



TÜBA-HER

ISSN 2146-796X

Yükseköğretim Dergisi

TÜBA Higher Education Research/Review

Cilt / Volume 12 | Sayı / Issue 1 | Nisan / April 2022

2022
1

- Yükseköğretimde Yeni Nesil Öğrenci Odaklılık: Girişimci Öğrenci Yetiştiren Yükseköğretim Kurumu Konsepti ve Sıralaması
- Strategic Entrepreneurial Orientation in Higher Education: A Comparative Analysis
- Applicability of Integrated Reporting in Higher Education Institutions: A Comparative Analysis of Integrated Reports Published by Higher Education Institutions in the World
- Dropout from Higher Education in Turkey: A Qualitative Study
- Examining Life Satisfaction and Communication Skills of University Students as the Predictors of their Motivation
- Assessment of Health Sciences Students' Knowledge and Awareness of the Covid-19 Pandemic: Sample of One University from Turkey
- 2011-2020 Yılları Arasında Türkiye'de Çevrimiçi Uzaktan Eğitime Yönelik Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Araştırma
- Pandemi Sürecinde Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Eğitim: İletişim Akademisyenlerinin Uzaktan Eğitime Bakışı
- Yükseköğretime Covid-19 Bulaşınca: Salgın Sürecinde Öğrenci ve Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Deneyimleri Üzerine Bir Değerlendirme
- Yükseköğretimde Belirsizlik: Covid-19 Pandemisi Sürecinde ve Sonrasındaki Yeni Dünya Düzeninde Akademisyen Olmak
- Erken Kariyer Evresindeki Kadın Akademisyenlerin Covid-19 Küresel Salgını Sürecindeki Akademik Yaşam Deneyimleri
- Meslek Yüksekokullarında 3+1 Eğitim Modeli Kapsamında İş Yeri Uygulaması ve Öğrenci Kazanımları
- Yükseköğretim Kurumları Memnuniyet Ölçümü için Yapısal Form: İKÇÜ Memnuniyet Anketi Geçerlik-Güvenirlik Analizleri



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES



www.tuba.gov.tr



<https://www.facebook.com/TUBAakademi>



<https://www.twitter.com/TUBAakademi>

www.yuksekogretim.org

– Tanım

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

– Amaç ve Hedef

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

– Dizinler/Veritabanları

Dergi, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veritabanı (SBVT), ESCI (Emerging Sources Citation Index), EBSCOhost, EBSCO (Academic Search Complete) ve Google Scholar tarafından dizinlenmektedir.

– Telif Hakları

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

– Yayın Etiği

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

– Yayın Künyesi

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

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Doç. Dr. Cem Korkut

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

26 Haziran 2004 tarih ve 5187 sayılı Basın Kanunu gereğince yerel süreli yayında sınıflanan Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından yayımlanmaktadır (Copyright © 2022, TÜBA).

– Description

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

– Aim and Scope

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

– Abstracted/Indexed

The journal is currently indexed in the following indexing services: TÜBİTAK ULAKBİM Turkish Social Sciences and Humanities Database (SBVT), ESCI (Emerging Sources Citation Index), EBSCOhost, EBSCO (Academic Search Complete), and Google Scholar.

– Copyright

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

– Publication Ethics

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

– Publication Info

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

Managing Editor: Assoc. Prof. Dr. Cem Korkut

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

Due the Press Law of Turkish Republic dated as June 26, 2004 and numbered as 5187, this publication is classified as a local periodical. Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER) is published by Turkish Academy of Sciences (TÜBA) (Copyright © 2022, TÜBA).

Baskı ve Cilt / Printing and Binding: Tekses Ofset Matbaa, Kazımkarabekir Cad., Kültür Çarşısı, No: 7/11, Altındağ, Ankara, Phone: +90 (0)312 341 66 19

Asit içermeyen kağıda basılmıştır / Printed in Türkiye on acid-free paper (Mayıs / May 2022).

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



İmtiyaz Sahibi / Owner

Türkiye Bilimler Akademisi adına:
TÜBA Başkanı
Muzaffer Şeker

Başeditör / Editor-in-Chief

Yunus Söylet
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul

Editörler / Editors

Recep Öztürk
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Salih Murat Akkın
SANKO Üniversitesi, Gaziantep

Muzaffer Elmas
Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi,
Kocaeli

Ömer Demir
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi,
Ankara

Süphan Nasır
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Cem Korkut
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,
Ankara

Haydar Yalçın
Ege Üniversitesi, İzmir

Burak Önal
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Harun Serpil
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Yiğit Yurder
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Teknik Sekreteryası / Technical Secretariat

Fatih Akın Özdemir
Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara

Cansu Toprak
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Bilimsel Danışma Kurulu / Scientific Advisory Board

Ahmet Cevat Acar
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Muhammet İrşadi Aksun
Koç Üniversitesi, İstanbul

Şener Aktürk
Koç Üniversitesi, İstanbul

Yusuf Alpaydın
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Meliha Altunışık
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Mehmet Emin Aydın
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Mehmet Barca
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara

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

Yıldız Bayazıtöğlü
Rice Üniversitesi, Houston, TX, ABD

Abdulbari Bener
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Zulfiqar Ahmed Bhutta
The Aga Khan Üniversitesi, Karaçi, Pakistan

Pınar Bilgin
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara

Mehmet Bulut
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

Cihad Demirli
MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara

Adil Denizli
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Bülent Dilmaç
MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara

İbrahim Dinçer
Ontario Üniversitesi, Ontario, Kanada

Tuncay Döğeroğlu
Eskişehir Teknik Üniversitesi, Eskişehir

Mehmet Durman
Beykoz Üniversitesi, İstanbul

Halil Ekşi
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Şefika Şule Erçetin
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Kadriye Arzum Erdem Gürsan
Ege Üniversitesi, İzmir

Bayram Zafer Erdoğan
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

İlkay Erdoğan Orhan
Gazi Üniversitesi, Ankara

Nihat Erdoğan
Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Ahmet Gül
İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul

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

Gabor Hamza
Eotvos Lorand Üniversitesi, Budapeşte, Macaristan

Mustafa Sinan Kaçalın
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Emin Kansu
Hacettepe Üniversitesi (Em.), Ankara

Muhsin Kar
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara

Engin Karadağ
Akdeniz Üniversitesi, Antalya

Firdevs Karahan
Sakarya Üniversitesi, Sakarya

Yüksel Kavak
TED Üniversitesi, Ankara

Hasan Fahrettin Keleştemur
Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Ayşegül Komsuoğlu Çıtırıtıoğlu
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Ömer Küçük
Emory Üniversitesi, Atlanta, GA, ABD

Hasan Mandal
TÜBİTAK, Ankara

Önder Metin
Koç Üniversitesi, İstanbul

Basarab Nicolescu
Ulusal Bilimsel Araştırmalar Merkezi, Paris, Fransa

Mehmet Akif Öztürk
Gazi Üniversitesi, Ankara

Necati Polat
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

F. Jamil Ragep
McGill Üniversitesi, Montreal, Kanada

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

Mustafa Safran
Gazi Üniversitesi, Ankara

Jamil Salmi
Dünya Bankası, Washington DC, ABD

Ali Sınağ
Ankara Üniversitesi, Ankara

Mustafa Solak
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Candan Tamerler
Kansas Üniversitesi, Lawrence, KS, ABD

Ekrem Tatoğlu
İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul

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

Metin Toprak
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

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

Hasan Tutar
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Sibel Aksu Yıldırım
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Akiyoshi Yonezawa
Tohoku Üniversitesi, Sendai, Japonya

Ahmet Nuri Yurdusev
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

İsimler soyadı sırasına göre yazılmıştır.

— Yazı Değerlendirme Süreci

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

— Kapsam

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

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

Dergide yer alan bölümler aşağıdaki gibi sınıflanmaktadır:

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

Yükseköğretim Dergisinin kapsamı genel olarak aşağıdaki konulardan oluşmaktadır:

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

— Yazıların Hazırlanması

Yükseköğretim Dergisinde yayınlanacak yazıların hazırlanmasında, aşağıdaki kurallar dışında, sosyal bilimler alanında yaygın kullanılan Amerikan Psikologlar Birliği'nin (APA) önerdiği ortak kurallar (APA, 2009) geçerlidir (www.apastyle.org).

Yazılar 21x29.7 cm (A4) boyutundaki sayfaya, Word programının güncel bir sürümünde, kenarlardan 2.5 cm boşluk bırakacak şekilde, 11 punto Times New Roman karakteriyle, çift aralıklı, sola blok şeklinde olarak yazılmalıdır. Hazırlanacak metinlerin (başlık sayfası hariç), kaynak listesi ile tablo ve şekil/resim altı yazıları dahil 25 sayfa geçmemesine özen gösterilmelidir.

Yazılarda bulunması gereken bölümler sırası ile şunlardır:

Sayfa 1 - Başlık sayfası

Sayfa 2 - Türkçe Başlık, Özet ve Anahtar Sözcükler

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

Sayfa 4 ve sonrası - Temel Metin

Sonraki Sayfa - Kaynaklar

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

Sonraki Sayfa - Şekil/Resim Altı Yazısı ve Şekil/Resimler (her şekil/resim ayrı sayfada belirtilmelidir)

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

Başlık sayfası

Bütün yazılarda birinci sayfaya yazının başlığı, bunun altına da yazar(lar)ın açık ad ve soyad(lar), unvan(lar) ile birlikte aynı satırda sıralanarak yazılmalıdır. Bir satır altta, çalışmanın yapıldığı ya da yazar(lar)ın bağlı bulunduğu kurumun adı ve şehir (farklı bölüm ya da kurumlardan olan yazarlar belirtilecek şekilde) yer almalıdır. Bunun da altında, uzun başlıklı yazıların, dergide yayınlandığında devam sayfalarının üst tarafında görünmesi arzu edilen ve 80 karakteri geçmeyen kısaltılmış başlığı belirtilmelidir. Başlık sayfasında ayrıca yazışmaların yapılabileceği yazarın adı ile birlikte iletişim adresi ve telefon, varsa faks numarası ile e-posta adresi belirtilmelidir. Bu sayfanın altına varsa çalışmayı destekleyen fon ya da kuruluşun adı yazılmalı, çalışma daha önce bir kongre ya da benzeri bir bilimsel toplantıda sunulmuş ise (sadece özetinin ya da bir bölümünün yayınlanmış olması koşuluyla) bu durum aynı bölümde ayrı bir satır olarak belirtilmelidir. İsim ve kurum kimliği gibi bilgiler, doğrudan ya da dolaylı olarak başlık sayfası dışında hiçbir sayfada belirtilmemelidir.

Özet sayfaları

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

Temel metin

Ampirik araştırma yazıları dört ana bölümde sunulmalıdır. İlk bölüm başlıklandırılmaksızın giriş bilgilerinin sunulduğu bölümdür. İzleyen bölümlerin başlıkları Yöntem, Bulgular ve Tartışma (gerektiğinde ek olarak Sonuç, Öneriler ve/veya Teşekkür bölümü) sırasıyla yazılmalıdır. Diğer yazı tiplerinde bu standart aranmaz fakat metin (giriş bölümü hariç) ara başlıklara bölünmüş şekilde sunulmalıdır. Her bir ara başlığın varsa alt ve daha alt başlıkları kategorileri ayırt edilecek biçimde yazılmalıdır.

Kaynaklar

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

Metin içinde gönderme

Metinde kaynak göstermek için parantez açılarak yazarın soyadı, eserin yayım tarihi verilir. Beş yazara kadar olan kaynaklarda bütün yazarların soyadları verilmelidir. İki yazarlı kaynaklarda daima her iki yazarın soyadı da verilir. Üç ila beş yazarlı kaynaklarda, metindeki ilk göndermede bütün yazarların soyadları verilirken, varsa aynı kaynağın ikinci ve sonraki atflarında sadece ilk yazarın soyadı yazılıp sonda "vd." ifadesi ile birlikte sunulmalıdır. Altı ve daha fazla sayıda yazarlı kaynaklara yapılan göndermelerde ise ilk atf dahil sadece ilk yazarın soyadı yazılıp sonda "vd." ifadesi ile birlikte verilir. Yazar adı cümle başı ya da içinde kullanılarak gönderme yapılacaktır bu durumda "vd." kısaltması yerine "ve diğerleri" yazılmalıdır.

— *Örnek:* (Uyanık ve Kandır, 2010) ya da (Meyer, Ramirez, Rubinson ve Boli-Bennet, 1977) ya da (Gottfredson vd., 2008)

Yazar adı cümle başı ya da içinde kullanılarak gönderme yapılacaktır parantez içinde ilgili kaynağın yayım yılı verilir.

— *Örnek:* Uyanık ve Kandır (2010) bu konuda farklı düşünmektedirler... ya da Gottfredson ve diğerlerine (2008) göre...

Doğrudan alıntı ifadeler kullanıldığında ek olarak sayfa numarası belirtilmelidir.

— Örnek: (Uyanık ve Kandır, 2010, s. 119)

Metin içinde aynı yerde birden fazla kaynak gösterilmesi istendiğinde, kaynaklar parantez içinde ilk yazarlarının soyadı alfabetiğine göre dizilerek ve araları noktalı virgül ile ayrılarak belirtilir.

— Örnek: (Gottfredson vd., 2008; Uyanık ve Kandır, 2010)

Kaynak listesi

Aşağıda verilen genel örneklere uygun şekilde hazırlanmalıdır. Birden fazla yazarlı yayınlarda, son yazardan önce, Türkçe kaynak ise “ve”, yabancı dilde kaynak ise “and” bağlacı konmalıdır. Yazar sayısı yediden fazla ise ilk altı yazardan sonra “...” (üç nokta) konup son yazarın adı verilir. Kaynak künyelerinde yediden fazla yazar adı sunulmaz. Süreli yayın adları, kısaltma yapılmaksızın açık olarak, italik yazılmalıdır. Birden fazla baskı yapmış kitaplarda baskı sayısı ve DOI (*digital object identifier*) kodu bulunmayan kitapların künyelerinde basım yeri (şehir) ve yayınevi mutlaka belirtilmelidir. Kaynak künyelerinde DOI kodu, küçük harfle doi ibaresi yazıldıktan sonra iki nokta üst üste konup ara verilmeksizin yazılır.

Cilt ve sayı numarası bulunan Türkçe süreli yayın makalesi örneği:

Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118–134.

Yabancı dilde süreli yayın makalesi örneği:

Gottfredson, N. C., Panter, A. T., Daye, C. E., Allen, W. A., Wightman, L. F., & Deo, M. E. (2008). Does diversity at undergraduate institutions influence student outcomes? *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(2), 80–94.

Dergi sayı numarası süreklilik gösteren ve sayılar arasında sayfa numaraları devamlılık göstermeyen süreli yayın makalesi örneği:

Mızıkacı, F. (2010). Isomorphic and diverse institutions among Turkish Foundation Universities. *Eğitim ve Bilim*, (157), 128–139.

Henüz basılı sayı ve sayfa numarası almamış, çevrimiçi (online) yayınlanmış, DOI kodu içeren yabancı dilde süreli yayın makalesi örneği:

Meer, J., & Rosen, H. S. (2010). Family bonding with universities. *Research in Higher Education*. doi:10.1007/s11162-010-9174-3

Türkçe kitap örneği:

Kurbanoğlu, S. S. (2004). *Kaynak gösterme el kitabı*. Ankara: ÜNAK Yayınları.

İki yazarlı Türkçe kitap örneği:

Küçükcan, T., & Gür B. S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: SETA Yayınları.

Editörlü Türkçe kitap örneği:

Varış, F. (Ed.) (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Türkçe kitap bölümü örneği:

Acan, F. (1996). Türkiye’de kadın akademisyenler: Tarihsel evrim ve bugünkü durum. H. Çoşkun (Ed.), *Akademik yaşamda kadın* içinde (s. 75–87). Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayını.

Çeviri kitap örneği:

Ströker, E. (1995). *Bilim kuramına giriş* (D. Özlem, Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları. (1973)

Türkçe tez örneği:

Köprülü, D. (1994). *Üniversite kütüphanelerinde kitap koleksiyonunun kullanımı üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yabancı dilde kitap örneği:

Witt, S. L. (1990). *The pursuit of race and gender equity in American academe*. New York: Praeger.

Birden fazla baskı yapmış yabancı dilde kitap örneği:

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Editörlü yabancı dilde kitap örneği:

Brown, O. G., Hinton, K. G., & Howard-Hamilton, M. (Eds.). (2007). *Unleashing suppressed voices on college campuses: Diversity issues in higher education*. New York, NY: Peter Lang.

Yabancı dilde kitap bölümü örneği:

Niemann, Y. F. (2003). The psychology of tokenism: Psychosocial realities of faculty of color. In G. Bernal, J. E. Trimble, A. K. Burlew, & F. T. L. Leong (Eds.). *Handbook of racial and ethnic minority psychology* (pp. 100–118). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yabancı dilde kitap serisi içinde bölüm örneği:

Paulsen, M. B., & Toutkoushian, R. K. (2008). Economic models and policy analysis in higher education: A diagrammatic exposition. In Smart, J. C. (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 23, pp. 1–48). New York: Springer.

Yabancı dilde tez örneği:

Cowan, L. Y. (2006). *An examination of policies and programs used to increase ethnic and racial diversity among faculty at research universities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Elektronik kaynak örnekleri:

World Wide Web (www) aracılığıyla elde edilen elektronik dokümanlar aşağıdaki gibi listelenir:

— Örnek 1: ÖSYM (2009). *Yüksek öğrenim istatistikleri*. Erişim adresi <http://www.osym.gov.tr> (15 Mart 2010).

— Örnek 2: The Economist (2004, Jan 8). *The curse of nepotism*. Erişim adresi http://www.economist.com/world/unitedstates/displaystory.cfm?story_id=2333345 (15 Mart 2010).

Şekil, Resim ve Tablolar

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

Ekler

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

Kontrol Listesi

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

— Yazıların Gönderilmesi

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

Editöryal iletişim:

Doç. Dr. Haydar Yalçın

Editör Yardımcısı

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), Başkan Danışmanı

Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya 06670 Ankara

Tel: 0312 442 29 03

E-posta: tuba@tuba.gov.tr

– Editörden / Editorial	vi
– Görüş / Viewpoint	
Yükseköğretimde Yeni Nesil Öğrenci Odaklılık: Girişimci Öğrenci Yetiştiren Yükseköğretim Kurumu Konsepti ve Sıralaması	1
Next Generation Student Centricity in Higher Education: The Concept and Ranking of the University that Educates Entrepreneur Students Nazım Ekren, Hanifi Parlar, Nazmi Ekren	
– Kavramsal Araştırma / Conceptual Research	
Strategic Entrepreneurial Orientation in Higher Education: A Comparative Analysis	10
Yükseköğretimde Stratejik Girişimcilik Yönelimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz Özdal Koyuncuoğlu, Mahmut Tekin	
– Örnek Olay / Case Study	
Applicability of Integrated Reporting in Higher Education Institutions: A Comparative Analysis of Integrated Reports Published by Higher Education Institutions in the World	24
Entegre Raporlamanın Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanabilirliği: Dünyadaki Yükseköğretim Kurumları Tarafından Yayınlanan Entegre Raporların Karşılaştırmalı Analizi Ayşenur Tarakcıoğlu Altınay, Beyhan Marşap, Bilge Leyli Demirel	
– Ampirik Araştırma / Original Empirical Research	
Dropout from Higher Education in Turkey: A Qualitative Study	39
Türkiye’de Yükseköğretimde Okul Terki: Nitel Bir Çalışma Fatma Uslu Gülşen, Ayhan Aydın, Sıdika Gizir	
Examining Life Satisfaction and Communication Skills of University Students as the Predictors of their Motivation	51
Üniversite Öğrencilerinin Motivasyonunda Yaşam Memnuniyeti ve İletişim Becerilerinin Rolü Seyithan Demirdağ	
Assessment of Health Sciences Students’ Knowledge and Awareness of the Covid-19 Pandemic: Sample of One University from Turkey	61
Sağlık Bilimleri Öğrencilerinin Covid-19 Pandemisine Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarının Değerlendirilmesi: Türkiye’den Bir Üniversite Örneği Mahmure Aygün, Merve Murat	
2011–2020 Yılları Arasında Türkiye’de Çevrimiçi Uzaktan Eğitime Yönelik Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Araştırma	74
A Study of the Graduate Theses on Online Distance Education in Turkey Submitted between 2011 and 2020 İsmail Aysad Güdekli, Hasan Cem Çelik, Pelin Oduncu	
Pandemi Sürecinde Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Eğitim: İletişim Akademisyenlerinin Uzaktan Eğitime Bakışı	89
Distance Education in Higher Education Institutions during the Pandemic: Communication Academics’ Perspectives Faruk Temel, Onur Önürmen	

Yükseköğretime Covid-19 Bulaşınca: Salgın Sürecinde Öğrenci ve Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Deneyimleri Üzerine Bir Değerlendirme	102
<i>When Higher Education is Infected by Covid-19: An Analysis of the Experiences of Students and Academics in Distance Learning Activities during the Pandemic</i>	
Şayan Berber, Meltem Akca, Mübeyyen Tepe Küçükoğlu	
Yükseköğretimde Belirsizlik: Covid-19 Pandemisi Sürecinde ve Sonrasındaki Yeni Dünya Düzeninde Akademisyen Olmak	122
<i>Uncertainty in Higher Education: Being an Academic in the New World Order during and after the Covid-19 Pandemic</i>	
Ismail Erol, Semih Çayak	
Erken Kariyer Evresindeki Kadın Akademisyenlerin Covid-19 Küresel Salgını Sürecindeki Akademik Yaşam Deneyimleri	143
<i>Academic Life Experiences of Early Career Female Academics during the Covid-19 Pandemic</i>	
Feride Öksüz-Gül, Simel Parlak, Oya Çelebi-Çakıroğlu	
Meslek Yüksekokullarında 3+1 Eğitim Modeli Kapsamında İş Yeri Uygulaması ve Öğrenci Kazanımları	153
<i>Workplace Application and Student Skill Acquisition as Part of the 3+1 Education Model in Vocational Schools</i>	
Tülay Özkan, Burcu Alan	
Yükseköğretim Kurumları Memnuniyet Ölçümü için Yapısal Form: İKÇÜ Memnuniyet Anketi Geçerlik-Güvenirlilik Analizleri	168
<i>Structural Form for Higher Education Institutions Satisfaction Measurement: A Validity-Reliability Analysis of the İKÇÜ (İzmir Kâtip Çelebi University) Satisfaction Scales</i>	
Mustafa Ağah Tekindal, Yasin Bulduklu, Berhan Çoban, Saffet Köse, Ferhan Elmalı	

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

Kıymetli Okurlarımız,

TÜBA, Türkiye'de bilimin geliştirilmesi ve özendirilmesi misyonuna sahip özerk bir üst kuruluştur. Akademinin kökenleri, 1851 yılında kurulan Alimler Cemiyeti adı verilen Osmanlı toplumuna kadar gitmektedir. TÜBA, temel ve mühendislik bilimleri, sağlık ve yaşam bilimleri ve sosyal ve beşeri bilimler olmak üzere üç kategoride tüm bilim alanlarını kapsamaktadır. TÜBA, çalışma grupları, hibe ve ödül programlarının yanı sıra bilimsel etkinlik, raporlama gibi başlıklarda dünya bilim akademileri ve şemsiye kurum mahiyetindeki paydaşları ile işbirliği içinde faaliyetlerini sürdürmektedir.

Bu kapsamda TÜBA, ülkemizin bilimsel ve topyekûn kalkınması için bilimin öneminin takdir ve kabulünü geliştirme amacı doğrultusunda; üstün başarılı bilim insanlarını onurlandırmak ve ödüllendirmek; bilimsel çalışmalarını ve bilim insanlığını teşvik etmek, ulusal önceliklerimizi dikkate alarak bilim politikalarının oluşturulmasına yardımcı olmak, bilim temelli danışmanlık hizmeti vermek, toplumda bilimsel yaklaşım ve düşünce yayılması için çalışmak amacıyla faaliyetlerini sürdürmektedir.

Görevleri ve hedefleri doğrultusunda TÜBA, Türkiye ve dünyada yükseköğretime ilişkin temel yapısal özellikleri değerlendirmek, uygulamalar açısından ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkların irdelemek, karşılaşılan temel sorunları inceleyerek çözüm önerilerini ortaya koymak hedefleriyle Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER)'in yayın süreçlerinin yönetimini üstlenmiş ve süreli yayınlarının arasına bu dergiyi de katmıştır.

Diğer süreli ve süresiz yayın faaliyetlerine ek olarak, yönetimini üstlendiği TÜBA-HER ile TÜBA, görev ve hedefleri kapsamında kullanılacağı enstrüman sayısını genişletmiştir. TÜBA-HER, Türkiye'nin yükseköğretim başta olmak üzere bilim stratejisine yönelik raporlamalar ve bilimsel yayın faaliyetleri gerçekleştirme amacını yerine getirecek bunları ilgili kurum ve kişilerle paylaşmayı hedeflemektedir. Sorunlara doğru ve yerinde çözümler ancak sağlıklı tespit ve analiz ile mümkündür. Yükseköğretim gibi ülkelerin kalkınmasına doğrudan tesir eden stratejik bir alanda TÜBA-HER önemli bir boşluğu doldurmaktadır. TÜBA-HER, yükseköğretim alanına giren konuları disiplinler arası bir yaklaşımla, her açıdan derinlemesine inceleyen özgün ampirik ve kavramsal araştırma yazıları, derlemeler, örnek olay çalışmaları, görüş yazıları, geçmiş deneyimlere bakış sunan tarihsel yazılar ve editöre mektuplar yayınlamaya devam edecektir.

Bu vesile ile TÜBA-HER'in Türkiye Bilimler Akademisi yönetiminde ülkemiz ve dünyadaki yükseköğretime ilişkin konuların araştırıldığı ve tartışılmasına yön veren başat bir yayın olmasını temenni eder, derginin bugüne kadarki başarısında emeği geçmiş olan değerli akademisyenlere şükranlarımızı sunar, tüm okurlarımıza keyifli okumalar dileriz.

Saygılarımızla,

Editör Kurulu

Dear Readers,

TÜBA is an autonomous apex body for the development and promotion of sciences in Turkey. The origins of the Academy go back to the Ottoman society called the Society of Scholars, which was founded in 1851. TÜBA covers all scientific fields, which are grouped under the following three categories, basic and engineering sciences, health and life sciences, and social sciences and humanities. TÜBA is committed to contributing to the promotion of scientific research by organizing working groups, offering grants and awards, preparing, and supporting the preparation of, scientific reports, as well as by collaborating with sister academies all around the world.

TÜBA, honors and rewards outstanding scientists by striving to develop the appreciation of the importance of science for the overall scientific development of Türkiye, to encourage scientific studies and being a scientist, to help determine science policies by taking into account our national priorities, to provide science-based consultancy services, and to spread scientific approach and thought in society.

In line with its duties and objectives, TÜBA has now taken over the management of Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER) and is responsible for all of its publication processes in an effort to identify the basic structural characteristics of higher education in Türkiye and in the world, examine the similarities and differences between countries in higher education practices, determine the main problems encountered, and propose solutions for them.

In addition to other periodicals and non-periodical publications, with TÜBA-HER, TÜBA has thus increased the number of instruments to be used to perform its duties and achieve its objectives. TÜBA-HER aims to carry out reporting and scientific publication activities for Türkiye's science strategy, especially higher education, and to share these with relevant institutions and individuals. Correct and appropriate solutions to problems are only possible with correct analysis. TÜBA-HER fills an important gap in a strategic area such as higher education that directly affects the development of countries. TÜBA-HER will continue to publish original empirical and conceptual research papers, reviews, case studies, opinion articles, historical articles offering a perspective on past experiences, and letters to the editor, which examine the subjects in the field of higher education in depth from every angle with an interdisciplinary approach.


We hope that TÜBA-HER will be a leading publication in which subjects related to higher education in Türkiye and in the world are researched and that guides discussions under the management of the Turkish Academy of Sciences. We would like to express our gratitude to all esteemed academicians who have contributed to the success of the journal by now, and wish all our readers a pleasant reading.

Best regards,

Editorial Board

Yükseköğretimde Yeni Nesil Öğrenci Odaklılık: Girişimci Öğrenci Yetiştiren Yükseköğretim Kurumu Konsepti ve Sıralaması

Next Generation Student Centricity in Higher Education: The Concept and Ranking of the University that Educates Entrepreneur Students

Nazım Ekren¹ , Hanifi Parlar² , Nazmi Ekren³ 

¹Istanbul Ticaret Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İktisat Bölümü, İstanbul

²Istanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

³Marmara Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi, Elektrik-Elektronik Mühendisliği Bölümü, İstanbul

Özet

Öğrenciler, kesinlikle israf edilmemesi gereken ulusal beşeri sermaye stoğunun/aktifinin en önemli bileşenidir. Demografik fırsat penceresi konsepti, bilgi ve beceri kazanma/kazandırma işlevinin zamanında yapılması gereğine vurgu yapmaktadır. Öğrenci odaklılık, öğrencinin tercih ve önceliği ile toplumun talep beklentisinin kaliteli farklılık üretecek şekilde örtüştürülmesi olarak ele alınmalıdır. Yükseköğretim kurumları bu örtüştürme sürecinde arayüz fonksiyonu görmektedir. Böyle bir yaklaşım, bireysel yetkinliklerin güçlenmesine, ulusal kapasitelerin ve performansların artırılmasına önemli katkı sağlayacaktır. Girişimcilik, bireyin sahip olduğu, edindiği bilgi ve beceriyle, üstlendiği görev, yetki ve sorumluluklar sürecinde, yeni uygun öneriler, alternatifler içeren fikirler ve uygulamalar üretebilmeye farklılığı olarak ele alınmalıdır. Dolayısıyla, yükseköğretimin her alanı (yükseköğretim kurumları, önlisans, lisans ve lisansüstü bölümler ve programlar bazında) bu perspektife uygun şekilde yapılandırılmalıdır. Süreç, öğrencinin öğrenim gördüğü alandaki evrensel veri ve bilgi düzeyi ile uygulama modellerinden haberdar olmasını, alanın felsefesine vakıf olmasını, bireysel yetkinliklerini geliştirecek eğitim-öğretim almasını mümkün kılacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu yeni mimaride, yükseköğretim kurumlarının kendine özgü yapıları, karar ve uygulamaları elbette kritik rol ve fonksiyona sahiptir. Bununla beraber yükseköğretim kamu otoritesi, yeni nesil öğrenci odaklılığının, yükseköğretim kurumlarının tümünde, sahip olunan kapasiteler ve uygulama mekanizmaları bazında, öncelikli, stratejik hedef olarak ele alınmasını sağlamalıdır. Yükseköğretim kurumu sıralamalarının, yükseköğretim kamu otoritesi tarafından bu açıdan da yapılmaya başlanması, yapısal değişimin sonuçlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Anahtar sözcükler: Girişimci öğrenci, girişimci öğrenci yetiştiren yükseköğretim kurumu, kapasite parametreleri, performans parametreleri, sıralama kriterleri, yeni nesil öğrenci odaklılık.

Abstract

Students are the most important component of national human capital stock/assets that should never be wasted. The concept of demographic window of opportunity underscores the importance of timely acquisition of knowledge and skills. Student-centricity should be considered as matching the preferences and priorities of the students with the demands and expectations of the society in a way that produces a quality distinction. Higher education organizations act as an interface in this matching process. Such an approach will make a significant contribution to strengthening individual competencies, and increasing national capacities and performances. Entrepreneurship should be considered as an individual's making a difference by showing his/her ability to produce innovative ideas and applications by using his/her knowledge and experiences during the process of fulfilling duties and responsibilities, and to offer new solutions and alternatives to problems. Therefore, every field of higher education (university, faculty, and department, institute and program) should be restructured to align with this perspective. The process should be designed to enable the students to be aware of the universal data, knowledge level and application models in the field of study, to learn the philosophy of the field, and to receive the training that will improve their abilities. In this new architecture, higher education organizations' unique structures, decisions and practices have a critical role and function. However, higher education public authorities should ensure that the new generation student-centered approach is handled as a high-priority strategic target in all higher education organizations, in terms of capacities and performances. Ranking universities in this respect will positively affect the results of the structural change as well.

Keywords: Capacity parameters, educating entrepreneur students, entrepreneur student, new generation student, performance parameters, ranking the university.

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Hanifi Parlar
 Örnektepe Mah. İmrahor Cad.,
 No: 88/2, Beyoğlu, 34445,
 İstanbul
 e-posta: hparlar@ticaret.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(1), 1–9. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Aralık / December 24, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Temmuz / July 10, 2021

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Ekren, N., Parlar, H., & Ekren, N. (2022). Yükseköğretimde yeni nesil öğrenci odaklılık: Girişimci öğrenci yetiştiren yükseköğretim kurumu konsepti ve sıralaması. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 1–9. doi:10.2399/yod.21.846448

ORCID ID: Nazım Ekren 0000-0002-7550-1673; H. Parlar 0000-0002-6313-6955; Nazmi Ekren 0000-0003-3530-9262



Yükseköğretim kurumları, önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim ve öğretim hizmetleri sunan, araştırma ve uygulama yapan ve bu alanlarda bilgi ve beceri kazandıran kuruluşlardır. Öğrencinin yükseköğretim kurumu tercihini belirleyen temel faktör, seçtiği alanda evrensel düzeyde ve kalitede veri ve bilgiye sahip olmak, bu veri ve bilgileri derleme yeteneği kazanmaktır. Bunun yanında öğrenci, bu veri ve bilgileri ihtiyaçlarını karşılamak ve/veya sorunlarını çözmek amacıyla değerlendirme, kullanabilme kapasitesine sahip olmayı da isteyecektir. Ayrıca, öğrenci, yükseköğretim sürecinde değer, tutum ve davranış örnekleri görecektir, karakterini şekillendirecektir. Bu nedenle, yükseköğretim, etkinlik, verimlilik ve alternatif maliyet kriterleri çerçevesinde kullanılması gereken zamanın, emeğin ve finansın tahsis edildiği süreçleri içermektedir. Öğrenci odaklılık, bu hususların eşanlı optimizasyonununun işaret etmektedir.

Öğrenci merkezli öğrenme (ÖMÖ) kavramının ilk tartışması 20. yüzyılın başlarına kadar uzanmaktadır. Kavram, 1930’larda Dewey’in (1938) ve 1950’lerde bu terimi daha geniş bir eğitim teorisine (Attard, Di Iorio, Geven ve Santa, 2010) dahil eden Rogers’ın (1951) çalışmalarıyla daha da geliştirildi. Genel olarak, ÖMÖ kavramı, öğrencilerin bir aktiviteye katılım yoluyla bilgiyi yapılandırarak öğrendiği sürece atıfta bulunan yapılandırmacı teorinin ilkelerini yansıtıyordu (Attard vd., 2010). ÖMÖ, sadece teorik düzeyde düşünülüp genişletilmedi; sosyo-politik ve bilimsel olarak da etkilendi (Kaput, 2018; Todorovski, Nordal, & Isoski, 2015). Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin sayısının artması ve eğitim sistemlerine farklı şekilde maruz kalmasından kaynaklanan üniversite öğrenci topluluklarında artan çeşitlilik, öğrencilerin bağımsız öğrenenler olarak gelişme ihtiyaçlarını daha iyi yansıtmak için pedagojide değişiklik yapılması üzerinde daha fazla baskı oluşturdu (Constantinou, 2020). ÖMÖ, 2009’da Bologna Süreci ile ve 2012’de Bükreş Bakanlar Konferansı sırasında kurumsallaştırıldı ve yükseköğretim kurumlarında daha fazla kabul gördü (Todorovski vd., 2015). Ayrıca, 2015 yılında ÖMÖ resmi olarak Avrupa Yüksek Öğrenim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri altında bir kalite kriteri olarak kabul edilmiştir ve yükseköğretim kurumlarının artık bu kalite kriterini karşıladığına dair kanıt göstermeleri beklenmektedir (Constantinou, 2020).

Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim süreçlerinde, kurumun eğitim-öğretim politikasında öğrenci merkezli eğitime önem vermesi beklenmektedir. Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme, dersin öğrenme kazanımlarının/çıktılarının gerçekleştirilmesi için öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan yaklaşımları, yöntem-teknikleri ve öğretim teknolojilerini kullanarak aktif

öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesidir (Yanpar Yelken, 2020).

Bu tanımlara dayanarak, öğrenciler öğrenmenin merkezindedir ve ilgili tüm taraflar, öğrencilerin etkin yetkinlik ve beceri (yani gelecekteki çalışmalara, girişimlere kariyere vb.) geliştirmelerine ve edinmelerine yardımcı olmak için ortaklaşa çalışır (Klemencic, 2019).

Yükseköğretim sadece, öğrencilere neyin nasıl öğretileceğini değil aynı zamanda öğrencilerin kapasitelerine, yeteneklerine ve ilgilerine göre taleplerinin ve beklentilerinin karşılanmasına da karşılık verebilmelidir. Mezuniyet sonrası dönemde ihtiyaç duyabilecekleri donanıma da sahip olmak, öğrencilere önemli mukayeseli avantaj sağlayacaktır. Bu nedenle, yükseköğretim süreci, tanımlanmış bilgi ve beceri kapasitesine sahip olmayı, katlanılabilir, ödenebilir maliyetle sunma yanında, entelektüel ve duygusal/sosyal performansı artırabilecek alternatif imkân ve fırsatları da içeren bir formata sahip olmalıdır. Kaliteli farklılık üretmeyi önceliklendiren yükseköğretimin öğrenci odaklı çıpası, aşağıdaki üç bileşeni içermeli, ulusal önceliklere ve evrensel perspektife sahip olmalıdır. Öğrenci;

- Ne biliyor, neyi öğrenmek, bilmek istiyor, neyi öğrenmeli, bilmeli?
- Ne tür beceriye sahip, hangi beceriye sahip olmak istiyor, ne tür becerilere sahip olmalı?
- Mukayeseli avantaja nasıl sahip olmalı, nasıl güncellemeli?

Girişimcilik, bireyin sahip olduğu, edindiği bilgi ve beceriyle, üstlendiği görev, yetki ve sorumluluklar sürecinde, yeni uygun öneriler, alternatifler içeren fikirler ve uygulamalar üretebilme farklılığı olarak ele alınmalıdır. Dolayısıyla, yükseköğretimin her alanı (yükseköğretim kurumları, önlisans, lisans ve lisansüstü bölümler ve programlar bazında) bu perspektife uygun şekilde yapılandırılmalıdır. Süreç, öğrencinin öğrenim gördüğü alandaki evrensel veri ve bilgi düzeyi ile uygulama modellerinden haberdar olmasını, alanının felsefesine vakıf olmasını, bireysel yetkinliklerini geliştirecek eğitim-öğretim almasını mümkün kılacak şekilde tasarlanmalıdır.

Fransızca kökenli kelime olan girişimcilik “üstlenmek” anlamına gelmektedir (TDK, 2020). Kelimenin Sanskrit orijini “kendini motive eden” anlamında kullanılmaktadır. “*Entrepreneur*”, “*undertaker*” kelimesiyle eş anlamlıdır. Hayatın amacının farkında olmak, bu amacı üstlenmek, kendini bu çerçevede motive etmek en önemli girişimcilik işlevidir. (Tosunoğlu, 2003). Girişimcilik, zaman içinde iş ve ticaret alanlarında yoğun şekilde kullanılmaya başlanmış olsa da, toplumun her alanı için bu kelime özel anlam taşımaktadır. Sahip olunan imkânların ve kaynakların, doğru ve yararlı kararlar alma ile kararları doğru



ve yararlı şekilde uygulama prensipleri çerçevesinde, kullanımını sağlayana girişimci denilmektedir (Aydınlık, 2015). Öte yandan, girişimci, mevcut ortamı yeni yaklaşımlarla ve yeni organizasyonlarla olumlu yönde ve şekilde değiştiren kişi olarak da tanımlanabilir. İcra edilegelen stratejilerde ve politikalarda, yeniyi ve kaliteli farklılığı araştırmak, yeni olasılıkları düşünmek de girişimciliği ima etmektedir.

Öğrenci odaklılıkla birlikte ele alınması gereken girişimci öğrenci yetiştirme, yükseköğretim kurumunun tercih edileceği bir konu değil, yükseköğretim sisteminin en önemli bileşeni olmalıdır. Bu nedenle, mevcut sistemden, bu konunun merkezde yer aldığı dinamik ekosisteme yönelik değişim ve dönüşüm, elbette kolay olmayacaktır. Bilişim ve iletişim sistemlerindeki gelişmeler, verileri ve bilgileri derleme ve aktarma süreçlerinde önemli katkı sağlayacaktır. Öğrencilik ve girişimcilikle ilgili gerekli özelliklerin kazanılması/kazandırılması ise her öğrenciye özgü özel yaklaşımın, modelin uygulanmasını gerekli kılacaktır.

Öğrenci Odaklılık: Analitik Çerçeve

Yükseköğretim öğrencisi, yükseköğretim kurumu ortamlarında ve mecralarında arz edilen eğitim ve öğretim, araştırma ve uygulama gibi yükseköğretim hizmetlerini talep eden bireydir. Yükseköğretim kurumu da, doğal olarak, öğrencilerine bilgi ve beceri kazandıran, veri ve bilgi derleme ve değerlendirme usul ve esaslarını öğreten, sahip olduğu bilgiyi kullanabilme yetkinliği ile donatarak kritik ve analitik bakış açısı kazandıran kuruluştur. Dolayısıyla, öğrenci odaklılık, yükseköğretim kurumunun varlık nedeni, en önemli görevi ve kurumsal-sosyal sorumluluğudur (Ashenden ve Milligan, 2002; Good Education Group, 2018; O'Leary, 2019).

Yükseköğretim kurumu, hem reel gerçeklik hem de sanal gerçeklik olarak tanımlanan platformların kullanımını mümkün kılan özelliklere sahip olmalıdır. Öğrenciler, bu sayede veri ve bilgi toplamada, ilişki ve iletişim becerileri geliştirmede her iki kanalı da kullanabilme imkânını elde etmiş olacaktır. Böylece, öğrenciler yaşadıkları ve yaşayacakları dönemlerin yapılarını ve özelliklerini bilecek, ihtiyaç duyacakları alanlarda düşünce ve proje üretebilecektir.

Öğrenci odaklılık; yükseköğretim kurumunun en önemli paydaşı olan öğrencilerin sadece standardize edilmiş müfredatını, akademik ağırlıklı memnuniyetlerini ve tatmin düzeyini artırmak olarak ele alınmamalıdır (Entwistle ve Ramsden, 1983; Ginns, Prosser ve Barrie, 2007; Korkmaz, 2007; Lea, Stephenson ve Tory, 2003; Lizzio, Wilson ve Simons, 2002; MEB, 2007; Prosser ve Barrie, 2003; Trigwell ve Prosser, 1991). Bu, yükseköğretim kalite güvence sistemlerinin ilgi

alanlarına giren önemli bir konudur. Bununla beraber, yükseköğretimin felsefesinin oluşturulması ve buna ilişkin güvence sistemlerinin kurulması, birlikte tasarlanması gereken kritik konuma sahiptir. Bu felsefi arka plan, yükseköğretim sisteminin hangi değerlerinin, hangi özelliklerinin, hangi birimlerinin, hangi tehditlerden, hangi araçlarla korunması gerektiğine ışık tutmaktadır. Sürdürülebilir "Ulusal Yükseköğretim Güvenlik ve Savunma Sistemi" kurma ve uygulama, bu nedenle, yükseköğretim kamu otoritesinin ana görevleri arasında yer almalıdır. Ulusal güvenliğin ana bileşenlerinden olan, bireysel yetkinliğin elde edildiği ve kazanıldığı en önemli süreçlerden, mecralardan birinin de yükseköğretim olması, söz konusu görevin önemine işaret etmektedir.

Öğrenciler, kesinlikle israf edilmemesi gereken ulusal beşeri sermaye stokunun/aktifinin en önemli bileşenidir. Demografik fırsat penceresi konsepti, bilgi ve beceri kazanma işlevinin zamanında yapılması gereğine vurgu yapmaktadır. Öğrenci odaklılık, öğrencinin tercih ve önceliği ile toplumun talep beklentisinin kaliteli farklılık üretecek şekilde örtüştürülmesi olarak ele alınmalıdır. Yükseköğretim kurumları bu örtüştürme sürecinde arayüz fonksiyonu görmektedir. Böyle bir yaklaşım, bireysel yetkinliklerin güçlenmesine, dolayısıyla, her alanda ulusal kapasitelerin ve performansların artırılmasına önemli katkı sağlayacaktır.

Öğrenci odaklılık, ilk aşamada, öğrencinin talep ettiği yükseköğretim hizmetiyle ilgili beklentisini tanımlamaya işaret etmektedir. Daha sonraki aşamada, öğrencinin bu talebi ile ilgili olarak yapması gerekenlere, entelektüel ve duygusal/sosyal kapasitesini nasıl artırabileceğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, periyodik olarak, bilgi ve beceri kapasitesine ve performansına yönelik ölçme ve değerlendirme işleminin yapılması da öğrenci odaklılığının önemli diğer bir boyutudur. Bunun yanında, ölçümü ve değerlendirmesi yapılacak alanların öğreticilerinin ve eğiticilerinin donanımlarının güncellenmesini sağlayan eğiticilerin eğitimi de öğrenci odaklılığın diğer önemli bir bileşenidir.

Entellektüel kapasite, öğrenciden sergilemesi beklenen bilimsel ve akademik performans için sahip olması gereken bilgi ve beceri donanımına işaret etmektedir. Duygusal/sosyal kapasite ise, spor, müzik, sanat, sosyal ve kültürel faaliyetler, sorumluluk projeleri gibi beden ve duygusal kalitesini olumlu yönde etkileyen, kişilik kazandıran serbest zaman değerlendirme etkinliklerine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle, öğrenci odaklılık, söz konusu alanlarla ilgili olarak, yükseköğretim kurumunun sahip olması gereken imkân ve kaynaklarının düzey ve kalitesinin (kapasitesinin), bunları kullanma sürecininin sonuçlarının (performansının) önemine dikkat çekmektedir.

Öğrenci odaklılık, sürdürülebilir mukayeseli kaliteli farklılık avantajının elde edilmesi ve korunmasıyla ilgili yükseköğretim bilgi ve beceri ile ilişki ve iletişim yeteneği kazandırma rol ve fonksiyonu ile ilgilidir. Öğrenci, mezun olduktan sonra bu kazanımlarını kullanarak, bireysel ve toplumsal faaliyetlerde doğru işleri yapmaya, işleri doğru yapmaya ve bu konularla ilgili doğru tercihler yapmaya özen gösterecektir. Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının felsefesinin ve modelinin bu çerçevede olması, fiili ve potansiyel yetenek rezervinin/havuzunun israf edilmesini engelleyeci ortam oluşturacaktır.

İş ve toplum hayatında gerekli bilgi ve beceriler farklılaşmakta, uzmanca düşünce ve karmaşık iletişim ile iyi fikirleri etkin şekilde iletme becerileri ön plâna çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrenci odaklılık da yükseköğretim kurumunun öğrenciye bu tür yetkinlikler kazandırmaya odaklanması gereğine işaret etmektedir. Mezuniyet sonrasında, ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve yetkinliklerle donatmak, öğrenci odaklı yaklaşımın özüdür (Parlar, 2020).

Girişimci Öğrenci Yetiştiren Yükseköğretim Kurumu: Tanımı ve Sıralama Sistematiği

Son yıllarda toplumun farklı kesimlerinin ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından; farklı kriterler ve kriter ağırlıkları kullanılarak evrensel, bölgesel ve ulusal düzeyde çok yönlü olarak sıralamalar yapılmaktadır. Sıralama sistemlerinde açık ve güvenilir kaynaklardan elde edilen verilerin kullanılması bu sistemlerin objektifliğini artırmaktadır. Evrensel, bölgesel ve ulusal olarak en çok ilgi duyulan, en prestijli ve en bilinir olan sıralamaların ismi ve hangi kurumlar tarafından yapıldıkları aşağıda yer almaktadır:

- Academic Ranking of World Universities – Şanghay Jiao Tong Üniversitesi tarafından yapılır (Şanghay Ranking, 2020).
- CWTS Leiden Ranking – Leiden Üniversitesindeki Centre for Science and Technology Studies (CWTS) grubu tarafından yapılır (CWTS Leiden Ranking, 2020).
- Global University Ranking – Rusya Akademik Topluluğu tarafından yapılır (Global University Ranking, 2020).
- Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities – Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan tarafından yapılır (NTU Rankings, 2020).
- QS Dünya Üniversite Sıralamaları – Quacquarelli Symonds (QS) tarafından yapılır (QS World University Rankings, 2020).

- Times Higher Education World University Rankings – Times Higher Education (THE) tarafından yapılır (THE, 2020).
- THE-QS Dünya Üniversite Sıralamaları – THE ve QS'in ortak çalışmalarının ürünüdür (THE- QS World University Rankings, 2020).
- University Ranking by Academic Performance – ODTÜ tarafından yapılır (URAP, 2020).
- Webometrics Dünya Üniversite Sıralamaları – Cybermetrics Lab tarafından yapılır (Webometrics, 2020).

Bu kurumların kullandığı kriterler ve sıraladıkları üniversite sayıları birbirinden farklı olmasına rağmen, sıralama sistemlerinde genellikle şu kriterleri kullanılmaktadır: Üniversitelerin bilimsel makale ve atıf sayıları, üniversitelerin Nobel alan veya en fazla atıf alanlar listesine giren bilim adamlarının sayısı, üniversitelerin yayın başına aldığı atıf sayısı, üniversitelerin yayınlarının yüzde kaçının dünyada en çok atıf alanlar listesine girdiği, her üniversite hakkında bilim adamlarının, iş adamlarının ve mezunlarının görüşleri, üniversitelerin Ar-Ge harcamaları, üniversitelerin yabancı hoca ve öğrenci oranı, doktora öğrenci oranı, üniversitelerin web sayfalarının performansı. Öte yandan en iyi üniversite olarak her sıralama sistemi kendi listesinde en yüksek puan alanı ilan etmektedir.

Türkiye’de üniversitelerin girişimcilik ve yenilikçilik performanslarına göre sıralandığı “Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi” Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 2012 yılından başlayarak hazırlanmıştır (TÜBİTAK, 2020). Endeks üniversitelerin girişimcilik ve yenilikçilik performansları dikkate alınarak, Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Yetkinliği Boyutu, Fikri Mülkiyet Havuzu Boyutu, İş Birliği ve Etkileşim Boyutu, Ekonomik Katkı ve Ticarileşme Boyutu ve Girişimcilik ve Yenilikçilik Kültürü olmak üzere 5 boyuttan ve 23 göstergeden oluşturulmuştur. Göstergeler kapsamında veriler TÜBİTAK, YÖK, Üniversiteler, Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, TPE, Kalkınma Bakanlığı, KOSGEB, TTGV, TÜBA ve Üniversiteler tarafından sağlanmaktadır (TÜBİTAK, 2021). Bu boyut ve göstergeler TÜBİTAK tarafından zaman zaman güncellenmektedir.

Evrensel, bölgesel ve ulusal düzeyde birçok kurum tarafından birçok farklı sistem kullanılarak farklı üniversite sıralamaları yapılmaktadır. Bu sıralamaların her birinin birbirine göre avantaj ve dezavantajları mevcuttur. Genel olarak üniversite sıralamalarının taşınması gereken prensipler; 2006 yılında Berlin’de tartışılan ve Uluslararası Derecelendirme Uzmanlar Grubu (International Ranking Expert Group, IREG) tarafından yayınlanan ve amacı sıralama sistemlerinde kalite-



nin korunması olan “Berlin Prensiplerinde” açıklanmıştır (IREG, 2006). Bu prensipler, yükseköğretim toplumuyla paylaşılmıştır. Berlin Prensipleri 16 maddeden oluşmakta ve bu maddeler; (i) sıralamanın amaçları ve hedefleri, (ii) göstergelerin tasarımı ve ağırlıklandırılması, (iii) verilerin toplanması ve işlenmesi, (iv) sıralama sonuçlarının sunumu olmak üzere dört temel boyutta toplanmıştır. Berlin Prensipleri spesifik önerilerden ziyade genel kurallar ortaya koyarken dört temel boyutunun yanında, bu ilkelerde ele alınan beş temel başlık tanımlamak mümkündür: (i) açıklık, (ii) şeffaflık, (iii) tamlık, (iv) uygunluk, (v) meşruluk (Hägg ve Wedlin, 2013).

Yükseköğretim kurumları, yükseköğretim işlerini, işlemlerini ve faaliyetlerini icra sürecinde birçok paydaşın talep ve beklentilerini, tercih ve önceliklerini karşılamaktadır. Bunların bir kısmı, yükseköğretim kamu otoritelerinin iletilmesini istedikleri veri ve bilgileri içermektedir. Bir kısmı da, yükseköğretim kurumlarının kapasite ve performanslarını ölçen ve yayınlayan, ulusal ve/veya küresel kurum ve kuruluşların derledikleri ve/veya istedikleri veri ve bilgilerle ilgilidir.^[1] Talep edilen ve/veya derlenen veri bilgileri, yükseköğretim kurumlarının sahip olduğu imkân ve kaynaklarla (finansal, beşeri, fiziksel, mekânsal vb.) bilimsel ve akademik ürünlerinin ve hizmetlerinin yapısını ve özelliğini değerlendirmeye yöneliktir.

Yükseköğretim sisteminin en önemli girdisi ve çıktısı öğrencilerdir. Öğrenim süresi boyunca öğrencinin bilgi ve beceri düzeyinde oluşturulması gereken kaliteli farklılığa vurgu yapan öğrenci odaklılık, sistemin ana işlevidir. Sistemin temel performans göstergesi ise, mezun olan, gerekli bilgilere ve becerilere sahip yararlı sonuçlar üretecek öğrencilerdir. Diğer bir ifadeyle, eğitim-öğretim gördüğü, araştırma ve uygulama yaptığı alanın girişimcileri olan/olacak öğrencilerdir.

Bu konulara ilişkin veri ve bilgileri izlemeyi, derlemeyi ve değerlendirmeyi yükseköğretim kamu otoritesi yapmalıdır. Yükseköğretim kamu otoritesinin kendi bünyesinde bu işlerin ve işlemlerin planlaması, uygulanması, kontrolü ve gerektiğinde önlem alınması işlevlerini üstlenecek “Bilgi ve Beceri Ajansı” kurması özel önem taşımaktadır. Ajansın ana görevi, ulusal düzeyde ihtiyaç duyulan bilgi ve beceri, girişimcilik alanlarını belirleme ve güncelleme, bunların kazandırılması için yükseköğretim kurumlarının sahip olması gereken yapısını ve ilişkiler sistemini tanımlama olmalıdır. Parametrelerin ne anlama geldiği, ölçümünün nasıl yapılacağı standart hale getirilmeli ve yükseköğretim kurumlarına gönderilmelidir. Öğrenci odaklılık ve girişimci öğrenci yetiştirme konusu aşı-

ğdaki alanlarda ve ölçeklerde ölçülmeli ve değerlendirilmelidir:

- Yükseköğretim kurumu
- Önlisans ve lisans bölümleri, lisansüstü programlar
- Öğrencinin yer alabileceği merkezler, ofisler, topluluklar, organizasyonlar vb. birimler

Girişimci öğrenci yetiştiren (öğrencilere girişimcilik için gerekli bilgi ve beceri, entelektüel ve duygusal/sosyal donanım kazandıran) yükseköğretim kurumunun iki önemli özelliği bulunmalıdır:

- Girişimci öğrenci yetiştirme ile öğrenci odaklılığa ilişkin kapasitesi, mekanizmaları olmalıdır.
- Bunları kullanma şeklini yansıtan gösterge olarak performansı iyi olmalıdır.

■ Tablo 1 ve 2; bu konulara ilişkin izlenmesi, derlenmesi ve değerlendirilmesi gereken parametreleri göstermektedir. Taslak olarak oluşturulan parametrelerin ağırlık oranları, yükseköğretim kurumunun kapasite ve performansını değerlendirmek için kullanılmalıdır. Seçilen parametreler ve ağırlıkları, belirli dönemlerde, gerekiyorsa güncellenebilir. Bu işlem, öğrenci odaklılık ve girişimci öğrenci konseptinde ortaya çıkan ulusal ve küresel gelişmelere göre yapılmalıdır.

Kapasite parametreleri (■ Tablo 1), yükseköğretim kurumunun öğrenci odaklılık ve girişimci öğrenci yetiştirme konusundaki imkân ve kaynaklarının görünümünü göstermektedir. Tablo, yükseköğretim kurumunun girişimci öğrenci yetiştirme konusunda iç ve dış paydaşlarla iş birliğinin altyapısını da yansıtmaktadır. Diğer bir ifadeyle, parametreler kapasite konusunda, yükseköğretim kurumunun kurumsallaşma düzeyine ve derecesine işaret etmektedir.

Performans parametreleri (■ Tablo 2) ise, yükseköğretim kurumunun öğrenci odaklılık ve girişimci öğrenci yetiştirme konusundaki imkân ve kaynaklarını gerektiği şekilde kullanıp kullanmadığını göstermektedir. Bunlar yükseköğretim kurumunun iç ve dış paydaşlarla iş birliğinin ve iletişiminin koordinasyon ve yönetim sürecini de yansıtmaktadır. Diğer bir ifadeyle, performans, yükseköğretim kurumunun karar alma ve uygulama işlevinin sonuçlarına işaret etmektedir. Performans değerlendirmede, ayrıca mezun öğrencilerin iş bulma ve/veya iş kurma oranı da, bu tür veri ve bilgi toplayan kuruluşlar ile mezunlar derneğinden derlenerek, dikkate alınmalıdır.

Farklı kesimlerin, paydaşların talep ve beklentilerini, tercih ve önceliklerini dikkate alan, farklı kriterleri kullanan küresel,

[1] Veri ve istatistik bilgileri TÜBİTAK, URAP, QS ve diğerleri, Üniversite Memnuniyet Araştırması, Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, YÖK ve YÖKAK vb. tarafından düzenli olarak üniversitelerden istenmekte veya oluşturulmaktadır.

Tablo 1. Öğrenci odaklı ve girişimci öğrenci yetiştiren yükseköğretim kurumunun kapasite parametreleri.

Yükseköğretim kurumunun kapasitesi	Ağırlık oranı
Bölmelerde alana özgü girişimcilikle/beceriyle ilgili teorik ve uygulama içeren dersler	5.0
Fakültelerde ve enstitülerde alanlara özgü tatbikat ofisleri	10.0
Amacına uygun faaliyette bulunan uygulama-araştırma merkezleri	5.0
Amacına uygun faaliyette bulunan sürekli eğitim merkezi	5.0
Amacına uygun faaliyette bulunan teknoloji transfer ofisleri	7.5
Amacına uygun faaliyette bulunan sosyopark merkezleri	5.0
Amacına uygun faaliyette bulunan teknopark ofisleri	7.5
Proje ve düşünceleri destekleyen faal olan kurumsal ve finansal yapı	10.0
Amacına uygun faaliyette bulunan öğrenci toplulukları	10.0
Amacına uygun kurumsallaştırılmış girişimci/beceri koçluğu anlaşmaları	10.0
Amacına uygun iş dünyası kuruluşlarıyla, STK'larla yapılmış iş birliği protokolleri	10.0
Ölçme ve değerlendirme sistemi veya mekanizması	5.0
Eğiticilerin eğitim sistemi veya mekanizması	5.0
Mezuniyet sonrası öğrencilerle ilişkiler sistemi veya mekanizması (mezunlar derneği)	5.0
	100.0

Değerlendirme: Yükseköğretim kurumlarından derlenecek veri ve bilgilerin formatı, yükseköğretim kamu otoritesi tarafından belirlenecek, puanlama ve sıralama yükseköğretim kamu otoritesinde bulunan ilgili diğer veri ve bilgilerle birlikte hesaplanacaktır.

bölgesel ve ulusal düzeyde birçok yükseköğretim kurumu endeksi, sıralaması yapılmaktadır. Söz konusu sıralamalar, büyük oranda, araştırmaları, projeleri ve yayınları dikkate almaktadır. Endeksler veya sıralamalar, yükseköğretim kurumlarının yük-

seköğretime bakışını, yaklaşımını yansıtmaktadır. Hangi endekte hangi sıralamanın amaçlandığı, yükseköğretim kurumunun kendine özgü odağına ve hedef kümesine işaret etmektedir. Böyle bir bakış, yükseköğretim kurumlarının olması gere-

Tablo 2. Girişimci öğrenci yetiştiren yükseköğretim kurumunun performans parametreleri.

Yükseköğretim kurumunun performansı	Puanı
Ölçme ve değerlendirmesi yapılan ders, beceri ve uygulama sayısı	7.5
Staj/iş yeri eğitimi zorunluluğu olan bölüm sayısı	5.0
Tatbikat ofislerinin öğrenciler tarafından gün/hafta kullanım sayısı	10.0
Uygulama-araştırma merkezlerinin faaliyetlerinde yer alan öğrenci sayısı	5.0
Teknoloji transfer ofisleri faaliyetlerinde yer alan öğrenci sayısı	5.0
Sosyopark merkezlerinin faaliyetlerinde yer alan öğrenci sayısı	5.0
Teknopark ofislerinin faaliyetlerinde yer alan öğrenci sayısı	5.0
Destekten yararlanan öğrenci sayısı	7.5
Faaliyetlere katılan öğrenci sayısı	7.5
Koçluk hizmeti alan öğrenci sayısı	10.0
Protokol kapsamında faaliyetlere katılan öğrenci sayısı	7.5
Sertifika alan öğrenci sayısı	10.0
Eğiticilerin eğitim programına katılan öğretim üyesi sayısı	7.5
İş bulan ve/veya iş kuran öğrenci sayısı	7.5
	100.0

Değerlendirme: Yükseköğretim kurumlarından derlenecek veri ve bilgilerin formatı, yükseköğretim kamu otoritesi tarafından belirlenecek, puanlama ve sıralama yükseköğretim kamu otoritesinde bulunan ilgili diğer veri ve bilgilerle birlikte hesaplanacaktır.



ken işlevlerini gündeme getiren tartışmalara ortam hazırlamaktadır. İlgili literatürde, sistemin çelişkilerini, sıralama sistemlerine yönelik eleştirileri içeren yayınlar giderek artmaktadır. Üniversite sıralama sistemleri yükseköğretim kurumlarının yapısında, yükseköğretim kurumlarına girecek öğrencilerin seçim yapmalarında ve kamuoyunda oluşturduğu etkiler açısından yükseköğretim çalışmalarında yer bulmaya başlamıştır (Karadağ ve Belenkuyu, 2020).

Girişimci öğrenci yetiştiren yükseköğretim kurumu endeksinin veya sıralamasının amacı, ilk aşamada öğrenci odaklılık ve dolayısıyla girişimci öğrenci yetiştirme konseptini yükseköğretim sisteminde temel parametrelerden biri haline getirmektir. İkinci aşamada, bunu etkileyen ölçülebilir objektif kriterleri belirlemektir. Son aşama ise, çok kriterli karar verme yöntemlerini kullanarak Türkiye’de faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarının bu çerçeveye göre sıralamasını yapmaktır. Bu konsept ve endeks/sıralama, yükseköğretim anlayışına yeni bir perspektif ve açılım kazandıracaktır.

Öğrenci odaklı olmanın ve girişimci öğrenci yetiştirmenin temel amacı, her öğrenciyi farklı kılan özelliğini keşfetmek, bu özelliğini kendisi ve toplum için faydalı şekilde nasıl kullanabileceğinin farkındalığını sağlamak, bu çerçevede gerekli bilgi ve beceri kazandırmak, entelektüel ve duygusal/sosyal zekâ seviyesini yükseltmektir. Öğrenci odaklı olmanın ve girişimci öğrenci yetiştirmenin temel aracı ise, yükseköğretim sistemidir. Bu nedenle, yükseköğretim kamu otoritesi yeni nesil öğrenci odaklılığı girişimci öğrenci yetiştiren yükseköğretim kurumu konseptiyle birlikte ele almalı, buna uygun derecelendirme/sıralama sistemi oluşturmalıdır.

Sonuç

Öğrenci odaklılık ve girişimcilik, küreselleşmiş bir konsept olsa da, anlamı ve ele alınış biçimi, ulusal yükseköğretim otoritelerinin tercih ve öncelikleri ile, en önemli paydaş olan öğrencilerin talep ve beklentilerinin ilişkilendirilme sürecine işaret etmektedir. Toplumların ve ülkelerin sürdürülebilir refah ve mutluluğu, bireylerin yetkinliğine, şirketlerin rekabet gücüne ve kamu otoritesinin bunlara yönelik yaklaşımına bağlı olagelmıştır. Bu bağlamda, yükseköğretim özel bir konuma sahiptir.

Öğrenci odaklılığı ve girişimci öğrenci yetiştirmeyi önceliklendiren yükseköğretim yaklaşımı ve felsefesi, aşağıdaki hususları içermelidir:

- Öğrencilere evrensel düzeyde bilgi ve beceri, yetkinlik kazandıracak sürdürülebilir kapasite ve performansla sahip olmak
- Bilgi ve beceri, yetkinlik düzeylerinin hangi seviyede ve içerikte öğrencilere aktarılabilirdiğini takip etmek amacıyla, uygun ölçme ve değerlendirme sistemine sahip olmak

- Bilgi ve beceri, yetkinlikleri öğrencilere aktaracak ve kazandıracak öğretim üyelerinin katılacağı eğitimcilerin eğitim programına sahip olmak

Girişimci öğrenci yetiştirme ve öğrenci odaklılığa dayalı kaliteli farklılık üretmeyi hedefleyen yükseköğretim kurumunun yapısı ve ilişkiler sistemi de bu alanlara yönelik mekanizmalarına sahip olmalıdır. Doğal olarak, yükseköğretim kurumları endeksleri/sıralamaları da bu değişkenleri içermelidir. Önerilen yükseköğretim kurumu konsepti ve endeksi/sıralaması söz konusu hususların tümüyle ilgilidir.

Endeks bileşenleri ve sıralama kriterleri, öğrencilerin bilimsel ve akademik araştırma ve uygulama, iş birliği ve iletişim bilgi ve becerisini oluşturulması ve geliştirilmesiyle ilgilidir. Bu nedenle, öneri, herhangi bir ayırım yapmadan, öğrencisi olan her yükseköğretim kurumuna uygulanabilecek özelliğe sahiptir. Tüm yükseköğretim kurumlarında, öğrenci odaklılık bakış açısı konusunda, ortak payda oluşturulacak, alan ayırımı yapılmadan girişimci öğrenci yetiştirme anlayışı yaygınlaşacaktır.

Geliştirilen bu sistem, üniversiteleri iyiler ve kötüler şeklinde ayırmayı hedeflememektedir. Amaç, üniversitelerin belirlenen kriterlere göre gelişmeye açık yanlarını fark etmelerine yardımcı olmaktır. Türkiye’de Girişimci Öğrenci Yetiştiren Üniversiteler Sıralaması için geliştirilen bu sistem her üniversitenin kendi konumu hakkında bilgi sahibi olmasına yardımcı olacaktır. Kalkınmaya sağladıkları katkılarla ilgili olarak eksiklerini görüp kendilerini geliştirmelerini sağlayacaktır. Diğer sıralama sistemlerinde olduğu gibi bu sistemin de eleştiriye açık yönleri olabilir. Bu nedenle gelecek önerilere göre düzenlemeler yapılarak sistem sürekli geliştirilecektir.

Bu yeni mimaride, yükseköğretim kurumlarının kendine özgü yapıları, karar ve uygulamaları elbette kritik rol ve fonksiyona sahiptir. Bununla beraber, yükseköğretim kamu otoriteleri, yeni nesil öğrenci odaklılığı yükseköğretim kurumlarının tümünde hem sahip olunan kapasiteler hem de uygulama mekanizmaları bazında, öncelikli, stratejik hedef olarak ele alınmasını sağlamalıdır. Yükseköğretim kurumu sıralamalarının, üst otoriteler tarafından bu açıdan da yapılmaya başlanması, önerilen yapısal değişimin sonuçlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: NE: Fikir, tasarım, danışmanlık/denetleme, bulguların yorumlanması, makalenin yazılması; HP: Tasarım, danışmanlık/denetleme, veri toplanması, kaynak taraması, makalenin yazılması; NE: Tasarım, veri analizi, bulguların yorumlanması, eleştirel inceleme. / NE: *Project idea, conceiving and designing the study, study monitoring, interpreting the results, writing the manuscript*; HP: *Conceiving and designing the study, study monitoring, data collection, literature search, writing the manuscript*; NE: *Conceiving and designing the study, data analysis, interpreting the results, critical reading and final check of the manuscript*.

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kalındığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Ashenden, D., & Milligan, S. (2002). *The good universities guide* (2002 ed.). Melbourne: Hobsons.
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student-centred learning: Toolkit for students, staff and higher education institutions*. European Students' Union (NJI). Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED539501.pdf> (19 Haziran 2021).
- Aydınlık, A. Ü. (2015). *Girişimcilik*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi AUZEF Yayınları. Erişim adresi http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/isletme_au/girisimcilik.pdf (12.04.2020)
- Constantinou, C. S. (2020). A reflexive goal framework for achieving student-centered learning in European higher education: From class learning to community engagement. *Societies*, 10(4), 75.
- CWTS Leiden Ranking (2020). *CWTS Leiden Ranking 2020*. Leiden University. Erişim adresi <https://www.leidenranking.com/> (2 Mart 2020).
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan: New York, NY, SUA.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Ginns, P., Prosser, M., & Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32(5), 603–615.
- Global University Ranking (2020). *Universities in Russia*. Rusya Akademik Topluluğu. Erişim adresi <https://www.4icu.org/ru/> (02.03.2020).
- Good Education Group (2018). *The good universities guide 2019*. Melbourne: Good Education Group Pty, Limited.
- Hägg, I., & Wedlin, L. (2013). Standards for quality? A critical appraisal of the Berlin Principles for international rankings of universities. *Quality in Higher Education*, 19(3), 326–342.
- IREG (2006). *Berlin principles on ranking of higher education institutions*. Erişim adresi <https://ireg-observatory.org/en/about-us/> (2 Mart 2020).
- Kaput, K. (2018). *Evidence for student-centered learning*. St. Paul, MN: Education Evolving. Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED581111.pdf> (19 Haziran 2021).
- Karadağ, E., & Belenkuyu, C. (2020). Kalitenin standardını belirlemek: Türk üniversite sıralama sistemlerinin Berlin prensiplerine göre incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 260–268.
- Klemencic, M. (2019). *Successful design of student centered learning and instruction (SCLI) ecosystem in the European Higher Education Area. A keynote at the XX Anniversary of the Bologna Process*. Erişim adresi http://bolognaprocess2019.it/wp-content/uploads/2019/07/02-keynote_Klemencic.pdf (19 Haziran 2021)
- Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 393–402.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Tory, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond 'Educational Bulimia?' *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27–51.
- MEB (2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- NTU Rankings (2020). *Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities*. Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan. Erişim adresi <http://nturanking.csti.tw/> (02.03.2020).
- O'Leary, J. (Ed.). (2019). *Times Good University Guide 2020. Where to go and what to study*. London: Harper Collins Publishers.
- Parlar, H. (2020). *Tüm yönleriyle okul geliştirme* (3. basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Prosser, M., & Barrie, S. (2003). Using a student-focussed learning perspective to strategically align academic development with institutional quality assurance. In R. Blackwell, R., & P. Blackmore, P. (Eds.), *Towards strategic staff development in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- QS World University Rankings (2020). *Quacquarelli Symonds (QS)*. Erişim adresi <https://www.qs.com/rankings/> (2 Mart 2020).
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Şanghai Ranking (2020). *Academic Ranking of World Universities*. Şanghai Jiao Tong University. Erişim adresi <http://www.shanghairanking.com/index.html> (2 Mart 2020).
- TDK (2020). *Türk dil kurumu sözlüğü*. Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr/> (13.02.2020).
- THE (2020). *World University Rankings*. Times Higher Education. Erişim adresi <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings> (2 Mart 2020).
- THE-QS World University Rankings (2020). *Times Higher Education ve Quacquarelli Symonds (QS)*. Erişim adresi https://tr.wikipedia.org/wiki/THE%E2%80%93QS_D%C3%BCnya_%C3%9Cniversite_S%C4%B1ralamalar%C4%B1 (2 Mart 2020).
- Todorovski, B., Nordal, E., & Isoski, T. (2015). *Overview on student-centred learning in higher education in Europe: Research study*. Brussels: European Student Union.
- Tosunoğlu, B. T. (2003). *Girişimcilik ve Türkiye'nin ekonomik gelişim sürecinde girişimciliğin yeri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches



- to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251–266.
- TÜBİTAK (2020). *Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi*. Erişim adresi https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/289/gyue_ilk50.pdf (2 Mart 2020).
- TÜBİTAK (2021). *Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi Gösterge Seti*. Erişim adresi https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/gyue_gosterge_seti_1.pdf (27 Haziran 2021).
- URAP (2020). *University Ranking by Academic Performance*. ODTÜ. Erişim adresi <https://www.urapcenter.org/> (02 Mart 2020).
- Webometrics (2020). *Ranking web of universities*. Cybermetrics Lab. Erişim adresi <http://www.webometrics.info/en> (02 Mart 2020).
- Yanpar Yelken. T. (2020). *Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme ile ölçme ve değerlendirme*. Ankara: YÖKAK. Erişim tarihi <https://portal.yok.gov.tr/makale/ogrenci-merkezli-ogretim-olcme-ve-degerlendirme/> (20 Haziran 2021).

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

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

Strategic Entrepreneurial Orientation in Higher Education: A Comparative Analysis

Yükseköğretimde Stratejik Girişimcilik Yönelimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz

Özdal Koyuncuoğlu¹ , Mahmut Tekin² 

¹Faculty of Applied Sciences, Necmettin Erbakan University, Konya, Türkiye

²Faculty of Economics and Administrative Sciences, Selçuk University, Konya, Türkiye

Özet

Girişimcilik bilincinin üniversitenin içerisinde yerleşmiş olması, girişimcilik faaliyetlerinin desteklenmesinin ve etkin kaynak yönetiminin sürdürülebilirliğinin sağlanması için önemli bir gerekliliktir. Yöneticilerin, akademisyenlerin ve idari personelin girişimcilik konusunu stratejik bir hedef olarak ele almaları sağlanmalıdır. Böylece üniversitelerde dördüncü kuşak üniversite modeli olan girişimci-yenilikçi araştırma üniversite modeline geçmek üzere girişimciliğinin teşvik ve desteklenmesinin ortam koşulları sağlanmış olacaktır. Dolayısıyla sorulması gereken soru, “Yükseköğretimde etkin kaynak yönetimi bağlamında stratejik girişimcilik yönelimi ne anlama gelmekte?” olmalıdır. Bunun için de “Etkin kaynak yönetimini ve üniversite koşullarını doğrudan etkileyen stratejik yaklaşımlar nelerdir?”, “Üniversite yönetimlerinden beklenen nelerdir?”, “Üniversite yönetimlerinin çabaları nasıl değerlendirilebilir?” gibi sorulara yanıt aramak önemlidir. Bu bağlamda, üniversite yönetimlerinin girişimciliği ne ölçüde içselleştirdiğini ve girişimcilik kültürünün akademik ve idari organizasyona, eğitim programlarına ve idari süreçlere ne kadar yerleştiğini ölçmek ve değerlendirmek için Koyuncuoğlu ve Tekin (2019) tarafından alternatif bir model geliştirilmiştir. Bu çalışma, yükseköğretimde stratejik girişimcilik yönelimi ile ilgili yapılan çalışmalarını gözden geçirmeyi ve girişimcilik yönelimi ile stratejik girişimcilik yöneliminin boyutları hakkında mevcut bilgileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, Koyuncuoğlu ve Tekin (2019) tarafından geliştirilen stratejik girişimcilik yönelimi modeli tartışılmış, literatürdeki modeller karşılaştırılmış, araştırmacılara ve üniversitelere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Etkin kaynak yönetimi, karşılaştırmalı analiz, stratejik girişimcilik yönelim modeli, yükseköğretim.

Changes and developments in the technological, economic, political and socio-cultural fields and the increases in the demands and needs of the society formed accordingly affect organizations deeply (Karakaya, 2004). Today's higher education institutions have important

Abstract

Internalizing entrepreneurial awareness at a university is important to ensure the sustainability of supporting entrepreneurial activities and effective resource management. Managers, academics and administrative staff should address entrepreneurship as a strategic goal so that the environmental conditions of entrepreneurship encouragement and support can be created to upgrade to the fourth generation university model, which is the entrepreneur-innovative research university model. Thus, the question should be “What will be the strategic entrepreneurial orientation in terms of effective resource management in higher education?” It is important to look for answers to questions, such as “What are the strategic approaches that directly affect effective resource management and university conditions?”, “What is expected from university administrations?”, and “How can the efforts of university administrations be evaluated?” An alternative model was developed by Koyuncuoğlu and Tekin (2019) to evaluate the extent to which university administrations internalize entrepreneurship and how much its entrepreneurial culture has been embraced in the academic and administrative organization, educational programs, and administrative processes. This study aims to review the studies on strategic entrepreneurial orientation in higher education and to reveal the existing knowledge about the dimensions of entrepreneurship and strategic entrepreneurial orientation. Therefore, the strategic entrepreneurial orientation model developed by Koyuncuoğlu and Tekin (2019) is discussed, the models in the literature are compared, and some suggestions are made for researchers and universities.

Keywords: Comparative analysis, effective resource management, higher education, strategic entrepreneurial orientation model.

problems in raising well-qualified individuals in an intense competitive environment in line with the expectations of the business and industry world. This has made it extremely important to manage, reorganize and sustain education, research and social contribution services, which are the three

İletişim / Correspondence:

Dr. Özdal Koyuncuoğlu
Faculty of Applied Sciences,
Necmettin Erbakan University,
Dere Aşıklar Mh. Demeç. Sk.,
No: 42 Meram, Konya, Türkiye
e-mail: okoyuncuoglu@erbakan.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(1), 10–23. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Mart / March 4, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Ocak / January 29, 2021

Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Koyuncuoğlu, Ö., & Tekin, M. (2022). Strategic entrepreneurial orientation in higher education: A comparative analysis. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 10–23. doi:10.2399/yod.21.698637

The basis for this study was a PhD dissertation titled “Evaluation of entrepreneurial and innovative universities in Turkey based on grounded theory and a model proposal” supervised by Prof. Dr. Mahmut Tekin in the Department of Business Administration of the Institute of Social Sciences of Selçuk University, Konya, Türkiye.

This study was presented as an oral presentation at the 3rd International Higher Education Studies Conference (IHEC 2018, 11–13 October 2018, Kayseri, Türkiye) organized by the Association for Higher Education Studies with the title “Strategic Entrepreneurial Orientation in the Context of Effective Resource Management in Higher Education.”

ORCID ID: Ö. Koyuncuoğlu 0000-0002-0740-2702; M. Tekin 0000-0003-0558-4271



main building blocks of universities, in a way that meets the expectations of the age. As such, determining the strategies and strategic orientation is important for higher education institutions.

The concept of Entrepreneurial-Innovative University was popularised by Clark in his study “Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation” published in 1998. Clark (1998) created the scope of modern entrepreneurial universities by comparing university systems.

According to Clark (1998), entrepreneurial universities face a process of change. The five key elements that explain the entrepreneurial university paradigm are

- Leadership is strengthened and management capacity is increased,
- University periphery is developed by reaching out to organizations and groups outside the boundaries of the university,
- Diversified financing is realized by creating resources such as donations and contracts,
- Stimulated academic heartland is reinforced and transdisciplinary approaches are adopted, and
- Integrated entrepreneurial culture is created and corporate culture is formed across the university.

It is possible to examine the studies on the entrepreneurial-innovative university in two areas: theoretical and empirical. Theoretical studies have focused on the interaction of the universities with the external environment, structural changes in internal environmental conditions and entrepreneurial activities (Barnett, 2005; De Zilwa, 2005; Etzkowitz, 1998; Etzkowitz & Leydesdorff, 2000; Lukovics & Zuti, 2015; Odabaşı, 2006; Wissemma, 2014; Sarchami & Sarchami, 2010; Yokoyama, 2006).

Empirical studies on entrepreneurial-innovative university generally employ entrepreneurship and entrepreneur-innovative university theories, as well as approaches related to education, organizational environment, sustainability, industry cooperation, knowledge and technology transfer, and tendency. They have mostly used interviews as their method, but also applied other methods such as questionnaires, secondary data, observation, and case study. These studies generally focus on determining the level of awareness of universities, defining entrepreneurship types, determining managerial roles and entrepreneurial activities and their effectiveness, diversification of funding sources, and responses of universities to changes in their environment (Bernasconi, 2005; Brennan, Wall, & McGowan, 2005; Choy Er, Nawi, Yong Tee, Ibrahim, & Bachok, 2019; Clark, 1998; De Zilwa, 2005; Jacob, Lundqvist, & Hellsmark, 2003; Kirby, Urbano, & Guerrero, 2011; Klofsten & Jones-Evans (2000); Koyuncuoğlu & Tekin, 2019; Özdemir, 2016; Ranga, Debackere, & Von Tunzelmann, 2003;

Schmoch, 1999; Sporn, 2001; Tekin, Geçkil, Koyuncuoğlu, & Tekin, 2018; Tekin, Koyuncuoğlu, Geçkil, & Baş, 2019; Todorovic, McNaughton, & Guild, 2011).

It can be argued that there are a lot of international studies on the entrepreneurial-innovative university. On the other hand, there is limited research on the strategic entrepreneurial orientation of entrepreneurial-innovative universities.

Therefore, the aim of this study is to examine Koyuncuoğlu and Tekin’s (2019) study, titled “Strategic Entrepreneurial Orientation Model” in detail and compare with the existing models in the literature in Turkey, and contribute to the application of entrepreneurial-innovative research university in Turkey, which is in its infancy.

In this regard, strategy, strategic orientation and strategic entrepreneurial orientation in organizations will be explained in the first and second sections of the study. In the third section, the details of the strategic entrepreneurial orientation model in higher education and the empirical research related to the model developed by Koyuncuoğlu and Tekin (2019) will be presented. In the fourth section, a comparative analysis of current and models in the literature will be performed. The conclusion section includes suggestions for universities to be considered regarding entrepreneurship in management.

Strategy and Strategic Orientation Concepts

The concepts of strategy and strategic orientation have many definitions in the literature. Strategy literally means sending, directing, taking away and guiding. The word strategic is used in reference to the name of the ancient Greek General Strategos, and this is based on the general’s defense field knowledge and tactics (Acar, 2007). For this reason, the concept of strategy has been used in the military field for many years. Strategic orientation, on the other hand, refers to the methods and practices that will enable organizations to survive in a heavy competitive environment and to be more successful than other organizations by obtaining above-average returns.

Strategic Entrepreneurial Orientation in Organizations

In the strategic orientation of the strategic decisions that organizations develop to achieve success, determining the strategy content and strategy applications in detail is defined as the strategies that guide the organizations. Therefore, organizations determine their strategic orientation by analyzing their internal and external environment, taking into account their mission, vision, values, strategic planning and goals and strategy-based components (Gürel, 2012).

The strategic orientation within the strategic management of organizations has a versatile, comprehensive and complex structure related to the organization. Therefore, strategic orientation is considered as a key variable in organizational success, largely due to the jurisdiction of senior executives (Karakaya, Ay, & Gürel, 2013). For example, Ireland and Webb (2007) define strategic entrepreneurship as the balance between opportunity-seeking and advantage-seeking actions, constantly emphasizing innovative thinking. In this regard, if innovative thinking decreases or pauses in an organization, the strategic entrepreneurship balance will be interrupted, so the balance of seeking opportunity and turning it into a vital advantage for maintaining the idea will be interrupted and the organization will face an inertial model that relies only on existing presentations and exercises familiar organizational routines (Ireland & Webb, 2007). Since the scope of strategic entrepreneurship is quite broad in the literature, presenting a comparative analysis is expected to be helpful. Thus, in the following sections the strategic entrepreneurial model developed by Koyuncuoğlu and Tekin (2019) is introduced and it is compared with some of the strategic entrepreneurial models in the literature.

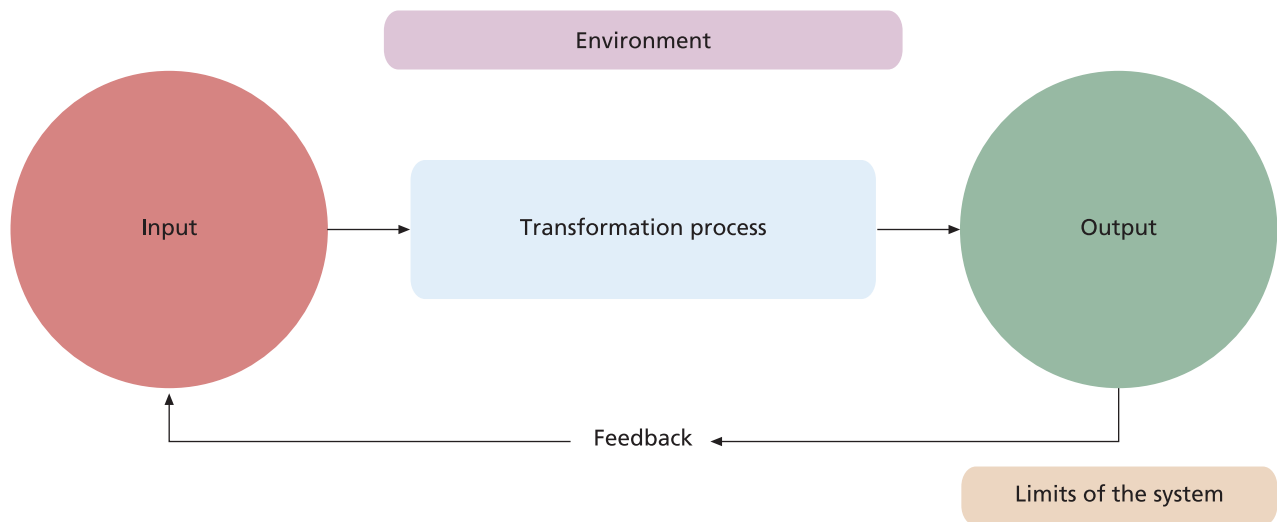
Strategic Entrepreneurial Orientation in Higher Education: An Alternative Model

Koyuncuoğlu and Tekin (2019) examined the framework conditions of entrepreneurial-innovative research universities. Researchers, without any reference model, interviewed 26 academicians, including faculty members and administrative man-

agers, in 15 universities from 7 regions in Turkey and put forward a theoretical model based on the data in line with the experts' opinion about their activities in entrepreneurship in these universities. In the model development process, the system approach was taken into account and the university was accepted as a system.

As seen in ■■ Figure 1, the process approach consists of environment, input, output and feedback. In addition, when the entrepreneurial-innovative university is accepted as a system, it is seen that this system has its limits. These boundaries can be seen as thin line separating the system's inner and outer environments. As shown with arrows in ■■ Figure 1, entrepreneurial and innovative universities have open systems and receive materials, information, energy, etc. from their external environment or other systems and process them and provide outputs to the environment or other systems in various forms of goods and services. In ■■ Figure 1, the system receives input from outside or other systems and transforms it by processing with its own input components. The transformed inputs are sent back to the environment or other systems as output in the form of goods or services. Although the open system is mentioned, it is possible to talk about the system itself, as seen in ■■ Figure 1, and thus the inner environment of the system. When the internal environment dimension of the process is stated, the physical and cultural conditions of the university are discussed in the scope of the research. The figure below visualizes the theoretical structure developed from a process-based perspective.

As seen in ■■ Figure 2, the process-based theoretical structure consists of three columns. The first column expresses the



■■ Figure 1. The process of entrepreneurial and innovative university (Source: Adapted from Tecim, 2004).



■ **Figure 2.** Theme categories of process-based entrepreneurial university model (Source: Koyuncuoğlu & Tekin, 2019).

environmental conditions of the structure. The second column consists of the input dimension. The third column is related to output.

Researchers conceptualized the environmental conditions of universities as “strategic entrepreneurial orientation”. With the Strategic Entrepreneurial Orientation theme, it is aimed to measure the extent to which universities have internalized entrepreneurship and how far they have settled in educational programs and administrative processes with their academic and administrative structure (■ Table 1). Entrepreneurial awareness is required to ensure the sustainability of supporting entrepreneurial activities. It must be ensured that managers, academics and administrative staff address entrepreneurship as a strategic goal so that entrepreneurship can be encouraged and supported in universities.

Koyuncuoğlu and Tekin (2019) listed 5 categories under the theme of strategic entrepreneurial orientation. These are (1) strategic entrepreneurial thinking, (2) strategic organizational structure, (3) strategic entrepreneurial culture, (4) development, and (5) audit and feedback.

Strategic Entrepreneurial Thinking

Altuntaş (2014) defines strategic entrepreneurial thinking as a process of thought and behavior that integrates the entrepreneurial and strategic ways of thinking and adds that the lack of it lowers the possibility of success of a business organization. While the entrepreneurial thinking is defined as a continuous and conscious effort to achieve growth or extraordinary profits and to create value by obtaining the high potential benefits of uncertainty by distinguishing the future business from today and seeing and taking advantage of the opportunity (Covin & Slevin, 2002; McGrath & MacMillan, 2000), strategic thinking is defined as a part of strategic planning processes to search for suitable and diverse strategies and business models to compete and create value (Abraham, 2005).

Koyuncuoğlu and Tekin (2019) define 3 sub-categories under the strategic entrepreneurial thinking category. These are (1) strategic planning and goal setting, (2) ownership, authority and responsibility assignment, and (3) vision, mission, strategies and policies (■ Table 1).

■ **Table 1.** Elements of the strategic entrepreneurial orientation model (Source: Koyuncuoğlu, 2018, p. 255).

