları, erişilebilirlik, destekler ve özel yaklaşım gerektiren öğrencilere uygun altyapı” dır.
2	Program tasarımı ve program yeterlikleri ve TYYÇ uyumu		“Öğrenci iş yükünün, ‘Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi’ (TYYÇ) deki bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılması temel alınarak belirlenmesinin yasal bir zorunluluk olduğu açıklanmıştır. Kurumların yalnızca % 16’sı “öğrenme çıktılarını TYYÇ ile ilişkilendirip ulusal ve uluslararası dillerde yayınlamışlardır (YÖKAK, 2018: 42).	“Program yeterlikleriyle TYYÇ uyumunun sağlanması” gelişmeye açık yöndür.
3	Programların sürekliliği izlenmesi ve güncellenmesi			Dış değerlendirme programına alınan yükseköğretim kurumlarının büyük çoğunluğunda (% 83) programların sürekliliği izlenmesi ve güncellenmesinin iyileştirilmeye en açık alan olduğu saptanmıştır (YÖKAK, 2019: 37). “Program tasarımı ve güncellenmesinde dış paydaş görüşlerinin alınması gelişmeye açık yöndür.
4	Hedeflenen yeterliklere ulaşılma durumunun izlenmesi ve iyileştirilmesi	“öğrencilerin hedeflenen yeterliklere ulaşmasının güvenceye alınması, ölçme-değerlendirmeyle öğrenci başarılarının belirlenerek iyileştirme faaliyetlerine yansıtılması” ihtiyacı belirlenmiştir. Yeterliklerin kazanılma durumunun takip edilmesi ve iyileştirme çabaları hakkında kurumların yalnızca dörtte birinin (%26) beklentileri karşıladığı vurgulanmıştır.	İncelemeye alınan eğitim kurumlarından (n=50) yarıdan fazlası (%56) program yeterliklerine erişiminin takibini yapmamaktadır. Yeterliklerin kazanılma durumunun takip edilmesi ve iyileştirme çabaları hakkında kurumların yalnızca dörtte birinin (% 4) beklentileri karşıladığı vurgulanmıştır (YÖKAK, 2018: 37).	“Program yeterliklerine ulaşılma durumunun saptanması” gelişmeye açık yöndür. Bu açıdan en önemli boyutun kazanımların gerçekleştirilmesi olduğu belirtilmiştir.
5	Etkili, adil, şeffaf değerlendirilme	“etkili, adil ve şeffaf bir değerlendirme sisteminin oluşturulması”na ilişkin beklenti de düşük oranda karşılanmaktadır	Kurumların yalnızca % 33’ü “etkili, adil ve şeffaf bir değerlendirme sisteminin oluşturulması”na ilişkin beklentiyi karşılamaktadır.	Öğretim elemanları derslerde öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımlarını kullanmalıdır.
6	Öğrenme çıktılarına odaklı değerlendirilme	“Öğrenme çıktılarına odaklı değerlendirme sisteminin kullanılması” da kurumların yalnızca ¼’ünde beklentileri karşılanmaktadır	“Öğrenme çıktılarına odaklı değerlendirme sisteminin kullanılması” ise kurumların yalnızca % 14’ünde beklentileri karşılanmaktadır (YÖKAK, 2018: 37).	“Öğrenme çıktıları, öğrenci iş yükü, öğrenme-öğretme uygulamaları ve ölçme-değerlendirme” arasında uyum sağlanması ihtiyacı belirtilmiştir.

7	Öğrenci ve öğrenme odaklı aktif öğretim yaklaşımı	<p>“Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının benimsenmesi” bakımından çoğu kurumun beklentileri karşılamadığı saptanmıştır. “Aktif öğrenmeyi destekleyici stratejilerin” yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin derslerini bu doğrultuda düzenlemeleri ihtiyacı vurgulanmıştır. Öğrenme odaklı öğretim açısından kurumların yalnızca % 16’sı beklentileri karşılamaktadır. Kurumların % 37’sinde öğrenci odaklı eğitim konusunda öğrencilerin farkındalığının olduğu anlaşılmaktadır.</p>	<p>“Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının benimsenmesi” bakımından kurumların yalnızca % 4’ünün beklentileri karşıladığı saptanmıştır. “Aktif öğrenmeyi destekleyici stratejilerin” yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin derslerini bu doğrultuda düzenlemeleri ihtiyacı vurgulanmıştır. Öğrenme odaklı öğretim açısından ve bu konuda kurumların yalnızca % 6’sı beklentileri karşılamaktadır (YÖKAK, 2018: 38). Öğrencilerin farkındalığının artırılması gerekmektedir.</p>	<p>Öğrenci merkezli ÖÖD ölçütü açısından bir önceki döneme göre gerileme saptanarak süreçlerin iyileştirilmesi ihtiyacı vurgulanmıştır (YÖKAK, 2019: 28). “Öğrenci merkezli aktif öğrenme yöntemlerinin kullanımına yönelik süreçlerin tanımlanması” gelişmeye açık yöndür. Ayrıca “öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif rol almasının teşvik edilmesi” gerektiği vurgulanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının % 77’sinde öğrenci merkezli eğitim-öğretim süreçlerinin henüz olgunlaşmadığı veya farklı yaklaşımların uygulamaya aktarılmadığı belirtilmiştir (YÖKAK, 2019: 38). Eğitim ve öğretim alanında özellikle öğretim kadrosunun yetkinliği ve aktif öğrenme konularına daha çok odaklanılmalıdır. “Öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki iletişim” güçlü yönlerdendir. Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarında etkileşimli, öğrenci merkezli öğrenme çıktılarına odaklı öğrenme yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğretim ortamları oluşturulmalıdır.</p>
8	Ders bilgi paketi	Ders bilgi paketlerine kolay erişim açısından sorunların devam ettiği belirtilmiştir.		
9	21. yy becerileri	Mesleki yeterliklerin yanı sıra 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması yönünün de sorunlu olduğu vurgulanmıştır.	Mesleki yeterliklerin yanı sıra 21. yüzyıl becerilerinin (yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği, girişimcilik, üretkenlik, sorumluluk, liderlik) öğrencilere kazandırılması yönünün de sorunlu olduğu vurgulanmıştır.	21. yüzyıl becerilerini” kazandırmaya yönelik mekanizmaların işletilmesinin önemi vurgulanmıştır.
10	Farklı disiplinlerden seçmeli ders	“Kültürel derinlik ve farklı disiplinleri tanıma fırsatı veren seçmeli ders yapılandırması” açısından kurumların yalnızca % 16’sı beklentileri karşılamaktadır. Seçmeli derslerin yürütülmesinde iki sorun alanı öne çıkarılmıştır. İlki farklı disiplinlerden seçmeli ders alabilme ve ikincisi eğitimcilerin seçmeli dersleri yürütme yeterlikleridir.	Seçmeli derslerin öğrencilerin beklentilerini karşılama oranı (% 20) düşüktür. Eğitim programlarında iyi yapılandırılmış ve kalite süreçleri açısından garanti altına alınmış seçmeli derslerin bulunması önemlidir.	“Kültürel derinlik kazanımına, farklı disiplinleri tanıma” kazandırmaya yönelik mekanizmaların işletilmesinin önemi vurgulanmıştır. “Disiplinler arası çalışmayı destekleyen seçmeli ders sayısı” gelişmeye açık yöndür.
11	Mesleki uygulama ve alan çalışması	Öğrencilerin “mesleki uygulama (staj, alan çalışması vb) faaliyetlerinin yürütülmesinde standartlar oluşturulması ihtiyacı da vurgulanan noktalardandır.	Öğrencilerin “mesleki uygulama (staj, alan çalışması vb) faaliyetlerinin yürütülmesinde standartlar oluşturulması ihtiyacı da vurgulanan noktalardandır. Bu konuda kurumların yalnızca %24’ünün beklentileri karşıladığı açıklanmıştır (YÖKAK, 2018: 40). Bu çerçevede dış değerlendirme yapılan kurumların % 14’ünde AKTS hesabında öğrenci geri bildirimleri alınarak güncellemelerin yapıldığı saptanmıştır.	“Staj ve işyeri eğitimlerinin etkili biçimde yürütülmesi” güçlü yönlerdendir.