Process	Research	Theme	Category	Sub-category
Environment	University environment conditions	Strategic entrepreneurial orientation	Strategic entrepreneurial thinking	<ul style="list-style-type: none"> • Strategic planning and target • High level assignment • Vision mission strategies and policies
			Strategic organizational structure	<ul style="list-style-type: none"> • Academic organization • Administrative organization
			Strategic entrepreneurial culture	<ul style="list-style-type: none"> • Entrepreneurial culture • Economic culture
			Development	<ul style="list-style-type: none"> • Place in the entrepreneurial index ranking of the previous year
			Audit and feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Information system and tracking • Evaluation and feedback

Strategic Planning and Goal Setting

According to Gjerding, Scheunert, Cameron, Taylor and Wilderom (2005), suggest that strong mission statements and strategic planning should be considered as the dimension of the entrepreneurial university and it is necessary to prepare strategic documents that facilitate strategic decisions and reveal the objectives of the university clearly. Wissema (2014) emphasizes that strategic planning will serve as a good compass for top management to manage and direct entrepreneurial activities. In addition, Wissema suggests that including all stakeholders during the preparation, implementation and evaluation of strategic plans, activities and action plans will guide both the academic and administrative staff of the university and external stakeholders who want to cooperate with the university during the execution and evaluation of the plans.

If all stakeholders participate in the process of preparing strategic plans at universities, the strategic plan will be internalized and be possible to reach strategic goals. In this context, some resistance may be experienced at the university from time to time.

The two interviewees stated that strategic plans and goals for the entrepreneurial university were not sufficient alone, and it was important to declare the entrepreneurship in the strategic plan and goals to everyone within and outside the institution.

The strategic planning and goal setting sub-category is considered to be a set of information that includes information on how the university tackles the subject (in a narrow sense) strategically.

High Level Assignment

The other subcategory of the strategic entrepreneurial thinking category is called ownership, authority and responsibility assignment or high-level assignment. In the interviews, many participants emphasized that the work should have an owner and therefore an entrepreneurial activity should be carried out with a high level of authority and responsibility (Koyuncuoğlu, 2018).

Vision, Mission, Strategies and Policies

In the literature, there are many researchers who address the main factors affecting the entrepreneurship intentions of universities as “emphasizing entrepreneurship in vision and strategy, transferring strategies, policies and procedures” (Davies, 2001; Kirby, 2006; Pinchot, 1985). Pinchot (1985) and Kirby (2006) argue that entrepreneurship should be emphasized in rules, values and philosophy in disseminating culture. In addition, the importance of collaboration with industry in vision

and strategy is emphasized (Cleary, 2002; Crespo & Dridi, 2007). Some studies emphasize the need to define internal and external partners, networks and cooperation policies (Clark 1998, 2001; Grimaldi, Kenney, Siegel, & Wright, 2011; Klofsten & Jones-Evans, 2000). It is also stated that the way of establishing the entrepreneurial culture is through the management’s intention to put their intentions into action plans (Guerro-Cano, Urbano, & Kirby, 2006; Nelles & Vorley, 2009; O’Shea, Allen, Morse, O’Gorman, & Roche, 2007).

According to Ünal and Çatı (2016, p. 90), universities in Turkey have the intention to give emphasis on entrepreneurship and entrepreneurship education in their strategic statements rather than act like entrepreneurs. Nevertheless, a significant number of them have entrepreneurship centers, and many state that entrepreneurship-related support trainings such as lifelong learning and continuing education are provided.

The existence of technology transfer strategies in universities is interpreted as the management’s efforts but it does not give information about the actual activities performed. The aim is to find out whether the university’s strategies and policies are written down and performed. The importance of writing the developed strategies and performing the written ones is underlined (Koyuncuoğlu, 2018).

Strategic Organizational Structure

Koyuncuoğlu and Tekin (2019) defined the second category of the strategic entrepreneurial orientation theme as strategic organizational structure.

Universities should be able to perform academic and administrative restructuring to fulfill education, academic and commercialization practices effectively and efficiently. The traditional Humboldtian university model, which does not have such a structure, is criticized for not being entrepreneur due to its vertical structure (Dziechciarz, 2011). Entrepreneurial universities need a more flexible and transparent management structure as they engage in closer cooperation with society and the market. Therefore, universities, like companies, are expected to develop organizational strategies that adapt to change based on strong predictions for sustainable growth and development, by predicting what the future will bring to them.

Considering the strategic organizational structure in universities, academic and administrative organizational structures are two important components of entrepreneurship. Koyuncuoğlu and Tekin (2019) classify faculties, institutes and departments as the “academic organizational structure” while they classify units such as technopolis, entrepreneurship center, technology transfer offices and coordinators under the Rectorate as “administrative organizational structure”.



Academic Organizational Structure

Koyuncuoğlu and Tekin (2019) tried to define the academic organizational structure in line with the data they obtained from the interviews. The interviewees participating in the research stated that a department related to entrepreneurship was opened and all students could benefit from the elective courses offered in this department. One participant stated that entrepreneurship was not a major discipline of their own at universities and this affected the interest and importance given to this field negatively (Koyuncuoğlu, 2018).

Another point is that the presence of foreign academics in the academic staff of universities, especially in schools of foreign languages, engineering and medical faculties is an attraction for students. From the perspective of the institution, the presence of foreign academics is an important pillar of university entrepreneurship because foreign academics establish various connections and commercial collaborations with the country they come from (Koyuncuoğlu, 2018). Inclusion of international academics or academics who have completed their post-graduate education abroad is among the targets stated in the strategic documents of many EU universities in terms of cultural cooperation, education, research and commercial relations (Baş, 2015). It is observed that an increasing number of international academic staff are employed in state and foundation universities in Turkey.

Administrative Organizational Structure

The model developed by Koyuncuoğlu and Tekin (2019) points to a need for an administrative organizational structure and urges that the employees should have appropriate qualifications and culture in accordance with the entrepreneurial university paradigm of universities.

Strategic Entrepreneurial Culture

The third category of the strategic entrepreneurial orientation theme is defined as strategic entrepreneurial culture. Technological and social changes require a dynamic structure. It can be argued that universities, which do not have a settled and solid culture, are one step ahead in using the entrepreneurial culture, academic and administrative staff, and the excitement and desires of students. In addition, it is possible to establish entrepreneurial culture in an institutionally correct place and to transform it into a habit over time by determining the vision correctly and transferring it to all units within the university. While it is sufficient to focus only on certain units and keep this culture alive to define a university as an entrepreneur, its internalization by all units and members of the university is critical.

The experts interviewed stated that it is important for the entrepreneurial and innovative culture to be internalized, integrated by the management and become established in the system. Considering the environmental conditions of universities, it is possible to talk about many environments. However, considering the entrepreneurial and economic culture in the interviews, the characteristics of being an entrepreneurial university and the complexity of the subject, it is thought that it will be sufficient to determine sub-categories as entrepreneurial culture and economic culture. Economic culture can be seen as a function of entrepreneurial culture. However, in terms of the importance of the economic culture, it is concluded that it would be more appropriate to design it as a subcategory of the strategic entrepreneurial culture and to be positioned on the same platform with the entrepreneurial culture (Koyuncuoğlu, 2018).

The category called strategic entrepreneurial culture has two sub-categories. The first is the entrepreneurial culture, the second is the *economic culture*.

Entrepreneurial Culture

Organizational culture is the core value, belief, understanding, assumption and thought systems containing stories, beliefs, slogans and tales symbolically reflected to the employees that can affect business conduct formats, organizational and individual behaviours and that are accepted after sharing (Dess & Picken, 1999; Peters & Waterman, 1982). Schaper and Volery (2004) suggest that it is important to create a vision and strategy for entrepreneurship, develop a culture of innovation, give organizational support and reward in order for the organizational culture to have entrepreneurial characteristics. Altuntaş (2014) states that the organizations that perceive continuous change as an opportunity, show harmony and flexibility with the environment of the organization, are separated from the bureaucracy and separated into small units are important for entrepreneurial culture. An organizational culture which is prone to taking risks at an individual level, open to creativity and independent behaviour and where learning and innovation behaviors are encouraged through reward systems and tolerate failure is defined as an entrepreneurial culture by the author. It is also suggested that entrepreneurial culture consists of a “total” environment in the whole organization, not in certain areas or units of the organization (Koyuncuoğlu, 2018).

How a university’s entrepreneurship-related units are located on its campus is an important issue, which also applies to the official website of the university (Koyuncuoğlu & Tekin, 2019). Whether administrative units related to entrepreneurship and innovation should be located in one place can be questioned.

Considering the advances in digital communication tools, many people argue that location is no longer important. However, accessibility to all elements of the information within walking distance will make it easier, for example, for professors to be advisors to existing and new entrepreneurs or for a company or non-academic institution to recruit students temporarily or to assign them a task (Wissemma, 2014). One participant stated that the technopark and the transfer office were currently in separate locations and that the two units would be moved in a way to position them together in the near future (Koyuncuoğlu, 2018)

From the point of view of strategic entrepreneurship, it can be argued that whether there is a system based on reward and incentive system in the mechanisms of the institutions is based on a strategic decision.

Economic Culture

Economic culture is defined as the second sub-category of the culture category. Although economic culture can be classified as a function of entrepreneurial culture, the fact that this sub-category is an important indicator that can reveal the institution's view and attitude towards entrepreneurship puts this sub-category in a different position. What is meant here is to determine the proportion a university spends money in this field. If the entrepreneurship is a low-expenditure item it shows that the university gives little importance to it. When the economic culture is considered in terms of strategic entrepreneurship, the issue is directly related to strategic resource management.

In the literature, the source is defined as the tangible and intangible asset that an enterprise uses to select and implement its strategies by determining its strengths and weaknesses (Barney & Arikan, 2001; Hitt, Ireland, Camp, & Sexton, 2001; Wernerfelt, 1984). Accordingly, resources create a sustainable competitive advantage (Barney, 1991; Dierickx & Cool, 1989; Ireland, Hitt, & Sirmon, 2003). From this point of view, universities are expected to invest in entrepreneurial and innovative university practices to gain sustainable competitive advantage.

Altuntaş (2014) concluded that the strategic resource management dimension has a positive and strong correlation with strategic entrepreneurial way of thinking ($r=.606, p<0.01$), strategic entrepreneurial leadership strategy ($r=.581, p<0.01$), entrepreneurial culture ($r=.613, p<0.01$), innovation ($r=.868, p<0.01$) and organizational learning dimensions ($r=.667, p<0.01$), a moderately strong and positive correlation with distinguishing opportunities ($r=.482, p<0.01$) and growth ($r=.427, p<0.01$). These results show that the strategic resource management dimension of the university has a positive and strong correlation with the strategic entrepreneurial way of thinking, strategic entrepreneurial leadership, entrepreneurial culture,

innovation and organizational learning and a positive and moderately strong positive correlation with distinguishing opportunities and growth.

The results of the research clearly show that the expenditures can greatly affect university entrepreneurial activities.

Development

Universities aiming to improve their entrepreneurship have options such as increasing the volume of existing commercial products (patents, collaborations, start-ups etc.) or starting to develop new products. In order to follow these strategies, universities become entrepreneurs by definition, as they need to produce new products and services or to create new resources that produce the same products and services with different production methods (Schumpeter, 1934). In addition to an inter-university comparison when comparing the entrepreneurial profiles of universities, self-assessment provides information about the development. Related to this, a participant stated the following (Koyuncuoğlu, 2018, p. 151):

Considering the literature, the growth trend of companies in the strategic management is an element of the entrepreneurial form of management. It would not be wrong to say that this is also valid for universities in their entrepreneurial and innovative university performance. The practitioners who carry out the evaluation give more information about the development of the universities to the stakeholders of the relevant university. Therefore, monitoring the longitudinal development of the university with the "development" category put forward by Koyuncuoğlu and Tekin (2019) enables year-by-year comparisons of both inter-university and intra-university developments.

Audit and Feedback

Universities need objective, independent and reliable information to learn how things work at lower levels, whether there are issues requiring improvement or correction, what possible risks they face, whether the goals set are achieved or not. Therefore, universities should follow the strategies and goals they set and evaluate them with feedback. Has the expected result been achieved with the strategies applied? If not, this reason should be investigated by analysis (Hatiboğlu, 1986). There is a need for information to be provided from the lower levels to do this.

Many universities adopt a strategic management approach to negotiate goals and implement audit activities (Wissemma, 2014). In this case, boards of directors prepare strategic plans that contain goals for themselves and their components. The plans, which have to be in harmony with other components, become a management contract between the board of directors



and the unit managers after negotiating with the managers of the centers, faculties and administrative departments.

According to Wissema (2014), universities' boards of directors state that audits should be done in three ways: (1) Strategic control: the university's board of directors organizes meetings with relevant managers several times a year to monitor progress in their strategic plans. (2) Financial audit: the board of directors or its representative holds regular meetings on the financial development of the units. (3) Professional audit: the university's executive board regularly monitors the quality of research, education and commercial activities at the university.

A study by Harisson and others (1995) revealed that more donations were made through strong communication with graduates and through activities organized with graduates. In addition, following up the graduates and keeping in touch with them by creating a database of the business lines and positions the graduates are working in is viewed as a strategic tool.

In light of the audit and feedback category, the answers for the following questions were sought: Does the university have a computer-based information system? Is there a follow-up of services in the field of entrepreneurship? Is there a database of sstudents and alumni? Are students followed up for 5 years after graduation? Are satisfaction and suggestion surveys administered to students, academics and office workers in the field of

entrepreneurship? Are assessments based on collected data reported to the management?

Comparative Analysis of Strategic Entrepreneurial Models

The strategic entrepreneurial orientation model developed by Koyuncuoğlu and Tekin (2019) is in the form of comparison with other theoretical structures and features in the literature. The subcomponents of the theoretical structure proposed with all the strategic entrepreneurial models examined are summarized in the table below.

As seen in ■ Table 2, there are many theoretical structures related to strategic entrepreneurship. The model developed by Koyuncuoğlu and Tekin (2019) seems to overlap in terms of strategic entrepreneurial thinking, strategic organizational structure, strategic entrepreneurial culture, institutional development, and audit and feedback with the existing models related to strategic entrepreneurship in the literature. ■ Table 3 below compares the strategic entrepreneurial orientation model with the entrepreneurial management style model developed by Stevenson and Gumpert (1985).

Regarding ■ Table 3, the concept of entrepreneurial management style is based on Stevenson (1983), who defines organizations as a set of opportunity-based management activ-

■ **Table 2.** Comparative analysis of strategic entrepreneurship theoretical structures (Source: Altuntaş, 2014, p. 114–115).

No.	Theoretical structure	Recommended dimensions
1	Eisenhard, Brown, & Neck (2000)	Patching, improvising, time setting, experimenting, renovation, coadaptation
2	Hitt et al. (2001)	Internationalization, organizational learning, network and collaborations, resources, innovation
3	Ireland et al. (2001)	Growth, innovation, organizational learning, network and collaborations, internationalization, senior management teams and corporate governance
4	Ireland, Hitt, & Sirmon (2003)	Entrepreneurial culture and entrepreneurial leadership, entrepreneurial thinking style, competitive advantage, strategic management, creating value, applying creativity and developing innovation
5	Lassen (2007)	Entrepreneurial leadership, competitive advantage, entrepreneurial thinking style, entrepreneurial culture, creating value, strategic management of resources
6	Ireland & Webb (2007)	Organizational culture, organizational structure, continuous innovation, deviations in organizational actions
7	Ketchen, Ireland, & Snow (2007)	Seeking opportunity and advantage, balancing behavior, collaborative innovation, managerial thinking style
8	Luke (2009)	Growth, flexibility, innovation, distinguishing opportunities, vision, acceptance of risk
9	Altuntaş (2010)	Entrepreneurial culture, strategic innovation, strategic entrepreneurial thinking style, organizational learning, strategic entrepreneurial leadership, value, strategic resource management, distinguishing opportunities, growth
10	Kyrgidou & Hughes (2010)	Entrepreneurial thinking style, dynamic talent renewal, entrepreneurial culture, entrepreneurial leadership, vision of the internal environment and senior management, creativity and innovation development, competitive advantage, exploratory and practical learning, strategic management of resources
11	Koyuncuoğlu & Tekin (2019)	Strategic entrepreneurial thinking, strategic organizational structure, strategic entrepreneurial culture, institutional development, audit and feedback

ities that help organizations survive and create organizational and social value. Stevenson and Gumpert (1985) conceptualize entrepreneurship as a form of management accompanied by a number of propositions such as tracking and evaluating opportunities, taking risks, associating resources with opportunities and focusing on employees for this purpose. When these two models are compared, associations can be made between strategic orientation and strategic entrepreneurship thinking; the managerial structure and strategic organizational structure; the entrepreneurial culture and strategic entrepreneurial culture; the growth orientation and institutional development; the resource orientation and strategic entrepreneurial thinking, and between the reward system and economic culture.

As seen in ■ Table 3, the strategic entrepreneurial orientation model seems to overlap largely with the dimensions of the entrepreneurial management style developed by Stevenson and Gumpert (1985). The resource orientation rewarding system is designed under the economic culture, which is a sub-category of the strategic entrepreneurial culture of the theoretical structure put forward.

Another model in the literature is Wissema's "Triple Six Model". This model, proposed as a tool, is based on the observation that the university has three categories of factors that characterize its progress towards becoming a third generation university (Wissema, 2014). The first factor of the model is intrinsic quality factors of the university. According to Wissema, the values, attitudes, and assets that are formed as a basis for the university can be evaluated as quality factors that

■ **Table 3.** Entrepreneurial management and comparison of dimensions (Source: Koyuncuoğlu, 2018, p. 154).

Entrepreneurial management style (Stevenson & Gumpert, 1985)	Strategic entrepreneurial orientation style regarding the theoretical structure developed
Strategic orientation	Strategic entrepreneurial thinking
Managerial structure	Strategic organizational structure
Entrepreneurial culture	Strategic entrepreneurial culture
Growth orientation	Development
Resource orientation	Audit and feedback
Reward system	

concern the intrinsic values of the university. These factors are difficult to change. The second factor includes turning information into commercial activity and specific tools for technopioneers. It is possible to change this factor since its categories are a bit more flexible. Finally, the quality of internal communications of universities and their ties with outsiders largely determine its effectiveness.

The strategic entrepreneurial orientation model of Koyuncuoğlu and Tekin (2019) corresponds to the first factor of Wissema's triple six model. Wissema (2014) lists intrinsic quality factors as follows: (1) Vision, mission and philosophy, (2) organization and financial structure and culture, (3) attitude and quality of the student community, (4) attitude, quality and promotion system of academic staff (5) availability of land and buildings, and (6) availability of the innovation fund (■ Table 4).

■ **Table 4.** Comparative analysis of strategic entrepreneurial orientation and triple six model (Adapted from Koyuncuoğlu, 2018, p. 208).

Triple six model intrinsic quality factors	Strategic entrepreneurial orientation factors
(1) Vision, mission and philosophy	Strategic entrepreneurial thinking
(2) Organizational and financial structure and culture	• Strategic planning and target
(3) Attitudes, quality student population and selection tools	• High level assignment
(4) Attitude, quality and promotion system of academic staff	• Vision, mission, strategies and policies
(5) Availability of land and buildings	Strategic organizational structure
(6) Availability of the innovation fund	• Academic organization
	• Administrative organization
	Strategic entrepreneurial culture
	• Entrepreneurial culture
	• Economic culture
	Institutional development
	• Age of the institution
	• Index score development of the previous year
	Audit and feedback
	• Information system and follow-up
	• Evaluation and feedback



The intrinsic quality factors in the triple six model (Wissema, 2014) are similar to the strategic entrepreneurial orientation dimensions based on Koyuncuoğlu and Tekin's (2019) entrepreneurial university model. However, subcategories are not mentioned in Wissema's explanations, which limit the evaluation of the model.

When these two models are compared, associations can be made between (1) vision, mission, philosophy and strategic entrepreneurial thinking, (2) organizational, financial structure and culture and strategic organizational structure and economic culture, (3) attitude and quality of the student population and the strategic entrepreneurial culture, (4) attitude, quality and promotion system of academic staff and strategic entrepreneurial culture, (5) availability of land and buildings and strategic entrepreneurial thinking, (6) availability of innovation fund and economic culture. As can be seen, both models are similar in terms of their scope. The Strategic entrepreneurial orientation model differs from the triple six model in that it is based on a data and process oriented system-based theoretical model, and thus the model categories are developed with a systematic classification.

Conclusion and Suggestions

Especially in Turkey, universities are expected to serve as education and research centers that produce solutions to social problems as well as making socio-economic contributions to their region. Universities need guidance to do these. Therefore, besides having a guide in the form of an information set in front of them, it will be helpful to create opportunities for asking questions to meet the expectations of the society.

The environmental conditions of higher education institutions are important for both enabling institutional entrepreneurship and training of entrepreneurs. These environmental conditions are determined by the administrations of higher education institutions. There is no structure that measures or evaluates the awareness or attitudes of higher education institutions about entrepreneurship and the extent to which they internalize the subject in Turkey. Koyuncuoğlu and Tekin (2019) have created a data-based theoretical structure based on the interviews held throughout Turkey. The model developed aims to create a theoretical ground to measure the internal environment of universities, in other words, the awareness and internalization levels of the administrations.

The *strategic entrepreneurial orientation model* developed by Koyuncuoğlu and Tekin (2019) reflects the environmental conditions of the university and consists of 5 categories. These are (1) strategic entrepreneurial thinking, (2) strategic organi-

zational structure, (3) strategic entrepreneurial culture, (4) development, and (5) audit and feedback.

- The category of *strategic entrepreneurial thinking* aims to see whether entrepreneurship is among the strategic planning and objectives of the university, and whether the subject is assigned a high level of authority and responsibility.
- With the *strategic organizational structure* category, the academic and administrative organization of the university is reviewed. In an academic organization, the relations with entrepreneurship courses are examined in faculties and departments. For example, it is envisaged to examine the factors such as whether there is a faculty of entrepreneurship, a department or podium related to entrepreneurship, an entrepreneurship program depending in the rectorate, courses in faculties or departments or not, and the ratio of foreign academics. In the administrative organization, the presence of technopolis (Science Park, technopark, cyberpark etc.), technology transfer office and incubation centers are examined.
- With the category of *strategic entrepreneurial culture*, the entrepreneurial and economic culture of the university are examined in a narrow sense. While measuring the entrepreneurial culture of the university, it would be appropriate to look at the ratio of the faculties that recognize entrepreneurship courses. It also looks at how entrepreneurship is positioned on the campus and on the website. It would be appropriate to look at the existence of incentives, support mechanisms, and spending in the field of entrepreneurship in the economic culture.
- With the *development* category, the development of the university since the past is examined. In this way, the university has the opportunity to evaluate its own performance over time. In this respect, it would be appropriate to base the index scores of universities in previous years.
- With the *audit and feedback* category, whether the reports are shared with the senior management along with the audit of the targets and activities determined in the planning are examined.

In this study, the *strategic entrepreneurial orientation model*, which can be used to determine the environment conditions of universities, in other words, the awareness, attitude and internalization levels of university administrations were analyzed comparatively with the strategic entrepreneurial models included in the literature, the entrepreneurial management style model, and the triple six model. The strategic entrepreneurial orientation model put forward on the basis of empirical research is consistent with the literature.



It could be argued that university administrations have a significant effect on the transformation of universities into community-interactive entrepreneurial universities. Thus, it is important that the management units design their processes in their universities embedded in their strategies of entrepreneurship, and integrate the idea of “Entrepreneurial University” into every part of the system to meet the expectations. The developed model is a guide for university administrations and the indicators developed can be considered as performance criteria for universities (Koyuncuoğlu & Tekin, 2019).

The research findings of Koyuncuoğlu and Tekin (2019) show that it is important to connect the entrepreneurship issue to the senior management in universities. While evaluation institutions are evaluating the entrepreneurship profiles of universities, it should be remembered that the level of senior managers is scored. For example, if the owner of the work undertaking and following the works is a unit manager, it will be 1 point, if it is the Vice-Rector, 2 points, if the owner is the Rector himself, this will be evaluated as 3 points in the calculation of the index. In addition, it can be argued that it will be beneficial to transfer the authority and responsibility to an executive who is experienced in entrepreneurship and who can actively carry out the execution of the university’s entrepreneurship activities effectively and efficiently. As part of in-service training, benefiting from external consultancy services on university entrepreneurship with the legal representative team of the university is a sign of strategic entrepreneurial thinking in the university.

Universities should develop and put in place strategies and policies that will ensure that the entrepreneurship issue is established and internalized in its institution with its central or decentralized form of management. Technology transfer strategy, industrial and intellectual rights policy, R&D innovation policy, among others, can be given as examples. In addition, entrepreneurship should be among the strategic goals of the university. As a result, an important message will be given inside and outside the institution. In addition, entrepreneurial thinking will become the subject of all units and the ground will be paved for the expansion of entrepreneurial culture.

Some rector-led entrepreneurship departments have recently been opened in two private universities and one state university in Turkey. In addition, some entrepreneurial programs have been established within a department in some universities. Therefore, it is predicted that entrepreneurship departments can be expected to become widespread at universities in Turkey and the demand for faculty members experienced in this field can be predicted to increase. When it comes

to academic organization in entrepreneurship, there are academic organization options consisting of entrepreneurship department courses, faculty-based common courses, entrepreneurship department under the rectorate, entrepreneurship department, and entrepreneurship faculty. Depending on the entrepreneurial culture and development levels of universities, moving to a higher academic organization level should be aimed. In addition, international academics should be employed to ensure internationalization. Foreign faculty members who are in contact with institutions, organizations and individuals in their countries of origin and other countries are expected to collaborate. It should be considered that foreign academics can contribute to the production of new information in their universities thanks to these international collaborations. Thus, university administrations should not hesitate to employ foreign academics. When it comes to administrative organization, there are structures such as technopolises, Science Parks, technoparks, cyberparks, innoparks, technology transfer offices, incubation centers, entrepreneurship centers, or coordinatorships. While some universities have their own technopolis and other types of centers, some universities have partnerships in the centers as part of cooperation with their stakeholders. Thus, university administrations should make strategic decisions about transitioning to a specific form of administrative organization as much as possible in the field of entrepreneurship to maintain and develop entrepreneurial activities, and efforts should be made for universities to create fields for academics and students engaged in this field.

Entrepreneurial culture and economic culture indicators are included in the strategic entrepreneurial culture category. For example, the number of faculties that recognize entrepreneurship courses and the positioning of administrative organizations on university campus and official websites show the university’s entrepreneurial culture in a narrow sense. Hence, the administrative organizations in the entrepreneurship field should be located close to each other and be easily accessible on the university campus. An appropriate positioning style should be decided by highlighting entrepreneurship activities on the official websites of universities. In addition, the target audience should be informed about the activities and opportunities related to the subject. The economic culture, which is another element of the strategic entrepreneurial culture, includes the expenditure item that the university makes both in proportion and amount in the field of entrepreneurship, as well as the budget expenditure items devoted to support and incentive systems. These indicators give information about the university’s level of orientation towards this issue. For this reason, univer-



sity administrations should allocate the necessary budget for this area and should not hesitate to use resources for entrepreneurial activities and projects.

The audit and feedback category includes the presence of the information system, the level of follow-up, evaluation, and feedback. These indicators are expected to answer the question of the university's feedback on the activities and outputs carried out and the extent to which the university administration has been fed back. Universities should develop information systems to keep and evaluate the relevant data for both self-evaluations and index studies. The information should be archived simultaneously, evaluated at regular intervals and submitted to the administration of the university by the relevant unit managers. The university administration should make its decisions in line with this information. Universities should establish the necessary mechanisms for data collection within the institution.

Quality assurance systems are used as traditional academic self-regulation is not sufficient. It can also be argued that using quality systems alone will not be sufficient. Quality assurance systems, some of which may naturally include bureaucratic elements, need to be internalized in higher education institutions to ensure their effectiveness and sustainability. To further develop the culture of quality in higher education, empirical analyses need to be conducted, useful practices and methodologies should be adopted, quality improvement should be encouraged and integrated into the holistic context of the organizational culture.

In future studies, a pilot study can be conducted to investigate the applicability of universities' strategic entrepreneurial orientation model with the implementing institutions. Research can be conducted on the effect of strategic entrepreneurial orientation on the entrepreneurial performance of universities. Studies can also be conducted on the effects of universities' strategic entrepreneurial orientation on society. The researchers who intend to conduct research on entrepreneurial and innovative universities are recommended to use multiple methods and consider different dimensions.

Yazar Katkıları / Author Contributions: ÖK: Fikir, tasarım, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması; MT: Fikir, tasarım, eleştirel inceleme, danışmanlık ve denetleme. / ÖK: *Project idea, conceiving and designing research, interpreting the results, literature search, writing the manuscript*; MT: *Project idea, conceiving and designing the study, critical reading and final check of the manuscript, study monitoring.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards:

Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

References

- Acar, E. (2007). *Yarı resmi bir örgütte stratejik planlama uygulaması: Aydın Ticaret Odası örneği*. Unpublished master's thesis, Institute of Social Sciences, Adnan Menderes University, Aydın.
- Altuntaş, G. (2010). *Girişimcilik ve stratejik yönetim ilişkisi: Bir stratejik girişimcilik modeli ve İMKB Ulusal-100 Endeksi'nde işlem gören işletmeler üzerinde testi*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Social Sciences, İstanbul University, İstanbul.
- Altuntaş, G. (2014). The relationship between entrepreneurship and strategic management: A new model and test of strategic entrepreneurship. *Research Journal of Business and Management*, 1(2), 103–129.
- Barnett, R. (2005). Convergence in higher education: The strange case of entrepreneurialism. *Higher Education Management and Policy*, 17(3), 43–58.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120.
- Barney, J., & Aritkan, A. (2001). The resource-based view: Origins and implications. In: M. A. Hitt, R. E. Freeman, & J. S. Harrison (Eds.). *The Blackwell handbook of strategic management* (pp. 124–188). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Baş, M. (2015). *Türkiye'de girişimci üniversitenin oluşturulmasına ilişkin bir model önerisi ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Educational Sciences, Gaziantep University, Gaziantep.
- Bernasconi, A. (2005). University entrepreneurship in a developing country: The case of the P. Universidad Católica de Chile, 1985–2000. *Higher Education*, 50(2), 247–274.
- Brennan, M. C., Wall, A. P., & McGowan, P. (2005). Academic entrepreneurship: Assessing preferences in nascent entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12(3), 307–322.
- Choy Er, A., Nawi, N. F. M., Yong Tee, M., Ibrahim, N. I., & Bachok, N. (2019). Entrepreneurial recycling initiatives towards campus sustainability. *International Journal of Business and Society*, 20(1), 247–259.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities*. Paris and Oxford: IAU and Elsevier Science.
- Clark, B. R. (2001). The entrepreneurial university: New foundations for collegiality, autonomy, and achievement. *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 13(2), 9–25.
- Cleary, J. (2002). *The entrepreneurial university and the learning economy in a regional context*. Retrieved from <https://www.yumpu.com/en/document/view/28301229/the-entrepreneurial-university-and-the-learning-economy-in-a> (February 1, 2020).
- Crespo, M., & Dridi, H. (2007). Intensification of university–industry relationships and its impact on academic research. *Higher Education*, 54(1), 61–84.
- Davies, J. L. (2001). The emergence of entrepreneurial cultures in European universities. *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 13(2), 25–44.

- De Zilwa, D. (2005). Using entrepreneurial activities as a means of survival: Investigating the processes used by Australian universities to diversify their revenue streams. *Higher Education*, 50(3), 387–411.
- Dziechciarz, J. (2011). Performance measurement for entrepreneurial university. *International Conference: The Future of Education*, June 16–17, 2011, Florence, Italy.
- Eisenhardt, K. M., Brown, S. L., & Neck, H. M. (2000). Competing on the entrepreneurial edge. In G. D. Meyer, & K. A. Heppard (Eds.), *Entrepreneurship as strategy: Competing on the entrepreneurial edge* (pp. 49–62). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Etzkowitz, H. (1998). The norms of entrepreneurial science: Cognitive effects of the new university–industry linkages. *Research Policy*, 27(8), 823–833.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and “mode 2” to a triple helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123.
- Gjerding, A. N., Scheunert, K. J., Cameron, S., Taylor, A., & Wilderom, C. P. M. (2005). Entrepreneurial university: Myth or reality? Aalborg: ECIU Leadership Programme.
- Grimaldi, R., Kenny, M., Siegel, D., & Wright, M. (2011). 30 years after Bayh-Dole: Reassessing academic entrepreneurship. *Research Policy*, 40(8), 1045–1057.
- Guero-Cano, M. G., Urbano, D., & Kirby, D. (2006). A literature review on entrepreneurial universities: An institutional approach. *3rd Conference of Pre-communications to Congress*, Business Economic Department, Autonomous University of Barcelona, June 2006, Barcelona, Spain.
- Hitt, M. A., Ireland, R. D., Camp, S. M., & Sexton, D. L. (2001). Strategic entrepreneurship: Entrepreneurial strategies for wealth creation. *Strategic Management Journal*, 22(Special Issue), 479–491.
- Ireland, R. D., Hitt, M. A., Camp, S. M., & Sexton, D. L. (2001). Integrating entrepreneurship and strategic management action to create firm wealth. *The Academy of Management Executive*, 15(1), 49–63.
- Ireland, R. D., & Webb, J. W. (2007). Strategic entrepreneurship: Creating competitive advantage through streams of innovation. *Business Horizons*, 50(1), 49–59.
- Jacob, M., Lundqvist, M., & Hellmark, H. (2003). Entrepreneurial transformations in the Swedish university system: The case of Chalmers University of Technology. *Research Policy*, 32(9), 1555–1568.
- Karakaya, A. (2004). Stratejik yönetim sisteminin kriz yönetimine katkısı üzerine bir araştırma. *Teknoloji*, 7(2), 225–233.
- Karakaya, A., Ay, F. A., & Gürel, S. (2013). Culture and management style interaction in relation to the strategic orientation: A research on municipalities in Black Sea Region. [Article in Turkish] *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(37), 75.
- Ketchen, D. J. Jr., Ireland, R. D., & Snow, C. C. (2007). Strategic entrepreneurship, collaborative innovation and wealth creation. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1(3/4), 371–385.
- Kirby, D. A. (2006). Creating entrepreneurial universities in the UK: Applying entrepreneurship theory to practice. *Journal of Technology Transfer*, 31(5), 599–603.
- Kirby, D. A., Urbano, D., & Guerrero, M. (2011). Making universities more entrepreneurial: Development of a model. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28(3), 302–316.
- Klofsten, M., & Jones-Evans, D. (2000). Comparing academic entrepreneurship in Europe: The case of Sweden and Ireland. *Small Business Economics*, 14(4), 299–315.
- Koyuncuoğlu, Ö. (2018). *Türkiye’de girişimci ve yenilikçi üniversitelerin gömülü teoriye göre değerlendirilmesi ve bir model önerisi*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Social Sciences, Selçuk University, Konya.
- Koyuncuoğlu, Ö., & Tekin, M. (2019). Evaluation of entrepreneurial and innovative universities in Turkey based on grounded theory and a model proposal. [Article in Turkish] *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 16–31.
- Kyrgidou, L. P., & Hughes, M. (2010). Strategic entrepreneurship: Origins, core elements and research directions. *European Business Review*, 22(1), 43–63.
- Lassen, A. H. (2007). Corporate entrepreneurship: An empirical study of the importance of strategic considerations in the creation of radical innovation. *Managing Global Transitions*, 5(2), 109–131.
- Luke, B. (2009). *Strategic entrepreneurship in New Zealand’s state-owned enterprises: Underlying elements and financial implications*. Unpublished doctoral dissertation, Auckland University of Technology, Auckland, New Zealand.
- Lukovics, M., & Zuti, B. (2015). New functions of universities in the XXI. century: “Fourth generation” universities. *Transition Studies Review*, 22(2), 33–48.
- Nelles, J., & Vorley, T. (2009). Constructing an entrepreneurial architecture: An emergent framework for studying the contemporary university beyond the entrepreneurial turn. *Innovative Higher Education*, 35(3), 161–176.
- Odabaşı, Y. (2006). Değişimin ve dönüşümün aracı olarak girişimci üniversite. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 87–104.
- O’Shea, R. P., Allen, T. J., Morse, K. P., O’Gorman, C., & Roche, F. (2007). Delineating the anatomy of an entrepreneurial university: The Massachusetts Institute of Technology experience. *R&D Management*, 37(1), 1–16.
- Özdemir, P. (2016). *Girişimci üniversiteler ve Türkiye’de girişimcilik eğitimi*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Social Sciences, Maltepe University, İstanbul.
- Pinchot III, G. (1985). *Intrapreneuring: Why you don’t have to leave the corporation to become an entrepreneur*. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign’s Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship.
- Ranga, M., Debackere, K., & Von Tunzelmann, G. N. (2003). Entrepreneurial universities and the dynamics of academic knowledge production: A case study of basic vs. applied research in Belgium. *Scientometrics*, 58(2), 301–320.
- Sarchami, A., & Sarchami, M. (2010). Entrepreneur university and its influence on national economics. *2nd International Conference on Entrepreneurship*, October 11–12, 2010, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Schmoch, U. (1999). Impact of international patent applications on patent indicators. *Research Evaluation*, 8(2), 119–131.
- Schumpeter, J. A. (1934). *Theory of economic development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sporn, B. (2001). Building adaptive universities: Emerging organisational forms based on experiences of European and US Universities. *Tertiary Education and Management*, 7(2), 121–134.






- Stevenson, H., & Gumpert, D. (1985). The heart of entrepreneurship. *Harvard Business Review*, 63(2), 85–95.
- Tekin, M., Geçkil, T., Koyuncuoğlu, Ö., & Tekin, E. (2018). Entrepreneur-friendly universities index and the development of a model. [Article in Turkish] *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 138–150.
- Tekin, M., Koyuncuoğlu, Ö., Geçkil, T., & Baş, D. (2019). Evaluation of entrepreneurial-innovative university conditions and activities from students' point of view in the context of industry 4.0. In N. M. Durakbasa, & M. G. Gençyılmaz (Eds.), *Proceedings of the International Symposium for Production Research*, 2019-ISPR, August 28–30, 2019, Vienna, Austria. Cham: Springer Nature Switzerland AG 2020, 605–618.
- Todorovic, Z. W., McNaughton, R. B., & Guild, P. (2011). ENTRE-U: An entrepreneurial orientation scale for universities. *Technovation*, 31(2–3), 128–137.
- Ünal, A., & Çatı, K. (2016). Türkiye'deki üniversitelerin girişimcilik serüveni: Bir gömülü teori araştırması. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 11(1), 84–121.
- Wernerfelt, B. (1984). A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 5(2), 171–180.
- Wissem, J. G. (2014). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru* (2. baskı). İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayıncılık.
- Yokoyama, K. (2006). Entrepreneurialism in Japanese and UK universities: Governance, management, leadership, and funding. *Higher Education*, 52(3), 523–555.

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

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

Applicability of Integrated Reporting in Higher Education Institutions: A Comparative Analysis of Integrated Reports Published by Higher Education Institutions in the World

Entegre Raporlamanın Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanabilirliği: Dünyadaki Yükseköğretim Kurumları Tarafından Yayınlanan Entegre Raporların Karşılaştırmalı Analizi

Ayşenur Tarakcioğlu Altınay¹ , Beyhan Marşap² , Bilge Leyli Demirel³ 

¹Civil Aviation Management Program, Civil Aviation Vocational School, Uşak University, Uşak, Türkiye

²Department of International Trade and Finance, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Hacı Bayram Veli University, Ankara, Türkiye

³Department of International Trade and Finance, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Yalova University, Yalova, Türkiye

Özet

Bu makalenin amacı, dünya genelinde yükseköğretim kurumları tarafından yayınlanmış entegre raporların karşılaştırmalı olarak incelenmesi, yayınlanmış entegre raporların (IR) içerik öğeleri, sermaye öğeleri, çalışma modeli, paydaş analizi, değer yaratma modeli ve kurumların entegre raporlamada kendilerine özgü yaklaşımlarının karşılaştırmalı olarak ortaya konulmasıdır. International Integrated Reporting Council'in (IIRC) IR rehberinde yer alan ilkelere uyum, içerik unsurlarının eğilimi ve kapsamının incelenmesi amacıyla dünya genelinde 2015–2019 yılları arasında entegre rapor yayınlayan 8 üniversiteye ait entegre raporlar incelenmiştir. Açıklamaların analizini içeren ve vaka analizi olarak dizayn edilmiş nitel bir yaklaşım kullanan bu çalışma, gelişmekte olan piyasa ortamından kanıt sağlayarak literatüre katkıda bulunmaktadır. Vaka analizi yöntemi kullanılarak elde edilen bulgular ışığında entegre raporlamanın yükseköğretim kurumları için uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Henüz entegre rapor yayınlamamış olan üniversitelerin yıllık raporlarında entegre raporlama ilkelerine atıf yapıldığı, değer yaratma modeli ve iş modeline yer verildiği görülmüştür. Sürdürülebilirlik faaliyetleri, yükseköğretimde kalite çalışmaları ve kurumsal sosyal sorumluluk anlayışı çerçevesinde durum değerlendirildiğinde çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dünya genelinde entegre raporlama yapan yükseköğretim kurumu sayısı ve raporlama dönemlerinin sınırlı olması geleceğe yönelik belirlenen yol haritalarının gerçekleşmesine ilişkin değerlendirme yapılması konusunda sınırlılık yaratmaktadır. Bulgular politika yapımcılarına entegre raporlamanın yaygınlaştırılması konusunda yol haritası niteliğindedir ve entegre raporlamaya yakın hisseden kurumlar için rehber niteliğindedir. Üniversitelerin faaliyetlerinin görünürlüğü açısından tüm paydaş gruplarına fayda sağlamaktadır. Bu çalışma, tüm dünyadaki yükseköğretim kurumlarının yayınladıkları entegre raporları inceleyen literatürdeki ilk ve tek çalışmadır. Sonuçlar yükseköğretim kurumlarında entegre düşünceye ilişkin gelişimi ve paradigma değişimini ortaya koymaktadır. Çalışma ayrıca IR'nin retorik, uygulama ve değer yaratma sürecindeki somut rolünü de ortaya koymaktadır.

Anahtar sözcükler: Değer yaratma, entegre raporlama, yükseköğretim kurumları.

Abstract

This article aims to comparatively examine the integrated reports (IRs) published by higher education institutions worldwide, and to reveal the content elements, capitals, operating model, stakeholder analysis, value creation model of these reports and the unique approaches of the institutions in integrated reporting. To examine their compliance with the principles in the IR guide of the International Integrated Reporting Council (IIRC), and to reveal the trend and scope of their content elements, the IRs published by eight universities from around the world between 2015 and 2019 were examined. Using a qualitative approach, which includes analysis of explanations and designed as case study analysis, this study contributes to the literature by providing evidence from the emerging market environment. In light of the findings using the case study analysis method, integrated reporting was concluded to be applicable for higher education institutions. Considering the current situation regarding sustainability activities, quality studies in higher education, and corporate social responsibility, the study is expected to make a significant contribution to the literature. The low number of higher education institutions publishing integrated reporting and the limited reporting periods at the global level restrict the analyses of the actual implementation of the roadmaps for the future. The findings serve as a roadmap for expanding integrated reporting to policymakers and serve as a guideline for organizations that plan to initiate their own integrated reporting. They provide all stakeholder groups with benefits in terms of making university activities visible. This study is the first and only study in the literature that examines the IRs published by higher education institutions all over the world. The results reveal the development and paradigm shift regarding integrated thinking in higher education institutions. The study also reveals the clear role of IR in the process of rhetoric, practice, and value creation.

Keywords: Higher education institutions, integrated reporting, value creation.

İletişim / Correspondence:

Assoc. Prof. Dr. Ayşenur Tarakcioğlu Altınay
Uşak University Civil Aviation Vocational
School, Civil Aviation Management Program,
Uşak, Türkiye
e-mail: aysenur.altinay@usak.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(1), 24–38. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Aralık / December 28, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 16, 2021

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Tarakcioğlu Altınay, A., Marşap, B., & Leyli Demirel, B. (2022). Applicability of integrated reporting in higher education institutions: A comparative analysis of integrated reports published by higher education institutions in the world. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 24–38. doi:10.2399/yod.21.848772

ORCID ID: A. Tarakcioğlu Altınay 0000-0001-6963-2346; B. Marşap 0000-0003-2139-7169; B. Leyli Demirel 0000-0002-8807-4631



Integrated reporting, which is described by the International Integrated Reporting Council (IIRC) as a short and concise communication of the extent to which an organization's strategy, management, performance, and future expectations create value in the short-, medium- and long-run within the context of the external environment in which it is located, aims to increase the quality of the information provided to users, to bring a more holistic and efficient approach to corporate reporting, to strengthen the accountability and manageability elements of a wide range of capital (finance, produced, intellectual, human resources, social, relational and natural), and to encourage the value creation in the short-, medium- and long-run term (The International Integrated Reporting Framework [IIRF], 2013). Integrated reporting, which dates back to the sustainability reports that began to be applied voluntarily by businesses in the 1990s, is one of the issues that have been heavily discussed for the last five years. The Republic of South Africa is a pioneering country in integrated reporting. In the Republic of South Africa, which was the first country where integrated reporting was required, publicly-traded companies prepare their reports according to the guidelines of King III (Altunay, 2016).

The aim of this study is to discuss the applicability and value-addedness of integrated reporting, which is a contemporary approach in revealing the importance of sharing financial and non-financial information for all stakeholders defined as all social parties with whom the company is affiliated, affected by the activities of the company and affecting the company with its activities. The integrated reporting approach is one of the most effective approaches that may be made available to all stakeholders. A systematic approach to reporting, which includes financial and non-financial information, aims to bring about an integrated perspective for the future.

Conceptual Framework

Historical Development

The journey of integrated reporting in the world dates back to the transition of the Republic of South Africa to full democracy in 1994. Nelson Mandela has appointed Former Supreme Court judge Mervyn King to establish the King Committee that would conduct studies on corporate governance principles for encouraging transparency, equality, and information sharing to reduce the distrust towards the institutions and companies of the Republic of South Africa. The organizations were encouraged to disclose their non-financial information in the first King's Report published in 1994, whereas the studies have taken one step further, demanding that companies include all relevant stakeholders in the process and expand their responsibilities to cover social and

environmental issues as well as financial results with the King II Report published in 2002. Following the publication of the report, the Johannesburg Stock Exchange required the listed companies to verbally describe the extent to which they comply with the principles of the King II Report in their annual reports. The financial crisis of 2008 revealed that conventional reports were insufficient in terms of responding to risks despite their length and complexity. Thereupon, the King III report was published in 2009 in order to mitigate the distrust among investors, businesses, and society. Following the King III Report, as of 2010, the Johannesburg Stock Exchange required all companies listed on the stock exchange to produce an integrated report, or else, to explain the reasons why they failed to do so. Thus, the Republic of South Africa became the first country to make integrated reporting mandatory for the companies listed on the stock exchange. Following the Republic of South Africa, many countries such as Denmark, Portugal, and France have begun to take steps towards integrated reporting by requiring companies listed on the stock exchange to disclose certain non-financial data in their financial reports. The acceleration of global studies on integrated reporting began with the establishment of the International Integrated Reporting Council in 2010. Many organizations such as the UN Global Compact, GRI, the World Bank, the International Federation of Accountants (IFAC), the World Economic Forum (WEF), as well as company representatives of such companies as HSBC, Microsoft, Nestlé, academics, and investors are also among the members of the IIRC. The IIRC explains its long-term vision as "a world where integrated reporting is used as the corporate reporting norm in the public and private sectors, and integrated thinking is applied in common corporate practices".

Since its establishment, the IIRC has set its mission to prepare an internationally accepted integrated reporting framework that would guide companies in their preparation of integrated reports. Based on this mission, the IIRC published its first discussion document as of 2011. The IIRC, which evaluates the comments and contributions from the private sector, public, civil society representatives, and academicians from all over the world, published the International Integrated Reporting Framework that was finalized as a result of those contributions in December 2013. Institutions that initiated integrated reporting consider this framework as a reference in their reporting process.

The Aim of Integrated Reporting

The integrated report, whose primary purpose is to explain the extent to which an organization can create value over time to financial capital providers, presents information regarding the



resources and relationships which an organization uses and affects. Stakeholders are classified in integrated reporting, which prioritizes value creation and offers solutions with a strategic approach for the risks and threats that may arise in this process, and the information to be shared is placed in order of importance according to stakeholders' priority. Since the aim of this approach involves effective and efficient information sharing, the ranking based on the principle of materiality, as one of the integrated reporting guidelines, would contribute to value creation (Marşap, Demirel, & Altınay, 2020). Integrated Reporting Framework is an inclusive approach that supports the assembly of the key elements of corporate reporting. Thus, the integrated reporting framework is also in line with the fourth phase of intellectual capital research. It aims to explain intangible assets, internal and external ecosystems, and their interactions from a system approach perspective (IIRF, 2013).

An IR explains to providers of financial capital how an organization creates value over time. Since the IR is based on a principle approach, not a rule-based approach, it brings about steadily increasing improvements. This principle-based flexible structure allows different organizations to take into account their specific conditions and differences, whereas aiming to present the information needed by stakeholders in a flexible and disciplined format. It offers a more inclusive perspective on corporate governance and reporting. It aims to attain the world's most common and highest mindset as the corporate reporting norm. The IR has the following 7 principles for these purposes:

- Strategic focus and future orientation
- Connectivity of information
- Stakeholder relationship
- Materiality
- Conciseness
- Reliability and completeness
- Consistency and comparability

Many institutions and organizations all over the world publish integrated reports. Nonetheless, despite the fact that 1400 universities operate in 92 countries around the world, only eight universities practice integrated reporting.

Integrated reporting consists of six primary elements such as intellectual capital, financial capital, human capital, relationship capital, manufacturing capital, and natural capital. The IR is a transparency and accountability instrument that allows increasing confidence in institutions. The integrated report, prepared with a holistic and future-oriented perspective, is a type of reporting that reveals the important issues of the strategies for the institution and stakeholders by asserting

the value created for the institution and stakeholders, explaining the extent to which the strategies and goals are achieved. It provides information linked to the “Global Goals for Sustainable Development.” Integrated reporting guidelines, consisting of strategic focus and future orientation, connectivity of information, stakeholder relationship, materiality, conciseness, reliability and completeness, and consistency and comparability, provide information about the content of the report as well as the extent to which the information is presented. The principles-based approach aims to maintain a balance between flexibility and order to generate an adequate level of comparability among the specific circumstances of different organizations. An IR has eight fundamentally interdependent and non-mutually exclusive content elements:

- Organizational overview and external environment
- Corporate governance
- Business model
- Risks and opportunities
- Strategic resource allocation
- Performance
- General outlook
- Basis of presentation

Eight content items are included in an integrated report, along with the questions about the items and responses to these questions (Marşap et al., 2020).

IR publishing by businesses operating in different sectors is of great importance in terms of comprehending the value created by the sectors, the strategic roadmap for the future, as well as transparency and accountability. It is also noteworthy that the IR offers organizations a more attractive and efficient way to tell their stories. The fact that universities are educating future generations renders the things they tell about themselves more valuable because universities conduct research studies, establish collaborations with industry, and have a mutual relationship with society. It has many direct and indirect impacts on economic development, efficiency, and productivity. In summary, universities create value in their activities and contribute to the value created by different segments of society (British Universities Finance Directors Group [BUFDG], 2016).

Contributions of integrated reporting to universities are as follows:

- The IR offers a chance to convey the extent to which the organization would create value in the short-, medium- and long-run on issues such as its strategy, governance, performance, and expectations to its external environment,
- Integrated reporting provides readability as well as guiding principles and content elements on which its framework



focuses. IRs are designed to be understandable by the reader and pleasing to read. It makes use of tables, figures, and visuals in a clear, narrative manner to increase understandability, and is also fun to read as it attracts the reader's attention.

- It is different from financial reports that describe what has been done in the past. For example, unlike financial reports that usually focus on a one-year financial period, it indicates past and current performances but focuses on the future.

Related Literature

It is seen that the conceptual studies in the literature regarding integrated reporting tend to make efforts to constituting a conceptual basis for future studies. Upon examining the world literature, many studies on the IR are encountered, especially in 2018 and 2019. The number of studies on the applicability of integrated reporting in various sectors and/or different institutions and organizations is quite limited (■ Table 1). Since the research question of this study involves investigating whether or not integrated reporting is applicable in higher education institutions, a literature review is conducted within a certain limitation. Conceptual studies are not included under the title of the literature review. As a result of the Turkish literature review regarding the research question of the study, no study conducted on the subject was found among the studies that could be obtained. In this regard, the study is expected to contribute to the literature. Reviewing the international literature reveals a large number of studies dealing with the applicability of sustainability reporting, although studies on integrated reporting in higher education institutions also exist. It would be appropriate to claim that the availability of studies on both reporting types in the literature strengthens the opinion that the discussion of the subject would make a significant contribution to the literature.

Method

Research Design

Seven research questions were formed in accordance with the aim of the study. Case study analysis, as one of the qualitative research methods, was selected to analyze the responses given to these research questions. One of the underlying reasons for this preference was that qualitative research methods provide the opportunity to present the events in their natural environment realistically and holistically by using qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis. It was concluded to be appropriate for the study since it is an approach that emphasizes researching and understanding social facts with an understanding based on theorizing. Qualitative research aims to explain a situation in related links. It reveals the variables that affect an event itself. In this study,

the importance of stakeholders for local governments and why integrated reporting, which aims to present financial and non-financial information to stakeholders, is crucial for local governments, was established by revealing the mutual relationship network among the concepts.

The research questions of the study consist of the following:

- Do the IRs published by higher education institutions comply with the guidelines and content items?
- Is there a value creation model/business model in the IRs published by higher education institutions?
- What are the focus issues in the IRs published by higher education institutions?
- Are there stakeholder groups and risk analysis in the IRs published by higher education institutions?
- What are the unique approaches of the institutions in the IRs published by the higher education institutions?
- What are the visibility activities for IRs published by higher education institutions?
- Are there awareness-raising activities pertinent to sustainable development goals, integrated thinking, and value creation?

Case study analysis and phenomenology as two qualitative research methods and critical research as a communication research method were used in the study. The environmental data and the data related to the process were collected by examining the documents.

The qualitative research processes were followed during the Research and the capital elements, the connection among the elements, value creation processes, IR guideline principles and content elements in the sample IRs published by higher education institutions were comparatively and comprehensively examined.

Results and Discussion

The first IR ever published by higher education institutions is the one published by the University of Stellenbosch in the Republic of South Africa in 2016. Stellenbosch University published IRs in 2016, 2017, 2018, and 2019. The University of Abertay and New Castle University published IRs in 2016, and the same universities continued to publish IRs in 2017, 2018, and 2019. London Metropolitan University and Edinburgh Universities also published IRs in 2016, 2017, 2018, and 2019. Salford University is another institution that published an IR in 2018 and 2019. Okayama University published an IR for 2019 in October 2020. In 2018, Yıldız Technical University became the first and only higher education institution in Turkey that has ever issued an IR.

■ **Table 1.** Related literature.

Publication year	Author(s)	Aim	Result(s)
2020	Iacuzzi, Garlatti, Fedele, & Lombardo	Explicated the integrated reporting and exchange process with the example of public universities in their studies on Udine University, Italy.	As a result of their study, they concluded that the integrated reporting approach was of great importance in conducting activities according to the strategic objectives and the requirements of the era.
2019	Adhikariparajul, Hassan, Fletcher, & Elamer	Investigated the trends in the content of the annual activity reports published by 135 higher education institutions and whether or not integrated thinking was included in those trends on integrated reporting in higher education institutions of the United Kingdom. In the study, higher education institution reports throughout 2014–2016 were analyzed with content analysis, and the trends in the reports were tried to be revealed.	As a result of the study, they concluded that universities began to adapt the integrated thinking approach to their activities.
2018	Brusca, Labrador, & Larran	Focused on the stakeholder approach, the consideration of sustainability as the core principle in strategic plans, the reflections of sustainability reporting on organizational changes, and the impact of sustainability reporting on achieving the three basic tasks of universities. Case studies and semi-structured interviews were conducted in the study, which examined voluntary reporting practices in innovative Spanish universities.	As a result of the study, it was concluded that universities, which published sustainability reports and integrated reports, had a significant impact on managerial processes, accountability, and successful practices related to the organization's strategic goals.
2018	Adams	Investigated the value of integrated thinking and reporting for the stakeholders of universities and the reflections of the United Nations Sustainability Goals. In the study, it is emphasized that reporting was of great importance in managerial relations and strategy development, as universities raise the leaders of the future	In the study, it was frequently emphasized that all 17 goals of sustainability were of great importance for universities.
2015	Veltri & Silvestri	Preferred a case study in South African public universities to examine the compatibility of the IR with the IIRC framework, the appearance of the main purpose of the IIRC framework in the reports, and the impact of the reports on stakeholders. It was emphasized that the method was suitable for the study.	The study concluded that the reports were formally compatible with the IIRC framework, but its meaning was not fully comprehended. The fact that the study was conducted in 2015 is thought to be effective in this finding.
2016	Gamage & Sciuili	Emphasized that universities are of key importance for sustainability in their study examining the sustainability reports of Australian Universities. The study was conducted with an exploratory research method. The study, in which reports of 7 universities were examined, concluded that sustainability studies at universities should be supported since sustainability activities affect many stakeholders. The discussion of the issue in terms of sustainability reporting began as of 2013 in the studies examined as part of a comprehensive literature review, and after 2016, the issue was handled with the integrated reporting dimension.	In studies where integrated reporting was handled specifically for higher education institutions, it is seen that the integrated reporting principles were formally followed, but integrated thinking has not been internalized yet. This situation is thought to stem from the integrated reporting approach being a fairly new approach. Since the framework for reporting has been determined, reporting becomes possible. Nevertheless, the evolution of conventional thought patterns and business models is of great importance for the establishment of integrated thinking in institutions. It seems that this is the hardest portion of the process.
2015	Romolini, Fissi, & Gori	Examined the reports of the universities that published sustainability reports in 2012 to draw attention to the applicability of sustainability reporting in universities. Reports from 20 universities were examined within the scope of the study. The report published by Kadir Has University in Turkey was also examined.	It was found that the reports complied with the Group on Social Reporting-GBS standards, but were insufficient in terms of the GRI Standards. The study concluded that the scores of universities remained at 50% below the scores of 50% the main elements of the GRI model such as environmental emission, energy, water, raw material usage, biodiversity, and social performance.



Table 2 presents the responses given to the following research questions: “Do the IRs published by higher education institutions comply with the integrated guideline principles and content items?” and “Is there a value creation model/business model in the IRs published by higher education institutions?”

The guideline principles determine the framework for the preparation of an integrated report. As integrated reporting has a principle-based approach instead of a rule-based approach, flexibility is provided to institutions and organizations that issue reports. Nonetheless, as the guidelines provide information about the content of the report and indicate the extent to which the information is presented, the report provides information about the organization’s strategy and the extent to which it relates to the organization’s ability to create value in the short-, medium- and long-run, its use and interaction of capitals, as well as the organization’s value creation over time. An IR should provide information on the nature and quality of the

relationships of the organization with its key stakeholders and indicate the extent to which the organization comprehends, takes into account, meets the legitimate needs and aspirations of the stakeholders, provides information on issues that significantly affect the organization’s ability to create value in the short-, medium- and long-run. It would be appropriate to include all material matters, whether positive or negative, in a balanced and material error-free manner, and to be presented on a consistent basis over time and in a way that allows the organization to be compared with other organizations in terms of its ability to create value over time.

Examining Table 2, it is clear that in the IRs of Abertay and Stellenbosch Universities, the strategic plans are given under a separate heading along with the strategic objectives, whereas the IRs of the universities other than Abertay and Stellenbosch University include statements in the text regarding the strategic approach, which does not include strategic targets.

Table 2. Evaluation regarding the guidelines, content items and business model in integrated reports published by higher education institutions in the world.

	Salford University- Manchester- England- Established in 1850	Abertay University- UK- Established in 1994	Stellenbosch University- South Africa- Established in 1864	Newcastle University- England- Established in 1963	London Metropolitan University- England- Established in 2002	Edinburgh University- England- Established in 1583	Yıldız Technical University- Turkey- Established in 1911	Okayama University- Japan- Established in 1670
Guideline principles								
Strategic focus and future orientation	Absent	Strategic plan is present	Strategic plan is present	Absent	Absent	Absent	Absent	Strategic plan is present
Connectivity of information	Present	Present	Present	Present	Present	Present	Present	Present
Stakeholder relationship	Present	Absent	Present	Present	Absent	Present	Present	Present
Materiality	Present	Present	Present	Present	Present	Present	Absent	Present
Conciseness	41 pages	64 pages	178 pages	100 pages	67 pages	104 pages	57 pages	56 pages
Reliability and completeness	Present	Present	Present	Present	Present	Present	Present	Present
Consistency and comparability	Limited expression is present	Limited expression is present	Limited expression is present	Limited expression is present	Limited expression is present	Limited expression is present	Limited expression is present	Limited expression is present
Content elements								
Organizational overview and external environment	Limited expression is present	Limited expression is present	Limited expression is present	Limited expression is present	Limited expression is present	Limited expression is present	Limited expression is present	Limited expression is present
Corporate governance	Present	Present	Present	Present	Present	Present	Present	Present
Business model	Present	Present	Present	Present	Present	Absent	Present	Present
Risks and opportunities	Present	Present	Present	Present	Present	Present	Present	Absent
Strategic resource allocation	Present	Present	Present	Present	Present	Present	Present	Present
Performance	Present	Present	Present	Present	Present	Present	Present	Present
General outlook	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant
Basis of presentation	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant
General reporting principles	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant	Compliant

Source: IRs published by higher education institutions.



Although somewhat superficial, the connectivity of information is established in the IRs of the universities examined within the scope of the study. Each IR presents a holistic view of the combination of factors that affect the organization's ability to create value over time, their interrelationships and dependencies among them. Examining the information given about the relations and communication channels established with the stakeholder in the published IRs, it can be observed that the stakeholder groups and communication channels to be used in the relations with the stakeholders are not presented in the IR of Abertay and London Metropolitan University. Stakeholder groups are presented in the reports of universities except for Abertay and London Metropolitan Universities (■ Table 2).

The materiality principle aims to ensure that the organization can provide information on issues that significantly affect its ability to create value in the short-, medium- and long-run through the integrated report. Analyzing the IRs within the scope of the principle of materiality shows that all the reports can be read visually. However, a limited approach is adopted in revealing the short-, medium- and long-term value creation capabilities. In the IR of Yıldız Technical University, the short-, medium-, and long-term evaluation of the capability to create value is not included at all. The fact that an IR can be read and understood by all stakeholders is regulated by the principle of conciseness. The number of pages of each university report differs from each other. Although the principle-based approach allows the flexibility of the reporting institution and organization, the large number of pages makes it difficult for the stakeholders to evaluate the reports in detail. It is a requirement of the principle of reliability and completeness that all material elements, whether positive or negative, include balanced and material error-free information in an integrated report. Upon examining the IRs in terms of this principle, it is seen that the IRs of all higher education institutions are prepared in compliance with the principle. Considering the reports in terms of consistency and comparability, compliance with the principle was seen to be at a limited level. The principle involves presenting the information in an IR on a consistent basis over time and allowing it to be compared with other organizations in terms of the organization's ability to create value over time. The fact that integrated reporting is still a new approach causes the reporting organizations to fulfill this principle only partially.

An IR contains eight content items that are fundamentally linked and not mutually exclusive. The reports examined within the scope of the study were evaluated in terms of organizational overview and external environment, corporate governance, business model, risks and opportunities, strategic resource allocation, performance, general outlook, and basis of presentation.

Explanations regarding the organizational overview and external environment, the elements of what the organization does and under what conditions it operates, are limited in all the reports. Although there are comprehensive statements about what the organization does, uncertainties regarding the external environment cause limited explanations. Explanations regarding the ability of the organization's corporate governance structure to create value in the short-, medium- and long-run are available in all the integrated reports. Since all the examined universities have a deep-rooted past, the institutionalization process is completed, and the contributions of the institutional structure are easily transferred to the report. It is of great importance that the business models of the organizations are included in the report. All universities, except for Edinburgh University, presented their business models by schematizing them in their integrated reports. Risks and opportunities, and strategies on how to minimize risks are included in all reports in detail. Although the issue of resource allocation is mentioned, universities, which are public institutions, have limited responsibilities and limited strategic resource allocation. The difficulties and uncertainties that the organization may encounter while implementing its strategy and the potential impacts of these in terms of the business model and future performance are discussed, and it is striking that London Metropolitan University mainly deals with the issue financially. The performance to be considered in an IR includes not simply a financial, but a more holistic performance. The general outlook and presentation are compatible with the guidelines in all the examined reports. It was observed that reporting is practiced by taking into account the general reporting principles.

The response to the question "What are the focus issues in the IRs published by higher education institutions?" is given in ■ Table 3. The information in this Table is obtained from the IRs of the universities examined within the scope of the study. The publication periods of IRs are 2016, 2017, 2018, and 2019. Since some of the focus topics are included in the IRs of Salford University, Abertay University, New Castle University, and London Metropolitan University for the periods 2016, 2017, 2018, and 2019, the focus issues that are present in the report without any change are shown in bold by combining the reporting periods.

Examining the focus issues in the IRs revealed that students and academics are the most important stakeholders of higher education institutions, so the relevant stakeholders focus on determining the focal issues. Industry collaboration is also included in the report as a prominent focal issue. University-industry collaboration has global importance in improving employment opportunities and expanding research and development activities. Access to quality education, as one of the sus-



Table 3. Focus issues in IRs published by higher education institutions in the world.

Higher education institutions	Integrated reporting years	Focus issues of the integrated report
Salford University - Manchester - England	2019	<ul style="list-style-type: none"> • Industry collaboration • Academic growth and diversification • Research and knowledge exchange
	2018	<ul style="list-style-type: none"> • Industry collaboration • Academic growth and diversification • Student experience and outcomes • Research and knowledge exchange • Campus infrastructure
Abertay University - England	2019	<ul style="list-style-type: none"> • Choosing our own path
	2018	<ul style="list-style-type: none"> • Recognizing and developing potential
	2017	<ul style="list-style-type: none"> • Expanding horizons
	2016	<ul style="list-style-type: none"> • Working in partnership • Making our knowledge accessible
Stellenbosch University - South Africa	2019	<ul style="list-style-type: none"> • Thriving university • Transformative student experience • Purposeful partnerships and inclusive networks • Networked and collaborative teaching and learning • Research for impact • Employer of choice
	2018	<ul style="list-style-type: none"> • Broadening access (increasing access to new information markets, diversifying student and staff profiles) • Sustaining our momentum of excellence (leading research institution position in Africa, maintaining student success rate) • Enhancing our social impact • Expanding internationalization • Advancing systemic transformation • Enhancing systemic sustainability • Executing the campus renewal project • Moving forward • Monitoring on the way forward with our strategic management indicators
	2017	<ul style="list-style-type: none"> • Broadening access • Sustaining our momentum of excellence
	2016	<ul style="list-style-type: none"> • Broadening access • Sustaining our momentum of excellence • Enhancing our social impact
Newcastle University - England	2018–2019	<ul style="list-style-type: none"> • Education for life • Research for discovery and impact • Engagement and place • Global
	2017–2018	<ul style="list-style-type: none"> • Education for life • Research for discovery and impact
	2017–2018	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement and place • Global
	2016–2017	<ul style="list-style-type: none"> • Perform high-quality research that is internationally recognized • Provide a high-quality environment for students and staff • Develop an innovation culture embedded throughout the University • Further, develop our activities concerning corporate engagement • Maximize/diversify research funding including opportunities via the Global Challenges Research Fund and Industrial Strategy Challenge Fund • Raise the profile of our research outputs • Continue preparations for the next REF

**Table 3.** [Continued] Focus issues in IRs published by higher education institutions in the world.

Higher education institutions	Integrated reporting years	Focus issues of the integrated report
London Metropolitan University - England (Not titled as 'integrated report')	2018–2019	<ul style="list-style-type: none">• Starting with our people• Focusing on student success• Growing our research and impact• Giving back to our city• Managed growth and diversification• Vibrant campuses and cutting-edge facilities• Sustainable finance
	2018	<ul style="list-style-type: none">• Our students• Academic outputs• Staff outputs• Our staff• Supporting our community• Our facilities• Environmental sustainability• Financial sustainability
	2017	<ul style="list-style-type: none">• Program to Improve Student Outcomes (PISO)
	2016	<ul style="list-style-type: none">• The drive to improve employability through the embedding of work-related learning in our curriculum• One Campus, One Community (OCOC)
Edinburgh University - England (Not titled as 'integrated report')	2019	<ul style="list-style-type: none">• Leadership in learning
	2018	<ul style="list-style-type: none">• Leadership in research• Our growth scale and ambition: sustainability• Our people• Collaboration with Industry• Interaction in global scale• Digital transformation and data
	2017	<ul style="list-style-type: none">• Strategic issues• Scale and ambition for growth• Our people• Interaction in global scale• Collaboration with industry• Digital transformation and data
	2016	<ul style="list-style-type: none">• Student experience• Global impact• Life-long community• Social responsibility• Partnership• Equality and widening participation
Yıldız Technical University - Turkey	2018	<ul style="list-style-type: none">• Qualified research and development• Qualified education-training• Sustainable responsible management• Sustainable development
Okayama University - Japan	2019	<ul style="list-style-type: none">• Sustainability• Open innovation• Stakeholdership, partnership• Social impact• Backcasting• Human resources

Source: IRs published by higher education institutions.



tainable development goals, is one of the main issues that Stellenbosch University focuses on in each reporting period. Improving accessibility is also mentioned as a focus issue in the report. High-quality research and development are the main focal issues in all the reports.

The responses given to the question “Are there stakeholder groups and risk analysis in the IRs published by higher education institutions?” are presented in ■ Table 4.

Stakeholder groups were shared by all universities, except for Abertay University, in the examined integrated reports. Abertay University defines its stakeholders as students, employees, partners, and large masses in the content of the report, but does not classify the stakeholder groups in a separate section in accordance with the elements that should be included in the integrated report. Since the concepts of integrated thinking and value creation are closely related to the process that has evolved from a shareholder approach to a stakeholder approach, it is of great importance that stakeholder groups are clearly identified in an IR. Risk areas are also determined concerning stakeholder groups and the value creation process. All universities first considered the resource generation potential and bureaucratic barriers in risk areas. Since they had high potentials to be directly affected by changes in public policy, this area is cited as an important risk area and it is seen that they could make limited explanations for the risk in the short-, medium- and long-run. The value creation process in institutions that were directly affected by changes in public policy and legislation was also significantly affected. Although stakeholder groups were included in the IR of Okayama University; although the university, which was established as a health institution in 1670 and maintained its activities as a university, continued to provide undergraduate and graduate education in the fields of engineering and administrative sciences, a summary of the health sector was made in the report. Moreover, it is noteworthy that risk factors were not specified in the report. It is crucial to state the elements with short-, medium- and long-term risk potentials and risk-related strategies in an IR.

In this regard, the report did not allow an evaluation of the risk elements. Nevertheless, there is a striking aspect of the IR of Okayama University that differs from the IRs of other universities. As the sustainable development goals were frequently shared in terms of visibility in the IR, the link between the sustainable development goals and each element included in the report was firmly established. Okayama University frequently placed its sustainable development goals on its corporate website and social media accounts, and prioritized visibility. Nonetheless, it is noteworthy that the visibility of sustainability goals was not included in the IRs of

universities other than Okayama University. Although there was no sharing attempt regarding sustainability goals in the social media accounts of universities other than Okayama University, the sustainability goals were only shared under the headline of “About us” section of the corporate websites of universities. Evaluating this situation in terms of the responses given to research questions on universities’ integrated thinking, value creation, visibility, and awareness activities regarding sustainable development goals, it can be concluded that universities have not yet generated a widespread impact on visibility and awareness activities.

Higher education institutions are organizations that have a large number of stakeholder groups due to the activities they perform. Furthermore, they keep different generations together by courtesy of their structures. Therefore, it is of great importance that they conduct activities toward the X, Y, and Z generations concurrently. They utilize several different communication channels (face-to-face, by mail, via electronic domain, and through social media accounts) to inform their stakeholders about their activities. The social media accounts and corporate websites of the organizations that publish the examined IRs are handled in terms of the number of followers and page visits. Whether or not they post anything on their corporate web pages and social media accounts regarding integrated thinking, value creation, sustainability, stakeholder approach, and integrated reporting was also investigated. For this purpose, the domains and sub-domains of the corporate websites of universities that publish IRs were reviewed via *Websiteinformer*. Alexa, an internet company that offers web measurement and SEO (Search Engine Optimization) tools belonging to the USA-based Amazon company, is an organization that lists all the sites on the internet based on a certain set of criteria. Alexa, which can be named as a system that measures both the country in which it is located and its rank all over the world by analyzing each of the websites in detail, has a strong database since it was established in 1996 dates far back. It is preferred as the primary instrument to obtain information on any website. Alexa performs some calculations based on the behaviors of people visiting the site. ■ Table 5 indicates the daily number of visitors, worldwide popularity, and reliability statistics of the domains and sub-domains of the universities’ corporate websites.

Although the daily page visits of New Castle University are low, it is noteworthy that its worldwide popularity is higher than the other institutions in the study, which could be a reflection of its student clubs’ popularity. Therefore, the IR of New Castle University was re-analyzed in terms of student unions and student clubs, and it was found that its stakeholder groups

**Table 4.** Stakeholder groups and risk areas.

Higher education institutions	Stakeholder groups	Risk areas
Salford University	Our students, residents, alumni, nationwide partners, and staff	<ul style="list-style-type: none">• Pay and pension costs• Government policy changes• Industrial actions• Retention, progression, and course quality• Student recruitment
Abertay University	Staff, students, partners, and the wider community	<ul style="list-style-type: none">• Failure to deliver outcome agreement expectations result in a reduction in SFC funding• Change in Scottish Governance/SFC funding policy results in significant loss of income• Failure to recruit international students• Insufficient numbers of students progressing from partner institutions to Abertay degree• Disruption to University operations arising from major incident, omission, failure, or external attack• Increased competition for SFC resources leads to predatory attack from competitors• Change averse/risk-averse culture prevents the delivery of key strategic objectives• Failure to comply with legislation/change in legislation• Damage to University's academic reputation• Lack of alignment of systems to business needs• Damage to University's academic reputation• Portfolio and curriculum reform fail to meet student expectations and improve the student experience• Failure of governance following an inability to recruit an appropriately qualified Chair of Court under the provisions of the HE Governance legislation
Stellenbosch University	Students, parents and sponsors of student, staff, government, industry, donors, research foundations, investors, and the community	<ul style="list-style-type: none">• Implementation of the revised bursaries and loans model• Harmful substance abuse as a risk for student wellness• National Credit Amendment Bill• Gender violence• Sustainability of our blended learning academic delivery model• Association with spinout companies• Student fee regulation by government• Student fee regulation by government• Institutional compliance with laws, regulations, and supervisory/ regulatory requirements• Sustainable maintenance of aging physical facilities• Insurability of assets• SU houses on experimental farms• Radiation related incidents and regulatory compliance• Inadequate cybersecurity and information integrity and compliance• Copyright infringement on third-party platforms• Exposure to building and mountain fires
Newcastle University	Students, alumni, the local community, colleagues, funders and regulators, partner organization	<ul style="list-style-type: none">• Perceived value for money• Impact of climate change• Engagement and culture• Impact of competition• Brand and reputation• Political environment
London Metropolitan University	Staff, students, partners, and the wider community	<ul style="list-style-type: none">• Economic and political risks including Brexit and HE-related policy uncertainty• Failure to recruit and retain students• Increased operating costs via inflationary pressure• Reputational risk management• Failure to meet regulatory requirements


Table 4. [Continued] Stakeholder groups and risk areas.

Higher education institutions	Stakeholder groups	Risk areas
Edinburgh University	Students, staff, alumni, donors, partners	<ul style="list-style-type: none"> • Reputation • Compliance • Finance • Research • Education and student experience • Knowledge exchange • International development • Major change activities • Environment and social responsibility • People and culture
Yıldız Teknik University	Students, academic staff, administrative staff, ... the business world, alumni, technopark, media, universities, public institutions, community, and NGOs	<ul style="list-style-type: none"> • Student experience • Qualified research • Qualified education-training • Staff development • Loss of accurate data • Strategic development - management change • Financial sustainability • Physical and technological infrastructure • Public policy and legislation
Okayama University	Students, alumni, staff, companies, public, foreign students, NGOs	<ul style="list-style-type: none"> • Unspecified

Source: IRs published by higher education institutions.

did not include these elements in the report. The number of Facebook members obtained from the university's social media accounts is also relatively high compared to other organizations (Table 6).

Examining the corporate web pages and social media accounts of the universities, it was discovered that none of them had attempted sharing on integrated reporting, value creation, and stakeholder approach. However, sharing on web pages and

social media accounts would be appropriate to deliver the IR to the relevant parties and to spread the integrated thought.

Conclusion

Education is one of the most powerful tools for sustainable development and the importance of educational institutions in social transformation is commonly accepted as an indisputable fact.

Table 5. Corporate web page visitor statistics of higher education institutions performing integrated reporting.

	Daily pageviews	Worldwide popularity	Trustworthiness
Salford University	70,000	57,657	0.88
Abertay University	113,000	42,375	0.92
Stellenbosch University	74,279	No data	0.93
Newcastle University	6000	3,404,236	0.61
London Metropolitan University	17,000	85,687	0.89
Edinburgh University	151,172	No Data	0.93
Yıldız Technical University	257,000	28,501	0.87
Okayama University	97,000	104,831	0.84

Source: Websiteformer (Access date: January 31, 2020).

Table 6. Number of social media account followers of higher education institutions performing integrated reporting.

	Twitter	Instagram	Facebook
Salford University	51.5 K	14.8 M	120,000
Abertay University	26.2 K	3358	19,753
Stellenbosch University	68.7 K	17 B	124,252
Newcastle University	41.4 K	45.4 B	133,237
London Metropolitan University	19.8 K	8289	361,776
Edinburgh University	122.9 K	79.5 B	240,860
Yıldız Technical Univesity	47.6 K	41.4 B	61,613
Okayama University	6819	2235	5113

Source: Institutional social media accounts of universities (Access date: November 21, 2020).

The study concludes that integrated reporting is very crucial for higher education institutions and a value-added generating activity for stakeholders. It reveals that the preparation of an IR in the presence of both companies and other stakeholders would make a significant contribution to the establishment and implementation of an integrated thinking structure in organizations. Considering the concept of capital more comprehensively in the examined reports within the scope of the study, associating the data on environmental, social, and governance issues with financial data and including them in the report would contribute to integrated thinking. Providing holistic and comprehensive information on the activities and results of the institutions is of great importance for all stakeholders of the reporting organizations.

Higher education institutions often present financial and non-financial information concurrently in financial reports, but do not follow up on the visibility of the information presented in the digital domain. Reports prepared in compliance with regulatory principles are often perceived as boring by financial information users. These reports, which are not read completely by most people, do not provide enough information to stakeholders about the achievements of universities and the value they create.

Today, the institutional structure of universities, the value they create, and their messages to their stakeholders regarding sustainability have become much more important than ever before. Policies implemented to reduce public expenditures all over the world negatively affect the rate of benefiting from public investments in the activities of universities. Students who pay for university tuition are becoming more selective than ever, and since they have different expectations for higher education, they choose universities that they think

would meet these expectations, which makes the competition between universities even fiercer.

To improve the IRs published by higher education institutions, it is more strategic and forward-focused to determine who the stakeholders of the institution are, and to reflect the effects of the organizations' value creation processes on the stakeholder groups in the short-, medium- and long-run, to include conceptual information, to mediate the disclosure of the organization's strategy. It would be an appropriate approach for reporting organizations and stakeholder groups to prepare them with an approach that would ensure the explanation of strategy, management, performance, and future goals with a completed, balanced and holistic perspective.

The Covid-19 pandemic, which affects the whole world, was not included in any of the IRs examined. Although the pandemic was not included in the reports as it came to the agenda after the reporting period, it is considered as an important deficiency that the education sector, as the main source of national and international student mobility and one of the leading global sectors, does not include the pandemic in the medium- and long-term risks encountered by higher education institutions. Since integrated thinking is an inclusive, forward-looking reporting type that aims to create value, reporting standard risks does not fit the nature of integrated thinking.

It is of great importance that higher education institutions, which play an important role in raising future generations to adopt the concept of integrated thinking, value creation, and sustainability by future generations, increase their visibility activities.



Yazar Katkıları / Author Contributions: ATA: Fikir, tasarım, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması; BM: Danışmanlık/denetleme, eleştirel inceleme, BLD: Danışmanlık/denetleme, eleştirel inceleme. / *ATA: Project idea, conceiving and designing the study, data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript; BM: Study monitoring, critical reading and final check of the manuscript; BLD: Study monitoring, critical reading and final check of the manuscript.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

References

- Abertay University (2016). *Integrated reports*. Retrieved from <https://www.abertay.ac.uk/media/3679/integrated-report-2015-16-2.pdf> (October 11, 2020).
- Abertay University (2017). *Integrated reports*. Retrieved from https://www.abertay.ac.uk/media/3678/integrated_report_2016-2017-1.pdf (October 11, 2020).
- Abertay University (2018). *Integrated reports*. Retrieved from https://www.abertay.ac.uk/media/6440/reports-and-financial-statements-final_1718-14-dec-signed.pdf (October 11, 2020).
- Abertay University (2019). *Integrated reports*. Retrieved from <https://www.abertay.ac.uk/media/7628/021219-19-abertay-financial-statements-signed.pdf> (October 11, 2020).
- Adams, C. A. (2018). Debate: Integrated reporting and accounting for sustainable development across generations by universities. *Public Money & Management*, 38(5), 332–334.
- Adhikariparajul, M., Hassan, A., Fletcher, M., & Elamer, A. A. (2019). Integrated reporting in UK higher education institutions. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 10(5), 844–876.
- Altınay, A. T. (2016). Entegre raporlama ve sürdürülebilirlik muhasebesi. [Article in Turkish] *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 47–64.
- Brusca, I., Labrador, M., & Larran, M. (2018). The challenge of sustainability and integrated reporting at universities: A case study. *Journal of Cleaner Production*, 188, 347–354.
- BUFDG (2016). *Helping universities tell their stories better*. Retrieved from <https://www.bufdg.ac.uk/ir> (January 14, 2020).
- Edinburgh University (2016). *Integrated reports*. Retrieved from <https://www.ed.ac.uk/sustainability/governance-publications-reports/reports/2015-16> (October 11, 2020).
- Edinburgh University (2017). *Integrated reports*. Retrieved from <https://www.ed.ac.uk/sustainability/governance-publications-reports/reports/2016-17/our-approach-to-reporting> (October 11, 2020).
- Edinburgh University (2018). *Integrated reports*. Retrieved from https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/university_of_edinburgh_annual_report_and_accounts_2017.18.pdf (October 11, 2020).
- Edinburgh University (2019). *Integrated reports*. Retrieved from <https://www.ed.ac.uk/sustainability/governance-publications-reports/reports/2018-19> (October 11, 2020).
- Iacuzzi, S., Garlatti, A., Fedele, P. & Lombrano, A. (2020). Integrated reporting and change: Evidence from public universities. *Journal of Public Budgeting, Accounting & Financial Management*, 32(2), 291–310.
- IIRF (2013). *International Integrated Reporting Framework*. Retrieved from <https://www.integratedreporting.org/wp-content/uploads/2013/12/13-12-08-THE-INTERNATIONAL-IR-FRAMEWORK-2-1.pdf> (January 14, 2020).
- London Metropolitan University (2016). *Integrated reports*. Retrieved from https://www.londonmet.ac.uk/media/london-metropolitan-university/london-met-documents/professional-service-departments/marketing-admissions-and-uk-recruitment/brand-and-web/Final_Annual-Report-&-Financial-Statements.pdf (October 11, 2020).
- London Metropolitan University (2017). *Integrated reports*. Retrieved from <https://www.londonmet.ac.uk/media/london-metropolitan-university/london-met-documents/professional-service-departments/finance/annual-reports/Annual-Report-and-Accounts-2016-17.pdf> (October 11, 2020).
- London Metropolitan University (2018). *Integrated reports*. Retrieved from <https://www.londonmet.ac.uk/media/london-metropolitan-university/london-met-documents/professional-service-departments/finance/annual-reports/Annual-Report-and-Accounts-2016-17.pdf> (October 11, 2020).
- London Metropolitan University (2019). *Integrated reports*. Retrieved from <https://www.londonmet.ac.uk/media/london-metropolitan-university/london-met-documents/professional-service-departments/finance/annual-reports/Annual-Report-and-Accounts.pdf> (October 11, 2020).
- Marşap, B., Demirel, B. L., & Altınay, A. (2020). A research on integrated reporting and applicability in local governments. [Article in Turkish] *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 22(Special Issue), 47–64.
- Newcastle University (2016). *Integrated reports*. Retrieved from <https://www.ncl.ac.uk/media/wwwnclacuk/vision/files/Integrated-Annual-Report-16-17.pdf> (October 11, 2020).
- Newcastle University (2017). *Integrated reports*. Retrieved from <https://www.ncl.ac.uk/media/wwwnclacuk/freedomofinformation/files/Integrated%20Annual%20Report%202017%20C2%AD18.pdf> (October 11, 2020).
- Newcastle University (2018). *Integrated reports*. Retrieved from <https://www.ncl.ac.uk/media/wwwnclacuk/freedomofinformation/files/IAR%202018-19.pdf> (October 11, 2020).
- Newcastle University (2019). *Integrated reports*. Retrieved from <https://www.ncl.ac.uk/media/wwwnclacuk/freedomofinformation/files/IAR%20reduced.pdf> (October 11, 2020).
- Okayama University (2019). *Integrated reports*. Retrieved from https://www.okayama-u.ac.jp/eng/about_okayama_university/Integrated_Report.html (November 15, 2020).
- Romolini, A., Fissi, S., & Gori, E. (2015). Quality disclosure in sustainability reporting: Evidence from universities. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 11(44), 196–218.
- Salford University (2018). *Integrated reports*. Retrieved from https://www.salford.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0005/1426928/Annual-Report-2017-F.pdf (November 1, 2020).






- Salford University (2019). *Integrated reports*. Retrieved from https://www.salford.ac.uk/sites/default/files/2019-11/1399-Financial-Report-2019_Web-Spread.pdf (November 1, 2020).
- Stellenbosch University (2016). *Integrated reports*. Retrieved from https://www.sun.ac.za/english/Documents/2016/SU%20Annual%20Report%202016_for%20web.pdf (November 1, 2020).
- Stellenbosch University (2017). *Integrated reports*. Retrieved from <http://www.sun.ac.za/english/Documents/2017/SU-Annual-Report-2017-links.pdf> (November 1, 2020).
- Stellenbosch University (2018). *Integrated reports*. Retrieved from http://www.sun.ac.za/english/Documents/Annual%20Integrated%20Report/2018/2018_SU_Annual%20Report_English.pdf (November 1, 2020).
- Stellenbosch University (2019). *Integrated reports*. Retrieved from http://www.sun.ac.za/english/Documents/Annual%20Integrated%20Report/Current/Annual%20Integrated%20Report_eng.pdf (November 1, 2020).
- Veltri, S., & Silvestri, A. (2015). The Free State University integrated reporting: A critical consideration. *Journal of Intellectual Capital*, 16(2), 443–462.
- Yıldız Teknik Üniversitesi (2018). *Entegre Faaliyet Raporu (Integrated report)*. Retrieved from <https://avesis.yildiz.edu.tr/yayin/74f9d63a-e4ed-48c2-8219-d0f712fd3a08/yildiz-teknik-universitesi-2018-entegre-faaliyet-raporu> (August 20, 2020).

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

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

Dropout from Higher Education in Turkey: A Qualitative Study

Türkiye’de Yükseköğretimde Okul Terki: Nitel Bir Çalışma

Fatma Uslu Gülşen¹ , Ayhan Aydın² , Sıdıka Gizir¹ 

¹Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Mersin University, Mersin, Türkiye

²Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Türkiye

Özet

Bu çalışmada yükseköğretimde lisans düzeyinde okulu terk eden bireylerin bakış açısından, okulu terk etme kararında etkili olan etkenler ve bu etkenler arası ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu yükseköğretimde okul terki tecrübesine sahip 19 katılımcıdan oluşmuştur. Çalışmanın verileri, yüz yüze görüşme tekniği ile araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Toplanan veriler, başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda mezun olunan ortaöğretim türü, yükseköğrenim görme nedenleri, mesleki uygunluk düzeyi, seçim yapmada özerk olamama, anne-babanın eğitim seviyesi ve lisans yerleştirme sınav puanı gibi konuların katılımcıların üniversite bölüm tercihini etkileyebildiği tespit edilmiştir. Okul terki kararında etkili olan yükseköğrenim süreçleri ise sosyal uyum, akademik süreçler, örgütsel süreçler ve maddi imkansızlıklardan oluştuğu belirtilebilir. Katılımcıların terk kararı vermesinde ise, akademik başarısızlık, mezuniyet sonucunda edinilecek mesleğin kişisel özelliklerine uygunluğunun değerlendirilmesi, evlilik ve mezuniyet sonrası iş olanaklarının etkili olabildiği görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Yükseköğretim politikaları, yükseköğretimde okul terki, yükseköğretime katılım.

Abstract

The purpose of this study is to determine the factors which affect the decision to drop out at undergraduate level from the point of view of the individuals who dropped out from higher education. In this study, phenomenological research design, which is one of the qualitative research approaches, was used. The study group consisted of nineteen participants with dropout experience in higher education. The study data were collected using semi-structured interviews, and analyzed using the content analysis method. The findings of the study show that pre-college experiences affecting dropout, based on the type of graduated high school, the reasons for leaving university education, the level of vocational maturity, the lack of autonomy in department choice, parental education level and university entrance examination scores may have affected the department choice of the participants. The problems experienced during the college study leading to dropout are related to social adjustment, academic factors, organizational factors and financial difficulties. According to the participants' statements, the final dropout decision was made as a result of academic failure, evaluation of appropriateness of vocational choice, marriage, or employment opportunities after graduation.

Keywords: College dropout, higher education participation, higher education policies.

The success of undergraduate students in achieving their career goals is considered as one of the basic objectives of universities and the most important performance indicator of higher education systems. Therefore, in order to decrease dropout, which is defined as leaving higher education for any reason before graduation, it is necessary to develop policies to facilitate access and participation in education by improving the quality of higher education systems (Pascarella & Terenzini, 1980). A review of the literature on dropout shows that there are academic, individ-

ual, economic and familial factors contributing to a student's decision to drop out. Several researchers have indicated academic adjustment (Tinto, 1993; Yorke & Longden, 2008), and academic expectations (Braxton, Hirschy, & McClendon, 2004) as the determinant of students' decisions to drop out. Similarly, low academic adjustment and expectation in their early evaluations, as a source of stress and dissatisfaction, increase students' disconnection from their classmates, courses and institutions (Braxton et. al., 2004). Students' prior academic histories and their department choices are some other

İletişim / Correspondence:

Assist. Prof. Dr. Fatma Uslu Gülşen
 Department of Educational
 Administration, Faculty of Education,
 Mersin University, Çiftlikköy Campus,
 Yenişehir, Mersin, Türkiye
 e-mail: fatmauslu@mersin.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(1), 39–50. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Temmuz / July 5, 2019; Kabul tarihi / Accepted: Nisan / April 3, 2021

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Uslu Gülşen, F., Aydın, A., & Gizir, S. (2022). Dropout from higher education in Turkey: A qualitative study. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 39–50. doi:10.2399/yod.21.587615

This study has been developed from the doctoral dissertation conducted by Assist. Prof. Dr. Fatma Uslu Gülşen at the Institute of Educational Sciences of Eskişehir Osmangazi University, under the supervision of Prof. Dr. Ayhan Aydın and co-supervision of Assoc. Prof. Dr. Sıdıka Gizir.

ORCID ID: F. Uslu Gülşen 0000-0001-6847-9271; A. Aydın 0000-0003-4399-9654; S. Gizir 0000-0003-4071-8220



important indicators for dropout. According to Tinto (2015), students with higher grades have higher rates of graduation, especially if they start their first-choice or in a prestigious department or university, are more likely to complete their courses. This not being the case, they will have less commitment to academic activities which lead to academic dissatisfaction (Lassibille & Gomez, 2008).

A number of individual variables, such as sex or age, also have a relationship to dropout. For instance, male students spend less time on academic activities, which seems to increase their dropout rate, whereas female students who dropout tend to exhibit more difficulties with social integration (Tinto, 2015). In addition to academic and individual variables, socio-economic variables, such as family socio-economic status and part-time working may be also related to dropout, as it is more frequent in students from more disadvantaged socio-cultural backgrounds (Tinto, 1993). According to Yorke and Longden (2008) students who come from more disadvantaged socio-economic backgrounds have poor study skills and this negatively affects their academic achievement which increases the risk of dropout. Related to family socio-economic status, providing financial support to a student for living expenses may be a protecting factor against dropout.

Theoretical Models on Dropout from Higher Education

In the literature, each of the aforementioned factors or variables or a certain combination of them, have been considered as a main factor by various models to explain dropout. The sociological model focuses on the harmony with the student's environment; a direct relationship between academic performance and dropout (Spady, 1970). In addition to the sociological model, the student integration model also explains the factors in dropout. This model regards integration to the university environment as an important indicator of organizational commitment (Tinto, 1975). In the model, universities are divided into two basic systems as social and academic. Students' experience in academic and social systems affects their academic and social integration, which shapes their goals and institutional commitment for graduation. Negative experiences in academic and social systems lead to dropout, by weakening the students' goals and organizational commitment. Another most commonly discussed model in the literature is the conceptual model which addresses the longitudinal factors in dropout (Bean, 1980). Unlike the student integration model, it examines environmental factors out of school, such as finance and the opportunity to transfer.

The very definition of the term 'dropout' is controversial. In the literature, dropout is reviewed in three ways; disenrollment, institutional departure and system departure. The defini-

tion of dropout is more complex as there are different definitions; the most common being its consideration as transferring to a different university (Aina, 2013). According to Pascarella and Terenzini (1979), not enrolling in the same institution for a period or one year can be defined as disenrollment, leaving the institution without returning as institutional departure and leaving higher education without returning as system departure. While the student who leaves an institution may transfer to another institution, the student who leaves higher education ends her/his school life. In this study, taking our lead from these authors, dropout is considered as system departure, and individuals who left their department and universities permanently are included in the sample.

From whatever perspective it is taken, college dropout is an important educational problem in all developed or developing countries, and can be considered a different problem than the other educational stages in an educational system (Tinto, 2015). Depending on the individual characteristic and social outcomes of university education, not being able to complete education can bring about negative consequences, not only for individuals, but also for societies. For this reason, college dropout can be regarded as a problem different from other educational stages. Specifically, it may be proposed that the number of the students who continue and complete their education successfully is considered to be one of the main performance indicators of a higher education system. Therefore, there is a need to improve educational policies, such as increasing participation in higher education, providing access, and continuing education and preventing dropout to improve the quality of the higher education system (Quinn, 2013).

Dropout from Higher Education in Turkey

Higher Education System constitutes an important part of the Turkish education system with more than seven million students. Within the Turkish education system, the only way to get a place at university is through the Higher Education Examination Undergraduate Placement Examination (YKS). The examination consists of three rounds a Basic Proficiency Test (TYT), an Area Qualification Test (AYT), and a Foreign Language Test (YDT). Candidates in the central placement ARE placed by the Measuring Selection and Placement Center (ÖSYM) into higher education programs based on their scores, program-related preferences and the quotas and conditions of these programs (Eurydice, 2020). The Turkish universities' education system is based on the rule of successful completion of an academic year for passing students to the next year. The system is rather inflexible, and offers few possibilities for inter-departmental transfers. When the dropout phenomenon in the



Turkish context is examined, it is remarkable that millions of students enter into a fierce competition to study in higher education. According to OSYM, a total of 2,381,412 candidates took the university exam in 2018, of which 397,614 were individuals who had already registered in a higher education institution. This data shows that there are thousands of individuals who are not satisfied with their department or the university in which they find themselves, and want to change it. These candidates may be regarded as students who want to leave their department or university. In addition to this, when the limited number of dropout studies in higher education in Turkey is reviewed, it is determined that the studies mainly report students who are already attending higher education or who had returned to school through student amnesty (Aypay, Çekiç, & Boyacı, 2012; Bülbül, 2012). For instance, in Bülbül's study, the study group includes students who have returned to higher education within the scope of the amnesty in 2008 in Turkey, it is noted that the students left university because of social adaptation problems. In addition, most of the students participating in the study stated that they had negative views on the possibilities and the quality of the education they had received. According to the results of Aypay et al.'s study, students in Turkey mostly leave higher education because of placement in a program they do not want to study at, or dissatisfaction with the academic and social environment.

In the dropout literature, there have been no studies taking organizational, individual, academic and social factors together from a broad perspective. Studying with limited variables and sample groups can lead to an ignorance of problems arising from the basic structure of the higher education system. The current study discusses the main determinants of dropout, including all the factors together, and this may encourage the implementation of possible preventative measures. In addition, dropout studies in the literature have mostly been conducted using quantitative methods to determine the approaches of students attending school towards dropout. For this reason, as it includes individuals who had dropout experiences in its sample, this study may fill an important gap in the literature. Obtaining data from individuals who have dropped out is important in terms of acquiring information about the obstacles to individuals' attendance at university, as well as helping to produce effective solutions to these obstacles. Therefore, the present study attempts to answer the following research question: What are the most common issues and factors associated with dropout from higher education from the viewpoint of individuals who have had dropout experience?

Method

This study is designed as phenomenological research to investigate factors associated with dropout from higher education from the viewpoint of individuals who have had dropout experience. The truths and realities of undergraduates who left a university are constructed through their experiences and perceptions. Phenomenology is an approach to qualitative research that focuses on the commonality of a lived experience within a particular group (Creswell, 2016). Because the phenomenon focused on in this study seems to reflect complex interactions among factors, the qualitative method was preferred. Qualitative research provides a better sense of the subject matter, and allows researchers to draw a clear and rich picture through an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. In other words, a qualitative researcher focuses on the phenomena in their natural settings (Gizir, 2014).

Study Group

The participants of this study consisted of individuals who had left their departments in which they were studying and did not continue their education in different departments or universities. In other words, the study group is composed of individuals who dropped out of university permanently. Individuals who later transferred to other departments/universities or enrolled in open education faculties or in distance education were not included in the study group. Within the scope of the study, researchers contacted twenty-four individuals who had dropped out, either by social media or e-mail groups, and informed them about the study. Nineteen of these individuals agreed to participate in a face-to-face semi-structured interview. Many of the individuals with whom the researchers got in contact, did not want to volunteer for an interview stating that they did not want to remember their past negative experiences. As a result, the study group consisted of nineteen participants; seven female and twelve male. In accordance with ethical principles, the personal information of the research participants was kept confidential. Demographic characteristics of the study group is summarized in ■ Table 1.

Instrument

The data were obtained through semi-structured interviews using an interview template including twenty-four open-ended questions. The template was developed through a comprehensive literature review to conceptualize the subject matter as well as the opinions of three experts on qualitative research and higher education. After making a number of revisions considering the experts' opinions, the interview questions were tested by means of a pilot study considering their content, wording,

**Table 1.** Demographic characteristics of the study group.

Participant	Age	The university dropped out from	The department dropped out from	Current occupation
Interviewee-1	28	Çukurova University	Agricultural Engineering	Crane Operator
Interviewee-2	29	Çukurova University	Department of Business	Theater Manager
Interviewee-3	26	Istanbul Okan University	Department of Finance	Insurance Broker
Interviewee-4	32	Mersin University	Department of Finance	Photographer
Interviewee-5	36	Ankara University	Medical Faculty	Financier
Interviewee-6	33	Bolu Abant İzzet Baysal University	Department of Business	Civil Servant
Interviewee-7	35	Bolu Abant İzzet Baysal University	Department of Kindergarten Teaching	Hairdresser
Interviewee-8	37	Mersin University	Geological Engineering	Exporter
Interviewee-9	19	Muş Alparslan University	Faculty of Islamic Sciences	Nurse
Interviewee-10	25	Dokuz Eylül University	Department of Sociology	Warden
Interviewee-11	25	Mimar Sinan Fine Arts University	Department of Literature	Tradesmen
Interviewee-12	32	Çukurova University	Department of Economics	Marketing Staff
Interviewee-13	24	Girne American University	Department of Computer Engineering	Unemployed
Interviewee-14	35	Gazi University	Department of Kindergarten Teaching	Housewife
Interviewee-15	35	Çukurova University	Department of Mechanical Engineering	Technician
Interviewee-16	32	Near East University	Department of Computer Engineering	Tradesmen
Interviewee-17	27	Gaziantep University	Department of Archeology	Unemployed
Interviewee-18	30	Selçuk University	English Language Teaching	Housewife
Interviewee-19	36	Hacettepe University	Department of Mining Engineering	Tradesmen

sequence and approximate length of interview time. Because conducting a pilot study is one of the most frequently-used procedures to acquire validity and reliability studies, it was preferred in this study. After the pilot study was conducted with two participants, the interview questions were reviewed and necessary modifications were made. The interviews reflected the chronology of the individuals' dropout decision-making. For instance, the interviews started from questions concerning the attributed meaning of university education for participants, and their selection of the university and department. The subsequent questions covered the experience of university life and the process of dropout. The final part of the interviews related to the feelings of the participants before and after leaving university. A typical interview lasted between sixty to eighty minutes. All the interviews were recorded and transcribed with the permission of the interviewees. All the interviewees signed an Informed Consent Form prior to the interview.

Data Analysis

The data obtained using semi-structured interviews were content analyzed, including the processes of identifying, coding and categorizing the masses of information. Before analyzing

the data, each utterance was written by the researchers without any correction. After validating the accuracy of the transcriptions, the researchers made a holistic review of the data to form a general understanding. The codes, categories and themes emerged through revising the data many times by taking the relevant literature into consideration. At the same time, some procedures were used throughout the study to ensure the validity and reliability of the study. In addition to taking the experts' opinion on the interview template and conducting a pilot study, validity and reliability were also attained through triangulation using multiple analysts. Specifically, triangulation is seen as one of the techniques commonly-used in qualitative studies to increase the reliability and validity of a study. Triangulation procedures are conducted using multiple analysts, multiple sources, multiple methods or multiple investigators (Stake, 1998). In order to triangulate in this study, four interview transcripts were randomly selected and given to three people who were experts in the field of qualitative research for analysis. Moreover, each researcher analyzed the data separately and the categories and codes which emerged were compared. The final themes, including categories and sub-categories, were constructed after comparing the categories and codes



drawn from the three experts and the final review. After this, the themes which emerged were supported by direct quotations from the participants' responses, and also using comprehensive related literature to provide evidence for the interpretations.

Through the analysis, the researchers reviewed the raw data in a round and reduced it into six major analytical themes including a number of categories as follows: (i) department choice (graduated high school type, reasons for getting university education, vocational maturity, non-autonomy in department choice, parental education level, university entrance exam score), (ii) social adjustment (classroom relationships, social environment, facilities of the city where the university was located), (iii) academic factors (self-regulated learning skills, courses based on rote-learning, absenteeism, raising awareness of own interests and skills communication with faculty members), (iv) organizational factors (physical structures of the campus, academic advisory system), (v) financial difficulties, (vi) final dropout decision (academic failure, evaluation of appropriateness of vocational choice, marriage, employment opportunities after graduation).

Results

At the end of the analysis, a number of common factors associated with dropout emerged. Specifically, the results show that the themes of *department choice*, *social adjustment*, *academic factors*, *organizational factors* and *financial difficulties*, and *final dropout decision* were the most common factors associated with dropout emerging in the views of the participants. In addition, analysis of the data reveals that each theme is related with others, and that the dropout decision is made at the end of a long period. Therefore, the themes were also examined under three basic stages: the pre-college, college and final dropout, as explained in detail below. These three basic stages were drawn from the experiences of participants, as well as being based on how they related these to dropout during the interviews.

Pre-college Factors Affecting Dropout

Analysis of the data shows that individuals who had dropout experience questioned their dropout decisions from the beginning. It was observed that the participants mainly emphasized the factors affecting their department choice.

Department Choice

The theme of department choice included six categories; *graduated high school type*, *reasons for getting university education*, *vocational maturity*, *non-autonomy in department choice*, *parental education level* and *university entrance exam score*. The results show

that *graduated high school type* was one of the most influential factors on department choice. Almost all of the participants stated that graduated high school type creates pressure on individuals to choose specific departments. One participant, who graduated from science high school and dropped out of the faculty of medicine, commented on this subject as follows: "I wasn't sure whether it was the influence of the teachers or it was the social environment that I belonged to, but there was a perception that if you graduated from science high school, you would either become a doctor or an engineer. So, I chose the faculty of medicine to study at." [Interviewee-5]

Moreover, it was observed that a number of the participants perceived university education as a means for academic, social and intellectual development, while others thought that university education was a process that needed to be completed after high school. Their opinions were categorized as *reasons for getting a university education*. One of the participants who thought university education was important for social and intellectual development stated, "I started university to improve myself, to meet new people." [Interviewee-9]

Another category under the theme of department choice is *vocational maturity*, defined as the ability of the individual to decide on the appropriate occupation for their interests, talents, personality traits and expectations. The result reveals that the majority of the participants were not aware of the fact that they had chosen their profession by their choice of department in the period of transition from high school to university. In other words, they had not been mature enough to choose a suitable vocation. A typical participant response was, "I went to university to be free and feel comfortable. That's why I didn't think about my department. I understood that it wasn't appropriate for me when I was in my third year." [Interviewee-1]

Moreover, the majority of the participants stated that their family members played an important role in their choice of department. Such opinions of the participants were categorized under the title of *non-autonomy in department choice*, including the interrelated categories of *parental education level*. The greater the *educational level of parents*, the less autonomy the participants felt that they had in department choice. A participant whose mother is a primary school teacher stated: "My parents wanted me to go to the university in the city where they live. We made the department and university choice together. My mom knew every detail in the university selection guide better than me". [Interviewee-12]

During the interviews, it was observed that participants' *university entrance exam scores* also played a role at the department choice, as well as the factors mentioned above. Considering



these factors, it may be proposed that the department choice of the participants was made without due thinking, regardless of the interests and abilities of the individual. For example, one participant said, “*Obviously, studying finance didn’t feature in my mind at all. I wish to be a teacher. But my exam score wasn’t high enough to choose a faculty of education. My uncle suggested I choose finance, and I chose a finance department without giving it much thought.*” [Interviewee-4]

Factors Affecting Dropout in the College Process

Social adjustment, academic factors, organizational factors and financial difficulties were raised by the participants as important factors related to dropout in the college process. It was also realized that making a department choice unconsciously in the pre-college process influenced participants’ experience negatively in college, and this provided a basis for the dropout decision as explained below in detail.

Social Adjustment

The results reveal that the participants had certain negative experiences both in and out of their classes and universities with respect to social relationships with other individuals and the facilities of the city where the university was located. The related opinions of the participants were classified as a social adjustment theme, and included three categories; *classroom relationships, social environment, and facilities of the city where the university was located.*

The *classroom relationship* category emerged from the opinions of the participants on the unsatisfactory friendship relationships in the classroom and the difficulties in not having common interests with others. A participant’s statement related to this category is, “*I tried to make friendships, but I could not be successful. Frankly, I didn’t like the circle of friends. They seemed highbrowed to me.*” [Interviewee-9]

The participants also mentioned their dissatisfaction with the *social environment* of the university. According to their expressions, while some of the participants could not get involved in the social environment, others were isolated from social environment. Five of the participants who made their department or university choices under pressure, stated that they could not get involved in the social environment. For example, one participant said, “*Actually, I did not want to study in Adana as my family lived in this city. Unfortunately, I was accepted at university in Adana. With this disappointment, I did not get involved in the social environment at the university. I travelled to the cities where my high school friends lived. I did not stay in Adana for two months in two years.*” [Interviewee-1]

The category of *facilities of the city where the university was located* is mainly based on the complaints of a number of the participants on the adequacy of social and cultural facilities of the city. Specifically, four of the participants who went to a university which was located in a small or medium sized city complained about limited social and cultural facilities, and mentioned that they spent most of their spare time at home or in a shopping mall. A participant frequently expressed his negative experiences related to the social environment and also the facilities of the city saying, “*Actually, I didn’t fight anyone, but I didn’t get along with anyone very well. Friends in class was so boring for me. There was no social activity in the city. The most popular activity that we had was going to the shopping mall.*” [Interviewee-14]

Academic Factors

The theme of academic factors included five categories: *self-regulated learning skills; courses based on rote-learning; absenteeism; raising awareness of own interests and skills; and communication with faculty members.* The results show that most of the participants had problems with *self-regulated learning skills.* Self-regulated learning skill is defined as an individual’s ability and motivation to implement, monitor and evaluate various learning strategies for the purpose of facilitating knowledge growth (Schunk & Ertmer, 2000). A participant’s statement highlighting a lack of this skill is as follows: “*I was not motivated to study. I wish I had support in this regard. I was a student who did not like studying.*” [Interviewee-8]

All five participants stated that the *courses based on rote-learning* disappointed them. These participants mentioned their high expectations of the academic and intellectual content of university courses, especially after a challenging entrance exam process. One of the participants noted their dissatisfaction regarding the courses as follows: “*I was disappointed with the courses in college. There were lots of unnecessary courses. I was supposed to read and discuss literary works, but there was no context.*” [Interviewee-11]

As indicated in the previous sections, a number of the participants chose departments in which they were less interested or were not interested in. The participants who had to study in an undesired department, had negative perceptions towards their department. These are the participants who were absent from school. *Absenteeism*, which adversely affects the academic success of students, may cause them to dropout by reducing commitment to their schools. A participant expressed that he did not regret dropping out, by saying, “*Now I think that I have lost time. I still love reading literature, but I cannot do it as a profes-*



sion. *Attending all of the lessons sounded crazy at that time. Sometimes I did not attend lessons, even if I was at the campus. The lessons were too boring for me.* [Interviewee-11]

Moreover, a number of participants emphasized that when they realized the necessary skills required for the profession which they would obtain after completing their department course, they decided the profession was not suitable for them. These participants stated that they felt overwhelmed, and that they experienced various social adjustment problems because of the idea that the department was not suitable for his/her interest and skills. According to them, these kinds of experiences led to adjustment problems, such as limited interaction with classmates. The results show that the participants made their decision to drop out in the third or fourth year *after becoming aware of their own interest and skills*. As such, it may be stated that the participants examined their interests and skills while the number of courses which are directly related to the profession increased in the third and fourth year of university. Therefore, participants began to get answers about the appropriateness of the profession to their character, interests and skills in these years. One of the participant's explanation related to this category was as follows: *"At the end of the third year, the decision to dropout became clear for me. I felt that the profession wasn't suitable for me."* [Interviewee-7]

In addition, except for three of the participants, all the others noted the importance of *communication with faculty members* out of the classroom. The participants stated that faculty members kept students at a distance, and did not communicate with them out of the classroom. An example statement for this category is, *"Our lecturers kept away from us. They did not communicate with us out of the classroom. In fact, these were the people responsible for enlightening us on our personal development. But they did not support us in this respect."* [Interviewee-4]

Organizational Factors

In addition to the aforementioned factors related to the social and academic context, the participants also emphasized organizational factors that affected their dropout. Explicitly, they complained about the physical structures and student services of their universities. The results indicate that *the physical structure of the campus* had an important influence on the students' adjustment to university life. Physical distance within the campuses and also the departments was raised as an important factor for dropout. The following can be seen a good example for this category: *"Campuses were too far from each other. The campus of my department was too far away from the main campus. So, I never felt a member or a part of the university."* [Interviewee-14]

In addition, adjustment to university life had an important role in students' success. *Academic advisors* make students' adjustment to school easier and keep students' university lives healthy. The participants criticized their advisors saying that they only communicated with them during the course registration period and stated that they expected guidance from academic advisors, not only on academic matters, but also on individual and social issues. Two participants expressed the same related to this category is as follows: *"I had an advisor, but I met him only during the course enrolment periods."* [Interviewees-6 and 14]

Financial Difficulties

Four of the participants stated that they had had to work part-time while they were attending university because of *financial difficulties*. They perceived part-time work as an obstacle, not only to expanding their social network, but also to fulfill from fulfilling their academic responsibilities. One of them explained that he did not fulfill academic responsibilities since he had to work part-time saying, *"Financial difficulties began to increase after the second semester. So, I had to work and I did not have much time to study. I could not take some exams."* [Interviewee-4]

Financial difficulties were also linked to absenteeism and academic success by these participants.

Final Dropout Decision

Analysis of the data indicates that each theme and each category included in these factors were related with one another. It seems that the decision to dropout from higher education, as emphasized by almost all of the participants, requires a long period of time. The results show that certain factors are more influential on the eve of the final dropout decision. These factors were categorized under the theme of final dropout decision. The categories of *academic failure, evaluation of appropriateness of vocational choice, marriage and employment opportunities after graduation* are categorized under this theme, based on the expressions of participants regarding the final dropout decision that was made, based on the effects of factors influential in the pre-college and college periods. Some of the participants insistently noted that they had decided to drop out because of academic failure. They related their *academic failure* to financial difficulties, weak self-regulated learning skills, evaluation of appropriateness of vocational choice, and courses based on rote-learning. For example, the participants noted that they had to work in part-time jobs because of financial difficulties, so they could not attend courses and some examinations, and that they also had no time to study. Moreover, some of the participants had dropped out during third or

fourth year of university. They mentioned questioning the *appropriateness of vocational choice*. A participant's statement related to this category is, "If I had studied literature instead of my department of early childhood education, I could have graduated. Frankly, I cannot put up with kids." [Interviewee-14]

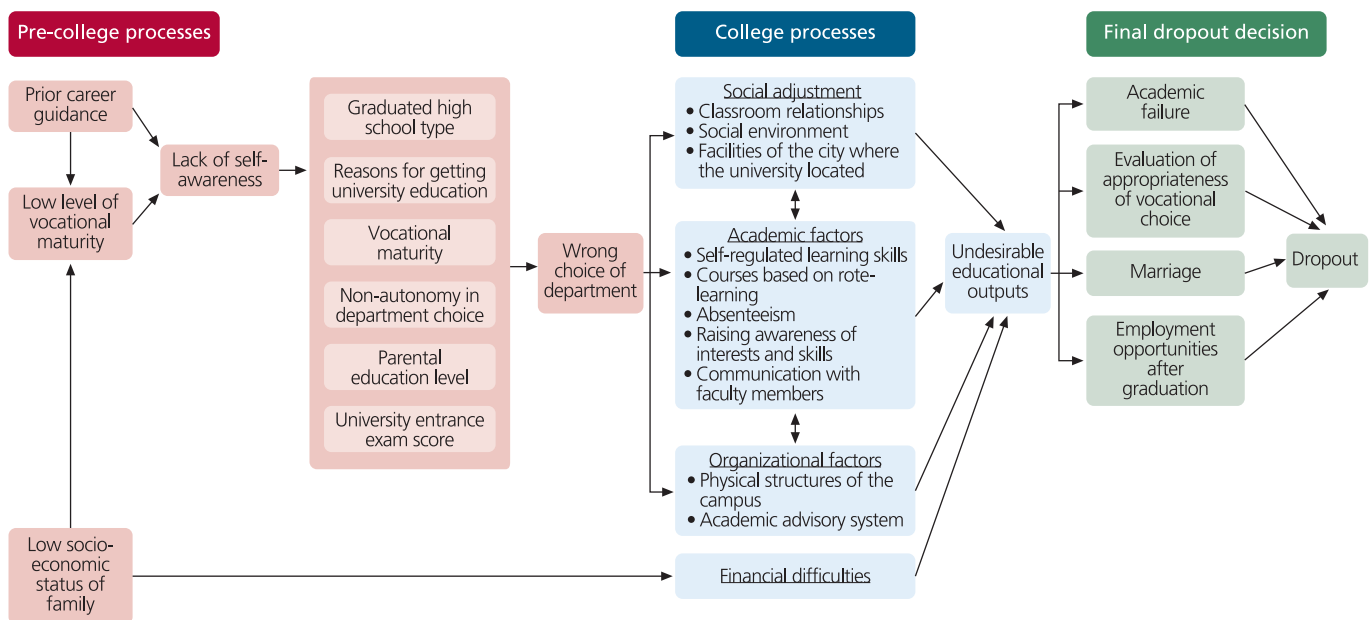
In addition to academic failure, two of the women participants stated that they could not complete their education, because they got *married*. They reported that they were overwhelmed by the specific responsibilities of marriage. As such, it should be noted that a number of participants evaluated their academic standing. After this evaluation, they decided that they could not complete their education and they created different opportunities for themselves. The participants declared marriage causing an increase of responsibilities as a reason for their final dropout decision.

Analysis also reveals that *employment opportunities after graduation* are influential on the final dropout decision. Some of the participants stated that limited employment opportunity after the graduation from the department in which they were studying had an effect on their final dropout decision. One participant expressed his opinion about this saying, "The Finance department has no future in any way, there are lots of graduates, but there is no employment opportunity." [Interviewee-6]

Discussion and Conclusion

Analysis of the data indicates that dropout from higher education is the end of a long process, which can be examined under three basic stages: the pre-college, college and final dropout decision. The relationship among the themes and categories drawn from the expressions of the participants are presented in ■ Figure 1, and are also discussed in detail in the discussion and conclusion part of the study.

In this qualitative study, the most common factors are examined from the first-hand perspectives of individuals who had dropped out. It may be stated that the participants decided to drop out of college for a variety of reasons. Their decision was dictated by circumstances. As a whole, all of the participants made their department choice with regard to their current situation, regardless of their interest and skills. The results of this study, similar to the literature review, show that individuals make their department choice by taking into account the expectations of their families or school communities and/or by relating to their high school type (Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, & Yılmaz, 2012). Although the participants of this study perceived their university department choice as their choice of profession, the findings reveal that families played an important role in the participants' university department choices. Normally, it is expected that a student acquires his/her inde-



■ Figure 1. Processes of dropout from higher education.



pendence and organizes his/her life as an individual at the age of university department choice. However, it was observed that families may have acted in a dictating manner at the time of department choice of the participants, because of the participants' low level of vocational maturity. Savickas (1990) defines vocational maturity as the ability to make appropriate vocational choices that fit one's abilities and interests. According to Kniveton (2004), individuals who are aware of their interests and abilities will more actively seek a career that suits them. On the other hand, their career lives may be interrupted. The results show that making a department choice in an uninformed way, may create a negative impact on making friendships and participating in academic issues for the participants.

In addition to the reasons listed above, a number of participants stated that they made their department choices according to their college entrance exam scores without questioning whether the department was appropriate for their interests and abilities. Sarıkaya and Khorshid (2009) note that high school students make their department choices considering their exam scores, which prevents participants from building friendships with class-mates and developing a sense of belonging towards their departments. Along with all these problems, inadequacies of academic context, study and time management skills acquired in high school leads to academic failure (Korkut-Owen et al., 2012).

The explained effects of department choice on students' experiences at university, the results related to the social adjustment, academic failure, and questioning of the appropriateness of vocational choice stand to reason. Social adjustment, referring to classroom relationships, social environment, and the facilities of the city where the university is located, was one of the issues frequently stated by the participants. Close relationships are important in every period of life, but especially during the college period when rapid and intense changes are experienced and the quality of the relationships contributes to the formation of the individual (Rabaglietti & Ciairano, 2008). Research examining the protective aspects of classroom relationships in college emphasizes that it makes it easy to adapt to college life (Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008), increases the level of success and happiness, and contributes to the socialization of individuals (Hartup & Stevens, 1997). Being deprived of classroom relationships may allow individuals to develop anti-social behaviour and cause loneliness and social isolation (Bilgiç, 2000). In this study, the participants emphasized that they did not adjust to the relationship environment of the classroom and that they found it difficult to have common interests with classmates. The positive classroom relationship perception may facilitate social adjustment and it may

reduce the risk of dropout. On the other hand, if students are unable to communicate effectively with classmates, they may feel isolated and this may increase the risk of dropout (Elkin, Broxton, & James, 2000).

In addition to classroom relationships, not feeling a part of a social environment, which may be defined as the environment where individuals are in communication, may be evaluated as an important factor for dropout. The participants frequently expressed their negative attitudes and feelings regarding social environment, and this may be considered as a meaningful finding. In addition to social environment, facilities of the city where the university is located played an important role in the social adjustment of the participants. The facilities of the city where the university is located may contribute to diversify the leisure time activities of participants, which may, in turn, contribute to having a wide social network. The participants who dropped out from universities located in small towns complained about insufficient facilities for social activities.

Moreover, self-regulated learning skills, courses based on rote-learning, absenteeism, raising awareness of own interests and skills, and communication with faculty members were included in the academic factors theme because they were related to the academic practices in the college experience. Schunk and Ertmer (2000) define self-regulated learning as an individual's ability and motivation to implement, monitor and evaluate various learning strategies for the purpose of facilitating knowledge growth. Within the context of this study, most of the participants stated that they had problems with self-regulated learning skills. According to Quin (2013) individuals who have problems with self-regulated learning skills are unable to follow appropriate strategies for fulfilling their responsibilities in the classroom. This may lead to academic adjustment problems, which may be seen as a reason for dropout. Not only problems in self regulated learning skills, but also courses based on rote-learning, was evaluated as a reason for dropout by the participants. They stated that the content of courses failed to meet their expectations. Experiencing disappointment regarding the courses may cause a loss of individuals' motivation, and this may affect academic adjustment negatively (Allen, Robbins, Casillas, & Oh, 2008).

The participants also stated that they did not have enough information regarding the department they chose before starting college and, at the same time, their awareness of own interests and skills expanded in the college. In parallel with this finding, Berger (2000) states that while the perception of the department he/she continues in is not suitable for oneself may be related to the individual not being independent in the



choice of department, it may also be related to realistically evaluating ones' skills and abilities. In addition, communication with faculty members appeared to be one of the most common issues stated by the participants. According to Tinto (1993), if college students evaluate their communication with faculty members as satisfying both in and out of the classroom, they will have higher educational aspirations, and this will contribute to the persistence of students. Similarly, Pascarella and Terenzini (1980) point out that when students discuss their career goals with faculty members, their vocational maturity levels increase and their perception regarding the department becomes clearer. The results of this study reveal that participants cared not only about in-class, but also about out-of-class communication with faculty members. Disappointment concerning the courses and ineffective communication with faculty members may have caused absenteeism for most of the participants. Absenteeism dramatically affects the connectedness and engagement of participants and leads to dropping out (Taylı, 2008).

Organizational factors appeared as one of the other themes, including the physical structure of the campus and academic advisory system. The physical structure of the campus, which includes libraries and students' residential halls is important in creating an environment that is conducive for learning and development to complement the academic programs. Analysis of the data reveals that most of the participants found the physical structure of their campus to be inadequate. Dissatisfaction with these conditions may have caused negative perceptions towards the university leading to certain undesirable behavior, such as absenteeism. According to Harvey and Szalkowicz (2015), difficulties in commuting to campus, inadequacies of residential halls, relationships with faculty members and academic advisors all shape the students' decision to continue or to leave school. In addition, some participants complained about the inadequacy of the academic advisory system. They noted that they expected guidance, not only for academic matters, but also for individual and social matters. According to studies revealing the relationship between the academic advisory system and dropout, effective academic advice has a positive effect on students' academic and social adjustment (Chen, 2012; Yorke & Longden, 2008). Tinto (1993) argues that when a student fails to be adequately advised on an on-going basis this often results in a student leaving school.

In addition to social, academic and organizational factors, a number of the participants stated that they had decided to drop out because of financial difficulties. Financial difficulties may be seen as a barrier, and may adversely affect persistence at school, either directly or indirectly. A student who cannot

cover the living expenses of college life, may choose to drop out or to work in a part-time job. Lack of financial support from family and limited scholarship opportunities may cause financial difficulties, and this may be a cause of low academic achievement and eventually dropout (Braxton, 2012; Harvey & Szalkowicz, 2015). According to the participants, financial difficulties, working in a part-time job and academic failure were interrelated as a reason for dropout. In addition to these, a number of the participants argued that marriage, which brings new duties and responsibilities was a reason for dropout. Gençtanırım (2014) identifies risky behaviour for university students as anti-social behaviour, heavy alcohol consumption, substance abuse and marriage. Therefore, it may be stated that for the participants, individual, social, academic or financial problems resulted in marriage which was a risky behaviour regarding dropout.

The most important function of a profession is providing an income to meet living expenses and portray respect. The participants evaluated the employment opportunities of their departments after graduation and, as a result of this evaluation, if the department had limited employment opportunities, they finalized their decision to leave. It is possible to explain this finding by the human capital approach. According to the human capital approach, education contributes to the formation of human capital by providing knowledge and skill accumulation for individuals. Skills which are increased through education increase the productivity of individuals as well as their earnings (Ergen, 2009). Therefore, when individuals decide to invest in human capital through university education, they take into consideration individual expenditures and benefits to be achieved thanks to graduation.

The final dropout decision in higher education is based on the interactions of many factors over a long time period, as can be seen in Figure 1. In other words, such a decision is too complex to explain with a single reason. It may not be considered as a monolithic process, so there is no magic bullet to prevent it. For example, many of the participants experienced academic and social adjustment problems during the college process or endured the wrong department choice or financial difficulties in the pre-college process. In a similar vein, inadequacy of organizational opportunities and part-time working caused academic failure and absenteeism in many cases. Associated with academic failure and absenteeism, evaluating the appropriateness of vocational choice and potential employment opportunities after graduation or marriage caused dropout.



Furthermore, career guidance activities at the pre-college stage may affect individuals' vocational maturity level. A low level of vocational maturity may cause a lack of self-awareness leading to the making of department choices regardless of interests and skills. Individuals who cannot make their department choice independently may experience various problems during their study at college. Academic, social and organizational problems, as well as working part-time, result in absenteeism and (or) academic failure. Furthermore, absenteeism and academic failure may be classified as undesirable educational outcomes which lead to the idea of dropping out. Evaluation of appropriateness of vocational choice and employment opportunities after graduation or marriage finalized the dropout decision of the participants.

It should be noted that the participants of this study impacted the researchers through their honesty and openness regarding painful choices in their college life reflecting on their education. According to the findings, establishing effective guidance and counselling systems, not only for students and faculty members in higher education level but also for families, teachers and students at high school level when students are trying to choose the right department and higher education institution, is extremely important to prevent dropout from higher education. In order to increase students' persistence, university administrations should employ certain strategies, such as orientation, and educational and psychological support actions. A well-structured early warning system and advisory program which support students to complete their programmes and earn a diploma may guide faculty members and policy-makers. This study confirms that the decision to dropout is a complex phenomenon that cannot be easily described, so using a mixed method approach may provide detailed information to understand what exactly is behind the dropout decision. Moreover, the reasons given for dropout may be masked due to personal issues. Faculty members' experience and perception regarding the reasons for dropout may provide in depth information concerning this phenomenon. While the findings reported in this study examine the academic, organizational and financial factors related to the dropout decision, further research is necessary to define the relevant environmental and personality variables. Finally, it should be noted that the results need to be considered as descriptive of the common issues and factors associated with dropout at only one point in time and place. Therefore, caution needs to be taken when generalizing the results of this study.

Yazar Katkıları / Author Contributions: FUG: Fikir, tasarım, kaynak taraması, veri analizi, makalenin yazılması, eleştirel inceleme; AA: Danışmanlık/denetleme, eleştirel inceleme; SG: Danışmanlık/denetleme, veri analizi, kaynak taraması, eleştirel inceleme. / *FUG: Project idea, conceiving and designing research, literature search, data analysis writing manuscript, critical*

reading and final check of the manuscript; AA: Study monitoring, critical reading and final check of the manuscript; SG: Study monitoring, data analysis, literature search, critical reading and final check of the manuscript.

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayım etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

References

- Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education, 65*, 437–456.
- Allen, J., Robbins, S., Casillas, A., & Oh, I-S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education, 49*(7), 647–664.
- Aypay, A., Çekiç, O., & Boyacı, A. (2012). Student retention in higher education in Turkey: A qualitative study. *Journal of College Student Retention, 14*(1), 91–116.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education, 12*, 155–187.
- Berger, J. B. (2000). Optimizing capital, social reproduction, and undergraduate persistence: A sociological perspective. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 95–126). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Bilgiç, N. (2000). *Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Braxton, J. M. (2012). The cross-national relevance of us formulated theories of college student departure. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 14*(1), 149–156.
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2004). Toward understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report, 30*(3), 1–105.
- Bülbül, T. (2012). Dropout in higher education: Reasons and solutions. [Article in Turkish] *Eğitim ve Bilim, 166*, 219–235.
- Chen, R. (2012). Institutional characteristics and college student drop out risks: A multilevel event history analysis. *Research in Higher Education, 53*, 487–505.
- Creswell, J. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Elkin, S. A., Braxton, J. M., & James, G. W. (2000). Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in Higher Education, 41*(2), 251–268.
- Ergen, H. (2009). Eğitimin ekonomik temelleri. In K. Kiroğlu, & C. Elma (Eds.), *Eğitim bilimine giriş* (pp. 193–220). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Eurydice (2020). *Turkey bachelor*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/turkey/bachelor_en (August 28, 2020).

- Gençtanırım, D. (2014). Riskli davranışlar ölçeği üniversite formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 24–34.
- Gizir, S. (2014). A qualitative case study on the organizational identity of faculty members. *Educational Sciences: Theory and Practice* 14(4), 1309–1324.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355–370.
- Harvey, A., & Szalkowicz, G. (2015). From departure to arrival: Re-engaging students who have withdrawn from university. *Journal of Further and Higher Education*, 41(1), 79–97.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72(1), 47–59.
- Korkut-Owen, F. Kepir, D. D., Özdemir, S., & Yılmaz, O. (2012). Reasons for university student's program choice. [Article in Turkish] *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135–151.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1979). Interaction effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout. *Sociology of Education*, 52, 197–210.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 60–75.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in europe among students from under-represented groups*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/moreinformation/doc/neset/higher/report_en.pdf (April 20, 2018).
- Rabaglietti, E., & Ciairano, S. (2008). Quality of friendship relationships and developmental tasks in adolescence. *Cognition, Brian, Behavior*, 12(2), 183–203.
- Sarıkaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393–423.
- Savickas, M. L. (1990). The use of career choice measures in counseling practice. In E. Watkins, & V. Campbell (Eds.), *Testing in counseling practice*, (pp. 373–417). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D., & Ertmer, P. (2000). Self-regulatory process during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 9(2), 251–261.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64–85.
- Stake, R. E. (1998). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86–109). London: Sage Publications.
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551–567.
- Tablı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91–104.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2015). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 17(1), 1–16.
- Yorke, M., & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York, UK: The Higher Education Academy.

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

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

Examining Life Satisfaction and Communication Skills of University Students as the Predictors of their Motivation

Üniversite Öğrencilerinin Motivasyonunda Yaşam Memnuniyeti ve İletişim Becerilerinin Rolü

Seyithan Demirdağ 

Ereğli Faculty of Education, Zonguldak Bülent Ecevit University, Zonguldak, Türkiye

Özet

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam memnuniyetleri ile iletişim becerilerinin motivasyonu yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 603 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 435'i kadın, 168'i erkek ve yaş ortalamaları ise 20.2'dir. Öğrencilerin genel akademik ortalamaları 4.0 üzerinden 1.87 ile 3.91 arasında değişmektedir. Çalışmadaki veriler üç tane veri toplama aracıyla toplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam memnuniyetleri, iletişim becerileri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığını tespit etmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin yaşam memnuniyetleri, iletişim becerileri ve motivasyonları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Motivasyon düzeyi ile en yüksek düzeyde ilişkinin saygı alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bulgular ayrıca katılımcıların yaşam memnuniyetleri ve iletişim becerilerinin öğrencilerin motivasyonlarındaki varyansı açıklayabildiğini göstermektedir. Motivasyondaki varyansın en yüksek şekilde saygı alt boyutu (% 16.6) tarafından açıklanabildiği bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: İletişim becerileri, motivasyon, üniversite öğrencileri, yaşam memnuniyeti.

Abstract

This study examines the predictive roles of university students' life satisfaction and communication skills on their motivation. The participants of this study include 603 undergraduate students. Of the participants, 435 are female, 168 are male, and the mean age is 20.2 years. Students' GPA averages range from 1.87 to 3.91 on a 4.0 scale. The data were collected through three data collection instruments. A multiple regression analysis was employed to find out the relationships between all of the variables, and examining the predictive roles of independent variables on the dependent variable. The findings show that there is a positive and meaningful relationship between life satisfaction, communication skills, and motivation of university students. The highest correlation was found between motivation and respect, which is a dimension of communication skills. The findings also indicate that the participants' life satisfaction and communication skills explain the variances of students' motivation. The highest predictor of motivation among all dimensions is respect, as it explains the variances by 16.6%.

Keywords: Communication skills, life satisfaction, motivation, university students.

Motivation is considered as a power that drives, maintains and directs individuals towards their goals. Motivation is commonly viewed to improve learning and success. Motivation includes acting or doing something to accomplish goals in life (Deci & Ryan, 2000). It appears as an applied structure that explains the reasons of what individuals do for their success. According to Brophy (2012), behaviors related to priority targets with special results and strategies to achieve personal goals create motivation. Motivation is described as term that is related to wishes, desires, needs, impulses, and interests (Cüceloğlu, 2005).

Peklaj and Levpušček (2006) stress that motivation encourages students to take action and helps them realize what they have to do during school years. In that sense, academic motivation plays a pivotal role in determining students' desires and wishes to be successful in the classroom. Academic motivation is considered as the main determinant of academic performance and success by many studies (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Academic motivation may be explained as a factor affecting students' time, energy, and approach to academic tasks (VanZile-Tamsen & Livingston, 1999). It has strong relationships with academic performance, learning approaches, and

İletişim / Correspondence:

Assoc. Prof. Dr. Seyithan Demirdağ
Ereğli Faculty of Education, Zonguldak
Bülent Ecevit University, Zonguldak,
Türkiye
e-mail: seyithandemirdag@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(1), 51–60. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Mart / March 21, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 13, 2020

Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Demirdağ, S. (2022). Examining life satisfaction and communication skills of university students as the predictors of their motivation. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 51–60.
doi:10.2399/yod.20.707231

ORCID ID: S. Demirdağ 0000-0002-4083-2704



learning styles (Komarraju & Karau, 2005). Researchers also explain that it is associated with various outcomes such as curiosity, continuity, learning and performance (Deci & Ryan, 2000). Academic motivation is also defined as factors that urge individuals to attend school or obtain a degree. It is associated with behaviors that include desires for achieving goals beyond effectiveness or a reward (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

The level of motivation is crucial for students as it can explain the start, direction, intensity, and continuation of their behaviors in the school. Educators need to be aware of the students' motivation because its role on people's cognitive and social regulation explains their curiosity, persistence, learning, and performance. Motivating students is not an easy task for teachers, school administrators, and parents (Vallerand & Bissonnette, 1992). Although unmotivated students tend to move away from school, the motivated ones spend more time on their learning tasks (Pintrich & Schunk, 2002). In most cases, having students involved in learning activities may be quite challenging for many. Thus, it is a huge deal for educators to have highly motivated students to reach educational goals established for their schools. Studies show that student success has a relationship with motivational qualities such as talent, intrinsic motivation, perceptions of academic assignment, and belonging (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Greene & Miller, 1996). Therefore, motivation directly affects the cognitive variables associated with success (Miller, Behrens, Greene, & Newman, 1993). The dimension of motivation, which affects students' academic achievement, school attendance, and desire to attain a degree is called academic motivation, which is the production of energy required for academic tasks (Eccles, 2002; Yun Dai, 2001).

The current study employed social cognitive theory (SCT) and self-determination theory (SDT) as the theoretical frameworks to explain the effects of different variables on students' academic motivation. Parallel to this approach, Bandura (1989) suggests that SCT explains the motivational factors affecting students' social competencies. This framework explains that learning occurs in a social context where the reciprocal interaction of the human exists with environment (Bandura, 1989). This research also employed SDT to determine how things in social contexts support or undermine individuals' motivation (Kahn et al., 2002). Both theories reflect how life satisfaction and communication skills of university students affect their academic motivation in social contexts with the existence of such independent variables (Yenilmez & Çemrek, 2008). In their study, Doğan and Koçak (2014) found that a higher level of communication skills of a setting created higher levels of moti-

vation among individuals. In addition, Şantaş, Işık, and Çilhoroz (2018) found that high motivation levels result in life satisfaction. Thus, the relationship of motivation with life satisfaction and communication skills is quite evident.

Research indicates that the motivation of individuals has strong associations with their life satisfaction (Yerlisu-Lapa, Ağyar, & Bahadır, 2012). Life satisfaction was first introduced by Neugarten in 1961 suggesting that it was directly proportional to the ability of a person to realize his/her dreams (Dilmaç & Ekşi, 2008). According to Pavot and Diener (2008), life satisfaction includes positive life domains along with moods and emotions of people. Schimmack, Diener and Oishi (2002) state that life satisfaction is associated with family relationships and academic achievement. Yılmaz and Altınok (2009) define life satisfaction as the things achieved by a person in life, which arises with the expectations of the individual about life and their level of fulfillment. Özdevecioğlu and Doruk (2009) stress that life satisfaction included the emotional reactions of people as it could include both professional and non-professional aspects of life. Based on these definitions, it may be inferred that the fulfillment of the needs has a relationship with motivation (Reeve & Lee, 2018). Similarly, Özer (2009) found that motivated individuals had high levels of life satisfaction as their psychological needs were met in social contexts. Studies also emphasize that the signs of well-being may be considered as the indications of thorough communication skills, which reinforce people's motivation in an organization (Gilley, Gilley, & McMillan, 2009). Supporting this, Gülnar and Balcı (2011) report that students with high level of satisfaction are encouraged to participate more in social and learning tasks (Eryılmaz, 2010; Eryılmaz & Ercan, 2011). These assumptions confirm the potential relationship between motivation, life satisfaction, and communication skills of students.

Students with effective communication skills seem to be motivated and eager to participate in learning activities and thus increase their academic achievement (Kadalkal Dölek, 2015). As communication skills are important for effective learning, school leaders know what may be necessary to improve such skills among students. Some of the items needed to improve communication skills include problem-centered organization, the opportunity to receive and offer feedback, and the existence of motivating factors (Green & Ellis, 1997; Knowles, 1978; Kurtz, Silverman, & Draper, 1998). In terms of definitions, researchers have different explanations about the concept of communication skills. Brislin and Yoshida (1994) state that communication skills involve verbal and nonverbal messages, as well as to interpersonal relations in social contexts.



According to Kelley and Meyers (1995), communication skills are linked to both verbal and non-verbal attitudes, which are associated with personal beliefs and values. People engaging in the act of communication with others use gestures, facial expressions, and body language to share ideas and obtain new knowledge (Cihangir, 2004; Korkut, 2005; Yüksel Şahin, 1997). It is evident that the level of motivation is related to a person's performance in certain tasks. Some studies report that there is a significant relationship between the communication skills of the individuals and their performance in an organization (Bowden, 2000; Ogbonna & Harris, 2000; Zhang, Dolan, & Zhou, 2009). Based on these studies, it seems that there is an association between communication skills and motivation as well (Mowles, 2008).

The active involvement of students in the learning process requires them to be motivated and willing. Therefore, it is important for the stakeholders in education to determine the factors affecting student motivation (Karataş & Erden, 2012). According to Clark and Schroth (2010), motivated students are those who are attentive and open to new learning experiences. Research indicates that high motivation levels promote students' interpersonal relationships through communication, academic success, and cognition (Walker, Greene, & Mansell, 2006). Some studies indicate that it is crucial to keep the level of motivation high among students as it increases their social engagement with peers and teachers (Rienties, Tempelaar, Van den Bossche, Gijsselaers, & Segers, 2009), academic performance (Ning & Downing, 2010; Pimparyon, Caleer, Pemba, & Roff, 2000), and satisfaction with life (Ratelle, Simard, & Guay, 2013). Studies also confirm that students with effective communication skills tend to achieve their personal goals in life, and as a result they feel satisfied with the overall outcomes (Tiryaki, 2015; Wang, 2006). It may be inferred that motivated students are inclined to succeed not only in school but also in life. Substantial communication skills and satisfaction with life encourage students to feel enthusiastic about developing peer relations, performing better in school, and engaging in learning activities willingly (Fergusson, 2003; Gottfried, 1985; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005).

The research findings above indicate that motivation is related with life satisfaction and communication skills.

Research suggests that motivated students are encouraged to acquire certain goals, are attentive listeners and communicators, and are satisfied with their accomplishments in life (Buehl & Alexander, 2005; Galand, Bentein, Bourgeois, & Frenay, 2003; Moneta & Spada, 2009; Sankaran & Bui, 2001). In addition, research shows that there is a relationship between moti-

vation and life satisfaction. Researchers have found that students' level of motivation is positively correlated with their academic success and life satisfaction (Chang, 1998; Nonis & Wright, 2003; Seligman, 2006). Based on the literature above, there might be predictive role of life satisfaction and communication skills on motivation. Although there is some evidence showing the relationships among these variables, there is hardly any study conducted, particularly in the context of Turkey, showing the predictive effect of life satisfaction and communication skills on university students' motivation. Thus, as its main goal, this study attempts to reveal the predictive role of life satisfaction and communication skills in such context and aimed to make a contribution to the current literature. This research poses two hypotheses:

- Life satisfaction and communication skills are positively associated with motivation.
- Life satisfaction and communication skills are the predictors of motivation.

Method

Research Design

In the study, a descriptive model based on a relational screening research design was used. This design is employed to explain the past or current situations (Karasar, 2010). In addition to the predictive roles of life satisfaction and communication skills on students' motivation, the relationship between motivation, life satisfaction and communication skills of the students studying in various programs of the university was examined.

The participants were 603 undergraduate students of whom 435 were female and 168 were male (■ Table 1). The study was conducted at a university located at Western Black Sea Region in Turkey. Of the participants, 218 were freshmen, 121 sophomore, 173 junior, and 91 senior students. Based on the programs of study, the participants were enrolled in six different programs; Turkish education ($n=135$), school counseling ($n=179$), science education ($n=42$), elementary education ($n=108$), special education ($n=58$), and pre-school ($n=81$). Their average GPA ranged from 1.87 to 3.91 on a 4.0 scale.

Data Collection Tools

The Higher Education Life Satisfaction Scale (HELSS) was first developed by Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985). Then, the instrument was adapted to Turkish language by Erol and Yıldırım (2016). It included 29 items with five dimensions: General University Satisfaction (GUS, 13 items), Satisfaction with Instructors (GI, five items), Satisfaction with University

Table 1. Frequency and percent distributions of various features of the participants.

Features	1	2	3	4	5	6	Total	
Gender	Male	Female						
	<i>n</i>	168	435				603	
	%	27.9	72.1				100	
Grades	Freshman	Sophomore	Junior	Senior				
	<i>n</i>	218	121	173	91		603	
	%	36.2	20.1	28.7	15.1		100	
Program	Turkish Education	School Counseling	Science Education	Elementary Education	Special Education	Pre-School		
	<i>n</i>	135	179	42	108	58	81	603
	%	22.4	29.7	7.0	17.9	9.6	13.4	100

Social Services (SUSS, four items), Satisfaction with University Facilities (SUF, four items), and Satisfaction with University Administration (SUA, three items). The HELSS is a 5-point Likert scale (from 1= absolutely disagree to 5= absolutely agree). The reliability coefficients of the instrument was measured and that Cronbach alpha coefficient was found to be .93 for overall instrument. Cronbach alpha coefficient was also found .92 for GUS, .81 for GI, .73 for SUSS, .69 for SUF, and .81 for SUA. For the current study, the reliability coefficients of the scale were also measured. The Cronbach alpha coefficient for the overall HELSS was found as .92. In addition, the Cronbach alpha coefficient was found .93 for GUS, .84 for GI, .70 for SUSS, .70 for SUF, and .85 for SUA.

The second data collection instrument was called the Communication Skills Scale (CSS). It was developed by Karagöz and Kösterelioğlu (2008). The 5-point Likert (from 1= absolutely disagree to 5= absolutely agree) construct included 25 items with six subscales. The subscales included respect (five items), ability of expression (five items), desire (four items), democratic attitude (three items), value (four items), and obstacles (four items). The Cronbach alpha coefficient for overall instrument was found as .88. In the present study, the reliability coefficients of the CSS was also measured and found as .90. Also, Cronbach alpha coefficient was found to be .88 for respect, .91 for ability of expression, .89 for desire, .89 for democratic attitude, .83 for value, and .85 for obstacles.

Finally, an instrument called the Academic Motivation Scale (AMS) was used to examine students' level of motivation. The tool was developed by Gömleksiz and Serhatioğlu (2014) and included 28 items. This 5-point Likert (from 1= absolutely disagree to 5= absolutely agree) scale also included seven dimen-

sions. However, only the overall instrument was considered to investigate the relationship between life satisfaction, communication skills, and motivation of university students. In that sense, the Cronbach alpha coefficient for AMS was calculated to be .87. The reliability coefficients of the overall instrument was also measured and found to be .89 for the current study.

Data Analysis

The data collection took place after all necessary permissions were obtained from the department of ethics. In addition, pre-study folders were labeled with the participants' identification numbers to collect information about their grade levels, GPA scores, and demographics. The purpose of the research in which the students voluntarily participated was explained to them and the participant confidentiality was ensured. Therefore, all of the folders were kept in locked cabinets. To test both hypotheses, determine the relationships between all of the variables, and examine the predictive roles of independent variables on the dependent variable, a multiple regression analysis was employed in the study.

Results

Internal consistency, standard deviations, means, and inter correlation coefficients of the study are shown in Table 2. The findings showed that respect ($r=.41, p<.01$) had a positive and meaningful relationship with motivation at moderate level. Ability of expression ($r=.39, p<.01$), desire ($r=.36, p<.01$), democratic attitude ($r=.33, p<.01$), value ($r=.37, p<.01$), obstacles ($r=.20, p<.01$), GUS ($r=.25, p<.01$), GI ($r=.29, p<.01$), and SUA ($r=.26, p<.01$) had a positive and weak relationship with motivation. The findings also showed that SUSS ($r=.15, p<.01$) and



Table 2. Descriptive statistics, alphas, and inter-correlations of the variables.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1- Respect	1											
2- Ability of expression	.76*	1										
3- Desire	.74*	.77*	1									
4- Democratic attitude	.69*	.67*	.67*	1								
5- Value	.75*	.74*	.71*	.72*	1							
6- Obstacles	.31*	.33*	.34*	.23*	.30*	1						
7- Motivation	.41*	.39*	.36*	.33*	.37*	.20*	1					
8- GUS	.26*	.25*	.22*	.26*	.27*	.08**	.25*	1				
9- GI	.40*	.41*	.38*	.45*	.44*	.33*	.29*	.42*	1			
10- SUSS	.27*	.25*	.20*	.20*	.27*	.08	.15*	.38*	.25*	1		
11- SUF	-.01	.04	.01	-.01	-.01	.02	.08**	-.15*	.01	-.14*	1	
12- SUA	.31*	.29*	.27*	.31*	.31*	.19*	.26*	.42*	.52*	.29*	.01	1
Mean	3.47	3.62	3.75	3.59	3.54	4.24	3.64	2.67	3.47	2.73	3.83	3.17
Standard deviation	.70	.65	.68	.75	.74	.73	.55	.63	.69	.89	.86	.77
Cronbach's alpha	.74	.82	.79	.75	.71	.78	.78	.75	.68	.81	.73	.80

* $p < .01$; ** $p < .05$.

SUF ($r = .08, p < .05$) had a positive and quite weak relationship with motivation.

Before addressing the assumptions of multiple regression, the tests of normality and homogeneity were conducted. Kolmogorov-Smirnov test was conducted for the normality, and the findings ($p > .05$) suggested that the assumptions of normality were met. Levene's test was conducted through ANCOVA for homogeneity, and the result showed that the homogeneity of variances was ensured as the groups of the study sample were equivalent ($p > .05$). In the study, also the Mahalanobis distance (D^2) was used to examine the outliers. This approach is used to determine an outlier as an observed case that demonstrates abnormal distance from the majority of values in a sample from a population (Tabachnick & Fidell, 2001). In this study, four of the cases were labeled as outliers and then they were deleted since their values were less than .001 (Tabachnick & Fidell, 2001). After all required assumptions were met, a multiple regression analysis was employed for data analysis. In the study, the independent variables were the subscales of life satisfaction and communication skills, and the dependent variable was motivation.

A regression analysis was performed to find out the predictive roles of independent variables on motivation. The findings showed that the significant predictors of motivation included respect ($p < .05$), GUS ($p < .05$), and SUF ($p < .05$) (Table 3).

The results also indicated that the subscales such as ability of expression, desire, democratic attitude, value, obstacles, GI, SUSS, and, SUA did not significantly predict motivation. After this analysis, a multiple regression analysis was performed using the stepwise model. This model was employed to perform multiple regression several times, each time excluding the weakest correlated study variable.

The findings of Table 3 showed the subscales that could explain students' motivation. In that case, it seemed that the subscales including respect, GUS, and SUF were able to predict motivation. In the stepwise model (Table 4), respect was entered in the equation first, accounting for 16.6% of the variance in predicting motivation ($R^2 = .167$, adjusted $R^2 = .166$, $F_{1,608} = 120.435, p < .01$). Then GUS ($R^2 = .191$, adjusted $R^2 = .188$, $F_{2,600} = 70.627, p < .01$) was entered accounting for an additional 2.2% variance. Finally, SUF ($R^2 = .204$, adjusted $R^2 = .200$, $F_{3,599} = 51.107, p < .01$) was entered, accounting for an additional 1.2% variance.

The initial regression model factors included respect, ability of expression, desire, democratic attitude, value, obstacles, GUS, GI, SUSS, SUF, and SUA. On the other hand, the final regression model included only respect, GUS, and SUF (Table 4). Based on the findings, the significant factors including respect, GUS, and SUF were able to predict the variances of students' motivation by 20.0%. Lastly, the final regression

Table 3. Summary of linear regression analysis for variables predicting academic motivation.

Variables	B	Std. error	Beta	t	Sig.
(Constant)	1.66	.18		9.06	.00
Respect	.14	.05	.19	2.89	.01
Ability of expression	.10	.05	.12	1.82	.06
Desire	.01	.05	.01	.22	.82
Democratic attitude	-.01	.04	-.01	-.31	.75
Value	.04	.04	.05	.89	.37
Obstacles	.03	.03	.04	1.21	.22
GUS	.11	.03	.13	3.06	.01
GI	.02	.03	.03	.69	.49
SUSS	-.01	.02	-.01	-.30	.76
SUF	.06	.02	.10	2.68	.01
SUA	.04	.03	.06	1.53	.12

model showed that that the value of the standardized beta coefficient was found to be significant for respect ($\beta=.36$, $p<.01$), GUS ($\beta=.17$, $p<.01$), and SUF ($\beta=.11$, $p<.01$).

Discussion

The relationship between life satisfaction, communication skills, and motivation of students in higher education was examined in the study. The results indicated a positive and meaningful relationship between life satisfaction, communication skills, and motivation of university students. The subscales of life satisfaction included general university satisfaction (GUS), satisfaction with instructors (GI), satisfaction with university social services (SUSS), satisfaction with university facilities (SUF), and satisfaction with university administration (SUA). Respect, ability of expression, desire, democratic atti-

tude, value, and obstacles were the subscales of communication skills.

The findings showed that the relationship between motivation and respect, which was a factor of communication skills was at moderate level. In a similar study, Dalkılıç (2006) found that students who were able to communicate with others with a proper manner performed better in learning tasks in the classroom. Students with acceptable attitudes in social environments tend to perform well in academics and develop social skills as they respectfully leave communication channels open and listen while interacting with teachers and peers. Supporting that, Aktuğ (2010) stresses the importance socially accepted behaviors of adolescents for effective communication. It may be inferred that students with effective communication skills are those who pay attention to others in a social context

Table 4. Summary of multiple regression analysis for variables predicting academic motivation.

Models	Variables	B	Std. error	Beta	t	Sig.
Model 1	(Constant)	2.53	.10		24.50	.00
	Respect	.32	.02	.41	10.97	.00
Model 2	(Constant)	2.27	.11		19.12	.00
	Respect	.28	.03	.36	9.61	.00
	GUS	.13	.03	.15	4.18	.00
Model 3	(Constant)	1.96	.15		12.61	.00
	Respect	.28	.03	.36	9.54	.00
	GUS	.15	.03	.17	4.67	.00
	SUF	.07	.02	.11	3.15	.00



and are encouraged to perform better in learning settings. The results of the study also indicate a meaningful but weak relationship between motivation and the other subscales of communication skills; desire, democratic attitude, value, and obstacles. Based on these findings, it can be concluded that students can be motivated to put in more efforts for academic success in learning environments that stimulate their desire for learning through an established democratic and open setting. VanZile-Tamsen and Livingston (1999) emphasize that students are inclined to spend more time and energy to accomplish learning tasks in settings that have motivating factors available. Such factors may include supporting students' communication skills and offering feedback on learning activities (Green & Ellis, 1997; Knowles, 1978; Kurtz et al., 1998).

The findings indicate that the level of motivation has significantly positive and weak relationships with all subscales of life satisfaction. The strongest relationship among these however is between students' general university satisfaction and academic motivation. Such relationship may be due to the fact that students, who have a sense of belonging towards their schools are motivated to perform better in their courses (Eccles et al., 1998; Greene & Miller, 1996). Basically, students may feel satisfied when they develop positive feeling about their universities. Supporting this, Pavot and Diener (2008) found that life satisfaction was associated with good moods and emotions of individuals. Such positive moods of the students may eventually end up with satisfying academic outcomes (Schimmack et al., 2002). University administrators may positively affect students' academic achievement and motivation (Deci et al., 1991) by creating a university with good living and learning conditions (Ratelle et al., 2013).

In the second part of this study, as a dimension of communication skills, respect explained the variances of student motivation by 16.6%. The level of student motivation may be predicted by many factors (Can Bilgin, 2015; Yıldırım, 2015) including the person's attitude while communicating with others. Having a conversation that includes the themes of respect, empathy, and understanding between teachers and students may help the messages generated between the two to flow with no difficulty, and thus increasing the student motivation due to clarity and provided feedback in the process of communication (Caplan, 2005). Supporting this, Clark and Schroth (2010) found that the way people handle communication influences their level of motivation. Therefore, school leaders and teachers need to be aware of the fact that the way they communicate with their students might affect students' competence (Gottfried, 1985), and motivation (Rienties et al., 2009; Walker et al., 2006).

The findings of the study also show that general university satisfaction and satisfaction from university facilities as the dimensions of life satisfaction explain the variances of student motivation by 3.4%. This finding implies that educational settings that provide adequate opportunities for the students enhance their learning, sense of belonging, and motivation (Vallerand & Bissonnette, 1992). Teachers, school administrators, and parents need to understand that student motivation is crucial in schools because unmotivated students spend less time on learning tasks and eventually fail (Pintrich & Schunk, 2002). Problems with lower levels of student motivation may be resolved when the school leaders learn how to address the needs of their students, and accordingly, provide opportunities including a welcoming learning environment, enough facilities, and quality education (Eryılmaz, 2010; Eryılmaz & Erçan, 2011). Universities with better opportunities will fulfill the needs of the students and enhance their motivation (Özer, 2009). Supporting this, Gülnar and Balcı (2011) found that students who eagerly participate in social and learning events have high level of satisfaction.

Based on the findings, it may be concluded that university students' life satisfaction and communication skills are significant predictors of their motivation, which suggests that students who have high levels of life satisfaction and effective communication skills are inclined to perform better and take responsibilities to achieve their goals (Yenilmez & Çemrek, 2008). These findings are also in line with the theoretical frameworks employed for this study that the inner and environmental factors affect people's motivation as mentioned in social cognitive theory (Bandura, 1989) and self-determination theory (Kahn et al., 2002). As motivation is considered acting and doing things to succeed in life, it may be affected by the factors such as the feelings about life and the effectiveness aligned with the quality of communication with others (Brophy, 2012; Cüceloğlu, 2005; Deci & Ryan, 2000; Peklaj & Levpušček, 2006). It may be inferred that students with good communication skills mainly feel well about themselves and their confidence level, and they do not hesitate to engage in meaningful tasks with their peers and teachers to acquire new knowledge. These tasks require substantial amounts of energy, desire, and performance for the students to succeed at (Deci & Ryan, 2000; Komarraju & Karau, 2005; Linnenbrink & Pintrich, 2002; VanZile-Tamsen & Livingston, 1999). Considering all the findings from the current study, stakeholders in education have to understand the importance of motivation, life satisfaction, and communication skills of the students as they all are associated with meaningful outcomes, which include but are not limited to academic achievement, social

engagement, interpersonal relationships, good feelings about life, and fulfillment of the needs (Gilley et al., 2009; Pavot & Diener, 2008; Schimmack et al., 2002).

Finally, school administrators and teachers with vision and leadership skills have to know how to create a satisfactory learning setting and support students to improve their communication skills. Considering the fact that life satisfaction and communication skills affect students' motivation, it would be crucial for stakeholders in education to be knowledgeable about these factors. That is why an effective way for the transfer of such knowledge should be established school-wide. To achieve this, it is strongly recommended that the Ministry of National Education must come up with effective solutions such as providing in-service training courses and workshops for school administrators, teachers, and parents. It is also important to point out that this study has some limitations. In addition to examining the relationship of student motivation with life satisfaction and communication skills, concepts such as free time management, school atmosphere and culture, retention, self-efficacy, school leadership, and teacher burnout may be examined as well. Also, instead of including participants only from a public university, some participants from a private university may be included in the study as well. Lastly, as this study was carried out by using only a quantitative method, a qualitative method may be used to obtain deeper insights about the subject.

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

References

Aktuğ, G. (2010). *Çocuk eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin iletişim ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Institute of Educational Sciences, Dokuz Eylül University, İzmir.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 11–75.

Bowden, P. (2000). Delivering organizational excellence by employee values management. *Total Quality Management*, 11, 4–6.

Brislin, R., & Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Brophy, J. (2012). *Motivating students to learn*. New York, NY: Routledge.

Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2005). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. *American Educational Research Journal*, 42(4), 697–726.

Can Bilgin, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Institute of Educational Sciences, Pamukkale University, Denizli.

Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *Journal of Communication*, 55, 721–736.

Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54(7), 953–962.

Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 19–24.

Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları* (14. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dalkılıç, M. (2006). *Lise öğrencilerinin ana- baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Institute of Social Sciences, Ege University, İzmir.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 1, 227–268.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325–346.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.

Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2008). Meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. [Article in Turkish] *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 279–289.

Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Relationship between school administrators' social communication skills and teachers' motivation. [Article in Turkish] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 191–216.

Eccles, J. S. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In: W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. III, pp. 1017–1095). New York, NY: Wiley.

Erol, M., & Yıldırım, İ. (2016). The development of higher education life satisfaction scale. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(1), 221–243.

Eryılmaz, A. (2010). The relationship between using of subjective well being increasing strategies and academic motivation in adolescence. [Article in Turkish] *Klinik Psikiyatri*, 13(2), 77–84.

Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2011). Investigating of the subjective well-being based on gender, age and personality traits. [Article in Turkish] *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 36(4), 139–151.

Fergusson, J. Y. (2003). *A regression analysis of problem-based learning student variables*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln, NE, USA.

Galand, B., Bentein, K., Bourgeois, E. & Frenay, M. (2003). The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction. 10th Biennial Meeting*, August 26–30, 2003, Padova, Italy.



- Gilley, A., Gilley, J. W., & McMillan, H. S. (2009). Organizational change: Motivation, communication, and leadership effectiveness. *Performance Improvement Quarterly*, 21(4), 75–94.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631–645.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Prospective teachers' perceptions of academic motivation levels. [Article in Turkish] *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173, 99–128.
- Green, M., & Ellis, P. (1997). Impact of an evidence-based medicine curriculum based on adult learning theory. *Journal of General Internal Medicine*, 12(12), 742–50.
- Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on course achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181–192.
- Gülınar, B., & Balcı, Ş. (2011). *Yeni medya ve kültürlenmiş toplum*. Konya: LiteraTürk Academia.
- Kadakal Dölek, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Institute of Educational Sciences, Atatürk University, Erzurum.
- Kahn, E. B., Ramsey, L. T., Brownson, R. C., Heath, G. W., Howze, E. H., Powell, K. E., ... & Corso, P. (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activity: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 22(4), 73–107.
- Karagöz, Y., & Köstereliöğlu, İ. (2008). Developing evaluation scale of communication skills with factor analysis. [Article in Turkish] *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81–98.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karataş, H., & Erden, M. (2012). Bilingual equivalence, validity and reliability of academic motivation scale. [Article in Turkish] *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 983–1003.
- Kelley, C., & Meyers, J. (1995). *CCAI cross cultural adaptability inventory manual*. Minneapolis, MN: National Computer Systems, Inc.
- Knowles, M. S. (1978). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf.
- Komaraju, M. & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 557–567.
- Korkut, F. (2005). Communication skills training program for adults. [Article in Turkish] *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 143–149.
- Kurtz, S., Silverman, J., & Draper, J. (1998). *Teaching and learning communication skills in medicine*. Abingdon: Radcliffe Medical Press Ltd.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *The School Psychology Review*, 31(3), 313–327.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 2–14.
- Moneta, G. B., & Spada, M. M. (2009). Coping as a mediator of the relationships between trait intrinsic and extrinsic motivation and approaches to studying during academic exam preparation. *Personality and Individual Differences*, 46(5–6), 664–669.
- Mowles, C. (2008). Values in international development organizations: Negotiating nonnegotiable. *Development in Practice*, 18(1), 5–16.
- Ning, H. K., & Downing, K. (2010). The impact of supplemental instruction on learning competence and academic performance. *Studies in Higher Education*, 35(8), 921–939.
- Nonis, S. A., & Wright, D. (2003). Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the relationship between ability and performance outcomes of college students. *Research in Higher Education*, 44(3), 327–346.
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: Empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766–788.
- Özdevicioğlu, M., & Doruk, N. Ç. (2009). Organizasyonlarda iş-aile ve aile iş çatışmalarının çalışanların iş ve yaşam tatminleri üzerindeki etkisi. *Erçiyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (33), 69–99.
- Özer, G. (2009). *Öz-belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, işsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri*. Unpublished master's thesis, Institute of Educational Sciences, Gazi University, Ankara.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137–152.
- Peklaj, C. & Levpušček, M. P. (2006). Student motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology. *31st Annual ATTE (Association of Teacher Education in Europe) Conference*, October 21–25, 2006, Portorož, Slovenia, pp. 148–161.
- Pimpanyon, P., Caleer, S. M., Pemba, S., & Roff, S. (2000). Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing School. *Medical Teacher*, 22(4), 359–364.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ratelle, C. F., Simard, K., & Guay, F. (2013). University students' subjective well-being: The role of autonomy support from parents, friends, and the romantic partner. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 893–910.
- Reeve, J. & Lee, W. (2018). A neuroscientific perspective on basic psychological needs. *Journal of Personality*, 87(1), 102–114.
- Rienties, B., Tempelaar, D. T., Van den Bossche, P., Gijssels, W. H., & Segers, M. (2009). The role of academic motivation in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 25(6), 1195–1206.
- Sankaran, S. R., & Bui, T. (2001). Impact of learning strategies and motivation on performance: A study in web-based instruction. *Journal of Instructional Psychology*, 28(3), 191–191.
- Schimmack, U., Diener, E., & Oishi, S. (2002). Life-satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality*, 70(3), 345–384.
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York, NY: Vintage.
- Şantaş, F., Işık, O., & Çilhoroz, Y. (2018). The investigation of the relationship between the perception of work-life quality, job motivation

- and life satisfaction among nurses. [Article in Turkish] *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 64–76.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *SAS for windows workbook for Tabachnick and Fidell using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tiryaki, S. (2015). *Sosyal medya ve facebook bağımlılığı*. Konya: LiteraTürk Academia.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620.
- VanZile-Tamsen, C., & Livingston, J. A. (1999). The differential impact of motivation on the self-regulated strategy use of high- and low-achieving college students. *Journal of College Student Development*, 40(1), 54–60.
- Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1–12.
- Wang, Y. (2006). *Internet use among students and its implication for crosscultural adaptation*. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, Kent, OH, USA.
- Yenilmez, K., & Çemrek, F. (2008). Teaching motivation of the students in secondary teacher training schools in Turkey. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(2), 82–88.
- Yerlisu-Lapa, T., Ağyar, E., & Bahadır, Z. (2012). Life satisfaction, leisure motivation, leisure participation: An analysis on physical education and sport teachers (Kayseri city example). [Article in Turkish] *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 53–59.
- Yıldırım, F. (2015). *Fen lisesi ve spor lisesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, E., & Altınok, V. (2009). Examining the loneliness and the life satisfaction levels of school principals. [Article in Turkish] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 451–470.
- Yun Dai, D. (2001). A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high-ability. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(1), 22–33.
- Yüksel Şahin, F. (1997). *Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zhang Y., Dolan S., & Zhou Y. (2009). Management by values a theoretical proposal for strategic human resource management in China. *Chinese Management Studies*, 3(4), 272–294.

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

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

Assessment of Health Sciences Students' Knowledge and Awareness of the Covid-19 Pandemic: Sample of One University from Turkey

Sağlık Bilimleri Öğrencilerinin Covid-19 Pandemisine Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarının Değerlendirilmesi: Türkiye'den Bir Üniversite Örneği

Mahmure Aygün , Merve Murat 

Department of Nursing, Health Sciences Faculty, Biruni University, Istanbul, Türkiye

Özet

Dünya'yı sarsan Covid-19 pandemisinin önlenmesi ve şiddetinin azaltılması, bireylerin bu hastalığa yönelik bilgi ve farkındalık kazanması ile sıkı bir şekilde ilişkilidir. Çalışma, bir üniversite özelinde sağlık bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin Covid-19 hastalığına yönelik temel seviyede bilgi ve farkındalık düzeyini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, kesitsel, tanımlayıcı özelliindedir. Araştırma verileri Haziran-Temmuz 2020 tarihleri arasında bir vakıf üniversitesinden, çevrimiçi test yolu ile toplanmıştır. Veri toplama aracı, Covid-19 hastalığı ile ilgili; virüs bilgisi, tanı, prognoz, tedavi gibi 7 bilgi-farkındalık alanına yönelik 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Çalışmaya 14 sağlık disiplininden 339 öğrenci katıldı. Test doğru yanıt ortalaması 15.4 ± 3.0 toplam puan ortalaması 61.7 ± 14.5 , bilgi-farkındalık seviyesi orta (50-64 puan) düzeyde bulundu. Öğrenciler, testte yer alan 7 soruya (1, 4, 13, 15, 18, 21 ve 22) ≥ 71 oranında doğru yanıt verdi. Buna karşılık 7 sorunun (5, 7, 8, 16, 1, 19 ve 2) doğru yanıt oranı ≤ 50 bulundu. Pandemi takibinde izlenen "R" sayısının anlamı doğru yanıt oranı en az olan soru idi (%37.5). Virüsün adı olan SARS-CoV-2 ve sitokin fırtınasının tanımı düşük bilinme oranı gösteren sorular (sırasıyla % 41.3 ve %46.0). Tıp, Diş ve Eczacılık Fakültesi grubunun doğru yanıt oranları (%68.4), Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Meslek Yüksekokulu gruplarına göre daha yüksekti (sırasıyla %60.3 ve %58.3, $p=0.001$). Öğrencilerin Covid-19 hastalığına yönelik bilgi-farkındalık düzeyleri orta seviyede bulundu. Sonuçlar, öğrencilerde bağımsız olarak bilimsel bilgiye yönelim, merak ve gündemi takip konusunda bir zafiyet olduğunu düşündürmektedir. Pandemiye ilişkin, periyodik bilgilendirme toplantıları, müfredatta bu konuya özgün ders saati eklenmesi gibi iyileştirme ve geliştirmeler yapılması önerilir.

Anahtar sözcükler: Bilgi, Covid-19, farkındalık, SARS-CoV-2, üniversite öğrencisi.

Abstract

Individuals getting information and understanding of the Covid-19 pandemic that shook the world are intimately tied to the disease's prevention and decreasing its severity. The purpose of the study is to determine the fundamental level of Covid-19 disease knowledge-awareness among university students studying health sciences. The study is descriptive and cross-sectional. The data were gathered using an online test administered by a private university between June and July 2020. It consists of 25 multiple-choice questions covering seven knowledge-awareness subject areas, including virus knowledge, diagnosis, prognosis, and treatment. 339 students from 14 different healthcare fields took part in the study. All students had a 15.4 ± 3.0 correct answer average, a 61.7 ± 14.5 total score average, and a moderate level of information awareness ($=50-64$ points). Seven of the test's questions (1, 4, 13, 15, 18, 21, and 22) were answered correctly by $\geq 71\%$ of the students. Seven questions (5, 7, 8, 16, 1, 19, and 2), on the other hand, received a $\leq 50\%$ correct response rate. For the pandemic question, the meaning of the reproduction number (R-value) received the lowest percentage of correct answers (37.5%). When asked about their names and implications, the virus, severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2), and cytokine storm had poor knowledge rates (41.3% and 46.0%, respectively). Students of the School of Medicine, Faculty of Dentistry, and Pharmacy had greater correct response rates (68.4%), than those studying at the Faculty of Health Sciences and Vocational School (60.3% and 58.3%, $p=0.001$, respectively). The level of knowledge-awareness regarding Covid-19 disease among students was determined to be modest. The findings imply that students struggle with independent orientation to scientific information, curiosity, and agenda-following. Some improvements, such as regular information sessions and a separate course hour dedicated to this subject in the curriculum to manage the pandemic are suggested.

Keywords: Awareness, Covid-19, knowledge, SARS-CoV-2, university student.

İletişim / Correspondence:

Assist. Prof. Dr. Mahmure Aygün
Department of Nursing, Health Sciences
Faculty, Biruni University, 10. Yıl
Caddesi Protokol Yolu No: 45
34010 Topkapı, İstanbul, Türkiye
e-mail: maygun@biruni.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(1), 61-73. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ekim / October 17, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 13, 2021

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Aygün, M., & Murat, M. (2022). Assessment of health sciences students' knowledge and awareness of the Covid-19 pandemic: Sample of one university from Turkey.

Yükseköğretim Dergisi, 12(1), 61-73. doi:10.2399/yod.21.811926

ORCID ID: M. Aygün 0000-0003-0753-6783; M. Murat 0000-0002-5704-6814



The coronavirus disease 2019 (Covid-19) pandemic, one of the most tragic public health crises of the century, left its mark in 2020 with its devastating effects on human health, the ordinary course of life and the world economy. It will likely continue to have these effects over the next 2 years due to the number of positive cases and mortality rates, and its actual results will be assessed over time. Considering its rapid spread and massive human losses, the areas where health systems have difficulty coping with this pandemic, it has been a frightening lesson for humanity and other future pandemics (Gorbalenya et al., 2020; Nicola et al., 2020; Republic of Turkey Ministry of Health The Coronavirus Scientific Advisory Board, 2020e; WHO, 2020c).

The disease first manifested itself in Wuhan City, Hubei Province, China, at the end of 2019, and the World Health Organization (WHO) declared a global emergency on January 30th, 2020. After approximately 40 days, on March 11th, 2020, the WHO declared the situation as a pandemic, pointing to more than 118,000 cases of coronavirus with a sustained risk of further global spread in more than 110 countries and territories worldwide (Huang et al., 2020; WHO, 2020e). Comparing the spread rate of the virus and the death rates, as of April 29th, 2020, according to WHO data, there were 3,123,894 confirmed cases and 217,300 deaths worldwide, while on September 11th, 2020, these numbers rose to 27,973,127 confirmed cases and 905,426 deaths (WHO, 2020d). The first Covid-19 cases in Turkey were identified on March 10th, 2020 and the first death was on March 17th, 2020. As of September 11th, 2020, the number of cases in Turkey reached 283,270 with 6782 deaths (Republic of Turkey Ministry of Health, Health Transformation Programme, 2020).

The spread of the disease in such a short time was related to the fact that the virus, different from its predecessors, has high transmissibility and can be transmitted from person to person by close contact through respiratory droplets. The disease causes acute respiratory failure due to severe pneumonia and also causes death in risk groups as a result of its devastating effects on the coagulation and immune system. It has created an impact that has strained the capacities of healthcare systems worldwide due to the patient load requiring intensive care (Huang et al., 2020; Öztürk, Taşova, & Ayaz, 2020; Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board, 2020e; Zhu et al., 2020).

During the pandemic, the prevention of the spread of coronavirus, treatment, safety precautions, and vaccine trials have been the main agenda of the whole world. Strategies for prevention and treatment, and guidelines for clinicians and society were developed and are updated in light of new data by the

WHO and local Covid-19 scientific committees. In Turkey, on January 10th, 2020, with the participation of scholars from different fields of medicine at the Ministry of Health, the Covid-19 Scientific Committee was established. The Committee evaluates the emergency plans in the country in light of scientific data in all areas of combating this pandemic and develops updated guidelines (Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board, 2020a, d, e; WHO, 2020b; Wikipedia, 2020).

The initial uncertainties about this new disease have gradually become clear with clinical observations and scientific researches in the process. Increasing or even changing scientific information, decisions, and statistics are simultaneously made available to the public through mass media tools such as official publications of each country, news, and discussion programs of mainstream media channels and social media platforms. Also, in Turkey, the Scientific Committee members and other academics have been trying to gather accurate and current information to inform the public frequently via these same channels and have been involved in awareness-raising activities.

The whole world is going through extraordinary times due to the Covid-19 pandemic. The high infectiousness of the virus and the uncertainties in the prognosis and treatments of the disease, brought very strict infection control protocols to be followed. Prevention and reduction of the severity of the pandemic are closely related to the individuals gaining knowledge and awareness of the Covid-19 pandemic. Studies on health literacy for this pandemic are increasing in the literature (Okan et al., 2020).

Currently, students in healthcare disciplines are in an age group that are facing a pandemic for the first time. The pandemic process is an important experience for them, considering their profession after they graduated. In particular, healthcare professionals, such as physicians, nurses, paramedics, lab technicians, dentists, and pharmacists, are fighting on the front line in combating the pandemic. For these reasons, it would not be wrong to assume that health discipline students will have a different motivation to follow the scientific knowledge and agenda for the Covid-19 pandemic, seeing and feeling themselves as part of the health system. Most of the studies in this area are aimed at the knowledge level of medical faculty students (Aker & Mıdık, 2020; Çalışkan et al., 2020; Khasawneh et al., 2020; Lincango-Naranjo et al., 2021; Taghrir, Borazjani, & Shiraly, 2020; Yakar, Öztürk Kaygusuz, Piriñci, Önalın, & Ertekin, 2020; Yang et al., 2021). The number of studies involving students in other health disciplines such as nursing, midwifery and paramedic is very low (Modi et al., 2020; Nemati, Ebrahimi, & Nemati, 2020).



Aimed at evaluating the knowledge-awareness levels of a university' health discipline students about the Covid-19 and SARS-CoV-2 virus through a comprehensive test, the present study was conducted to address the gap in the literature. The results of the study are expected to make an original contribution to the existing knowledge on the research subject. Based on an evaluation tool developed in line with the purpose of the study, the answers were sought for the following research questions:

- What are the knowledge-awareness levels of the sample group about Covid-19 and SARS-CoV-2?
- In which subject areas do the sample group have sufficient knowledge-awareness levels for Covid-19 and SARS-CoV-2?
- Are there any subject areas where the knowledge and awareness levels of the sample group regarding Covid-19 and SARS-CoV-2 are not sufficient?
- Is there a significant difference between the knowledge and awareness levels of students from different health disciplines about Covid-19 and SARS-CoV-2?

Method

Study Design

This was a descriptive cross-sectional study that used a comprehensive test to assess Covid-19 knowledge and awareness in students continuing their studies in healthcare disciplines. The data were collected between June and July 2020.

Written permission was first obtained from the Covid-19 Scientific Research Platform, which is part of the Republic of Turkey Ministry of Health, General Directorate of Health Services (No: 2020-05-09T13_04_40), and then from the university's non-interventional ethics committee (Date: 28.05.2020, No: 2020/40-02).

The population of the study was all the students in the healthcare departments of a private university ($N=3325$). An invitation e-mail was sent to a total of 2984 undergraduate and 341 associate degree students. Despite the fact that the study's goal was to reach the entire population, the sample size was calculated for the reliability of the study. The sample size for the study was calculated using a power analysis with a 90% significance level and a 5% error margin, and the representative sample size is 251 students. As a result, for the whole study, a minimum sample size of 251 students was required and a total number of 339 students were recruited in the current study.

Participants

The population of the study consisted of students who were studying in the healthcare disciplines at a private university in Istanbul. The groups to be included in the study were studying in the School of Medicine (SoM), Faculty of Dentistry (FoD),

Faculty of Pharmacy (FoP), Faculty of Health Sciences (FoHS) (Nutrition and Dietetics, Child Development, Speech and Language Therapy, Midwifery, Occupational Therapy, Physiotherapy and Rehabilitation, Nursing, and Audiology Departments) and Vocational School of Health Services (VSoHS) (Surgical Technician, Oral Health Technician, Anesthetic Technician, First and Emergency Aid, Pathology, and Medical Laboratory) programs. The students enrolled in the relevant departments in the spring semester of the 2019–2020 academic year and answered all of the questions were included in the study.

Data Collection Instrument

A form developed by the researchers and structured within the scope of the study, consisting of 2 parts, was used as the data collection tool in the study. The first part consisted of a sociodemographic data form containing information about the department and class that the students were studying in. The second part included the Covid-19 Knowledge and Awareness Test.

COVID-19 Knowledge and Awareness Test: It aims to comprehensively measure the level of knowledge of healthcare discipline students in areas such as the virus, transmission, diagnosis, prognosis, treatment, and statistics regarding the Covid-19 pandemic.

The preparation of the test questions and options for the Covid-19 pandemic benefited from the Ministry of Health and WHO guidelines, as well as other studies (Demirbilek, Pehlivan Türk, Özgüler, & Meşe Alp, 2020; Huang et al., 2020; Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board, 2020a, e; WHO, 2020b; Zhu et al., 2020). The questions and options addressed the basics of the pandemic and were based on available evidence-based and non-speculative information. Attention was paid to ensure that the questions could be answered by using the official information about Covid-19 which improves the health literacy of society. In this context, the questions were appropriate for students in all classes of health disciplines that make up the sample group. In the test, attention was paid to ensure that the questions and options understandable. The questions and options prepared were reviewed by three academics working in health sciences and the ethics committee, and were edited in line with their recommendations.

The test included a total of 25 questions and 7 subject areas about Covid-19 knowledge and awareness. These subject areas were popular-general knowledge (1, 2, 3, 21), virus characteristics (4, 7, 8, 9), transmission (5, 12, 14, 17), diagnosis (10, 11, 5), prognosis (13, 16, 19, 20), treatment (6, 22, 23), and statistics (18, 24, 25).

The Cronbach's alpha value of the test, which consists of 25 questions, is 0.61, which shows that the test has internal consistency for the sample group (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Data Collection Process

The research questions were sent to the university e-mail addresses of the students using Google Forms. The questions were accessed only by the students, and the results only by the researchers. The online form, which was time-tracked with timify.me application that limit the quiz or exam time, and the test completion times of the students were recorded. The students were able to see their scores automatically at the end of the survey.

The test time for each question was 1 minute, considering the relatively short attention span of internet users. It was limited to a total of 25 minutes. Each participant could only answer the test once and returning to previous questions was impermissible.