12	Öğrenci iş yükü	"Öğrenci iş yükünün öğretim teknikleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarıyla ilişkilendirilmesi"nde sorunların sürdüğü açıklanmıştır.	Öğrenci iş yükünün hesaplanmasında eğitim-öğretimle ilgili (ders saati, ödev, uygulama, sunum, proje çalışmaları vb) etkinliklerin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.	
13	Danışmanlık	"Öğrencilere danışmanlık hizmeti verilmesi" geliştirilmesi gerekli bir yön olarak belirtilmiştir (YÖKAK, 2017: 43).	"Öğrencilere danışmanlık hizmetinin kapsamının genişletilerek yönlerinden daha etkili hale getirilmesi" ihtiyacı vurgulanmış ve kurumların %30'unun beklentileri karşıladığı belirtilmiştir.	Danışmanlık uygulaması kurumların güçlü yönlerindenidir.
14	Eğiticilerin eğitimi	"Eğitici eğitimi programlarının da süre, içerik ve uygulama" açısından iyileştirilmesi gerektiği açıklanmıştır	Eğiticilerin eğitimi programları ile öğretim üyelerinin öğrenme ve öğretme teknikleri konusunda ders içeriklerini güncellemesi gerekmektedir (YÖKAK, 2018: 42).	"Nitelikli akademik kadro" güçlü yön olarak ifade edilmekle birlikte "eğiticilerin eğitimi programı" gelişmeye açık yöndür. "eğiticilerin eğitimi, mesleki gelişmelerinin sürdürülmesi ve öğretim becerilerinin iyileştirilmesi" ihtiyacı belirtilmiştir.

## 2016, 2017 Ve 2018 YDR İçeriği Temelinde KDDÖ Ölçütlerine Göre Üniversitelerin Öğretim Kalitesi Açısından Mevcut Durumu Nedir?

Bağımsız inceleyciler 2016 için birlikte; 2017 ve 2018 YDR için ayrı ayrı çalışarak puanlama ve durum saptaması yapmışlardır. Tablo 3, KDDÖ ölçütleri açısından bu puanlama ve ifadeleri içermektedir. Sayısal veriler, YDR'deki ÖÖD içeriğinin KDDÖ ölçütlerini hangi düzeyde karşıladığını bildirmektedir. Ayrıca her bir ölçüt açısından kurumlardaki öğretimin niteliği hakkında saptamalar yer almaktadır. KDDÖ'nün altı ölçütünden ikisine ilişkin YDR'lerin ÖÖD içeriğinde açıklama saptanmamıştır. "Öğrenci merkezli eğitim uygulamaları" ve "öğretim elamanlarının öğretim yetkinliği" ve "eğiticilerin eğitimi" raporların tamamında incelenen ölçütlerdendir. İçeriğin ölçütlere ilişkin açıklama ve ayrıntıya sahip olma açısından orta düzeyde yeterli olduğu saptanmıştır. Yani ölçütlerle, raporlarda üzerinde durulan konular tam örtüşmemektedir. Yükseköğretim kurumlarının ölçütler açısından kalitesi incelendiğinde ise "kurumların çoğunda öğrenci merkezli aktif öğretimin yapılamadığı", "eğiticilerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacı" saptanmıştır. Örneğin "Eğiticilerin eğitimi" ölçütü, 2016 YDR'de "süre, içerik ve uygulama" açısından geliştirilmesi gereken bir yön olarak vurgulanmıştır. KDDÖ ölçütleri açısından kurumlarda öğretimin kalitesinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

**Tablo 3.**

### YDR'nin ÖÖD İçeriği Temelinde KDDÖ Açısından Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Kalitesi

KDDÖ Ölçütleri	İncelenen Dokümanın Ölçütleri Karşılama Durumu											Genel		
	2016 YDR		2017 YDR				2018 YDR				Genel			
	Nitel-Nitel		Nicel			Nitel	Nicel			Nitel			Nitel	
		R <sub>1</sub>	R <sub>2</sub>	R <sub>3</sub>	M		R <sub>1</sub>	R <sub>2</sub>	R <sub>3</sub>	M				
1 Öğrenme-öğretme merkezinde yürütülen uygulama örnekleri	0	Veri yok.	1	0	0	0	Veri yok.	0	0	0	0	Veri yok.	0	ÖÖD kapsamında uygulama örneklerinin tanıtımına yönelik içerik saptanmamıştır.
2 Öğrenci merkezli eğitim uygulamaları	2	Aktif öğrenmeyi destekleyici stratejilerin yaygınlaştırılm asi ihtiyacı belirtilmiştir.	2	2	3	2	Kurumların yalnızca %4'ü öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını benimsemektedir.	2	3	3	3	Kurumların % 77'sinde öğrenci merkezli öğretim süreçleri henüz olgunlaşmamıştır.	2	Kurumların çoğu öğrenci merkezli öğretimi gerçekleştiriyor.