Each correct answer was assigned 4 points and an incorrect answer was assigned 0 points. The total knowledge and awareness scores ranged from 0 to 100. The scores received by each participant were calculated (criterion-referenced). The level of knowledge and awareness was evaluated based on the total scores of the correct answers given to the test. Standard setting method based on judge's opinion (the Angoff method) was used to determine the levels of competence (Çetin & Gelbal, 2010; Erkuş, 2012). The competence committee consisting of six experts determined the minimum proficiency level of the test as 50 points, which is the failure value of the university grading system where the research was conducted. In line with expert opinions and based on university grading system, total score cut-off points were determined as: 0–49 points= poor, 50–64= intermediate, 65–80= good, and >81= very good.

In addition, in the Covid-19 knowledge-awareness test, the average correct response rates for each question were determined in order to analyze which areas had better awareness and in which areas there was a knowledge gap. According to expert opinions, the percentages of correct responses to the questions were categorized as $\leq 50\%$, 51–60%, 61–70%, and $\geq 71\%$ in order to be able to remark on the things and provide useful feedback. In this manner, the study's 70% accurate answer rate was taken as a value expected to be earned by students in general. Questions with a total correct answer $\leq 50\%$ were determined as the least, while those with $\geq 71\%$ were the most correctly answered questions.

The average correct answer rates for the test questions and total scores were evaluated in terms of variables such as (i) the

average knowledge-awareness level of the sample group, (ii) the differences between the departments of the average knowledge-awareness levels, (iii) the correct response rates for each question, and (iv) the correct response rates of the test subject areas.

Statistical Analysis

Statistical analysis of the study was performed using IBM SPSS Statistics for Windows 24.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA). Percentage, average, frequency, and minimum-maximum values were examined for the descriptive analysis. Normal distribution status was examined using the Kolmogorov Smirnov test, which showed normal distribution. The independent sample t-test was used for comparisons of 2 independent groups, and one-way ANOVA was used for comparisons of more than 2 independent groups in normally distributed data. For the reliability of the test, Cronbach's alpha coefficients was used.

Results

Of the 339 students participating in the study, 27.7% were first year, 24.5% second year, 21.8% third year, 21.5% fourth year, and 4.4% fifth year students. Faculty of Health Sciences was the group with the highest participation, at 69.6% ($n=236$). The mean time of the students for answering the test questions was found to be 18.0 ± 7.0 min.

■ Table 1 shows the healthcare students' correct answer and score distribution on the Covid-19 Knowledge and Awareness Test.

The Covid-19 Knowledge and Awareness Test average correct answer score of all of the students was 15.4 ± 3.0 . The average total score was 61.7 ± 14.5 , and the level of knowledge and awareness was medium ($=50-64$ points). The knowledge and awareness levels of the VSoHS and FoHS students were medium, and the knowledge and awareness levels of the students of the School of Medicine, Faculty of Dentistry and Pharmacy were good ($=65-80$ points). The correct response rates of the School of Medicine, Faculty of Dentistry and Pharmacy were higher than those of the other two groups ($p=0.001$).

■ Table 2 shows the Covid-19 Knowledge and Awareness Test correct answer score distribution among the faculties.

The highest percentage of correct answers on the test was the location where the coronavirus pandemic began (97.3%). Students correctly answered where the polymerase chain reaction (PCR) samples were taken (86.4%), and the incubation period of the virus (SARS-CoV-2) that caused the pandemic (85.3%). The correct response rate of pneumonia, which is the primary respiratory complication caused by Covid-19, was 76.1%. There is no specific treatment information for the dis-



Table 1. Correct answer and score distribution of healthcare students' Covid-19 Knowledge-Awareness Test.

Variables		Participants (n=339)	Correct answer	Score	Correct answer and total score averages within the group	Intragroup comparison (% correct answer)	Comparison between groups (% correct answer)
		n (%)	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	p-value*	p-value*
VSoHS	Oral Health Tech.	6 (1.8)	15.6±1.5	59.3±9.6	14.8±3.2 (58.3±13.0)	0.621	
	Surgical Tech.	9 (2.7)	12.6±3.2	49.7±13.4			
	Anesthetic Tech.	23 (6.8)	15.4±3.2	61.3±12.6			
FoHS	N&D	32 (9.4)	14.8±4.0	59.8±15.9	15.0±3.6 (60.3±14.6)	0.205	0.001
	CD	9 (2.7)	14.7±3.3	59.5±13.7			
	SLT	8 (2.4)	16.3±2.8	65.0±11.4			
	Midwifery	57 (16.8)	15.1±3.9	61.2±15.5			
	OT	8 (2.4)	13.6±3.0	55.5±11.6			
	PT	10 (2.9)	14.1±2.2	54.8±10.3			
	Nursing	90 (26.5)	14.9±3.8	61.9±15.3			
	Audiology	22 (6.5)	15.0±2.8	63.6±11.1			
FoP	Pharmacy	21 (6.2)	17.1±3.2	68.1±12.7	17.2±3.2 (68.4±13.1)	0.004	
FoD	Dentistry	12 (3.5)	17.4±3.5	68.0±14.8			
SoM	Medicine	32 (9.4)	17.2±3.2	68.8±13.0			
Total		339	15.4±3.6 (4–25)	61.7±14.5 (16–100)			

*One-way ANOVA, post-hoc Tukey HSD test, $p < 0.05$. FoD: Faculty of Dentistry; FoHS: Faculty of Health Sciences; FoP: Faculty of Pharmacy; CD: Child Development; ND: Nutrition & Dietetics; OT: Occupational Therapy; PT: Physical Therapy and Rehabilitation; SLT: Speech and Language Therapy; SoM: School of Medicine; VSoHS: Vocational School of Health Services.

ease was answered correctly by 74.0% of the students. The United States of America, the country with the highest death rates, was accurately marked by 75.8% of the students. The meaning of the reproduction number (R-value) used in monitoring the pandemic had the lowest correct response rate (37.5%).

SARS-CoV-2, the name of the virus determined by the WHO, was correctly given by only 41.3% of the students. The correct response rate of question 8, which measured the virus structure that causes Covid-19, was 44.8%. The question regarding the rate of patients with mild-moderate symptoms was answered correctly by 44.0%. The meaning of cytokine storm, seen in severe cases, was accurately given by 46.0% of the students. The main mode of transmission of the virus was answered correctly by 46.3% of the students, and the names of the drugs in the Turkish Treatment Protocol were answered correctly by 50.1% (Table 2).

Table 3 shows the distribution of the test items according to the scoring range. The students answered $\geq 71\%$ correctly to questions 1, 4, 13, 15, 18, 21, and 22 on the test. On the

other hand, the correct answer rates of questions 5, 7, 8, 16, 17, 19, and 23 were $\leq 50\%$.

Table 4 shows the Covid-19 Knowledge and Awareness Test correct answer distribution among the Faculty of Health Sciences departments.

The Speech and Language Therapy Department had the highest rate of correct answers for 7 questions (1, 2, 3, 4, 6, 20, and 23). The Child Development and Occupational Therapy departments showed the lowest correct answer rates for question 7. The Nursing Department had the highest correct answer rate to question 8 about the virus structure.

The level of knowledge and awareness of the Speech and Language Therapy students in popular general knowledge, Anesthetic Technician students in diagnosis, Medicine students in prognosis, and Dentistry students in statistics was higher than those in the other departments ($p=0.010$, $p<0.001$, $p=0.002$, and $p=0.029$, respectively). There were no significant differences between groups in the other subject areas.

In Figure 1, the average correct answer percentages of the Covid-19 Knowledge and Awareness Test subject areas

Table 2. Distributions of Covid-19 Knowledge-Awareness Test correct answer among faculties.

Items	Total (n=339)	VSoHS (n=38)	FoHS (n=236)	FoD (n=12)	FoP (n=21)	SoM (n=32)
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
1. Where the coronavirus pandemic began	330 (97.3)	36 (94.7)	230 (97.5)	12 (100.0)	20 (95.2)	32 (100.0)
2. Meaning of "19" in the name of Covid-19	227 (67.0)	24 (63.2)	154 (65.3)	9 (75.0)	15 (71.4)	25 (78.1)
3. Academics on the Covid-19 scientific board	181 (53.4)	15 (39.5)	126 (53.4)	6 (50.0)	15 (71.4)	19 (59.4)
4. The incubation period of the virus	289 (85.3)	29 (76.3)	202 (85.6)	11 (91.7)	18 (85.7)	29 (90.6)
5. Main mode transmission of virus	157 (46.3)	16 (42.1)	107 (45.3)	6 (50.0)	12 (57.1)	16 (50.0)
6. The protocol for contacts in Turkey	178 (52.5)	15 (39.5)	124 (52.5)	9 (75.0)	13 (61.9)	17 (53.1)
7. Name of the virus	140 (41.3)	16 (42.1)	93 (39.4)	8 (66.7)	9 (42.9)	14 (43.8)
8. Virus structure	152 (44.8)	16 (42.1)	103 (43.6)	5 (41.7)	10 (47.6)	18 (56.3)
9. The receptor the coronavirus binds to	196 (57.8)	30 (78.9)	122 (51.7)	9 (75.0)	10 (47.6)	25 (78.1)
10. Diagnostic symptoms	238 (70.2)	32 (84.2)	164 (69.5)	7 (58.3)	10 (47.6)	25 (78.1)
11. Main diagnostic and screening test in Turkey	236 (69.6)	29 (76.3)	156 (66.1)	8 (66.7)	16 (76.2)	27 (84.4)
12. Transmission period	176 (51.9)	16 (42.1)	124 (52.5)	7 (58.3)	11 (52.4)	18 (56.3)
13. Primary respiratory complications	258 (76.1)	26 (68.4)	176 (74.6)	9 (75.0)	20 (95.2)	27 (84.4)
14. The meaning of filiation	183 (54.0)	25 (65.8)	111 (47.0)	8 (66.7)	16 (76.2)	23 (71.9)
15. Where PCR samples were taken	293 (86.4)	34 (89.5)	199 (84.3)	11 (91.7)	20 (95.2)	29 (90.6)
16. Patients with mild-moderate symptoms rate	149 (44.0)	24 (63.2)	88 (37.3)	7 (58.3)	8 (38.1)	22 (68.8)
17. The meaning of the reproduction number (R)	127 (37.5)	12 (31.6)	85 (36.0)	6 (50.0)	11 (52.4)	13 (40.6)
18. Country with the highest total deaths	257 (75.8)	26 (68.4)	176 (74.6)	12 (100.0)	16 (76.2)	27 (84.4)
19. The meaning of cytokine storm	156 (46.0)	12 (31.6)	106 (44.9)	4 (33.3)	13 (61.9)	21 (65.6)
20. Immunologic characteristics	214 (63.1)	19 (50.0)	150 (63.6)	9 (75.0)	14 (66.7)	22 (68.8)
21. WHO's first statement about the mask	265 (78.2)	22 (57.9)	188 (79.7)	10 (83.3)	21 (100.0)	24 (75.0)
22. Specific treatment for Covid-19	251 (74.0)	23 (60.5)	177 (75.0)	10 (83.3)	16 (76.2)	25 (78.1)
23. Drugs in the Turkey's treatment protocol	170 (50.1)	23 (60.5)	103 (43.6)	7 (58.3)	15 (71.4)	22 (68.8)
24. Mortality rate in Turkey	208 (61.4)	30 (78.9)	147 (62.3)	10 (83.3)	18 (85.7)	3 (9.4)
25. The number of Covid-19 cases in Turkey	189 (55.8)	14 (36.8)	138 (58.5)	9 (75.0)	13 (61.9)	15 (46.9)

FoD: Faculty of Dentistry; FoHS: Faculty of Health Sciences; FoP: Faculty of Pharmacy; SoM: School of Medicine; VSoHS: Vocational School of Health Services.

are given. Among these subject areas, the highest correct answer percentage was in diagnosis, while the lowest was in transmission.

Discussion

The results of the study show that the sample group has a medium level of knowledge-awareness. Although this result is related to the scope of the test and the cut-off points determined, it is still thought-provoking in several aspects. First, the data were collected four months after the emergence of the pandemic in Turkey. Therefore, the students had enough time to develop their health literacy on Covid-19. Second, the test questions

were at the basic knowledge level of the subject and the students were studying in health disciplines. Third, taking the test was voluntary, and thus the participants may have been only those who were already interested in the subject. Considering these, it can be argued that all these factors are not reflected in the level of knowledge and awareness. The results found differed substantially from those of studies in the literature aimed at determining the Covid-19 knowledge level of students (Gallè et al., 2020; Khasawneh et al., 2020; Lincango-Naranjo et al., 2021; Modi et al., 2020; Olaimat, Aolymat, Shahbaz, & Holley, 2020; Taghrir et al., 2020; Yakar et al., 2020).

This difference may have been related to the higher number of questions on the test which were more specific than



Table 3. Distribution of test items according to scoring range.

Scoring range (%)	Items	n (%)
≤50	5. Main mode transmission of virus	157 (46.3)
	7. Name of the virus	140 (41.3)
	8. Virus structure	152 (44.8)
	16. Patients with mild-moderate symptoms rate	149 (44.0)
	17. The meaning of the reproduction number (R)	127 (37.5)
	19. The meaning of cytokine storm	156 (46.0)
	23. Drugs in the Turkey's treatment protocol	170 (50.1)
51–60	3. Academics on the Covid-19 Scientific Board	181 (53.4)
	6. The protocol for contacts in Turkey	178 (52.5)
	9. The receptor the coronavirus binds	196 (57.8)
	12. Transmission period	176 (51.9)
	14. The meaning of filiation	183 (54.0)
	25. The number of Covid-19 cases in Turkey	189 (55.8)
61–70	2. Meaning of "19" in the name of Covid-19	227 (67.0)
	10. Diagnostic symptoms	238 (70.2)
	11. Main diagnostic and screening test in Turkey	236 (69.6)
	20. Immunologic characteristics	214 (63.1)
	24. Mortality rate in Turkey	208 (61.4)
≥71	1. Where the coronavirus pandemic began	330 (97.3)
	4. The incubation period of the virus	289 (85.3)
	13. Primary respiratory complications	258 (76.1)
	15. Where PCR samples were taken	293 (86.4)
	18. Country with the highest total deaths	257 (75.8)
	21. WHO's first statement about the mask	265 (78.2)
	22. Specific treatment for Covid-19	251 (74.0)

those in the existing studies in assessing the knowledge and awareness of students about Covid-19. Examining these studies closely, it was clear that the questions had differences, such as the scope, form, number, and ease-difficulty levels, or some of the questions contained clues about the answer. Moreover, the high number of studies conducted on medical students make comparisons difficult.

The lack of valid and reliable measurement tools to measure the level of knowledge for specific groups causes difficulties in terms of evaluation, interpretation, and comparison of the measurement results. For this reason, the findings of this study were compared to both test subject areas and similar questions in other studies.

Popular-General Knowledge

Questions 1, 2, 3, and 21 of the study were intended to measure basic popular-general knowledge that may be had by the

public. The first question was about where the coronavirus pandemic began, and it was the question that the students answered correctly at the highest rate. This question was asked in two studies and the results were similar to those herein (Modi et al., 2020; Taghrir et al., 2020). For the second question, which was about the meaning of "19" in the term Covid-19, the results had a high correct answer rate, as in a similar study in the literature (Yakar et al., 2020). The third question was about the Turkish academics on the CovidD-19 Scientific Committee, who were well known thanks to the TV broadcasts, and one name was not among the options. The correct answer rate for this question was at a low level, at 53.4%. A similar question was asked in the study of Gallè and others (2020) and they asked the students about the institutions responsible for pandemic management in Italy and found that the rate of awareness was very low, at 33.1%. Due to uncertainty related to the virus at the start of the pandemic, the WHO had made a

Table 4. Distributions of Covid-19 Knowledge-Awareness Test correct answer among faculty of health sciences departments.

Questions	ND	CD	SLT	Midwifery	OT	PT	Nursing	Audiology
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Item 1	32 (100.0)	9 (100.0)	8 (100.0)	57 (100.0)	8 (100.0)	10 (100.0)	86 (95.6)	20 (90.9)
Item 2	25 (78.1)	2 (22.2)	7 (87.5)	32 (56.1)	3 (37.5)	6 (60.0)	61 (67.8)	18 (81.8)
Item 3	14 (43.8)	5 (55.6)	6 (75.0)	34 (59.6)	4 (50.0)	4 (40.0)	51 (56.7)	8 (36.4)
Item 4	27 (84.4)	8 (88.9)	8 (100.0)	48 (84.2)	7 (87.5)	8 (80.0)	76 (84.4)	20 (90.9)
Item 5	14 (43.8)	5 (55.6)	3 (37.5)	30 (52.6)	3 (37.5)	5 (50.0)	38 (42.2)	9 (40.9)
Item 6	18 (56.3)	6 (66.7)	8 (100.0)	32 (56.1)	4 (50.0)	5 (50.0)	43 (47.8)	8 (36.4)
Item 7	17 (53.1)	5 (55.6)	3 (37.5)	18 (31.6)	4 (50.0)	3 (30.0)	37 (41.1)	6 (27.3)
Item 8	14 (43.8)	2 (22.2)	3 (37.5)	26 (45.6)	2 (25.0)	4 (40.0)	42 (46.7)	10 (45.5)
Item 9	18 (56.3)	3 (33.3)	2 (25.0)	29 (50.9)	2 (25.0)	4 (40.0)	47 (52.2)	17 (77.3)
Item 10	15 (46.9)	6 (66.7)	6 (75.0)	41 (71.9)	3 (37.5)	7 (70.0)	65 (72.2)	21 (95.5)
Item 11	18 (56.3)	4 (44.4)	5 (62.5)	40 (70.2)	5 (62.5)	7 (70.0)	62 (68.9)	15 (68.2)
Item 12	14 (43.8)	3 (33.3)	3 (37.5)	32 (56.1)	4 (50.0)	7 (70.0)	49 (54.4)	12 (54.5)
Item 13	21 (65.6)	4 (44.4)	6 (75.0)	45 (78.9)	6 (75.0)	9 (90.0)	66 (73.3)	19 (86.4)
Item 14	14 (43.8)	2 (22.2)	4 (50.0)	23 (40.4)	3 (37.5)	7 (70.0)	42 (46.7)	16 (72.7)
Item 15	26 (81.3)	9 (100.0)	5 (62.5)	47 (82.5)	8 (100.0)	9 (90.0)	75 (83.3)	20 (90.9)
Item 16	9 (28.1)	2 (22.2)	4 (50.0)	24 (42.1)	2 (25.0)	4 (40.0)	31 (34.4)	12 (54.5)
Item 17	15 (46.9)	5 (55.6)	3 (37.5)	18 (31.6)	3 (37.5)	2 (20.0)	34 (37.8)	5 (22.7)
Item 18	23 (71.9)	7 (77.8)	7 (87.5)	43 (75.4)	6 (75.0)	6 (60.0)	66 (73.3)	18 (81.8)
Item 19	16 (50.0)	7 (77.8)	4 (50.0)	28 (49.1)	1 (12.5)	1 (10.0)	43 (47.8)	6 (27.3)
Item 20	22 (68.8)	7 (77.8)	7 (87.5)	37 (64.9)	4 (50.0)	4 (40.0)	58 (64.4)	11 (50.0)
Item 21	26 (81.3)	7 (77.8)	8 (100.0)	44 (77.2)	8 (100.0)	8 (80.0)	70 (77.8)	17 (77.3)
Item 22	24 (75.0)	7 (77.8)	6 (75.0)	49 (86.0)	7 (87.5)	7 (70.0)	62 (68.9)	15 (68.2)
Item 23	12 (37.5)	4 (44.4)	5 (62.5)	24 (42.1)	1 (12.5)	4 (40.0)	42 (46.7)	11 (50.0)
Item 24	21 (65.6)	8 (88.9)	7 (87.5)	31 (54.4)	4 (50.0)	7 (70.0)	52 (57.8)	17 (77.3)
Item 25	19 (59.4)	6 (66.7)	3 (37.5)	33 (57.9)	7 (87.5)	3 (30.0)	48 (53.3)	19 (86.4)

CD: Child Development; ND: Nutrition & Dietetics; OT: Occupational Therapy; PT: Physical Therapy and Rehabilitation; SLT: Speech and Language Therapy.

statement with a confusing explanation that healthy people did not need to wear masks, and this issue was also discussed in Turkey (WHO, 2020a). It was found that the correct response rate for this question was 78.2%, and this high rate showed that this misinformation had not been forgotten. Interestingly, the reflections of this misinformation were seen in the early studies conducted in March and February. For example, in the study of Khasawneh and others (2020), only 19.3% of medical students said that “wearing a regular mask prevents you from getting the disease” and 60.6% of the students said yes to the item “only sick people should wear a mask to prevent the spread of the disease”. In the study of Tagrir and others (2020), “All people in society should wear a mask” was coded as “False” in the evaluation and 82.1% of medical students stated this opinion.

Virus

The virus that causes the Covid-19 has been named SARS-CoV-2 because of its close similarity to the virus that causes severe acute respiratory syndrome (SARS). SARS-CoV-2 is a single-stranded RNA with a lipid envelope and has a complex genetic virus structure. The mechanism of SARS-CoV-2 virus infection occurs by binding the spike proteins to angiotensin-converting enzyme 2 (ACE-2) receptors on the surface of the host cell, and in this way, the virus enters the cell and releases its genomic RNA into the cytoplasm (Arabacı et al., 2020; Meş & Ağaçfidan, 2020; Öztürk et al., 2020; Republic of Turkey Ministry of Health Coronavirus Scientific Advisory Board, 2020e). The basic characteristics of the virus structure were discussed in detail by many scientists on Turkish TV channels.

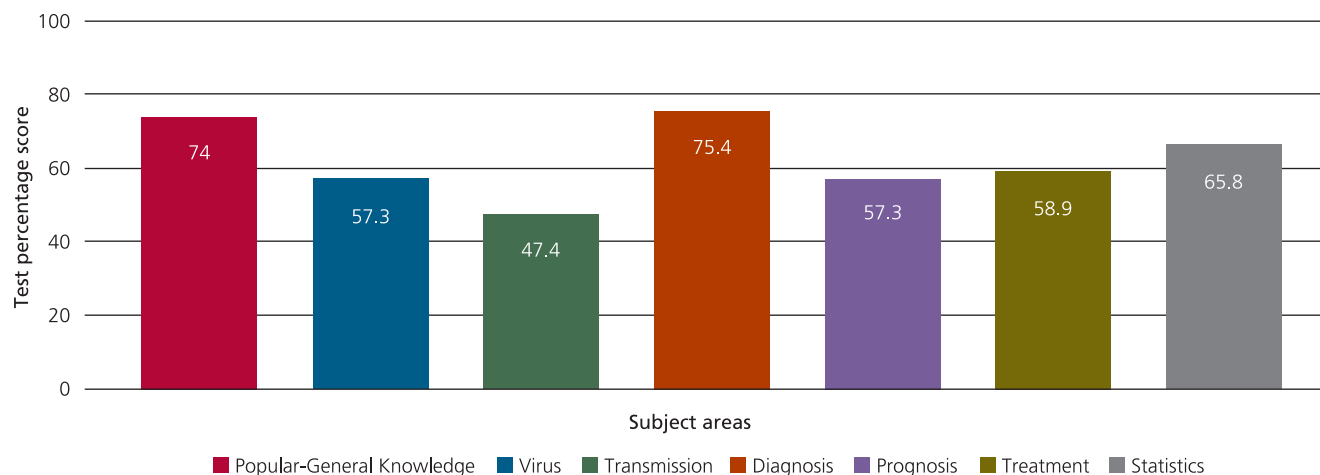


Figure 1. COVID-19 Knowledge-Awareness Test subject areas average percentage of correct answers.

Despite this information, it was observed that the rate of correct answers to questions 7, 8, and 9, in which the knowledge about the structural characteristics of the virus were evaluated, was quite low. Only 41.3% of the students were able to provide the name of the virus correctly. The result may have been related to the confusion experienced due to the more prominent name of the disease. The scientific naming of the virus is a more specific bit of information and students did not seem to have it. Similar to these results, the genetic structure of the virus in one study (Olaimat et al., 2020) and the name of the virus in two other studies (Yakar et al., 2020; Yang et al., 2021) had a low correct response rate. From these results, it can be interpreted that the students did not show sufficient interest in informing themselves about the structural characteristics of the virus, and/or their memorability was low. In a study where it was believed that the question included a clue, it was seen that the correct response rate for the RNA-based genetic structure of the virus was high (67.0%) (Lincango-Naranjo et al., 2021). In 2 studies, the rate of correct answers for the name of the virus was found to be high (Çalışkan et al. 2020; Kamate et al., 2020). The data collected so far have shown that the incubation period of the virus is between 2 and 14 days (Arabacı et al., 2020; Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board, 2020e). In the current study, the correct response rate of the incubation period of the virus was similar to that of the studies in the literature (Lincango-Naranjo et al., 2021; Olaimat et al., 2020; Taghrir et al., 2020; Yakar et al., 2020). In question 9 of the test, the receptor that the coronavirus binds to was asked about. This issue has been widely discussed in TV broadcasts, both in terms of the high rate of

ACE-2 receptors in the lung epithelial cells, which therefore affects the respiratory system, and ACE inhibitors and angiotensin receptor blocker drugs, which are frequently used in cardiovascular-hypertensive patients (Turgay Yıldırım, 2020). The correct answer rate ranged from 47.6% to 78.9%, and the VSoHS students answered this question correctly at a higher rate than even the medical students. The lowest correct answer rate to this question belonged to the Speech and Language Therapy and Occupational Therapy departments, at 25%. In the studies examined, no sample asked about the receptor structure that the virus binds.

Transmission

Four of the questions (5, 12, 14, and 17) in the study were about transmission. In this area, the level of knowledge of the students on the main mode transmission of the virus, transmission period, the meaning of filiation, and the meaning of the reproduction number (R-value) used during the pandemic was measured. Covid-19 is mainly transmitted by respiratory droplets. Moreover, it can be transmitted by contaminated hands touching the mucosa of the mouth, nose, or eyes. It has been reported that due to the current uncertainty regarding the transmission mechanisms, possible airborne transmission should also be considered. The scientific data has suggested that fecal-oral transmission is unlikely (İşsever et al., 2020; Meş & Ağaçfidan, 2020; Öztürk et al., 2020; Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board, 2020a, e; Wang et al., 2020). In the current study, it was found that the average correct answer rate to the questions about transmission was low, which was not expected. The route of transmission

was asked about in almost all of the studies examined, and the correct response rates were much higher than the results herein (Çalışkan et al., 2020; Gallè et al., 2020; Khasawneh, et al., 2020; Lincango-Naranjo et al., 2021; Olaimat et al., 2020; Taghrir et al., 2020; Yakar et al., 2020). The reason for this difference may be related to the way that the question was asked. In the question, the students were asked if they knew the wrong method of transmission via the statement “Orfecal spreading is the exact transmission route”, which was correctly given by only a small group of 46.3%.

Even more sadly, one of the options of this question, “Virus-contaminated hands touching the mucosa of the mouth or face is the certain route of transmission” was marked by the students in the range of 0–16.7%. The transmission period of Covid-19 is not exactly known. It is thought that the duration of transmission may vary with regards to the severity of the disease. Moreover, severe cases of Covid-19 are known to have a high viral load and a long transmission time (Liu et al., 2020; Wang et al., 2020). Low correct response rates (51.9%) for the transmission period were likely related to the current uncertainties. For the purpose of determining the first source, the retrospective tracing the chain of contact related to an infectious disease and the follow-up of the contact persons is called contact tracing (Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board, 2020f). The basic reproduction number (R-value) is simply used to measure the transmission potential of a disease. It refers to how many different individuals will be infected from an infected individual during the period of infectiousness. Hence, a high contact ratio leads to a higher R0 value. For example, the R0 value in Turkey was 9.6 on day 10 and was reported as 1.30 on day 45 (Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board, 2020c).

Transmission period, contact tracing, and R-value were the areas that were not asked about in the other studies examined. The low correct response rates for the contact tracing definition in the study were surprising, because the information about the contact tracing work performed in Turkey had been given often by the Minister of Health in television briefings and also, the images of contact tracing teams had been shown in the media. Similarly, the R-value had been discussed in TV programs many times with statistics and models after the start of the impact of the pandemic in Turkey. However, it had the lowest correct answer rate, which could be because these two medical terms, which were added to the vocabulary of society through the pandemic, may not have attracted the attention of healthcare students or they may have had difficulty in remembering them, even if they had learned them.

Diagnosis

For confirmed Covid \geq 19 cases, the reported common complaints have focused on fever and cough (Guan et al., 2020; İşsever et al., 2020; Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board, 2020a). The main diagnostic and screening test in Turkey is based on the detection of RNA real-time reverse transcription-PCR. Nasopharyngeal or oropharyngeal swab samples are used for the PCR test (Arabacı et al., 2020; Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board, 2020c). There were three questions regarding the diagnosis of the disease on the test (questions 10, 11, and 15). The diagnostic symptoms had a high rate of accuracy, as in similar studies (Çalışkan et al., 2020; Khasawneh et al., 2020; Lincango-Naranjo et al., 2021; Olaimat et al., 2020; Taghrir et al., 2020; Yakar et al., 2020). The main diagnostic and screening PCR test and where its sample was taken from were answered correctly by students at higher rates. Similar high rates of awareness have been reported by studies including these items (Çalışkan et al., 2020; Lincango-Naranjo et al., 2021; Taghrir et al., 2020). The fact that body temperature measurements and the images of taking PCR test samples have been frequently shown on the television seemed to be reflected in these high rates of correct response.

Prognosis

Approximately 80% of Covid-19 cases are asymptomatic, or stage I and II patients, with only upper airway involvement. Pulmonary involvement causing pneumonia has been observed in approximately 20% of the cases, and Covid-19 pneumonia is severe at a rate of 15%, and more severe at a rate of 5%. Patients in this group require intensive care and result in severe pneumonia, respiratory failure, and multi-organ failure with 2–3% mortality. During the Covid-19 infection, macrophage activation syndrome characterized by cytokine storm due to accentuated immune response can be seen in 10% of patients. It may accelerate the deterioration of the condition of the patient critically (Devecioğlu, 2020; Meş & Ağaçfidan, 2020; Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board, 2020f). The rate of patients with pneumonia, the primary respiratory complications caused by Covid-19, and mild/moderate symptoms were answered correctly by the majority of the students. The results were similar to those of 2 studies evaluating these questions (Khasawneh et al., 2020; Olaimat et al., 2020). The images in mass media of the patients in the intensive care unit with severe respiratory distress or intubation were thought to be effective on these correct responses. The rate of patients with mild/moderate symptoms was correctly marked by 68.8% of the medical students



and 63.2% of the VSoHS students. In the other groups, the rate of correct answers to this question was low. The meaning of cytokine storm, which is more specific information about the disease, was not answered correctly by the majority of students in groups other than those in the Medicine and Pharmacy departments. During Covid-19, although IgM- and IgG-type antibodies can be detected in most of the patients, the length of antibody responses is not known, because SARS-CoV-2 is a new virus (Mavi & İnkaya, 2020). In the study, it was determined that the students gave correct answers to the question in this field at a sufficient level.

Treatment

To date, there has been no reliable and specific treatment for the Covid-19 disease. The treatments are symptomatic and experimental. In the Ministry of Health guidelines, there are Covid-19 treatment recommendations for infected patients and contacts (Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board, 2020a, b, e). In the current study, there was one question about the protocol for contacts and two questions about the treatment. The Ministry of Health guidelines recommend that anyone who has been in close contact with the infected patient should be monitored at home for 14 days in terms of fever and/or respiratory symptoms (Khasawneh et al., 2020). Question 6 on this subject included the wrong option, as “The contacts are immediately taken into the hospital”. Only half of the students answered this question correctly and the highest correct answer rate was given by the Dentistry students (75%). In the studies of Taghrir and others (2020) and Çalışkan and others (2020), the correct response rates for a 14-day follow-up of the contacts were higher than the results herein. This difference was probably related to the fact that the question was written as a negative sentence. In parallel with the studies in the literature, the students were highly accurate in the “no specific treatment information for Covid-19” (Gallè et al., 2020; Lincango-Naranjo et al., 2021; Olaimat et al., 2020; Taghrir et al., 2020). In all of the information given to society, it has been emphasized that there is no reliable and specific treatment or vaccine; therefore, protective measures such as masks, social distancing, and hand washing are very important. The impact of this information seems to have been reflected in the correct response rates. On the other hand, the knowledge of the students in healthcare disciplines other than the pharmacy and medical students about the drugs in the Turkish Treatment Protocol was insufficient. Unlike the current study, Aker and Midik (2020) found that the level of knowledge of the medical students about drugs was low (41.2%). They also reported that only 7.2% of the students were interested in the

treatment, and they were most interested in “when and how the pandemic will come to an end”, at a rate of 42.9%.

Statistics

Since the beginning of the pandemic, by the Turkish Ministry of Health, statistics such as the number of daily tests, confirmed cases, and deaths, have been shared with the public. These data are crucial to assess the progression of the pandemic and are closely followed by the community. The test included three questions to measure whether the students followed statistics related to Covid-19, such as the number of deaths and confirmed cases (questions 18, 24, and 25). The country with the highest deaths was answered correctly by the vast majority of students. However, awareness of current mortality rates and the number of cases diagnosed in Turkey was slightly lower. This result can be interpreted that, as the study was conducted in June–July, after a certain point, students felt tired of hearing about the latest information overload. Moreover, it was surprising that the medical students answered less correctly about the mortality rate in Turkey (9.4%).

When evaluated in terms of test subject areas, the Speech and Language Therapy in the popular-general knowledge and treatment, Dentistry in the virus and statistics, Pharmacy in the transmission, Anesthesia Technicians in diagnosis, and Medicine in the prognosis, the correct response averages were found to be higher.

The fact that the study data were collected from a single university and included only students in health disciplines limits the generalizability of the study and its comparability with other university students. The discontinuation of formal education due to the pandemic limited access to students and feedback. On the other hand, the data obtained from this small sample is original in terms of their scope, will contribute to the knowledge in the literature, and can be discussed in light of similar studies.

Conclusion

The results of the study point to a need that health disciplines students who continue their education at the university where the study was carried out should be supported with periodic educational interventions and training programs for Covid-19 and SARS-CoV-2.

The pandemic continues to take its toll all over the world. Every member of society, and especially young people, have an important responsibility in preventing the pandemic and reducing Covid-19 losses. For these reasons, it would be beneficial to conduct similar comprehensive evaluations with differ-

ent groups to identify areas of lack of knowledge-awareness. In health-related departments, solutions and improvements such as regular webinars and adding an extra course to the curriculum are recommended for students to gain reliable scientific knowledge and keener awareness about the pandemic.

Yazar Katkıları / Author Contributions: MA: Araştırma fikri, kaynak taraması, çalışma tasarımı, veri analizi, makalenin hazırlanması, makalenin yayın aşamalarının düzenlenmesi, denetlenmesi, sorumlu yazarlık; MM: Kaynak taraması, çalışma tasarımı, veri toplanması, veri analizi, makalenin hazırlanması, İngilizce çeviri ve yazma, makalenin gözden geçirilmesi. / *MA: Constructing an idea for research, literature search, study design, analysis of data, manuscript preparation, organizing and supervising the course of the article and taking the responsibility; MM: Literature search, study design, data collection, analysis of data, manuscript preparation, English translation of the article, review of manuscript.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Araştırma için TC. Sağlık Bakanlığı Bilimsel Araştırma Platformu onayı (2020-05-09T13_04_40) ve Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu onayı (Karar no: 2020/40-0; Tarih: 28.05.2020) alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *Written permission was obtained from Republic of Turkey Ministry of Health Scientific Research Platform to conduct the study (2020-05-09T13_04_40). This study was approved by Ethical Committee for Non-Interventional Clinical Research of Biruni University (Decision no: 2020/40-0; Date: 28.05.2020). The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

References

- Aker, S., & Midık, Ö. (2020). The views of medical faculty students in Turkey concerning the COVID-19 pandemic. *Journal of Community Health, 45*(4), 684–688.
- Arabacı, Ç., Aydın Tutak, G., Eroğlu Kesim, B., Ertürk, B., Ak, K., & Ağaç, E. (2020). The characteristics of SARS CoV-2 virus and microbiological diagnosis. *European Archives of Medical Research, 36*(1), 10–20.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. 6th ed. London: Routledge / Taylor & Francis Group.
- Çalışkan, F., Midık, Ö., Baykan, Z., Şenol, Y., Çınar Tanrıverdi, E., Tengiz, F. İ., & Gayef, A. (2020). The knowledge level and perceptions toward COVID-19 among Turkish final year medical students. *Postgraduate Medicine, 132*(8), 764–772.
- Çetin, S., & Gelbal, S. (2010). Impact of standard setting methodologies over passing scores. [Article in Turkish] *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43*(1), 79–95.
- Demirbilek, Y., Pehlivanlı, G., Özgüler, Z. Ö., & Meşe Alp, E. (2020). COVID-19 outbreak control, example of Ministry of Health of Turkey. *Turkish Journal of Medical Sciences, 50*(SI-1), 489–494.
- Devecioğlu, Ö. (2020). COVID-19 and hemophagocytic lymphohistiocytosis. *Istanbul University Institute of Health Sciences Journal of Advanced Research in Health Sciences, 3*(1), 49–52.
- Erkuş, A. (2012). Değerlendirme, değerlendirme, norm, norm geliştirme, normalleştirme nedir ne değildir? [Article in Turkish] *İlköğretim Online, 11*(2), 1–6.
- Gallè, F., Sabella, E. A., Da Molin, G., De Giglio, O., Caggiano, G., Di Onofrio, V., ... Ferracuti, S. (2020). Understanding knowledge and behaviors related to COVID-19 epidemic in Italian undergraduate students: The EPICO study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(10), 3481.
- Gorbalenya, A. E., Baker, S. C., Baric, R. S., Groot, R. J., Drosten, C., Gulyaeva, A. A., ... Haagmans, B. L. (2020). The species severe acute respiratory syndrome-related coronavirus: Classifying 2019-nCoV and naming it SARS-CoV-2. *Nature Microbiology, 5*(4), 536–544.
- Guan, W., Ni, Z., Hu, Y., Liang, W., Ou, C., He, J., & Liu, L. (2020). Clinical characteristics of coronavirus disease 2019 in China. *The New England Journal of Medicine, 382*, 1708–1720.
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., ... Zhang, L. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *Lancet, 395*, 497–506.
- İşsever, H., İşsever, T., & Öztan, G. (2020). Epidemiology of COVID-19. [Article in Turkish] *Istanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Bilimlerinde İleri Araştırmalar Dergisi, 3*(S1), S1–S13.
- Kamate, S. K., Sharma, S., Thakar, S., Srivastava, D., Sengupta, K., Jhurry Hadi, A., ... Chaudhary, A. (2020). Assessing knowledge, attitudes and practices of dental practitioners regarding the COVID-19 pandemic: A multinational study. *Dental and Medical Problems, 57*(1), 11–17.
- Khasawneh, A. I., Humeidan, A. A., Alsulaiman, J. W., Bloukh, S., Ramadan, M., Al-Shatanawi, T. N., ... Awad, H. H. (2020). Medical students and COVID-19: Knowledge, attitudes, and precautionary measures. A descriptive study from Jordan. *Frontiers in Public Health, 8*, 253.
- Lincango-Naranjo, E., Espinoza-Suarez, N., Solis-Pazmino, P., Vinuesa-Moreano, P., Rodriguez-Villafuerte, S., Lincango-Naranjo, J., ... Ortiz-Prado, E. (2021). Paradigms about the COVID-19 pandemic: Knowledge, attitudes and practices from medical students. *BMC Medical Education, 21*(1), 128.
- Liu, Y., Yan, L. M., Wan, L., Xiang, T., Le, A., Liu, J., ... Peiris, M. (2020). Viral dynamics in mild and severe cases of COVID-19. *Lancet Infectious Disease, 20*(6), 656–657.
- Mavi, D., & İnkaya, A. Ç. (2020). COVID-19: Immunopathogenesis. *Flora, 25*, 1–11.
- Meş, S., & Ağaçfidan, A. (2020). Coronavirus: General features and current approach. [Article in Turkish] *Istanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Bilimlerinde İleri Araştırmalar Dergisi, 3*(S1), S14–S23.
- Modi, P. D., Nair, G., Uppe, A., Modi, J., Tuppekar, B., Gharpure, A.S., & Langade, D. (2020). COVID-19 awareness among healthcare students and professionals in Mumbai metropolitan region: A questionnaire-based survey. *Cureus, 12*(4), 2–18.
- Nemati, M., Ebrahimi, B., & Nemati, F. (2020). Assessment of Iranian nurses' knowledge and anxiety toward COVID-19 during the current outbreak in Iran. *Archives of Clinical Infectious Diseases, 15*(COVID-19), e102848.
- Nicola, M., Alsaifi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., ... Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International Journal of Surgery, 78*, 185–193.





- Okan, O., Bollweg, T. M., Berens, E. M., Hurrelmann, K., Bauer, U., & Schaeffer, D. (2020). Coronavirus-related health literacy: A cross-sectional study in adults during the COVID-19 infodemic in Germany. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5503.
- Olaimat, A. N., Aolymat, I., Shahbaz, H. M., & Holley, R. A. (2020). Knowledge and information sources about COVID-19 among university students in Jordan: A cross-sectional study. *Frontiers in Public Health*, 8(254), 1–9.
- Öztürk, R., Taşova, Y., & Ayaz, A. (2020). COVID-19: Pathogenesis, genetic polymorphism, clinical features and laboratory findings. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 50(SI-1), 638–657.
- Republic of Turkey Ministry of Health, Health Transformation Programme (2020). *COVID-19 situation report Turkey*. Retrieved from <https://sbsgm.saglik.gov.tr/TR,66424/covid-19-situation-report-turkey.html> (September 11, 2020).
- Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board (2020a). *COVID-19 (2019-nCoV) Hastalığı Rehberi Bilim Kurulu çalışması*. Retrieved from <https://covid19.saglik.gov.tr/> (February 21, 2020).
- Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board (2020b). *COVID-19 (SARS-CoV-2 enfeksiyonu): Anti-inflamatuvar tedaviler, koagülopati yönetimi*. Retrieved from <https://covid19.saglik.gov.tr/> (June 1, 2020).
- Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board (2020c). *COVID-19 (SARS-CoV-2 enfeksiyonu): Enfeksiyon kontrolü ve izolasyon*. Retrieved from <https://covid19.saglik.gov.tr/> (June 1, 2020).
- Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board (2020d). *COVID-19 (SARS-CoV-2 enfeksiyonu): Genel bilgiler, epidemiyoloji ve tanı*. Retrieved from <https://covid19.saglik.gov.tr/> (June 29, 2020).
- Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board (2020e). *COVID-19 (SARS-CoV-2 enfeksiyonu) Rehberi Bilim Kurulu çalışması*. Retrieved from <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-71456/rehberler.html> (June 1, 2020).
- Republic of Turkey Ministry of Health the Coronavirus Scientific Advisory Board (2020f). *COVID-19 (SARS-CoV-2 enfeksiyonu): Temaslı takibi, salgın yönetimi, evde hasta izlemi ve filyasyon*. Retrieved from <https://covid19.saglik.gov.tr/> (June 1, 2020).
- Taghbir, M. H., Borazjani, R., & Shiraly, R. (2020). COVID-19 and Iranian medical students: A survey on their related-knowledge, preventive behaviors and risk perception. *Archives of Iranian Medicine*, 23(4), 249–254.
- Turgay Yıldırım, Ö. (2020). The use of angiotensin converting enzyme (ACE) inhibitors and angiotensin receptor blockers (ARB) in COVID-19 pandemic. [Article in Turkish] *Çukurova Anestezi ve Cerrahi Bilimler Dergisi*, 3(1), 47–52.
- Wang, W., Xu, Y., Gao, R., Lu, R., Han, K., Wu, G., & Tan, W. (2020). Detection of SARS-CoV-2 in different types of clinical specimens. *JAMA*, 323(18), 1843–1844.
- WHO (2020a). *Advice on the use of masks in the context of COVID-19*. Retrieved from [https://www.who.int/publications/i/item/advice-on-the-use-of-masks-in-the-community-during-home-care-and-in-healthcare-settings-in-the-context-of-the-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)-outbreak](https://www.who.int/publications/i/item/advice-on-the-use-of-masks-in-the-community-during-home-care-and-in-healthcare-settings-in-the-context-of-the-novel-coronavirus-(2019-ncov)-outbreak) (March 11, 2020).
- WHO (2020b). *Infection prevention and control during health care when COVID-19 is suspected*. Retrieved from <https://www.who.int/publications/i/item/10665-331495> (June 1, 2020).
- WHO (2020c). *Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it*. Retrieved from [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it) (June 1, 2020).
- WHO (2020d). *WHO Dashboard Coronavirus Disease (COVID-19)*. Retrieved from <https://covid19.who.int> (September 11, 2020).
- WHO (2020e). *WHO Timeline - COVID-19*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19> (June 1, 2020).
- Wikipedia (2020). *The Coronavirus Scientific Advisory Board*. Retrieved from https://tr.wikipedia.org/wiki/Koronavir%C3%BCs_Bilim_Kurulu (July 2, 2020).
- Yakar, B., Öztürk Kaygusuz, T., Pirinççi, E., Önalın, E., & Ertekin, Y. (2020). Knowledge, attitude and anxiety of medical students about the current COVID-19 outbreak in Turkey. *Family Practice and Palliative Care*, 5(1), 36–44.
- Yang, H., Zheng, Y., Yu, F., Cheng, B., Zhu, Z., Liao, S., ... Wang, F. (2021). Knowledge, attitudes, social responsibilities and career plans toward Corona Virus Disease 2019 (Covid-19) among Chinese clinical medical students – Thoughts on medical education. *Frontiers in Medicine (Lausanne)*, 8, 647679.
- Zhu, N., Zhang, D., Wang, W., Li, X., Yang, B., Song, J., ... Zhao, X. (2020). A novel coronavirus from patients with pneumonia in China. *The New England Journal of Medicine*, 382(8), 727–733.

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

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

2011–2020 Yılları Arasında Türkiye’de Çevrimiçi Uzaktan Eğitime Yönelik Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Araştırma

A Study of the Graduate Theses on Online Distance Education in Turkey Submitted between 2011 and 2020

İsmail Aışad Güdekli , Hasan Cem Çelik , Pelin Oduncu 

Akdeniz Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Antalya

Özet

Günümüzde yeni iletişim teknolojilerinin hızla gelişen yapısı geleneksel eğitime alternatifler sunmuştur. Bu alternatiflerden biri olan uzaktan eğitim, internete erişimin demokratikleşmeye başlaması ile birlikte bir yandan tüm dünyada hızlı bir şekilde yayılırken, diğer yandan onun geleneksel eğitime alternatif olup olamayacağı, öğrenci ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitime hazırlanışlarından, adaptasyonlarına; alt yapı olanaklarından, uygulamalı derslerin uygulanabilirliğine kadar birçok bağlamda tartışma konusu olmuştur. Bunun yanında her ne kadar Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamasına yönelik gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmaları, bu eğitimin mevcut durumunu, niteliğini ve hizmet kalitesini belirlemesi açısından zengin bir literatür sunsa da uzaktan eğitimin bu çalışmalarda nasıl ele alındığı ve hangi boyutlarının ihmal edildiğinin keşfi önem arz etmektedir. Bu çalışmada Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitimin yasalastığı 2011 yılından 2020’ye gelene kadar YÖK Ulusal Tez Merkezinde yayınlanan 257 lisansüstü tez içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizlerin sonucunda, yapılan çalışmaların sayısal olarak 2019 yılı itibarıyla yükselişe geçtiği; bu çalışmaların belirli üniversitelerde ve ana bilim dallarında yoğunlaştığı; çalışma konularını ve örnekleme ağırlıklı olarak öğrencilerin oluşturduğu; veri toplama aracı olarak daha çok nicel araştırma yöntemlerinden faydalandığı ve uzaktan eğitimin iletişimsel boyutunun göz ardı edildiği bulgulanmıştır.

Anahtar sözcükler: Çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, iletişim bilimleri, lisansüstü tez, sistematik derleme.

İnsan toplumsal bir varlıktır ve doğduğu andan itibaren evren ve toplum hakkında çeşitli deneyim ve bilgilerle donatılmaya başlar. Kişinin dünyaya gözlerini açtığı ilk andan itibaren, içine girdiği eğitim hayatı önce aile, sonra okul ve ardından diğer toplumsal kurumlarla süreklilik kazanmaktadır. Bu anlamda insanın doğduğu anda başlayan eğitim süreci onun ölümüne dek devam etmektedir. John Dewey (1986), eğitim ve deneyim üzerine tartıştığı kitabında tüm

Abstract

Today, the rapidly developing structure of new communication technologies has offered alternatives to traditional education. While distance education, which is one of these alternatives, has rapidly spread all over the world with the democratization of internet access, it has been the subject of debates ranging from whether it can be an alternative to traditional education, whether students and lecturers are ready for distance education, how successfully they can adapt to it, and the adequacy of the infrastructure to the applicability of the applied courses. Besides, while the graduate theses provide a rich literature in terms of determining the current status, nature, and service quality of distance education, it is very important to reveal how distance education has been handled in these studies and which of its dimensions have remained neglected. This study was subjected to the content analysis of 257 graduate theses which were published in Turkey from 2011 (when distance education began to be regulated by law) to 2020. The results indicate that the number of the studies on the subject has been on the rise as of 2019, are concentrated in certain universities and departments of science, the study subjects and the sample are predominantly composed of students, quantitative research methods are mostly used as the data collection tool, and that the communicative dimension of distance education has been ignored.

Keywords: Communication sciences, e-learning, online learning, postgraduate thesis, systematic review.

toplumsal çatışmalarda entelektüel bir unsurun bulunduğu işaret etmiştir. Ona göre eğitim olmasaydı, bu pratik ve teorik çatışmalar sağlıklı bir şekilde gerçekleşemezdi. Dewey (2008, s. 1–23), entelektüel bir çatışmayı daha derin ve kapsayıcı bir hâle getirmenin, akıllı bir eğitim teorisinin işi olduğunu ifade ederek; eğitimi, “doğaya ve insanlara karşı zihinsel ve duygusal temelli tutumlar” olarak nitelendirmiştir. Bu “zihinsel” ve “duygusal” tutumlar ise bireye okul aracılığıyla kazan-

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. İsmail Aışad Güdekli
Akdeniz Üniversitesi, İletişim Fakültesi,
Dumlupınar Bulvarı 07058 Kampüsü,
Konyaaltı, Antalya
e-posta: agudekli@akdeniz.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(1), 74–88. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ekim / October 9, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Nisan / April 16, 2021

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Güdekli, İ. A., Çelik, H. C., & Oduncu, P. (2022). 2011–2020 yılları arasında Türkiye’de çevrimiçi uzaktan eğitime yönelik hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 74–88. doi:10.2399/yod.21.808250

ORCID ID: İ. A. Güdekli 0000-0002-6599-8452; H. C. Çelik 0000-0002-4157-7223; P. Oduncu 0000-0003-4224-3097



dırılmaktadır. Toplumun geleceği, bireye okul yoluyla kazanılan toplum olma bilinci ile belirlenmektedir.

Tarihsel süreç boyunca, eğitim alanında birtakım dönüşümler yaşanmıştır. Özellikle modernizmin evrenselleşme ve ilerleme ilkesine dayanan yapısı, eğitim kurumlarının standardizasyonunda örnek bir yapı oluşturmuş; ilerleyen dönemde küreselleşme ve onun meyvesi olan neo-liberal politikalar ile birlikte, eğitim gelişmişlik ve kalkınmanın ön koşulu olarak benimsenmiştir. Böylelikle örgütlü eğitim gündeme gelmiştir (Sayılan, 2007, s. 59–61). Gündüz’ün (2013) de belirttiği üzere, modernizmin ve neo-liberalizmin gelişmesine paralel olarak evrenselleşen ve standartlaşan okul eğitimi, günümüz post-modern çağında alternatif görüş ve uygulamalarla yenilenmeye devam etmektedir. Özellikle yeni iletişim teknolojilerinde kaydedilen ilerlemeler, zaman ve uzamı dönüştürerek, merkeziz, zamansız ve mekâniz bir eğitime olanak sağlamıştır. Geleneksel eğitimi dönüştüren yeni eğitim sistemi, öğrenmenin bireyselleştiği ve bilgiyle beraber bilgiye ulaşımın da önem kazandığı bir sürece girmiştir (Uysal ve Yıldız, 2007, s. 175). Bu sürecin bir yansıması olan ve örgütlü eğitime alternatif olarak gelişen uzaktan eğitim de zaman, mekân ve eğitim alan kişi sayısı bakımından, daha özerk bir biçimde mevcut şartlara bağlı olarak daha geniş bir yayılım gösterebilme olanağına kavuşmuştur.

Birçok avantajı ve aynı zamanda yüz yüze yapılmadığı için dezavantajı da bünyesinde bulunduran uzaktan eğitim (Mupinga, 2005), başlangıçta mektup ile yazışma ve bağımsız çalışma kursları şeklinde gerçekleştirilirken (Keegan, 1980); öncelikli olarak engelliler, anneler, kırdı yaşayanlar ya da düşük gelire sahip olan bireyler için önemli bir fırsat haline gelmiştir. Günümüze geldiğimizde ise World Wide Web’in sunmuş olduğu teknolojik imkânlar, evde çalışma (home-office) gibi trendlerin yükselişi ve geleneksel üniversite öğrencilerinin değişen profiline eklenerek, dünya genelinde uzaktan eğitime kayıt yaptıran öğrencilerin sayısını hızla artırmıştır (Gandhi, 2003).

Türkiye’de de ilk kez 1927 senesinde halkı okur-yazar hale getirmek için yararlanılabilecek bir uygulama olarak nitelendirilen uzaktan eğitim fikri, 1955 senesine gelene dek yalnızca tartışılan bir konu olarak kalmıştır. 1956 senesine gelindiğinde ise ilk uygulama bankalarda çalışanların mektupla öğrenim gördükleri Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü tarafından başlatılmıştır (Kaya, 2002, s. 29–30). Sonrasında 1960 senesinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde uzaktan eğitimin ilk ciddi uygulaması sayılan “Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi” kurulmuş; yükseköğretimde, özellikle geleneksel eğitim sisteminde yaşanan sorunların ve ilerleyen teknolojilerin etkisiyle, 8 Mayıs 1974’te Eği-

tim Teknolojisi Strateji ve Yöntem Komitesi kurulunca yükseköğretimde teknoloji yolu ile eğitim denemelerine girişilmiştir (Özgül, 1986, s. 18–26). 1980’li yıllara dek nitelikli bir sisteme oturtulamayan uzaktan eğitim, bu yıllardan itibaren “açık üniversite” sisteminin geliştirilmesiyle merkezileşmeye başlamıştır. Bu anlamda 1982’de kurulan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi (AÖF), 1993’te 496 sayılı Kanun gereğince uzaktan eğitim sistemi kapsamında lisans öğretimi gerçekleştirmek üzere fakülteler oluşturmuştur (Şakar, 1997, s. 64). AÖF tarafından televizyon ve radyo gibi geleneksel iletişim araçları kullanılarak yapılan uzaktan eğitim uygulamaları, 1990’ların sonundan itibaren ivme kazanan yeni iletişim teknolojilerinden etkilenmiştir. Bu dönemden itibaren uzaktan eğitim, web üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilen uygulamalarla geniş ve kapsamlı bir hale gelmiştir. Böylelikle 1996 senesinde Ortadoğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü’nün girişimleriyle, ilk kez internet üzerinden uzaktan eğitime başlanmış, 1999’a gelindiğinde ise Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) desteğiyle Fırat Üniversitesi’nde çevrimiçi dersler verilmeye başlanmıştır. Ülke genelinde artan uzaktan eğitim faaliyetlerine ek olarak, 2005’te YÖK Uzaktan Eğitim Komisyonu kurulmuştur. 2011’e geldiğinde ise torba yasa olarak anılan 25.02.2011 tarihli ve 27857 sayılı Kanun’daki^[1] 44. ve 46. maddeler kapsamında, yükseköğretimde uzaktan eğitim yasal zemine oturtulmuştur (Bozkurt, 2017).

2000’li yıllar ile birlikte önemli değişim ve dönüşümler yaşayan ve dünya genelinde yaygınlaşmaya başlayan uzaktan eğitim (Palloff ve Pratt, 2007, s. 3), geçmişte daha kusurlu ve zor bir sistem olarak görülürken, günümüzde nispeten daha yüksek kaliteli bir çevrimiçi program sunma imkânına kavuşmuştur. Dünya genelinde kullanılabilme imkanına sahip olması, öğrenci ve öğretmenleri zaman ve mekân açısından özgürleştirir (Cowan, 1995; Nagrale, 2013; Smedley, 2010), eğitimde fırsat eşitliği sunması (Beblavý, Thum ve Veselkova, 2011; Knapper, 1988), formel müfredatla sınırlı olmaması (Anderson, 2001; Chugh, Ledger ve Shields, 2017) ve daha düşük maliyetli olması (Arkorful ve Abaidoo, 2015; Oliviera, Penedo ve Pereira, 2018) gibi birçok avantajı bünyesinde barındıran uzaktan eğitim, zaman içerisinde Türkiye’deki akademik çalışmalara konu olmuş ve çok boyutlu olarak tartışılmıştır. Özkul ve Girginer (2001), uzaktan eğitimi teknoloji, Gökçe (2008) ise küreselleşme bağlamında değerlendirmiştir. Demiray (2013), uzaktan eğitim uygulamalarında kadının yeri ve önemini sorunsallaştırırken, Abazaoğlu ve Umurhan (2015), uzaktan eğitim sürecini öğretim elemanları üzerinden tartışmıştır. Bozkurt (2017) ise süreci tarihsel gelişimi içerisinde ortaya

[1] 25.02.2011 tarih ve 27857 sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan “Bazı Alacakların Yeniden Yapılandırılması ile Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ve Diğer Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun”. Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/02/20110225M1-1.htm>

koymuştur. Söz konusu örnekler uzaktan eğitim sürecine ilişkin yapılan çalışmaların yalnızca birkaçıdır.

Yukarıda sözü edilen avantajları sayesinde yaygınlaşmaya başlayan uzaktan eğitim, içinde bulunduğumuz pandemi sürecinde yeniden tartışılmaya başlanmıştır. Zira 2019'un son günlerinde Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19 virüsü, kısa bir süre içerisinde küresel bir salgına dönüşmüş ve salgının yayılmasını önlemek adına tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sosyal hayatta çeşitli kısıtlamalara gidilmiştir. Bu kısıtlamalar eğitim alanında da gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda, Türkiye'de virüsün ilk kez görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinden itibaren, vaka sayısını azaltmak adına alınan önlemler dâhilinde YÖK Başkanlığı, 18 Mart 2020 tarihinde eğitime uzaktan devam edilmesi konusunda mutabakata varmıştır. Bu durum uzaktan eğitimin gerçekleşeceği araç ve alt yapı; derslerini çevrimiçi uygulamalarla gerçekleştiren öğretim elemanlarının sürece adaptasyonu; öğrencilerin bu süreçteki psikolojik, teknolojik ve ekonomik donanımları bağlamında, tarafların ve üniversitelerin uzaktan eğitime hazır bulunmuşluklarını yeniden tartışmaya (Çelik ve Perçin, 2020; Eren, 2020; Erkut, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Telli ve Altun, 2020; Yıldız ve Seferoğlu, 2020) açmıştır.

Kısa süre içerisinde uzaktan eğitimi konu edinen akademik makale sayısındaki bu artışın bir benzerinin, lisansüstü çalışmalarda da vücut bulacağı düşünülmektedir. Ne var ki uzaktan eğitim konusunda çalışma yapacak araştırmacılar, çalışmalarının özgünlüğü açısından geçmişe dönük bir literatür taramasına ihtiyaç duyacaktır. Bu anlamda, lisansüstü tezlerin sistematik analize tabi tutulduğu çalışmalar, araştırmacılara yol göstermektedir. Türkiye'de de bu konuda diğer ülkelerde yapılan öncü çalışmalardan (Berge ve Mrozowski, 2001; Davies, Howell ve Petrie, 2010; Hauser, 2013; Jegede, 1994; Koble ve Bunker, 1997; Lee, Driscoll ve Nelson, 2004; Neto ve Santos, 2010; Panda, 1992; Ritzhaupt, Stewart, Smith ve Barron, 2010; Zawacki, Bäcker ve Vogt, 2009) hareketle birçok çalışma gerçekleştirilmiştir.

Uzaktan eğitim bağlamında her ne kadar bilimsel dergilerde yayınlanan akademik "makaleleri" içerik analizine tabi tutan (Bozkurt vd., 2015a; Horzum, Özkaya, Demirci ve Alparslan, 2013; Tuncay ve Uzunboylu, 2010) ve bu makaleleri sadece yöntemsel açıdan değerlendiren (Babur vd., 2016) çalışmalar olsa da uzaktan eğitimi konu edinen "lisansüstü tezleri" araştıran çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Yine bu anlamda yapılan çalışmaların, tezlerin sadece metodolojik (Gökmen vd., 2017) ya da yönetsel boyutu ile (Kesim, 2020) ilgilendiği; ya da yüksek lisans (Durak vd., 2017; Üstündağ, 2013) doktora (Bozkurt vd., 2015b) ya da tek bir üniversitede gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezleri ile (Aydın, Kaya, İşkol, İşcan,

2019); sınırlandırıldığı görülmüştür. Orakcıoğlu (2019) tarafından hazırlanan "Türkiye'de Uzaktan Eğitim Temalı 2013–2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi ise Türkiye genelindeki hem yüksek lisans hem de doktora tez çalışmalarını konu edinen tek çalışma olmakla birlikte, sözü edilen çalışmanın evreni yalnızca 5 yıllık bir zaman aralığını temsil etmektedir.

Bu çalışmada uzaktan eğitimin torba yasa ile yasalaştığı 2011 senesinden 2020'ye gelene kadar, yükseköğretimde gerçekleştirilen uzaktan eğitimi konu edinen hem yüksek lisans hem de doktora tezlerini sistematik şekilde incelemesi bakımından ilk olma özelliğine sahiptir. Bu anlamda bu çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde (UTM) yayınlanan 257 yüksek lisans ve doktora tez çalışması, sistematik derlemeye tabi tutulmuş ve böylelikle Türkiye'deki lisansüstü uzaktan eğitim çalışmaları hakkında bir projeksiyon sunulmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Teknoloji ve öğrenme tekniklerindeki gelişmelere paralel olarak sürekli bir değişim içerisinde olan uzaktan eğitim olgusu, yeni araştırma alanlarına açık bir duruma gelmiştir. Dahası, açık eğitim kaynaklarının ve çevrimiçi kursların son dönemde yaygınlaşması, alana kendi dinamiklerini de getiren yeni bir boyut kazandırmıştır (Bozkurt vd., 2015a). Bu anlamda bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 25.02.2011 tarihli Kanun'daki 44. ve 46. maddeler ile yasalaşan uzaktan eğitim uygulamasına yönelik yapılan çalışmaları "üniversiteler" özelinde değerlendirerek, bu tarihten itibaren yapılan çalışmaların benzerlik/farklılıklarını, daha çok hangi konulara yoğunlaştığını ve uzaktan eğitimin hangi boyutlarının ihmal edildiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma soruları şu şekildedir:

- Lisansüstü tezler yıllara göre nasıl bir dağılım göstermiştir?
- Lisansüstü tezler daha çok hangi üniversitelerde üretilmiştir?
- Lisansüstü tezlerin yıllara göre projelendirilme durumları nedir?
- Lisansüstü tezler daha çok hangi anabilim dallarında üretilmiştir?
- Lisansüstü tezler daha çok hangi konular bağlamında ele alınmıştır?
- Lisansüstü tezlerde daha çok hangi üniversiteler örnekleme dahil edilmiştir?
- Lisansüstü tezlerde örnekleme dahil edilen üniversiteler, Türkiye'nin hangi bölgelerinde yoğunlaşmıştır?
- Lisansüstü tezlerde daha çok hangi araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır?
- Lisansüstü tezlerde daha çok hangi gruplar (öğrenci, öğretmen, yönetici vb.) örnekleme konu olmuştur?



Uzaktan eğitim üzerine yapılan lisansüstü çalışmaları derleyerek, geçmiş ve şimdi arasında bağlantı kurması ve Covid-19 ile birlikte sayısının hızla artacağı düşünülen uzaktan eğitim içerikli lisansüstü çalışmalar için yol gösterici olması, bu çalışmanın önemini teşkil etmektedir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’deki üniversitelerin çevrimiçi uzaktan eğitimini konu alan ve YÖK UTM’de dizinen yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme tekniği kullanılan çalışmanın örneklemini ise uzaktan eğitimin yasalaştığı 2011 senesinden, 2020’ye kadar yayınlanan tezler oluşturmaktadır. Uzaktan eğitim ile ilişkili ulaşılamayan herhangi bir tez çalışması olmaması amacıyla, veriler toplanırken YÖK UTM’nin internet sayfasında yer alan tez arama motoruna “uzaktan eğitim”, “uzaktan öğrenim”, “uzaktan öğretim”, “uzaktan öğrenme”, “çevrimiçi öğrenme”, “çevrimiçi eğitim”, “çevrimiçi öğretim”, “web tabanlı eğitim”, “e-öğrenme”, “internet tabanlı eğitim”, “internet tabanlı öğretim”, “açıköğretim”, “açık öğretim” ve “açık eğitim” anahtar kelimeleri girilmiş ve neticesinde Türkçe ve İngilizce dilinde sisteme kayıtlı 281 lisansüstü tez dizinlenmiştir. Tarama sırasında bazı tezlerin, birden fazla tarama terimiyle sisteme kaydedildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle sisteme birden fazla terim ile kayıtlı olan tezler silinmiştir. Dolayısıyla her tez bir kez değerlendirilmiş ve çözümlenmeler geri kalan 257 çalışma (■ Tablo 1) üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama ve Analiz Teknikleri

Bu çalışma sistematik bir inceleme olmakla birlikte söz konusu konuda belirlenmiş ölçüt ve kıstaslar dahilinde bütünsel bir bağlamda irdelenmiştir. Araştırmanın deseni olan sistematik derleme; belirli bir alanda yapılan araştırma ve çalışmaların gözden geçirilerek sistematik bir şekilde incelendiği; aynı zamanda kanıt dayalı uygulamalar için en güçlü sonuçların ortaya çıkarıldığı bir nitel araştırma desendir (Karaçam, 2013). Sistematik derlemede araştırmacının, çalışmaların seçimi için spesifik uygunluk ve kalite kriterleri belirlemesi ve bu kriterleri okuyucular için şeffaf hâle getirmesi gerekmektedir (Denyer ve Tranfield, 2009). Sistematik derlemede amaç belirli kriterlere göre bütüncül bir değerlendirme yapmaktır (Lapa, Köse ve Günbayı, 2018). Bu anlamda bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizine başvurulmuştur. Doküman analizine konu olacak tez çalışmalarının belirlenmesinde ise uzaktan eğitimle ilişkili olan tüm anahtar kelimeler (■ Tablo 1) kriter olarak belirlenmiş ve YÖK UTM’den erişime açık olan tezlerin tamamına ulaşılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Yayın Sınıflama Formu” (YSF) kullanılmıştır Bilimsel eğitim araştırmalarına ilişkin yapılan makalelerde kullanılan araştırma yöntemlerini, tasarım ve veri analiz prosedürlerini belirlemeyi amaçlayan Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012, s. 352–353), veri toplama aracı olarak geliştirdikleri YSF ile içerik analizi gerçekleştirmiştir. YSF, çalışmaya dair verilen genel bilgi, çalışmanın ana disiplini/disiplinleri, çalışmanın konusu, çalışmanın tasarımı ve yöntemi, veri toplama araçları, çalışmanın örnekleme ve çalışmanın veri analiz yöntemi ve teknikleri şeklinde yedi bölümden oluşmaktadır. Yayınların belli kategoriler üzerinden sınıflandırılmasına dayanan bu form, mevcut çalışmanın içeriğine göre revize edilmiştir.

Bu anlamda her üç araştırmacı tarafından, örnekleme yer alan örnek bir tez çalışması üzerinde çözümlenme kategorileri belirlenmiş ve çalışmaların ortak noktasını oluşturan 9 kategori belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla (1) yıllara göre tezlerin sayısı ve türleri, (2) tezlerin ait olduğu üniversite, (3) tezlerin proje durumu, (4) tezlerin ait oldukları anabilim dalları, (5) tezlerin konusu, (6) örnekleme konu olan üniversiteler, (7) örnekleme konu olan üniversitelerin bulunduğu coğrafi bölgeler, (8) veri toplama aracı ve (9) örnekleme yer alan katılımcılardır. Daha sonra her bir araştırmacı bilgisayarlarına kayıt ettikleri 257 çalışmanın her birini, belirlenen kategoriler doğrultusunda Microsoft Excel dosyasına kodlamıştır. Yıllara göre tezlerin sayısı ve türleri, tezlerin ait olduğu üniversite, tezlerin proje durumu, tezlerin ait oldukları anabilim dalları, örnekleme konu olan üniversiteler, üniversitelerin bulunduğu coğrafi bölgeler, veri toplama aracı ve örnekleme yer alan katılımcılara, tezle-

■ Tablo 1. Anahtar kelimeler.

Anahtar kelime	Frekans (n)
Uzaktan eğitim	120
Uzaktan öğrenim	1
Uzaktan öğretim	6
Uzaktan öğrenme	20
Çevrimiçi öğrenme	40
Çevrimiçi eğitim	4
Çevrimiçi öğretim	3
Web tabanlı eğitim	2
E-öğrenme	37
İnternet tabanlı eğitim	2
İnternet tabanlı öğretim	2
Açıköğretim	18
Açık öğretim	1
Açık eğitim	1
Toplam	257

rin özetlerinden/içeriklerinden doğrudan ulaşılabildiği ve bu verilerinin tamamı doğrudan sayısal olduğu için, sözü edilen 8 kategorinin tamamında çalışmacılar mutabakata varmıştır. Yorumla açık olan “tezlerin konusu” kategorisinde ise özelliğın önüne geçmek adına, tezlerin %10’una tekabül eden 25 çalışma örneklemeden tesadüfı olarak seçilmiş ve her bir araştırmacı seçilen bu tezler için uygun gördükleri tez konusunu belirlemiştir. Bu işlemin sonucunda araştırmacılar 22 tez çalışmasını aynı konu altında değerlendirmiştir. Diğer bir ifade %88.00 oranında mutabakat sağlamıştır. Bu bağlamda geriye kalan tezlerin konularını 3 araştırmacı beraber belirlemiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilerin yorumlanmasında, içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır ve elde edilen bulgular frekanslar ve yüzdeler tablosu aracılığı ile betimlenmiştir.

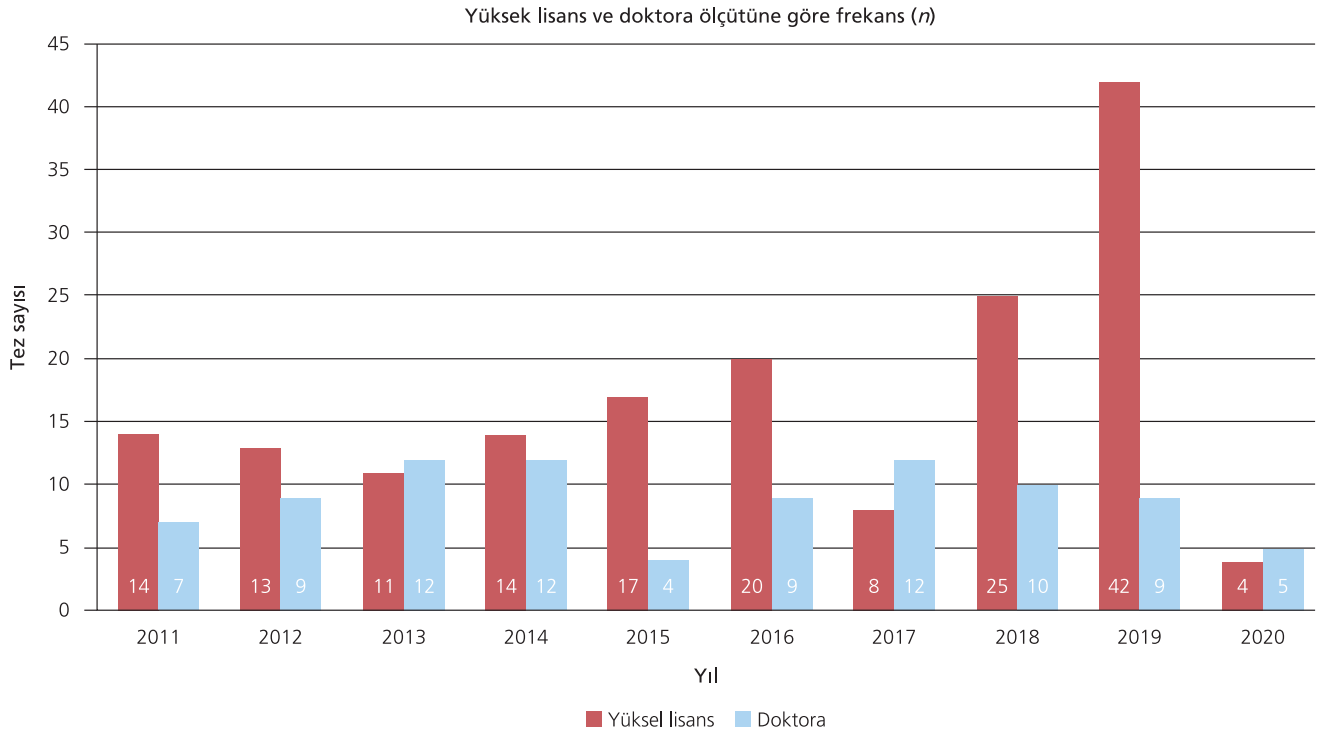
Bulgular

Tezlerin yıllara göre dağılımını gösteren ■ Şekil 1 incelendiğinde, 2011 ile 2017 seneleri arasında istikrarlı bir tez üretiminin olduğu, ancak 2019 (n=51) itibarıyla tez sayılarında gözle görülür bir artış yaşandığı dikkat çekmektedir. Nitekim 2019’da üretilen tezlerin toplamı, genel toplamın yaklaşık 1/5’idir. Bununla birlikte, üretilen yüksek lisans tezleri (n=168), doktora tezlerinin (n=89) yaklaşık 2 katıdır. Bu anlamda Türki-

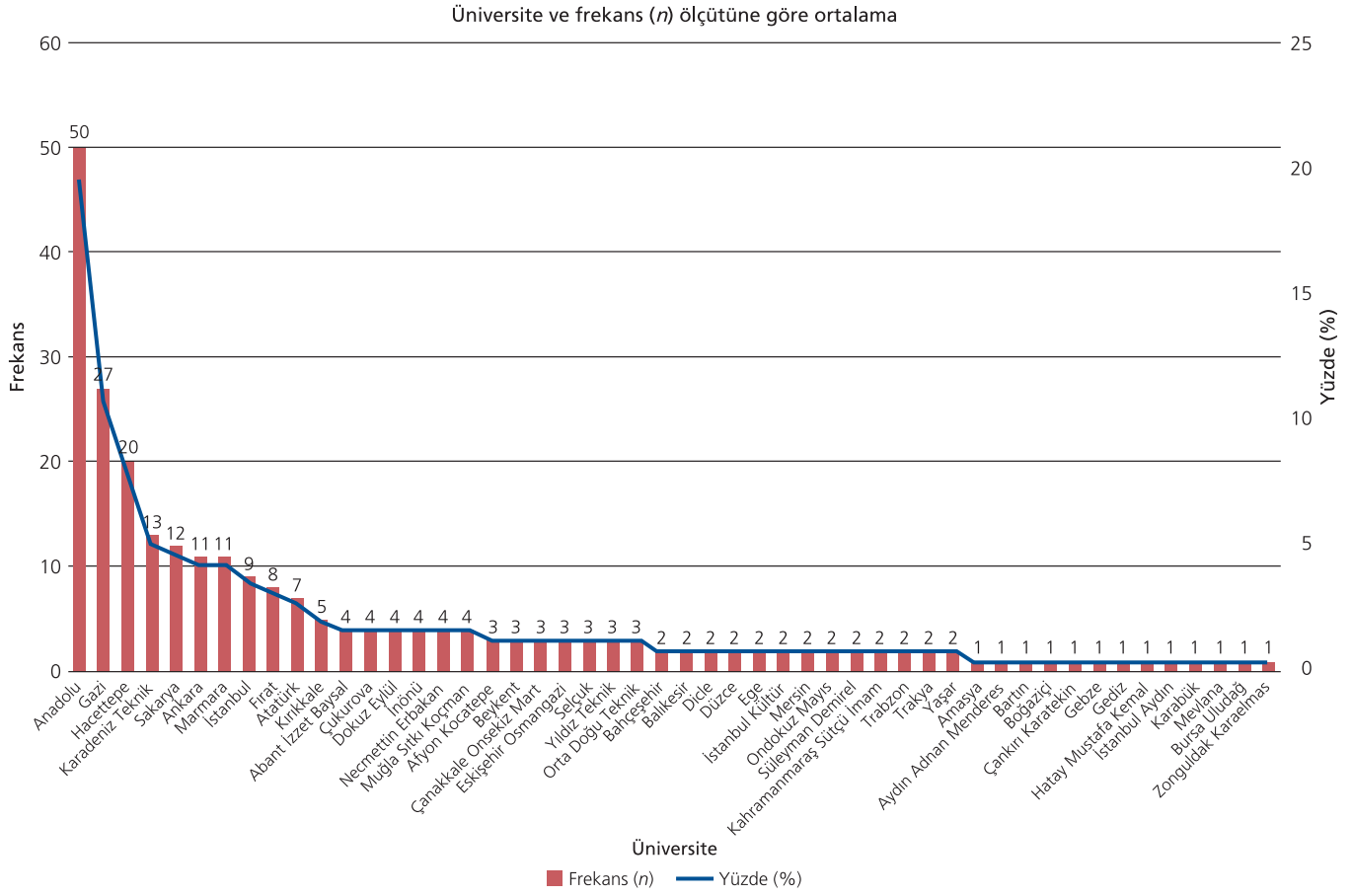
ye’de uzaktan eğitim olgusunun, ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde ele alındığını söylemek mümkündür.

Üniversitelerin ürettikleri tez sayılarını gösteren ■ Şekil 2’den de anlaşılacağı üzere, en fazla tez üreten ilk iki üniversite Anadolu Üniversitesi (n=50) ve Gazi Üniversitesi (n=27). Bu veriler akademik makale bağlamında daha önce Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar (Bozkurt vd., 2015a; Durak vd., 2017) ile benzerlik göstermiştir. Bu iki üniversitede üretilen toplam tez sayısı, tüm çalışmaların %29.96’sını oluştururken; onları sırası ile Hacettepe (n=20), Karadeniz Teknik (n=13), Sakarya (n=12), Ankara (n=11) ve Marmara Üniversitesi (n=11) takip etmektedir. Bu üniversitelerde üretilen çalışmaların toplam içerisindeki oranı ise %26.07’dir. Özetle, tezlerin yarısından fazlası (n=144) sözü edilen 7 üniversitenin bünyesinde; geriye kalan tezler (n=113) ise 43 farklı üniversitede üretilmiştir. Buna ek olarak, tez üreten 50 üniversite içerisinde yalnızca 7 vakıf üniversitesi tespit edilmiştir. Beykent (n=3), Bahçeşehir (n=2), İstanbul Kültür (n=2), Yaşar (n=2), Gediz (n=1), İstanbul Aydın (n=1) ve Mevlana Üniversitesinde (n=1) üretilen bu tezlerin toplamı 16’dır ve bu sayısının toplam içerisindeki payı %5.29’dur.

Gerçekleştirilen tez çalışmalarının almış oldukları proje desteklerini gösteren ■ Tablo 2 incelendiğinde, 257 çalışma



■ Şekil 1. Tezlerin yıllara göre dağılımı.



■ Şekil 2. Tez çalışmasının ait olduğu üniversiteler.

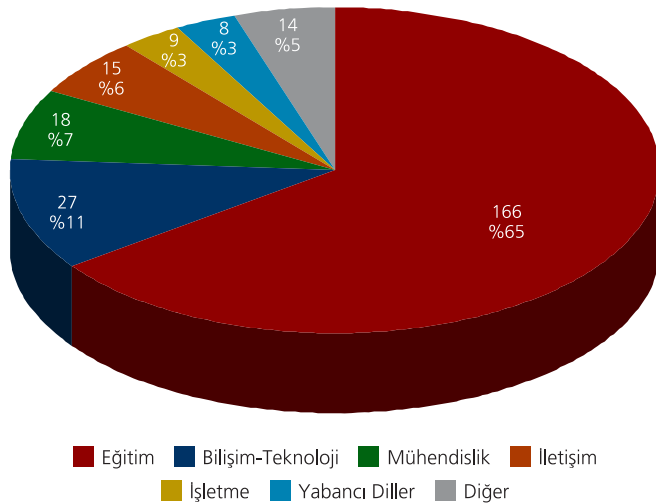
■ Tablo 2. Tezlerin proje durumu.

Yıllar	Üniversite	Proje	Yüksek lisans	Doktora	Toplam
2011	Anadolu	BAP	-	2	2
2012	Anadolu	BAP	-	3	3
2012	Firat	BAP	-	1	1
2014	Anadolu	BAP	-	2	2
2015	Anadolu	BAP	1	-	1
2016	Anadolu	BAP	2	3	5
2018	Anadolu	BAP	1	2	3
2018	Anadolu	BAP ve AR-GE	-	1	1
2018	Firat	Doktora bursu	-	1	1
2019	Anadolu	BAP	-	3	3
2019	Bartın	BAP	1	-	1
2019	Selçuk	BAP	-	1	1
Toplam			5	19	24

arasında sadece 24 çalışmanın projelendirildiği ve bu projelerin 20'sinin *Anadolu Üniversitesi* bünyesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmaların 15'i doktora, 4'ü ise yüksek lisans tezi kapsamında Bilimsel Araştırmalar Projesi (BAP) tarafından; 1 doktora çalışması ise BAP ve AR-GE ortaklığında desteklenmiştir. Bunun haricinde Fırat ve Selçuk Üniversitelerinde gerçekleştirilen 1'er doktora tezi ile Bartın Üniversitesinde gerçekleştirilen 1 yüksek lisans tezi yine BAP tarafından; Fırat Üniversitesinde gerçekleştirilen 1 doktora tezi ise Genel Yurt İçi Doktora Bursu tarafından desteklenmiştir. Ayrıca açık ve uzaktan eğitimi bir arada ele alan yalnızca 1 tez çalışması proje desteği görmüştür. Geri kalan 23 çalışmanın tamamını uzaktan eğitim temalı tezler oluşturmaktadır.

Zawacki ve Anderson (*akt. Bozkurt vd., 2015b*), uzaktan eğitim konusunda gerçekleştirilen akademik çalışmaların ağırlıklı olarak öğretme ve öğrenme temelli olduğunun altını çizmektedir. Lisansüstü tezlerin üretildiği anabilim dallarını gösteren ■ Tablo 3 ve bu tablonun özeti niteliğindeki ■ Şekil 3 incelendiğinde, Zawacki ve Anderson'un çalışmasını doğrular nitelikte söz konusu tezlerin yaklaşık 1/3'ünün Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ($n=82$) anabilim dalında üretildiği görülmektedir. Bu anabilim dalını, Uzaktan Eğitim ($n=43$) ve Eğitim Bilimleri ($n=31$) takip etmektedir. Yani eğitim anabilim dallarında üretilen çalışmalar, tüm çalışmaların %64.60'ını oluşturmaktadır. Bu anlamda bu veriler önceki çalışmalar (Bozkurt, 2015a; Bozkurt, 2015b; Durak vd., 2017) ile benzerlik göstermiştir. Dördüncü en çok tez üreten anabilim dalı, uzaktan eğitimin teknik alt yapısını, sorunlarını ve sistem önerilerini odak noktasına alan Yönetim Bilişim Sistemleri ($n=14$) olmuştur.

Anabilim dalı ölçütüne göre alansal ortalama (%) ve frekans (n)



■ Şekil 3. Tez çalışmasının ait olduğu anabilim dalı.

■ Tablo 3. Tez çalışmasının ait olduğu anabilim dalı.

Anabilim Dalı	Frekans (n)	%
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	82	31.91
Uzaktan Eğitim	43	16.73
Eğitim Bilimleri	31	12.06
Yönetim Bilişim Sistemleri	14	5.44
Bilgisayar Mühendisliği	9	3.50
İşletme	9	3.50
Enformatik	7	2.72
Gazetecilik	6	2.30
Yabancı Diller	5	1.95
Bilişim Sistemleri Mühendisliği	4	1.56
İnternet ve Bilişim Teknolojileri Yönetimi	3	1.17
Endüstri Mühendisliği	3	1.17
Radyo Sinema ve Televizyon	3	1.17
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	3	1.17
İletişim	2	0.78
İletişim ve Tasarım Ana Sanat Dalı	2	0.78
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	2	0.78
Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi	2	0.78
Yönetim ve Organizasyon	2	0.78
Beden Eğitimi ve Spor	1	0.39
Bilgi ve Belge Yönetimi	1	0.39
Bilişim	1	0.39
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	1	0.39
Eğitim Programları ve Öğretimi	1	0.39
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	1	0.39
Güzel Sanatlar	1	0.39
İletişim Sanatları	1	0.39
İngilizce Dili	1	0.39
İngilizce Öğretmenliği	1	0.39
Kamu Yönetimi	1	0.39
Medya ve İletişim	1	0.39
Mimarlık	1	0.39
Müzik Teknolojileri	1	0.39
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	1	0.39
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	1	0.39
Ölçme ve Değerlendirme	1	0.39
Slav Dilleri ve Edebiyatları	1	0.39
Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi	1	0.39
Teknoloji Eğitimi	1	0.39
Teknoloji ve İnovasyon Yönetimi	1	0.39
Tıp Bilişimi	1	0.39
Turizm İşletmeciliği	1	0.39
Yazılım Mühendisliği	1	0.39
İstatistik	1	0.39
Toplam	257	100



Ne var ki ister yüz yüze isterse de uzaktan olsun, eğitim her şeyden önce iletişimsel bir süreçtir. Ancak 257 çalışma içerisinde yalnızca 15 çalışmanın İletişim ($n=2$) ve onun alt dalları olan Gazetecilik ($n=6$), Radyo Televizyon ve Sinema ($n=3$), İletişim ve Tasarım ($n=2$), Medya ve İletişim ($n=1$) ve İletişim Sanatları ($n=1$) anabilim dallarında üretildiği görülmektedir. Bu anabilim dallarında üretilen tezlerin, toplam içerisindeki oranı yalnızca %5.84’tür. Diğer bir ifade ile uzaktan eğitimin iletişimsel boyutunun ihmal edildiği söylenebilir.

Tezlerin konusunu gösteren Tablo 4’ten de anlaşılacağı üzere araştırmacılar, Jegede (1994), Davies, Howell ve Petrie (2010) ve Kesim’in (2020) çalışmaları ile benzerlik gösterecek şekilde, uzaktan eğitime ağırlıklı olarak öğrenciler açısından yaklaşmıştır. Öğrencilerin sosyalburadalıkları, algı, tutum, motivasyon ve görüşlerine odaklanan çalışmaların sayısı 52’dir ve

bu sayının toplam içerisindeki oranı %20.23’tür. Bunun yanında öğrencilerin memnuniyetine ($n=8$), onların başarısını etkileyen faktörlere ($n=28$), uzaktan eğitimin hizmet kalitesine dair görüşlerine ($n=9$) ve teknolojiyi kullanabilme yetilerine ($n=9$) odaklanan çalışmalar, tüm çalışmaların %21.01’ini oluşturmaktadır. Uzaktan eğitimin en çok konu edilen bir diğer boyutunu ise uzaktan eğitime dair model önerileri ($n=30$) ile teknoloji, alt yapı ve standardizasyonların ($n=18$) değerlendirildiği çalışmalar oluşturmaktadır ve bu çalışmaların toplam içerisindeki oranı %18.68’dir. Ne var ki uzaktan eğitimin doğrudan ikinci tarafı olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile olan ilişkisini konu edinen çalışmaların sayısı yalnızca 19’dur ve bu sayının toplam içerisindeki oranı %7.39’dur. Ayrıca öğretim elemanlarının yanı sıra, uzaktan eğitimde dolaylı ancak önemli rolü olan diğer tarafları (uzman, yönetici, idari personel vb.) odağına alan çalışmaların sayısı da yok denecek kadar azdır.

■ Tablo 4. Tez konuları.

Tez konusu	Frekans (n)	%
Uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyalburadalıkları, algı, tutum, motivasyon ve görüşleri	52	20.23
Uzaktan eğitime dair model önerileri	30	11.67
Uzaktan eğitimde öğrenci başarısını etkileyen faktörler	28	10.89
Uzaktan eğitim teknolojileri, altyapı ve standardizasyonları	18	7.00
Uzaktan eğitimin uygulanabilirliği	16	6.23
Öğretim elemanlarının teknolojik yeterliliği ve adaptasyonları	15	5.84
Uzaktan eğitime hazırlanmışlık	12	4.67
Uzaktan eğitimin kurumsal ve yönetsel boyutları	10	3.89
Öğrencilerin uzaktan eğitimin hizmet kalitesini değerlendirmesi	9	3.50
Öğrencilerin teknolojiyi kullanma yetileri	9	3.50
Uzaktan eğitimde öğrenme teknikleri	8	3.11
Uzaktan eğitime dair uzman görüşü	8	3.11
Öğrenci memnuniyeti	8	3.11
Öğrenci ve öğretim elemanları açısından uzaktan eğitimin değerlendirilmesi	7	2.72
Uzaktan eğitimin değerlendirilmesi	5	1.95
Üniversiteler arası karşılaştırma	5	1.95
Uzaktan eğitimde uygulamalı derslerin uygulanabilirliği	4	1.56
Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı ve görüşleri	4	1.56
Uzaktan eğitimi daha etkili hale getirme önerileri	3	1.17
Öğrenci ve öğretim elemanlarının memnuniyeti	1	0.39
Öğrenci ve öğretim elemanlarının doyumu	1	0.39
Uzaktan eğitim öğrencilerinin özellikleri	1	0.39
Uzaktan eğitim veren üniversitelerin analizi	1	0.39
Dünya’da ve Türkiye’de e-öğrenme	1	0.39
Uzaktan eğitim yönetimi	1	0.39
Toplam	257	100

■ Tablo 5'te örnekleme konu olan üniversiteler gösterilmektedir. Ne var ki kimi çalışmalar örnekleme birden fazla üniversiteyi dahil ettiği için, 257 olması gereken üniversite sayısı 288 olarak belirlenmiştir. Örnekleme olarak belirlenen üniversiteler 58 çalışmada belirtilmemiştir ve bu sayının toplam içerisindeki oranı %20.14'tür. Bunun yanında örnekleme en çok dahil edilen üniversiteler Anadolu ($n=38$), Gazi ($n=17$), Sakarya ($n=14$), Hacettepe ($n=12$) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi ($n=12$) olmuştur ve bu üniversitelerin toplam içerisindeki oranı %32.29'dur. Geriye kalan %47.57'lik kısmı ise Türkiye'nin çeşitli bölgelerde yer alan 55 farklı üniversite oluşturmaktadır.