3	Öğrenci geri bildirimlerini içeren anketler	0	Veri yok.	2	0	0	1	Veri yetersiz.	Veri yetersiz.	0	ÖÖD kapsamında öğrencilerden dönüt alıp gelişim yönünde kullanımı konusu raporlarda işlenmemiştir.
4	Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitim konusundaki yetkinliği	2	Öğretmenlerin derslerini öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak şekilde geliştirme ihtiyacı saptanmıştır.	1	2	1	1	Öğretmenlerin derslerini aktif öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlemeleri ihtiyacı belirtilmektedir.	Eğitim ve öğretim alanında özellikle öğretim kadrosunun yetkinliği ve aktif öğrenme konularına daha çok odaklanılmaktadır.	2	Öğrencileri aktif kılan öğretim uygulamalarının kurumların çoğunda henüz uygulanmadığı söylenebilir.
5	Eğiticilerin eğitimi programı içeriğinde öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımına ilişkin uygulamalar	2	Eğiticilerin eğitimi programlarının da süre, içerik ve uygulama açısından iyileştirilmesi vurgulanmıştır.	1	2	2	2	Eğiticilerin eğitimi programları ile öğretimin üyelerinin öğrenme ve öğretme teknikleri konusunda ders içeriklerini güncellemesi gereklidir.	“Nitelikli akademik kadro” güçlü yön olarak ifade edilmekle birlikte “eğiticilerin eğitimi programı” gelişmeye açık yöndür. Öğretim beceri-leri geliştirilmelidir.	2	Eğiticilerin eğitimiyle öğretimin becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacı saptanmıştır.
6	Öğrenci iş yükünde mesleki uygulamalar, değişim programları, staj ve projeler gibi uygulamaların da kullanılması	3	Öğrencilerin mesleki uygulamalarındaki standart oluşturulması ihtiyacı saptanmıştır.	3	3	2	3	Öğrenci iş yükünde eğitim-öğretimle ilgili (ders saati, ödev, uygulama, sunum, proje vb) etkinlikler dikkate alınmalıdır.	Veri yok.	2	Öğrenci iş yükünün saptanmasında öğrencilerin öğrenmesini sağlayıcı çeşitli öğretim etkinliklerinin belirtilmesi gerekmektedir.
Genel / Toplam	İçeriğin KDDÖ’yi karşılama oranı 9/18 olup orta düzeydedir.			10	9	8	9	İçeriğin KDDÖ’yi karşılama oranı 9/18 olup orta düzeydedir.	İçeriğin KDDÖ’yi karşılama oranı 8/18 olup orta düzeydedir.	9	KDDÖ açısından kurumların beklentileri karşılamadığı ve öğretim kalitesinin düşük olduğu söylenebilir.

## 2016, 2017 ve 2018 YDR İçeriği Temelinde ESG Ölçütlerine Göre Üniversitelerin Öğretim Kalitesi Açısından Mevcut Durumu Nedir?

Tablo 4, ESG ölçütlerinin YDR’lerde dikkate alınma durumu ve yükseköğretim kurumlarındaki öğretim kalitesinin söz konusu ölçütler açısından durumunu vermektedir. Tablo 4’e göre YDR’lerde saptanan ÖÖD içeriğinin ESG ölçütlerine ilişkin ayrıntılı açıklamaya sahip olma düzeyi düşüktür. Genel olarak ÖÖD içeriğinin ESG ölçütlerine ilişkin açıklama ve ayrıntıya sahip olma düzeyi düşüktür. ESG ölçütleri açısından kurumlarda öğretimin kalitesinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

## 2016, 2017 ve 2018 YDR İçeriği Temelinde LKG Ölçütlerine Göre Üniversitelerin Öğretim Kalitesi Açısından Mevcut Durumu Nedir?

YDR’lerde saptanan ÖÖD içeriği ile LKG karşılaştırılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 5’te verilmiştir. Tabloya göre YDR’lerde saptanan ÖÖD içeriğinin LKG ölçütlerine ilişkin ayrıntılı açıklamaya sahip olma düzeyi düşüktür. “Öğrencilerin öğrenme-öğretim etkinlikleriyle ilgili görüşlerinin saptanarak öğretimi daha etkili hale getirmede kullanılması”na ilişkin hiç açıklama saptanmamıştır. Yükseköğretim kurumlarının LKG ölçütleri açısından kalitesi incelendiğinde “fiziki alt yapı ve öğrenme kaynakları” ile “öğrenci-öğretim elemanı arasındaki iletişim ve sınıf ortamı” açısından öğretim kalitesinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Fakat “kurumların çoğunda öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine uygun öğretim zenginliğinin sağlanmadığı”, “kavramsal ve kuramsal bilgilerin uygulamaya aktarılacak öğretimde sorunlar olduğu” belirlenmiştir. LKG ölçütleri açısından kurumlarda öğretimin kalitesinin düşük olduğu söylenebilir.

## 2016, 2017 ve 2018’de Yükseköğretimde Öğretim Kalitesi Açısından Hangi Boyutlarda Gelişme ve Sorunlar Saptanmıştır?

Yıllar geçtikçe “kalite kültürü” kavramı hakkında farkındalığın arttığı saptanmaktadır. Örneğin 2016 YDR’de “yükseköğretim kurumlarının yarısının iç değerlendirme süreci ve kalite kültürü” hakkında yeterli bir kavrayışa sahip olmadıkları açıklanmıştır (YÖKAK, 2017, 7). 2017 YDR’de ise “yükseköğretim kurumlarının büyük çoğunluğunun iç değerlendirme süreci ve kalite kültürü” sürecini kavradıkları fakat raporlaştırma bakımından iyileştirme ihtiyacı belirtilmiştir (YÖKAK, 2018: 8). Öğrenme odaklı aktif öğretim faaliyetlerinin yapılabilmesi için hem öğretim elamanlarının eğitiminin hem de öğrencinin farkındalığının önemi vurgulanmaktadır. Yıllar geçtikçe ölçme-değerlendirmenin işlevine ilişkin algı değişme eğilimindedir. Bu değişim, öğrencilere not vermekten ölçme-değerlendirmenin öğrenci öğrenmesini sağlamak ve geliştirmek için kullanılması gerektiği yönündedir. Bir başka değişim öğrencinin rolüyle ilgilidir. Öğrencinin edilgen olduğu ve başkalarının belirlediği içeriği edinmek durumu yerine farklı disiplinlerden seçmeli dersler yoluyla kendi gelişiminde karar verici rolü öne çıkarılmaya çalışılmaktadır.