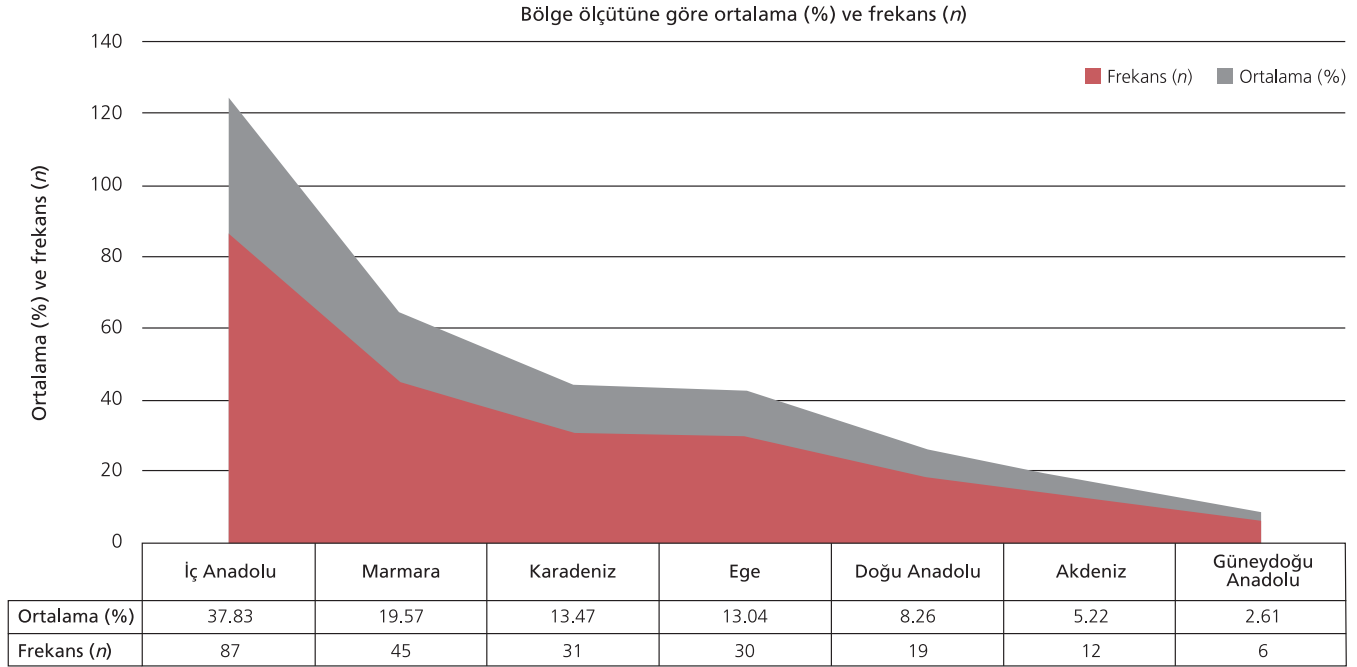
■ Tablo 5 ile doğrudan ilişkili olan ■ Şekil 4, örnekleme konu olan üniversitelerin buldukları coğrafi bölgeleri göster-

mektedir. Bu anlamda örnekleme en çok konu olan bölge İç Anadolu Bölgesi ($n=87$) olmuştur ve bu bölgenin toplam içerisindeki oranı %37.83'tür. Bu bölgeyi Marmara ($n=45$), Karadeniz ($n=31$), Ege ($n=30$), Doğu Anadolu ($n=19$) ve Akdeniz ($n=12$) izlemiştir. Örnekleme en az konu olan bölge ise Güneydoğu Anadolu'dur ($n=6$). Bu bölgede yer alan Dicle, Gaziantep, Hasan Kalyoncu, Kilis 7 Aralık ve Zirve Üniversiteleri yalnızca 1'er kez örnekleme dahil edilirken; Şanlıurfa, Batman, Adıyaman, Siirt, Mardin ve Şırnak'taki üniversitelerde uzaktan eğitim merkezi olmasına rağmen, bu şehirlerde bulunan hiçbir üniversite örnekleme dahil edilmemiştir.

Tez çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçlarının dağılımı, Koble ve Bruncker (1997), Zawac-

■ Tablo 5. Araştırmaya konu olan üniversiteler.

Araştırmaya konu olan üniversite	Frekans (n)	%	Araştırmaya konu olan üniversite	Frekans (n)	%
Belirtilmemiş	58	20.14	Kırşehir Ahi Evran	2	0.69
Anadolu	38	13.19	Marmara	2	0.69
Gazi	17	5.90	Muğla Sıtkı Koçman	2	0.69
Sakarya	14	4.88	Necmettin Erbakan	2	0.69
Hacettepe	12	4.17	Ondokuz Mayıs	2	0.69
Karadeniz Teknik	12	4.17	Orta Doğu Teknik	2	0.69
Atatürk	10	3.47	Yaşar	2	0.69
İstanbul	10	3.47	Bahçeşehir	1	0.35
Ankara	9	3.13	Bartın	1	0.35
Fırat	7	2.43	Bilecik Şeyh Edebali	1	0.35
Selçuk	6	2.08	Bursa Uludağ	1	0.35
Ahmet Yesevi	6	2.08	Dicle	1	0.35
Amasya	4	1.39	Düzce	1	0.35
Balıkesir	4	1.39	Gediz	1	0.35
Dokuz Eylül	4	1.39	Hasan Kalyoncu	1	0.35
Aydın Adnan Menderes	3	1.04	Hatay Mustafa Kemal	1	0.35
Çukurova	3	1.04	İnönü	1	0.35
Eskişehir Osmangazi	3	1.04	Kahramanmaraş Sütçü İmam	1	0.35
Hitit	3	1.04	Karabük	1	0.35
Kırıkkale	3	1.04	Kilis 7 Aralık	1	0.35
Mersin	3	1.04	Maltepe	1	0.35
Süleyman Demirel	3	1.04	Mevlana	1	0.35
Trakya	3	1.04	Niğde Ömer Halisdemir	1	0.35
Abant İzzet Baysal	2	0.69	Ordu	1	0.35
Afyon Kocatepe	2	0.69	Recep Tayyip Erdoğan	1	0.35
Atılım	2	0.69	Sivas Cumhuriyet	1	0.35
Ege	2	0.69	Tokat Gaziosmanpaşa	1	0.35
Fatih	2	0.69	Trabzon	1	0.35
Gaziantep	2	0.69	Yıldız Teknik	1	0.35
İstanbul Aydın	2	0.69	Zirve	1	0.35
İstanbul Kültür	2	0.69	Toplam	288	100



■ Şekil 4. Örnekleme konu olan üniversitenin bulunduğu coğrafi bölge.

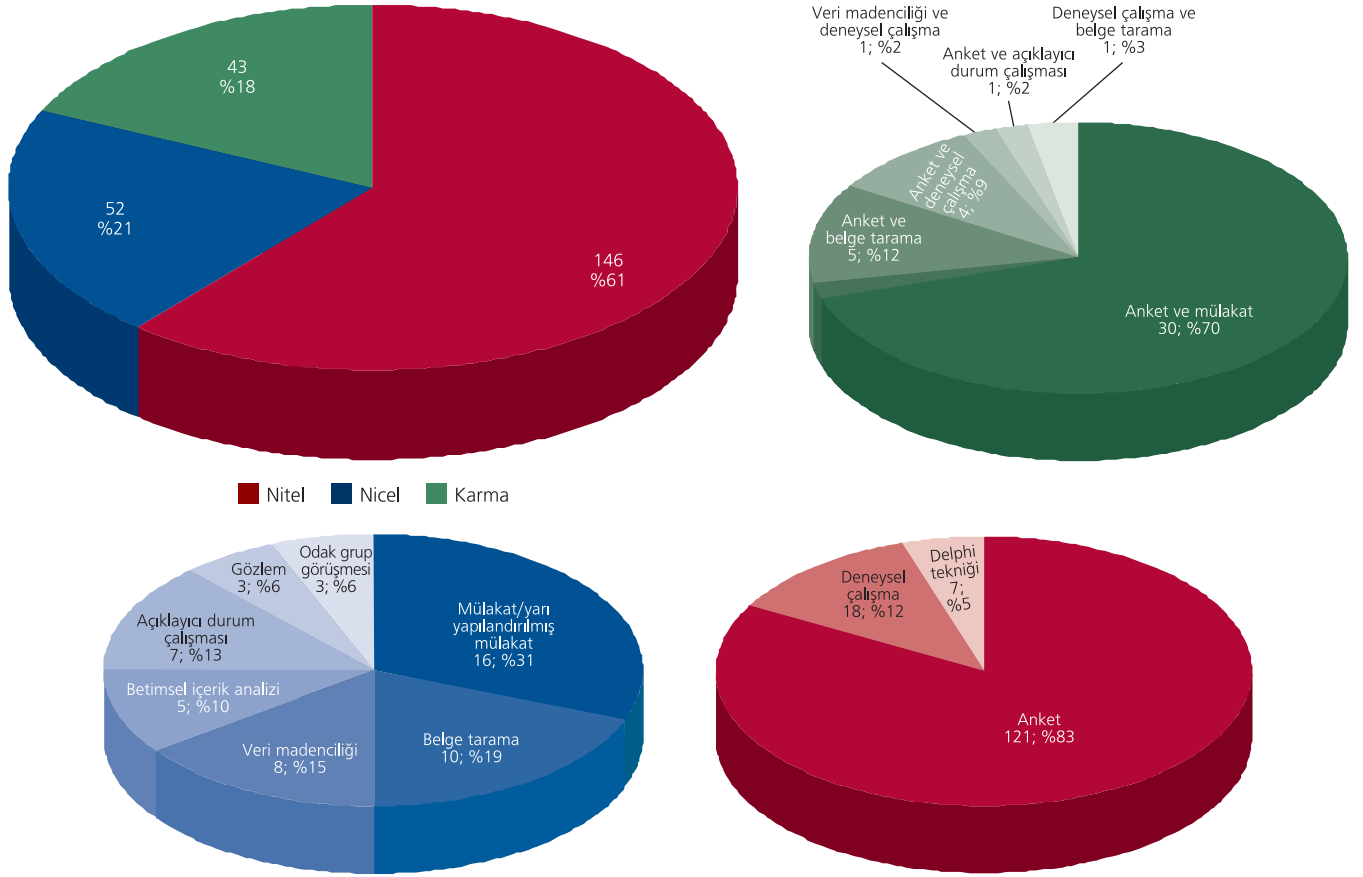
ki, Bäcker ve Vogt (2009), Hauser (2013) ve Üstündağ'ın (2013) çalışmaları ile benzerlik göstermiştir. ■ Şekil 5'ten de anlaşılacağı üzere, lisansüstü tez çalışmalarında en çok nicel araştırma yöntemlerine ($n=146$) ve bu yöntemler arasında veri toplama aracı olarak, daha önce gerçekleştirilen çalışmaların (Durak vd., 2017; Bozkurt, 2015b) bulgularına benzer biçimde, en çok ankete ($n=118$) başvurulmuştur. Çıkan bu sonuçlar, Babur ve diğerlerinin (2016) çalışmalarından farklılaşmıştır. Zira onların çalışmaları, akademik dergilerde yayınlanan uzaktan eğitim ile ilişkili "makalelerin", yöntemsel olarak daha çok nitel araştırma yöntemlerine başvurduğunu ortaya koymuştur. Bu anlamda akademik makale bağlamında daha çok nitel araştırma yöntemlerine başvurulurken, lisansüstü tezlerde nicel araştırma yöntemlerine başvurulduğunu söylemek mümkündür.

Çözümleme yöntemlerinde ise yine daha önceki çalışmalar (Bozkurt, 2015a; Davies, Howell ve Petrie, 2010; Durak vd., 2017; Kesim, 2020) ile benzerlik gösterecek şekilde parametrik testlere, non-parametrik testlerden daha sık başvurulduğu görülmüştür. Bu anlamda en çok kullanılan parametrik testler sırası ile t testi ($n=42$), varyans analizleri (ANOVA-ANCOVA-MANOVA) ($n=36$), regresyon analizi ($n=23$), faktör analizi ($n=20$) ve Levene testidir ($n=7$). Non-parametrik testler ise Mann-Whitney U ($n=16$), Wilcoxon ($n=13$) Kolmogorov-Smirnov ($n=12$), Kruskal Wallis ($n=10$) ve Tukey ($n=7$) şeklinde sıralanmıştır.

Anketin ardından en çok kullanılan veri toplama aracı ise karma bir yöntem olan anket ve mülakat ($n=30$) olmuştur. Karma yöntemler arasında ankete eşlik eden diğer araçlar ise deneysel çalışma ($n=4$), belge tarama ($n=6$), açıklayıcı durum çalışması ($n=1$) ve odak grup görüşmesi ($n=1$)'dir. Nitel araştırma yöntemleri ($n=52$) içerisinde en sık baş vurulan veri toplama aracının ise mülakat/yarı yapılandırılmış mülakat ($n=16$) olduğu görülmüştür. Bunun yanında nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan açıklayıcı durum çalışması ($n=7$), gözlem ($n=3$), odak grup görüşmesi ($n=3$) ile nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan deneysel çalışmaların ($n=18$) tamamı öğrenciler ile; nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan Delphi tekniği ($n=7$) ise öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiştir.

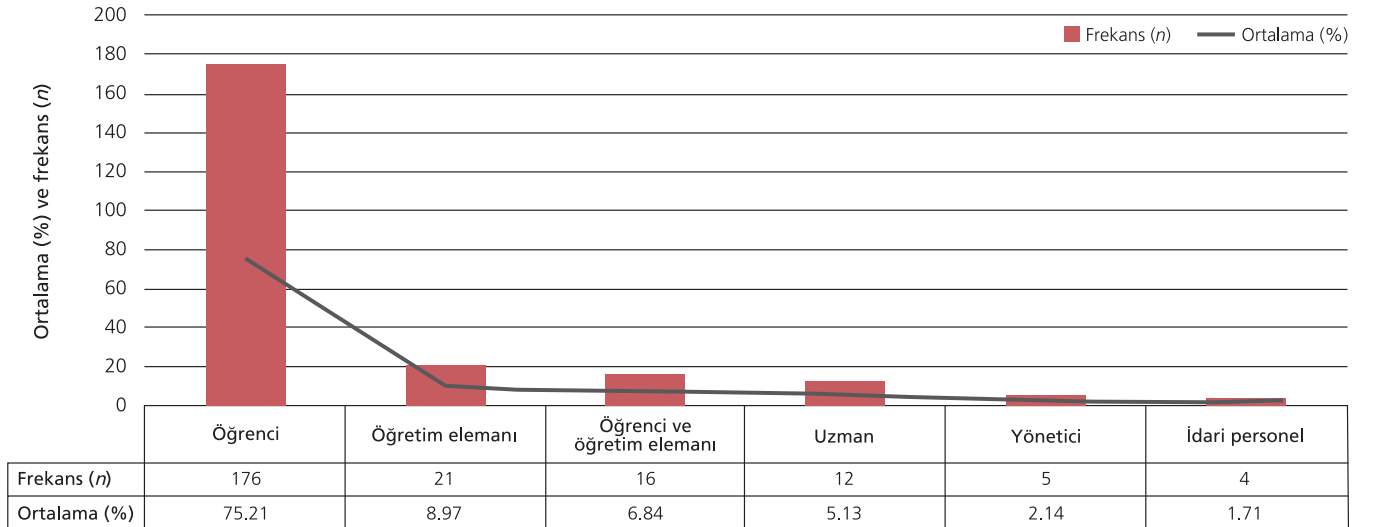
Örnekleme konu olan katılımcıları gösteren ■ Şekil 6, tezlerin konusunu gösteren ■ Tablo 4 ile benzerlik göstermiştir. Bir diğer ifade ile tez çalışmaları, uzaktan eğitime ağırlıklı olarak öğrenciler açısından yaklaştığı için, yayınlanan tezlerin örnekleme de yine öğrencilerde ($n=176$) yoğunlaşmıştır. Bu sayının toplam içerisindeki oranı %75.21'dir. Çıkan bu sonuç bu konuda daha önce gerçekleştirilen çalışmalar (Bozkurt, 2015a; Bozkurt 2015b; Durak, 2017; Horzum vd., 2013; Kesim, 2020) ile benzerlik göstermiştir. Bu örneklem grubunu öğretim elemanları ($n=21$) ile öğrenci ve öğretim elemanları ($n=16$) takip etmiştir. Örneklem olarak seçilen uzmanların ($n=12$) tamamı, uzaktan eğitimin alt yapısı ve sistem geliştirme ile ilişkili çalış-

Araştırma yöntemi ölçütüne göre ortalama (%) ve frekans (n)



■ Şekil 5. Veri toplama aracı ve nicel çalışmalarda uygulanan testler.

Örneklem ölçütüne göre ortalama (%) ve frekans (n)



■ Şekil 6. Örneklemde yer alan katılımcılar.



malara konu edilmiştir. Yönetici ($n=5$) ve idari personel ($n=4$) ile gerçekleştirilen çalışmalar ise tüm çalışmalar içerisinde yalnızca %3.85’lik bir paya sahiptir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye’de 25.02.2011 tarihli Kanun’daki 44. ve 46. maddeler ile yasalaşan uzaktan eğitim uygulamasına yönelik “üniversiteler” özelinde hazırlanan yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları sistematik derlemeye tabi tutulmuştur. Örnekleme olarak belirlenen 10 senede, 257 çalışmanın gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Çalışmalar 5’er senelik periyodlar dahilinde irdelendiğinde, ikinci periyotta yüksek lisans tez sayılarında önemli bir artışın yaşandığı ancak aynı durumun, doktora tezleri için geçerli olmadığı görülmüştür. Yüksek lisans çalışmalarının, tüm çalışmaların %65’ini oluşturması Türkiye’de uzaktan eğitim olgusunun, ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde ele alındığını kanıtlar niteliktedir. Bu anlamda, özellikle Covid-19 pandemisi ile dikkatleri üzerine çeken uzaktan eğitimin, eğitim sistemine doğrudan entegre olup olamayacağını, uzaktan eğitimin geleceğini ve sorunlarını ele alan; bunun yanında öneriler sunan proje destekli doktora çalışmalarının sayısının artırılması kritik önem taşımaktadır.

Uzaktan eğitim konusunun, bilimsel araştırmalarda görmüş olduğu ilgi eksikliği, tez çalışmalarının projelendirilmesi hususunda daha da görünür hale gelmiştir. Nitekim gelişen iletişim teknolojileriyle birlikte, bugünün ve geleceğin alternatif eğitim modeli olarak kabul edilen çevrimiçi uzaktan eğitimi, konu edilen 257 çalışma arasında yalnızca 23 çalışmanın projelendirilmiş olması, uzaktan eğitimin akademik alanda görmüş olduğu ilgisizliği kanıtlar niteliktedir. Bu anlamda uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların daha görünür olması adına, projelendirilen tez çalışmalarının sayısının artırılarak, bu alanda çalışma yapacak araştırmacıların teşvik edilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca içinde bulunduğumuz yüzyılda hızla yükselen iletişim teknolojileri, eğitim alanında bazı dönüşümlere yol açmış, açık ve uzaktan eğitim iç içe geçmiştir. Özellikle internet teknolojisinin her geçen gün kendini yenilemesi, açık öğretimde internet tabanlı bir uzaktan eğitim sisteminin gerçekleşmesini mümkün kılmıştır. Buna karşın, 257 çalışma içerisinde projelendirilen 24 tezin, yalnızca 1’inin açık öğretimi konu edindiği görülmüştür. Bu durum, Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişmesine öncülük eden ve günümüzde uzaktan eğitimle iç içe geçmiş olan açıköğretim uygulamasının, gelişen teknolojilerden ayrı tutulduğunu ve açık öğretimde kalite standartlarını geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların ihmal edildiğini düşündürmektedir.

Çalışmada dikkat çeken bir diğer husus ise uzaktan eğitim konusunda en çok çalışma yapan ve örnekleme en çok konu olan üniversitelerin, belirli üniversitelerde yoğunlaşmasıdır. Bu durum her ne kadar onların teknik alt yapı ve donanımları ile ilişkilendirilse de bu konuda hiç çalışma yapmayan üniversitele-

rin varlığı dikkat çekicidir. Çalışma yapan 50 üniversitenin 13’ünde 1’er tez yapılmış; 10 tez ve üzeri çalışma yapan üniversite sayısı ise 7’de kalmıştır. Ayrıca ODTÜ ve Fırat Üniversitesi gibi uzaktan eğitim ile erken dönemde tanışan bu üniversitelerin son on yılda son derece sınırlı sayıda çalışma üretmiş olmaları, bu alanda görece tecrübesi olmayan üniversitelere yol gösterici olması hususu dikkate alındığında, eksiklik olarak değerlendirilebilir. Anadolu Üniversitesinin, en çok çalışma yapan ve örnekleme konu olan üniversite olmasının nedeni, onun açıköğretim geçmişi ve uzaktan eğitim tezli yüksek lisans programının ilk başladığı yer olması ile ilişkilendirilebilir (Bozkurt, 2017). Bu konuda en çok tez üreten ikinci üniversite ise Gazi Üniversitesidir. Üniversitenin bünyesinde birden fazla eğitim fakültesinin bulunması ve bununla ilişkili olarak birden fazla yüksek lisans ve doktora programının olması, tablonun bu şekilde bir görüntü vermesinin ana nedenidir (Gökmen vd., 2017, s. 17). Sakarya Üniversitesini hem çalışma sayısı hem de örnekleme konu olması açısından üst sıralara taşıyan ana etken ise 2000 senesinde IBM Türk ile gerçekleştirdiği iş birliği kapsamında, lisans programlarında internet destekli uzaktan eğitim uygulamasını hayata geçiren ilk üniversiteler arasında yer almasıdır (Bayam ve Aksoy, 2002). Bu verilere ek olarak, uzaktan eğitim konusunda çalışma yapan 50 üniversitenin içerisinde yalnızca 7 vakıf üniversitesinin olması, uzaktan eğitimin devlet üniversiteleri özelinde önem gördüğünün açık bir göstergesidir.

Bu veriler ile doğrudan ilişkili olarak, Anadolu Üniversitesine ilaveten Gazi, Ankara ve Selçuk Üniversitelerinin de uzaktan eğitim konusunda çoğu kez örnekleme yer alması, İç Anadolu Bölgesini örnekleme konu olan bölgeler arasında ilk sıraya yükseltmiştir. Marmara Bölgesini ikinci sıraya yerleştiren ana etken ise Sakarya Üniversitesi ile İstanbul Üniversitesi ve İstanbul’da bulunan birçok üniversitenin bu bölgenin sınırları içerisinde yer almasıdır. Ancak Türkiye’nin diğer bölgelerinde bulunan üniversitelerin örnekleme sayıca daha az dâhil edilmesi ya da bazıların (Şanlıurfa, Batman, Adıyaman, Siirt, Mardin ve Şırnak gibi) hiç dahil edilmemesi, uzaktan eğitime yönelik yapılan çalışmaların belli üniversiteler ve bölgelerle sınırlı kalmasına neden olurken, uzaktan eğitimin bütüncül bir perspektifle analiz edilmesinin önüne geçmiştir. Bu konuda diğer iller ve üniversiteler arasında gerçekleştirilecek karşılaştırmalı çalışmaların hem alana hem de ilgili üniversitelerin eğitim kalitesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Gerekli alt yapısı olsun ya da olmasın, diğer üniversitelerde de gelecekte yüz yüze eğitim ile el ele yürüyeceği düşünülen uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların yapılması ve uzaktan eğitime gereken önemin verilmesi, farklı bakış açılarının ortaya konularak uzaktan eğitimin ileriye taşınması konusunda son derece önemlidir.

Uzaktan eğitim ile ilgili hazırlanan tezler, belirli üniversitelerin yanı sıra, belirli anabilim dallarında da yoğunlaşmıştır. Çalışmaların eğitim alanının yanı sıra, çevrimiçi uzaktan eğitimin

teknolojiye bağımlı bir eğitim modeli olması nedeniyle, bilgisayar ve bilişim alanında yoğunlaşması beklenen bir sonuçtur. Ancak uzaktan eğitim aynı zamanda, bir ucunda öğrencilerin, diğer ucunda ise öğretim elemanlarının bulunduğu iletişimsel bir süreçtir. Uzaktan eğitimde fiziksel olarak aynı ortamda bulunamayan taraflar arasında gerçekleşen iletişimin etkililiğinin, araştırılmaya değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Buna karşın uzaktan eğitimin iletişimsel boyutuna aynı derecede odaklanılmadığı ve bu alanın göz ardı edildiği bulguların bir diğer önemli sonuçtur. Bu çalışma kapsamında örnekleme yer alan tez çalışmalarının yalnızca 15'inin iletişim bilimleri ile ilişkili anabilim dallarına ait oluşu ve eğitimin iletişimsel boyutunu doğrudan ele alan hiçbir çalışmanın olmaması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Ne var ki doküman ve video/ses kayıtlarından, çeşitli programlarla oluşturulmuş ders içeriklerine kadar, her anı karşılıklı iletişimi kapsayan bu süreç, iletişim bilimlerini yakından ilgilendiren bir konudur. Bu anlamda zamansal ve mekânsal olarak yüz yüze eğitimden ayrılan uzaktan eğitimin iletişimsel boyutuna yönelik yapılacak çalışmaların, uzaktan eğitimin etkili ve verimli bir model olmasına aracılık edeceği düşünülmektedir.

Öte yandan uzaktan eğitim gerek öğrenciler ve öğretim elemanları gerekse de bu süreci kişilere aktaran teknik ekip ve yönetimin karşılıklı etkileşimde bulunduğu çok yönlü bir eğitim şeklidir. Listelenen tezlerin konuları incelendiğinde, mevcut çalışmaların uzaktan eğitimi ağırlıklı olarak öğrenciler açısından değerlendirdikleri bulgulanmıştır. Yani çoğunlukla sosyal buralık, algı, motivasyon ve memnuniyet gibi etkenlere öğrencilerin perspektifinden yaklaşmıştır. Ne var ki uzaktan eğitim öğrenci, öğretim elemanı, teknik altyapı ve teknik ekipten oluşan çok boyutlu ve dinamik bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla motivasyon, teknoloji kullanabilme yetisi, memnuniyet ya da doyum gibi temel unsurları araştıran çalışmaların odağı yalnızca öğrencilere değil, öğretim elemanı, yönetim ve teknik ekibe de yönelmelidir. Bir diğer ifade ile sürecin üniversitede görev yapan öğretim elemanları, idari personel ve uzmanlar ile olan ilişkisinin de sorunsallaştırılması, uzaktan eğitimin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi noktasında önem arz etmektedir.

Buna ek olarak, her ne kadar uzaktan eğitime dair model önerileri sunan çalışmaların fazlalığı dikkat çekse de özellikle pandemi sürecinde gündeme gelen uzaktan eğitimin alt yapı sorunlarına ışık tutan ve bu sorunlara çözüm önerilerinde bulunan herhangi bir çalışma yoktur. Bu bağlamda öncelikle alt yapı sorununa ilişkin çalışmalara ağırlık verilmeli ve ardından model önerileri geliştiren çalışmaların gündeme gelmesi gerekmektedir. Çünkü çevrimiçi uzaktan eğitim sisteminin sağlıklı işleyebilmesi, öncelikli olarak teknik alt yapı çalışmalarına bağlıdır. Bir başka deyişle, uzaktan eğitim sürecinin temel eksiklikleri ve gereklilikleri göz önüne alındığında, model geliştirme aşamasının, sürece uyum ve adaptasyon sağladıktan sonra gerçekleşmesinin daha yerinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapı-

lan literatür taramasında uygulamalı derslere yönelik uzaktan eğitim sürecini değerlendiren çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinin, uygulamalı dersler ile olan ilişkisine değinecek çalışmalar, özellikle pratik ders müfredatının ağırlıkta olduğu tıp, mimarlık ve mühendislik alanlarında verimliliğinin artırılabilmesi açısından önemlidir. Özellikle Covid-19 pandemisi ile birlikte, uzaktan eğitimde uygulamalı derslerin uygulanabilirliğinin tartışıldığı günümüzde, bu sayının daha da artması beklenmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerde, tıpkı tez konusunda olduğu gibi, örneklem konusunda da öğrenciye yoğunlaşıldığı, çalışmaların 3/4'ünün örneklemine öğrencileri dahil ettikleri görülmüştür. Buna karşın, uzaktan eğitimin diğer tarafları olan öğretim elemanı, uzman, yönetici ve idari personel örneklem olarak son derece kısıtlı sayıda çalışmaya konu olmuştur. Özellikle yönetici ve idarecileri örnekleme alan çalışmaların yok denecek kadar az olması ise uzaktan eğitimin aynı zamanda idari bir süreç olduğu gerçeğinin gözden kaçırılması olarak okunabilir. Özellikle Covid-19 pandemisi ile birlikte, eğitim kurumlarının uzaktan eğitim çalışmalarına hız vermesi ve ilgili alt yapı çalışmalarına yoğun mesai harcaması, uzaktan eğitim konusunun sadece öğrenci memnuniyeti olmayıp aynı zamanda çok yönlü sistematik bir süreç olduğu gerçeğini gözler önüne sermiştir.

Çalışmaların geneline bakıldığında, daha çok nicel araştırma yöntemlerine, veri toplama aracı olarak ise çoğunlukla ankete başvurulduğu görülmüştür. Delphi tekniği ve deneysel çalışmaların, ankete kıyasla daha az kullanılması, yapılan çalışmalarda araştırılan konuya yönelik elde edilen verilerin sınırlı ve tek yönlü olabileceğini düşündürmektedir. Söz konusu çeşitlilik, uzaktan eğitime dair görüşlerin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesini mümkün kılacaktır. Bunun yanında uzaktan eğitimin odağı olan insan davranışlarını ve tepkilerini anlamaya, yorumlamaya ve böylece daha derin bilgiler elde etmeye olanak sağlayan nitel araştırma yöntemlerinin öneminin göz ardı edildiği tespit edilmiştir. Niteliksel araştırma, kavramların açıklanmasına ve kuramsal bir temele dayandırılarak yapılan analizler olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2012, s. 106). Nicel çalışmada önce veriler toplanmakta, ardından bu veriler sayılara ve istatistiklere dönüştürülmektedir. Verileri analiz, ancak bu işlemden sonra yapılabilmektedir. Buna karşın nitel araştırmacılar veriler arasındaki örüntü ya da ilişkileri daha sürecin en başında yani veri toplarken aramaktadır. Kısacası, nitel araştırma yönteminde analiz, sonuç kısmından ziyade tüm sürece yayılan bütüncül bir aşamadır (Neuman, 2014, s. 312-313). Dolayısıyla çevrimiçi uzaktan eğitim çalışmalarının nicel olduğu kadar nitel araştırma yöntemleriyle de desteklenerek, istatistiksel bilgilerin yanı sıra keşfedici ve yorumlayıcı çıkarımlar yapılmasının önü açılmalıdır. Öte yandan, nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan deneysel çalışmalar ile açıklayıcı durum çalışması, gözlem ve odak grup görüşmesi gibi nitel yöntemlerin tamamı-



nın öğrencilerle gerçekleştirilmiş olması ve nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan delphi tekniğinin sadece öğretim elemanlarına uygulanması personel, öğretim elemanı ve idari yönetim gibi diğer dinamiklerin süreçteki rolünün gözden kaçma riskini doğurmaktadır. Sonuç itibarıyla, uzaktan eğitim süreci üzerine yapılan araştırmalarda, yöntem ve örneklem çeşitliliğinin artırılarak göz ardı edilen hususlara yönelik çalışmalar yapılmasının, birçok boyutu olan uzaktan eğitim sisteminin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: İAG: Fikir, tasarım, danışmanlık, denetleme, verilerin yorumlanması, makalenin yazılması ve eleştirel inceleme; HCC: Verilerin toplanması, danışmanlık, makalenin yazılması ve eleştirel inceleme; PO: Veri toplanması, kaynak taraması ve makalenin yazılması. / **İAG:** Project idea, conceiving and designing the study, consultancy, study monitoring, interpretation of data, writing of the article and critical review; **HCC:** Data collection, consultancy, writing of the article and critical review; **PO:** Data collection, literature review and writing of the article.

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu’na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

Abazaoglu, İ., & Umurhan, H. (2015). Uzaktan eğitim ve öğretim üyelerini uzaktan eğitime teşvik eden faktörler. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(4), 353–363.

Anderson, T. (2001). The hidden curriculum in distance education an updated view. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(6), 28–35.

Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 12(1), 29–42.

Aydın, İ. E., Kaya, S., İşkol, S., & İşcan, A. (2019). Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim bölümünde yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 430–441.

Babur, A., Kiper, A., Çukurbaşı, B., Özer, E. A., Tonbuloglu, İ., Küçük, Ş., ... Horzum, M. B. (2016). 2009–2013 yılları arasında uzaktan eğitim dergilerinde yayınlanan makalelerin yönetsel açıdan incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education* 6(1), 123–140.

Bayam, M., & Aksoy, M. S. (2002). Türkiye’de uzaktan eğitim ve Sakarya Üniversitesi uygulaması. *SAU Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 169–175.

Beblavý, M., Thum, A. E., & Veselkova, M. (2011). Education policy and welfare regimes in OECD countries. *CEPS Working Document No. 357*. Erişim adresi http://aei.pitt.edu/33008/1/WD_357_Beblavý_Thum_Veselkova.pdf (4 Mart 2021).

Berge, Z. L., & Mrozowski, S. (2001). Trends in research and practice: An examination of the American Journal of Distance Education 1987 to 1995. *American Journal of Distance Education*, 15(3), 5–19.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85–124.

Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., & Dincer, G. D. (2015a). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009–2013. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1), 330–363.

Bozkurt, A., Kumtepe, E. G., Kumtepe, A. T., Aydın, I. E., Bozkaya, M., & Aydın, C. H. (2015b). Research trends in Turkish distance education: A content analysis of dissertations, 1986–2014. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 18(2), 1–21.

Chugh, R., Ledger, S., & Shields, R. (2017). Curriculum design for distance education in the tertiary sector. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 4–15.

Cowan, J. (1995). The advantages and disadvantages of distance education. In R. Howard, & I. McGrath (Eds.), *Distance education for language teachers: A U.K. perspective* (pp. 14–21). Bristol: Multilingual Matters.

Çelik, P., & Perçin, S. (2020). E-hizmet kalitesi ölçümü: Uzaktan eğitim hizmeti veren kamu üniversiteleri örneği. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 77–98.

Davies, R., Howell, S. & Petrie, J. (2010). A review of trends in distance education scholarship at research universities in North America, 1998–2007. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(3), 42–56.

Demiray, E. (2013). Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155–168.

Denyer, D., & Tranfield, D. (2009). Producing a systematic review. In D. A. Buchanan & A. Bryman (Eds.), *The Sage handbook of organizational research methods* (pp. 671–689). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum* 50(3), 241–252.

Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (H. A. Başman, Çev.). Ankara: Pegem Yayınları.

Durak, G., Çankaya, S., Yunkul, E., Urfa, M., Toprakliklioglu, K., Arda, Y., & İnam, N. (2017). Trends in distance education: A content analysis of master’s thesis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 203–218.

Eren, E. (2020). Yeni tip Koronavirüs’ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 153–162.

Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125–133.

Gandhi, S. (2003). Academic librarians and distance education: Challenges and opportunities. *Reference & User Services Quarterly*, 43(2), 138–154.

Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1–12.

Gökmen, Ö., Uysal, M., Yaşar, H., Kırkskiz, A., Güvendi, G. M., & Horzum, M. B. (2017). Türkiye’de 2005–2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1–25.

Gündüz, M. (2013). Modern eğitimin doğuşu ve alternatif eğitim paradigmatları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, (1), 66–80.

Hauser, L. (2013). Qualitative research in distance education: An analysis of journal literature 2005– 2012. *American Journal of Distance Education*, 27(3), 155–164.

Horzum, M. B., Özkaya, M., Demirci, M., & Alparslan, M. (2013). Review of Turkish distance education research. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 79–100.

Jegade, O. J. (1994). Distance education research priorities for Australia: A study of the opinions of distance educators and practitioners. *Distance Education*, 15(2), 234–253.



- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26–33.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Keegan, D. (1980). On defining distance education. *Distance Education* 1(1), 13–36
- Kesim, E. (2020). A study of the graduate theses on distance learning administration in Turkey from 1999 to 2019. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(2), 17–36.
- Knapper, C. (1998). Media and adult learning. A forum: Lifelong learning and distance education. *American Journal of Distance Education*, 2(1), 63–72.
- Koble, M. A. & Bunker, E. L. (1997). Trends in research and practice: An examination of the American Journal of Distance Education 1987 to 1995. *American Journal of Distance Education*, 11(2), 19–38.
- Lapa, T. Y., Köse, E., & Günbayı, İ. (2018). Türkiye’de yapılan rekreasyon araştırmaları: Sistematik bir derleme. *Spor Bilimleri Dergisi*, 29(2), 87–104.
- Lee, Y., Driscoll, M. P., & Nelson, D. W. (2004). The past, present, and future of research in distance education: Results of a content analysis. *The American Journal of Distance Education*, 18(4), 225–241.
- Mupinga, D. M. (2005). Distance eucation in high schools: Benefits, challenges and suggestions. *The Clearing House*, 78(3), 105–108.
- Nagrale, P. (2013). *Advantages and disadvantages of distance education*. Erişim adresi <https://surejob.in/advantages-anddisadvantages-of-distance-education.html> (4 Mart 2021).
- Neto, O., & Santos, E. M. (2010). Analysis of the methods and research topics in a sample of the Brazilian distance education publications, 1992 to 2007. *American Journal of Distance Education*, 24(3), 119–134.
- Neuman, L. W. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. (Çev. S. Özge), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Oliviera, M., Penedo, A., & Pereira, V. (2018). *Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society*. Erişim adresi http://aei.pitt.edu/33008/1/WD_357_Beblavy_Thum_Veselkova.pdf (10 Mart 2021).
- Orakcıoğlu, E. (2019). Türkiye’de uzaktan eğitim temalı 2013–2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdl, İ. (1986). *Uzaktan öğretimin evrensel çerçevesi ve Türk eğitim sisteminde uzaktan öğretimin yeri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Özkul, E., & Girginer, N. (2001). Uzaktan eğitimde teknoloji ve etkinlik. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 103–117.
- Palloff, M. R., & Pratt K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom*. New York, NY: Wiley.
- Panda, S. (1992). Distance educational research in India: Stock-taking, concerns and prospects. *Distance Education*, 13(2), 309–326.
- Ritzhaupt, A., Stewart, M., Smith, P., & Barron, A. (2010). An investigation of distance education in North American research literature using co-word analysis. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 37–60.
- Saylan, F. (2007). Küreselleşme ve eğitimdeki değişim. E. Oğuz & A. Yakar (Ed.), *Küreselleşme ve eğitim içinde* (s. 59–82). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Smedley, J. K. (2010). Modelling the impact of knowledge management using technology. *OR Insight*, 23(4), 233–250.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In D. Jorde & J. Dillon (Eds.), *The world of science education: Handbook of research in Europe* (pp. 341–374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Şakar, N. (1997). *Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretimde bilgi sistemi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–34.
- Tuncay, N., & Uzunboylu, H. (2010). Trend of “Distance Education” in the last three decades. *World Journal on Educational Technology*, 2(1), 55–67.
- Uysal, M., & Yıldız A. (2007). McLuhan’ın “Küresel Köy”ünde eğitim-yeni teknolojiler, küreselleşme ve eğitim üzerine düşünceler. E. Oğuz & A. Yakar (Ed.), *Küreselleşme ve eğitim içinde* (s. 165–180). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Üstündağ, D. A. (2013). Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin araştırma eğilimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(1), 55–71.
- Yıldız, E., & Seferoğlu, S. S. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 33–46.
- Zawacki-Richter, O., Bäckler, E. M. & Vogt, S. (2009). Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, and authorship patterns. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 10(6), 21–50.

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

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

Pandemi Sürecinde Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Eğitim: İletişim Akademisyenlerinin Uzaktan Eğitime Bakışı

Distance Education in Higher Education Institutions during the Pandemic: Communication Academics' Perspectives

Faruk Temel¹ , Onur Önürmen² 

¹Erciyes Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, Kayseri

²Erciyes Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo TV Sinema Bölümü, Kayseri

Özet

Çin'den başlayarak dünyayı saran pandemi (Covid-19) sürecinde toplumsal, siyasal ve ekonomik birçok alanda “yeni normaller” belirdi. Başta eğitim alanında olmak üzere yeni uygulamalara geçilirken, Türkiye’de 16 Mart 2020 tarihi itibarıyla 2020–2021 eğitim dönemi bahar yarıyılında uzaktan eğitimle tamamlanmasına karar verildi. Uzaktan eğitim sürecindeki sorunlar ve tespitler bu çalışmada, Türkiye’de iletişim fakültelerinde eğitim veren iletişim akademisyenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim tecrübeleri kapsamında incelendi. Eğitim ve iletişim ilişkisi bağlamında ele alınan çalışmada iletişim akademisyenlerinin uzaktan eğitimle ilgili tespitlerinin ortaya konulması amaçlandı. Nitel ve nicel veri elde etmek üzere e-posta yoluyla anket tekniği uygulanan araştırma, 65 iletişim fakültesinden (vakıf ve devlet) eğitim veren 1100 iletişim akademisyeni içerisinde örnekleme oluşturan 91 katılımcıya ulaşılarak yürütüldü. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular; (i) İletişim koşullarına ilişkin ölçütler, (ii) Yüz yüze eğitim metotlarına ilişkin önermelere katılım düzeyleri, (iii) Uzaktan eğitim metotlarına ilişkin önermelere katılım düzeyleri, (iv) Uzaktan eğitimin verimliliğine ilişkin katılım düzeyleri ve (v) Ders içeriklerine göre eğitim metotlarına bakış başlıklı 5’li Likert ölçeği ve pandemi sırasında uzaktan eğitim sürecinin genel değerlendirmesini içeren nitel veriler kapsamında analiz edildi. Frekans testleri, betimleyici testler ve nitel veriler doğrultusunda analiz edilen çalışma sonucunda iletişim tercihlerinin eğitim metotlarının verimliliğini belirlemede önemli bir faktör olarak öne çıktığı saptandı. İletişim akademisyenleri tarafından yüz yüze eğitim modeli verimlilik açısından uzaktan eğitime göre tercih edilirken, uzaktan eğitimin başarısı ise görsel, sesli ve yazılı materyallerin kullanılması koşullarına bağlanmıştır. Diğer taraftan uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim modellerinin başarısının, dersin niteliğine (uygulamalı-teorik) göre değişkenlik arz ettiği saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Covid-19, eğitim, iletişim, iletişim akademisyenleri, uzaktan eğitim.

Abstract

The Covid-19 pandemic, which started in China and has spread all over the world, has had various social, political and economic consequences. With new measures implemented due to this pandemic in Turkey, particularly in the field of education, the 2020–2021 spring semester was officially declared to be completed through distance education, effective as of March 16, 2020. In this study, the problems in distance education were examined in the light of the distance education experiences of communication academics teaching at communication faculties in Turkey during the pandemic. Focusing on the relationship between education and communication, the study aimed to reveal communication academic staff's evaluation and views of distance education. The research, which used a questionnaire to obtain qualitative and quantitative data, was carried out by reaching 91 participants, who constitute a sample of 1100 communication academics who teach at 65 communication faculties (private and state), by e-mail. The results were analyzed through 5-point Likert scales under the categories titled (i) Criteria for communication conditions, (ii) Levels of agreement with propositions related to face-to-face education methods, (iii) Levels of agreement with propositions of distance education methods, (iv) Levels of agreement with the effectiveness of distance education, and (v) Perspectives on the instructional methods by the content of the course, and interpreted in light of the qualitative data about the general assessment of the distance education process during the pandemic. Analysis results of frequency tests, descriptive tests and qualitative data showed that communication preferences were an important factor in determining the efficiency of training methods. While the face-to-face education model is preferred over distance education due to its efficiency by communication academics, they attribute the success of distance education to using visual, audio and written materials. In addition, the success of distance education and face-to-face education models was found to vary by the nature of the course (applied-theoretical).

Keywords: Communication, communication academics, Covid-19, distance education, education.

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Faruk Temel
Erciyes Üniversitesi, İletişim Fakültesi,
Yenidoğan Mahallesi, Ahmet El Biruni
Caddesi, No: 78A, 38280, Talas, Kayseri
e-posta: faruktem@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(1), 89–101. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 28, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Ocak / January 28, 2021

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Temel, F., & Önürmen, O. (2022). Pandemi sürecinde yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim: İletişim akademisyenlerinin uzaktan eğitime bakışı. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 89–101. doi:10.2399/yod.21.744061

ORCID ID: F. Temel 0000-0001-7103-0790; O. Önürmen 0000-0001-7500-2869



Doğal süreçleri sekteye uğratan gelişmeler sonucu uygulanan/meydana gelen yapısal değişiklikler, beklenden etkiler ve yeni sorunlar ortaya çıkarabilmektedir. Bu çerçevede Covid-19 pandemisi sürecinde eğitim alanında yaşanan gelişmeler, dünyada ve Türkiye’de okul öncesi eğitimden yükseköğrenime kadar bütün aşamalarda değişimler yaşanmasına sebep olmuştur. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 16 Mart 2020 tarihinden itibaren eğitime önce 3 haftalık bir ara vermiş, ardından bu süre dönem sonuna kadar uzatılarak yükseköğrenimde 2020 yılı Bahar Döneminin uzaktan eğitim modeliyle gerçekleştirileceğini açıklamıştır.^[1]

Süreç, eğitim alanının tüm safhalarında yer alan karar vericiler, eğitimciler, veliler ve öğrenciler üzerinde etkili olmuştur. Eğitim yeri olduğu kadar aynı zamanda sosyalleşme alanı olan tüm okullar yüz yüze eğitime son vererek ani bir kararla uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Uzaktan eğitim her ne kadar yeni bir olgu olmasa da pandemi ile birlikte uzaktan eğitime ani ve kitlesel geçiş süreci çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Mekânsal ve zamansal özellikleri itibarıyla yüz yüze eğitim modelinden ayrılan uzaktan eğitime ilişkin iletişim temelindeki sorunsal başat tartışma konularından birisi olmuştur. Bu çerçevede eğitim modelinin içeriği kadar biçimsel yönü de tartışılmaya başlanmıştır.

Eğitim ve iletişim arasındaki ilişki insanlık tarihi kadar eskidir (Jacquinot-Delaunay, 2016, s. 62). Bu ilişki özellikle iletişim alanındaki teknik gelişmeler doğrultusunda eğitim alanını etkileyen nitelik arz eder. Nitekim her yeni iletişim teknolojisi eğitsel bir kullanım umudunu içinde taşır (Jacquinot-Delaunay, 2016, s. 68). Diğer taraftan eğitimin en temel hedefi bilginin aktarılması ve kullanılmasıdır. Bu bağlamda doğru iletişim koşulları oluşmadan eğitimin beklenen verimi sağlaması oldukça zor gözükmektedir. Nitekim iletişim biçimleri bilgi aktarım süreçlerinde belirleyici rol oynamaktadır. Berge (1995) bilgi aktarımında iletişimin etkisine değinerek, matbaanın bulunmasından önce de insanların okuyup yazma bildiğini (yani kalıcı bilgi aktarımı yapabildiklerini) ancak yaygın okuryazarlığı sağlayan faktörün basın olduğunu ifade etmektedir. İletişim alanında gerçekleşen tasarım, üretim, dağıtım ve erişime yönelik tüm gelişmelere rağmen; belirli bir mekânda (sınıf) ve belirli bir zaman dilimi (ders saati) içerisinde uygulanan geleneksel eğitim yöntemi neredeyse insanlık tarihi ile eşdeğer bir zamandan bu yana uygulanmakta ve dünyanın hemen her yerinde geçerliliğini korumaktadır. Buna karşılık teknolojinin gelişmesi ile birlikte hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da değişim ve dönüşüm süreçleri hızlanmaya başlamıştır. Dijitalleşme ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler özellikle çeşitli uzaktan eğitim metodlarının eğitsel alanda uygulanmasını beraberinde getir-

miştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim süreçlerine adapte edilmesi ve internet teknolojisinin yaygın/ulaşılır hale gelmesi sonucu okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün süreçleri kapsayan ve kullanılan yeni eğitim ve öğretim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Bu noktada uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında doğrudan iletişim süreçleriyle bağlantılı bir gelişim seyri izlediğini söylemek mümkündür.

Dünyada uzaktan eğitim süreçlerinin başlaması 1840 yılında İngiltere’de mektup aracılığıyla steno öğretimine dayanmaktadır. Ardından 1856’da Almanya’da, 1873’de ABD’de ve 1898’de de İsveç’te iletişim araçları vasıtasıyla benzer yöntemlerin uygulandığı eğitim faaliyetlerine rastlanmaktadır.

Türkiye’de uzaktan eğitim, 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesinin Banka ve Ticaret Hukuku Enstitüsü tarafından banka çalışanlarına yönelik mektupla eğitim programıyla başlatılmıştır (Kaya, 2002, s. 27–31). Mektupla öğrenim yerini zamanla radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçları vasıtasıyla yapılan uzaktan öğrenim modeline bırakmıştır. Söz konusu uzaktan eğitim modellerinde, eğitimin yapıldığı kitle iletişim aracının yapısal özellikleri nedeniyle süreç genellikle etkileşim olmadan tek taraflı biçimde ilerlemiştir. Sumner’a (2000) göre etkileşim; eğitimi öğretmeden ayıran, aynı zamanda kamusal alan yaratan bir özelliktir ve tek yönlü teknolojilerle sağlanması olanaklı değildir. Bu durum teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan internet tabanlı platformlar üzerinden sürdürülen uzaktan eğitim süreçlerinde değişmiştir.

Farklı mekânlarda bulunan öğrenci ve eğitimciler birbirleriyle internet tabanlı çeşitli yazılımlar aracılığıyla yazılı, görüntülü ve işitsel olarak etkileşime girebilmişlerdir. Bu türdeki uzaktan eğitim programlarının önemli bir kısmı, sanal bir sınıf ortamı yaratarak eğitimci ile öğrencileri bir araya getirmektedir. Kullanılan yazılım özelliklerine göre eşzamanlı biçimde yazılı, sesli ve görüntü iletişim kurulabilmektedir. Ancak bu tür eğitim modelinde eğitici ya da öğrenciden kaynaklanabilecek ve iletişim sürecini aksatacak durumlara iletişim ortamından/yazılımdan veya cihazdan kaynaklanabilecek sorunlar da eklenmiştir. Dolayısıyla eğitimin iletişimsel boyutu bağlamında ele alınması gereken bir süreç ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda çalışmada bu sürecin taraflarından olan iletişim bilimsel eğitimcilerin konu hakkındaki algıları incelenmiştir.

Dijital iletişim biçimlerinin yaygınlaşması ve çeşitlenmesi ile birlikte üniversite seviyesindeki eğitim ortamında, akademisyenlerin sosyal medya kullanım düzeyleri, sosyal medya kullanan akademisyenlerin öğrenci ile arasında değişim gösteren ilişkiler, ders içeriklerinin sosyal medya ortamında paylaşımına kadar varan yenilikler, toplumsal yapının doğasını etkilediği gibi eğitim dünyasında da yeni bir düzenin, yapının habercisidir. Di-

[1] <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> (Erişim tarihi: 11 Mayıs 2020).



jiyal yaşamın getirdiği bu yenilikler, geleneksel olanı tehdit ederken, değişim gösteren unsur yalnızca biçimsel değil aynı zamanda değerlerle ilgilidir (Temel ve Önürmen, 2017). Buradan hareketle literatürde uzaktan eğitimle ilgili sorun tespiti yapan ve çeşitli yaklaşımlar ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Uzaktan eğitim metotlarının özellikle internet tabanlı platformlara taşınmasıyla birlikte bu alana yönelik akademik ilgi de artmıştır. Genel bir yaklaşımla ve yapısalcı bir model üzerinden bilgisayar destekli uzaktan eğitim modellerini ele alan Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Bannan Haag (1995) bu tür bir modelin benzersiz ve heyecan verici bir biçimde uzaktan eğitim ortamları için teorik temeller sağlayabileceğini belirterek; yapısalcı ilkeler üzerine tasarlanmış öğrenme ortamlarının daha etkili olacağını vurgulamaktadır. Diğer yandan Terblanche (2015) teknolojik gelişmelerin güncel uygulamalar, eğilimler ve politika açısından fırsatlar ve zorluklar sunduğunu belirterek, yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitimin olumlu bir katkı verebilmesi için kurumsal değişimlerin gerekli olabileceğine dikkat çekmektedir. Amerikan üniversitelerindeki eğitimcilere yönelik gerçekleştirdiği çalışmada Clark (1993), uzaktan eğitimi destekleyen ya da çökimsel davranan eğitimcilerin bu sürece ilişkin daha fazla kaynak ayrılması, uygun idari ve teknik desteğin sağlanması ve yeterli personelin görevlendirilmesi gibi hususlar üzerinde görüş birliğine vardıklarını belirtmektedir. Bu noktada karşılaşılabilecek sorunların aşılmasında üniversite öğretiminin gerçekleştirme biçimleri ve üniversite öğretmenleri ile öğrencilerinin öğretme ve öğrenme biçimlerindeki değişimlerin göz önünde bulundurulması gerektiğine değinen Kirkwood (2014) genellikle bunlardan ilki üzerine yoğunlaştığını ifade etmektedir. Kirkwood'a göre teknolojinin öğretme ve öğrenme uygulamalarını dönüştürme potansiyeli, yalnızca yükseköğretimdeki öğretmenlerin kendi öğretilerini anlamalarını ve öğrenciler üzerindeki etkilerini geliştirerek sağlanabilecektir. Diğer bir deyişle eğitim sürecinde bu türden bir dönüşüm dış etkenler kadar iç etkenlerin de buna uyum sağlamasıyla başarılı olacaktır. Tight (1987) bu durumun gerçekleşebilmesi için yükseköğretim kurumlarında yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulamalarının karma biçimde sunulabileceğine dikkat çekerek; katılımcıların çeşitli yüz yüze ve uzaktan eğitim tekniklerine, bunların güçlü ve zayıf yönlerine veya birbirlerinin yerine nasıl geçebileceklerine dair bilgi sahibi olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Literatürde yer alan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, öne çıkan konu başlıklarının çevrimiçi eğitim modelinde öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının sahip olması gereken nitelikler, etkili eğitim yöntemleri ya da öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili düşünce ve deneyimleri üzerine olduğu görülmektedir. Çevrimiçi eğitimde karşılaşılan temel sorunlar arasında dikkat çeken faktörlerden biri de öğretmenlerin geleneksel eğitim uygulamalarını bu ortama uygulama alışkanlıklarıdır. Eğitimciler

çevrimiçi eğitimde de rol model olarak belirledikleri deneyimli öğretmenlerin etkili gördükleri geleneksel yöntemleri tercih etmektedirler ve bu yöntemler genelde yıllar içinde ve belli bir hazırlık olmaksızın ortaya çıkmıştır (Kreber ve Kanuka, 2006). Bu bulguyu destekleyen bir başka çalışmada (Baran, Correia ve Thompson, 2011) çevrimiçi eğitimle ilgili daha önceki çalışmaların, eğitim süreçlerinin teknoloji aracılığıyla sistematikleştirilmesi ve endüstrileşmesi motivasyonuna dayandığı ifade etmekte ve bugünün çevrimiçi eğitiminin pek çok biçiminde hâlâ basit olan bu tekno-merkezli yaklaşım sonucunda, çevrimiçi ortamlarda geleneksel yaklaşımların kopyalandığını ve çevrimiçi öğretmenler için herkese uyan tek boyutlu hazırlık ve destek programları oluşturulduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen adayları üzerine yapılan bir başka çalışmada ise (Öztürk, Öztürk ve Özen, 2018), adayların uzaktan eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri ile bu eğitim modelinden duydukları memnuniyet arasında anlamlı ilişkiler olduğu kaydedilmiştir. Çalışmalarda ortaya çıkan ortak nokta, internet tabanlı çevrimiçi öğrenme modellerinde öğretmenlerin de bu yeni duruma hazırlıklı ve istekli olması gerekliliğidir. Örneğin; Baran'ın (2018) benzer bir çalışmasına göre yeterli bilgi, beceri ve uygun teknolojilere düzenli biçimde erişebilen öğretmenlerin uzaktan eğitimden daha çok tatmin olduklarını bulgusuna erişilmiştir. Bu yeni modelle ilgili sorunlar ve çekinceler olsa bile uzaktan eğitimin, artık önceleri geleneksel eğitimi destekleyici, yardımcı bir yöntem olduğu değerlendirilirken artık başlı başına bir seçenek olarak ortaya çıkacağı da değerlendirilmektedir. Cutri ve Mena (2020) da 2002–2018 yılları arasında konuyla ilgili yayınlanan araştırmaları inceledikleri çalışmalarının sonucunda 2025 yılına kadar çevrimiçi eğitimin dünya çapında ana akım bir yöntem haline geleceğini ve Covid-19 pandemisinin bu süreci hızlandıracağına değinerek çevrimiçi eğitimin büyük olasılıkla artık fakülte üyelerinin bunun dışında kalmayı seçemeyeceği bir noktaya ulaştığını belirtmektedirler. Bununla birlikte, gelecekteki araştırmalarda öğretmenlerin yetkinliğine odaklanmanın ötesine geçerek onların ve fakültelerin çevrimiçi eğitime hazır oluşlarıyla ilgili duygusal ve kimlik bozan değişkenleri tespit edecek bir ölçek geliştirmenin daha önemli olacağını vurgulamışlardır.

Genel olarak bakıldığında, bilgisayar/internet tabanlı uzaktan eğitim süreçlerinin eğitimciden, ortamın kendi yapısından ya da öğrencilerden kaynaklanan birtakım sorunlar ortaya çıkardığı gözlemlenmektedir. Bilginin dolaşımının kolaylaştığı ve dijitalleştiği bir dünyada bunun belirli kurallar ve şablonlar halinde aktarılması yalnızca teknik bir konu değil, önemli bir iletişim sorunu olarak da dikkat çekmektedir.

Yöntem

Eğitim ve iletişim ilişkisinin net biçimde gözüktüğü uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim modellerine ilişkin koşulların ile-

tişim bilimi akademisyenleri tarafından değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu çerçevede eğitim modellerinin iletişim boyutuyla ilişkili sorunsal, aşağıdaki araştırma soruları çerçevesinde çözümlenmeye çalışılmaktadır:

- İletişim akademisyenlerinin internet tabanlı uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin düşünceleri nedir?
- İletişim akademisyenlerinin yüz yüze eğitim modeline ilişkin düşünceleri nedir?
- Ders türleri ve eğitim metotları arasındaki ilişki nasıl tanımlanmaktadır?
- Eğitim metotlarının verimliliğine ilişkin akademik unvanlar açısından farklılaşma var mıdır?

Pandemi sürecinde yükseköğretim seviyesinde uzaktan eğitimin başlamasıyla birlikte akademik alanda yeni bir tartışma konusu belirmiştir. Bu çerçevede iletişim araçlarıyla gerçekleşen uzaktan eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerini iletişim akademisyenlerinin görüşleri doğrultusunda saptamak bu çalışmanın amacını teşkil etmektedir. Eğitim sürecinin temel faktörlerinden biri olan iletişim konusunu, uzaktan eğitim ortamında iletişim akademisyenleri tarafından nasıl değerlendirildiğinin belirlenmesi, ileride uzaktan eğitim ile ilgili ortaya çıkabilecek sorunların teşhisinde ve çözümünde dikkate değer bir veri sunacaktır. Bu durum yeni gelişen bir süreç karşısında dönüşen eğitim sosyolojisini göstermesi bakımından çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Çalışma, Covid-19 pandemisi nedeniyle tüm okul öncesi, ilk ve orta öğretim ile yükseköğretim kurumlarının kapalı olduğu 24.04.2020 ile 15.05.2020 tarihleri arasındaki dönemde yapılmıştır. Belirlenen araştırma soruları kapsamında *Google form-lar* aracılığıyla bir anket formu oluşturulmuştur. Bu kapsamda çevrimiçi (*online*) anket formu, Türkiye’de eğitim veren tüm iletişim fakültelerinin resmi internet sayfalarından, o fakültelerde ders veren iletişim akademisyenlerinin e-posta adreslerine gönderilmiştir. Türkiye’deki 65^[2] iletişim fakültesinde ders veren 1100 iletişim akademisyeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem ise araştırmaya katılım sağlayan 91 iletişim akademisyenidir. İstatistiki açıdan örneklem, yüzde 9 hata payı ile evreni temsil kabiliyetine sahiptir (Baş, 2005, s. 43).

Toplam 41 sorudan oluşan anket uygulaması kapsamında nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Anket formunda, katılımcıların bağlı oldukları üniversite, bölüm, akademik unvan, yaş vb. demografik bilgileri tespit edildikten sonra, iletişim biçimlerinin verimliliğine ilişkin düşünceleri saptanmıştır. Sonrasında akademisyenlerin hangi uzaktan eğitim modelini (senkron, asenkron, tek yönlü vb.) uyguladıkları, hangi teknik altyapıyı (üniversite ya da bu amaçla oluşturulan harici programlar) kullandıkları ve uzaktan eğitime Covid-19 pandemisi nedeniyle mi

başladıkları soruları yöneltilmiştir. Ardından uzaktan eğitim çeşitlerinin önemlilik düzeyi, geleneksel eğitim ve uzaktan eğitimin verimliliği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Son olarak uzaktan eğitim ve geleneksel eğitim hakkındaki çeşitli önermelere katılmaya hazır oldukları belirlenmiştir.

Anketin sonunda akademisyenlerin bu sürece dair kişisel gözlem ve deneyimlerinin daha net anlaşılabilmesi amacıyla uzaktan eğitime ilişkin “Eklemek istediğiniz düşünceler” başlığında açık uçlu bir soru sorulmuş ve buradan gelen yanıtlar da nitel veriler kapsamında değerlendirilmiştir.

Bulgular

Nicel Bulgular

Çalışma kapsamında yukarıda da belirtildiği gibi Türkiye’de hâlihazırda öğrenci alan ve eğitim veren 65 iletişim fakültesinde görev yapan akademisyenlere anket formu gönderilmiş, toplamda 37 üniversitede görev yapan akademisyen tarafından katılım gerçekleştirilmiştir. Üniversiteler arasındaki 91 katılımcının yüzdelerle dağılımı; Erciyes Üniversitesi yüzde 9.9; İstanbul Üniversitesi yüzde 5.5; Ege Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi yüzde 4.4’er; Fırat Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Yaşar Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi yüzde 3.3’er; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, İstanbul Arel Üniversitesi, Çankaya Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi yüzde 2.2’şer; İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Galatasaray Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi, Beykent Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Kadir Has Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Yozgat Bozok Üniversitesi ve Beykent Üniversitesi yüzde 1.1’er katılımcı şeklindedir.

İletişim fakültelerindeki 9 bölümde görev yapan akademisyenler tarafından katılım gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların görev yaptıkları bölümlerin yüzdelerle dağılımı aşağıdaki gibidir:

- Halkla İlişkiler ve Tanıtım: %33
- Radyo-Televizyon ve Sinema: %25.3
- Gazetecilik: %23.1
- Görsel İletişim Tasarımı: %4.4
- İletişim Tasarımı ve Yönetimi: %3.3
- Yeni Medya ve Reklamcılık: %3.3
- Medya ve İletişim: %2.2
- Halkla İlişkiler ve Reklamcılık: %2.2

[2] www.istatistik.yok.gov.tr 2020 yılı verilerine göre (Erişim tarihi: 21 Nisan 2020).



İletişim akademisyenlerin unvanlarına ilişkin yüzdelik dağılım ise şu şekildedir:

- Doktor Öğretim Üyesi: %38.5
- Profesör: %22
- Doçent: %18.7
- Öğretim Görevlisi: %14.3
- Araştırma Görevlisi: %6.6

91 katılımcı arasında yaş dağılımları; 20–35 yaş arası yüzde 14.3, 36–45 yaş arası yüzde 48.4, 46–55 yaş arası yüzde 23.1, 56–65 yaş arası yüzde 11, 65 ve üzerindeki yaş aralığındakiler ise yüzde 3.3 şeklindedir.

91 iletişim akademisyeninin yüzde 59.3'ü bağlı bulunduğu üniversitenin uzaktan eğitim alt yapısını kullanırken, yüzde 24.2'si hem harici hem de okulun programını ve yüzde 16.5'i yalnızca harici bir program (Zoom, Google Classroom vd.) kullanmaktadır.

91 iletişim akademisyeninin yüzde 71.4'ü pandemi (Covid-19) ile birlikte uzaktan eğitime başlarken yüzde 28.6'sı pandemi öncesinde de uzaktan eğitim uygulamasını kullanmaktadır.

91 iletişim akademisyeninin yüzde 58.2'si İletişimin anlık gerçekleştiği sanal sınıf ortamındaki senkronize iki yönlü eğitim, yüzde 16.5'i iletişimin anlık gerçekleşmediği asenkron iki yönlü eğitim, yüzde 14.3'ü yazılı ve görsel materyallerle gerçekleştirilen tek yönlü eğitim ve yüzde 11'i görüntülü gerçekleştirilen tek yönlü eğitim metodlarını uygulamaktadır.

İletişim akademisyenlerinin “*iletişim*”in en iyi şekilde gerçekleşme koşullarına ilişkin ifadelerle katılım düzeyleri çok kötü – çok iyi aralığındaki 5li Likert ölçeği ile saptanmıştır. Bu çerçevede “*Aynı mekanda doğal aracısız yüz yüze iletişim*” koşulları itibarıyla çok iyi (4.27) şeklinde tanımlanmıştır. “*Farklı mekanlarda gerçekleşen aracılanmış anlık (sesli, yazılı, görsel) iki yönlü iletişim*” ifadesine ilişkin yüzde 60.4 oranında alan iyi (4.01) seçeneği kodlanmıştır. “*Farklı mekanlarda ve farklı zamanlarda asenkron iki yönlü iletişim*” ifadesine ise katılım düzeyi yüzde 52.7 oranında “iyi” (3.81) şeklindedir. “*Farklı mekanlarda aracılanmış (kitle iletişim araçları) asenkron tek yönlü iletişim*” ifadesine katılım düzeyi ise “ne iyi ne kötü” (3.42) şeklinde orta düzeydedir (■ Tablo 1).

■ **Tablo 1.** İletişim koşullarının verimliliğine ilişkin katılım düzeyi.

İfadeler	Seçenekler	Sayı	Yüzde	
Aynı mekanda doğal aracısız yüz yüze iletişim	Çok kötü	0	0	Ortalama
	Kötü	0	0	4.67
	Ne iyi ne kötü	2	2.2	Standart sapma
	İyi	26	28.6	0.51
	Çok iyi	63	69.2	
	Toplam	91	100	
Farklı mekanlarda aracılanmış anlık (sesli, yazılı, görsel) iki yönlü iletişim	Çok kötü	0	0	Ortalama
	Kötü	3	3.3	4.01
	Ne iyi ne kötü	13	14.3	Standart sapma
	İyi	55	60,4	0.7
	Çok iyi	21	22	
	Toplam	91	100	
Farklı mekanlarda ve farklı zamanlarda asenkron iki yönlü iletişim	Çok kötü	0	0	Ortalama
	Kötü	6	6.6	3.81
	Ne iyi ne kötü	21	23.1	Standart sapma
	İyi	48	52.7	0.8
	Çok iyi	16	17.6	
	Toplam	91	100	
Farklı mekanlarda aracılanmış (kitle iletişim araçları) asenkron tek yönlü iletişim	Çok kötü	4	4.4	Ortalama
	Kötü	8	8.8	3.42
	Ne iyi ne kötü	34	37.4	Standart sapma
	İyi	35	38.5	0.8
	Çok iyi	10	11	
	Toplam	91	100	

İletişim akademisyenlerinin “Sınıf içi yüz yüze yalın biçimde gerçekleştirilen eğitim modeli sağlıklı ve verimli bir eğitim metodudur” ifadesine katılım düzeyi 4.3 ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde iken, “Sınıf içi yüz yüze görsel malzemelerle desteklenmiş eğitim modeli sağlıklı ve verimli bir eğitim metodudur (4.6)” “Sınıf içi yüz yüze görsel-yazılı-sesli malzemelerle desteklenmiş eğitim modeli sağlıklı ve verimli bir eğitim metodudur (4.7)” ifadelerine katılım düzeyi ortalama “kesinlikle katılıyorum” düzeyindedir. İletişim akademisyenleri “Geleneksel eğitim metotlarına ilişkin olumsuz bir bakış açısına sahibim” ifadesine ilişkin yüzde 62.6 oranında “katılmıyorum” şeklinde seçim yaparken, “Sınıf içi yüz yüze iletişim ortamında gerçekleştirilen eğitim modeli, sanal ortamdaki

eğitim modellerinden daha verimlidir” ifadesine de ortalama 4.2 “katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir (■ Tablo 2).

İletişim akademisyenlerinin uzaktan eğitime bakışı, bir takım metotları içeren önermelere katılım düzeyleri kesinlikle katılmıyorum – kesinlikle katılıyorum aralığında 5’li Likert ölçeği ile saptanmıştır. Bu doğrultuda “Sanal sınıflarda yalın biçimde gerçekleştirilen eğitim modeli sağlıklı ve verimli bir eğitim metodudur (3.0)” ve “Sanal sınıflarda görsel malzemelerle desteklenmiş eğitim modeli sağlıklı ve verimli bir eğitim metodudur (3.5)” ifadelerine katılım düzeyi “kararsızım” derecesinde orta düzeydedir. İletişim akademisyenlerinin “Sanal sınıflarda görsel-yazılı-sesli malzemelerle desteklenmiş eğitim modeli sağlıklı ve verimli bir eğitim

■ Tablo 2. Yüz yüze eğitim metotlarına ilişkin önermelere katılım düzeyleri.

İfadeler	Seçenekler	Sayı	Yüzde	
Sınıf içi yüz yüze yalın biçimde gerçekleştirilen eğitim modeli sağlıklı ve verimli bir eğitim metodudur.	Kesinlikle katılmıyorum	0	0	Ortalama
	Katılmıyorum	4	4.4	4.3
	Kararsızım	10	11	Standart sapma
	Katılıyorum	31	34.1	0.8
	Kesinlikle katılıyorum	46	50.5	
	Toplam	91	100	
Sınıf içi yüz yüze görsel malzemelerle desteklenmiş eğitim modeli sağlıklı ve verimli bir eğitim metodudur.	Kesinlikle katılmıyorum	0	0	Ortalama
	Katılmıyorum	1	1.1	4.6
	Kararsızım	1	1.1	Standart sapma
	Katılıyorum	28	30.8	0.5
	Kesinlikle katılıyorum	61	67	
	Toplam	91	100	
Sınıf içi yüz yüze görsel-yazılı-sesli malzemelerle desteklenmiş eğitim modeli sağlıklı ve verimli bir eğitim metodudur.	Kesinlikle katılmıyorum	0	0	Ortalama
	Katılmıyorum	0	0	4.7
	Kararsızım	1	1.1	Standart sapma
	Katılıyorum	20	22	0.4
	Kesinlikle katılıyorum	70	76.9	
	Toplam	91	100	
Geleneksel eğitim metotlarına ilişkin olumsuz bir bakış açısına sahibim.	Kesinlikle katılmıyorum	20	22	Ortalama
	Katılmıyorum	57	62.6	2
	Kararsızım	6	6.6	Standart sapma
	Katılıyorum	4	4.4	0.9
	Kesinlikle katılıyorum	4	4.4	
	Toplam	91	100	
Sınıf içi yüz yüze iletişim ortamında gerçekleştirilen eğitim modeli, sanal ortamdaki eğitim modellerinden daha verimlidir.	Kesinlikle katılmıyorum	2	2.2	Ortalama
	Katılmıyorum	5	5.5	4.2
	Kararsızım	9	9.9	Standart sapma
	Katılıyorum	25	27.5	1
	Kesinlikle katılıyorum	50	54.9	
	Toplam	91	100	

metodudur” ifadesine oyları “katılıyorum (3.9)” seviyesindedir. “Uzaktan Eğitim modellerine ilişkin olumsuz bir bakış açısına sahibim (2.38)” ve “Sanal ortamlardaki çeşitli eğitim modelleri geleneksel eğitim modellerinden daha verimlidir (2.49)” ifadelerine katılım düzeyi “katılmıyorum” şeklindedir (■ Tablo 3).

Uzaktan eğitim metotlarına ilişkin uygulamaların verimliliği, çok önemli ve çok önemsiz aralığındaki 5’li Likert ölçeği ile tespit edilmiştir. Bu çerçevede “Yazılı ve görsel materyallerle gerçekleştirilen tek yönlü eğitim (3.6)”, “İletişimin anlık gerçekleşmediği asenkron iki yönlü eğitim süreci (3.5)” ve “Görüntülü gerçekleştirilen tek yönlü eğitim (3.5)” metotlarının verimliliğine ilişkin bir kararsızlık söz konusudur. Diğer taraftan “İletişimin anlık gerçekleştiği sanal sınıf ortamında senkronize iki yönlü eğitim süreci

(4.4)” verimlilik açısından önemli bir metot olarak gözükmektedir (■ Tablo 4).

İletişim akademisyenlerinin ders türlerine göre eğitim metotlarındaki farklılaşmalara ilişkin görüşleri kesinlikle katılmıyorum – kesinlikle katılıyorum ölçeği ile tespit edilmiştir. Bu çerçevede iletişim akademisyenleri “Uzaktan eğitim ve yüz yüze sınıf içi eğitim uygulamalarındaki verimlilik, ders türüne göre değişiklik arz eder” ifadesine “katılıyorum (4.16)” düzeyinde oy vermiştir. “Teorik dersler için uzaktan eğitim modeli iyi bir seçenektir” ifadesine katılım düzeyi kararsızım derecesinde orta seviyedeysen, “Teorik dersler için geleneksel yüz yüze eğitim modeli iyi bir tercihtir” ifadesine katılım düzeyi ise “katılıyorum 3.93” seviyesindedir. Akademisyenler, “Uygulamalı dersler için geleneksel yüz yü-

■ Tablo 3. Uzaktan eğitim metotlarına ilişkin önermelere katılım düzeyleri.

İfadeler	Seçenekler	Sayı	Yüzde	
Sanal sınıflarda yalın biçimde gerçekleştirilen eğitim modeli sağlıklı ve verimli bir eğitim metodudur.	Kesinlikle katılmıyorum	3	3.3	Ortalama
	Katılmıyorum	27	29.7	3
	Kararsızım	30	33	Standart sapma
	Katılıyorum	27	29.7	0.9
	Kesinlikle katılıyorum	4	4.4	
	Toplam	91	100	
Sanal sınıflarda görsel malzemelerle desteklenmiş eğitim modeli sağlıklı ve verimli bir eğitim metodudur.	Kesinlikle katılmıyorum	3	3.3	Ortalama
	Katılmıyorum	16	17.6	3.5
	Kararsızım	18	19.8	Standart sapma
	Katılıyorum	38	41.8	1
	Kesinlikle katılıyorum	16	17.6	
	Toplam	91	100	
Sanal sınıflarda görsel-yazılı-sesli malzemelerle desteklenmiş eğitim modeli sağlıklı ve verimli bir eğitim metodudur.	Kesinlikle katılmıyorum	0	0	Ortalama
	Katılmıyorum	14	15.4	3.9
	Kararsızım	12	13.2	Standart sapma
	Katılıyorum	34	37.4	1
	Kesinlikle katılıyorum	31	34.1	
	Toplam	91	100	
Uzaktan eğitim modellerine ilişkin olumsuz bir bakış açısına sahibim.	Kesinlikle katılmıyorum	20	22	Ortalama
	Katılmıyorum	36	39.6	2.38
	Kararsızım	18	19.8	Standart sapma
	Katılıyorum	14	15.4	1
	Kesinlikle katılıyorum	3	3.3	
	Toplam	91	100	
Sanal ortamlardaki çeşitli eğitim modelleri geleneksel eğitim modellerinden daha verimlidir.	Kesinlikle katılmıyorum	14	15.4	Ortalama
	Katılmıyorum	36	39.6	2.49
	Kararsızım	25	27.5	Standart sapma
	Katılıyorum	14	15.4	1
	Kesinlikle katılıyorum	2	2.2	
	Toplam	91	100	

Tablo 4. Uzaktan eğitimin verimliliğine ilişkin önermelere katılım düzeyi.

İfadeler	Seçenekler	Sayı	Yüzde	
Yazılı ve görsel materyallerle gerçekleştirilen tek yönlü eğitim (basılı araçlarla ya da elektronik ortamda geri dönüşsüz)	Çok önemsiz	0	0	Ortalama
	Önemsiz	17	18.7	3.6
	Fikrim yok	8	8.8	Standart sapma
	Önemli	56	61.5	0.9
	Çok önemli	10	11	
	Toplam	91	100	
İletişimin anlık gerçekleşmediği asenkron iki yönlü eğitim süreci (farklı zamanlarda iletişimin sürdürüldüğü geri dönüşün olduğu)	Çok önemsiz	0	0	Ortalama
	Önemsiz	18	19.8	3.5
	Fikrim yok	16	17.6	Standart sapma
	Önemli	45	49.5	0.9
	Çok önemli	12	13.2	
	Toplam	91	100	
Görüntülü gerçekleştirilen tek yönlü eğitim (TV ya da Youtube gibi internet içerikleri ile)	Çok önemsiz	0	0	Ortalama
	Önemsiz	18	19.8	3.5
	Fikrim yok	11	12.1	Standart sapma
	Önemli	55	60.4	0.8
	Çok önemli	7	7.7	
	Toplam	91	100	
İletişimin anlık gerçekleştiği sanal sınıf ortamında senkronize iki yönlü eğitim süreci	Çok önemsiz	0	0	Ortalama
	Önemsiz	2	2.2	4.4
	Fikrim yok	8	8.8	Standart sapma
	Önemli	31	34.1	0.7
	Çok önemli	50	54.9	
	Toplam	91	100	

ze eğitim modeli iyi bir tercihtir” ifadesine yüzde 65.4 oranında “kesinlikle katılıyorum” seviyesinde oy vermelerine karşılık, “Uygulamalı dersler için uzaktan eğitim modeli iyi bir tercihtir” ifadesine ise tam tersi yönde yüzde 38.5 oranında “katılmıyorum (2.16)” seviyesinde oy vermiştir. Teorik ve uygulamalı derslerin birlikte değerlendirildiği “Teorik ve uygulamalı dersler için geleneksel eğitim modeli iyi bir tercihtir” ifadesine katılım düzeyi yüzde 44 oranında “katılıyorum (4.28)” seviyesindeyken, “Teorik ve uygulamalı dersler için uzaktan eğitim modeli iyi bir tercihtir” ifadesine ise yüzde 48.4 oranında “katılmıyorum 2.62” seviyesindedir (■ Tablo 5).

Geleneksel eğitim metodlarının verimliliğine ilişkin unvanlara göre farklılaşma, yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablodaki veriler incelendiğinde profesör unvanı için $\bar{X}=4.73$ ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu, bunu sırasıyla $\bar{X}=4.66$ ile öğretim görevlilerinin, $\bar{X}=4.60$ ortalama ile doçentlerin $\bar{X}=4.51$ ortalama ile doktor öğretim üyelerinin ve son olarak ise $\bar{X}=4.00$ ortalama ile ara-

tırma görevlilerinin takip ettiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre (Tukey HSD) en yüksek ortalamaya sahip olan profesörler ile en düşük ortalamaya sahip olan araştırma görevlileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=2.87$; $p=.028$). Bu durum araştırma görevlileri ve profesör unvanındaki akademisyenlerin eğitim geçmişleri ve yaş gibi demografik özellikleri arasındaki farklılaşmaya bağlanabilir (■ Tablo 6).

Nitel Bulgular

İletişim akademisyenlerinin uzaktan eğitim ve geleneksel eğitim metodlarına ilişkin görüşleri “Ekleme istediğiniz düşünceler” biçiminde açık uçlu bir soru olarak saptanmıştır. Bu çerçevede 40 yanıt gelmiş, teşekkür, başarı dilekleri vb. gibi konuyla ilgili olmayan mesajlar elendikten sonra kalan 30 cevap değerlendirilmeye alınmıştır.^[3] Bu cevaplarda salgın sürecinde eğitime ilişkin düşüncelerin yanı sıra uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim metodlarının verimliliğine ilişkin görüşler ortaya konulmuştur.

[3] Çalışmanın bu kısmında elde edilen nitel veriler, ankette yer aldığı yazım ve anlatım biçimiyle olduğu gibi aktarılmıştır.



■ **Tablo 5.** Ders türlerine göre eğitim metotlarına bakış.

İfadeler	Seçenekler	Sayı	Yüzde	
Uzaktan eğitim ve yüz yüze sınıf içi eğitim uygulamalarındaki verimlilik, ders türüne göre değişkenlik arz eder.	Kesinlikle katılmıyorum	1	1.1	Ortalama
	Katılmıyorum	5	5.5	4.16
	Kararsızım	8	8.8	Standart sapma
	Katılıyorum	41	45.1	0.88
	Kesinlikle katılıyorum	36	39.6	
	Toplam	91	100	
Teorik dersler için uzaktan eğitim modeli iyi bir seçenektir.	Kesinlikle katılmıyorum	8	8.8	Ortalama
	Katılmıyorum	22	24.2	3
	Kararsızım	26	28.6	Standart sapma
	Katılıyorum	23	25.3	1.17
	Kesinlikle katılıyorum	12	13.2	
	Toplam	91	100	
Teorik dersler için geleneksel yüz yüze eğitim modeli iyi bir tercihtir.	Kesinlikle katılmıyorum	1	1.1	Ortalama
	Katılmıyorum	7	7.7	3.93
	Kararsızım	13	14.3	Standart sapma
	Katılıyorum	46	50.5	0.9
	Kesinlikle katılıyorum	24	26.4	
	Toplam	91	100	
Uygulamalı dersler için geleneksel yüz yüze eğitim modeli iyi bir tercihtir.	Kesinlikle katılmıyorum	1	1.1	Ortalama
	Katılmıyorum	1	1.1	4.54
	Kararsızım	5	5.5	Standart sapma
	Katılıyorum	24	26.4	0.7
	Kesinlikle katılıyorum	60	65.9	
	Toplam	91	100	
Uygulamalı dersler için uzaktan eğitim modeli iyi bir tercihtir.	Kesinlikle katılmıyorum	26	28.6	Ortalama
	Katılmıyorum	35	38.5	2.16
	Kararsızım	23	25.3	Standart sapma
	Katılıyorum	3	3.3	1
	Kesinlikle katılıyorum	4	4.4	
	Toplam	91	100	
Teorik ve uygulamalı dersler için geleneksel eğitim modeli iyi bir tercihtir.	Kesinlikle katılmıyorum	0	0	Ortalama
	Katılmıyorum	3	3.3	4.28
	Kararsızım	8	8.8	Standart sapma
	Katılıyorum	40	44	0.7
	Kesinlikle katılıyorum	40	44	
	Toplam	91	100	
Teorik ve uygulamalı dersler için uzaktan eğitim modeli iyi bir tercihtir.	Kesinlikle katılmıyorum	6	6.6	Ortalama
	Katılmıyorum	44	48.4	2.62
	Kararsızım	23	25.3	Standart sapma
	Katılıyorum	14	15.4	0.9
	Kesinlikle katılıyorum	4	4.4	
	Toplam	91	100	

Bu kapsamda belirtilen görüşler, çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Bu noktada ilk veriler akademisyenlerin uzaktan eğitim ve pandemi sürecine ilişkin görüşlerini kapsamaktadır.

Akademisyenler uzaktan eğitime başlama aşamasının olağanüstü bir durum sonucu ortaya çıktığına değinmekle beraber hazırlık sürecinin gerekliliğini ifade etmektedirler.

Tablo 6. Geleneksel eğitim metodlarının verimliliğine ilişkin unvana göre dağılım

Unvan	n	%	Sd	F	Sig.	Anlamlı fark (Tukey HSD)
Profesör	20	4.73	.502	2.87	.028	Araştırma Görevlisi
Doçent	17	4.60	.428			
Doktor Öğretim Üyesi	35	4.51	.500			
Öğretim Görevlisi	13	4.66	.527			
Araştırma Görevlisi	6	4.00	.421			Profesör

– “Geleneksel eğitim uzaktan eğitimle desteklenmeli, dijital araçlar kullanılmalı, hatta bazı dersler tamamen uzaktan eğitimle verilebilir. Ancak bepsi için önceden hazırlık yapmak lazım. 2 günde hadi uzaktan eğitime geçtik olmaz. İnternet alt yapısı yeterli değil. Öğrenci hazır değil.”

– “Şu an Covid-19 sebebiyle tamamen uzaktan eğitim modeli uyguluyoruz ve tek başına verimli olmadığını düşünüyorum.”

Bir diğer katılımcı ise uzunca bir biçimde gerekçelendirdiği yazısında pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin teknoloji okuryazarlığıyla bir bağlantısı olduğunu ileri sürerek sürecin ilerleyişinde bazı aksaklıklar olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte uygun biçimde kullanıldığı takdirde uzaktan eğitimin faydalı olacağına ve gelenek eğitim yöntemlerini destekleyici bir misyonu olduğuna değinmiştir.

– “Açık ve uzaktan öğrenme ile ilgili ölçülmeye çalışılan boyutların etkilendiği bazı faktörler bulunmaktadır. Uzaktan öğrenme, mektup yoluyla bile olsa teknoloji tabanlı bir öğrenme biçimi olduğundan ve teknoloji/medya okuryazarlık düzeyinin batı ülkelerinin gerisinde kaldığı bir ulus olduğumuz düşünülürse pandemi döneminde aniden ortaya çıkan uzaktan öğrenme ihtiyacının bazı temel koşulları, hem öğrenenler hem de öğretenler tarafından sağlanamamıştır. Açık ve uzaktan öğrenmeye uygun ders (içerik, süreç, yöntem, altyapı vs.) hazırlamak yüz yüze ders hazırlamaktan daha fazla hazırlık ve çaba gerektirdiğinden eğitim sistemlerimiz hazırlıksız yakalanmıştır. Kaldı ki bazı derslerin hedefleri ve öğrenme çıktıları, uzaktan öğrenmeye içsel olarak uygun değildir. Bazı dersler ise her zaman uzaktan öğrenmeye uygun ve hatta daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilir olsa da buna ilişkin hazırlıklar, hazır bulunuşluklar ve deneyim eksik olduğundan bu süreçte tökezlemeler meydana gelmiştir. Bütün bu faktörlere rağmen göreceli olarak çok hızlı değişen koşullara ülkemiz, hem ortaöğretim, hem lisans, hem de lisansüstü eğitim süreçlerinde hızlı ayak uydurmuş ve mevcut kaynakları etkili ve verimli bir şekilde devreye sokmaya çalışmıştır.”

– “Salgın sürecinde duraksaması beklenen eğitim süreçleri, açık ve uzaktan öğrenme model, yöntem ve teknikleri sayesinde ilerlemeye devam edebilmektedir ve tüm eleştirilere, olumsuzluklara ve eksikliklere rağmen çoğu toplumun yapamadığı ve hatta yap-

mayacağı bir şekilde eğitim, öğretim ve öğrenme faaliyetleri yürütülmeye devam etmiştir. Ümidim, bu zorlu koşullar altında edinilen deneyimlerle gelecekte açık ve uzaktan öğrenmenin daha fazla önemsenerek ve uzmanı olan kişilerce yönetilerek daha geniş çapta, doğru bir şekilde, etkili ve verimli öğrenme fırsatlarının yaratılmasıyla daha yaygın ve maliyet-etkin uygulamalarla küresel çapta daha fazla yer bulmasıdır.”

– “Pandemi süreci uzaktan öğretime yönelik ön yargıların değişmesi için iyi bir fırsat oldu. Fakat iki sistem birbirinin alternatifi değil. Birbirlerini destekleyici unsurlar. Sınıf ortamındaki eğitimin verimliliği sınıf mevcudu, öğrencilerin ilgisi, kullanılan ek materyallerin verimliliği ile doğru orantılı. Bu kriterler olumsuz olduğunda sınıf ortamındaki eğitim de verimsizleşiyor. Bu nedenle uzaktan eğitime karşı özgün eğitimi kutsamanın bir anlamı olmadığını düşünüyorum. Ayrıca uzaktan eğitim sistemi, sanal sınıfların haricinde öğrencilerle birebir görüşmelerin yapıldığı forum vb. etkileşimli uygulamalar yapılırsa, zaman ve mekân kısıtı olan kişiler için harika bir yöntem.”

İletişim akademisyenlerinin uzaktan eğitime bir model olarak bakışlarını temel alan bu başlıkta akademisyenlerin kullandıkları bazı ifadelerde araştırmanın nicel bulgularını destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin uzaktan eğitimin verimsiz olduğu ve fiziksel temasın kesilmesinin bilimsel ve sanatsal gelişim sürecini de durduracağı ileri sürülmüştür.

– “Dünya’da 2000’lerde kullanılmaya başlanan daha sonraları yüz yüze iletişim kadar verimli olmadığı için yavaş yavaş terk edilmeye başlanan uzaktan eğitim modelleri asla yüz yüze eğitimin yerini tutamaz.”

– “Sanal ortamda bilgi aktarımı yapılır. Bilgi üretimi, birey gelişimi ve yetenek geliştirilemez. Konserve yiyecek gibi. Fiziksel temasın kesilmesi icatların, buluşların ve deneylerin önünü keser. Sanat ve bilimin gelişmesinin önünü kapatır, duyguyu yok eder. Toplumun ilerlemesini önler. Sabte kimlikler oluşabilir ve bilgi hırsızlığı artabilir.”

– “Yalnızca geleneksel yöntemler ya da yalnızca uzaktan eğitim modellerini kullanmayı doğru bulmuyorum. Blended-karma yöntemin daha etkili olacağını düşünüyorum.”

– “Uzaktan eğitim modeli geliştirilmeli. Uzaktan eğitim yöntemiyle sınav sisteminin netleştirilmelidir.”



Diğer yandan yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi sistemin çıktılarının saptanmasında kilit öneme sahip sınavların nasıl olması gerektiği konusu da akademisyenlerin dikkat çektiği bir diğer husus olarak ortaya çıkmaktadır.

Nitel verilere göre ortaya çıkan bir diğer konu başlığı ise geleneksel/yüz yüze eğitim modeli ile uzaktan eğitimin karşılaştırılmasıdır. Bu başlıkta akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşlere sahip olsalar da genel bir perspektifle bakıldığında geleneksel/yüz yüze eğitim modelini tercih ettiklerini söylemek mümkündür. Örneğin her iki yöntemi uyguladığını ifade eden bir katılımcı yüz yüze eğitimin sınıf içi etkin iletişimi öğrenme ve kalıcılık bağlamında daha başarılı bulduğunu, bir başka katılımcı ise aracılanmış iletişimin yabancılaştırıcı olduğunu ifade etmektedirler.

- *“Hem senkron hem de asenkron eğitim uyguluyoruz. Geleneksel eğitimin ve yüz yüze iletişimin uzaktan eğitime göre daha etkili olduğunu düşünüyorum. Duygulara hakim olmak ve sınıf içi etkin iletişimin öğrenme edimi ve uzun zamanlı belleğe yerleşmesinde başarılı olduğunu düşünüyorum. Ekranlardan daha soğuk ve duygusuz bir iletişim şekli vuku buluyor. Sınıf ortamı, okul ayrıca sosyalleşme sağlıyor.”*
- *“En kalıcı olan bilgi, bir eğitmen tarafından aktarılan bilgidir ve bu durum Eski Yunan’dan beri bilinmektedir. Aracılanmış iletişim hem öğrenciler hem de hocalar için yabancılaştırıcı bir iletişim biçimidir.”*
- *“Yüz yüze eğitimde öğrencilerin beden dili de konunun anlaşılması hakkında önemli bir geribildirim sağlıyor. Uzaktan eğitimde geribildirim daha sınırlı.”*
- *“Uzaktan eğitim gerektiğinde kullanılacak bir yöntem olarak önemli olmakla birlikte yüz yüze eğitim kadar etkili olmamaktadır. Zira öğrenci dönüşleri de bununla paraleldir.”*
- *“Uzaktan eğitimde derslerimi neredeyse yüz yüze derslerdeki katılım düzeyi ile yapıyorum. Ancak bunu sağlayabilmem sebebi bu öğrencilerin benden daha önce ders almış olmaları ve aramızda oluşan karşılıklı sevgi ve saygı. Bu motivasyonla ve geçici bir dönem olacağının bilinciyle ilgili yaklaşıyorlar ve ben çok çaba sarf ediyorum bu motivasyonu yitirmemek için. Ancak tamamen uzaktan eğitim üzerinden giden bir program olsaydı karşılıklı bu işbirliğini ve motivasyonu yakalayamazdık. İletişimdeki karşılıklılık ilkesi ne olursa olsun sanal ortamda olmuyor.”*

Bununla birlikte aşağıda görülebileceği üzere mekanın zorladığı koşullar nedeniyle uzaktan eğitimi destekleyici görüşler de bulunmaktadır.

- *“Geleneksel eğitim uygulamaları elbette önemlidir ama uzaktan eğitim uygulamalarını da destekliyorum, hatta bu kadar kalabalık sınıfların yerine uzaktan eğitim çok daha faydalı olabilir görüşündeyim.”*

Bu başlık altında ise akademisyenlerin görev yaptıkları üniversite ile uzaktan eğitim sisteminin uygulanmasına yönelik görüşlerine yer verilmektedir. Verilen cevapların geneline bakıldığında üniversitelerin uzaktan eğitimin sağlıklı yürütülmesini sağlayacak teknik altyapısının bulunmadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Buna ilave olarak iletişim alanının niteliksel yapısından kaynaklanan bir takım özellikleri nedeniyle ölçme ve değerlendirme konusundaki endişelerde de dile getirilmiştir.

- *“İyi bir uzaktan eğitim modeli için üniversitenin yatırım yapması ve gerekli donanımı sağlaması gerekir, örneğin online sınav konusu çok düşündürücü... çoktan seçmeli sınav bizim derslerimiz için çok yetersiz.”*
- *“Uzaktan eğitim sisteminin ülke genelinde hem alt yapısının hem de pratiğinin zayıf olduğu kanısındayım.”*
- *“Öğrencilere uygulamalı eğitim gerekmektedir. Bu sebeple her dönem üçbuçuk ay öğrenciyi okulda tutmak doğru değildir. Günümüzde yarısı yüz yüze yarısı uzaktan ve uygulamalı eğitim gereklidir.”*
- *“Üniversite Ana Bilim Dalları, uzmanlık alanları Fakülte ve Meslek Yüksek Okullarının, amaçları, işlevleri, teori ve pratik işbirliği ve verimliliği büyük değişiklikler göstermektedir. Geleneksel eğitimin verimliliği konusunda takdir edersiniz ki, altyapısı sağlam, akademisyen nicel ve nitel özelliği yüksek bir üniversite ile bu özellikleri zayıf bir üniversite eğitimi arasında büyük farklar var. Bu nedenle çalışmamız, üniversite bazında da büyük farklılıkları gösterebilir.”*
- *“Özellikle pratik olan dersler için,uzaktan eğitim kesinlikle olmaması gerekir. Ayrıca üniversitelerin bilgi işlem merkezlerinin (uzaktan eğitim verilecekse) önceden planlanmış çok iyi bir server sistemi olması gerekmektedir.”*

Olumsuz görüşlerin yanında sürecin interaktiflik ve mekandan bağımsızlık özelliklerinin faydalı olduğuna işaret eden yorumlar da mevcuttur.

- *“İnteraktiflik üniversite eğitimi için temel şart kanaatime göre.”*
- *“Üniversite öğretiminin dört duvar arasına alınmasının, açılması muhtemel kafaların da dört duvara sıkıştırılması anlamına geldiğine dair inanç duyuyorum.”*

Tartışma ve Sonuç

İletişim bilimi alanında uzman akademisyenlerin, iletişim süreçleri ile doğrudan bağlantılı uzaktan/yüz yüze eğitim metodlarına ilişkin bakışlarını ortaya koyan araştırma sonuçları iletişim ve eğitim unsurlarının etkileşimini güçlü biçimde yansıtmaktadır.

Araştırmanın bulguları, iletişimin en iyi koşullarda gerçekleşmesi için mekânsal ve zamansal birlikteliğin gerekliliğine, benzer biçimde eğitim süreçlerinin de yerindelik ve eş zamanlı-

lık esasına dayanmasıyla en iyi koşullarda gerçekleştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda iletişim sürecinin doğrudan bir şekilde gerçekleştirilmesi için kaynağın ve hedefin, mekandaşlığı ve zamandaşlığı gerekirken, eğitim sürecinde de başarılı bir iletişim sürecinin gerçekleştirilmesi hem geleneksel hem de uzaktan eğitim yöntemleri için görsel, yazılı ve sesli iletişim biçimlerinin bir arada uygulanması koşul olarak belirlemektedir.

Uzaktan eğitim ve geleneksel eğitim koşulları iletişim temeline değerlendirildiğinde eğitim sürecini verimli kılan unsur; görsel, yazılı ve sesli malzemelerle desteklenmiş metotlar şeklinde öne çıkmaktadır. Nitekim yüz yüze eğitim; görsel, yazılı ve sesli malzemeler ve etkinliklerle verimli bulunurken, uzaktan eğitim de yardımcı malzemeler ve etkinliklerle birlikte iyi bir eğitim metodu olarak görülmektedir. Buna karşın iletişim akademisyenleri, yüz yüze eğitim modeline güçlü bir şekilde olumlu bakış açısı sergilerken uzaktan eğitime olumsuz bakmasalar da zayıf oranda destek verdikleri görülmektedir. Başka bir deyişle, yüz yüze eğitimin asıl/birincil eğitim yöntemi olduğu uzaktan eğitimin ise belirli derslerde uygulanmak üzere ve uygun koşulların sağlanmasıyla destekleyici bir yöntem olarak kullanılabilirliği görüşü ağır basmaktadır. Bu durum aynı zamanda benzer çalışmalarda da (Esgice Gündüz, Kurşun, Karaman ve Demirel, 2020) öne çıkan sonuç şeklinde belirirken, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik çekinceleri olduğunu da desteklemektedir. Örneğin Baran'ın (2018) dil öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasına göre öğretim ortamı ne olursa olsun öğretmenlerinin evrensel rolleri ve yeterlilikleri konusunda kendilerine güvenirken, çevrimiçi roller ve yeterliliklerle ilgili belirsizlik olduğunu hissetmektedirler.

Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim modellerine ilişkin ders odaklı değerlendirmelerde, iletişim akademisyenleri ders türüne göre uzaktan eğitim ya da yüz yüze eğitim modelinin verimliliğinin değişkenlik arz edeceğini düşünmektedir. Teorik dersler için kısmen uzaktan eğitim modeli benimsenirken, pratik ve uygulamalı dersler için kesin biçimde yüz yüze eğitim modelinin uygulanmasının gerekliliği ortaya konulmaktadır. Bu sonuç Öztürk ve diğerleri tarafından (2018) öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlik taşımaktadır. Söz konusu çalışmada da öğretmen yetiştirme programlarında bazı teorik dersler için uygulanan internet tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının genel anlamda olumlu yaklaşımları bu eğitimin sürdürülebileceğine işaret etmekte ancak -öğretmen eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin literatür söz konusu olduğunda- harmanlanmış öğrenme yaklaşımının uygulanmasının tamamen çevrimiçi öğrenme yaklaşımından daha etkili ve faydalı olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda mesleğin başlarında olan Araştırma Görevlisi, Doktor Öğretim Üyesi gibi unvanlara sahip iletişim aka-

demisyenlerinin de öğretmen adayları gibi internet tabanlı uzaktan eğitim modeline diğer akademik unvanlara göre daha olumlu yaklaştıkları saptanmıştır.

Bu veriler ışığında uzaktan eğitimin, toptancı bir yaklaşımla yüz yüze eğitime alternatif bir model olarak görülmesi yanlıtı olacaktır. Kurumsal yapı, akademisyen, öğrenci, teknik olanaklar vb. tüm şartlar bu eğitim modeli doğrultusunda olumlu biçimde tezahür etse bile, derslerin niteliğinden ve aynı fiziksel mekânı paylaşamamaktan doğan sorunlar hep var olacaktır. Dolayısıyla -yükseköğretim ile ilgili diğer tüm konularda olması gerektiği gibi- uzaktan öğretim konusunun da genel bir yaklaşım yerine her alanın kendi nitelik ve gereksinimlerine özgü biçimde şekillenmesinin zaman, kaynak ve verimlilik bakımından faydalı olacağı görülmektedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: Her iki yazar da çalışmayı tasarlama, veri toplama, veri analizi, literatür tarama ve yazının yazılması aşamalarına katılmışlardır. / *Both authors participated in the steps of study design, data collection, data analysis, literature review, and writing the manuscript.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayım etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education, 32*(3), 421–439.
- Baran, M. (2018). Professional Development in the transition to online teaching: The voice of entrant online instructors. *ReCALL, 30*(1), 88–111.
- Baş, T. (2005). *Anket nasıl hazırlanır? Nasıl uygulanır? Nasıl değerlendirilir?* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Berge, Z., & Collins, M. (1995). Computer-mediated communication and the online classroom in distance learning. *Computer-Mediated Communication Magazine, 2*(4), 6.
- Clark, T. (1993). Attitudes of higher education faculty toward distance education: A national survey. *The American Journal of Distance Education, 7*(2), 19–33.
- Cutri, R. M., & Mena, J. (2020). A critical reconceptualization of faculty readiness for online teaching. *Distance Education, 41*(3), 361–380.
- Esgice Gündüz, M., Kurşun, E., Karaman, S., & Demirel, T. (2020). Problems, expectations, and amendments regarding distance education legislation in higher education institutions in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education, 21*(4), 173–194.



- Jacquinet-Delaunay, G. (2016). Eğitim ve iletişim arasındaki ilişkiler (H. Köse, Çev.). *İletişim bilimlerinin unutulmuş kökenleri* (J. Perriault, Derl.) içinde (s. 61–70). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & Bannan Haag, B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American Journal of Distance Education*, 9(2), 7–26.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A.
- Kirkwood, A. (2014). Teaching and learning with technology in higher education: Blended and distance education needs ‘joined-up thinking’ rather than technological determinism. *Open Learning*, 29(3), 206–221.
- Kreber, C., & Kanuka, H. (2006). The scholarship of teaching and learning and the online classroom. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 32(2), 109–131.
- Öztürk, D. S., Öztürk, F., & Özen, R. (2018). The relationship between prospective teachers’ readiness and satisfactions about internet-based distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 147–162.
- Sumner, J. (2000). Serving the system: A critical history of distance education. *Open Learning*, 15(3), 267–285.
- Temel, F., & Önürmen, O. (2017). Gelenekselin dönüşümünde iletişim akademisyenleri ve sosyal medya. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (E-GİFDER)*, 5(1), 292–313.
- Terblanche, E. (2015). Deciding to teach online: Communication, opportunities and challenges for educators in distance education. *Communicatio*, 41(4), 543–563.
- Tight, M. (1987). Mixing distance and face-to-face higher education. *Open Learning*, 2(1), 14–18.

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

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

Yükseköğretime Covid-19 Bulaşınca: Salgın Sürecinde Öğrenci ve Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Deneyimleri Üzerine Bir Değerlendirme

When Higher Education is Infected by Covid-19: An Analysis of the Experiences of Students and Academics in Distance Learning Activities during the Pandemic

Şayan Berber¹ , Meltem Akca² , Mübeyyen Tepe Küçükoğlu³ 

¹İzmir Ekonomi Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Dış Ticaret Programı, İzmir

²Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Gazipaşa Havacılık ve Uçak Bilimleri Fakültesi, Havacılık Yönetimi Bölümü, Antalya

³Trakya Üniversitesi, Keşan Yusuf Çapraz Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Edirne

Özet

Covid-19 salgını sürecinde, eğitim ve sağlık sektörü başta olmak üzere birçok sektörde daha önce deneyimlenmemiş yenilikler ile tanışılmıştır. Salgının en çok etkilediği alanlardan biri de yükseköğretim olmuştur. Araştırmada, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında gerçekleşen uzaktan eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, Türkiye'deki 10 ayrı üniversitede görev yapan ve salgın sürecinde uzaktan eğitim verme tecrübesi yaşamış 46 akademisyen ile uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören 115 öğrencinin, oluşturulan bir soru formu vasıtasıyla uzaktan eğitim tecrübeleri sorgulanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desininin benimsendiği çalışmada, elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular, uzaktan eğitim modelinin bünyesinde uygulamaya yönelik çeşitli zorluklar içermesi yanında, avantajlar da barındırdığını göstermektedir. Deneyimlenen süreçten elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uzaktan eğitimle ilgili eksiklikler tespit edilip iyileştirmeler yapılarak sistemin daha iyi hale getirilebileceği öngörülmektedir.

Anahtar sözcükler: Covid-19 salgını, uzaktan eğitim, yükseköğretim.

İnsanoğlunun var oluşundan bu yana hastalıklar nedeniyle salgınlar yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir. Salgın sürecinde önem arz eden husus, hastalığın bulaşma hızını azaltmak ve kamu sağlığını korumak amacıyla bireysel ve toplumsal hareketliliğinin en düşük seviyeye indirilmesini sağlayacak önlemler almaktır. Bu doğrultuda içinde bulunulan dönemde küresel düzeyde etkileri süren Covid-19 salgını, birçok sek-

Abstract

During the Covid-19 pandemic, many sectors, especially the education and health sector, have encountered new urgencies that they had never experienced before. One domain most affected by the pandemic has been higher education. This study aims to evaluate the distance education activities that have occurred at higher education institutions in Turkey during the pandemic. The distance education experiences of 46 academics and 115 students of 10 universities in Turkey during the pandemic were surveyed through a question form. A qualitative research method, phenomenology, was adopted and the data were analyzed using the content analysis technique. The findings show that the distance education model presents both practical difficulties and advantages. The system can be improved by considering the results obtained from the experiences and detecting the deficiencies of distance education.

Keywords: Covid-19 outbreak, distance education, higher education.

törü dönüşüme zorlamış ve büyük ölçüde değişime uğrattığı sektörlerden biri de eğitim sektörü olmuştur. Bu süreçte dünya öğrenci nüfusunun %90'ından fazlası, salgın kaynaklı olarak eğitimin durdurulması ve farklı kanallarla yürütülmesinden etkilenmiştir (UNESCO, 2020).

Covid-19 salgınında hem hastalığın bulaşma hızının azaltılması hem de eğitimin aksamaması adına, farklı teknoloji

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Mübeyyen Tepe Küçükoğlu
Trakya Üniversitesi, Keşan Yusuf Çapraz
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu,
Keşan, Edirne
e-posta: mtepekucukoglu@trakya.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(1), 102–121. © 2022 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ekim / October 25, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 15, 2021

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Berber, Ş., Akca, M., & Tepe Küçükoğlu, M. (2022). Yükseköğretime Covid-19 bulaşınca: Salgın sürecinde öğrenci ve akademisyenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin deneyimleri üzerine bir değerlendirme. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 102–121. doi:10.2399/yod.21.816132

ORCID ID: Ş. Berber 0000-0002-7897-7335; M. Akca 0000-0001-5544-5929; M. Tepe Küçükoğlu 0000-0002-3717-4165



düzeylerini içeren uzaktan eğitim yöntemleri dünya çapında kullanılmaya başlanmıştır. Salgın, özellikle yükseköğretim sektörü için çevrimiçi öğrenme alanında devrim yaratarak, uygulama süreçlerini yeniden şekillendirmiş ve kriz yönetimi stratejilerini yenileyerek yeni bir normal yaratmıştır (Linney, 2020). Uzaktan öğretim faaliyetlerine geçişte üniversiteler, öğrenci ve akademisyenlerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak için iletişim kurma ve çalışma biçimlerini hızla değiştirmek durumunda kalmışlardır. Başka bir deyişle Covid-19 salgını, kısa bir sürede yenilikçi çözümler aranmasında dünya çapında eğitim kurumları için bir katalizör haline gelmiştir (Tam ve El-Azar, 2020).

Bu çalışmada, Covid-19 salgını sürecinde Türkiye'deki üniversitelerde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik öğrenci ve akademisyen görüşleri nitel araştırma yöntemleri kullanılarak araştırılmakta ve sistemin taraflarına çeşitli öneriler sunulmaktadır. Bu doğrultuda, mevcut haliyle uzaktan eğitim modelinin etkinliğinin değerlendirilmesi ve gelecekte kullanımına yönelik bir öngörü sağlanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın, sunduğu çift odaklı bakış açısı ile uygulamanın yanında alanyazına da katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Uzaktan Eğitim Kavramı ve Gelişimi

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin, iş ve eğitim dünyasının kullandığı yöntem ve teknikler üzerindeki etkisi şüphesizdir. Son yıllarda özellikle yükseköğretim ortamlarında, geleneksel yöntemlerden teknoloji destekli öğretim yöntemlerine doğru bir geçiş süreci yaşanmaktadır (Hava, 2019). Gerek üniversite öğrencilerinin dijital dünyayla iç içe olmaları, gerekse öğrenme ihtiyaç ve yöntemlerinin değişmesi, yeni öğrenme yaklaşımlarını ortaya çıkarmış ve üniversitelerde dijital dönüşümü gündeme getirmiştir (Gündüzalp ve Şener, 2018).

Dijital dönüşümün eğitim öğretim faaliyetlerinde bilgisayar ve interneti daha sıklıkla kullanılan araçlar haline getirmesi, uzaktan eğitim sisteminin gelişimine de hız kazandırmıştır (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Uzaktan eğitim; bilgi teknolojisi ve internet teknolojisinin kullanımı ile içerik paylaşma ve hızlı öğrenme yöntemlerinin genel adı olarak kullanılmakta, öğretici ve öğrencinin aynı mekânda olma zorunluluğu bulunmadan eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürebildiği ve taraflara esneklik, bağımsızlık, bireysellik imkânları sağlayan bir eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Uşun, 2006; Zhou, Shanshan, Zhou ve Li, 2020).

Tarihsel olarak incelendiğinde, uzaktan eğitimin 1700'lü yıllarda mektup yolu ile başladığı, sonrasında yazılı ders materyallerinin posta ile gönderilmesi ile ilerleyerek, radyo-televiz-

yon gibi iletişim kanallarının kullanılmasıyla genişlediği ve günümüz dijital çağında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile internet ve bilgisayarlar vasıtasıyla faaliyetlerin sürdürülebildiği bir süreç olarak devam ettiği görülmektedir (Ergüney, 2015). Uzaktan eğitime yönelik ilk çalışmaların ise, 1728 yılında Steno Dersleri ile Boston gazetesi ilanı ile başladığı ifade edilmektedir. Sonraki yüzyılda İsveç Üniversitesi tarafından, kadınlara "Mektupla Kompozisyon Dersleri" verilmiş ve 1843 yılında mektupla eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi amacıyla Correspondence College kurulmuştur (Uşun, 2006). Uzaktan eğitim kavramının ise ilk olarak, Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 yılındaki kataloğunda görüldüğü ve aynı üniversitenin yöneticisi olan William Lighty tarafından, 1906 yılında bir yazıda kaleme alındığı ifade edilmektedir (Adıyaman, 2002).

Türkiye'de ise Limasollu Naci ismi ile ilk kez 1953 yılında yabancı dil eğitimi vermek için mektupla öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir (turkyaybir.org.tr, 2020'den akt. Yamamoto ve Altun, 2020). 1982 yılında Anadolu Üniversitesi ve 2010 yılında da Atatürk ve İstanbul Üniversitelerinin açmış oldukları Açık Öğretim Fakülteleri ile uzaktan eğitim hız kazanmıştır (Kırmızıgül, 2020). Türkiye'de uzaktan eğitim modelinin yükseköğretimde kullanılması çok eskilere dayanmamakla birlikte, pek çok üniversitede ağırlıklı olarak lisansüstü seviyesinde uzaktan eğitim dersleri yürütülmekte, ayrıca 120 üniversitenin bünyesinde uzaktan eğitim araştırma ve uygulama merkezi bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2020).

Senkron ve asenkron şekilde uygulanan uzaktan eğitim modelinde, senkron dersler eşzamanlı olarak gerçekleştirildiğinden, öğrenci ve öğretmen (öğretmen, akademisyen) arasındaki etkileşim daha fazla olmakta ve taraflar arası soru sorma, etkileşimde bulunma, ders konuları hakkında tartışma yapma gibi imkanlar ön plana çıkmaktadır. Asenkron dersler ise sisteme yüklenen videolar, ses kayıtları ve ders materyallerine öğrencilerin istediği zaman ve mekânda erişim sağlayarak eğitim almasına olanak sağlayan bir yöntem olarak dikkat çekmektedir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Diğer yandan, asenkron eğitim modeline kıyasla senkron eğitim modeline yönelik avantajların daha fazla olduğu ve her öğrencinin uzaktan eğitim sisteminde farklı ihtiyaçları olabileceği ifade edilmektedir (Daniel, 2020).

Covid-19 Salgınında Uzaktan Eğitim Uygulamaları

2019 yılının aralık ayında Çin'in Wuhan eyaletinde ortaya çıktığı açıklanan Covid-19 virüsü, önce Çin'de daha sonra hızlı bir şekilde tüm Dünya'da görülmeye başlanmıştır. Bu süreçte bulaşmanın engellenmesi amacıyla ülkeler sınırlarını kapatmış, uçuşlar yasaklanmış, sokağa çıkma kısıtlamaları getirilmiş, karantina uygulamaları gerçekleştirilmiştir (Akca, 2020). Salgın sürecinde tüm dünyada zorunluluk sebebiyle gerçekleşen en

önemli uygulamalardan biri de eğitim faaliyetlerinin önce durdurulması, sonrasında uzaktan eğitime olanak verecek altyapı faaliyetlerinin geliştirilmesi ile dijital ortamdan yürütülmesi olmuştur (Dikmen ve Bahçeci, 2020; Yılmaz, 2020). Dünya genelinde neredeyse tüm okullar yüz yüze eğitime ara vererek, 2 milyara yakın öğrenci hızlı bir şekilde ve zorunlu olarak uzaktan eğitime geçmiştir (Erkut, 2020).

Covid-19 salgını, beklenmedik bir durum olarak ortaya çıkan ve acil çözüm ihtiyacı gerektiren sıra dışı bir olgu olarak, aslında “kriz” olarak değerlendirilen bir durumdur. Bu süreçte eğitim faaliyetlerinin kriz yönetimi adımlarına uygun olarak bütünleşik bir şekilde sürdürülebilir olması amacıyla eğitim programlarının yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, iş gören hizmetlerinin yönetimi, genel hizmetlerin yönetimi ve eğitim bütçesinin yönetimi gibi konular önem kazanmıştır (Sarı ve Sarı, 2020).

Yükseköğretim kurumları nezdinde, özellikle öğretim elemanlarının hazırlıklı olma durumu ve üniversite yönetimlerinin dijital liderlik düzeyleri, Covid-19 krizinde önemli bir belirleyiciliğe sahip olmuştur. Bu açıdan salgın uzaktan eğitimin yönetimi, dijital araçlar ve teknik altyapı yeterliliği, öğretim elamanı yeterliliği, öğretim malzemelerinin kalitesi gibi alanlarda yükseköğretim sistemindeki üniversitelerin yeterlilik düzeylerini ilk elden bütün kamuoyunun önüne sunmuş ve sunmaya da devam etmektedir (Karadağ ve Yücel, 2020). Bu süreçte, yöneticilerin liderlik becerileri, icraatçılıkları, kriz yönetimi üzerine yetkinlikleri önemli hale gelmiş ve öğrenciler ile akademisyenlerin dijital yetkinliklerinin geliştirilmesi gerekliliği ön plana çıkmıştır (Sarı ve Sarı, 2020).

Uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik akademik çalışmalar Covid-19 salgını nedeniyle hız kazanarak yoğunlaşsa da konuyla ilgili önceleri yapılmış çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda Thach ve Murphy (1995) uzaktan eğitim için akademisyenlerde olması gereken yetkinlikleri; Muhirwa (2009) uzaktan eğitime yönelik engelleri; Kaya, Çitil Akyol, Özbek ve Pepeler (2017) akademisyenlerin ve Bircan, Eleroglu, Arslan ve Ersoy (2018) ise, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını araştırmışlardır.

Salgın sırasında yapılan güncel çalışmalarda; Aktaş, Büyüktaş, Gülle ve Yıldız (2020) Spor Bilimleri öğrencilerinin, Yılmaz (2020), Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını araştırmışlardır. Karadağ ve Yücel (2020) ise, 163 üniversiteden 17.939 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen geniş çaplı bir eğitim memnuniyet araştırması yürütmüşlerdir. Aktaş ve diğerleri (2020), uzaktan eğitim sistemi ile yapılan sınavların spor bilimleri öğrencilerinin ($n=593$) yetkinliklerini artırmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırma kapsamında, öğrencilerin teknik sorunlardan

kaynaklı olarak uzaktan eğitim sürecini benimseyemedikleri tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olumsuz tutumlarının, spor bilimlerinde uygulamalı derslerin görece daha fazla olması ile ilişkili olabileceği belirtilmiştir (Aktaş vd., 2020). Aktaş ve diğerlerinin (2020) bulgularıyla paralel biçimde Yılmaz (2020), Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü öğrencilerinin ($n=265$) uzaktan eğitime yönelik olarak genellikle dezavantajlı olduklarına yönelik bir tutum sahibi olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Karadağ ve Yücel (2020) ise, yükseköğretim öğrencilerinin memnuniyet araştırması sonuçlarının 2020 yılı ortalamalarının, bütün alan ve genel memnuniyet puanlarında geçmiş dört yılın (2019, 2018, 2017 ve 2016) ortalamalarına göre daha düşük olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Covid-19 salgını sırasında gerçekleşen uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik diğer bir araştırma alanı uzaktan eğitim sisteminde yaşanan sorunlara yöneliktir. Kürtüncü ve Kurt (2020), 516 hemşirelik öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, uzaktan eğitim sistemine yönelik sorunları araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, uzaktan eğitime yönelik olarak altyapı sorunları ile eğitimin yüz yüze olmaması, imkân kısıtlılığı, pandemi kaynaklı duygu durum bozukluğu ve sınav kaygısı sorunlarının öğrencilerde ön plana çıktığı gözlemlenmiştir. Araştırmacılar, salgın sürecinde uzaktan eğitimin verimli yürütülmesi için altyapı iyileştirmeleri yapılmasını, web tabanlı ek uygulamaların kullanımını, ödev ağırlıklı sınav uygulamaları ve hızlandırılmış programların kullanılmasını önermektedirler. Brooks ve diğerleri (2020) de Covid-19 sebebiyle hızla geçilen uzaktan eğitim sisteminde aksaklıklar olabileceğini belirtmektedirler (akt. Kürtüncü ve Kurt, 2020). Benzer şekilde Serçemeli ve Kurnaz (2020), Sağlık Yönetimi Bölümü’nde okuyan, daha önce en az bir muhasebe dersi almış 254 lisans öğrencisi üzerinde yürüttükleri araştırmalarında, öğrencilerin uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi verimli bulduklarını saptamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler nezdinde internet erişimi uzaktan eğitime yönelik sorunların başında gelmektedir. Ayrıca genellikle akıllı telefonlardan faydalanılması, ekranların küçük olması, ders video sürelerinin internet kotalarınca fazla olması gibi pek çok etken uzaktan eğitim sürecindeki sorunları tetiklemektedir. Almarzooq, Lopes ve Kochar (2020) ise oryantasyon, taraflar arası etkileşim ve iletişime odaklanarak, öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik uygulamalara oryantasyonlarının sağlanmasının, taraflar arası etkileşimin artırılarak iletişim kanallarının sürekli açık tutulmasının ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde çekinmeden eğiticiler ile iletişim kurmaları konusunda cesaretlendirilmelerinin, salgın boyunca uzaktan eğitim sisteminin başarısını artırdığını belirtmişlerdir.



Akademisyenler perspektifinden uzaktan eğitim faaliyetlerini ele alan Kurnaz ve Serçemeli (2020) ise, muhasebe alanında eğitim veren akademisyenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik görüşlerini değerlendirmişler ve akademisyenlerin, dersleri kendi kaynaklarını kullanarak senkron ve asenkron olarak yürüttüklerini ortaya çıkarmışlardır. Araştırma kapsamında akademisyenlerin, altyapı sorunları nedeniyle farklı uygulamalara kendi çabaları ile erişerek dersleri gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir. Bu süreçte akademisyenlerin ders notu yükleme gibi hususlarda sorun yaşamadıkları, bu konuda üniversitelerin gerekli teknolojik desteği sağladığı belirtilmiştir. Ancak araştırmada, genel olarak uygulama ağırlıklı olmasından dolayı muhasebe derslerinin uzaktan eğitime verilmesine yönelik akademisyenlerin olumsuz bir algısının olduğu saptanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Önceki bölümde ifade edildiği gibi, Covid-19 salgını sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumları nezdinde gerçekleşen uzaktan eğitim uygulamalarını değerlendiren güncel çalışmalarda, Aktaş ve diğerleri (2020) ile Yılmaz (2020), öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını incelerken; Kürtüncü ve Kurt (2020), uzaktan eğitim sistemine yönelik sorunları araştırmışlardır. Karadağ ve Yücel (2020), 163 üniversiteden 17.939 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen geniş çaplı bir uzaktan eğitim memnuniyet araştırması yürütmüşler; Kurnaz ve Serçemeli (2020) ise, muhasebe alanında eğitim veren akademisyenlerin salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik görüşlerini değerlendirmişlerdir.

Belirtilen çalışmalar Covid-19 salgınında yükseköğretimdeki eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin bir değerlendirme sağlamakla birlikte, akademisyen veya öğrenci görüşleri üzerinden tek taraflı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu araştırmada, salgın sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim faaliyeti gerçekleştiren akademisyenler ile bu faaliyetlerin bir parçası olan öğrencilerin, uzaktan eğitime yönelik deneyimlerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında temel olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Covid-19 salgınında yükseköğretim kurumlarında örgün eğitim ile yer değiştiren uzaktan eğitimin etkinliği nedir?
- Uzaktan eğitimin akademisyenler ve öğrencilere sunduğu avantajlar ile yaşadığı dezavantajlar nelerdir?
- Uzaktan eğitim modeli, salgın sonrası dönemde de yükseköğretimde yaygın olarak kullanılan bir eğitim modeline dönüşebilir mi?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseninin kullanımı benimsenmiştir. Fenomenoloji çalışmalarında, genel olarak bir olguya ilişkin algı/deneyimlerin neler olduğu ve olguya ilişkin deneyimlerin meydana geldiği ortam ve koşulların nasıl olduğuna yanıt aranmaktadır (Cresswell, 2013). Bu desen, bir olgunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilecek örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilmekte; bu yönüyle bilimsel alan yazın yanında uygulamaya da önemli katkılar sunabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Fenomenolojik bir çalışma, bir kavram veya fenomenle ilgili yaşanan deneyimlerin bireyler için ortak anlamını tanımlamaktadır (Creswell, 2013). Mevcut araştırmada ele alınan olgu, "uzaktan eğitim" olgusudur. Araştırma kapsamında, Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimi yaşamış akademisyen ve öğrencilerin bu deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları araştırıldığından, araştırmada fenomenoloji deseninin kullanımı uygun görülmüştür.

Fenomenolojik araştırmalarda veri kaynakları, araştırma konusu olguyu yaşayan birey veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda araştırmada, Covid-19 sürecinde üniversitelerde uzaktan eğitim modelini tecrübe eden akademisyen ve öğrencilerin deneyim ve değerlendirmelerine başvurulmuştur. Araştırma katılımcıları, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri, bilgi açısından zengin durumların derinlemesine çalışılmasına imkân sağlamaktadır (Patton, 1990). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise, nitel araştırmalarda örneklem belirlenmesinde maliyet, hız ve ulaşılabilirlik nedenlerinden ötürü tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda araştırma, salgın koşullarında araştırmacılara yakın ve erişilmesi kolay olan akademisyen ve öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim verme deneyimi yaşamış akademisyenler ve uzaktan eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, bu süreçte uzaktan eğitim veren Trakya Üniversitesinden 10, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesinden 8, Çanakkale 18 Mart Üniversitesinden 6, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinden 6, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesinden 4, İstanbul Ticaret Üniversitesinden 3, Giresun Üniversitesinden 3, İstanbul Haliç Üniversitesinden 2, Ankara Ufuk Üniversitesinden 2, Namık Kemal Üniversitesinden 2 olmak üzere toplam 46 akademisyen ile be-

lirtilen üniversitelerde öğrenim gören ve uzaktan eğitim alan toplam 116 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler Havacılık Yönetimi, Matematik Öğretmenliği, Genetik ve Biyomühendislik, Uluslararası Ticaret, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Gastronomi, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Bankacılık ve Sigortacılık, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri ile İşletme Bilgi Yönetimi bölümlerinde öğrenim görmektedirler.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı ve Veri Analizi

Araştırmada, veri toplama aracı olarak soru formu kullanılmıştır. Uygulanan soru formu, literatür taraması sonucunda oluşturulmuş, 3'ü çoktan seçmeli 7'si açık uçlu olmak üzere, toplam 11 soruyu içermektedir. Soru formunun katılımcılara gönderiminden önce, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2020.04.11 no'lu kararı ile Etik Kurul onayı alınmıştır. Veri toplama çalışması ise, Haziran-Temmuz 2020 döneminde soru formunun online ortamda katılımcılara uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Fenomenolojik araştırmalarda veri analizi, yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmanın ve bu sayede bir olgunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmanın aracıdır. Bu amaçla yapılan içerik analizi ile verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayan temaların ortaya çıkarılması amaçlanır. Araştırmanın bulguları, ortaya çıkan tema ve örüntüler çerçevesinde betimsel bir anlatım ile doğrudan alıntılara yer verilerek açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada, veri analiz süreci iki araştırmacı tarafından yürütülmüş ve veri analiz tekniği olarak içerik analizi tekniği benimsenmiştir. Öncelikle her araştırmacı tarafından araştırma verileri birkaç kez okunmuş ve içerik analizi yöntemi kullanılarak, katılımcıların görüşleri üzerinden kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmacıların ayrı ayrı oluşturduğu kod listeleri karşılaştırılmış ve farklılıklar üzerinde tartışılarak uzlaşa sağlanmıştır. Sonraki süreç, üzerinde uzlaşılan kodların benzerliklerine göre gruplandırılması yoluyla, kodlardan ilgili kategorilere ulaşılması olmuştur. Araştırma bulguları, Yıldırım ve Şimşek'in (2016) önerileri doğrultusunda doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Kısıtları

Bu araştırma, çeşitli üniversitelerden uzaktan eğitimi tecrübe eden akademisyenler ve öğrenciler ile gerçekleştirildiğinden, katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır. Bu kapsamda, tüm akademisyenler ve öğrenciler için genelleştirilememektedir. Çalışmanın en önemli kısıtı, örneklemin 46 akademisyen ve 115 öğrencinin katılımıyla sınırlı olmasıdır. Diğer bir kısıt ise, araştırma-

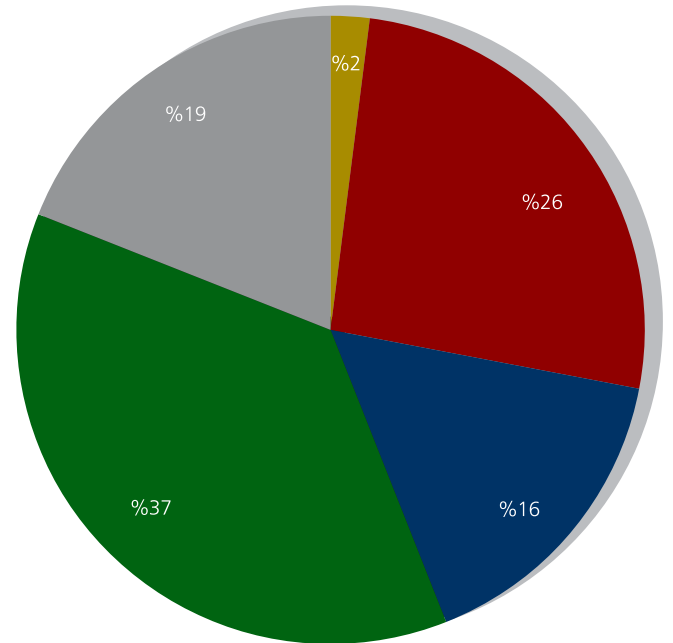
da kullanılan nitel araştırma yöntemlerinin doğası gereği kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymasındaki güçlüğüdür.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorusu ve bu soruya verilen cevapların değerlendirilmesi şeklinde sunulmaktadır.

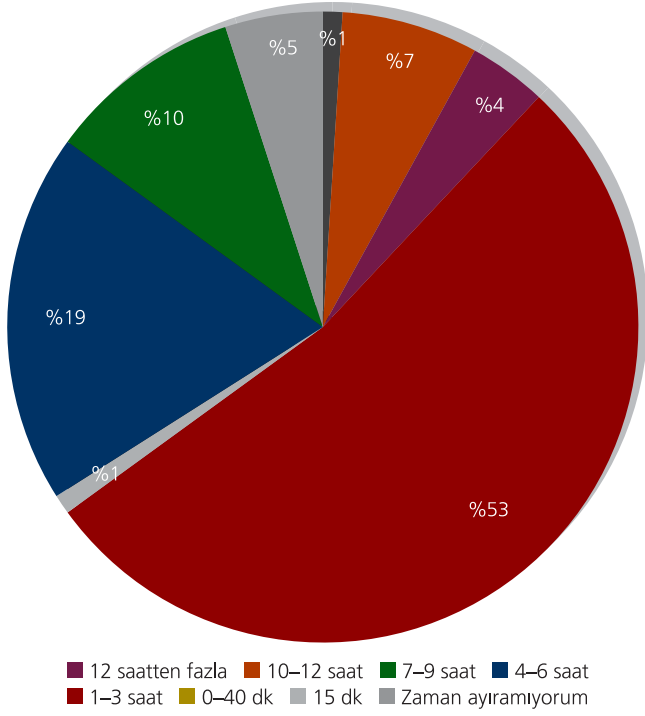
Haftada Ortalama Kaç Saatinizi Uzaktan Eğitim Faaliyetine Ayırmaktasınız?

Araştırmanın örneklemini oluşturan akademisyenlerin, ağırlıklı olarak haftada 4-6 saatlerini uzaktan eğitim faaliyeti ile geçirdikleri, buna karşılık öğrencilerin yoğunlukla haftada 1-3 saatlerini uzaktan eğitim faaliyetlerine ayırdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, akademisyenlerin yüzde 37'si haftada 4-6 saatlik zaman dilimini uzaktan eğitim faaliyetleri için kullanırken, yüzde 16'sı 1-3 saat, yüzde 19'u 7-9 saat ve yüzde 2'si 10-12 saatlerini ayırdıklarını belirtmektedirler. Haftada 12 saatten fazla bir süreyi uzaktan eğitim faaliyetlerinde geçiren akademisyenlerin oranı ise yüzde 26'dır. Diğer yandan öğrencilerin yüzde 53'ü haftada 1-3 saatlerini uzaktan eğitimde geçirirken, yüzde 19'u 4-6 saat, yüzde 10'u 7-9 saat, yüzde 7'si 10-12 saatlerini uzaktan eğitime ayırmaktadırlar. Uzaktan eğitime hiç zaman ayırmıyorum diyen öğrencilerin oranı ise yüzde 5'tir (■ Şekil 1 ve 2).



■ 12 saatten fazla ■ 10-12 saat ■ 7-9 saat ■ 4-6 saat ■ 1-3 saat

■ Şekil 1. Akademisyenlerin uzaktan eğitimde geçirdikleri haftalık süre.



■ Şekil 2. Öğrencilerin uzaktan eğitimde geçirdikleri haftalık süre.

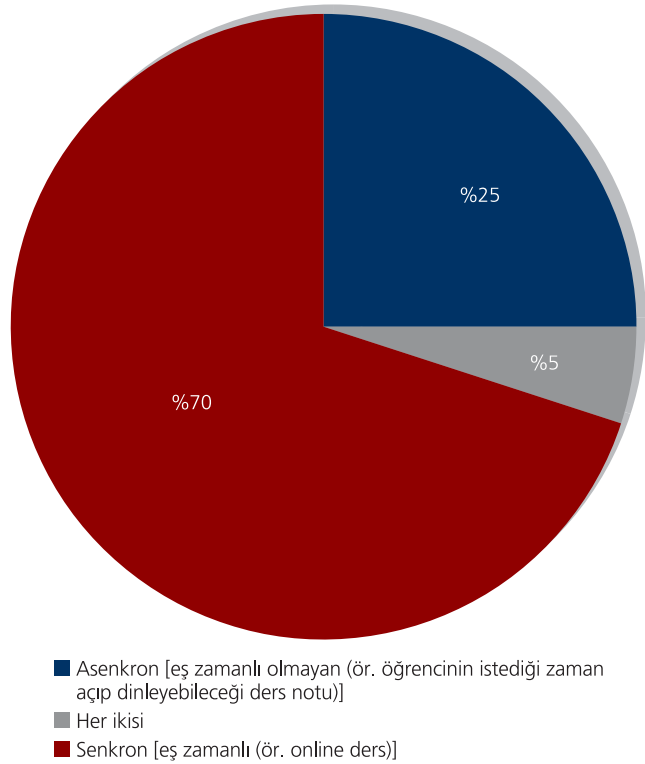
Kullanmakta Olduğunuz Uzaktan Eğitim Sistemini Nasıl Tarif Edersiniz?

■ Şekil 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan akademisyenlerin yüzde 70'i, senkron bir uzaktan eğitim modeli kullanmakta ve derslerini online olarak gerçekleştirmektedir. Asenkron uzaktan eğitim modeli kullanan akademisyenlerin oranı yüzde 25 olurken, her iki modeli de tecrübe eden akademisyenlerin oranı ise yüzde 5'tir.

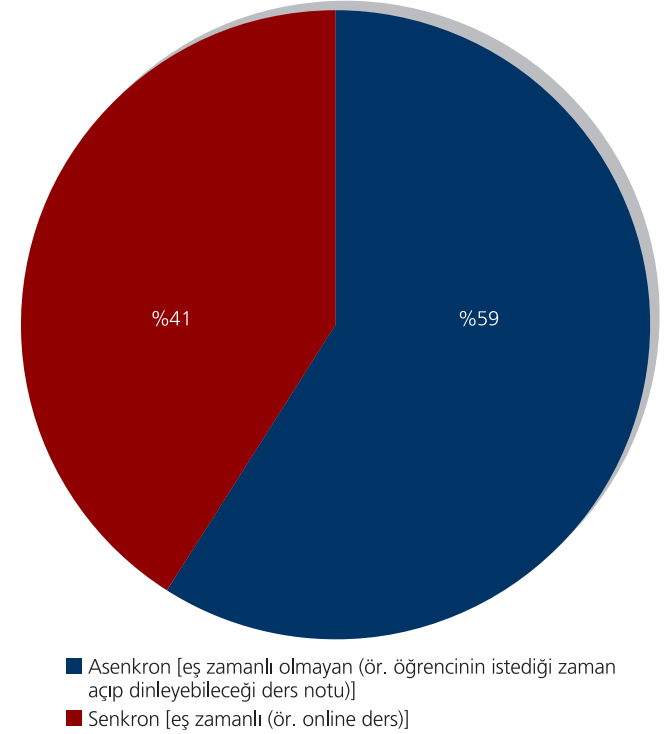
■ Şekil 4'de, araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları uzaktan eğitim modeline yer verilmektedir. Buna göre; öğrencilerin yüzde 59'u asenkron bir eğitim modeli kullanırken, yüzde 41'i senkron bir uzaktan eğitim modeliyle öğrenimini sürdürmektedir.

Kullanmakta Olduğunuz Uzaktan Eğitim Sistemini Kullanıcı Dostu Olarak Tanımlar Mısınız?

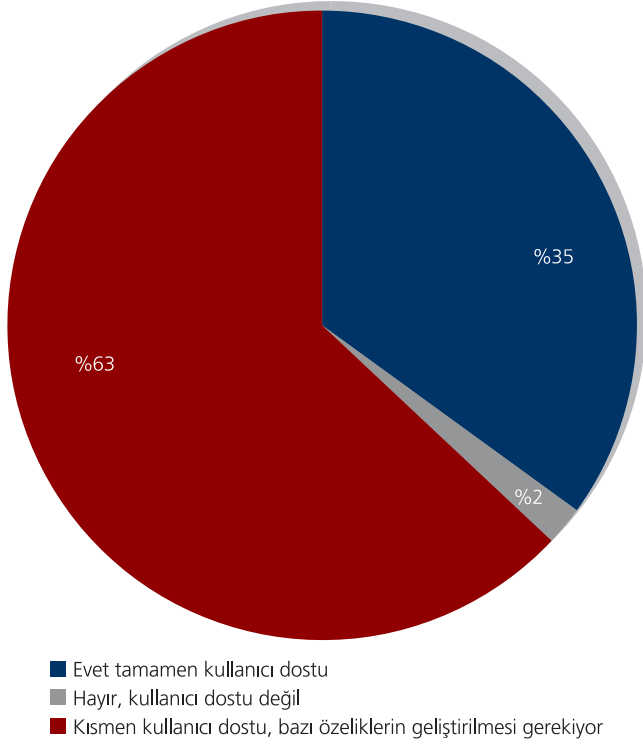
Aşağıda yer verilen ■ Şekil 5 ve 6'da görüldüğü gibi, akademisyenlerin yüzde 35'i kullandıkları uzaktan eğitim sistemini tamamen kullanıcı dostu olarak nitelerken, öğrencilerde bu oran yüzde 16'dır. Akademisyenlerin yüzde 63'ü ile öğrencilerin yüzde 59'u ise, kullandıkları uzaktan eğitim sistemini kısmen kullanıcı dostu olarak tanımlamakta, bazı özelliklerinin



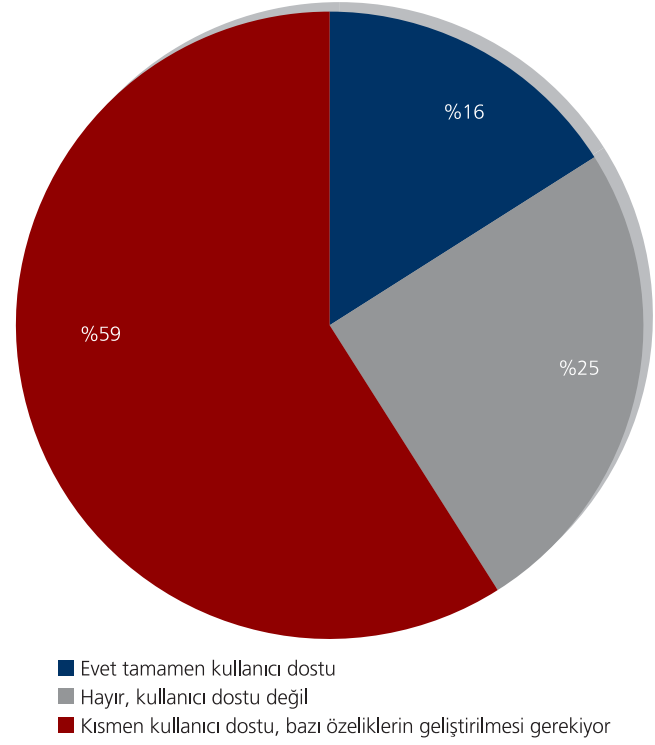
■ Şekil 3. Akademisyenlerin kullandıkları uzaktan eğitim modeli.



■ Şekil 4. Öğrencilerin kullandıkları uzaktan eğitim modeli.



■ Şekil 5. Akademisyenlerin kullandıkları uzaktan eğitim sisteminin kullanıcı dostu olmasına yönelik görüşleri.



■ Şekil 6. Öğrencilerin kullandıkları uzaktan eğitim sisteminin kullanıcı dostu olmasına yönelik görüşleri.

geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öte yandan akademisyenlerin yüzde 2'lik küçük bir oranı, uzaktan eğitim için kullandıkları sistemin kullanıcı dostu olmadığını düşünmektedirler. Bu düşüncede olan öğrencilerin oranı ise yüzde 25'tir. Diğer bir deyişle her dört öğrenciden biri kullandığı uzaktan eğitim sisteminin kullanım kolaylığına sahip olmadığı görülmüştür.

Uzaktan Eğitim Deneyiminizi Değerlendirdiğinizde Karşılaştığınız Zorluklar Neler Olmuştur? Açıklayınız

Bu soruya verilen yanıtlar analiz edildiğinde, hem akademisyen hem de öğrenci görüşlerinin aşağıda Tablo 1 ve 2'de yer verilen birbirlerine benzer yedi kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin derse katılımı ile ilgili zorluklar kategorisi altında akademisyenler, en çok derse öğrenci katılım oranının düşüklüğünü (8) zorluk olarak ifade etmektedirler. Bu durum akademisyenler tarafından "Öğrencilerin derse katılımı büyük bir zorluk. Online olması nedeniyle öğrenciler derse daha az özen gösteriyorlar", "Derse katılım yüz yüze eğitim kadar fazla değil" vb. ifadelerle dile getirilmektedir. Öğrenciler ise, aynı kategori altın-

da en çok derse katılım için gerekli teknolojik araçların eksikliğinden (5) bahsetmektedirler. Bu durum öğrenciler tarafından "Bilgisayarım olmadığı için çok zorlandım", "Telefondan slayt sunum ve grafik yapmak zordu", "Bilgisayarım olmaması nedeniyle erişimi telefondan sağlamam en büyük zorluktu", "Benim gibi aile evinde zor durumda olan, iş yapma durumunda olan, köylerde olan, interneti olmayan insanlara aynı yükün yüklenmesini kesinlikle tasvip etmiyorum" gibi sözlerle dile getirilmektedir.

Sistemsel zorluklar kategorisi altında akademisyenler, en çok bağlantı problemleri ve internet sıkıntısı yaşadıklarını (3) dile getirirken; öğrenciler ise, sırasıyla kullandıkları uzaktan eğitim sisteminin yeterince anlaşılır olmadığını (12), sisteme giriş sorunları yaşadıklarını (8), ödev yüklerken sorunlarla karşılaştıklarını (6) ve aldıkları uzaktan eğitimin senkron olmayışını (6) karşılaştıkları zorluklar olarak belirtmektedirler. Kullandığı uzaktan eğitim sisteminin yeterince anlaşılır bulunmayan bir öğrenci bu durumu "Neyi nerede bulacağımı bilemediğim zamanlar oluyor biraz karmaşık bir sistem", başka bir öğrenci "Sistem tam net anlaşılır değil", diğer bir öğrenci ise, "Sistem biraz karışık daha basit veya açıklayıcı olabilir" söylemleriyle ifade etmektedir. Sisteme ödev yüklemeye ilgili sorun yaşayan bir öğrenci ise yaşadığı mağduriyeti şu sözleriyle belirt-



■ **Tablo 1.** Akademisyenlerin uzaktan eğitim deneyimlerinde yaşadıkları zorluklar.

Kategori	Frekans
Organizasyon kaynaklı zorluklar	4
Çok fazla ayrı bölümü içermesi	1
Eğitim verilmeden sistemin kullanılmaya başlanması	1
Kullanışlı olmayan bir altyapının mevcudiyeti	1
Randevu sistemindeki karmaşalar	1
Etkinlik ve verimliliğe ilişkin zorluklar	6
Online eğitimin yüz yüze eğitimin sağladıklarını verememesi	2
Karşılıklı ders işleyememenin getirdiği sıkıntılar	1
Soru cevap şeklinde ders anlatımı ve dinletisi olmadığı için çok verimli olmaması	1
Yüz yüze eğitimin aksine öğrenciden anlık olarak olumlu ve/veya olumsuz geri dönüş alınamaması	1
Anlatılanların karşı tarafa geçtiğinden emin olamama	1
Öğrencinin derse katılımı ile ilgili zorluklar	12
Öğrenci katılım oranının düşük olması	8
Öğrencilerin derse katılımı ile ilgili teknolojik araçların eksikliği	3
Öğrencilerin derste görünmelerine rağmen fiilen bulunmamaları	1
Öğrenci motivasyonuna yönelik zorluklar	8
Öğrenci motivasyonun düşük olması	2
Öğrencinin ilgisini toparlamada zorluk	2
Online eğitimin öğrenciler üzerinde odaklanma sorununa sebep olması	2
Öğrencilerin online derse daha az özen göstermesi	1
Öğrencilerin derste sosyal olarak iletişime girerken kendilerini geri plana çekmeleri, kamera ve mikrofon gibi araçları kullanmada isteksiz olmaları	1
Sistemsel zorluklar	9
Bağlantıda problem yaşanması - internet sıkıntısı	3
PowerPoint haricinde bir dosya formatının açılmaması	2
Kullanılan uzaktan eğitim sistemi ile ilgili yaşanan sorunlar	2
Teknik bilgi yetersizliği	1
Eğitimin senkron olmaması	1
Uzaktan eğitimin uygulanmasına yönelik zorluklar	10
Etkili iletişim ve karşılıklı paylaşım eksikliği	6
Uygulama eksikliği	1
Matematiksel işlemlerin yapılması güçlüğü	1
Monolog olması	1
Deneyim eksikliği	1
Değerlendirmeye ilişkin zorluklar	4
Öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarını kontrol etmede güçlük çekilmesi	1
Gözlemleyerek geribildirim almada güçlük yaşanması	1
Sınav hazırlama zorluğu	1
Sınavlarda öğrencilerin sistemden düşmesi	1
Diğer	3
Ciddi bir zorluk yaşamadım	3

■ **Tablo 2.** Öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinde yaşadıkları zorluklar.

Kategori	Frekans
Organizasyon kaynaklı zorluklar	2
Eğitim verilmeden sistemin kullanılmaya başlanması	1
Haftalık ders takibindeki zorluklar	1
Etkinlik ve verimliliğe ilişkin zorluklar	31
Etkili iletişim ve karşılıklı paylaşım eksikliği	8
Online eğitimin verimli olmaması	5
Online derste konuları kavrama güçlüğü yaşanması	4
Online eğitimin yüz yüze eğitimin sağladıklarını verememesi	3
Karşılıklı ders işleyememenin getirdiği sıkıntılar	3
Derse ilgili anlayışamayan hususların sorulabileceği kimsenin olmaması	3
Ders süreleri kısaltıldığı için tartışma ve sorular için yeterince zaman ayırlanmaması	2
Online derste öğreticinin bilgi aktarım güçlüğü yaşanması	2
Online derste dikkat toplama güçlüğü yaşanması	1
Öğrencinin derse katılımı ile ilgili zorluklar	7
Derse katılım için gerekli teknolojik araçların eksikliği	5
Aile ve ev içi koşulların online ders takibine uygun olmaması	2
Öğrenci motivasyonuna yönelik zorluklar	6
Online derse karşı isteksizlik ve üşengeçlik	3
Derse odaklanma güçlüğü	2
Online derse alışma güçlüğü	1
Sistemsel zorluklar	46
Kullanılan sistemin yeterince anlaşılır olmaması	12
Kullanılan uzaktan eğitim sistemine giriş sorunları	8
Sisteme ödev yükleme güçlüğü	7
Eğitimin senkron olmaması	7
Bağlantıda problem yaşanması - internet sıkıntısı	6
Kullanılan sistemin yeterince işlevsel olmaması	5
Teknik bilgi yetersizliği	1
Ders materyallerine ve değerlendirmeye ilişkin zorluklar	30
Ders notlarının anlaşılmasının zor olması	6
Verilen ödev konularının ve ödev hazırlarken uygulanması istenen unsurların zorlayıcılığı	6
Ders notlarına erişim güçlüğü	3
Ödev hazırlamada kullanılacak teknolojik araç-gereçlerin yetersizliği	3
Ders notlarının çok uzun olması	2
Online sınav tekniğinin zorlayıcı olması	2
Bütün öğretmenlerin aynı zaman içerisinde ödev teslimi ve sınav uygulaması gerçekleştirilmesi	2
İşlenmeyen ders konuları hakkında ödev istenmesi	2
İstenen ödevlerin gerekliliği hakkında tereddüt yaşanması	1
Verilen ödevlerin içeriğinin uzun, süresinin kısa olması	1
Ödev yaparken yararlanılacak kaynakların bulunmasında güçlük yaşanması	1
Değerlendirme sisteminin yetersiz olması	1
Diğer	24
Ciddi bir zorluk yaşamadım	24

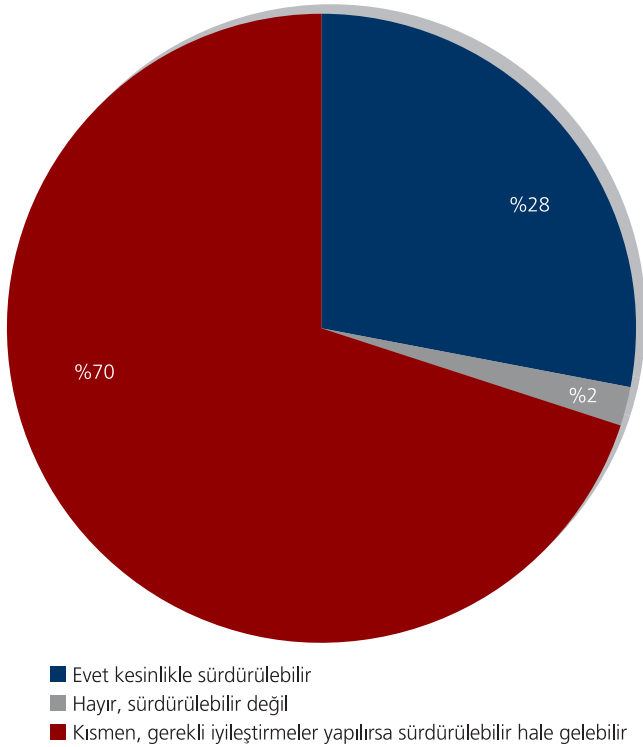
mektedir: “Ödevi sisteme yüklememe rağmen yüklemedi ve not alamadım girmemiş sayıldım”.

Ayrıca öğrenciler, ders materyallerine ve değerlendirmeye ilişkin zorluklar kategorisi altında en çok ders notlarının anlaşılmasının güç olduğu (6), verilen ödev konularının ve ödev hazırlarken uygulanması istenen unsurların zorlayıcı olduğu (6) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konularda yaşanan zorluklar birinci sınıfta öğrenim gören bir öğrenci tarafından “Bilmediğimiz bir bölümdeyiz ve daha ilk sınıftayız çoğu dersi notlarla anlamakta zorlanıyorum, aynı şekilde verilen ödevleri de yaparken zorlandım” sözleriyle ifade edilmektedir.

Öte yandan “yaşadığım uzaktan eğitim deneyimimde ciddi bir zorlukla karşılaşmadım” diyen akademisyen sayısı 3 olurken; aynı görüşteki öğrenci sayısı ise 24’tür.

Kullanmakta Olduğunuz Uzaktan Eğitim Sistemi Sizce Mevcut Haliyle Sürdürülebilir mi?

■ Şekil 7’de görüldüğü gibi akademisyenlerin yüzde 70’i, kullandıkları uzaktan eğitim sisteminin mevcut haliyle kısmen sürdürülebilir olduğunu düşünmekte ve gerekli iyileştirmelerin yapılması halinde sürdürülebilir hale geleceğini ifade etmektedirler. Öğrencilerde ise kullanılan uzaktan eğitim sisteminin



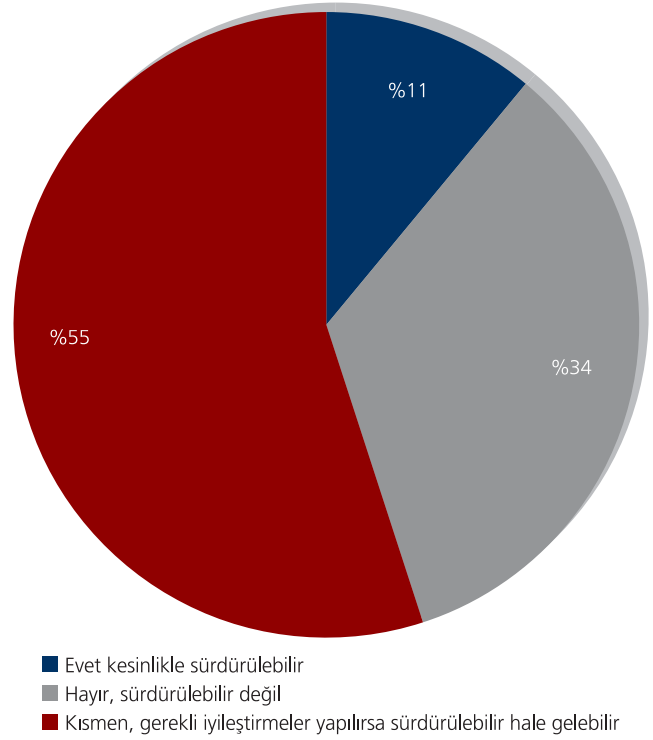
■ Şekil 7. Akademisyenlerin kullandıkları uzaktan eğitim sisteminin sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri.

kısmen sürdürülebilir olduğu görüşünü ifade edenlerin oranı, ■ Şekil 8’de görüldüğü üzere yüzde 55’tir.

Akademisyenlerin yüzde 28’i kullandıkları uzaktan eğitim sisteminin mevcut haliyle sürdürülebilir olduğu, yüzde 2’lik küçük bir kısmı ise sürdürülebilir olmadığı görüşündedir. Öğrenci yanıtları değerlendirildiğinde, öğrencilerin yüzde 11’i kullandıkları uzaktan eğitim sisteminin mevcut halini “evet kesinlikle sürdürülebilir” olarak nitelerken, yüzde 34’ü ise sürdürülebilir olmadığını düşünmektedir.

Kullanmakta Olduğunuz Uzaktan Eğitim Sisteminde Nasıl Bir Değerlendirme Sistemi Mevcut? Sınavlar Ne Şekilde Uygulanıyor?

Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ağırlıklı olarak proje ve ödev yanıtları verildiği görülmüştür. Akademisyenlerin verdikleri cevaplara göre, online olarak çoktan seçmeli sınav (%25), açık uçlu sınav (%13), karma yöntemli sınav (%18), ödev (%31), proje (%10) ve diğer (%3) yöntemlerin kullanıldığı, öğrencilerin verdikleri cevaplara göre ise ödev (%82) en çok uygulanan değerlendirme yöntemi olarak görülürken, diğer yöntemler arasında çoktan seçmeli sınav ve proje öne çıkan değerlendirme yöntemleri olmuştur.



■ Şekil 8. Öğrencilerin kullandıkları uzaktan eğitim sisteminin kullanıcı dostu olmasına yönelik görüşleri.



Pandemi nedeniyle hızlı ve hazırlıksız bir geçiş dönemi yaşandığından, üniversiteler arası uygulama farklılıkları ve gerek akademisyenler gerekse öğrenciler tarafından uygun görülmemen uygulamalar olduğu verilen yanıtlar arasında göze çarpmaktadır. Örneğin bir akademisyen uygulanan değerlendirme sistemi için “Online uygulanıyor ama sınavların güvenilirliğini sağlayabildiklerini düşünmüyorum” demiştir. Öğrencilerden biri ise “Ödev üzerinden değerlendirme yapılıyor. Bu da beni zora sokuyor bu şekilde işleniyor. Oysa ki normal bir okul sınavı olsa çok daha rahat olurdu” yorumunda bulunmuştur. Bir başka öğrenci ise, “Ödev şeklinde uygulanıyor, ama çok ağır” cevabını vererek zorlandığını ifade etmiştir. Verilen cevaplardan anlaşılmaktadır ki hem akademisyen hem de öğrenciler uygulanan değerlendirme sisteminden memnun olmamakla birlikte, akademisyenler güvenlik açısından, öğrenciler ise zorlandıklarından bahsetmişlerdir.

■ **Tablo 3.** Uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik akademisyen görüşleri.

Kategori	Frekans
Etkinlik ve verimliliğe ilişkin avantajlar	67
Zaman tasarrufu sağlaması	28
Tekrarlanabilir olması	16
Kolay erişilebilir olması	6
Kullanışlı olması	6
Esneklik sağlaması	4
Teknoloji kullanımını artırması	2
Güvenli olması	2
Denetlenebilir olması	1
Minimum maliyet içermesi	1
Verimli olması	1
Öğrencinin derse katılımı ve motivasyonuna ilişkin avantajlar	14
Derse katılımı teşvik etmesi	1
Daha yüksek oranda öğrenci katılımı sağlaması	2
Derslere interaktif katılım imkânı sunması	2
Öğrencilere ders notlarına daha kolay erişim ve takip imkânı sağlaması	4
Görsel anlatımın ağırlık kazanmasıyla öğrencilerin derse daha fazla konsantre olmalarını sağlaması	2
Çekingen öğrencilerin derse katılımlarını kolaylaştırması	1
Öğrenciyle birebir profesyonel kontak imkânı sağlaması	2
Eğiticinin şahsına yönelik avantajlar	28
Özgürlük sağlaması	1
Ulaşım sorununu ortadan kaldırması	2
Mekân serbestliği sunması	14
Fiziksel yorgunluğa sebep olmaması	2
Sağlık riski içermemesi	3
Rahatlık sağlaması	6
Diğer	3
Avantaj sunmuyor	3

Yüz Yüze Eğitimle Kıyasladığınızda, Sizce Mevcut Haliyle Uzaktan Eğitimin İlk Aklınıza Gelen 3 Temel Avantajı Nelerdir?

Uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik akademisyen görüşleri analiz edildiğinde bu avantajların; “etkinlik ve verimliliğe ilişkin avantajlar”, “öğrencinin derse katılımı ve motivasyonu ile ilgili avantajlar” ve “eğiticinin şahsına yönelik avantajlar” olmak üzere ■ Tablo 3’de yer alan üç ana kategori altında toplandığı görülmektedir.

Uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik öğrenci görüşleri analiz edildiğinde ise, akademisyen görüşleriyle benzer biçimde bu avantajların; “etkinlik ve verimliliğe ilişkin avantajlar”, “öğrencinin derse katılımı, değerlendirme ve motivasyonuna ilişkin avantajlar” ve “öğrencinin şahsına yönelik avantajlar” olmak üzere ■ Tablo 4’de yer alan üç ana kategori altında toplandığı görülmektedir.

■ **Tablo 4.** Uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik öğrenci görüşleri.

Kategori	Frekans
Etkinlik ve verimliliğe ilişkin avantajlar	62
Zaman tasarrufu sağlaması	21
Tekrarlanabilir olması	12
Minimum maliyet içermesi	12
Esneklik sağlaması	8
Kolay erişilebilir olması	6
Teknoloji kullanımını artırması	3
Öğrencinin derse katılımı, değerlendirme ve motivasyona ilişkin avantajlar:	53
Verilen ödevlerin daha iyi ve derin araştırma yapma imkânı sunması	13
Ders notlarına daha kolay erişim ve takip imkânı sağlaması	8
Ders başarı notlarının daha yüksek olmasına imkân sağlaması	8
Devam zorunluluğu olmaması	7
Sınavların daha rahat ve stressiz olması	6
Ders ortamında rahatlık sağlaması	5
Sınav olmaması	3
Derslere daha yüksek oranda öğrenci katılımı sağlaması	1
Derse daha iyi konsantre olmayı sağlaması	1
Çekingen öğrencilerin derse katılımlarını kolaylaştırması	1
Öğrencinin şahsına yönelik avantajlar	91
Zaman ve mekân serbestliği sunması	35
Rahatlık sağlaması	26
Özgürlük sağlaması	16
Ulaşım sorununu ortadan kaldırması	5
Fiziksel yorgunluğa sebep olmaması	5
Aileden ayrı kalmaya gerek kalmaması	3
Yurtta kalmaya kıyasla çalışma ortamında iyileşme sağlaması	1
Diğer	28
Avantaj sunmuyor	28

Etkinliğe ve verimliliğe ilişkin avantajlar kategorisine ilişkin akademisyen ifadeleri tekrarlanma sıklıkları bakımından değerlendirildiğinde; uzaktan eğitimin zaman tasarrufu sağladığı (28), tekrarlanabilir (16), kolay erişilebilir (6), kullanışlı olduğu (6) ve esneklik sağladığı (4) ile ilgili görüşler ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler tarafından uzaktan eğitimin etkinliğe ve verimliliğe ilişkin avantajları kategorisindeki ifadeler ise en çok tekrarlanma sıklıkları dikkate alınarak; zaman tasarrufu sağlanması (21), tekrarlanabilir olması (12), minimum maliyet içermesi (12), esneklik sağlanması (8), kolay erişilebilir olması (6) ve teknoloji kullanımını artırması (3) olarak sıralanmaktadır. Uzaktan eğitimin sağladığı zaman tasarrufunu bir akademisyen “*Zamanı daha dakik kullanabilme*” olarak ifade ederken; başka bir akademisyen “*Yol ve hazırlanma sürecinde hazırlık için geçen süreden tasarruf*”; bir diğeri ise “*Akademisyenin daha çok çalışma zamanının olması*” biçiminde ifade etmektedir. Diğer yandan bir öğrenci uzaktan eğitimin avantajlarını “*Zaman yönetimi-vakit kazanma*” olarak sıralarken, başka bir öğrenci ise uzaktan eğitimin zaman tasarrufu sağlama fonksiyonu ile ilgili olarak “*Üniversiteye gidiş geliş zaman kaybımız olmuyor. Günlük yaşamımızda daha fazla vaktimiz oluyor kendimize ayıracağımız*” şeklinde bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin tekrarlanabilir olma avantajının sağladıkları ise, bir akademisyen tarafından “*Derslerin videoya kaybedilmesiyle öğrenciler kendi anlama bızlarına göre dersi tekrar edebildiler*” biçiminde ifade edilirken; bir öğrenci “*Tekrar izleyip bilgileri pekiştirebiliyoruz*” sözleriyle öğrendiklerini pekiştirme imkânına vurgu yapmaktadır.

Akademisyen söylemlerinden yola çıkılarak, uzaktan eğitimin öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonu ile ilgili avantajları kategorisi altında; uzaktan eğitim sisteminin öğrencilere ders notlarına daha kolay erişim ve takip imkânı sağlama (4), derslere interaktif katılım imkânı (2), daha yüksek oranda öğrenci katılımı (2), görsel anlatımın ağırlık kazanmasıyla öğrencilerin derse daha fazla konsantre olmalarını sağlama (2), öğrenciyle birebir profesyonel kontak imkânı (2), derse katılımı teşvik etmesi (1) ve çekingen öğrencilerin derse katılımlarını kolaylaştırması (1) ifadelerini içeren görüşler sıralanmaktadır. Öğrenci söylemleri dikkate alınarak, öğrencilerin derse katılımı, değerlendirme ve motivasyonuna ilişkin avantajlar kategorisi altında ise; verilen ödevlerin daha iyi ve derin araştırma yapma imkânı sunduğu görüşü en yüksek frekansa (13) sahipken, bunu ders notlarına daha kolay erişim ve takip imkânı (8) ile ders başarı notlarının daha yüksek olmasına imkân sağlama (8) yönelik ifadeler takip etmektedir. Devam zorunluluğu olmaması (7), sınavların daha rahat ve stressiz olması (6) ve ders ortamında rahatlık sağlama (5) gibi ifadeler yine bu kategori altında dikkat çeken söylemler arasındadır.

Uzaktan eğitimin eğitimcinin şahsına sunduğu avantajlar kategorisinde ise, ifadelerin tekrarlanma sıklığına göre sırasıyla

mekân serbestliği sunması (14), rahatlık (6), sağlık riski içermemesi (3), fiziksel yorgunluğa sebep olmaması (2), ulaşım sorununu ortadan kaldırması (2) ve özgürlük (1) ifadelerini içeren söylemler ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin şahsına yönelik avantajlar kategorisinde ise, uzaktan eğitimin zaman ve mekân serbestliği sunduğu görüşünün 35 kez ile en çok tekrarlandığı dikkat çekmektedir. Bu avantaj bir öğrenci tarafından “*İstediğin zaman açıp okuyabilmek...Sabah erken uyanmak zorunda olmamak*” sözleriyle anlatılmaktadır. Ardından sırasıyla uzaktan eğitimin en çok rahatlık (26) ve özgürlük sağlama (16) avantajlarının tekrarlandığı görülmektedir. Bir öğrenci uzaktan eğitim sayesinde sahip olduğu rahatlığı “*Rahat bir çalışma ortamı, çalışma sistemini kendimiz ayarlıyoruz. Ödev yaparken daha rahat ve araştırmacı oluyoruz*” sözleriyle ifade ederken, diğer bir öğrenci uzaktan eğitimin özgürlük sağlama avantajını, “*Derslere bakmak için belli bir saatimiz yok. Ne zaman kendimizi hazır hissedersek o zaman bakabiliriz şansımız var*” şeklinde anlatmaktadır.

Yüz Yüze Eğitimle Kıyasladığınızda, Sizce Mevcut Haliyle Uzaktan Eğitimin En Belirgin 3 Dezavantajı Nelerdir?

Uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik olarak verilen akademisyen görüşleri değerlendirildiğinde, ■ Tablo 5’de görülen “sosyal açıdan dezavantajlar”, “öğrencinin derse katılımı ve motivasyonuna ilişkin dezavantajlar”, “uzaktan eğitimin uygulanmasına yönelik dezavantajlar”, “sistemsel ve teknolojik dezavantajlar” ve “değerlendirmeye yönelik dezavantajlar” kategorileri ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde ise, akademisyen görüşleri ile büyük ölçüde tutarlı biçimde ■ Tablo 6’da görülen “etkinlik ve verimliliğe ilişkin dezavantajlar”, “sosyal açıdan dezavantajlar”, “öğrencinin derse katılımı ve motivasyonuna ilişkin dezavantajlar”, “uzaktan eğitimin uygulanmasına yönelik dezavantajlar”, “sistemsel ve teknolojik dezavantajlar” ve “ödev ve değerlendirme ilişkin dezavantajlar” kategorileri belirlemiştir.

Akademisyen ifadelerinden uzaktan eğitimin sosyal açıdan yarattığı dezavantajların başında, etkileşimin sınırlı olması (10), duygusal etkileşimden yoksun olması nedeniyle öğrenci-akademisyen bağının azalması (4) ile öğrencilerin üniversite hayatının sosyallikinden mahrum kaldığı düşünceleri (4) gelmektedir. Konuyla ilgili olarak bir akademisyen “*Eğitimde ihtiyacı olarak nitelendiren duygusal iletişim yetersiz kalıyor*” görüşüyle, başka bir akademisyen uzaktan eğitim için “*Sosyallikten uzak*” ifadesini kullanmaktadır. Öğrenciler ise bu kategori altında uzaktan eğitimin etkili iletişim ve karşılıklı paylaşım eksikliği yarattığından (17) ve üniversite hayatının sosyallikini yaşamadıklarından (10) şikâyet etmektedirler. Bir öğrenci bu



■ **Tablo 5.** Akademisyenlere göre uzaktan eğitimin dezavantajları.

Kategori	Frekans
Sosyal açıdan dezavantajlar	21
Etkileşimin sınırlı olması	10
Duyusal etkileşimden yoksun olması nedeniyle öğrenci-akademisyen bağının azalması	4
Öğrencilerin üniversite hayatının sosyallığından mahrum kalması	4
Online eğitimin yüz yüze eğitimin sağladıklarını verememesi	2
Online eğitimin psikolojik yorgunluğa neden olması	1
Öğrencinin derse katılımı ve motivasyonuna ilişkin dezavantajlar	39
Öğrenci motivasyonunun düşüklüğü	15
Öğrenci katılım oranının düşük olması	8
Öğrencilerin derste çoğunlukla pasif konumda kalması	7
Öğrencinin sürece tam anlamıyla dahil olamadığı için çabuk sıkılması	4
Öğrencilerde konsantrasyon güçlüğü yaşanması	3
Öğrencilerin fikirlerini ifade etmede güçlük yaşaması	1
Öğrencilerin derste kamera ve mikrofon gibi araçları kullanmada isteksiz olmaları	1
Uzaktan eğitimin uygulanmasına yönelik dezavantajlar	55
Etkileşimli ders işlemenin zor olması	15
İletişim sorunları	13
Öğrencileri tam olarak gözlemlememe	9
Ortamın hakimiyetten uzak oluşu	5
Ders sürelerinin kısa olması nedeniyle zaman darlığı yaşanması	3
Ders içinde soru-cevap sürecinin verimli yürütülmesi	3
Sürece adaptasyon güçlüğü	2
Matematiksel işlemlerin yapılması güçlüğü	2
Yüz yüze eğitim taktiklerinin uzaktan eğitimde işlemiyor oluşu	2
Grup çalışması ve sınıf içi uygulama eksikliği	1
Sistemsel ve teknolojik dezavantajlar	16
Teknik alt yapının henüz her anlamıyla yeterli olmaması	9
Bağlantıda problem yaşanması - internet sıkıntısı	5
Öğrencilerin online ders için gerekli teknolojik araçlara sahip olmaması	2
Değerlendirmeye yönelik dezavantajlar	10
Ölçme ve değerlendirme sırasında yaşanan zorluklar	6
Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının güvenilirliği hakkında endişe	4

süreçte üniversite hayatının sosyal getirilerinden yoksun kalmasını “Sosyalleşme açısından çok kötü oluyor bu uzaktan eğitim” söylemiyle dile getirmektedir.

Akademisyenler, öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonuna ilişkin dezavantajlar olarak en çok, online derslerde öğrenci motivasyonu (15) ile katılımının düşük olmasını (8) ve öğrencilerin derste çoğunlukla pasif konumda olmalarını (7) görürlerken; öğrenciler ise en çok online derslerde konuları kavrama güçlüğü (19) ve odaklanma sorunu (14) yaşadıklarından bahsetmektedirler. Bir öğrenci online derslerde yaşadığı

■ **Tablo 6.** Öğrencilere göre uzaktan eğitimin dezavantajları.

Kategori	Frekans
Etkinlik ve verimliliğe ilişkin dezavantajlar	57
Online eğitimin verimli olmaması	19
Dersle ilgili anlamamayan hususların sorulabileceği kimsenin olmaması	18
Online eğitimin yüz yüze eğitimin sağladıklarını verememesi	15
Online eğitimin ciddiyetinin daha az olması	5
Sosyal açıdan dezavantajlar	27
Etkili iletişim ve karşılıklı paylaşım eksikliği	17
Üniversite hayatının sosyallığından mahrum kalınması	10
Öğrencinin derse katılımı ve motivasyonuna ilişkin dezavantajlar	53
Online derste konuları kavrama güçlüğü yaşanması	19
Derse odaklanma güçlüğü	14
Motivasyon düşüklüğü	6
Online ders ortamının sıkıcı bulunması	6
Online derse karşı üşengeçlik	4
Zorunlu hissetmeme	4
Uzaktan eğitimin uygulanmasına yönelik dezavantajlar	34
İletişim sorunları	15
Ders içinde soru-cevap sürecinin verimli yürütülmemesi	8
Tartışma ortamının oluşmaması	4
İnteraktif bilgi akışının sağlanamaması	4
Uygulamalı derslerin yapılamaması	3
Sistemsel ve teknolojik dezavantajlar	40
Derslerin senkron olmaması	13
Bağlantıda problem yaşanması - internet sıkıntısı	11
Kullanılan uzaktan eğitim sisteminde yaşanan sorunlar	10
Öğrencilerin online ders için gerekli teknolojik araçlara sahip olmaması	4
Güvenlik problemleri	2
Ödev ve değerlendirmeye ilişkin dezavantajlar	31
Verilen ödev konularının ve ödev hazırlarken uygulanması istenen unsurların zorlayıcılığı	9
Değerlendirme sisteminin yetersiz olması	7
Değerlendirme sisteminin adil olmaması	4
Online sınav tekniğinin zorlayıcı olması	3
İşlenmeyen ders konuları hakkında ödev istenmesi	3
Verilen ödevlerin içeriğinin uzun, süresinin kısa olması	3
Ödev yaparken yararlanılacak kaynakların bulunmasında güçlük yaşanması	1
Ödev hazırlamada kullanılacak teknolojik araç-gereçlerin yetersizliği	1

konuları kavrama güçlüğüne “Kendimizi veremiyoruz, dersleri anlayıp yapmak zor oluyor” sözleriyle ifade ederken, “Dersleri normalde olduğu gibi dikkatli dinleyemiyorum”. “Konsantre olamıyorum”. “Sonuçta derste yüz yüze olduğunda mecbur derse odaklanıyorsun ama uzaktan eğitimde biraz dersleri boşlayabiliyorsun” şeklindeki öğrenci ifadeleri ise bu sorunun kaynağının, sanal ortamda derslere odaklanma sorunu olduğuna işaret etmektedir.

Akademisyenler, uzaktan eğitimin uygulanmasına yönelik olarak; etkileşimli ders işlemenin zorluğunu (15), uzaktan eğitimde iletişim sorunları yaşamalarını (13) ve online ders sırasında öğrencileri tam olarak gözlemleyememelerini en büyük dezavantaj olarak görmekteyiz. Bir akademisyen bu durumu “Öğrencilerin tepkilerini göremediğimiz için yüz yüze olduğu kadar karşılıklı etkileşim her derste sağlanamadı” görüşü ile ifade ederken, başka bir akademisyen ise “Öğrencileri görememek, etkileşimin olmaması, aktif ders işlemek zor” ifadeleriyle anlatmaktadır. Başka bir akademisyen ise, “Ortamın hakimiyetten uzak oluşu nedeniyle öğrenciye dair gözlemin azlığı bir sorun teşkil ediyor” şeklinde bulunmaktadır. Öğrenciler ise bu kategoride en çok, akademisyenlerle benzer şekilde uzaktan eğitimde iletişim sorunları yaşadıklarını (15) ve ders içinde soru-cevap sürecinin verimli yürütülemediğini (8) ifade etmektedirler.

Ayrıca akademisyenler sistemsel ve teknolojik olarak en çok teknik alt yapının henüz her anlamıyla yeterli olmamasını (9) dezavantaj olarak görürlerken; değerlendirmeye yönelik olarak ise ölçme ve değerlendirmede zorluklar yaşadıklarını (6) ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının güvenilirliği hakkında endişe duyduklarını (4) belirtmektedirler. Öğrenciler ise, derslerin senkron olarak yapılmamasını (13), bağlantı ve internette sorun yaşamalarını (11) ve kullandıkları uzaktan eğitim sistemindeki problemleri (10), sistemsel ve teknolojik dezavantajlar olarak sıklıkla tekrarlamaktadırlar. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olarak da öğrenciler en çok, verilen ödev konularının ve ödev hazırlarken uygulanması istenen unsurların zorlayıcı olduğundan (9) ve değerlendirme sistemini yetersiz gördüklerinden (7) bahsetmektedirler.

Öğrenci yanıtlarından ortaya çıkan bir diğer kategori ise uzaktan eğitimin etkinlik ve verimliliğine ilişkin dezavantajlar olmaktadır. Bu kategori altında öğrenciler en fazla, online eğitimi verimli bulmadıklarından (19), derslerle ilgili anlaşılama-yan hususları sorabilecekleri kimseyi bulamadıklarından (18) ve online eğitimin yüz yüze eğitimin sağladıklarını veremediğinden (15) yakınmaktadır.

Sizce Daha İyi Bir Uzaktan Eğitim Deneyimi Yaşanması Mümkün mü? Cevabınız Evet İse, Bunu Sağlamak İçin Neler Yapılabilir?

Bu soruya yanıt veren akademisyenlerin cevapları değerlendirildiğinde “İyileştirme ve geliştirmeye yönelik yapılabilecekler”, “Öğrenci motivasyonu ve katılımıyla ilgili yapılabilecekler”, “Eğiticiler açısından yapılabilecekler”, “Yaygınlaştırmaya yönelik yapılabilecekler” ve “Diğer” isimli kategoriler oluşturulmuştur. ■ Tablo 7’de akademisyenlerin daha iyi bir uzaktan eğitim deneyimi için öne sürdükleri görüşleri yer almaktadır.

■ Tablo 7. Akademisyenlerin daha iyi bir uzaktan eğitime ilişkin görüşleri.

Kategori	Frekans
İyileştirme ve geliştirmeye yönelik yapılabilecekler	26
Gelişmiş teknolojik imkanlarla altyapı ve sistemin geliştirilmesi	9
Gerekli bilişim cihazlarının sağlanması	3
Deneyimlerden yararlanılarak iyileştirmelerin yapılması	3
Ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygun hale dönüştürülmesi, zenginleştirilmesi	3
Kurallar ve etkin denetim ile daha kaliteli bir uzaktan eğitim modeli geliştirilmesi	2
Profesyonel teknik destek sağlanması	2
Yerli yazılım geliştirilmesi	1
Ar-ge çalışmaları kapsamında mevcut uzaktan eğitim sistemine yönelik yatırımların artırılması	1
Altyapının eğitime daha az iş yükü yükleyecek hale getirilmesi	1
Daha şeffaf bir ödev ve değerlendirme sistemi geliştirilmesi	1
Öğrenci motivasyonu ve katılımıyla ilgili yapılabilecekler	10
Öğrencilerin derse yüksek oranda katılımının sağlanmasına yönelik iyileştirmeler yapılması	4
Öğrencilerin online olduklarının ve dersi dinlediklerinin (anlık yoklama vb) belirlenmesi	3
Öğrencinin bu süreç ve kazanımları ile ilgili motive edilmesi	1
Öğrencilere mentorluk edilmesi	1
Öğrencileri daha küçük gruplara bölerek başarı sağlanması	1
Eğiticiler açısından yapılabilecekler	6
Eğiticinin ders işlemede kullanabileceği yöntem ve teknikler konusunda eğitilmesi	3
Eğiticinin deneyiminin artırılması	3
Yaygınlaştırmaya yönelik yapılabilecekler	2
Bazı derslerin pilot ders şeklinde her zaman uzaktan yürütülebilmesi	1
Bazı branşlar hariç uzaktan eğitim sisteminin yaygınlaştırılması	1
Diğer	9
Daha iyi bir deneyim yaşanmasının mümkün olmadığını düşünüyorum	9

Belirtilen kategoriler altında akademisyenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, daha iyi bir uzaktan eğitim sisteminin oluşturulabilmesi için öne çıkan konular, mevcut sistemin daha gelişmiş altyapı imkanlarıyla hem teknik olarak hem de sistemsel olarak geliştirilmesi gerektiği, bu doğrultuda yeni yatırımların yapılmasının faydalı olacağı, diğer yandan ders içeriklerinin zenginleştirilmesi, öğrencilerinin dersten daha çok yararlanabileceği sistem ve yapıların sağlanması ile derse devam durumlarının artırılması, bununla birlikte öğretim elemanlarının da uzaktan eğitim konusunda kendilerini geliştirmeleri ve deneyim kazanmalarının yerinde olacağı ortaya çıkmaktadır.