**Tablo 4.**

### YDR’nin ÖÖD İçeriği Temelinde ESG Açısından Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Kalitesi

ESG Ölçütleri	İncelenen Dokümanın Ölçütleri Karşılama Durumu												
	2016 YDR		2017 YDR				2018 YDR				Genel		
	Nitel-Nitel		Nicel			Nitel	Nicel			Nitel	Nitel		
		R <sub>1</sub>	R <sub>2</sub>	R <sub>3</sub>	M		R <sub>1</sub>	R <sub>2</sub>	R <sub>3</sub>	M			
1 Esnek öğrenme kanallarıyla öğrencilerin ihtiyaçlarını ve farklılığına cevap verilmelidir.	1	Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının benimsenmesi	1	1	1	1	Öğrenci merkezli eğitim stratejilerinin yaygınlaştırılması ihtiyacı vurgulanmıştır.	3	1	2	2	Kurumların % 77’sinde öğrenci merkezli eğitim-öğretim süreçlerinin henüz uygulanmadığı farklı yaklaşımların uygulanmadığı belirtilmiştir.	Kurumların çoğunda öğrencilerin ihtiyaç ve farklılığına cevap verebilecek bir öğretim sağlanıyor.
2 Farklı ve etkili öğretim biçimleri ve pedagojik yöntemler kullanılmalıdır.	1	Aktif öğrenmeyi destekleyici stratejilerin yaygınlaştırılması	1	1	1	1	Farklı öğrenme stratejilerinin yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmiştir.	3	2	1	2	“Öğrenci merkezli aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıma yönelik süreçlerin tanımlanması” gelişmeye açık yöndür.	Etkili öğretim biçimlerinin henüz yaygınlaşmadığı söylenebilir.
3 Öğretimi etkili kılacak pedagojik yöntemler düzenli gözden geçirilerek uyarlanmalıdır.	0	Veri yok.	0	2	0	1	Veri yok.	0	0	0	0	Veri yok.	Pedagojik yöntemlerin gözden geçirilmesi ve buna bağlı düzenleme yapılmasına ilişkin veri yok.
4 Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk üstlenmesi için yönlendirme ve cesaret verilmelidir.	0	Veri yok.	0	0	2	1	Öğrenme odaklı öğretim ve bu konuda öğrenci farkındalığı kurumların yalnızca % 6’sında olumlu düzeydedir.	0	0	0	0	“Öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif rol almasının teşvik edilmesi” gerektiği vurgulanmıştır.	Kendi gelişimleri için öğrencilerin farkındalığının artırılması gerektiği anlaşılmaktadır.
5 Öğretmen-öğrenci ilişkisinde karşılıklı saygı oluşturulmalıdır.	0	Veri yok.	0	0	0	0	Veri yok.	1	1	2	1	Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi kurumların güçlü yanısıdır.	Olumlu ortamın kurulup sürmesi hakkında veriler olumludur.
6 Öğrenci şikâyetleriyle ilgilenmek üzere mekanizma olmalıdır.	1	Danışmanlık sisteminin iyileştirilmesi	0	2	0	1	Veri yetersiz.	0	1	1	1	Danışmanlık uygulaması kurumların güçlü yönlerindedir.	Danışmanlık uygulamasının etkili hale getirilmesi ihtiyacı saptanmıştır.
7 Değerlendiriciler (öğretmenler) destek	2	Eğiticilerin eğitimi programlarının süre, içerik ve	2	2	1	2	Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarının	2	0	1	1	Öğretim elemanları derslerde öğrenci merkezli	Ölçme-değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine



	olarak ölçme-değerlendirme becerilerini geliştirmeli dir.	uygulama açısından iyileştirilmesi	geliştirilmesi ihtiyacı dolaylı şekilde belirtilmiştir.				değerlendirme yaklaşımlarını kullanmalıdır.				yönelik bir mesleki gelişim mekanizması henüz kurumlarda işlevsel değildir.		
8	Değerlendirme ölçütleri öğrencilere önceden duyurulmalı .	Veri yok.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Değerlendirme ölçütlerinin öğrencilere önceden duyurulması hakkında veriye ihtiyaç var.	
9	Değerlendirme öğrencilere hedeflenen öğrenmeleri ne ölçüde başarılı olduğunu ilişkin bilgi vermeli ve öğrencilere daha iyi öğrenmeleri ne yönelik rehberlik yapılmalıdır	Yeterliklerin kazanılma durumunun takip edilmesi.	3	1	1	1	1	2	3	2	2	“Program yeterliklerine ulaşılma durumunun saptanması” gelişmeye açık yöndür. Bu açıdan en önemli boyutun kazanımların edinilmesi olduğu vurgulanmıştır.	Yeterliklere erişilme durumu ve öğrenmenin daha iyi hale gelmesi için öğrencileri yönlendirme hakkında kurumların geliştirilmesi gerekmektedir.
10	Eğer mümkünse birden fazla değerlendirici olmalı.	Veri yok.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Ölçme ve değerlendirme uygulanması geçerli ve güvenilir olmalıdır. Bu konuda veri eksikliği bulunmaktadır.	
11	Değerlendirme menin olumsuz etkilerini azaltacak düzenleme yapılmalı.	Veri yok.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Değerlendirme uygulamalarının olumsuz etkileri ve bunların nasıl üstesinden gelindiğine ilişkin veri eksikliği bulunmaktadır.	
12	Ölçme ve değerlendirme bütün öğrencilere adaletle ve önceden tanımlanmış süreçlere göre uygulanmalıdır.	Etkili, adil ve şeffaf bir değerlendirme sisteminin oluşturulması.	2	0	2	2	1	1	0	1	1	Kurumların yalnızca %33’ü “etkili, adil ve şeffaf bir değerlendirme sistemi” açısından beklentiyi karşılıyor.	Kurumların çoğunda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının önceden tanımlı süreçlere uygun yapılması geliştirilmeye açık yöndür.
13	Öğrencilerin itirazına ilişkin resmi bir süreç tanımlanmalıdır.	Veri yok.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	ÖÖD kapsamında öğrenci itirazlarına ilişkin bir raporlamaya erişilememiştir.	
Genel / Toplam	İçeriğin ESG’yi karşılama oranı 10/39 olup düşük düzeydedir.		5	11	8	9	12	8	10	10	10	İçeriğin ESG’yi karşılama oranı 10/39 olup düşük düzeydedir.	ESG ölçütlerinin karşılanmadığı ve öğretim kalitesinin düşük olduğu söylenebilir.

**Tablo 5.**

*YDR’nin ÖÖD İçeriği Temelinde LKG Göstergeleri Açısından Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Kalitesi*

LKG Ölçütleri	İncelenen Dokümanın Ölçütleri Karşılama Durumu														
	2016 YDR		2017 YDR				2018 YDR				Genel				
	Nicel-Nitel		Nicel	Nitel			Nicel	Nitel		Nicel	Nitel				
1	Derslik, laboratuvar, kütüphane gibi öğrenme merkezlerinin donanımları öğrenci öğrenmesini destekleyici nitelikte ve kalitededir.	0	Veri yok.	0	0	0	0	0	2	3	3	3	“Eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği tesis ve alt yapı (sınıf, laboratuvar, kütüphane, stüdyo), öğrenme kaynakları, insan kaynakları, erişilebilirlik, destekler ve özel yaklaşım gerektiren öğrencilere uygun altyapı” güçlü yönlendirir.	Fiziki alt yapı ve öğrenme kaynaklar bilgisi son raporlamada verilmekte bundan sonraki inceleme raporlama süreçlerinde öğrenci görüşleri de alınarak değerlendirme yapılması ihtiyacı saptanmaktadır.	
2	Öğrenme hedeflerini ölçmede değerlendirme kriterlerini önceden öğrenciler bilmelidir.	1	Ders bilgi paketlerine kolay erişimde bulunmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Veri yok.	Öğrencilerin ders bilgi paketlerine erişimi ve bu konuda farkındalığı hakkında veriler sağlanmalıdır.	
3	Öğretim görevlileri	1	Öğrencilere	1	2	1	1	“Danışmanlık	1	3	2	2	Öğretmen-öğrenci	1	Öğrenci-öğretim