Soruya yanıt veren akademisyenlerden biri “Evet, dünyadaki bazı örnekler incelendiğinde verimli bir hale gelebilir. Bunun için öğretim üyelerinin buna hazır ve ilgili teknolojiyi kullanabilir olma-



si, ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygun hale dönüştürülmesi, zenginleştirilmesi gerekmektedir” şeklinde ifade ederek teknoloji ve ders içerikleri konusundaki geliştirilebilecek alanları vurgularken, bir başka akademisyen “Öğrencilerin hepsinin derse katılmasını sağlamaya yönelik iyileştirmeler yapılmalı. Çoğunun dinleyip dinlemediği belli değil. Sorulara cevap vermekten de kaçınıyorlar. Göz kontağı kuramamak iletişimi zorlaştırıyor.” ifadeleriyle öğrencilerin derse katılımı konusuna değinmiştir. Bir diğer akademisyen ise, “Evet, mümkün. Bu sürecin daha iyi bir şekilde yaşanması için öğrencinin bu süreç ve kazanımları ile ilgili inandırılması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilere iyi bir mentorluk çerçevesinde yaklaşılması gerekiyor. Öğrencinin bireysel disiplini eksikliği bu süreçte aşılması gereken önemli bir engel olarak da görülebilir.” diyerek öğrencilerin motivasyonunun gerekliliğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin yanıtları doğrultusunda oluşan kategoriler, “İyileştirme ve geliştirmeye yönelik yapılabilecekler”, “Dersler ve değerlendirme sistemi ile ilgili yapılabilecekler”, “Eğiticiler açısından yapılabilecekler ve “Diğer” olarak oluşmaktadır. ■ Tablo 8’de öğrencilerin daha iyi bir uzaktan eğitim deneyimi için ifade ettikleri görüşleri yer almaktadır.

Öğrencilerin özellikle vurguladığı konular; derslerin mutlak canlı ders (senkron) şekilde yapılması, mevcut sistemin çeşitli düzenlemelerle geliştirilerek daha iyi hale getirilmesi, ders içeriklerinin uzaktan eğitim için daha uygun hale gelecek şekilde zenginleştirilmesi, öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki iletişimin artırılması şeklinde belirtilmektedir.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde “Evet, ama uzaktan eğitim modelinde ders içeriklerinin değişmesi şart, internet altyapısı kesinlikle gelişmeli, her öğrenciye bir bilgisayar mutlaka verilmeli” şeklinde teknik imkânları vurgulayan, “Evet, öğrencinin tartışabileceği, zihnini açık ve canlı tutabileceği daha verimli canlı dersler olabilir” gibi dersin işleme yönteminin geliştirilebileceğini söyleyen, “Hocalarla belirli saatlerde anında sistem üzerinde iletişim kurup sorularımızı sorabilmeliyiz”, “Evet örneğin öğretmenlerin bir kısmı öğrencileriyle daha verimli iletişim halinde olabilir onların bu süreçte ve bu sistem üzerinde yaşadıkları belirgin problemleri çözüm odaklı olabilirler”, “Anlamadığımız yerleri soracak birisi olursa ve notlar daha kısa ve özün olursa daha iyi olabilir” ifadeleri gibi öğrenci ile öğretim elemanı arasında iletişimin artırılmasının gerekliliğine değinen söylemler bulunmaktadır.

Uzaktan eğitimi tecrübe eden akademisyenler ve öğrencilere yöneltilen bu sorunun cevabında özellikle vurgulanması gereken kısımlardan biri de her iki grup için de soruya “Daha iyi bir deneyim yaşanmasının mümkün olmadığını düşünüyorum” cevabını verenlerin sayısıdır. Özellikle öğrenciler için bu sayı daha yüksektir. Katılan 105 öğrenciden 41’i “Hayır” cevabını vermiştir. Buradan anlaşılmaktadır ki, mevcut haliyle zaten uzak-

■ Tablo 8. Öğrencilerin daha iyi bir uzaktan eğitime ilişkin görüşleri.

Kategori	Frekans
İyileştirme ve geliştirmeye yönelik yapılabilecekler	43
Derslerin canlı ders şeklinde (senkron) olmasının sağlanması	26
Sistemde düzenlemeler yapılarak mevcut uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi	10
İnternet altyapısının geliştirilmesi	3
Yoğunluktan kaynaklanan teknik yetersizlikler göz önünde bulundurularak her üniversiteye özgü uzaktan eğitim modeli geliştirilmesi	2
Sistem üzerinde yaşanan belirgin problemlere çözüm odaklı yaklaşılması	1
Öğrencilere internet ve bilgisayar imkanı sağlanması	1
Dersler ve değerlendirme sistemi ile ilgili yapılabilecekler	17
Ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygun hale dönüştürülmesi ve zenginleştirilmesi	6
Derslerin daha düzenli, verimli ve profesyonel bir şekilde işlenmesi	3
Öğrencilere dersleri istedikleri zaman takip edebilme imkanı sağlanması	2
Konuların kavranması zor olduğu için ders notlarının sisteme önceden girilmesi	1
Derse katılmama durumunda öğrencilere yaptırım uygulanması	1
Ders notlarının daha kısa ve özün olmasının sağlanması	1
Sınavların daha çok bilgi yorumuna dayalı olarak yapılmasının sağlanması	2
Daha az ödev verilmesi	1
Eğiticiler açısından yapılabilecekler	6
Akademisyenlerin öğrenciler ile iletişiminin artırılması	4
Anlaşılmayan yerlerin sorulması için imkan sağlanması	1
Akademisyenlerin teknik becerilerinin geliştirilmesi	1
Diğer	41
Daha iyi bir deneyim yaşanmasının mümkün olmadığını düşünüyorum	41

tan eğitimi yeterli ve faydalı görmeyen öğrencilerin %39’u uzaktan eğitimin geliştirildiği takdirde daha iyi olacağını düşünmeyerek, olumsuz bir tutum sergilemektedirler.

Gelecekte Eğitim Sadece Uzaktan Eğitim Modeli ile Devam Edecek Olsa, Size Göre Neleri Kazanmış, Neleri Kaybetmiş Oluruz?

Akademisyenlerin kazanımlarla ilgili ifadelerini “Teknolojiye yönelik kazanımlar”, “Eğitim sistemine yönelik kazanımlar” ve “Diğer kazanımlar” olarak, kaybedilenlerle ilgili ifadelerini ise “Eğitim sistemine yönelik kayıplar” ile “Sosyal açıdan kayıplar” olarak sınıflandırmak mümkün olmuştur (■ Tablo 9 ve 10).

Öğrencilerin yanıtları değerlendirildiğinde ise, kazanımlar “Eğitim sistemine yönelik kazanımlar” ve “Diğer kazanımlar” olarak kategorize edilirken, kayıplar ise “Eğitim sistemine yönelik kayıplar” “Maddi imkânlar açısından kayıplar” ve “Sosyal açıdan kayıplar” şeklinde kategorize edilmiştir.

Tablo 9. Akademisyenlerin gelecekte tamamen uzaktan eğitim modeline dönüşüm halinde olabilecek kazanç ve kayıplar hakkındaki görüşleri.

Kategori	Frekans
Teknolojiye yönelik kazanımlar	6
Eğitim teknolojileri gelişir	3
Teknoloji kullanımı yaygınlaşır	2
Teknolojik araçlar gelişir	1
Eğitim sistemine yönelik kazanımlar	12
Eğitime erişim olanağı artar	7
Eğitim maliyeti azalır	4
Kendi kendine öğrenme becerisi artar	1
Diğer kazanımlar	18
Zaman tasarrufu sağlar	15
Kullanım kolaylığı sağlar	3
Eğitim sistemine yönelik kayıplar	18
Yüzyüze eğitimin yerini tutamaz	9
Eğitim kalitesi düşer	6
Verimlilik azalır	2
Uygulamalı eğitim alanları için problem yaratır	1
Sosyal açıdan kayıplar	24
Sosyal etkileşim azalır	18
İnteraktif bilgi akışı azalır	3
İletişim kalitesi azalır	1
Motivasyon azalır	1
Kollektif çalışma azalır	1

Kazanımlar arasında en çok vurgulanan kazancın zaman tasarrufu, bunun yanında en önemli kaybın da sosyal etkileşimin azalması olduğu söylenmiştir. Eğitim sistemi açısından da eğitime erişim olanağı artıp eğitim maliyetleri azalırken, uzaktan eğitim sisteminin kesinlikle yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağı, eğitimin kalitesinin düşeceği belirtilmiştir.

Eğitim sisteminin evrilerle uzaktan eğitime dönüşmesi sonucunda mevcut eğitim sistemi ile karşılaştırıldığında neler kazanılacağı ve kaybedileceği üzerine akademisyenler birçok görüş beyan etmişlerdir. Bunlar arasında zaman kazanımı dışında üniversite eğitimin gerçek amacına hizmet edemeyeceğini belirten bir akademisyen düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrenci adına zaman kazanılmış olur. Ancak üniversite eğitimi sadece bilgi aktarımı için yapılmaz. Tartışma, araştırmayı öğrenme, fikirlerini ifade etme, farklı kültürlerle tanışma gibi işlevleri vardır. Eğitim sadece uzaktan yapılırsa öğrenci bunlardan mahrum kalmış olur.” Bir başka akademisyen ise yüz yüze eğitimin daha öğretici olması ile birlikte teknolojik imkânlarla erişimi kısıtlı olan dezavantajlı gruplar için uzaktan eğitimin olumsuz yönünü vurgulayarak “Yüz yüze iletişim, paylaşarak

Tablo 10. Öğrencilerin gelecekte tamamen uzaktan eğitim modeline dönüşüm halinde olabilecek kazanç ve kayıplar hakkındaki görüşleri.

Kategori	Frekans
Eğitim sistemine yönelik kazanımlar	17
Eğitim maliyeti azalır	9
Araştırma yapmaya daha çok yöneliriz	3
Devamsızlıktan öğrenci kalmaz	1
Çevresel faktörlerin etkisinden uzaklaşarak daha iyi odaklanmayı sağlar	1
Farklı yeteneklerin keşfedilmesine imkan sağlar	2
Ezberci eğitimden uzaklaşırız	1
Diğer kazanımlar	29
Zaman tasarrufu sağlar	23
Verimlilik artışı sağlar	2
Kullanım kolaylığı sağlar	2
Maddi konularda sıkıntı çekenler için çalışma hayatına vakit ayrılır	1
Daha fazla zamanımız olduğu için farklı aktivitelere yönelebiliriz	1
Eğitim sistemine yönelik kayıplar	59
Eğitim kalitesi düşer	12
Okul disiplini ve ciddiyetinden uzaklaşmış olur	13
Sadece okuyup bilgi almış oluruz, yeterince öğrenemeyiz	10
Öğrenim gücümüz olur	7
Yüzyüze eğitimin yerini tutamaz	6
Eskisi kadar başarılı öğrenci olmaz	3
Uygulamalı eğitim alanları için problem yaratır	3
Öğrencinin çalışma motivasyonu düşer	2
Kendimizi geliştirme fırsatımızı kaybetmiş oluruz	2
Ders çalışma alışkanlığı ve sorumluluk duygusu azalır	1
Maddi imkanlar açısından kayıplar	2
Maddi imkanlar açısından fırsat eşitsizliği yaratır	1
Uzaktan eğitim için imkanı olmayan öğrencileri kaybetmiş oluruz	1
Sosyal açıdan kayıplar	38
Sosyal etkileşim azalır	14
İletişim becerisi ve kalitesi azalır	8
Arkadaşlık ilişkileri kaybolur	8
Öğrenci öğretmen ilişkisi değerini yitirir	8

eğitim daba öğreticidir. Bu duruma erişimi olmayan dezavantajlı gruplar içindeki öğrenciler için oldukça verimli bir ortamdır” ifadelerini kullanmıştır. Bir diğer akademisyen de sosyalleşme konusuna değinmiştir. “Öğrencilerin sosyalleşme şansını kaybetmiş oluruz. Çünkü okul sadece eğitim alanı değildir. Okul bocalarıyla, müdürleriyle, arkadaşlarıyla hatta kantin çalışanı ile iletişim kurulan sosyal bir alandır. Sadece online ortamdan hoca ile kurulan bağ bile gerçekçi olmayacaktır.”

Eğitim sistemi açısından öğrenciler, eğitim maliyetlerinin azalacağını, araştırma yapmak ve odaklanmak için daha çok imkânları olacağını ifade ederken diğer taraftan eğitim kalite-



sinin düşeceğini, okula gitmek ve yüz yüze eğitimin vermiş olduğu disiplin ve ciddiyetten uzaklaşılacağını, öğrenim güçlüğü olacağı ve yeterince öğrenemeyeceklerini, bu nedenle yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağını söylemişlerdir. Ayrıca en çok ifade edilen kazanımlardan birisi de zaman tasarrufu olurken, sosyal etkileşimin azalacağı da vurgulanmıştır.

Gelecekte eğitimin sadece uzaktan eğitim modeli ile devam etmesi konusunda öğrenci ifadeleri incelendiğinde, özellikle kayıpların çok olacağına yönelik ifadeler dikkati çekmektedir. *“Uzaktan eğitimde bilgi akılda kalmaz, öğrenci öğrendiğini unutur, öğrencinin üzerinde bir baskı yok ise öğrencinin çalışma arzusu kalmaz ve çalışmaz”*. Ayrıca potansiyele ve azme sahip çalışkan öğrenciler için kayıp olacağını belirtmişlerdir. *“Gerçekten bir şeyleri başarabilme potansiyeli olan ama uzaktan eğitim için imkânı olmayan öğrencileri kaybetmiş oluruz.”*, *“Azimle çalışan, bir şeyler yapmayı amaçlayan öğrenci kitlesini kaybetmiş oluruz. Öğrencilerin öğretim görevlilerinden tecrübe edinmelerinin önünü kesmiş oluruz bu da bir kayıp.”* Diğer yandan sosyalleşme konusunda da önemli kayıplardan bahsetmişlerdir. *“Arkadaşlık, üniversite hayatı, aileden uzak yaşamamanın sorumluluğu, sosyalleşme gibi faktörlerden oldukça uzaklaşırız”, “İnsanları tanımayı ve insanlarla kaynaşmayı kaybederiz hocalarımızın anlatımlarından mahrum kalıp bazı şeyleri daha zor öğreniriz.”* Öğrenci-öğretmen ilişkisinin kaybolacağını, eğitim kalitesinin düşeceğini söyleyen öğrenciler de düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir; *“Eğitim kalitesi oldukça düşer. Öğrenci-öğretmen ilişkisi değerini yitirir. Fakat ekonomik olarak avantajları olabilir. Örneğin hem çalışıp hem okuyabilme kolaylaşır. Zamanın çoğu kişinin kendisine kalır.”*, *“Bahsettiğim gibi beyin fırtınası olmadan, yorum yapılmadan, tam olarak hoca öğrenci ilişkisi yaşanamaz. Kazanç olarak zaman diyebiliriz.”* Sonuç olarak okul öğrencilerin hayatında önemli bir olgu, ikinci bir yuva olarak karşımıza çıkmaktadır; *“Okul kavramını yani ikinci ev kavramını kaybetmiş oluruz. Kazandıracığı hiçbir şey yok.”* (■ Tablo 11)

Eğitimin Geleceği Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?

Akademisyenlerin eğitimin geleceği konusundaki görüşleri doğrultusunda oluşturulan kategoriler şu şekildedir; “Yüz yüze eğitime dönüş isteği”, “Kaygı içeren görüşler”, “Hibrit sistem ile ilgili görüşler”, “Dijitalleşmenin artmasına yönelik görüşler” ve “Eğitimin geliştirilmesine yönelik görüşler”.

Bu kategoriler altında verilen cevapların frekansları incelendiğinde en yaygın görüşlerden birisi eğitimin daha dijital hale geleceği düşüncesidir. Bu doğrultuda akademisyenlerden biri *“Daha çok teknoloji tabanlı, yaratıcılığın ön plana çıktığı, esnek eğitim süreçlerinin organize edildiği bir eğitim sürecinin oluşacağını düşünüyorum”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Ancak, akademisyenlerde yüz yüze eğitimine dönüş isteğinin

■ Tablo 11. Akademisyenlerin eğitimin geleceğine dair düşünceleri.

Kategori	Frekans
Yüz yüze eğitime dönüş isteği	4
Eğitim yüz yüze olmalı	2
Ödevler online olabilir ancak eğitim tamamen yüz yüze olmalı	1
Örgün eğitim ile yüz yüze yapılan eğitimin etkisi farklıdır	1
Kaygı içeren görüşler	7
Online eğitim olarak devam ederse kötüye gideceğini düşünüyorum	3
Kaygılıyım	1
İlk etapta iyi gibi görünse de uzun dönem için endişeliyim	1
Eğitimin geleceği hakkında çok fazla fikir yürütemiyorum. Her şey değişebilir	1
Mesleki eğitim ve uzmanlaşmadan uzak bir eğitim sistemi oldukça, sorunlar artacaktır	1
Hibrit sistem ile ilgili görüşler	10
Hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim birbirini tamamlayacak şekilde kullanılabilir	4
Eğitimin yüz yüze devam ettiği, aynı zamanda uzaktan eğitimle desteklenen bir model oluşturulabilir	3
Online ve yüz yüze eğitim karma bir eğitim sistemine evriline kadar zor bir dönem yaşanacaktır	2
Tamamen online bir eğitim sistemini imkansız görüyorum	1
Dijitalleşmenin artmasına yönelik görüşler	13
Eğitimin daha dijital hale geleceğini düşünüyorum, online süreçler hızlanacak	7
Online eğitime evrileceğiz.	3
Online eğitimin gelişerek yaygınlaşacağını düşünüyorum	2
Maliyet avantajı sağlayacağından dolayı gelecek yıllarda uzaktan eğitime yönelik artabilir	1
Eğitimin geliştirilmesine yönelik görüşler	11
Süratle eğitim ve insani konularla ilgilenmeliyiz	2
Eğitimde daha yüksek bir seviyeye ulaşılmalı	1
Yaşadığımız süreç eğitim sisteminde de değişimlere sebep olacak	1
Online eğitimin geliştirilmesi ve verilen eğitimin hayata aktarılması şart	1
Araştıran, merak eden, sorgulayan öğrencilerle uzaktan eğitimin uygun olduğunu düşünüyorum	1
Dersler çağa ayak uyduramıyor. Tamamıyla öğrencinin aktif olduğu, ezberciliğin olmadığı, derslerin sürekli yenilendiği bir sistem olmalı	1
Eğitimdeki gelişmelere ayak uydurmak zorundayız	1
Eğitimin geleceği gün geçtikçe daha bireysel bir süreç haline dönüşmektedir	1
Herkes için her zaman eğitim alınabilir bir sistem olmalı	1
Teknoloji tabanlı, yaratıcılığın ön plana çıktığı, esnek eğitim süreçlerinin organize edildiği bir eğitim sürecinin oluşacağını düşünüyorum	1

de olduğu görülmektedir. *“Yüz yüze eğitim kesinlikle devam etmeli, uygulamalı bilimler uzaktan yürütülemez. Öğrenci hoca bağı ancak yüz yüze kurulabilir.”* Bununla birlikte yaşanan bu deneyimden sonra gelecekte uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin bir arada yürütüleceğine dair görüşler de belirtilmekte-

dir. “Uzaktan eğitim uygulamaları artacaktır. Hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimi birbirini tamamlayacak şekilde kullanılabilir. Bu süreç akademisyenlere ve öğrencilere uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarını analiz imkânı sunmuştur.”

Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda da akademisyenlerinkine benzer kategoriler oluşmuştur; “Yüz yüze eğitime dönüş isteği”, “Kaygı içeren görüşler”, “Dijitalleşmenin artmasına yönelik görüşler” ve “Eğitimin geliştirilmesine yönelik görüşler”. Akademisyenlerden farklı olarak sadece “Hibrit sistem ile ilgili görüşler” kategorisinin oluşmadığı söylenebilir (■ Tablo 12).

Öğrencilerin eğitimin daha da iyileşeceğine yönelik görüşleri ön plandadır. Öğrencilerden biri “*Bence pandemi süreci ülkemize ve dünyaya gelecekteki eğitim için büyük oranda tecrübe ve deneyim katmış oldu. İleride daha fazla araştırma ve proje ağırlıklı eğitim görebiliriz.*” şeklinde görüş beyan ederken, bir başka öğrenci “*Büyük bir değişim geçireceğini düşünüyorum*” demiştir. Öğrencilerin eğitimin geleceğiyle ilgili iyimser bir bakış açısına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bir öğrenci de “*İlerleme kaydediliyor. Eksikler onarılmca çok daha verimli bir eğitim ortamı oluşturulacağını düşünüyorum.*” cümleleriyle fikirlerini belirtmiştir. Diğer yandan kaygı içeren öğrenci görüşleri de bulunmaktadır. Örneğin bir öğrenci, “*Böyle devam ederse öğrencilerin gelişmelerini kötü etkileyebilir*” şeklinde fikrini söylemiştir. Ayrıca öğrenciler arasında yüz yüze eğitime dönüş isteğinin de yağın olduğu görülmektedir. Öğrenciler “*En kısa zamanda örgün eğitim sistemine dönüşmesi görüşündeyim. Bulduğumuz durumdan dolayı gerekli eğitimin sağlanmadığını düşünüyorum.*” ile “*Böyle devam etmemeli. Yüz yüze eğitim kesinlikle olmalı. Eğitim açısından en iyi yöntem bu*” cümleleriyle bu düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Tartışma

Covid-19 salgını ile birlikte yüz yüze eğitimin yerini alan uzaktan eğitim modeli, hem akademisyenler hem de öğrenciler için büyük ölçüde yeni bir uygulamadır. Öncesinde herhangi bir hazırlık, eğitim, deneme yapılmadan, derslerin kısa süre öncesine kadar yüz yüze gerçekleştirildiği, sınav ve değerlendirme sisteminin de bu doğrultuda düzenlendiği bir eğitim sisteminin, birdenbire uzaktan eğitim modeline dönüşmesi her iki taraf için de çeşitli problemleri beraberinde getirmiştir. Bu konuda yapılan güncel çalışmalar da uzaktan eğitime yönelik olarak öğrencilerin dezavantajlı olduklarını düşündüklerini ve uzaktan eğitim sistemini benimseyemediklerini ortaya koymaktadır (Karadağ ve Yücel, 2020; Yılmaz, 2020).

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular uzaktan eğitimin etkinliği açısından değerlendirildiğinde, uzaktan

■ Tablo 12. Öğrencilerin eğitimin geleceğine dair düşünceleri.

Kategori	Frekans
Yüz yüze eğitime dönüş isteği	28
En kısa zamanda örgün eğitim sistemine dönüşmesi gerektiği görüşündeyim	7
Sonunda yine yüz yüze eğitime dönüleceğini düşünüyorum	7
Uzaktan eğitim daha fazla devam etmemeli	3
Sıkıntılar geçtikten sonra yüz yüze eğitim devam edecektir	3
Yüz yüze eğitim kesinlikle olmalı. Eğitim açısından en iyi yöntemdir	3
Online eğitimin faydalı olmadığını düşünüyorum	2
Yüz yüze eğitimin daha faydalı olabileceğini düşünüyorum	2
Umarım örgün eğitime en kısa zamanda dönebiliriz	1
Kaygı içeren görüşler	27
Pek iyiye gitmediğini düşünüyorum	13
Umutsuz bakıyorum	8
Böyle devam ederse öğrencilerin gelişmelerini kötü etkileyebilir	5
Eğitim ülkemizde sürekli değişen bir sistem olduğu için bunun hakkında net bir şey düşünmüyorum	1
Dijitalleşmenin artmasına yönelik görüşler	6
Gelecekte eğitimin uzaktan eğitim ağırlıklı olacağını düşünüyorum	2
Teknolojik gelişmelerle birlikte dijital ortamda eğitimin artacağını düşünüyorum	1
Salgın sebebiyle ülkemizin uzaktan eğitime ayak uydurduğumuzu düşünüyorum. Böyle devam etmemesi için bir sebep göremiyorum	1
Teknolojinin eğitimi değiştireceğini düşünüyorum. Teknolojinin eğitim olumlu katkılarının yanı sıra olumsuz etkileri de olacaktır	1
Teknoloji geliştikçe eğitim kolaylaşacaktır	1
Eğitimin geliştirilmesine yönelik görüşler	43
Eğitimin iyileşeceğini ve iyileştirilmesi gerektiğini düşünüyorum	12
Birtakım gelişmelerle eğitimin daha iyi olacağını düşünüyorum	11
Uzaktan eğitim geliştirilirse daha güzel eğitim öğretim verilebilir	5
Salgından sonra eğitimin tamamen değişeceğini düşünüyorum	6
Eğitimde köklü değişim gerektiğini düşünüyorum	4
İlimin, bilimin ve gerçeğin kazandığı ortamlar yaratılmalı	3
Daha iyi olacağını umut ediyorum	2

eğitimde geçirilen sürelerin akademisyenlerde öğrencilere kıyasla daha uzun bir zaman dilimini kapsadığı görülmektedir. Bu durumun nedeni, öğrencilerin çeşitli sistemsel eksiklikler yaşaması, bilgisayar, tablet sahibi olmaması, düzenli internet erişimlerinin olmaması, uzaktan eğitim sistemini tam olarak benimseyememeleri ve bu doğrultuda adapte olamamalarıdır. Nitekim öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında teknik ve altyapı yetersizliklerinden sıklıkla bahsedilmektedir. Karadağ ve Yücel (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre de öğrencilerin sadece %63’ünün evinde internet bağlantısı, %66’sının bilgisayar veya tableti bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin %64’ü uzaktan eğitimle-



rini bilgisayar veya tabletlerinden; %32'si akıllı telefonlarından sürdürdüklerini; %23'ü ise uzaktan eğitimlerini herhangi bir şekilde sürdürmediklerini belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında uzaktan eğitime yönelik tespit edilen diğer bir sorun, uzaktan eğitim sistemlerindeki kullanım kaynaklı sıkıntılar nedeniyle hem akademisyenlerin hem de öğrencilerin, kullandıkları sistemi kullanıcı dostu olarak nitelendirilmesinin düşüklüğüdür. Bu doğrultuda her iki grup, kullandıkları uzaktan eğitim sisteminde birtakım iyileştirmeler yapılması halinde daha sürdürülebilir hale gelebileceğini belirtmektedirler. Özellikle dijital platformlarda yoğunlaşmaların altyapı sorunlarına yol açabileceği ve sürekli iyileştirmeleri zorunlu kılacağı aşikârdır. Bu nedenle kullanımı kolay, kullanıcı dostu, biçimsel olarak uygun teknolojilerin kullanıcı tatmini sağlayarak uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkinliğini artıracağı belirtilmektedir (Cook ve Dupras, 2004; Gewin, 2020).

Bulgulara göre uzaktan eğitim sisteminin belli başlı avantajları arasında öne çıkan konular; zaman tasarrufu sağlaması, esnek bir sistem olması, kolay erişilebilir olması şeklinde açıklanmaktadır. Çoğunlukla şehir dışına kurulmuş olan üniversite kampüslerine ulaşım, özellikle büyükşehirlerde ciddi zaman kayıplarına neden olmaktadır. Fiziki olarak kampüste bulunmadan dersleri takip etmek ve aile yanından ayrılmadan üniversite hayatını sürdürmek, öğrencilerin bir bölümü için avantaj olarak görülmektedir.

Diğer taraftan bulgular değerlendirildiğinde, her iki grup tarafından da uzaktan eğitim sisteminin çeşitli dezavantajlarının vurgulandığı görülmektedir. Bu kapsamda, özellikle sosyal etkileşim açısından istenen düzeye ulaşamayacağı, öğrencilerin bu sistem ile sosyalleşmeden yoksun kaldıkları, öğrencilerin akademisyenler ile dersle ilgili iletişim kurmada problemler yaşadıkları taraflarca vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrenciler, motivasyon açısından olumsuz söylemleri ile derse odaklanamadıklarını, anlayamadıklarını belirtmektedirler. Benzer şekilde akademisyenler de öğrencilerle yüz yüze eğitimdeki gibi etkili bir iletişim kuramadıklarını, dersin dinlenip dinlenmediğini anlayamadıklarını, karşılıklı etkileşim ve derse katılımın yeterli düzeyde olmadığını belirtmektedirler. Araştırma kapsamında ulaşılan bu yöndeki bulgular, önceki araştırmalarla tutarlı bir görüntü sergilemektedir. Nitekim gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar, öğrencilerin yüz yüze eğitimi daha verimli bulduklarını (Serçemeli ve Kurnaz, 2020), altyapı sorunlarının sıkıntı yarattığını ve imkanların kısıtlı olduğunu (Kürtüncü ve Kurt, 2020), etkileşim ve iletişimin artırılması gerekliliğini (Almarzoq vd., 2020) vurgulamaktadırlar.

Yaşanan aksaklıkların ve olumsuzlukların aşılabilmesi için, öncelikle her iki tarafın da uzaktan eğitim sistemine hem teknik ve sistemsel olarak, hem de zihinsel olarak hazır duruma gelebilmeleri önemli bir konudur. Thach ve Murphy (1995), uzaktan eğitim için akademisyenlerde olması gerekli yetkinlikleri iletişim, planlama, iş birliği becerisi, yabancı dil yeterliliği, organizasyonel ve geri bildirimle dayalı beceriler, yazma becerileri, teknoloji kullanım becerileri olarak sıralamakta; Kayaduman ve Demirel (2019) ise, uzaktan eğitim kapsamında öğretmenlere yönelik olarak pedagojik destek yanında teknolojik desteğin de sağlanarak, iş birliğinin teşvik edilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Elbette uzaktan eğitime tamamen hazır olma hali, belli bir süreç gerektirerek kademeli olarak gerçekleşecektir. Hızlı geçişin ardından yaşanan problemler ele alınarak çözümlerinin sağlanması için harekete geçilmekte, hem devlet hem de üniversiteler nezdinde gereken önlemler zaman kaybedilmeden alınmaya çalışılmaktadır. Nitekim, Yükseköğretim Kurulu tarafından 2020–2021 eğitim ve öğretim yılının da uzaktan eğitim modeliyle devam edileceğinin açıklanması üzerine, eksiklerini tespit eden üniversiteler bu eksiklerini gidermeye yönelik çalışmalarını başlatmıştır.

Sonuç

Eğitimin gelecekte büyük ölçüde dijital hale geleceği düşünülmektedir. Covid-19 salgınıyla birlikte bu süreç oldukça hızlanmıştır. Ancak araştırmaya katılan akademisyenler ve öğrenciler, eğitimin tamamen uzaktan bir sistem ile devam etmesine olanak vermemekte, hibrit bir sistemin uygulanabileceğini düşünmektedirler. Belki de salgın, uzaktan eğitim sisteminin denenerek avantaj ve dezavantajlarının görülmesi, bu sayede eğitim sisteminin gelecekte daha iyi uygulamalarla zenginleştirilmesi için bir yol açmaktadır. Dünyada var olduğu sürece, normal hayatı etkileyecek yerel ya da küresel ölçekte krizler ile baş etmek zorunda kalınacağı aşikârdır. Depremler, afetler belirli bölgelerde hayat akışında duraksamalara sebebiyet verirken, salgın hastalıklar ise küresel hareketliliğin çok hızlı ve kolay olduğu günümüzde, bulaşma alanının genişlemesine neden olarak tüm dünyayı etkileyecektir. Bu nedenle Covid-19 salgını sürecinde kazanılan tecrübeler ile mevcut uzaktan eğitim sistemindeki sorunları çözebilecek yaklaşımların entegrasyonu, çok daha güçlü, sağlıklı ve sürdürülebilir bir geleceğin inşasına zemin hazırlayacaktır. Dijital dönüşüm sürecinde salgın ile mücadelede uzaktan eğitim faaliyetlerindeki gelişmelerin, Covid-19 krizi sonrasında da eğitim sektörünün gelişimine katkı sağlayacağı şüphesizdir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: Tüm yazarlar bu çalışmanın her aşamasında ortak katkı sunmuşlardır. / *All authors commonly participated in all steps of this work.*



Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Bu araştırma için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2020.04.11 no.lu kararı ile Etik Kurul onayı alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kalındığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / *This study was approved by Ethical Committee for Social Sciences & Humanities Researches of Trakya University (Number: 2020.04-11). The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92–97.
- Akca, M. (2020). COVID-19'un havacılık sektörüne etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 45–64.
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M., & Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1–9.
- Almarzooq, Z., Lopes, M., & Kochar, A. (2020). Virtual learning during the COVID-19 pandemic: A disruptive technology in graduate medical education. *Journal of the American College of Cardiology*, 75(20), 2635–2638.
- Bircan, H., Eleroglu, H., Arslan, R., & Ersoy, M. (2018). Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin uzaktan eğitimde sunulan derslere yönelik bakış açısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 91–100.
- Brooks, S. K., Smith, L. E., Webster, R. K., Weston, D., Woodl, L., Hall, I., & Rubin, G. J. (2020). The impact of unplanned school closure on children's social contact: Rapid evidence review. *Euro Surveillance*, 25(13).
- Cook, D. A., & Dupras, D. M. (2004). A practical guide to developing effective web-based learning. *Journal of General Internal Medicine* 19(6), 698–707.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). New York, NY: Sage.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 1–6.
- Dikmen, S., & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78–98.
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15–22.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125–133.
- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold. *Nature*, 580(7802), 295–296.
- Gündüzalp, S., & Şener, G. (2018). Üniversitelerde dijital dönüşüm. *1. Anadolu Uluslararası Multi Disipliner Çalışmalar Kongresi*, 28–29 Aralık 2018, Diyarbakır.
- Hava, K. (2019). Öğretim üyelerinin öğrenme ortamlarında yeni teknolojileri kullanma düzeyinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 165–181.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192.
- Kaya, M., Çitil Akyol, C., Özbek, R., & Pepeler, E. (2017). Lisansüstü eğitim programlarında uzaktan eğitim uygulamasına yönelik eğitim bilimleri bölümü akademisyenlerinin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16, 1616–1627.
- Kayaduman, H., & Demirel, T. (2019). Investigating the concerns of first-time distance education instructors. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5), 85–103.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283–289.
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Dergisi*, 3, 262–288.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Problems experienced by nursing students about distance education in the period of COVID-19 pandemic. *Journal of Eurasian Social and Economic Research*, 7(5), 66–77.
- Linney, S. (2020). *How is COVID-19 shaping the higher education sector?* Erişim adresi: <https://www.qs.com/how-is-covid-19-shaping-the-higher-education-sector/> (10 Haziran 2020)
- Muhirwa, J. M. (2009). Teaching and learning against all odds: A video-based study of learner-to-instructor interaction in international distance education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(4), 1–24.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sarı, E., & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49–63.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40–53.
- Tam, G., & El-Azar, D. (2020). 3 ways the coronavirus pandemic could reshape education. *World Economic Forum*. Erişim adresi: <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay/> (8 Haziran 2021).
- Thach, E. C., & Murphy, K. L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Education Technology Research and Development*, 43(1), 57–59.
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125–144.
- UNESCO (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response> (8 Haziran 2020).





- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–34.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. A. (2020). Yükseköğretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15–20.
- Yükseköğretim Kurulu (2020). *Koronavirüs (Covid-19) bilgilendirme notu: 1*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/sayfalar/haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx (8 Haziran 2020).
- Zhou, L., Shanshan, W., Zhou, M., & Li, F. (2020). ‘School’s out, but class’ on’, the largest online education in the world today: Taking China’s practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence in Chinese Education*, 4(2), 501–519.

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

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

Yükseköğretimde Belirsizlik: Covid-19 Pandemisi Sürecinde ve Sonrasındaki Yeni Dünya Düzeninde Akademisyen Olmak

Uncertainty in Higher Education: Being an Academic in the New World Order during and after the Covid-19 Pandemic

İsmail Erol¹ , Semih Çayak² 

¹Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Tekirdağ

²Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul

Özet

Bu araştırmanın amacı Covid-19 pandemisinin yükseköğretim kurumlarında yarattığı belirsizlik durumlarına ilişkin akademisyenlerin görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle yürütülmüş olan bu araştırma kapsamında bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan akademisyenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan benzer kodlar aynı temalar altında toplanmıştır. Araştırma bulguları pandemi sürecinde gerek eğitim gerekse bürokratik süreçlerde birtakım belirsizlik durumlarının yaşandığını göstermiştir. Bunlar arasında en çok uzaktan eğitim süreci, dersleri planlama süreci ve uygulamalı eğitim süreci gelmiştir. Ayrıca araştırma bulguları belirsizlik durumu kaynaklarının en başında pandemiye adaptasyon sürecinin ve Yükseköğretim Kurulunun geldiğini göstermiştir. Bu bağlamda yükseköğretimde belirsizlik ile mücadele konusunda meslektaşlardan özellikle şeffaf olmaları ve ortak üretim faaliyetlerinde bulunmaları en fazla beklenen kodlardan olmuştur; yöneticilerden ise paydaşların fikirlerini almaları ve bu fikirlerle değer vermeleri en fazla beklenen kodlardan olmuştur. Pandemi sürecinde ortaya çıkan belirsizliklerin giderilmesi konusunda ise akademisyenlerin sunduğu başlıca öneriler ortak karar alınması, planlı süreç yönetimi ve akademisyenlere yetki verilmesi şeklinde olmuştur.

Ahahtar sözcükler: Belirsizlik, Covid-19, pandemi, yükseköğretim.

İlk defa Aralık 2019'da Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan şehrinde ortaya çıkan ve daha sonra Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilen Covid-19 (Coronavirus disease-2019) küresel çapta geniş bir etki yaratmış ve tüm dünyayı ciddi bir kaos ortamına sokmuştur (WHO, 2020). Yapılan birçok araştırma sonuçları uzun süren

Abstract

The purpose of this study is to examine the views of academics on the uncertainty situations created by the Covid-19 pandemic in higher education institutions. Applying the phenomenological method, one of the qualitative research methods, semi-structured interviews were conducted with academics working at a state university in Turkey. The study group was formed using the maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling methods. The data were subjected to content analysis. Similar codes that emerged in the content analysis were grouped under the same themes. The findings show that academics have experienced some educational and bureaucratic uncertainties during the pandemic, most of which are related to remote teaching, course planning, and applied training. In addition, the findings show that the main sources of uncertainty are the process of adaptation to the pandemic, and the Council of Higher Education. The expectation that was highlighted the strongest by the academic staff are being transparent and engaging in joint production activities in combating uncertainty in higher education. The most important expectation from the administrators is asking for and valuing the stakeholder opinions and ideas. The main suggestions offered by the academics regarding the elimination of the uncertainties that arise during the pandemic were taking a joint decision, planned process management, and authorizing the academics.

Keywords: Covid-19, higher education, pandemic, uncertainty.

Covid-19 pandemisinin ve karantina süreçlerinin bireyler üzerinde intihar eğiliminden toplumsal dışlanmaya kadar uzanan çok sayıda olumsuz psikososyal etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Akoğlu ve Karaaslan, 2020; Bozkurt, Zeybek ve Aşkın, 2020; Emiral, Çevik ve Gülümser, 2020; Karataş, 2020; Yıldırım, 2020). Bu bağlamda Covid-19 pandemisi nedeniyle

İletişim / Correspondence:

Dr. Semih Çayak
Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü
Eğitim Enstitüsü, Beşiktaş, İstanbul
e-posta: semihcayak@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(1), 122-142. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Aralık / December 19, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 17, 2021

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Erol, I., & Çayak, S. (2022). Yükseköğretimde belirsizlik: Covid-19 pandemisi sürecinde ve sonrasındaki yeni dünya düzeninde akademisyen olmak. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 122-142. doi:10.2399/yoed.21.843580

ORCID ID: I. Erol 0000-0001-8531-6001; S. Çayak 0000-0003-4360-4288



tüm toplumların yaşamsal faaliyetlerinde günden güne artmakta olan kargaşa ve belirsizlik durumları; sosyal, kültürel, ekonomik ve politik göstergelerde olduğu gibi eğitim sistemlerinde daha önceden öngörülemez birçok olumsuzluğu beraberinde getirmiştir (Bozkurt, 2020; Daniel, 2020). Bu süreçte tüm ülkelerde temel eğitimden yükseköğretime kadar olan bütün eğitim kademelerinde büyük bir karmaşa ve belirsizlik durumu ortaya çıkmıştır. Özellikle pandemi nedeniyle okullarda yüz yüze eğitimin yapılamaması ve derslerin uzaktan eğitim yöntemiyle işlenmesi gibi birçok durum eğitim alanında ülkelerin en öncelikli gündem maddeleri arasında yer almıştır.

Yükseköğretim kademesi öğrenci sayısının fazla olması ve ülkelerin kalkınmasında ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünü yetiştirmeye hizmet etmesi bakımından diğer eğitim kademelerine kıyasla ayrı bir öneme sahiptir. Ancak 2019 yılı sonundan beri tüm dünyada bir kaos fırtınası oluşturan Covid-19 pandemisi yükseköğretim kurumlarında da belirsizlik ortamı oluşturmuş ve bu belirsizlik ortamlarından yükseköğrenim öğrencileri, bu öğrencilere eğitim veren akademisyenler ve yükseköğretim kurumlarının yöneticileri de oldukça olumsuz etkilenmiştir (Marinoni, Van't Land ve Jensen, 2020). Pandemi sürecinin kısa sürede sona ermeyeceği ve sona erdiğinde de eski düzene hemen dönülemeyeceği öngörülmektedir. Dolayısıyla, Covid-19 pandemisinin yükseköğretim kurumlarında yarattığı belirsizlik durumlarının bilinmesi ve bu konuda gerekli önlemlerin alınması ülkelerin nitelikli yükseköğretim hizmetleri sunmayı sürdürebilmeleri noktasında büyük önem arz etmektedir.

Belirsizlik Kavramı

Bilgi birikiminin ve teknolojik gelişmelerin çok hızlı bir şekilde arttığı günümüz ve geleceğin dünyasında tam bilgi ve öngörücü güç her zaman bizim ötemizde olacaktır. Bu nedenle evreni tamamen ve tümüyle asla bilemeyeceğimizi kabul etmemiz gerektiği gibi bir parça belirsizlik, paradoks ve kesinsizlikle de yaşamayı öğrenmemiz gerekmektedir (Arslan, 2013).

Doğanın içerisinde yer alan, örgütsel yaşamı ve iletişimi kapsayan bir olgu olan belirsizlik (Neyişçi, 2008) ulaşılabilecek hedeflerin ve çözülecek sorunların belli olmadığı, seçeneklerin tanımlanmasının zor olduğu ve sonuçlara dair bilginin işe yararı olmadığı durumlardır (Daft, 2003). Belirsizlik kavramını genellikle şartların değişkenliği, ifadelerin muğlaklığı, ya da zaman zaman çelişki yaratan çeşitli yorumların olduğu durumlar biçiminde tanımlamanın da mümkün olabileceği ifade edilebilir. Bu sebeple belirsizlik olgusunun, durumsal bir nitelik taşıdığı söylenmektedir. Literatürde durumsal belirsizlik kavramının temel olarak üç neden üzerine oturtulduğu görülmektedir. Bu temel nedenlere bakıldığında; bilindik yönlere sahip olmayan yeni bir durumu içeren *yenilik*; dikkate değer pek çok işaret içermesi ba-

kımından *karmaşıklık* ve değişik ipuçlarının farklı düzenlemeleleri gösterdiği ve doğası gereği çelişki barındıran bir unsur olarak *çözülmezlik* (Kajs ve McCollum, 2009). Öte yandan Tınaztepe'ye (2010) göre, bireylerin hemen hemen her süreç içerisinde yaşadıkları ya da yaşayacakları belirsizliği; *bireysel*, *grupsal* ve *örgütsel* olmak üzere üç farklı alt boyutu bulunmaktadır. Gifford, Bobbitt ve Solum (1979) kişilerin, kendileri ile ilgili herhangi bir konu üzerine yeterli seviyede bir enformasyona ulaşamadıkları hallerde ya da konuyla alakalı ulaştıkları verilerin düzenli halden düzensiz hale doğru bir yol izlemesi gibi bir durum ile karşılaştıklarında belirsizliği deneyimlediklerini ifade ederler. Yani böyle durumlarda kişilerin; bireysel belirsizliği yaşadıkları söylenebilir. Grupsal belirsizlik, temelde herhangi bir grup içerisindeki etkileşim kalıplarının muğlak olma durumunu da temsil etmektedir. Örgütsel belirsizlik ise, örgütler için kaçınılmaz bir durumu ifade eder (Lawrence ve Lorsch, 1967). Özellikle günümüz örgütleri için artık basit ve durağan bir ortamda yaşama olanağı yoktur. Onlar için bir kaos söz konusudur (Latif, 2002). Bu konuda kaos teorisi, örgütler gibi karmaşık sistemlerde ilişkilerin doğrusal olmadığını, umulmadık sonuçlar ve tahmin edilemeyen durumlar oluşturan bir sistemin varlığına işaret etmektedir (Akbaba-Altun, 2001). Bu nedenle kaos, belirsizliğin hâkim olduğu, ezberimizdeki bilgilerin işe yaramadığı, dengelerin altüst olduğu bir durumdur. Kaostan çıkmak için yepyeni bakış açılarına ihtiyaç vardır. Dengelerin altüst olduğu böyle bir ortamda, aslında sistem yeni denge arayışı içine girmiştir. Yeni dönem, daha önce hiç denenmemiş çözümlere ihtiyaç duymaktadır. Bu süreç yepyeni yollar bulmanın şart olduğu yaratıcı bir süreçtir. Dolayısıyla kaos bir çözümsüzlük değil sadece bir belirsizlik yaratır. Bu sebeple de içinde büyük bir potansiyel ve zenginlik barındırır (Aksoy, 2010).

Covid-19 Sürecinde Yükseköğretimde Belirsizlik

Yirminci yüzyıl, sayısız belirsizlik alanının olduğunu insanlığa göstermiştir. Geleceğimizi önceden bildirebileceğine inanan insanlık tarihine ilişkin determinist görüşlerin terk edilmesi, yüzyılımızın tümü beklenmedik olan büyük olaylarının ve kazalarının incelenmesi, insan serüveninin bundan sonrasının bilinmeyen nitelikte oluşu ile okulların dinamik yapısı ve öğretim etkinliğinin belirsizliği birlikte düşünüldüğünde eğitim-öğretim sürecinde yeni yaklaşımların gerekli olduğu ifade edilmektedir (Arslan, 2013). Küresel çapta etkili olan bu pandemi süreci de doğal olarak bir felaket şeklinde adlandırılabilir. Bu felaket bazı uygulamaların sonunu getireceği gibi aynı zamanda yeni başlangıçların da bir göstergesidir (El Maarouf, Belghazi ve El Maarouf, 2021).

Eğitim örgütleri olarak okullar kendi içerisinde çok sayıda farklı dinamik bulunduran, kendi içerisindeki ve çevresindeki

pek çok farklı değişkenle etkileşim içerisinde olan, öngörülemezliğin bulunduğu bir ortamda evrilen örgütlerdir (Koşar, 2020). Nitekim dünyada son zamanlarda yükseköğretim ile alakalı yazılan makalelere de bakıldığında sık bir şekilde belirsizlik durumlarından bahsedildiği görülmektedir. Değişimin hızı ve hacmi o kadar büyüktür ki üniversiteler ve eğitim kurumları bu değişim durumlarına kendilerini adapte etmek adına büyük sıkıntılar çekmektedir. Dolayısıyla bu belirsizlik durumları ile başa çıkabilecek sistemlerin oluşturulmasında esnek, uyum yeteneği fazla olan yapılara kavuşmak gerekmektedir (Sağlamer, 2012). Covid-19 pandemisi süreci ve sonrasında da dünyada meydana gelen belirsizliklerin; yeni durumlar, uygulamalar ve süreçler oluşturacağı; kısacası yeni bir dünya düzeni kurulacağı söylenebilir. Yükseköğretim kurumlarının da bu belirsizlik sürecinden etkilenmemesi kaçınılmazdır. Pandemi sürecinde ve sonrasında oluşacak yeni dünya düzeninde gerek akademik gerekse idari açıdan üniversitelerde yeni uygulamaların, farklı yaklaşımların ortaya çıkması öngörülmektedir. Ancak bu belirsizlik durumunun yansımalarının nasıl olacağı büyük bir merak konusudur. Literatürde yükseköğretimde belirsizlik konusunda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Cooper, 2007; Lemoine, Hackett ve Richardson, 2017; Lin, Hu, Tseng, Chi-u ve Lin, 2016; Pucciarelli ve Kaplan, 2016; Rolfe, 2003). Ancak pandemi sürecinde ve sonrasında yükseköğretim alanındaki belirsizlikleri konu alan bir çalışmanın henüz yapılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu konuda yapılacak bir araştırmanın bu alandaki boşluğu doldurma noktasında faydalı olacağı öngörülmüştür. Bu düşüncelerden hareketle bu araştırma, akademisyenlerin Covid-19 pandemisinin yükseköğretim kurumlarında yarattığı belirsizlik durumlarına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır. Katılımcıların;

- Pandemi sürecinde yükseköğretim sisteminde yaşadıkları belirsizlik durumları ve sebeplerine ilişkin görüşleri ne yöndedir?
- Pandemi sürecinde yükseköğretimdeki değişimlere ve bu değişimlerle başa çıkabilme stratejilerine ilişkin görüşleri nasıldır?
- Pandemi sürecinde yükseköğretimde karar verme ve risk alma konusundaki görüşleri nasıldır?
- Pandemi sürecinde yükseköğretimde kararsızlık durumlarına ve bu durumlarını aşma konusundaki çalışmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Pandemi sürecinde yükseköğretimde belirsizlikle mücadelede meslektaşlarından ve yöneticilerinden beklentileri nelerdir?
- Pandemi sürecinde belirsizlikler ile başa çıkabilmek için yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri nasıldır?

- Pandemi sürecinde yükseköğretim sisteminde krizi fırsata çevirmek için yapılan düzenlemelere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Pandemi sürecinde belirsizliklerin giderilme süreci ve uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Covid-19 pandemisinin yükseköğretim kurumlarında yarattığı belirsizlik durumlarına ilişkin akademisyenlerin görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Son zamanlarda araştırmalarda eğitim ile alakalı olarak daha derinlemesine bilgilere ulaşmak için nitel araştırmaların daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Nitel araştırmalar; görüşme, gözlem, doküman analizi, öyküsel analiz, eleştirel ve etnografik çalışmalar gibi yöntemleri içeren ve inceleyen, algıları olduğu gibi bütüncül bir şekilde sunan araştırma süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2009). Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) desenine göre tasarlanmıştır. Fenomenoloji deseni; araştırmacıların belirli olgulara yönelik algıları, deneyimleri ve tepkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel bir deseni ifade eder (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Fenomenoloji desenine göre tasarlanan nitel çalışma gruplarında bulunan bireylerin doğrudan deneyime sahip olması önemlidir (Patton, 2014, s. 104). Gerçekleştirilen bu araştırmada Covid-19 pandemisi sürecinde yoğun belirsizlik durumlarına maruz kalmış ve pandemi sonrasında da bu belirsizlik durumlarını yaşayacak olan Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi bünyesinde görev yapan 35 akademik personelin “yükseköğretimde belirsizlik” olgusuna yükledikleri anlamın ortaya çıkarılması amacıyla uygun olarak fenomenoloji (olgubilim) deseni seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleşen araştırmalarda, çalışma gruplarının belirlenmesi araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği üzerinde önemli etki bırakacağından dolayı oldukça önem sahiptir (Mertens, 2014). Bu çalışma fenomenoloji (olgubilim) deseninde yürütüldüğünden dolayı önemli olan katılımcıların çalışma kapsamındaki olguları deneyimlemeleridir (Creswell, 1998). Bu sebeple araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme türlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi ile oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde araştırılan olgu ve olaylar ile alakalı birçok farklılığı içeren ana temaların keşfedilmesi ve tanımlanması amaçlanır (Neuman, 2014). Bu amaç doğrultusunda araştırmanın katılımcılarını farklı bölümlerde görev yapmakta olan 35 akademisyen oluşturmaktadır.

Nitel araştırmalarda veri toplama sürecinde verinin doyuma noktasına ulaşılması beklenir. Farklı bilgiler alınmadığında ya da bilgiler artık göz ardı edilebilir nitelikte olduğunda, verinin doyuma noktasına geldiği kabul edilir ve bilgi toplamaya son verilir (Atak, 2011). Dolayısıyla 35 akademisyen ile yapılan görüşmeler neticesinde veri doyuma noktasına ulaşıldığı anlaşılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilecek akademik personelin belirlenmesinde; personelin görev yaptıkları bölümler, meslekteki hizmet süreleri, öğrenim durumları, idari görevleri

ve öğrenci danışmanlık süreçleri gibi değişkenlikler çeşitlilik olarak görülmüştür. Araştırma grubuna dâhil edilen akademik personelin demografik özellikleri Tablo 1’de açıkça belirtilmiştir.

Tablo 1’i incelediğimizde çalışma grubuna dâhil olan akademik personelin 6’sının Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi bölümünde, 6’sının Tıp Fakültesinde, 6’sının Çocuk Gelişimi bölümünde, 3’ünün İlahiyat fakültesinde, 2’sinin Tıbbi Hizmetler

Tablo 1. Araştırma grubuna dâhil edilen akademik personelin demografik özellikleri.

Katılımcı	Bölümü	Hizmet süresi	Öğrenim durumu	İdari görevi	Öğrenci danışmanlık hizmeti
A1	Çocuk Gelişimi	12	Doktora	Bölüm Başkanı	Evet
A2	Bilgisayar Teknolojileri	6	Y. Lisans	Yok	Hayır
A3	İşletme	11	Y. Lisans	Yok	Evet
A4	Çocuk Gelişimi	12	Doktora	Yok	Hayır
A5	Fizyoterapi	7	Y. Lisans	Yok	Evet
A6	Tıbbi Hizmetler ve Teknikler	8	Doktora	Program Koordinatörü	Evet
A7	Çocuk Gelişimi	11	Doktora	Bölüm Başkanı	Evet
A8	Kimya	8	Doktora	Yok	Evet
A9	Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	3	Y. Lisans	Müdür Yardımcısı	Hayır
A10	Tıp Fakültesi	7	Doktora	Bölüm Başkanı	Evet
A11	Tıbbi Hizmetler ve Teknikler	4	Y. Lisans	Müdür Yardımcısı	Evet
A12	Tıp Fakültesi	13	Doktora	Bölüm Başkanı	Evet
A13	Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	12	Doktora	Müdür	Evet
A14	Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	16	Doktora	Müdür Yardımcısı	Evet
A15	Tıp Fakültesi	8	Doktora	Yok	Evet
A16	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	6	Y. Lisans	Yok	Evet
A17	Kamu Yönetimi	21	Doktora	Bölüm Başkanı	Evet
A18	Çocuk Gelişimi	10	Y. Lisans	Yok	Evet
A19	Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	9	Doktora	Bölüm Başkan Yardımcısı	Evet
A20	Çalgı Eğitimi Bölümü	15	Doktora	Müdür	Hayır
A21	İlahiyat	5	Y. Lisans	Yok	Hayır
A22	İlahiyat	4	Y. Lisans	Yok	Hayır
A23	Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	15	Y. Lisans	Müdür Yardımcısı	Hayır
A24	Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	4	Doktora	Yok	Evet
A25	Tıp Fakültesi	15	Doktora	Müdür Yardımcısı	Evet
A26	İngiliz Dili ve Edebiyatı	25	Doktora	Bölüm Başkanı	Evet
A27	İlahiyat	6	Doktora	Dekan Yardımcısı	Hayır
A28	Hemşirelik	18	Y. Lisans	Yok	Evet
A29	İlk ve Acil Yardım	5	Y. Lisans	Yok	Evet
A30	Tarih	8	Doktora	Yok	Evet
A31	Çocuk Gelişimi	8	Y. Lisans	Yok	Evet
A32	Çocuk Gelişimi	7	Doktora	Yok	Hayır
A33	Tıp Fakültesi	15	Doktora	Yok	Evet
A34	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	8	Doktora	Yok	Evet
A35	Tıp Fakültesi	7	Doktora	Yok	Evet

ve Teknikler bölümünde, 2'sinin Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik bölümünde, 1'inin İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde, 1'inin Hemşirelik bölümünde, 1'inin Tarih bölümünde, 1'inin Kamu Yönetimi bölümünde, 1'inin Çalgı Eğitimi bölümünde, 1'inin Bilgisayar Teknolojileri bölümünde, 1'inin İşletme Bölümünde, 1'in Fizyoterapi bölümünde, 1'inin Kimya bölümünde, 1'inin İlk ve Acil Yardım bölümünde görev yaptığı görülmektedir. Çalışmaya katılan akademik personelin hizmet sürelerine bakıldığında 0-5 yıl arasında 6 personel; 6-10 yıl arasında 15 personel; 11-15 yıl arasında 10 personel; 16 ve üzeri ise 4 personel bulunmaktadır. Katılımcıların öğrenim durumlarına bakıldığında, 22'si doktora 13'ü ise yüksek lisans mezunudur. Araştırma katılımcıların idari görevlerine bakıldığında ise; 6'sının Bölüm Başkanı, 5'nin Müdür Yardımcısı, 2'sinin Müdür, 1'inin Dekan Yardımcısı 1'inin Bölüm Başkan Yardımcısı, 1'inin Program Koordinatörü olduğu; 19'unun ise idari bir görevi olmadığı görülmektedir. Akademik personelin öğrencilere danışmanlık hizmeti verip vermediği incelendiğinde ise; 26'sının öğrenci danışmanlık hizmeti verdiği, 9'unun ise öğrenci danışmanlık hizmeti vermediği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Fenomenoloji (olgubilim) deseninde bireylerin kendi deneyimlerinin detaylı olarak incelenmesi için görüşmeler en temel veri toplama aracı olarak görülmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Görüşme yönteminde veri toplamada en yaygın olanının, keşfedilmek istenen konu ve bununla ilgili bir dizi sorudan oluşan “yarı yapılandırılmış görüşmeler” olduğu vurgulanmaktadır. Bu görüşme türünde araştırmacılar görüşme için soruları önceden hazır hale getirir (Erol, 2020). Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken yükseköğretimde belirsizlik ile ilgili literatür ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve akademik personelin Covid-19 sürecinde yükseköğretim sisteminde meydana gelen belirsizlik durumlarına ilişkin görüşlerini saptamak amacı ile çeşitli maddeler belirlenmiştir. Belirlenen bu maddeler yükseköğretim sistemi ve eğitim bilimleri alanında uzmanların görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan gelen geribildirimler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Bu neticede yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacıların amacına uygun sekiz (8) adet soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama aracı ile veriler 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Yükseköğretimde çalışan akademik personeli temsilen

35 akademisyene yansız ve tarafsız davranılmaya özen gösterilmiştir. Görüşme gerçekleştirilen akademisyenlere araştırmanın kapsamı ile ilgili bilgiler aktarılmıştır. Araştırmaya akademisyenler gönüllülük ilkesi esas alınarak dâhil edilmiştir. Görüşmeye dâhil olan akademisyenlerin izinleri ile ses kayıtları alınmıştır. Ses kaydı alınması istenmeyen durumlarda ise ayrıntılı notlar tutulmuştur. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler 40 dakika ile 78 dakika arasında değişmektedir.

Etik Kurul Onayı

Namık Kemal Üniversitesi Rektörlüğü, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı 03.12.2020 tarihinde T2020/539 sayılı toplantıda alınan karar neticesinde bu araştırmanın etik yönden uygun olduğuna karar vermiş ve 12394611-044-E sayılı evrak ile etik kurul onayını bildirmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalardaki verileri incelerken genellikle içerik veyahut betimsel analiz yöntemleri kullanılır. Bu araştırmanın verilerinin incelenmesinde “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi ile toplanan veriler kavramsallaştırılır, anlaşılacak bir biçimde düzenlenir ve temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi yönteminde amaç, görüşmeler ile toplanmış ve birbirine benzeyen verileri belli temalarda toplamak ve bu temaları düzenli bir biçimde aktarmaktır (Metin, 2014). Verilerin analizi, verilerden kavramsal kategoriler elde etmek amacıyla tekrar eden kodların belirlendiği açık kodlama ile kategoriler arasında bağlantılar kurmak amacıyla yapılan eksen kodlama ile gerçekleştirilmektedir (Merriam, 2009). Creswell (2013, s. 197), nitel araştırma verilerinin analiz edilme sürecini; ham verilerin (ses kayıtları ve tutulan notların) analiz için hazırlanması, verilerin hepsinin okunması, verilerin bilgisayar ya da el ile kodlanması, temaların oluşturulması ve temaların yorumlanması olarak sıralamaktadır. Bu araştırmada da ses kayıtları ve ayrıntılı notlar ile elde edilen veriler temize geçirilmiş, MAXQDA 2019 programı kullanılarak soru bazlı olarak kodlamalar yapılmış, sonrasında bu kodlardan alt temalar ve temalar oluşturularak bunlar üzerinde yorumlamalar yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Genel olarak geçerlik; araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilişkili iken güvenirlilik; çalışmaya ait bulguların tekrar edilebilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel çalışmaların geçerlik ve güvenirlilik analizleri nicel araştırmalardan farklıdır. Çalışmada iç geçerlik, uzmanların incelemesi, katılımcıların teyidi, bulguların doğrudan alıntılarla desteklenmesi, veri toplama aracının ve bulguların ilgili alan yazını tutarlılığı ile sağlanmıştır. Dış geçerlik ise, araştırma yönteminin ayrıntılı olarak tanımlanmasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmadan elde



■ **Tablo 2.** Yükseköğretim sisteminde yaşanan belirsizlik durumları.

Kategoriler	Katılımcılar	n
Online (Uzaktan) eğitim süreci	A1, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A17, A18, A20, A23, A29, A30, A34	15
Derslerin planlanması süreci ve takvim	A3, A4, A6, A10, A17, A20, A22, A23, A27, A30, A32, A33, A34	13
Uygulamalı eğitim süreci	A1, A2, A7, A9, A11, A15, A16, A18, A19, A20, A27, A33	12
Sınavların uygulanması ve değerlendirilmesi	A1, A2, A3, A13, A17, A26, A27, A28, A29, A31	10
Derslerin verimi	A9, A10, A11, A12, A23, A24, A28, A29, A32, A34	10
İmkânların yeterliliği ve eğitime erişim	A7, A8, A12, A15, A16, A28, A31, A32	8
Ders içerikleri ve konu anlatım teknikleri	A1, A2, A19, A27, A28, A29, A32	7
Zaman ve kriz yönetimi	A6, A12, A13, A15, A16, A21, A27	7
Ekonomik haklar, mesai ve izin durumları	A12, A16, A22, A26, A29, A34, A35	7
Öğrencilerin devam devamsızlık durumları	A9, A17, A22, A23, A29, A34	6
Pandeminin sonunun kestirilememesi	A2, A3, A5, A30	4

edilen verileri toplama sürecinin detaylı bir şekilde raporlanması ve araştırmacının sonuca nasıl ulaştığının açıklanması nitel araştırmalarda geçerlik için önemli kriterler arasındadır (Creswell, 2013). Bu bağlamda çalışmada elde edilen verilere ait frekans bilgileri, katılımcıların demografik bilgileri ve sayısı, doğrudan yapılan alıntılar, katılımcı akademisyen kodları ve kavramsal kategoriler detaylı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak akademisyenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin içerik analizi yöntemi ile kodlanması sonucunda 1. Yükseköğretim sisteminde yaşanan belirsizlik durumları, 2. Yükseköğretim sisteminde yaşanan belirsizlik durumlarının kaynakları, 3. Yükseköğretimdeki değişimlerin uygulanması ve başa çıkılabilir stratejileri, 4. Yükseköğretimde pandemi süreci karar ve risk alma durumları, 5. Yükseköğretimde kararsızlık durumları ve aşma yöntemleri, 6. Yükseköğretimde belirsizlik ile mücadelede meslektaş ve yöneticilerden beklentiler, 7. Belirsizlik durumlarında karar vermeye yükseköğretim sisteminin yapısının

etkisi, 8. Krizi fırsata çevirmek için yükseköğretim düzenlemeleri, 9. Belirsizliklerin giderilme süreci ve uygulamaları temalarının ortaya çıktığı görülmüştür. Her bir temaya ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Akademik Personelin Yükseköğretimde Pandemi Sürecinde Yaşadıkları Belirsizlik Durumları ve Bu Belirsizlik Durumlarının Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan akademik personelin yükseköğretimde pandemi sürecinde yaşadıkları belirsizlik durumları ■ Tablo 2’de, bu belirsizlik durumlarının kaynakları ise ■ Tablo 3’te ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

■ Tablo 2 analiz edildiğinde, katılımcıların yükseköğretim sisteminde yaşanan belirsizlik durumlarını; online (uzaktan) eğitim süreci ($n=15$), derslerin planlanması süreci ve takvim ($n=13$), uygulamalı eğitim süreci ($n=12$), sınavların uygulanması ve değerlendirilmesi ($n=10$), derslerin verimi ($n=10$), imkânların yeterliliği ve eğitime erişim ($n=8$), ders içerikleri ve konu anlatım

■ **Tablo 3.** Yükseköğretim sisteminde yaşanan belirsizlik durumlarının kaynakları.

Kategoriler	Katılımcılar	n
Pandemiye adaptasyon süreci	A11, A13, A14, A19, A25, A27, A30, A31, A33, A34	10
Yükseköğretim Kurulu (YÖK)	A10, A13, A17, A21, A27, A28, A30	7
Üst yönetimler ve üniversiteler	A6, A10, A17, A30, A33	5
Sağlık tedbirleri ve Bilim Kurulu	A1, A3, A26	3
Aileler	A4, A5, A26	3
Ülke yönetimi	A13, A34	2
İletişim ve motivasyon eksikliği	A16, A35	2

teknikleri ($n=7$), zaman ve kriz yönetimi ($n=7$), ekonomik haklar, mesai ve izin durumları ($n=7$), öğrencilerin devam devamsızlık durumları ($n=6$), pandeminin sonunun kestirilememesi ($n=4$) kategorileri altında değerlendirdikleri ortaya çıkmaktadır. Akademik personelin yükseköğretim sisteminde yaşanan belirsizlik durumları ile ilgili bazı görüşleri aşağıda belirtilmektedir:

- “Derslerin online mi yoksa yüz yüze mi olması gerekiyor?” konusunda çok belirsizlik yaşadım. Yüz yüze olsa hastalık bulaşma riski var, online olsa eğitimden hiçbir şey anlaşılmıyor... Hem öğrenciler çok mağdur oldu. Hem de bize çok iş yükü oldu. Süreçte özellikle iş yükü daha fazla arttı. “Bu hep böyle mi devam edecek?” Bu konuda tereddütlerim var. [A11]
- Pandemi sürecinin sonunu kestirememiş olmamız benim için en büyük belirsizliktir. [A2]
- Eğitim-öğretim yöntemindeki belirsizlik; zaman, mekân ve kriz yönetimindeki belirsizlik ve kararsızlık ortamı ciddi ölçüde gerdi. [A6]
- Yükseköğretimde genel olarak akademik takvimin hazırlanması noktasında kararsızlıklar yaşandı. Süreçte online eğitime karar verilmesi, uygulanması ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinin genel olarak iyi yönetilmediğini düşünüyorum. [A19]

■ Tablo 3 analiz edildiğinde, katılımcıların yükseköğretim sisteminde yaşanan belirsizlik durumlarının kaynaklarını; pandemiye adaptasyon süreci ($n=10$), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ($n=7$), üst yönetimler ve üniversiteler ($n=5$), sağlık tedbirleri ve bilim kurulu ($n=3$), aileler ($n=3$), ülke yönetimi ($n=2$), iletişim ve motivasyon eksikliği ($n=4$) kategorilerinde değerlendirdikleri ortaya çıkmaktadır. Akademik personelin yükseköğ-

retim sisteminde yaşanan belirsizlik durumlarının kaynakları ile ilgili bazı görüşleri aşağıda belirtilmektedir:

- Ülkemiz geçmiş zamanlarda ve şu anda doğal afetler, savaşlar veya geniş çaplı şiddet eylemleriyle karşılaşmış ve üstesinden gelmiştir. Fakat Covid-19 salgını küresel olmanın yanında birçok insanın tecrübe etmediği bir afet olması, karşı karşıya kalınan durumun farklı olması belirsizliğin sebebi olabilir. [A14]
- YÖK’ün ve üniversitenin bu konuda daha etkin çözümler bulmak için yeterli çabayı sarf etmediğini düşünüyorum. [A34]
- Yaşanılan bu belirsizlikler sürece hazır olmama ve genel ülke yönetimi ile ilişkili olduğumu düşünüyorum. [A13]
- Bu krizin atlatılmasında kurumlar ve birimler arası etkili iletişim ve etkin bir koordinasyonun mutlak gereksinimi ortaya çıkmaktadır. [A16]

Akademik Personelin Yükseköğretim Sistemindeki Değişimleri Uygulamada Karşılaştığı Belirsizlik Durumları ve Belirsizlikler ile Başa Çıkmaya İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan akademik personelin yükseköğretim sisteminde gerçekleştirilen değişimlerin uygulaması noktasında herhangi bir belirsizlik durumu ile karşılaşmış karşılaşmadığı, eğer karşılaşmış ise bu belirsizlik durumları ile başa çıkabilmek adına neler yaptıkları ■ Tablo 4’te ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

■ Tablo 4 analiz edildiğinde katılımcıların yükseköğretim sistemindeki değişimlerin uygulanması noktasında meydana gelen belirsizlik durumları ve bu durumlar ile başa çıkabilme yön-

■ **Tablo 4.** Yükseköğretimdeki değişimlerin uygulanması ve başa çıkabilme stratejileri.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	n
Değişimlerin uygulanması	Uygulama değişimleri	A1, A10, A13, A16, A17, A19, A29	7
	Sınav esasları	A2, A6, A8, A9, A17, A18	6
	Derslerin işlenmesi	A5, A9, A22, A23, A28, A33	6
	Ailevi problemler	A5, A20, A21, A31, A32	5
	Teknolojinin kullanımı	A1, A2, A6	3
	Öğrencilere erişim ve takip	A17, A27, A29	3
	Ekonomik sebepler	A11, A29	2
	Akademik çalışmaların azalması	A4, A17	2
Belirsizlikle başa çıkabilme stratejileri	Bireysel çözümler geliştirme ve risk alma	A4, A5, A9, A13, A15, A18, A28, A29, A31,	9
	Kendi kurallarını oluşturma	A1, A2, A21, A26, A31, A32	6
	Sosyal iletişim ağların kullanımı	A4, A15, A21, A27	4
	Materyal desteği alma	A10, A21, A22, A26	4
	Etkili yönetim çalışması	A3, A6, A26	3
	Zamanla sürece alışma	A24, A30	2
	Kurumlar ile iş birliği	A4, A31	2



temlerini; “değişimlerin uygulanması” ve “belirsizlikle başa çıkabilme stratejileri” olarak iki farklı kategoride inceledikleri ortaya çıkmaktadır. Değişimlerin uygulanması kategorisinde; uygulama değişimleri ($n=7$), sınav esasları ($n=6$), derslerin işlenmesi ($n=6$), ailevi problemler ($n=5$), teknolojinin kullanımı ($n=3$), öğrencilere erişim ve takip ($n=3$), ekonomik sebepler ($n=2$) ve akademik çalışmaların azalması ($n=2$) kodları bulunmaktadır. Belirsizlikle başa çıkabilme stratejileri kategorisinde; bireysel çözümler geliştirme ve risk alma ($n=9$), kendi kurallarını oluşturma ($n=6$), sosyal iletişim ağların kullanımı ($n=4$), materyal desteği alma ($n=4$), etkili yönetim çalışması ($n=3$), zamanla sürece alışma ($n=2$) ve kurumlar ile iş birliği ($n=2$) şeklinde kodlar bulunmaktadır. Akademik personelin yükseköğretim sisteminde gerçekleştirilen değişimlerin uygulaması noktasında ortaya çıkan belirsizlik durumları ve bu belirsizlik durumları ile başa çıkabilme stratejileri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

- *Bilgisayarda ders materyali hazırlama dışında deneyimim yoktu. Başlangıçta bu belirsizlik durumuna uyum sağlamak zorlandım. Okuldan ve arkadaşarımdan destek aldım. İnternetteki bilgilerden yararlandım. Bu gereklilik aynı zamanda öğrenme fırsatını da beraberinde getirdi. Artık neredeyse tüm eğitimleri online ile yapabilmekteyim.* [A1]
- *Sistemsel olarak yeni duruma uyumda yaşanan teknolojik zorlukların sonuçlarına yönelik alınacak önlemlerde belirsizlik bulun-*

maktadır. Bireysel çözüm yolları üreterek sorunları çözmeye çalışıyoruz. Yönetimler ile görüş alışverişi yapmaya çalışıyoruz. [A6]

- *Uygulama noktasında belirsizlikler ortaya çıktı. Bu durumla başa çıkabilme için kişisel önlemler almaya başladık. Ama bu da yetersiz kalıyor... Belki de burada imkânların yetersizliği söz konusu olabilir. Bu durumla başa çıkabilmek için öğrencilerle birebir iletişime geçmek, öğretim üyesi arkadaşlarla bu konuları istişare etmek ve bu konuda yazılan makale ve haberleri değerlendirmek gibi seçenekler üzerine gidiyorum.* [A17]
- *Öğrencilerin derse katılımlarını denetleme zorluğu ortaya çıktı. Ders içi etkileşim ve tartışmalar azaldı. Bu da eğitim öğretimin etkileşim içinde değil, tek taraflı bilgi sunumu biçiminde olmasına neden oldu. Bunu aşmak için sık sık öğrencilere soru sormaya çalışıyorum. Akıl yürütmeye teşvik etmek için teorik derslerde öğrenim hedeflerini sunup, konunun bazı kısımlarını araştırarak öğrenme işini öğrenciye bırakıyorum.* [A32]

Pandemi Sürecinde Akademik Personelin Fikri Olmadığı Konularda Karar Alma Süreçleri ve Risk Alma Durumları

Araştırmaya katılan akademik personelin yükseköğretimde pandemi sürecinde belirsizlikler ile başa çıkabilme adına herhangi bir fikri olmadığı durumlarda nasıl kararlar aldıkları, bu kararları alırken risk alıp almadıkları ve risk alırken nelere dikkat ettikleri Tablo 5’te ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

■ **Tablo 5.** Yükseköğretimde pandemi süreci karar ve risk alma durumları.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	n
Pandemi süreci karar mekanizmaları	Yönetime danışma	A4, A6, A7, A9, A11, A13, A16, A18, A19, A35	10
	Zümrelerle iletişim	A2, A3, A7, A11, A14, A17, A28	7
	Paydaşlar ile görüşme	A14, A15, A28, A34, A35	5
	Bilgi toplama ve internet	A3, A10, A28, A33	4
	Plan ve kural oluşturma	A1, A2	2
	Deneyim ve tecrübe	A29	1
Kararda risk alma durumu	Düzene ve talimatlara uyma	A4, A17, A24, A19, A21	5
	Sorumluluk alma	A2, A10, A34, A25, A28	5
	Kişisel çıkarlar	A7, A9, A10, A21	4
	Yasa ve yönetmeliklere bağlılık	A1, A2, A17	3
	Basın yayın organları takibi	A3, A8, A15	3
	Uzmanlara danışma	A33	1
	Fikirlerin beyanı	A16	1
	Sonuç odaklı düşünme	A6	1
Risk faktörleri	Risk almama	A4, A7, A13, A16, A17, A19, A21, A23, A24, A26, A31, A33	12
	Öğrencilerin menfaatleri	A6, A14, A28, A32	4
	Toplumsal menfaatler	A8, A12, A14, A16	4
	Sağlığın ön planda tutulması	A11	1
	Etik uygunluk	A1	1

■ Tablo 5 analiz edildiğinde katılımcıların yükseköğretimde pandemi süreci karar verebilme ve risk alma durumlarını “Pandemi Süreci Karar Mekanizmaları”, “Kararda Risk Alma Durumu” ve “Risk Faktörleri” olmak üzere üç farklı kategoride inceledikleri ortaya çıkmaktadır. Pandemi süreci karar mekanizmaları kategorisinde; yönetime danışma ($n=10$), zümrelerle iletişim ($n=7$), paydaşlar ile görüşme ($n=5$), bilgi toplama ve internet ($n=4$), plan ve kural oluşturma ($n=2$), deneyim ve tecrübe ($n=1$) kodları bulunmaktadır. Kararda risk alma durumu kategorisinde; düzene ve talimatlara uyma ($n=5$), sorumluluk alma ($n=5$), kişisel çıkarlar ($n=4$), yasa ve yönetmeliklere bağlılık ($n=3$), basın yayın organları takibi ($n=3$), uzmanlara danışma ($n=1$), fikirlerin beyanı ($n=1$) ve sonuç odaklı düşünme ($n=1$) şeklinde kodlar bulunmaktadır. Risk faktörleri kategorisinde; risk almama ($n=12$), öğrencilerin menfaatleri ($n=4$), toplumsal menfaatler ($n=4$), sağlığın ön planda tutulması ($n=1$) ve etik uygunluk ($n=1$) kodları bulunmaktadır. Akademik personelin yükseköğretimde pandemi süreci karar ve risk alma durumları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

- *Pandemi süresinde çalıştığım kurumum belirlediği plan doğrultusunda ilerledim. Karar almam gereken bir durum olmadı. Risk almam gerekseydi beni ve kurumum zararına uğratmayacak, yasalar önünde beni zora sokmayacak kararlar olmasına dikkat eder ve yarar zarar ilkesini dikkate alırdım. Yararlı mı? Etik mi? bunu sorgulardım.* [A1]
- *Üst yönetimlerden görüş alarak ona göre yapabileceklerimizi belirledik. Olabildiğince sonuç odaklı düşünerek, riskin boyutuna*

göre çözüm odaklı olmaya çalıştık. Risk alırken sonuç odaklı düşünerek risk almaya gayret ettik. Önceliğimiz öğrencinin süreçten en az zararla etkilenmesiydi. [A6]

- *...çok muallâkta kalan durumlarda inisiyatif alıp kendi işimi kolaylaştırmak için kurguladığım uygulamayı yapmaya çalıştım* [A9]
- *Sürecin yönetimi kurum yöneticileri tarafından yönetilmiştir. Dolayısıyla alınan kararlara uyma noktasında devamlılık sağlanmıştır. Bu süreçte herhangi bir risk alınmamıştır.* [A13]
- *Bu süreçte tabii ki sadece biz değil, bizim gibi diğer üniversiteler ve bölümler de aynı şekilde bu süreçte belirsizlikler yaşadılar. Böyle durumlar karşısında hem kurum içi hem de kurum dışı paydaşlarımıza görüşerek kararlar almaya gayret ettik.* [A14]
- *Herhangi bir fikrim olmadığı konularda, genellikle diğer akademisyenlere ayak uydurmaya çalıştım. Malumunuz özellikle belirsizlik durumlarında ülkemizde farklı olana farklı gözle bakılıyor. Bu sebeple bende topluma ve düzene ayak uydurdum.* [A17]

Pandemi Sürecinde Yükseköğretim Sistemindeki Kararsızlık Durumları ve Akademisyenlerin Bu Kararsızlık Durumlarını Aşma Yöntemleri

Araştırmaya katılan akademik personelin pandemi süreci boyunca yükseköğretim sisteminde kararsızlık durumları yaşayıp yaşamadıkları ve bu kararsızlık durumları ile başa çıkmak ve bu durumları aşmak için neler yaptıkları ■ Tablo 6’da ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

■ **Tablo 6.** Yükseköğretimde kararsızlık durumları ve aşma yöntemleri.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	n
Kararsızlık yaşanan durumlar	Plan ve program	A14, A19, A27, A29, A32	5
	Uygulamalı dersler	A9, A11, A27, A34	4
	Sınav ve soru hazırlama süreci	A7, A17, A20	3
	Mesaiye devam etme	A10, A18, A28	3
	Akademik yayın oluşturma	A17, A21	2
	Öğrencilerin öğrenme durumu	A7, A13	2
	Inisiyatif almama	A16	1
	Bireysel kararsızlık ve sonuç	A6	1
	Kararsızlıkların üstüne gitme	Kararsızlık yaşamama	A1, A5, A8, A15, A23, A25, A30, A31
Motive etme ve motive olma		A13, A19, A23, A24, A32	5
Yönetici ve zümre iş birliği		A3, A4, A17, A26, A33	5
Paydaşların görüş ve fikirleri		A11, A14, A26, A33	4
Akademik öneriler inceleme		A2, A20, A29	3
Aile ile karar alma		A10, A17	2
Ekip ile çözme		A6, A34	2
Risk alma ve talimatları uygulama		A11, A25	2
Örnek çözümler ve videolar		A2, A9	2



■ Tablo 6 analiz edildiğinde katılımcıların görüşlerine göre yükseköğretimde kararsızlık durumları ve bu kararsızlık durumlarını aşma yöntemlerinin “Kararsızlık Yaşanan Durumlar” ve “Kararsızlıkların Üstüne Gitme” olarak iki farklı kategoride incelendiği ortaya çıkmaktadır. Kararsızlık yaşanan durumlar kategorisinde; plan ve program (n=5), uygulamalı dersler (n=4), sınav ve soru hazırlama süreci (n=3), mesaiye devam (n=3), akademik yayın oluşturma (n=2), öğrencilerin öğrenme durumu, (n=2), inisiyatif almama (n=1) ve bireysel kararsızlık ve sonuç (n=1) kodları bulunmaktadır. Kararsızlıkların üstüne gitme kategorisinde; herhangi bir kararsızlık yaşamama (n=8), motive etme ve motive olma (n=5), yönetici ve zümre iş birliği (n=5), paydaşların görüş ve fikirleri (n=4), akademik öneriler inceleme (n=3), aile ile karar alma (n=2), ekip ile çözme (n=2), risk alma ve talimatları uygulama (n=2), örnek çözümler ve videolar (n=2) şeklinde kodlar bulunmaktadır. Akademik personelin yükseköğretim sisteminde kararsızlık yaşama durumları ve bu kararsızlıkları aşma yöntemleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

- *Bazı konular hakkında kafamda oluşan kararsızlıkları aşabilmek için benzeri durumlarda bulunan kişilerin yöntemlerini inceledim, varsa konularla ilgili akademik önerilere bakmaya çalıştım.* [A2]
- *Öğrencilerin konuları ne kadar iyi öğrendikleri, ya da sistemde ne kadar kalabildiğini kararsızlığımı yaşayarak, sınav sürecinde orta düzey ve kolay sorular hazırladım.* [A7]
- *Uygulamalı ders işleyişi ile ilgili kararsızlık oluştu. Antrenör, beden eğitimi öğretmeni gelişimine yönelik videolar hazırlamaya çalışıyorum.* [A9]
- *En büyük kararsızlığı uygulamalı derslerin işleyiş yöntemi konusunda yaşadık. Bu sorunu diğer bölümlerde yer alan akademisyen arkadaşlarla toplantı yaparak istişare ettik. En risksiz yönteme karar verdik.* [A11]
- *Çözüm ortağı potansiyeli olarak gördüğüm öğrenci, meslektaş idari personelden iş birliği yaptım. Destek aldım, verdim.* [A26]
- *En temel kararsızlık alınan kararların fakülte ve ders çeşitliliği açısından uygulamaya elverişli olmamasından kaynaklanmakta idi. Fakülte, ders ve uygulama farklılıkları konusunda çoklu yaklaşıma ihtiyaç vardı...* [A27]
- *Sistem ilk haftalarda çalışmadı ve dersleri nasıl işleyeceğimiz veya farklı platformlarda işleyebilecek miyiz konusunda kararsız kaldım. Bu durumu farklı platformlarda farklı ders teknikleri ile çözdüm.* [A29]
- *Pek fazla kararsızlık yaşamadım diyebilirim. Nedeni bu sistemin içerisinde olan birisi olarak zaten günün kurtarıcı bazı kararlar alınabiliyor...* [A30]
- *Bu süreçte en çok kararsızlık yaşadığımız durum, okulumuz öğrencilerinin sağlık alanı öğrencileri olmaları ve onların derslerinin online olması durumunda yüz yüze pratik yapma şansları ol-*

mamasıydı. Oysaki onlar için yüz yüze yapılan pratikler hayati düzeydedir. [A34]

Yükseköğretimde Belirsizlik ile Mücadelede Meslektaş ve Yöneticilerden Beklentiler

Araştırmaya katılan akademik personelin pandemi sürecinde yükseköğretim sisteminde belirsizlik ile mücadele sürecinde meslektaşları ve yöneticilerinden beklentileri ■ Tablo 7’de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

■ Tablo 7 analiz edildiğinde katılımcıların görüşlerine göre yükseköğretimde belirsizlik ile mücadelede meslektaş ve yöneticilerden beklentilerin “Meslektaşlardan Beklentiler” ve “Yöneticilerden Beklentiler” olarak iki farklı kategoride incelendiği ortaya çıkmaktadır. Meslektaşlardan beklentiler kategorisinde; şeffaflık (n=5), ortak üretim faaliyetleri (n=5), yapıcı olma (n=4), öğrenciler ile iş birliği (n=2), teknoloji kullanımı (n=2), güncelin takibi (n=1), kurallara uyma (n=1) ve faaliyetleri aksatmama (n=1) kodları bulunmaktadır. Yöneticilerden beklentiler kategorisinde; paydaş fikirlerinin alınması (n=5), fikirlerle önem verilmesi (n=5), belirsizliklere karşı hazırlık (n=4), mesainin esnetilmesi (n=4), net kararlar alınması (n=4), derslerin birleştirilmesi (n=2), alınan kararlara destek (n=2), stratejik plan yapılması (n=2), hızlı kararlar alınması (n=2), çalıştay düzenlenmesi (n=2), teknik altyapının sağlanması (n=1) ve sorumluluk alma (n=1) şeklinde kodlar bulunmaktadır. Akademik personelin görüşlerine göre yükseköğretimde belirsizlik ile mücadelede meslektaş ve yöneticilerden beklentiler ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

- *Var olan belirsizlikleri aşabilmek için eğitim dönemi öncesinde, konunun uzmanı eğitimcilerin katıldığı çalıştaylar yapılabilir. Ortak eğitim materyalleri hazırlama konusunda öğretim elemanı arkadaşlarımızla çalışılabileceğini düşünüyorum.* [A2]
- *Hem yöneticiler hem de akademisyenler süreçte birbirlerine karşı şeffaf olmalıdırlar...* [A8]
- *Öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, onları biraz daha okul ya da öğrenim faaliyetinde tutmak gerekiyor...* [A9]
- *Son dakika karar vermemeleri ayrıca her kesimin görüşüne başvurmaları gerekir...* [A21]
- *Yöneticiler uzaktan eğitimin süreçlerini planlayan ve yöneten aktif komisyonlar kurabilir. Bu komisyonlar kaliteyi arttırmaya yönelik tekliflerde bulunabilirler... Meslektaşlarımız da uzaktan eğitim sanal sınıflarını aktif bir şekilde kullanmaya yönelik arayışlar içine girebilir. Çünkü bu sürecin en büyük zaafı ders içerik ve sunumlarının kalitesi ve öğrenci ilgi ve motivasyonunun azlığı idi.* [A27]
- *Teknik altyapının güçlendirilmesi ve öğrencilerden maddi imkânları olmayanlara teknolojik materyallerin ulaşılabilir olmasının sağlanması belirsizlikleri azaltır.* [A31]

Tablo 7. Yükseköğretimde belirsizlik ile mücadelede meslektaş ve yöneticilerden beklentiler.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	n
Meslektaşlardan beklentiler	Şeffaflık	A8, A15, A22, A23, A28	5
	Ortak üretim faaliyetleri	A2, A10, A17, A18, 20	5
	Yapıcı olma	A3, A20, A32, A26	4
	Öğrenciler ile iş birliği	A18, A32	2
	Teknoloji kullanımı	A16, A27	2
	Güncelin takibi	A30	1
	Kurallara uyma	A19	1
	Faaliyetleri aksatmama	A9	1
Yöneticilerden beklentiler	Paydaşların fikirlerinin alınması	A1, A16, A23, A24, A27	5
	Fikirlere önem verilmesi	A6, A14, A17, A21, A33	5
	Belirsizliklere karşı hazırlık	A6, A12, A24, A25	4
	Mesainin esnetilmesi	A5, A18, A19, A32	4
	Net kararlar alınması	A13, A20, A23, A34	4
	Derslerin birleştirilmesi	A4, A26	2
	Alınan kararlara destek	A10, A25	2
	Stratejik plan yapılması	A29, A26	2
	Hızlı kararlar alınması	A16, A21	2
	Çalıştay düzenlenmesi	A2, A7	2
	Teknik altyapının sağlanması	A31	1
	Sorumluluk alma	A35	1

- Meslektaşlarımızın ve yöneticilerimizin yaşadığımız belirsizliklere duyarlı olmaları gerekir. Fikirlerimizin sorulmasını bekleriz. [A33]
- Özellikle bu süreçte yöneticilerden daha fazla sorumluluk almalarını bekliyorum. Zor durumlarda zor kararlar verilir. Dolayısı ile günü kurtarmak yerine ileriye dönük olarak kalifiye öğrenci yetiştirebilmek için taşın altına elini biraz sokmak gerekiyor. [A35]

Belirsizlikte Karar Verme Süreçlerine Yükseköğretim Sisteminin Yapısının Etkisi

Araştırmaya katılan akademik personelin yükseköğretim sisteminin yapısı gereği belirsizlik durumlarında karar verme stratejilerinde etkilenme yaşayıp yaşamadıkları Tablo 8'de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 8 analiz edildiğinde katılımcıların belirsizlik durumlarında karar verme süreçlerine yükseköğretim sisteminin yapısını; etkisinde kalma ($n=10$), etkisinin olmaması ($n=10$), Olumsuz etkiler ($n=5$), merkeziyetçi yapının olumsuzlukları ($n=4$), anlık çözümler ($n=4$), yönetimlerden çekinme ve bağımsız olamama ($n=3$), çözüm üretme ($n=3$), karar verme sorunları ($n=3$), özgürlük durumları ($n=2$), sorumluluk ve risk alınması ($n=2$), öğrenci menfaatlerine odaklı olma ($n=2$), tutarsızlık ($n=2$), kategorileri altında değerlendirdikleri ortaya çıkmaktadır. Akademik personelin be-

lirsizlik durumlarında karar verme stratejilerine yükseköğretim sisteminin etkisi ile ilgili bazı görüşleri aşağıda belirtilmektedir:

- ... Akademisyenler özellikle önemli kararlar alırken bağımsız olamıyorlar. Yönetimlerinden çok çekiniyorlar. Bakıldığında yükseköğretim kurumları; çoğulcu, çağdaş ve modern yönetim yapısına sahip olması gerekirken, merkezden yönetilen bir yapı karşımıza çıkıyor. Bu sebeple de, kararlar alırken maalesef ki sistemin çarkına kendimizi uyduruyoruz. [A10]
- Yükseköğretim sisteminin yapısı, öğrencinin menfaatlerinin en üst düzeyde tutulduğu öğrenci merkezli bir anlayış benimsemektedir. Alınan kararlarda benim için en önemli faktör bu hususu göz önünde bulundurarak her zaman öğrenciyi mağdur etmemek ve riske atmamaktır. [A11]
- YÖK sistemini günden güne güncelliyor ve değiştiriyor. Tabii bunu bizlerde takip ediyoruz. Bizlere yansımaları da az çok görülebiliyoruz. Tabii ki bu güncellemeler bazı alanlarda çok iyi olabilirken, bizim gibi sosyal bilimlerde yetersiz kalabiliyor. Yetersiz kaldığından dolayı ise olumsuz etkileniyoruz. [A29]
- Eğer YÖK kararları alırken daha üniversiteler serbestçe kararlar alabilsin yönlü bir eğilime sahip olsa bu üniversitelerin karar verme becerilerinde daha da ustalaşmasını sağlayacaktır. [A30]



Tablo 8. Belirsizlik durumlarında karar vermeye yükseköğretim sisteminin yapısının etkisi.