	ile kolay iletişim kurulabilen, yardım alınabilen ve olumlu bir sınıf ortamı kurulmakta.	danışmanlık hizmeti verilmesi geliştirilmesi gerekli bir yön olarak belirtilmektedir.								kapsamı genişletilerek daha etkili hale getirilmesi" ihtiyacı vurgulanmış ve kurumların %30'unun beklentileri karşıladığı belirtilmiştir.	iletim ve etkileşiminin olumlu olduğu ve güçlü bir yön olduğu vurgulanmıştır.	elamaları arasında olumlu ilişkiler güçlü yan olarak belirtilmektedir.
4	Derslerde, bütün öğrenciler öğretime katılmaktadır.	Öğretim elemanlarının aktif öğrenme stratejilerini kullanmaları yaygınlaştırılmaktadır.	1	1	1	2	1	1	1	"Aktif öğrenme stratejilerinin" yaygınlaştırılması ve öğretmenler derslerini bu doğrultuda düzenlenmiştir.	Öğrenci merkezli ÖOD ölçütü açısından bir önceki döneme göre gerileme saptanarak süreçlerin iyileştirilmesi ihtiyacı vurgulanmıştır.	Öğrencilerin öğrenmesini sağlayan öğretim uygulamalarının yaygın şekilde gerçekleştirilmesi gerekiyor.
5	Öğrenci öğrenmesini kolaylaştıracak çok çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmaktadır.	Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının benimsenmesinde çoğu kurum beklentileri karşılayamıyor.	1	2	2	2	2	2	2	Kurumların yalnızca %4'ü "öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı" açısından beklentileri karşılıyor.	"Öğrenci merkezli aktif öğrenme yöntemlerinin kullanımına yönelik süreçlerin tanımlanması" gelişmeye açık yöndür.	Kurumların çok azında öğretim zenginliğinin sağlandığı belirtiliyor. Aynı zamanda bu konuda gözlem ve inceleme dayalı daha ayrıntılı verilere ihtiyaç duyulmaktadır.
6	Kavramsal ve kuramsal bilgiler öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için uygulamaya dönüştürülerek sunulmaktadır.	Mesleki uygulamaların standart hale getirilmesinde sorunlar belirlenmiştir.	1	2	1	1	1	1	1	Aktif öğrenmeyi sağlayacak stratejilerin kullanılması önerilmiştir.	"öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif rol almasının teşvik edilmesi" gerektiği vurgulanmıştır.	Kavramsal ve kuramsal bilgilerin daha kolay öğrenilmesini sağlayan uygulamalar hakkında veri yetersiz. Bu konuda dolaylı ilgisi olan aktif öğrenme açısından eksiklik var.
7	Çalışmalarından dolayı öğrencilere verilen dönütler onların öğrenmesine yardımcı olabilecek niteliktedir.	Veri yok.	0	0	0	1	0	0	0	Yeterliklerin kazanılma durumunun takip edilmesi ve iyileştirme çabaları hakkında kurumların yalnızca dörtte birinin beklentileri karşıladığı vurgulanmıştır.	Öğretim elemanları derslerde öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımlarını kullanmalıdır.	Öğrencilere dönüt verilmesi ve bu sürecin etkililiği hakkında veri yetersiz. Yeterliklerin kazanılma durumu açısından eksiklik var.
8	Öğrencilerin sorun çözüme, girişimcilik, eleştirel düşünme gibi üst becerileri geliştirilmektedir.	Hedeflenen yeterliklere ve 21. yy becerilerine ulaşılması bakımından iyileştirme ihtiyacı bulunmaktadır.	2	3	3	3	3	3	3	Mesleki yeterliklerin yanı sıra 21. yüzyıl becerileri (yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği, girişimcilik, liderlik üretkenlik) kazandırılması da sorunlu bir yöndür.	21. yüzyıl becerilerini" kazandırmaya yönelik mekanizmaların geliştirilmesinin öncemi vurgulanmıştır.	21. yy becerilerinin nasıl verildiği ve edinilme durumu hakkında detaylı veriye ihtiyaç olmakla birlikte kurumların bu konuda sorunlu olduğu vurgulanmaktadır.
9	Derslerde öğretilenler, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	Seçmeli derslerin yürütülmesinde beklentiler karşılanmıyor.	1	0	1	0	0	0	0	Veri yok.	"Program yeterliklerine ulaşılma durumunun saptanması" gelişmeye açık yöndür. Bu açıdan en önemli boyutun kazanımların gerçekleştirilmesi olduğu belirtilmiştir.	Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları temelinde öğretimin düzenlenmesi en temel kalite göstergesidir. Bu konuda veri ihtiyacı vardır.
10	Ölçme-değerlendirme ile öğretim arasında uyum sağlanmaktadır.	Öğrenme çıktılarına odaklı değerlendirme sisteminin kullanılması da eksiklikler var.	1	0	1	1	1	1	1	Öğrenme çıktılarına odaklı değerlendirme sistemi kurumların yalnızca %14'ünde beklentileri karşılamaktadır.	"Öğrenme çıktıları, öğrenci iş yükü, öğrenme-öğretme uygulamaları ve ölçme-değerlendirme" arasında uyum sağlanması ihtiyacı belirtilmiştir.	Öğrenme çıktıları-öğretim-ölçme arasındaki ilişkiyle ilgili doğrudan veri ihtiyacı var. Çıktılarla ölçme arasındaki bağın kurulması gelişmeye açık yöndür.
11	Kâğıt kalem değerlendirmelerin yanı sıra üretilen ürünler, grup performansları, proje raporları, portfolyo gibi değerlendirme araçları da kullanılmaktadır.	Erkili, adil, şeffaf bir değerlendirme sisteminin oluşturulmasında da eksiklik belirtilmiştir.	1	1	1	1	1	1	1	Kurumların yalnızca %33'ü "etkili, adil ve şeffaf bir değerlendirme sisteminin oluşturulması"na ilişkin beklentiyi karşılamaktadır.	Öğrenci merkezli değerlendirme uygulamalarının yaygınlaştırılması ihtiyacı belirtilmiştir.	Çeşitli ölçme-değerlendirme uygulamaları hakkında veri ihtiyacı var. Kurumlar bu yönden gelişmeye ihtiyaç duymaktadır.
12	Ölçme-değerlendirme sonuçları öğrencinin öğrenmesini iyileştirecek şekilde kullanılmaktadır.	Ölçme-değerlendirme sonuçlarının iyileştirme faaliyetlerine yansıtılmasında gelişim ihtiyacı var.	1	0	1	0	0	0	0	Veri yok.	Veri yok.	Öğrencinin öğrenmesine hizmet edecek şekilde ölçme sonuçlarının kullanılması durumu hakkında veri ihtiyacı bulunmaktadır.
13	Öğrencilerin öğrenme-öğretim etkinlikleriyle ilgili görüşleri	Veri yok.	0	0	0	0	0	0	0	Veri yok.	Veri yok.	OOD ile ilgili öğrenci görüşlerinin alınması ve

saptanmakta ve öğretimi daha etkili hale getirmeye kullanılmaktadır.												öğretimi etkili hale getirmede kullanılmamasına ilişkin veri ihtiyacı saptanmaktadır.	
Genel / Toplam	Raporun alanyazın taramasında saptanan göstergeleri karşılama oranı 11/39 olup düşüktür.	10	13	12	1	Göstergelerin karşılama oranı 11/39 düşüktür.	13	15	15	14	Göstergelerin karşılama oranı 14/39 düşüktür.	12	LKG göstergeleri açısından kurumlarda öğretim kalitesinin düşük olduğu söylenebilir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada YÖKAK dış değerlendirme raporları, ulusal, uluslararası ve alan yazındaki kalite göstergeleri perspektifiyle incelenmiştir. Türk yükseköğretim sisteminin neredeyse yarısını kapsayan raporlara dayalı bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, yalnızca ulusal düzeyde değil aynı zamanda uluslararası düzeyde “yükseköğretimde öğretimin kalitesinin iyileştirilmesi” bağlamında önemlidir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar “raporlama biçimi” ve “ÖÖD açısından kurumların durumu” şeklinde iki kategoriye ayrılabilir. Raporlar, ders uygulamalarına katılım yerine alan ziyaretleri sırasında ilgili kişilerle yapılan görüşmelere dayalı üretilmiştir. Yükseköğretimde ders gözlemi karmaşık bir durum olarak nitelense de (Gunn, 2018) mevcut gerçekliği saptamada bir katkı sağlayabilir. Doğal olarak raporlar öğretimin kalitesi hakkında detaylı ve geçerli veri sağlamada oldukça sınırlıdır. Üstelik raporlama biçimi ve dil açısından henüz bir standart oluşturulmamıştır (YÖKAK, 2017, 8). Sonraki yıllarda üretilen raporların belirli bir standarda uygun hazırlanması izlenebilirliği ve işlevselliği artıracaktır. Örneğin YDR’lerde geçen “öğrenci merkezli”, “aktif öğrenme” ve öğrenme odaklı öğretim” ifadelerinden biri tercih edilerek kavramsal bütünlük ve izlenebilirlik güçlendirilmelidir. Yıllar ilerledikçe raporlarda “değerlendirme” yaklaşımından uzaklaşıldığı; “ölçütlerin” vurgulanmasına odaklı bir raporlama dilinin tercih edildiği gözlemlenmiştir. Fakat bu yaklaşım YDRleri işlevinden uzaklaştırmaktadır. Özellikle kalite kültürünün özü olan süreçlerin iyileştirilmesi (Elken ve Stensaker, 2018) fırsatı zayıflatılmaktadır. Bu nedenle YDR’lerin dış değerlendirme ölçütleri temelinde mevcut gerçekliği nitel ve nicel olarak ayrıntılı şekilde ortaya koyması kalite kültürünün yerleşmesi açısından önemlidir. Bu sorun Akar ve Babadoğan (2018) tarafından da saptanmıştır. Onlara göre raporlar mevcut gerçekliği yansıtmamaktadır. Mevcut gerçekliği yansıtabilecek raporlama için dış değerlendirmelerin bağımsız ve objektif şekilde yapılmasının önemi ilgili çalışmalarda saptanan bir durumdur (Gümüş, 2018; Kaya, 2017). Raporlama biçiminin diğer tarafında ölçütlerin işlevselliği yer almaktadır. YÖKAK (2016) tarafından belirlenen öğrenci merkezli öğrenme-öğretme-değerlendirme alt boyutundaki KDDÖ öğretim kalitesinin süreç ve sonuç boyutlarını göz ardı etmektedir. Girdi boyutunda ise derse devam, sınavlara katılım, mezuniyet koşulları, danışmanlık, staj, hareketlilik, sürekli eğitim merkezi ve öğrenci görüşlerinin alınmasına ilişkin yasal düzenlemelerin varlığı kalite göstergeleri olarak saptanmıştır. Bu unsurların yasal düzenlemelerdeki varlığı, uygulandığı anlamına gelmez. Örneğin öğrenci merkezli eğitime kurum politikasında yer verilmiş olması ölçütü öğretimin kalitesinin bir göstergesi olamaz. Önemli olan bu politikanın hayata geçirilmiş olmasıdır. Bu tür göstergeler öğretimin kalitesi hakkında mevcut durumu göstermeyeceği gibi öğrenci merkezli öğretimin geliştirilmesine de hizmet etmeyecektir. Stensaker ve Leiber’e (2015) göre detayları ortaya koyabilen değerlendirmeler kalitenin geliştirilmesine hizmet edebilir. Wang, vd. (2018)’e göre genel değerlendirmeler, asıl hedefi olan öğretimin daha kaliteli hale gelmesine hizmet etmeyecektir. Süreç ve sonuç boyutlarında veriler elde

edilebilmesi ve verilere dayalı kararlar alınabilmesi durumunda daha kaliteli yükseköğretim hizmeti sunulabilir. Bu durumun işlevsel bir mekanizması ise süreç ve sonuç verilerinin yer aldığı raporlamalardır. Örneğin süreç boyutunda hangi farklı ve etkili öğretim biçimleri kullanıldığı, bu öğretim biçimlerinin pedagojik sonuçlarının neler olduğu, daha etkili öğretim biçimlerinin kullanımının yaygınlaştırılmasının nasıl sağlandığı gibi göstergelere yer verilebilir. Bu çalışmada saptanan en sorunlu alanlar “yeterliklerin kazanılma durumunu iyileştirmeye dönük işleyiş eksikliği”, “ölçme-değerlendirmenin öğrencinin öğrenmesini daha iyi hale getirecek biçimde kullanılamaması”, “öğrenen odaklı ihtiyaç ve beklentileri karşılayabilecek etkili ve çeşitli öğretim faaliyetleri eksikliği” ile öğretim elemanlarının “öğretme yetkinliklerinin sürekli artırılmamasıdır. Bu alanlar alanyazında öğretim kalitesini geliştirmek üzere kritik önemde vurgulanan alanlardır (Gunn, 2018; Hénard, 2010; Üstünlüoğlu, 2017). Öğrencilerin en çok önem verdiği kalite göstergesi öğretim görevlilerinin öğretebilme becerileridir Wang, Sun ve Jiang (2018). Buna göre akademisyenlerin pedagojik yönlerinin geliştirilebilmesi için yapılacak girişimler öncelikle öğretim kalitesine ve ardından üniversitenin kalitesinin iyileşmesine hizmet edebilir.

Türk yükseköğretiminin ÖÖD açısından durumu üç farklı perspektifle (KDDÖ, ESG, LKG) betimlenmiştir. Raporlarda, ulusal ölçütler (KDDÖ) bile orta düzeyde dikkate alınmaktadır. ESG ve LKG ölçütleri ise düşük düzeyde dikkate alınmıştır. Ulusal ölçütlerin uluslararası ölçütlere uyumlu hale getirilmesi gereklidir. Alanyazında önerilen (Dicker, vd., 2019; Gunn, 2018; Hénard, 2010; Üstünlüoğlu, 2017) öğretim kalitesi göstergeleriyle YÖKAK kurumsal dış değerlendirme formundaki öğrenci merkezli ÖÖD boyutu geliştirilebilir. Sonuç olarak üç farklı perspektif açısından da Türk yükseköğretim sistemi ÖÖD ölçütlerini düşük düzeyde karşılamaktadır.

Diğer boyutlara göre iyi durumda olan yönler fiziki alt yapı, insan kaynağı nitelikleri, danışmanlık ve olumlu iklimdir. Fakat bu yönlerin, gerçek hayatın gerektirdiği becerilerin öğrencilere edindirilmesinde işlevsel kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuç Üstünlüoğlu (2016, 2017) tarafından da vurgulanmıştır. Henard (2010) tarafından hazırlanan rapor üniversitelerin öğretim elemanlarının sürekli gelişimini ve öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek pedagojik gelişime önem vererek öğretim kalitesini geliştirmeye çaba harcamasını vurgulamaktadır. Kurumsal çerçeveye oturtulmuş mesleki gelişim faaliyetleri sürekli gelişim kültürüne ve öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkileyecektir (Bollman, 2001). Ayrıca “eğiticilerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacı” saptanmıştır. Bu konuda öğretim görevlileri, sürekli değişen koşullara cevap verebilecek kaliteli öğretim ve öğrenme hizmeti sunmanın çok zor olduğunu düşünmektedir (Dicker vd., 2019). Böylece, uygun öğretim elemanının seçiminde veya öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek gerekli kaynakların temin edilmesinde ve belirli durumlara uygun öğretim yöntemlerinin uygulanmasında yönetsel çabalar öğretim ortamının iyileştirilmesine yönlendirilebilir (Pedro vd., 2018). Raporlarda, öğretimi geliştirmek amacıyla öğrencilerin görüşlerinin saptanması üzerinde çok az durulmuştur. İşlevi ve geçerlik-güvenirlik yönü tartışılan (Gunn, 2018; Hénard, 2010; Üstünlüoğlu, 2017) bu uygulama öğretimin geliştirilmesine hizmet etmeyen bir faaliyet olarak nitelenmektedir (Wan, vd., 2018).

ÖÖD açısından Türk yükseköğretiminin mevcut durumu yıllara göre incelenerek eğilimler ortaya konulmuştur. Yükseköğretimde kalite kültürü hakkında farkındalığın ve yükseköğretim programlarının sürekli güncellenmesi isteğinin artma eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrenme odaklı aktif öğretime verilen önem artmaktadır. Bununla birlikte öğrenci öğrenmesine odaklı pedagojik uzmanlığın geliştirilmeye açık yön olduğu saptanmıştır. Fakat eğitimcilerin eğitimi en sorunlu alan olarak durmaktadır. Öğrencinin, kendi öğrenmesinde ve gelişiminde aktif rolü öne çıkma eğilimindedir. Ölçme-değerlendirmenin, öğrencilerin öğrenmesindeki gerçek işlevinin yıllar ilerledikçe fark edildiği söylenebilir. Öte yandan yeterliklere ulaşılma durumunun takibi ve yeterliklere ulaşılma durumunun izlenmesine verilen önem azalmaktadır.

Çalışmanın sonunda YDR üretilmesinde birbiriyle etkileşimli eksiklikler saptanmıştır. Ulusal ölçütlerin uluslararası ölçütlerle uyumsuzluğu, dış değerlendirmelere yansımıştır; dış değerlendirmelerde gözardı edilen süreç göstergeleri sebebiyle de YDR işlevini köreltmıştır. YDR genelinde somut, fiziksel ve nicel öğelerin güçlü yanlar olduğu fakat bu öğelerin işlevsel kullanımının geliştirilmeye açık yön olduğu saptanmıştır. Öğrenen odaklı bir ÖÖD, felsefi dayanakları olan üst düzey bilgi ve beceriyi gerektiren özgün uygulamaları ifade etmektedir. Buna yönelik iyileştirme girişimleri bilinçli, planlı, sürekli, aşamalı olmak zorundadır (Dicker vd., 2019; Hénard, 2010; Joshi, 2017). Bu bağlamda Türk yükseköğretim kurumlarının bulunduğu aşama yönetsel resmi düzenlemelerin tamamlanmaya çalışıldığı bir aşamadan bir sonraki aşama olan yasal düzenlemeleri uygulamaya aktarma aşamasına geçiş sürecindedir. Bu durumu Akar ve Babadoğan (2018) yönetsel farkındalığın henüz öğrenci ve akademisyenlere yansımadağı şeklinde açıklamaktadır. Bu durumla ilişkili olarak yükseköğretimde süreçleri iyileştirme yöntemi olarak denenilen kalite güvence sisteminin etkisi henüz ikna edici sonuçlara sahip değildir (Bollman, 2001, Joshi, 2017). Yükseköğretim kurumları ve bölümleri arasında kalite kültürünün içselleştirilerek uygulanması bakımından önemli farklılıkların olması bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir.

## Uygulama

Sonuçlar doğrultusunda uygulamayı biçimlendirecek ve birbiriyle etkileşimli bir model belirlemektedir (Şekil 2). Mevcut uygulamada yeterliklerin edindirilmesinde kurumsal ve bireysel performans herhangi bir teşvik mekanizmasına tabi değildir. Bu durum öğretim kalitesine olumsuz biçimde yansımaktadır (Gunn, 2018). Öğrenci öğrenmesini geliştirmek için kurumların ve öğretim elemanlarının duyarlılığını artıracak hesapverebilirlik ve teşvik sistemi yerleştirilmelidir. Bu kapsamda tarafsız ve bağımsız işleyen geçerli-güvenilir ölçme-değerlendirme ile yeterliklerin edindirilme durumunun saptanması kilit önemdedir. Dış denetimin de yeterliklerin edindirilmesi temelinde işlev görebilmesi sağlanmalıdır. Hénard (2010)'a göre kurumlar, iyi öğretim uygulamalarını belirlemek ve bunları yaygınlaştırmak için değerlendirme mekanizmalarını uygulayabilirler. Ayrıca kaliteli öğretimi gerçekleştiren öğretim elemanlarını ödüllendirme yolları aranmalıdır. Wang, Sun ve Jiang (2018) tarafından da benzer bir modelin oluşturulması ihtiyacı vurgulanmaktadır. Onlara göre Çin yükseköğretiminin gelişimi için ulusal teşvik ve özerkliğe dayalı bütüncül şekilde düzenlenmiş bir değerlendirme sistemi oluşturmak gereklidir. Türk yükseköğretim sisteminin geliştirilebilmesi yönünde ulusal düzeyde düzenlenmiş olan dış değerlendirme ölçütlerinin uluslararası ölçütler dikkate alınarak geliştirilmesine ihtiyaç vardır.



**Kaynaklar**

- Akar, T. ve Babadoğan, M. C. (2018). Opinions of academic administrators of regarding constructing a quality culture at education faculties. *Journal of Education and Future*, 1-11.
- Alzafari, K. ve Ursin, J. (2019) Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter? *Quality in Higher Education*, 25(1), 58-75, DOI: 10.1080/13538322.2019.1578069
- Başıoğlu, T. (2019). *Yükseköğretim kurumlarında toplam kalite yönetimi kapsamında çalışan memnuniyeti ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). İstanbul Esenyurt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bollman, L. A. (2001). *Conversations on quality: perspectives on teaching and learning in higher education*. (Unpublished PhD dissertation). University of Minnesota, Faculty of Graduate School, the USA.
- Çetinsaya, G. (2014). *Growing, quality and internationalization: A guide map for higher Education in Turkey*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Dakovic, G. ve Gover, A. (2019) Impact evaluation of external quality assurance by the Institutional Evaluation Program. *Quality in Higher Education*, 25 (2), 208-224, DOI: 10.1080/13538322.2019.1635304
- Dicker, M., Garcia, A. Kelly.ve H. Mulrooney (2019) What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers, *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425-1441, DOI: 10.1080/03075079.2018.1445987
- Elken, M. ve Stensaker, B. (2018). Conceptualising the quality work in higher education. *Quality in Higher Education*, 24(3), 189-202. DOI: 10.1080/13538322.2018.1554782
- ENQA. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area-ESG*. Brussels: Eurash.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.
- Gallagher, C. E. (2017). *Teacher evaluation designs in an external accountability environment*. (Unpublished PhD Dissertation). State University of New York, Department of Educational Administration and Policy Studies, the USA.
- Gökmen, S. (2019). *Yükseköğretim kurumlarında toplam kalite yönetimi anlayışı: Düzce Üniversitesi ve Oviedo Üniversitesi örnekleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Grothe, O. ve Schmid, F. (2011) Kendall's Reconsidered. *Communications in Statistics, Simulation and Computation*, 40(2), 285-305, DOI:10.1080/03610918.2010.538791
- Gunn, A. (2018) Metrics and methodologies for measuring teaching quality in higher education: developing the Teaching Excellence Framework (TEF). *Educational Review*, 70(2), 129-148, DOI: 10.1080/00131911.2017.1410106
- Gümüş, S. (2018). ABD'de eyalet düzeyindeki yükseköğretim kurumlarının incelenmesi ve Türkiye için reform önerileri: yönetim, kalite güvencesi ve finansman. *Eğitim ve Bilim*, 43 (193), 45-61.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hénard, F. (2010). *Review of quality teaching in higher Education*. Paris: OECD Publication.
- Joshi, A. (2017). *Quality Assurance of Teaching and Learning in Indian Higher Education Institutions*. (Unpublished PhD dissertation). University of Southampton, School of Education, England.
- Kavak, Y. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde büyüme: Yakın geçmişe bakış ve uzun vadeli (2010-2050) büyüme projeksiyonları. *Yükseköğretim dergisi*, 1(2), 95-102.
- Kaya, M. (2017). Çeşitli ülkelerin öğretmen eğitiminde kalite güvencesi kurumları ve Türkiye için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 7(3), 411-418.
- Kooli, C. (2019). Governing and managing higher education institutions: the quality of audit contributions. *Evaluation and Planning*, 77, 1-9.
- Kalkınma Bakanlığı. (2018). *Onuncu kalkınma planı*. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx> adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *TC Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/)
- Özdemir, M. (2015). *Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri bağlamında öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının incelenmesi (Gaziantep Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual*. New York: McGraw Hill.

- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage
- Pedro, E., Mendes, L. ve Lourenço, L. (2018). Perceived service quality and students' satisfaction in higher Education: The influence of teaching methods. *International Journal for Quality Research*, 12(1), 165-192.
- Stensaker, B. ve Leiber, T. (2015) Assessing the organizational impact of external quality assurance: hypothesising key dimensions and mechanisms, *Quality in Higher Education*, 21(3), 328-342. DOI: 10.1080/13538322.2015.1111009
- Tekneci, P.D. (2016). Evolution of Turkish Higher Education System in the last decade. *Journal of Higher Education and Science*, 6(3), 277-287. DOI. 10.5961/jhes.2016.164.
- Üstünlüoğlu, E. (2017) Teaching quality matters in higher education: a case study from Turkey and Slovakia. *Teachers and Teaching*, 23(3), 367-382.
- Üstünlüoğlu, E. (2016) Perceptions versus realities: Teaching quality in higher education. *Education and Science*, 41, 367-382. DOI: 10.15390/EB.2016.6095
- Wang, D., Sun, Y. ve Jiang, T. (2018). The Assessment of Higher Education Quality from the Perspective of Students through a Case Study Analysis. *Front. Educ. China*, 13(2): 267-287 <https://doi.org/10.1007/s11516-018-0014-0>
- Wells, P. J. (2018). *The role of quality assurance in higher Education: Challenges, developments, trends*. NY: UNESCO Publication.
- Yıldırım, K. (2018). Okulda insan kaynaklarının yönetimi. içinde Cemaloğlu, N.& Gürkan, M.G. *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi*. 187-218. Ankara: Pegem.
- YÖKAK. (2017). Yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi 2016 yılı durum raporu. Ankara: YÖK [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr) adresinden elde edildi.
- YÖKAK. (2018). Yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi 2017 yılı durum raporu. Ankara: YÖK [www.yokak.gov.tr](http://www.yokak.gov.tr) adresinden elde edildi.
- YÖKAK. (2019). Yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi 2018 yılı durum raporu. Ankara: YÖK [www.yokak.gov.tr](http://www.yokak.gov.tr) adresinden erişim 14.08.201

#### Yazarlar

#### İletişim

Kamil YILDIRIM, Aksaray Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. İlgi alanları arasında eğitim kalitesi, öğretmen eğitimi, mesleki iyilik, eğitimsel liderlik bulunmaktadır.

Doç. Dr. Kamil YILDIRIM, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray, Türkiye.  
e-mail: [kamilyildirim1@gmail.com](mailto:kamilyildirim1@gmail.com)

Aydın ASLAN, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. İlgi alanları arasında yükseköğretimde inovasyon, yükseköğretim mezunlarının yeterlilikleri ve yetkinlikleri, profesyonel öğretmen gelişimi ile bilgi iletişim teknolojilerinin eğitime bütünleştirilmesi bulunmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Aydın ASLAN, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Selçuklu, Konya, Türkiye.  
e-mail: [aydin.aslan@selcuk.edu.tr](mailto:aydin.aslan@selcuk.edu.tr)