Kategoriler	Katılımcılar	n
Etkisinde kalma	A4, A6, A10, A13, A16, A21, A25, A30, A32, A33	10
Etkisinin olmaması	A1, A2, A5, A8, A9, A15, A20, A22, A23, A24	10
Olumsuz etkiler	A14, A18, A19, A28, A29	5
Merkeziyetçi yapının olumsuzlukları	A3, A10, A17, A27	4
Anlık çözümler	A6, A10, A21, A26	4
Yönetimlerden çekinme ve bağımsız olamama	A10, A17, A2	3
Çözüm üretme	A7, A25, A31	3
Karar verme sorunları	A26, A32, A33	3
Özgürlük durumları	A17, A30	2
Sorumluluk ve risk alınması	A6, A31	2
Öğrenci menfaatlerine odaklı olma	A11, A25	2
Tutarsızlık	A3, A33	2

Kriz Durumlarını Fırsata Çevirmek İçin Yükseköğretim Sistemi Düzenlemeleri

Araştırmaya katılan akademik personelin pandemi sürecinde ve sonrasında meydana gelen belirsizlik durumlarında ortaya çıkan kriz hallerini fırsata çevirmek için yükseköğretim sisteminde ne gibi düzenlemeler yapılabileceği ile ilgili görüşleri Tablo 9'da ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 9 analiz edildiğinde katılımcıların görüşlerine göre kriz durumlarını fırsata çevirmek için yükseköğretim sis-

temi düzenlemelerinin “Akademik Bağlamda Krizi Fırsata Çevirme” ve “Bireysel Bağlamda Krizi Fırsata Çevirme” olarak iki farklı kategoride incelendiği ortaya çıkmaktadır. Akademik bağlamda krizi fırsata çevirme kategorisinde; online eğitim programları ($n=9$), bilgi ve teknolojinin desteklenmesi ($n=8$), uzaktan eğitim planlaması ($n=5$), akademisyenlere yönelik programlar ($n=4$), ortak ders içeriklerinin düzenlenmesi ($n=3$), yükseköğretimde dijitalleşme ($n=3$), yenilenen ders programları ($n=2$) uluslararası eğitim sistemi ($n=2$), sürdürür-

Tablo 9. Krizi fırsata çevirmek için yükseköğretim düzenlemeleri.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	n
Akademik bağlamda krizi fırsata çevirme	Online eğitim programları	A1, A3, A11, A18, A19, A25, A28, A29, A32	9
	Bilgi ve teknolojinin desteklenmesi	A6, A13, A18, A23, A29, A30, A33, A35	8
	Uzaktan eğitim planlaması	A4, A8, A15, A16, A17	5
	Akademisyenlere yönelik programlar	A5, A21, A24, A31	4
	Ortak ders içeriklerinin düzenlenmesi	A2, A7, A32	3
	Yükseköğretimde dijitalleşme	A11, A30, A31	3
	Yenilenen ders programları	A12, A19	2
	Uluslararası EĞİTİM SİStemi	A3, A14	2
	Sürdürülebilirlik	A16, A32	2
	Online üniversitelerin yaygınlaştırılması	A3	1
	Halka açık olabilme	A2	1
Bireysel bağlamda krizi fırsata çevirme	Risk ve kriz yönetimi	A8, A15, A17, A22, A32, A34	6
	Öğrencilerin teşviki ve desteklenmesi	A5, A9, A12, A18, A21	5
	Esnek çalışma planlaması	A6, A25, A28, A31	4
	Karar verme süreçlerini düzenleme	A17, A19, A25	3
	Liyakatin ön plana alınması	A10	1
	Yabancı dil öğrenimi	A1	1

lebilirlik ($n=2$), online üniversitelerin yaygınlaştırılması ($n=3$) ve halka açık olabilmek ($n=1$) kodları bulunmaktadır. Bireysel bağlamda krizi fırsata çevirme kategorisinde; risk ve kriz yönetimi ($n=6$), öğrencilerin teşviki ve desteklenmesi ($n=5$), esnek çalışma planlaması ($n=4$), karar verme süreçlerini düzenleme ($n=3$), liyakatin ön plana alınması ($n=1$) ve yabancı dil öğrenimi ($n=1$) şeklinde kodlar bulunmaktadır. Akademik personelin görüşlerine göre krizi fırsata çevirmek için yükseköğretim düzenlemeleri ile ilgili görüşler şu şekildedir:

- *Öğretim üyeleri tarafından online eğitim programları düzenlenerek, toplum-üniversite etkileşimi artırılabilir. Örgün eğitim sistemi ile birlikte uzaktan eğitim programları oluşturularak daha fazla kitleye ulaşılabilir. Yabancı dili geliştirmeye yönelik online eğitimler düzenlenebilir.* [A1]
- *...yabancı öğrenciler içinde büyük bir kolaylık sağlayacak uzaktan eğitim uygulamasıyla yurt dışından öğrencilerin Türk Üniversitelerine kayıt yaptırması sağlanabilir...* [A3]
- *Öğrenci sayısına göre bölümlerde yürütülecek öğretim şekli (uzaktan/örgün) belirlenebilir. Bu noktada YÖK kararları bazen göz ardı edilebilir olmalıdır.* [A4]
- *Uzaktan eğitim sistemi daha aktif olabilir, risk yönetimi kriz yönetimi olanları oluşturulabilir. Bir veri sistemi ve takibi yapılabilir.* [A8]
- *İnternet erişimi ya da bilgisayar tablet vb. teknolojik araçları olmayan, maddi durumu el vermeyen öğrencilerin belirlenip bu öğrencilere destek olunması gereklidir.* [A9]
- *Bundan sonraki süreçlerde online eğitimler, normal eğitim öğretim sürecinin içine daha iyi katılarak özellikle saba uygulamaları*

rı adına online yöntemler daha etkin hale getirilebilir. Yükseköğretimde dijitalleşme yaygınlaştırılmalıdır. [A11]

- *...uzaktan eğitim sistemi ile artık tam anlamıyla Uluslararası bir eğitim sistemine gidilebilir, birçok ilke ile bu anlamda iş birliği yapılabilir...* [A14]
- *Öğretim elemanlarına eğitimler sıklaştırılabilir (teknoloji kullanımı, online ortamda eğitim verme, sunum yapma vb.)...* [A21]

Pandemi Süreçlerindeki Belirsizliklerinin Giderilmesi ve Bu Süreç ile İlgili Gerçekleştirilebilecek Uygulamalar

Araştırmaya katılan akademik personelin pandemi süreçlerinde oluşan belirsizlik durumlarının kısa sürede üstesinden gelebileceği inancı ve bu belirsizlik durumlarının üstesinden gelmek adına neler yapılabileceği ile ilgili görüşleri ■ Tablo 10'da ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

■ Tablo 10 analiz edildiğinde katılımcıların belirsizliklerin giderilme süreci ve uygulamalarını; ortak karar alınması ($n=6$), planlı süreç yönetimi ($n=5$), akademisyenlere yetki verilmesi ($n=3$), bölgesel kararlar alınması ($n=3$), akademisyen görüşlerini alma ($n=3$), kararlı yönetim anlayışı ($n=3$), yeni eğitim platformları geliştirme ($n=2$), öğrenci katılımlarını artırma ($n=2$), uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması ($n=2$), bilgi ve teknoloji kullanımının artırılması ($n=2$), uzman görüş ve önerileri ($n=2$), şeffaf planlamalar ($n=2$), yükseköğretim sistemini değiştirme ($n=2$) ve öğrencilerin olumlu yönlendirilmesi ($n=1$) kategorileri altında değerlendirdikleri ortaya çıkmaktadır. Akademik personelin pandemi süreçlerindeki belirsizliklerinin giderilmesi ve bu sü-

■ **Tablo 10.** Belirsizliklerin giderilme süreci ve uygulamaları.

Kodlar	Katılımcılar	n
Ortak karar alınması	A2, A16, A19, A20, A33, A34	6
Planlı süreç yönetimi	A6, A11, A16, A17, A26	5
Akademisyenlere yetki verilmesi	A11, A15, A27	3
Bölgesel kararlar alınması	A3, A6, A21	3
Akademisyen görüşlerini alma	A1, A10, A14	3
Kararlı yönetim anlayışı	A7, A9, A16	3
Yeni eğitim platformları geliştirme	A3, A29	2
Öğrenci katılımlarını artırma	A1, A35	2
Uzaktan eğitimin yaygınlaşması	A4, A28	2
Bilgi ve teknoloji kullanımının artması	A8, A31	2
Uzman görüş ve önerileri	A13, A35	2
Şeffaf planlamalar	A23, A31	2
Yükseköğretim sistemini değiştirme	A30, A32	2
Öğrencilerin olumlu yönlendirilmesi	A7	1



reç ile ilgili gerçekleştirilebilecek uygulamalar ile ilgili bazı görüşleri aşağıda belirtilmektedir:

- *Bu bir süreç ve bir eğitim dönemini böylece geçirdik. Deneyimlerimiz var. Bu deneyimlerden yola çıkarak öğrenci ders katılımını artıracak ve öğrenci değerlendirmelerinin daha etkin yapılacağı programlar düzenlenebilir. Belirsizlik durumunu ölçmeye yönelik sizlerin çalışması gibi daha geniş kitleye ulaşılarak öğretim üyelerin görüşleri alınabilir. Böylelikle belirsizlik ile ilgili konuların daha hızlı şekilde çözümleneceğine inanıyorum. [A1]*
- *Her üniversitenin Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi gibi AÖF veya UZEM benzeri uzaktan eğitim sistemi geliştirip kullanılması gerekebilir. [A4]*
- *Öğretim elemanlarının öğrencinin motivasyonu ve geleceğine dair yapabileceklerini içeren olumlu geri bildirim vermesi ve öğrenciyi yönlendirebilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretim elemanının motivasyonunun yüksek tutulması adına yöneticilerin yapması gerekenler olduğunu düşünüyorum. [A7]*
- *Belirsizlik ortamının kısa sürede dağılacağına inanmıyorum. Bunun için çok daha şeffaf bilgi ve teknoloji kullanımı gereklidir. [A8]*
- *Bu pandemi süreci daha uzun sürebilir gibi gözüküyor. Keza bu uzun süreçte de, hem yöneticilerin hem de akademisyenlerin korkuları ve panik durumları devam etmektedir. Bu panik ve korku halinin üstesinden gelmek için yükseköğretimde akademisyenlere daha fazla sorumluluklar ve özerklikler verilmelidir. [A11]*

Tartışma ve Sonuç

Dünya tarihinde görülen sayılı salgın hastalıklardan birisi haline gelen Covid-19 insanların alışageldikleri normal yaşam tarzlarını derinden etkilemiştir. Covid-19'dan en çok etkilenen alanlardan birisi de eğitim olmuştur (Bozkurt ve Sharma, 2020). Zira bu süreçte tüm eğitim kademelerinde yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmiştir. Çok hızlı bir şekilde gerçekleşen bu gelişmeler beraberinde birçok belirsizliği de ortaya çıkarmıştır. Her eğitim kademesinin kendine özgü yapısı içerisinde ortaya çıkan bu belirsizlik durumları eğitimcilerin eğitimsel faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmelerinin önündeki en büyük engellerden birisi olmuştur. Bu çalışmada da yükseköğretimde görev yapmakta olan akademisyenlerin pandemi sürecinde karşılaştıkları belirsizlik durumları incelenmiştir.

Araştırma sonucunda akademisyenler yükseköğretim sisteminde yaşadıkları belirsizlik durumlarını uzaktan eğitim süreci, derslerin planlanması süreci ve takvim, uygulamalı eğitim süreci, sınavların uygulanması ve değerlendirilmesi, derslerin verimi, imkânların yeterliliği ve eğitime erişim, ders içerikleri ve konu anlatım teknikleri, zaman ve kriz yönetimi, ekonomik haklar, mesai ve izin durumları, öğrencilerin devam-devamsız-

lık durumları ve pandeminin sonunun kestirilememesi olarak belirtmişlerdir. Tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi pandemi süreci ile birlikte yükseköğretim kademesinde de büyük değişimler yaşanmıştır (Dikmen ve Bahçeci, 2020). Bu değişimlerden en büyüğü de şüphesiz tüm derslerin uzaktan eğitim şeklinde işlenmeye başlanması olmuştur. Uzaktan eğitim sistemi pandemi sürecinden önce de her ne kadar bazı yükseköğretim kurumlarının belirli eğitim programlarında kullanılıyor olsa da akademisyenlerin tamamı bu eğitim modelini daha önce hiç deneyimlememişti (YÖK, 2020). Dolayısıyla akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin bazı belirsizlikler yaşamaları normal karşılanabilir. Yapılan analizler sonucunda akademisyenlerin yükseköğretim sisteminde yaşadıkları belirsizlik durumlarına ilişkin ortaya çıkan diğer kategoriler de incelendiğinde birçoğunun uzaktan eğitim sistemiyle ilişkili hususlar olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim derslerin planlanmasından değerlendirme sınavlarının yapılmasına kadar olan sürece ilişkin akademisyenlerin kaygı ve belirsizlik durumlarının tamamı yüz yüze eğitimin yapılamamasından ve uzaktan eğitime ilişkin hazırbulmuşluk düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanmaktadır (Koloğlu, Kantar ve Doğan, 2016). Ancak Kaysi (2020) yükseköğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin uzaktan eğitime uyum düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Zira uzaktan eğitim sisteminin avantajlarının yanında birtakım dezavantajları da bulunmaktadır. Örneğin, öğrenciler canlı derslere katılmadığında asenkron olarak istedikleri zaman sistemden dersleri istedikleri kadar tekrar izleyebilmektedir. Bu da uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla en büyük avantajlarından biridir. Ancak geleneksel sınıf içindeki öğretme-öğrenme sürecine alışık olan öğretmenler ve öğrenciler derslere devam durumu gibi daha birçok konuda belirsizlik yaşayabilmektedir (Can, 2012; Gunawardena ve McIsaac, 2004). Dolayısıyla uzaktan eğitim sistemi kendine özgü yapısı içerisinde değerlendirilirse ve eğitim süreci buna göre yapılandırılırsa bu belirsizlik durumlarının çok kolay bir şekilde aşılabileceği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Aynı şekilde yüz yüze eğitime göre tasarlanmış ders içeriklerinin ve konu anlatım tekniklerinin uzaktan eğitim modeline göre düzenlenmemiş olması da bu konuda belirsizliğin en temel nedenlerinden olmuştur. Zira uzaktan eğitim öğrenci ve öğretmenin mekânsal olarak bir arada olmadığı bir eğitim modelidir bu açıdan online etkileşimli içerikleri gibi değişik uzaktan eğitim araç-gereçlerini etkili kullanmayı gerektirir (Bakioğlu ve Can, 2014).

Araştırmada ortaya çıkan kategorilerden birisi de zaman ve kriz yönetimi olmuştur. Pandeminin küresel ölçekte bir kriz yarattığı göz önüne alındığında araştırmadan böyle bir bulguya ulaşılması manidar olarak yorumlanabilir (Kılıçaslan, 2020;

Oğurlu, 2020). Akademisyenler belirsizlik yaşadıkları durumlardan birinin de ekonomik hakları ve izin durumları ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Pandemi sürecinde tüm çalışanlar gibi akademisyenlerinde bu tarz bazı belirsizlik durumlarıyla karşılaşması normal karşılanabilir (Güngörer, 2020). Böyle bir duruma çalışanların ve işverenlerin içinde bulunulan olağanüstü durumu ilk defa deneyimliyor olmasının neden olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu araştırma sorusuna ilişkin ulaşılan son kategori olan pandeminin sonunun kestirilememesi bulgusu aynı zamanda bu bulguyu da destekler niteliktedir. Zira pandeminin ne zaman biteceği veya nasıl etkilerinin olacağına ilişkin yapılan araştırmalar bu belirsizlik durumunun insanlar üzerinde psikolojik, sosyal, ekonomik vb. birçok olumsuz etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Koyuncuoğlu, 2020).

Pandemi sürecinde yükseköğretim sisteminde yaşanan belirsizlik durumlarının kaynaklarına ilişkin akademisyenlerin görüşleri analiz edildiğinde ortaya çıkan kategorilerin başında pandemiye adaptasyon süreci gelmektedir. Küresel ölçekte uzun yıllardır böylesine bir salgın hastalık durumu yaşanmamıştır (WHO, 2020). Dolayısıyla alınan tedbirler ve yapılan yeni düzenlemeler bireylerde “yeni normale” uyum konusunda birtakım uyum sorunları ortaya çıkarmıştır (Öztürk, Akalın, Özgüner ve Şakiroğlu, 2020). YÖK, Bilim Kurulu ve ülke yönetimi de akademisyenler tarafından belirsizlik durumlarının başlıca kaynakları olarak belirtilmiştir. Genel anlamda yönetsel makamlar ve süreçlerle ilgili olan bu kategoriler salgının seyrine göre yönetsel makamların kararlarında değişiklikler yaptıklarından ve bu kararların bireylerin yaşamlarını doğrudan etkilediğinden dolayı ortaya çıkan belirsizliklerin kaynakları olarak görülebilmektedir (Çebi, 2020). Farklı araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalarda yönetsel kararların sürdürülebilirliğinin ve uygulanabilirliğinin kararların bireyler tarafından benimsenmesinin büyük etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Bakan ve Büyükbeşe, 2005). Ayrıca aileler, iletişim eksikliği ve motivasyon düşüklüğü de akademisyenler tarafından pandemi sürecinde yükseköğretim sistemindeki belirsizlik durumlarının kaynakları olarak belirtilmiştir. Çocuklar ailelerinin en değerli varlıklarıdır (Cole, 2011; Pannilage, 2017). Bu sebeple her aile çocuğunun en iyi şekilde eğitim almasını ve okulunu zamanında bitirmesini ister (Day ve Dotterer, 2018; Oswald, Zaidi, Cheatham ve Brody, 2018). Pandemi süreciyle birlikte üniversitelerde de yüz yüze eğitime ara verilmiş olması hiç kuşkusuz ailelerde de bazı kaygıları birlikte getirmiştir. Dolayısıyla ailelerin bir an önce bu kaygılarını gidermek için gerek ilgili yönetsel birimlerden gerekse akademisyenlerden ihtiyaç duydukları konuda hemen bilgi almaya yönelik baskıları mevcut süreci daha da belirsiz kılabilir. Belirsizliğin en temel sebeplerinden biri de iletişim eksikliğidir (Brashers, 2001,

2007; Demiral, 2014). Koşar (2020) da öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırması sonucunda belirsizliğin kaynakları arasında iletişim eksikliğini yöneticilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan sebeplerden sonra en önemli sebeplerden birisi olarak bulmuştur. Bu açıdan akademisyenlerin de iletişim ve motivasyon eksikliğini önemli bir belirsizlik kaynağı olarak belirtmiş olması anlamlıdır.

Araştırma sonucunda ulaşılan kategorilerden biri de akademisyenlerin pandemi süreciyle birlikte yükseköğretim sistemindeki değişimlerin uygulanması noktasında meydana gelen belirsizlik durumlarına ilişkin görüşleridir. Bu kategori altında ortaya çıkan en çarpıcı ifadeler: Yeni uygulamalardaki değişimler, sınav esasları, derslerin işleniş ve ailevi problemler şeklinde sıralanmaktadır. Değişim hayatın her alanında vardır (Parlar, 2012; Sağ, 2003). Özellikle içinde bulunduğumuz çağda her şey çok hızlı değişmektedir. Ancak önemli olan bireylerin bu değişimlere ayak uydurabilmesidir. Nitekim pandemi süreci gibi olağanüstü durumlarda çok hızlı yaşanan bazı değişimler bireyler tarafından hemen kabullenilememektedir (Karataş, 2020). Hatta bu ani değişimlerin uygulanması bireylerde birtakım belirsizlik durumlarının ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Örneğin; akademisyenler de pandemi sürecinde evden çalışma yöntemiyle işlerini yapmaktadır, fakat her iki eşinde çalıştığı durumlarda evde çocuklarla kimin ilgileneceği şeklinde bir belirsizlik durumu ortaya çıkabilmektedir. Keza pandemi nedeniyle birçok aile bakıcı çalıştırmaktan da çekinmektedir. Ayrıca böyle bir durumda akademisyenlerinde belirttiği üzere akademik çalışmalarında azalma olması olağandır. Akademisyenler karşılaştıkları belirsizlik durumlarıyla başa çıkma noktasında kullandıkları stratejiler bireysel çözümler geliştirme ve risk alma, kendi kurallarını oluşturma, sosyal iletişim ağını kullanma vb. şeklinde sıralamıştır. Buradan da akademisyenlerin belirsizlik karşısında genel olarak kendi çabalarıyla hareket ettiklerini, kurumsal desteklerde ziyade bireysel destek ve çözüm arayışları içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu kategori altındaki kodlardan biri olan zamanla sürece alışma bu düşünceyi destekler niteliktedir. Motro ve Smets (2012), Bradberry (2015) ve FeldmanHall ve Shenhav (2019) da belirsizlik karşısında etkisinin az olmasına rağmen bireysel çözüm arayışlarının en sık başvurulan yollardan biri olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada incelenen bir diğer olgu akademisyenlerin yükseköğretimde pandemi sürecinde belirsizlikler ile başa çıkabilme noktasında herhangi bir fikri olmadığı durumlarda nasıl kararlar aldıkları, bu kararları alırken risk alıp almadıkları ve risk alırken nelere dikkat ettikleri olmuştur. Yapılan analizler sonucunda pandemi sürecinde akademisyenlerin en çok kullandıkları karar mekanizmalarının yönetime danışma, zümrelerle iletişim, paydaşlarla görüşme, bilgi toplama ve internet, plan ve ku-



ral oluşturma ve son olarak deneyim ve tecrübe olduğu görülmüştür. Ulaşılan bu kodlar akademisyenlerin inisiyatif kullanmaktan çekindiklerini daha ziyade üst yönetimden gelecek yönlendirmelere göre hareket etme eğilimi içerisinde olduklarını göstermiştir. Sahip olunan akademik unvanların ve yönetsel görevlerde bulunup bulunmamanın araştırmadan böyle bir sonucun elde edilmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Zira Bucak (2002) da yaptığı araştırmasında yükseköğretimde ast-üst ilişkisinin mevcudiyetini ortaya koymuştur. Ayrıca bu konudaki bir diğer kategori olan akademisyenlerin kararda risk alma durumlarına ilişkin bulguları incelendiğinde düzen ve talimatlara uyma kodunun ilk sırada yer alması ve fikirlerin beyanı kodunun son sıralarda yer alması bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Yapılan çok sayıda araştırmada da akademisyenlerin özgürce karar almakta çeşitli nedenlerle zorlandıklarını görülmüştür (Doğan, 2015; Tahtaloğlu ve Özgür, 2020). Sonuç olarak akademisyenlerinde bir devlet memuru olduğu göz önüne alınırsa kişisel düşüncelerden ziyade talimatlara uygun hareket etme eğilimi içerisinde olmaları araştırmadan böyle bir bulgunun elde edilmesi için geçerli bir sebep olarak görülebilir. Ayrıca akademisyenlerin risk alırken nelere dikkat ettiklerini belirlemeye yönelik olarak risk faktörleri incelendiğinde akademisyenlerin sıklıkla risk almamaya gayret gösterdikleri, risk alırken de öncelikle öğrencilerinin ve toplumun menfaatleri ile sağlığın ve etik değerlere uygunluğun söz konusu olduğunda risk aldıkları bulunmuştur. Risk alan kişinin bu riskin olumsuz sonuçlarını da göz önüne alarak hareket etmesi gerekmektedir (Cettolin ve Tausch, 2015; Chapman ve Ward, 1996). Dolayısıyla akademisyenlerin çok rahat risk alma davranışında bulunmaması, eğer risk almaları gerekiyorsa da bunu öncelikle öğrencileri ve toplum menfaati için almaları beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan bulgulardan biri de akademisyenlerin pandemi sürecinde yükseköğretim sisteminde herhangi bir kararsızlık durumları yaşayıp yaşamadıkları ve bu kararsızlık durumları ile başa çıkmak ve bu durumları aşmak için neler yaptıklarıdır. Plan ve program, uygulamalı dersler, sınav ve soru hazırlama süreci ve mesaiye devam etme gibi durumlar akademisyenlerin neler yapmaları gerektiği konusunda kararsızlık yaşadıkları başlıca durumlar olarak tespit edilmiştir. Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte akademisyenlerin de yıllardır alıştıkları uygulamaları bırakıp yeni sisteme göre çalışmalarını dizayn etmesi elbette ki kolay olmamıştır (Kurnaz ve Serçemeli, 2020). Zira yapılan araştırmalar da bireylerin kararsızlık yaşadıkları durumların başında alışılmış düzenlerinin dışına çıkmalarını ve rutin faaliyetlerini değiştirmelerinin geldiğini ortaya koymuştur (Sayan, 2020). Akademisyenlerin bu kararsızlık durumları karşısında neler yaptıkları incelendiğinde ise kendilerini işi yapma konusunda motive ettikleri, yönetici ve zümrele-

riyle iş birliği yaptıkları, paydaş görüşlerini dikkate aldıkları bulunmuştur. Kararsızlığın birden fazla seçenek arasında bireyin hangisini seçmesi gerektiği hususunda arada kalması olarak yapılan tanımı dikkate alındığında akademisyenlerin diğerlerine danışma ve iş birliği yapma gibi eylemleri tercih ediyor olmalarının yerinde bir davranış olduğu söylenebilir. Ayrıca kendilerini motive etmelerinin de kararsızlık durumları karşısında tercihlerini etkili bir şekilde başarıma noktasında önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Nitekim Büyükses (2010) ve Aslan ve Doğan (2020) içsel motivasyonun bireylerin bir işi başarımasında oldukça etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada incelenen olgulardan bir diğeri de akademik personelin pandemi sürecinde yükseköğretim sisteminde belirsizlik ile mücadele sürecinde meslektaşlarından ve yöneticilerinden beklentileridir. Şeffaflık, ortak üretim faaliyeti ve yapıcı olma belirsizlikle mücadelede akademisyenlerin meslektaşlarından başlıca beklentileri arasında yer almaktadır. Özü itibarı ile karmaşıklık ve muğlaklık gibi ifadelerle tasvir edilen belirsizlik sürecinde örgüt içerisinde şeffaf ve hesap verebilir bir yapının varlığı örgütsel faaliyet sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde ve belirsizlik durumunun aşılmasında büyük öneme sahiptir (Armstrong, 2005; Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak, 2017). Belirsizlik durumları örgüt üyelerinin iş birliği yapmalarını ve birlikte hareket etmelerini gerektir (Koşar, 2020). Dolayısıyla akademisyenlerin belirsizlik sürecinde iş birliği içerisinde ortaklaşa faaliyetler yürütmeyi beklemleri yerinde bir beklentidir ve kuşkusuz belirsizlik sürecinde karşılaşılabilecek zorlukları aşma noktasında örgüt üyelerine oldukça fayda sağlayacaktır. Eğitimciler üzerinde yapmış olduğu araştırmasında Helsing (2007) de belirsizliği azaltmada işbirliğinin etkili olduğunu işaret etmiştir. Belirsizlikle mücadele noktasında sürecinde akademisyenlerin meslektaşlarının yanında yöneticilerinden de bazı beklentileri vardır. Paydaşların fikirlerinin alınması, fikirleri önemseme ve belirsizliklere karşı hazırlık bu beklentilerin katılımcılar tarafından en sık vurgulananlarındandır. Yapılan araştırmalar da belirsizlik sürecinin sağlıklı bir şekilde atlatılmasında örgüt üyelerinin fikirlerine değer verilmesinin ve tecrübeli üyelere danışılmasının (Demiral, 2014); birlikte karar vermenin, danışmanın ve paydaş katılımının (Bodde, van derWel, Driessen, Wardekker ve Runhaar, 2018) olumlu etkileri olduğunu bulmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulardan birisi de akademisyenlerin belirsizlik durumlarında karar vermelerinde yükseköğretim sisteminin yapısının etkisinin nasıl olduğu yönündedir. Bu konudaki akademisyen görüşleri incelendiğinde katılımcıların bazıları yükseköğretim sisteminin etkisinde kaldıklarını belirten bazıları da etkisinin olmadığını bildirmiştir. Diğer bazı akademisyenlerde bu soruya ilişkin merkezîyetçi yapının bazı olumsuz etkileri olduğunu ayrıca karar verme sorunlarına yol

açabildiğini belirtmiştir. Yükseköğretim sisteminin yapısı uzun yıllardır akademik camiada üzerinde yoğun tartışmaların yaşandığı bir alandır ve yapılan araştırmalar da yükseköğretim sisteminin merkezîyetçi yapısının birçok olumsuz etkisi olduğunu vurgulamıştır (Kurt, Gür ve Çelik, 2017; Yaman ve Özdemir, 2016;). Özellikle YÖK'ün varlığı, akademik özerklik ve üniversitelerin yönetimi gibi kavramlar yükseköğretim sisteminin tartışmalı konuları arasındadır. Yükseköğretim alanında yapılan birçok araştırma da bu durumu destekleyecek bulguları ortaya koymuştur (Çelik ve Gür, 2014; Ekinci, Anasız ve Püsküllüoğlu, 2018). Demiral (2014) da araştırmasında zaman zaman üst yönetimden kaynaklı belirsizliklerin olduğunu bulmuştur. Bu bağlamda belirsizlik durumlarında karar verme süreçlerine yükseköğretim sisteminin yapısının etkisine ilişkin akademisyenlerin olumsuz görüşler sergilemesi olağan karşılanabilir.

Araştırmada incelenen bir diğer olgu pandemi sürecinde yükseköğretimde görülen belirsizlik durumları nedeniyle yaşanan kriz durumlarını fırsata çevirmek için akademik ve bireysel bağlamda ne gibi düzenlemeler yapılabileceğine ilişkin olmuştur. Akademik bağlamda krizi fırsata çevirme hususundaki akademisyen görüşleri hali hazırda öğrencilere ders anlatmak için oluşturulan online eğitim programlarının yaygınlaştırılarak toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda hizmetine sunulabileceği, üniversitelerdeki bilgi ve teknolojinin desteklenerek geliştirilmesi ve akademisyenlere yönelik kişisel ve mesleki gelişim programlarının düzenlenebileceği şeklinde sıralanmaktadır. Yükseköğretimin amaçlarından biri de bilimsel araştırmalar yapmak ve bunları insanlığın hizmetine sunmaktır. Dolayısıyla üniversite-toplum bütünleşmesi aynı zamanda bilimin ve insanlığın bütünleşmesi olarak düşünülebilir. Bu bağlamda üniversitelerin içinde buldukları topluma faydalı olacak eğitimsel faaliyetler düzenlemesi ve bunları herkesin erişebileceği uzaktan eğitim modeliyle sunulmasına ilişkin akademisyenlerin önerileri önemli ve kayda değerdir. Demiray (2013) araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte uzaktan eğitimin kitle eğitiminde kullanılabilir önemli bir eğitim aracı olduğunu bildirmiştir. Nitekim çok eski yıllarda kurulan açıköğretim fakülteleri sayesinde birçok insan üniversite eğitimi alabilme imkanı elde etmiştir. Öte yandan pandemi süreci üniversitelerde teknolojik alt yapının ne kadar önemli olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini bir kez daha göstermiştir. Süral (2015) da üniversitelerin dijital dönüşüme hazır olmadan açık ve uzaktan öğrenme faaliyetlerine geçmeleri sonucunda sunulan hizmetlerin kullanılabilirliğinde ve verimliliğinde birtakım sorunların ortaya çıkmasının kaçınılmaz olacağını belirtmiştir. Tüm bunlara paralel olarak da akademisyenlerin de mesleki gelişimlerini sürdürülebilir kılmaları sistemin başarısı açısından şüphesiz büyük önem arz etmektedir. Kolaoğlu, Kantar ve Doğan (2016) ve Gürer, Tekinarslan

ve Yavuzalp (2016) yaptıkları araştırmaları sonucunda akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin hazırbuluşluluk düzeylerinin artırılmasını önermişlerdir.

Araştırmada bireysel bağlamda krizi fırsata çevirmek için yapılabilecekler risk ve kriz yönetimi, öğrencilerin desteklenmesi, esnek çalışma ve liyakat şeklinde sıralanmıştır. Belirsizlik süreci bireylerin bazı riskleri de üstlenmesini gerektirmektedir. Knight (1965) bu düşünceyi destekler nitelikte belirsizliğin riski kapsayan bir olgu olduğunu ileri sürmüştür (*Akt. İğdeli ve Sever, 2018*). Dolayısıyla hem bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hem de benzer araştırmaların bulgularında hareketle akademisyenlerin belirsizlikten kurtulmak için risk ve kriz yönetimi becerilerine sahip olmalarının önemli olduğu söylenebilir. Üniversitede eğitim sürecinin paydaşlarından biri de öğrencilerdir, dolayısıyla onların ihmal edildiği, desteklenmediği bir eğitim sürecinin başarıya ulaşması ve belirsizliklerden kurtulması pek mümkün değildir. Öte yandan krizleri aşmak ve bunları fırsatlara çevirmek belirli bir uzmanlık ve mesleki profesyonellik gerektirir bu açıdan yükseköğretimde her alanda liyakatın ön planda tutulması gerektiği araştırmada vurgulanan kodlardan biri olmuştur. Kayadibi (2001) ve Karahan ve Karahan (2012) da yükseköğretimde kalitenin sağlanması noktasında liyakatın önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir.

Son olarak araştırmada pandemi sürecindeki belirsizlik durumlarının üstesinden gelmek adına neler yapılabileceği incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde akademisyenler tarafından ortak karar alınması, akademisyenlere yetki verilmesi, akademisyenlerin görüşlerinin alınması, öğrenci katılımlarının artırılması, uzman görüş ve önerileri gibi bir dizi öneri sunulmuştur. Sunulan öneriler incelendiğinde aslında hepsinin katılımı, demokratik ve hesap verebilir bir yükseköğretim yönetimi ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalar örgütlerde belirsizliğin en temel sebeplerinin yönetsel süreçlerde gizlendiğini işaret etmektedir (Demiral, 2014; Polat, 2015; Schechter ve Asher, 2012). Bu açıdan akademisyenlerin özellikle karar alma ve planlama süreçlerine dahil olmalarının belirsizliği önlemede etkili olacağı yönündeki düşünceleri yerinde bir düşüncedir ve yöneticilerin bu hususu gözden kaçırmaması gerekmektedir. Nitekim Allen, Jimmieson, Bordia ve Irmer (2007), yaptıkları araştırma sonucunda iletişimin örgütsel belirsizliği azaltmada önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Hameiri ve Nir (2016) ise örgüt üyeleri arasında kurulacak iş birliğinin belirsizlik karşısında önemli bir rolü olduğuna yaptıkları araştırma sonucunda ulaşmışlardır.

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları mevcuttur. Araştırma Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinde görev yapmakta olan akademisyenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı üniversitelerde görev yapmakta olan akademisyenlerle de benzer bir araş-



türmanın yürütülmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın katılımcıları akademisyenlerdir. Yükseköğretim öğrencileriyle de yapılacak benzer bir araştırmayla pandemi sürecinde yükseköğretimde yaşanan belirsizlik durumlarına ilişkin daha çeşitli veriler elde edilebilir.

Öneriler

Araştırmadan ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir:

- Akademisyenler pandemi sürecinde yükseköğretimde belirsizliği en çok uzaktan eğitim modeliyle ders planlama, işleme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda akademisyenlere ilgili eğitimler verilerek bu durumun aşılması sağlanabilir.
 - Akademisyenler yükseköğretim sisteminde yaşanan belirsizlik durumlarının kaynakları arasında sıklıkla üst yönetimlerin ve üniversitelerin olduğunu belirtmiştir dolayısıyla bu konuda öncelikle yöneticilerden mevcut belirsizlik durumlarının giderilmesi noktasında akademisyenlere görevleri ile ilgili konularda aydınlatıcı açıklamalar yapmaları, yönetsel süreçlerde şeffaf olmaları ve paydaşların fikirlerini almaları önerilebilir.
 - Akademisyenler pandemi süreciyle birlikte eğitim sürecinin plan ve programı, sınavların gerçekleştirilmesi ve uygulamalı dersler gibi konularda ne yapacakları konusunda kararsızlık yaşadıklarını belirtmiştir. Bu konuda üniversite yönetimi alacağı kararlarla ve hazırlayacakları yönergelerle akademisyenlerin ne yapmaları gerektiği hususunda kararsızlıkları giderebilir.
 - Pandemi süreciyle birlikte zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim modeli teknolojik alt yapısı daha da geliştirilerek pandemi sonrası süreçte de hem üniversite öğrencilerinin hem de toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda hizmet verme-ye devam edebilir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik olarak da şu öneriler geliştirilebilir:
- Araştırma yükseköğretim kademesinde gerçekleştirilmiştir, benzer bir araştırma ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle yürütülebilir. Böylece pandemi sürecinde onların karşılaştıkları belirsizlik durumlarına ilişkin detaylı bilgi sahibi olunabilir.
 - Araştırma nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniği kullanılarak daha fazla katılımcıyla akademisyenlerin pandemi sürecinde karşılaştıkları belirsizlik durumlarına ilişkin tutumları ve beklentileri incelenebilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: İE: Tasarım, veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, makalenin yazılması; SÇ: Fikir, danışmanlık, denetleme, kaynak taraması, makalenin yazılması, eleştirel inceleme. / İE: *Conceiving and designing research, data collection, data analysis, interpreting the results; SÇ: Project idea, study monitoring, literature search, critical reading and final check of the manuscript.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Bu araştırma için Namık Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunda T2020/539 numaralı etik kurul onayı alınmıştır (3.12.2020). Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kalındığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *This study was approved by the Ethical Committee for Scientific Research and Publication of Namık Kemal University (date: 3.12.2022; no: T2020/539). The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Akbaba-Altun, S. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 451-469.
- Akoğlu, G., & Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Aksoy, T. (2010). *Belirsizlik, zenginlik demektir*. Erişim adresi <https://isyasami.yeniibiris.com/belirsizlik-zenginlik-demektir/> (15 Ağustos 2020).
- Allen, J., Jimmieson, N. L., Bordia, P., & Irmer, B. I. (2007). Uncertainty during organizational change: Managing perceptions through communication. *Journal of Change Management*, 7(2), 187-210.
- Armstrong, E. (2005). *Integrity, transparency and accountability in public administration: Recent trends, regional and international developments and emerging issues*. New York, NY: United Nations.
- Arslan, Y. (2013). *Belirsizlik yönetimi programının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyine etkisi (kadın öğretmen adayları üzerine deneysel bir araştırma)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Atak, H. (2011). Örneklem seçimi. Ö. Çokluk, Çev. Ed., *Araştırma yöntemleri - Yeni başlayanlar için adım adım araştırma rehberi* içinde (s. 203-229). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Bakan, İ., & Büyükbese, T. (2005). Katılımcı karar verme: Çalışanlar hangi düzeyde kararlara katılmak isterler? *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 23-47.
- Bakioğlu, A., & Can, E. (2014). *Uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bodde, M., van derWel, K., Driessen, P., Wardekker, A., & Runhaar, H. (2018). Strategies for dealing with uncertainties in strategic environ-

- mental assessment: An analytical framework illustrated with case studies from the Netherlands. *Sustainability* 10(2463), 1–24.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112–142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z., & Aşkan, R. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304–318.
- Bradberry, T. (2015). 11 ways successful people overcome uncertainty. *Forbes*. Erişim adresi <https://www.forbes.com/sites/travisbradberry/2015/12/21/11-ways-successful-people-overcome-uncertainty/?sh=618f6e542475> (24 Temmuz 2020).
- Brushers, D. E. (2001). Communication and uncertainty management. *Journal of Communication*, 51(3), 477–497.
- Brushers, D. E. (2007). A theory of communication and uncertainty management. In B. B. Whaley, & W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 201–218). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7). Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musb-ed/issue/23529/250699> (12 Ağustos 2020).
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Can, E. (2012). *Açık ve uzaktan eğitimde akreditasyon yeterlilik düzeyinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cettolin, E., & Tausch, F. (2015). Risk taking and risk sharing: Does responsibility matter? *Journal of Risk and Uncertainty*, 50(3), 229–248.
- Chapman, C., & Ward, S. (1996). *Project risk management: Processes, techniques and insights*. New York, NY: John Wiley.
- Cole, J. (2011). A research review: The importance of families and the home environment. *National Literacy Trust*. Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521654.pdf> (8 Temmuz 2020).
- Cooper, P. (2007). Knowing your 'lemons': Quality uncertainty in UK higher education. *Quality in Higher Education*, 13(1), 19–29.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çebi, E. (2020). Covid-19 salgını döneminde “normal” ve “yeni normal” yaşam üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 582–593.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: Küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 18–27.
- Daft, R. (2003). *Management*. 6th ed. Mason, OH: Thomson South Western.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–96.
- Day, E., & Dotterer, A. M. (2018). Parental involvement and adolescent academic outcomes: Exploring differences in beneficial strategies across racial/ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1332–1349.
- Demiral, S. (2014). *Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarına ilişkin algıları ve belirsizlikle başa çıkma yolları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demiray, E. (2013). Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 2146–2199.
- Dikmen, S., & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78–98.
- Doğan, D. (2015). *Türkiye'deki yüksek öğretim kurumlarında hesap verebilirlik ve akademik özgürlük*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekin, E., Anasız, B. T., & Püsküllüoğlu, E. I. (2018). Yükseköğretim modelleri ve Türkiye yükseköğretim modelinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 778–791.
- El Maarouf, M. D., Belghazi, T., & El Maarouf, F. (2021). COVID-19: A critical ontology of the present. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 71–89.
- Emiral, E., Çevik, Z. A., & Gülümser, Ş. (2020). COVID-19 pandemisi ve intihar. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5, 138–147.
- Erol, İ. (2020). *Yasama erkinin Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- FeldmanHall, O., & Shenhav, A. (2019). Resolving uncertainty in a social world. *Nature Human Behaviour*, 3(5), 426–435.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies.
- Gifford, W. E., Bobbitt, H. R. & Solum, J. W. (1979). Message characteristics and perception of uncertainty by organizational decision makers. *Academy of Management Journal*, 2(3), 458–481.
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2004). Distance education. In D. Jonassen, & M. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (Vol. 2, pp. 355–395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Güngör, F. (2020). Covid-19'un toplumsal kurumlara etkisi. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Özel Sayı 6), 393–428.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 47–78.
- Hameiri, L., & Nir, A. (2016). Perceived uncertainty and organizational health in public schools: The mediating effect of school principals' transformational leadership style. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 771–790.
- Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1317–1333.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(1), 39–68.
- İğdeli, A., & Sever, E. (2018). Belirsizlik ve risk kavramlarının felsefi ve matematiksel açıdan incelenmesi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1–12.



- Kajs, L. T., & McCollum, D. L. (2009). Examining tolerance for ambiguity in the domain of educational leadership. *Academy of Educational Leadership Journal*, 13(2), 1–16.
- Karahan, Ö., & Karahan, A. Y. (2012). Üniversitelerin meseleleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(2), 80–84.
- Karataş, Z. (2020). Covid-19 pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi* 4(1), 3–15
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(1), 71–94.
- Kaysi, F. (2020). Covid-19 salgını sürecinde Türkiye’de gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi. *5th International Scientific Research E-Congress (IBAD-2020)*, September 1–2, 2020, Istanbul, Turkey (s. 17–22).
- Kılıçaslan, E. (2020). Kaos teorisinin kelebek etkisi ilkesi bağlamında “koronavirüs” ve değişen dünya sistemlerinin siyasal iletişimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 621–634.
- Koloğlu, T. F., Kantar, M., & Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırlanışlarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52–70.
- Koşar, D. (2020). Examination of teachers’ views on organizational uncertainty: A qualitative research. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 41–76.
- Koyuncuoğlu, Ö. (2020). Yükseköğretimde yeni normalleşme senaryoları ve önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 635–662.
- Kurnaz, E. & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(3), 262–288.
- Kurt, T., Gür, B. S., & Çelik, Z. (2017). Türkiye yükseköğretim sisteminde reform ihtiyacı ve devlet üniversitelerinde mütevelli heyeti yönetiminin uygulanabilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 49–71.
- Latif, H. (2002). Kaotik ortamda yönetim, İ. Dalay, R. Coşkun, & R. Altunışık (Ed.), *Stratejik boyutuyla modern yönetim yaklaşımları* içinde. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Lawrence, P., & Lorsch, J. (1967). *Organization and environment*. Boston, MA: Harvard Business School.
- Lemoine, P. A., Hackett, P. T., & Richardson, M. D. (2017). Global higher education and VUCA–Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. In S. Mukerji, & P. Tripathi (Eds.), *Handbook of research on administration, policy, and leadership in higher education* (pp. 549–568). Pensilvanya, PA: IGI Global.
- Lin, M. H., Hu, J., Tseng, M. L., Chiu, A. S., & Lin, C. (2016). Sustainable development in technological and vocational higher education: Balanced scorecard measures with uncertainty. *Journal of Cleaner Production*, 120, 1–12.
- Marinoni, G., Van’t Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation (Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education)*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. New York, NY: Sage.
- Metin, M. (Ed.). (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Motro, A., & Smets, P. (Eds.). (2012). *Uncertainty management in information systems: From needs to solutions*. New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Neysiçi, N. B. (2008). *Türkiye’deki mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) içindeki okul yöneticilerinin, belirsizlikten kaçınma davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Oğurlu, E. (2020). Tarih boyunca pandemiler ve uluslararası sisteme etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 791–805.
- Oswald, D. P., Zaidi, H. B., Cheatham, D. S., & Brody, K. G. D. (2018). Correlates of parent involvement in students’ learning: Examination of a national data set. *Journal of Child and Family Studies*, 27(1), 316–323.
- Öztürk, İ., Akalın, S., Özgüner, İ., & Şakiroğlu, M. (2020). Covid-19 salgınının ve karantinanın psikolojik etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 885–903.
- Pannilage, U. (2017). Impact of family on children’s wellbeing. *Journal of Sociology and Social Work*, 5(1), 149–158.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 193–209.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Polat, M. (2015). *Yöneticilerin açık liderlik özellikleri ve sosyal ağları benimseme durumlarının örgütsel belirsizlik üzerindeki etkileri: Fırat üniversitesi örneği*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Elazığ.
- Pucciarelli, F., & Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59(3), 311–320.
- Rolfe, H. (2003). University strategy in an age of uncertainty: The effect of higher education funding on old and new universities. *Higher Education Quarterly*, 57(1), 24–47.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11–25.
- Sağlamer, G. (2012). Belirsizlik ortamında yükseköğretim nasıl yapılandırılmalı? B. S. Gür, & M. Özer (Eds.), *Türkiye’de yükseköğretim yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi* içinde (s. 39–45). Ankara: SETA.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100–122.
- Schechter, C., & Asher, N. (2012). Principals’ sense of uncertainty and organizational learning mechanisms. *International Journal of Educational Management*, 26(2), 138–152.
- Süral, İ. (2015). Açık ve uzaktan öğrenmede teknolojik altyapının oluşturulması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 81–95.
- Tahtaloğlu, H., & Özgür, H. (2020). Türkiye’nin yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin idari görevleri açısından cam tavan algısı



- üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 166–190.
- Tınaztepe, C. (2010). *The effect of desire for change on the relationship between perceived uncertainty and job related affective well being*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Örgütsel Davranış Bilim Dalı, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 123–144.
- WHO (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. World Health Organization. Erişim adresi <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> (10 Ekim 2020).
- Yaman, A., & Özdemir, S. (2016). Yükseköğretim yönetici görüşlerine göre yükseköğretimde yeniden yapılanma ihtiyacı. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 2–37.
- Yıldırım, S. (2020). Salgınların sosyal-psikolojik görünümü: Covid-19 (koronavirüs) pandemi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1331–1351.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2020). *Koronavirüs (COVID-19) bilgilendirme notu: 1*. Erişim adresi www.yok.gov.tr (25 Kasım 2020).

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

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

Erken Kariyer Evresindeki Kadın Akademisyenlerin Covid-19 Küresel Salgını Sürecindeki Akademik Yaşam Deneyimleri

Academic Life Experiences of Early Career Female Academics during the Covid-19 Pandemic

Feride Öksüz-Gül¹ , Simel Parlak² , Oya Çelebi-Çakıroğlu³ 

¹Istanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul

²Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul

³Istanbul Medeniyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İstanbul

Özet

Bu çalışmada, Covid-19 küresel salgını sırasında eşleriyle birlikte esnek çalışma biçimine geçerek evden çalışan, çocuk sahibi ve ders veren erken kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin akademik yaşamına ilişkin deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu, eşleriyle birlikte evden çalışan 13 kadın akademisyenden oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış telefon görüşmeleri yoluyla toplanan verilerin analizinde yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Bulgular salgın öncesi yaşam ve salgın sırasında akademik yaşam olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Salgın sırasında akademik yaşam ana teması ise; “uyum güçlüğü”, “çalışma yaşamından uzaklaşma”, “iş yükü nedeniyle akademik çalışmalarını yürütememe”, “akademik yaşamın ev yaşamına entegrasyonu” olmak üzere dört alt temadan oluşmuştur. Sonuçlar, salgının cinsiyet eşitsizliklerini derinleştirdiğini, kadın akademisyenlerin aile içi sorumluluklarla akademik yaşam arasında sıkıştığını ve kariyerinin başındaki kadın akademisyenlerin çalışma hayatının akademik üretkenlik dikkate alındığında büyük ölçüde değiştiğini göstermiştir. Bulguların bir sonucu olarak, kariyerinin başındaki kadın akademisyenlerin yaşadığı cinsiyet eşitsizliklerini önlemek ve ülke çapında politikalar geliştirebilmek için farklı örneklemeler üzerinde daha ileri araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca, erken kariyer evresinde olan kadın akademisyenlerin profesyonel gelişimleri ve kariyer basamaklarında ilerlemelerinin aynı evrede olan erkek akademisyenlerle karşılaştırılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Akademik yaşam, Covid-19 küresel salgını, erken kariyer evresindeki kadın akademisyenler.

Kadın ve erkek arasındaki eşitsizlik yaşamın birçok alanında görülmekte ve toplumsal cinsiyetin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Mevcut dengesizliğin dezavantajlı tarafında genellikle kadınlar yer almaktadır (Günçavdı, Göktürk ve Bozoğlu, 2017). 21. yüzyılda cinsiyet eşitliği

Abstract

This study aims to find out the academic life experiences of early career female academics during the Covid-19 pandemic in Turkey. The study group consisted of 13 female academics working from home with their spouses. The interpretative phenomenological analysis was used to analyze the data collected through semi-structured telephone interviews. The findings were clustered under two main themes: the life before the pandemic, and academic life during the pandemic. The main theme of academic life during the pandemic consisted of the following sub-themes: adaptation problem, withdrawal from academic life, excessive workload interfering academic productivity, and integration of academic life into family life. The results indicate that the pandemic has deepened gender inequalities, and the working life of early-career female academics has drastically changed in terms of academic productivity. Based on our findings, we recommend that quantitative research with large samples of early-career female academics should be conducted to develop nationwide policies for gender inequality prevention. We also recommend that the professional development and career advancement of female academics in the early career stage should be compared with their male peers to reveal any gender-based disadvantages.

Keywords: Academic life, Covid-19 pandemic, early-career female academics.

konusunda gerçekleşen gelişime karşın, pek çok meslek alanında kadınların yükselme oranlarının erkeklere kıyasla az olması ciddi bir tartışma konusudur. Kadınların, aile içi sorumluluklardan dolayı çalışma hayatında erkekler kadar başarılı olamayacağına ve evlendikleri ya da anne oldukları zaman işten uzaklaşma

İletişim / Correspondence:

Arş. Gör. Dr. Feride Öksüz-Gül
İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Fakültesi, Cevizli Yerleşkesi,
Atalar Mah. Şehit Hakan Kurban Cad.
No: 44, 34862 Kartal, İstanbul
e-posta: ferideoksz@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(1), 143–152. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ocak / January 16, 2021; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 26, 2021

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Öksüz-Gül, F., Parlak, S., & Çelebi-Çakıroğlu, O. (2022). Erken kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin Covid-19 küresel salgını sürecindeki akademik yaşam deneyimleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 143–152. doi:10.2399/yod.21.862284

ORCID ID: F. Öksüz-Gül 0000-0002-4958-7928; S. Parlak 0000-0002-8651-2693; O. Çelebi-Çakıroğlu 0000-0001-5552-4969

çaklarına inanılmaktadır. Bu nedenle kadınların yaşadığı ayrımcılık toplum tarafından bir sorun olarak algılanmamaktadır (Kagnicioglu, 2017).

Toplumda kadın çalışanların büyük çoğunluğu toplumsal cinsiyet rollerini içselleştirmekte (Günçavdı vd., 2017), ev dışında çalışma konusunda aileye karşı aşırı düzeyde sorumluluk hissetmekte (Kagnicioglu, 2017) ve kariyerleri ile aile hayatlarının taleplerini dengelemeye çalışmaktadır (Fetterolf ve Rudman, 2014). Modern, eğitilmiş, statüsü ve ücreti yüksek işlere sahip olan kadınlar dahi, toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümü ile ilgili eşitsizlik yaşamaya devam etmektedir (Fetterolf ve Rudman, 2014). Kadınların iş yaşamında deneyimledikleri bu dezavantajlı durum yapılan bazı araştırmalar aracılığıyla akademide de görünür hale gelmektedir. Örneğin, Avrupa’da tam zamanlı profesörlük unvanı alan kadın akademisyenler erkeklere göre bir azınlık halindedir (Gonzalez Ramos, Carpintero ve Peregort, 2018). Akademisyenler üzerinde yapılan başka bir araştırma, kadınların erkek meslektaşlarına ve eşlerine kıyasla daha fazla ev içi sorumluluğa sahip olduklarını bildirmektedir (Fetterolf ve Rudman, 2014). Kadın akademisyenler ders verme, makale yayınlama, konferanslara katılma gibi akademik işler ile temizlik yapma, çocuk bakma ve ev işleri yapma gibi toplumsal cinsiyet rollerine dayalı işleri dengelemekle yüz yüze kalmaktadır (Günçavdı vd., 2017).

Mevcut cinsiyet eşitsizliğinin akademik yaşamda yarattığı sorunların yanı sıra, erken kariyer evresinde olmak da ek birtakım zorlukları beraberinde getirmektedir. Nitekim, Bazeley (2003) tarafından *erken kariyer evresindeki akademisyenlerin* ağır ders yükü altında ezildikleri ve araştırmaya yeterince vakit ayıramadıkları bildirilmektedir. Bununla ilişkili olarak literatürde erken kariyer evresindeki akademisyenleri tanımlamak için kullanılan kriterler incelendiğinde; tipik olarak doktora sonrasında ilk beş ya da yedi yıl arasındaki evre şeklinde ele alındığı (Bazeley, 2003; Bosanquet, Mailey, Matthews ve Lodge, 2017; Timperley, Sutherland, Wilson ve Hall, 2020) ve yaşın bir kriter olarak değerlendirilmediği görülmektedir (Bazeley, 2003).

Ancak sözleşmeli ya da proje bazlı çalışan akademisyenlerin belirtilen bu zaman aralıklarını esnetebildiği görülmektedir. Bu nedenle post-doktora yapanlar, kıdemli araştırma görevlileri, araştırma fonları kapsamında istihdam edilen ve/veya salt araştırma yapan sözleşmeli akademisyenleri erken evre içerisinde ele almak gerekmektedir (Kyvik, 2015). Nitekim, alanyazın incelendiğinde de genellikle kalıcı kadro (*tenure*) elde eden akademisyenlerin orta kariyer evresine (*mid-career*), doçentlik öncesi akademisyenlerin ise erken kariyer evresine dahil edildiği görülmektedir (Gale, 2011). Kalıcı kadro olarak değerlendirildiğinde, doktor öğretim üyeleri de bazı ülkelerin

sistemlerine göre erken kariyer evresinde sayılabilmektedir. Örneğin, Kanada yükseköğretim sisteminde akademik kariyer doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada yer alan doktor öğretim üyeleri kalıcı kadro alabilmek için performans odaklı bir kariyer evresinde yer almaktadır. Bu evrenin sonunda yapılan değerlendirmeleri geçebilenler, kalıcı kadro alabilmektedir. Bu kadronun alımıyla birlikte ya da kısa bir süre sonra da doçent olmaktadır. Doktorasını bitirmiş araştırmacılar, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri akademik kariyer evrelerinin dışında kalmaktadır (Acker ve Webber, 2017).

Türkiye’de de *öğretim üyelerinin* kariyer aşamaları doktor öğretim üyeleri, doçentler ve profesörlerden oluşmaktadır. Doktor öğretim üyeleri istihdam edilirken, istenilen kriterler doğrultusunda rektörlükler tarafından kadrolar ilan edilmekte ve değerlendirme kurulunun raporları doğrultusunda atama yapılmaktadır. Atamalar rektörlük tarafından en çok dört yıl süre ile yapılmaktadır. Görev süresinin dolmasıyla birlikte atama sona ermekte ve adayın çalışmalarına göre yeniden atama yapılabilmektedir. Doçentler için de atama yapılmakla birlikte, bu süre geçici bir dönemi kapsamamaktadır (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Yükseköğretim sistemimizde öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri, Yükseköğretim Kanunu’nda öğretim üyesi sayılmamaktadır. Öğretim üyeleri ile öğretim görevlileri ve araştırma görevlilerinin hepsine referans vermek gerektiğinde *öğretim elemanı* kavramı kullanılmaktadır. Alanyazındaki erken kariyer evresi sınıflandırma kriterlerine bakıldığında ülkemizdeki doktor öğretim üyeleri kalıcı kadroya sahip olmamaları bakımından doçentlerden ayrılmaktadır. Bu koşullarda doktor öğretim üyeleri orta kariyer evresinde değil, araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri gibi erken kariyer evresinde yer almaktadır. Bu çalışmada ülkemizin koşulları dikkate alınarak erken kariyer evresi doçentlik öncesi dönem olarak kabul edilmiştir. Ders verme sorumluluğu olmaması nedeniyle doktor olmayan araştırma görevlileri bu araştırma kapsamında dışarıda bırakılmıştır. Dolayısıyla ders verme, araştırma yapma ve profesyonel ağ oluşturma görevleri bulunan erken kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin Covid-19 küresel salgını sürecindeki deneyimleri çalışma kapsamına alınmıştır.

Covid-19 küresel salgını sağlık, sosyal ve ekonomik düzeyde büyük bir krize neden olmuştur. Bu salgının yansımaları uzun vadede ve daha geniş ölçüde ele alındığında kadınları erkeklerden daha farklı ve ciddi şekilde etkileyeceği öngörülmüştür (Alon, Doepke, Olmstead-Rumsey ve Tertilt, 2020). Salgının cinsiyetleri nasıl farklı şekilde etkilediğini göz önünde bulundurmak, birey ve toplum üzerinde oluşturduğu birincil ve ikincil etkileri anlamak etkin ve adil müdahale politi-



kaları oluşturmak için bir gerekliliktir (Wenham, Smith ve Morgan, 2020).

Covid-19 salgını süresince enfeksiyonu kontrol etmek için dünyadaki birçok ülke bir süre zorunlu karantina ilan etmiştir. Sosyal mesafelendirme önlemleri kapsamında gündüz bakım merkezleri ve okullar kapatılarak eğitime ara verilmiştir. Esnek çalışma düzenlemeleri benimsenerek evden-uzaktan çalışma modeli devreye girmiştir. İzolasyon ve evde kalma uygulamaları sonucunda aile hayatının destek mekanizmaları işlevsiz hale gelmiştir. Tüm bunlar bakımın evin içine geri taşınmasına ve kadınların aile içindeki iş yükünün artmasına neden olmuştur (Alon vd., 2020; Wenham vd., 2020). Salgın hastalık ve toplumsal cinsiyet konulu bir araştırma, ücretsiz emeğin çoğunluğunu kadınların üstlendiğini göstermektedir (Smith, 2019). Literatürde bu krizin hane halkı içerisinde cinsiyet rolleri ve iş bölümü üzerinde kalıcı etkileri olabileceği bildirilmektedir (Alon vd., 2020). Rosenfeld ve Tomiyama (2021) tarafından salgın öncesinde ve sırasında toplumsal cinsiyet rolleri inançlarının boylamsal olarak incelendiği çalışmada ise, katılımcıların salgın sırasında geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini ve stereotiplerini daha fazla onayladığı bildirilmektedir. Covid-19 küresel salgınının toplumsal cinsiyete yönelik tutumlarda değişiklikleri teşvik ettiği ve toplumsal cinsiyetin ötesine bakan daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu vurgulanmaktadır (Rosenfeld ve Tomiyama 2021). Cinsiyete dayalı analiz yaparak, salgının toplumsal cinsiyet normları ve rolleri üzerindeki etkilerinin dikkatle ele alınması ve kadınların seslerinin duyurulması oldukça önemlidir (Alon vd., 2020; Mantovani, Dalbeni ve Beatrice, 2020; Wenham vd., 2020).

Kariyerinin başında olan akademisyenlerin ev ve iş dengelemlerini nasıl sağladıkları konusundaki mevcut bilgi/literatür oldukça kısıtlıdır. Erken kariyer evresinde bulunan ve kalıcı kadro almayı hedefleyen genç akademisyenlerin yaşam deneyimlerine ilişkin araştırmaların daha çok rekabetçi bir sisteme sahip olan Amerika'da yoğunlaştığı görülmüştür (Acker ve Webber, 2017). Gale (2011) İngiltere'deki öğretim odaklı üniversitelerde yürüttüğü araştırma sonucunda akademisyenlerin öğretim, araştırma, profesyonel ağ kurma, yazma ve yönetim görevleri bulunmasına karşın erken kariyer evresindeki akademisyenlerin öğrencilerine ders vermeye ve öğretimin yönetimine odaklandıklarını ve neredeyse hiç profesyonel ağ kurma eylemlerinde bulunmadıklarını tespit etmiştir. Ders verme deneyimi kazanmaya çalışan bu akademisyenler için süreç oldukça zordur. Salgın sırasında bu süreci erken kariyer evresindeki kadın akademisyenler için anlamlandırmak bu araştırmanın güçlü yanını oluşturmaktadır. Kadınlık ve erken kariyer evresinde akademisyen olma deneyimlerinin bir araya

geldiği bu araştırma Covid-19 küresel salgını sürecinde kariyerinin ilk evresindeki kadın akademisyenlerin akademik yaşamlarına odaklanmıştır.

Amaç

Salgın sürecinde akademik ve aile yaşamı iç içe geçen kadın akademisyenlerin yaşadığı zorlukların tanımlanması, gerekli önlemlerin alınması ve politikaların oluşturulması açısından oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada Covid-19 küresel salgını sürecinde eşleriyle birlikte esnek çalışma biçimine geçerek evden çalışan, çocuk sahibi ve ders veren erken kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin akademik/çalışma yaşamına ilişkin deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda şu araştırma sorusuna yanıt aranmıştır: Covid-19 küresel salgını sürecinde erken kariyer evresindeki, evli ve çocuklu kadın akademisyenlerin akademik yaşam deneyimleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan yorumlayıcı fenomenolojik desen kullanılmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik desen, katılımcıların kişisel ve sosyal dünyalarını nasıl algıladıklarını araştırmakta ve belirli bir bağlamda belirli bir kişinin belirli bir fenomeni nasıl anlamlandırdığına ilişkin iç görü sunmakta ve belirli bir fenomeni yaşayan kişinin bakış açısına araştırmacıları olabildiğince yaklaştırmaktadır (Smith ve Osborn, 2004). Özne deneyimi anlama ve yaşanmış deneyimleri anlamlandırma açısından oldukça güçlü olan bu desen (Creswell, 2007), Covid-19 salgınında evden çalışmakta olan erken kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin iş yaşamına yükledikleri anlamları ortaya koymak amacıyla tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Yorumlayıcı fenomenolojik araştırmalar bireysel deneyimlere odaklanarak az sayıda katılımcı ile benzerlik ve farklılıkları ayrıntılı ve somut bir şekilde ortaya koymak amacıyla yürütülmektedir (Sart, 2015). Creswell (2007) tarafından yorumlayıcı fenomenoloji araştırmalarında çalışma grubunun 3–25 kişiden oluşması gerektiği önerilmektedir. Buna ek olarak, görüşme soruları yaşanmış deneyimin tüm görünümünü hedef aldığı için idiyografik bağlılık gereği küçük gruplarla çalışmak teşvik edilmektedir (Smith ve Osborn, 2004). Bu nedenle araştırmanın örneklemini, kartopu ve ölçüt örnekleme yöntemleri birlikte kullanılarak seçilen 13 erken kariyer evresindeki kadın akademisyen oluşturmuştur. Araştırmada potansiyel katılımcılara, araştırmacıların akranelarının yönlendirmesi ve katılımcıların tavsiyesi yaklaşımı ile ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilme ölçütleri; (i) kadın olmak, (ii) Covid-19 salgını sürecinde eşyle

birlikte evden çalışmak, (iii) akademik kariyerinin erken evresinde olmak, (iv) çocuk sahibi olmak ve (v) ders vermek olarak belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan katılımcıların yaşları 32–45 arasında değişmektedir. Katılımcıların 9'u tek çocuğa sahipken, 4'ü 2 çocuğa sahiptir. Katılımcıların çocuklarının yaşları 1–15, evlilik süreleri ise 2–15 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların çalışma alanları hemşirelik, sağlık yönetimi, psikolojik danışmanlık, eski Türk edebiyatı, sosyal hizmet, Türk dili ve edebiyat eğitimi, okul öncesi eğitimi, ölçme değerlendirme, biyoistatistik ve tıbbi biyokimya şeklinde farklılaşmaktadır. Eşleri akademisyen, uzman, bilgisayar yazılım ve tasarımcısı, avukat, mühendis, sanat eğitmeni, öğretim görevlisi ve öğretmen olarak çalışmaktadır. Katılımcıların dokuzu devlet üniversitesinde, dördü özel üniversitede görev yapmaktadır. 11'i doktor öğretim üyesi, biri araştırma görevlisi doktor, biri öğretim görevlisidir. Akademisyen olarak deneyimleri 2–17 yıl arasında değişmektedir (■ Tablo 1). Katılımcılar çalışmaya İstanbul, Ankara, Aksaray, Trabzon ve Samsun illerinden katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış sorular aracılığıyla bire bir telefon görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel temasın güvenliği tehdit etmesi durumunda kullanılması önerilen telefon görüşmesi yöntemi (Sturges ve Hanrahan, 2004), hem araştırmacıları hem de katılımcıları Covid-19 bulaşından korumak için tercih edilmiştir. Bunun yanında katılımcıların deneyimlerini açıklamasında anonimlik sağlaması (Vogt, Gardner ve Haeffele, 2012) ve mahrem ve hassas konularda veri kalitesini artırması (Sturges ve Hanrahan, 2004) telefon görüşmelerinin diğer avantajları olarak kabul edilmektedir. Ancak, telefon görüşmesi yöntemi ile katılımcıların görsel ve sözel olmayan ipuçlarının yakalanamaması da önemli bir sınırlılıktır (Novick, 2008). Görüşmelerin tamamı, araştırmanın ikinci yazarı tarafından katılımcılar için uygun olan bir zaman diliminde (çoğunlukla ev ve çocukla ilgili sorumlulukların daha az olduğu 22:00 ve sonrası) gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan izin alınarak tüm görüşmeler dijital olarak kaydedilmiş ve şifreli dosyalarda saklanmıştır. Veri toplama süreci, yanıtların tekrar etmeye başlaması anlamına gelen veri doygunluğu ilkesine dayanarak sonlandırılmıştır (Merriam ve Tisdell, 2015). Araştırmanın verileri Ekim–Aralık 2020 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler Smith, Flowers ve Larkin (2009) tarafından önerilen yorumlayıcı fenomenolojik analiz (*interpretative phenomenology*)

■ Tablo 1. Katılımcıların özellikleri.

Kod	Yaş	Çocuk		Evlilik süresi (yıl)	Eşin mesleği	Çalışma alanı	Üniversite türü	Akademik kadrosu	Akademik deneyimi (yıl)
		Sayı	Yaşı						
K1	33	1	3	7	Akademisyen	Hemşirelik	Devlet	Doktor öğretim üyesi	9
K2	32	1	3	6	Akademisyen	Sağlık yönetimi	Devlet	Araştırma görevlisi doktor	9
K3	33	2	$\frac{4}{15}$	9	Emeklilik uzmanı	Psikolojik danışmanlık	Özel	Doktor öğretim üyesi	10
K4	41	1	4	12	Bilgisayar yazılım ve tasarımcısı	Eski Türk edebiyatı	Devlet	Doktor öğretim üyesi	2
K5	36	1	2	3	Avukat	Sosyal hizmet	Devlet	Öğretim görevlisi	3
K6	38	2	$\frac{2}{8}$	9	Mühendis	Türk dili ve edebiyatı eğitimi	Özel	Doktor öğretim üyesi	15
K7	40	1	3	5	Sanat eğitmeni	Okul öncesi eğitimi	Özel	Doktor öğretim üyesi	6
K8	34	1	4	8	Öğretim görevlisi	Ölçme değerlendirme	Devlet	Doktor öğretim üyesi	3
K9	39	1	10	15	Mühendis	Biyoistatistik	Devlet	Doktor öğretim üyesi	15
K10	45	1	15	2	Mühendis	Okul öncesi eğitimi	Özel	Doktor öğretim üyesi	17
K11	41	2	$\frac{7}{13}$	15	Akademisyen	Hemşirelik	Devlet	Doktor öğretim üyesi	16
K12	40	1	1	2	Gelir uzmanı	Tıbbi biyokimya	Devlet	Doktor öğretim üyesi	14
K13	35	2	$\frac{3}{8}$	9	Öğretmen	Hemşirelik	Devlet	Doktor öğretim üyesi	6



logical analysis) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada yorumlayıcı fenomenolojik analiz doğrultusunda şu adımlar izlenmiştir (Smith vd., 2009):

- Kayıt altına alınan görüşmelerin birinci yazar tarafından kelimesine yazılı hale getirilmesi,
- Araştırma ekibinin, birbirinden bağımsız şekilde ses kayıtlarını dinlemesi,
- Not alarak ve yorum yaparak transkriptlerin tekrar tekrar okunması,
- Her bir araştırmacının döküm içerisinde ortaya çıkan önemli alıntılar etiketlendirerek kapsamlı bir kod defteri geliştirmesi,
- Kodlardan oluşturulan temaların, döngüsel bir süreç kullanılarak alıntılar ve dökümle yeniden ilişkilendirilmesi,
- Üst temaları belirleyebilmek için alt temalar arasındaki olası ilişkilerin incelenmesi,
- Bu işlemlerin her bir transkript için tekrarlanması,
- Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı oluşturulan kod ve temaların birbiriyle karşılaştırılması ve görüş birliğine ulaşmaya tartışılması,
- Dökümlerdeki alt temaların kavramsal benzerliklerine göre birbiriyle ilişkilendirilmesi ve ana temaların oluşturulması,
- Temaların haritalandırılması.

Etik Konular

Araştırma protokolü İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı açıklanmış olup elde edilen verilerin şifreli dosyalarda saklanacağı ve bilimsel araştırma dışında herhangi bir kişi ya da kuruluşla paylaşılmayacağı garanti edilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan sözel olarak bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Katılımcıların gizliliğini ve kimlik bilgilerini koruyabilmek için her bir katılımcıya ayrı ayrı kod/numara verilmiştir.

Bulgular

Görüşmeler sırasında katılımcılardan evden çalıştıkları bir günün nasıl geçtiğini ve akademik sorumluluklarını yerine getirirken neler yaşadıklarını anlatmaları istenmiştir. Görüşmelerde katılımcıların salgın sırasındaki çalışma yaşamlarını ifade ederken, salgın öncesindeki yaşamlarına da mutlaka değindikleri görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın bulguları “salgın öncesinde yaşam” ve “salgın sürecinde akademik yaşam” olmak üzere iki ana temadan oluşmuştur. Salgın öncesi ve sonrası yaşam arasındaki farkların erken kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin deneyimlerini etkilediği görülmüştür.

Salgın Öncesinde Yaşam

Salgın öncesinde yaşam teması; değişen yaşam koşulları, bakıcı/yardımcı varlığı ve salgın öncesi yaşamda kendine alan oluşturabilme kodlarından oluşmaktadır. Bu tema katılımcıların yaşam koşullarının değiştiğini ortaya koymuştur. Covid-19 salgınından önce kadın akademisyenler çocuklar için bakıcı ve ev işleri için bir yardımcı desteği aldıklarını belirtmiştir. Bu desteğin salgın nedeniyle yitilmesi ile birlikte ev içi ve çocuk bakımı sorumluluklarının artması katılımcıların iş yükünün ağırlaşmasına neden olmuştur. Katılımcı 12'nin bu deneyimi anlatan ifadesi aşağıda verilmiştir:

- *“Süreç benim için ağırlaştı, daha zorlaştı... Eee, çünkü evdeyken haftada bir kez benim yardımcım geliyordu. Temizliğini yapıyordu.”*

Erken kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin çocuklarının yaşları 1 ile 15 arasında değişmektedir. Katılımcıların çoğunun çocukları henüz öz bakımlarını bağımsız şekilde gerçekleştiremeyecek yaşlardadır. Bunun yanı sıra, çocukları daha ileri yaşlarda olan katılımcılar ise, bu süreçte ebeveyn olarak çocuklarının eğitimiyle daha fazla ilgilenmek zorunda kalmıştır. Katılımcı 11 okulların kapanması ile birlikte kaybolan öğretmen desteğini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- *“Yani daha önceden de aslında vardı diyorum. Bunları organize ediyorduk ama ne oluyordu? İşte parça parça iş yüklerini bölüştürmüştük. İşte öğretmenler yapıyordu işleri, çocukların ders işlerini ya da yardımcıları işte evin işlerini. Ama şimdi her şey kendi üzerinizde ve çok şey varmış. Gene organize ediyorduk aslında öncesinde de ama yapan kişiler farklıydı.”*

Araştırmada salgın öncesinde kadın akademisyenlerin kendilerine kısıtlı da olsa zaman ayırabilmelerine karşın, izolasyon ve eve kapanma önlemleri ile birlikte kendilerine ayırdıkları bu zamanların yok olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcı 9 kendine zaman ayıramadığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- *“Hani önceden mesela şunu söyleyeyim pandemiden önce kendi kendime ufak tefek kaçamaklarım olurdu. İşte okula, diyelim kreşe gitmeden çocuğu almadan bir yere uğrayıp bir kabve içerdim. Kendimle bir kabve içerdim. Ya da işte, eee, akşamları eşim eve geldikten sonra yemek yaptıktan sonra bir arkadaşımın dışarı çıkıp bir şeyler yapabiliyordum. Ama şu an hani bunları ayırdığım alan yok. Her şey durmuş durumda o alanda.”*

Salgın Sürecinde Akademik Yaşam

Salgın sürecinde akademik yaşam teması, “uyum güçlüğü”, “çalışma yaşamından uzaklaşma”, “iş yükü nedeniyle akademik çalışmaları yürütememe”, “akademik yaşamın ev yaşamına entegrasyonu” olmak üzere dört ana temadan oluşmuştur.

Uyum Güçlüğü

Bu alt tema sosyal desteğin olmaması ve uzaktan öğretime alışmada zorluk kodlarından oluşmakta olup, bu iki kod yeni bir ev düzeniyle sonuçlanmıştır.

Erken kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin, özellikle salgının ilk dönemlerinde uzaktan eğitim sürecine uyum sağlama konusunda güçlük yaşadıkları ve uzaktan eğitim pratiklerine/uygulamalarına alışkın olmadıkları görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecine ani bir şekilde geçilmesi ile birlikte akademisyenler çevrimiçi öğretim araçlarını kullanma becerilerini geliştirmeye çalışmıştır ve bu gelişimi sağlamak için harcadıkları çaba onlar için ilave bir iş yükü yaratmıştır. Katılımcı 13 ve 8 sırasıyla bu deneyime aşağıdaki gibi değinmiştir:

- “En fazla sıkıntı yaşadığım ilk başlarda online eğitime alışma süreci. Ben öğrenciye ders veriyorum evet. Ama bir etkileşim yok.”
- “Pandemi süreci başlar başlamaz 3–4 hafta tamamen uzaktan eğitime işte öğrenci bilgileri, adaptasyon vesaire bunlarla geçti... Sonuç olarak içerik yükliyoruz. Bazen Youtube’ya yükleyip oradan miks ediyoruz vesaire. Ve tabii bu süreçte benim ekstra durumum şu dönem ilk defa girdiğim sekiz ders var. Dolayısıyla iş yükü çok.”

Evden çalışma zorunluluğu ve bulaş tehlikesi nedeniyle kadın akademisyenlerin ev işleri, çocuk bakımı ve akademik sorumluluklarla baş başa kaldığı görülmüştür. Bakıcı, yardımcı, aile-arkadaş desteğinin ortadan kalkması ile birlikte yeni yaşama uyum sağlamada genel olarak güçlük yaşandığı belirtilmiştir. Katılımcı 1 evin yeni düzeni ile karşılaştığında yaşadığı şoku, Katılımcı 5 ise çocuğu ile birlikte sanal platformda girdiği ders deneyimini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- “...çok zorlandım. Çok yoruldum. Zaman zaman ağlama nöbetleri yaşadım. Çünkü yani evin eski düzenini kazandıramama, bu anlamda gerçekten bir acemilik yaşıyordum... Çünkü ben eve geliyordum ev temizlenmiş oluyordu. Yemeğim eğer yapılmasını istediysen yapılmış oluyordu. Ee, yalnızca bana aslında kızımın vakti geçirmek ve onun işte akşamki bakımını sağlamak oluyordu.”
- “Gerçekten çok yıprandım yani... Üstümü bile değiştirememiştim bir kere derste. Gireceğim derste videonun açılması gerekiyor işte yani. Canlı yayında çocukların karşısına çıktım. Hakikaten çok zordu. Çocuklar sürekli bir şeyler soruyorlar. Gözüm sürekli Duru’da [kızı]. Yani bir de tabii insanın kafası da bölünüyor. Eee ve böyle dediğim gibi cümle bile, en çok şaşırdığım şey o oldu. Hani kendimi ifade bile edemiyordum yani.”

Çalışma Ortamından Uzaklaşma

Çalışma ortamından uzaklaşma alt teması; çalışma ortamındaki sıkıntılardan kurtulmanın getirdiği rahatlama, ev içi yaşamı tercih etme ve kamusal alandan çekilme kodlarından oluşmaktadır.

Salgın sürecinde evden çalışmaya geçilmesiyle birlikte bazı katılımcıların stresli buldukları iş ortamından uzaklaşarak ev içi yaşamda rahatlık buldukları görülmüştür. Katılımcı 3 ev ortamında olmanın rahatlığını yaşadığına ve aile üyeleriyle daha çok vakit geçirme fırsatı yakaladığına değinmiştir:

- “Aslında evde kalmak da hoşuma gidiyor. Yani hep beraber olmak, birlikte zaman geçirmek. Çünkü işte iş biter bitmez hemen babçeye çıkıyoruz. Bir şeyler yapıyoruz.”

Ev içindeki rahatlığın yanı sıra, Katılımcı 8 gibi bazı katılımcıların kamusal alanla özdeşleştirilen sorumluluklardan uzaklaştığı da görülmüştür.

- “Market vesaire dışarıda yapılacak işlere hiç ben bakmıyorum. Düşünmüyorum. Eşimde o işler, ama onun dışında ben bir şeyler yaparken eşim biraz kızımın ilgileniyor. Benim bir şeyler yapma olayım da ya yemek, temizlik ve benzeri.”

Bazı katılımcılar, çalışma ortamındaki stresten ve yıpratıcı ilişkilerden uzaklaştıklarını ve bu uzaklaşmanın kendilerine olumlu şekilde yansıdığını ifade etmiştir. Katılımcı 5 iş yerindeki gergin ortamdan uzak kalmanın sonucunda hissettiklerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- “Sanırım bununla birlikte aslında düşünmüyorum. Ama bu gelişle de birazcık kendimi bırakmış durumdayım. Çünkü o gergin ortam, gergin insanlar, eee, böyle hoşlanmadığım insanların, yani yaptığı şeyler iş ahlakı ile alakalı hoşlanmadığım görüntülerden uzak kalmak iyi geldi.”

İş Yükü Nedeniyle Akademik Çalışmaları Yürütememe

İş yükü nedeniyle akademik çalışmaları yürütememe alt teması; yalnızca ders vermeye vakit ayırabilme ve iş yerinden kaynaklanan aşırı iş yükü kodlarından oluşmaktadır.

Bu araştırmada erken kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin, araştırma ve yayın odaklı çalışmalarını ders yükü nedeniyle yürütemedikleri görülmüştür. Bu kariyer evresindeki akademisyenlerin, fazla ders yüküne sahip olmaları ve uzaktan eğitimle birlikte yeni bir öğretim düzenine geçilmesi bu dönemde akademik üretimleri azaltan iki temel etken olarak görülmüştür. Ayrıca, bu akademisyen grubunun uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi dersleri daha etkili hale getirmeye çalıştıkları ve daha çok öğretime odaklandıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcı 6 ve 8 derslerin yarattığı yoğunluğu sırasıyla aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- “Yani açıkçası okulun işleri şu aşamada çok yoğun gittiği için, eee, online ders materyali hazırlığı, işte daha fazla ne yapabilirim, dersi nasıl yönetebilirim? Biraz çevrimiçi derslere alışmaya çalıştığımız için yükümü, kafamın zamanının büyük bölümünü şu anda öğrencilere verdim. Yani derslere verdim.”



- “Dolayısıyla iş yükü çok. Yani her akşam gündüz de dabil. Bazen kavga gürlütiyle. Çalışmam lazım çalışmam lazım işte telaşla odaya kapanmak durumunda kalıyorum... Benim ekstra yoğunluğumdan kaynaklı çok akademik çalışmalarımı dönem içerisinde iki-iki buçuk ay gibi bir süreçte yapamıyorum... Ne yazık ki Türkiye'nin genel sorunlarından biri çok ders sorunu. Genelde bölümlerde çok ders veriyoruz. Dolayısıyla akademik çalışma yapamadığım için üzülüyorum...”

Ders yükünün yanı sıra, toplantılar, idari sorumluluklar ve öğrenci danışmanlıkları gibi görevler de çalışma grubundaki kadın akademisyenlerin araştırma ve yayın odaklı çalışmalarının önüne geçmiştir. Katılımcı 3 ve 10 bu durumu örnekleyen akademisyenler olarak araştırma faaliyetlerinden uzaklaştıklarını sırasıyla aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- “Mesela ben bölüm başkan yardımcısıyım. Bin tane iş üstüme yüklendi. Halbuki evde çocuklar var ve bir sürü saat dersim var. Gerçekten çok zorlanıyorum.”
- “Yani akademik iş olarak, sadece ders ve toplantı olarak bir şey yapabiliyorum. Hani evde kalayım da evde kalacağız, oh akademik olarak işte hani makalelere daha fazla zaman ayırırım, ondan sonra kendimle ilgili bir şeyler yaparım, yayına ağırlık veririm falan. Bunların hiç birisi yok. Elimde mesela yapılmış sunulmuş bir bildiri var. Onun makaleye döndürülmesi var. Ona bile vakit ayıramıyorum.”

Akademik Yaşamın Ev Yaşamına Entegrasyonu

Akademik yaşamın ev yaşamına entegrasyonu alt teması; akademik işlerin ev içi yaşama göre düzenlenmesi, araştırma odaklı faaliyetlerin ders verme sorumluluğundan sonra gelmesi, ev içi sorumlulukların öncelikli olması nedeniyle akademik işlerin geceye taşınması, çocuk bakımının öncelikli olması nedeniyle gece çalışma kodlarından oluşmaktadır.

Salgın sürecinde evden çalışma, erken kariyer evresindeki kadınların çalışma yaşamını (ders verme ve araştırma/yayın sorumlulukları) ev yaşamına taşımalarını zorunlu kılmıştır. Cinsiyet ve çalıştığı sektörden bağımsız olarak pek çok insan bu şekilde çalışmak zorunda kalsa da ev yaşamındaki sorumlulukları nedeniyle ev-çalışma yaşamının entegrasyonu kadınlar için daha yıpratıcı olmuştur. Çalışma grubundaki akademisyenlerin deneyimleri kadınların ev işlerinden ve çocuk bakımından asıl sorumlu kişi olarak kabul edildiklerini ve bu nedenle katılımcıların bu işlerden arta kalan zamanlarda akademik çalışmalara zaman ayırabildiklerini göstermiştir. Katılımcı 1 çocuk bakımı ve ev işleri ile ilgili sorumluluğun kendisine ait olduğunu ve eşinin çalışma yaşamıyla kendisinininki arasındaki farklılığı aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- “Dolayısıyla onun [eşi] için çalışma saatleri bakımından çok değişen bir şey olmadı. Sabah odasına giriyor akşam çıkıyor... Do-

layısıyla şu an bütün ev işleri ve çocuk bakımı ile ilgili sorumluluk bende aslında.”

Katılımcılardan elde edilen bulgular kadın akademisyenlerin akademik çalışmalarıyla gece saatlerinde ilgilenebildiklerini ortaya koymuştur. Katılımcı 9 ve 11 sırasıyla ev işleri ve çocuk bakım işlerinden sonra akademik çalışmalarıyla ilgilenebildiklerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

- “Yani daha çok, gün içerisinde gündüz vaktiyle o evin işleriyle geçiyor. Kendi akademik işlerime daha çok işte çocuklar yattıktan sonra maalesef fırsat bulabiliyorum.”
- “Gece kusu olarak çalışmak zorundayım. Çünkü gündüz ev işleri ve yemek bayağı bir zamanımı alıyor. Özetle her gün sabah kalkıp evi toplayıp, temizleyip, yemek hazırlayıp... İşte o yüzden öğleden önce genellikle ev temizliği ve yemekle geçiyor. Ondan sonra kendime biraz zaman ayırıyorum derken akşam 18:00 ile gece 02:00 arası akademik çalışmalar.”

13 numaralı katılımcı bir gününü anlattığı yaşam deneyiminde önceliği çevrimiçi derslere ve ev işlerine verdiğini belirtmiştir. Çocuk bakımının yanı sıra, çocukların derslerini takip ettiğine de değinen bu kadın akademisyen, eşinin gün içinde çocuklara bakabildiği kısa zaman aralıklarında akademik işlerine vakit ayırabildiğini vurgulamıştır. Ev işleri, çocuk bakımı ve ders verme sorumluluğundan kalan zamanda akademik çalışmalara zaman ayırabilmesi araştırma ve yayın odaklı çalışmaların önceliklendirilemediğini ortaya koymuştur.

- “Sekiz buçuk-dokuz gibi online dersim başlıyor. Yani mesela dokuzda başladı diyelim online dersim. 10'da online dersim bitiyor. Sonra kabızlı hazırlıyorum çocuklara. Büyük çocuğun EBA'da dersi başlıyor, ders programı başlıyor. Saat 12'de yine büyük çocuğun bilgisayarda öğretmenleri ile iletişim halinde online dersleri oluyor. Onun takibi. Eee, o sırada mutfağı toparlama, biraz evi toparlama gibi geçiyor. Sonra büyük kızım dersi bir buçuk gibi bitiyor. Babası onları dışarı alıyor. Sonra ben bilgisayar başına geçiyorum. Genelde 14:00 ile 16:00 arası bilgisayar başında geçirmiş oluyorum. Sonra evi biraz toparla. Çocukların karnı acıktı. Mutfaka gir, mutfak hazırla. Akşam dokuzda tekrar, mmm, bazı gruplarım var pedagojik formasyon grupları. Akşam dokuzda onlarla dersim olabiliyor genelde. Eee, sonrasında işte 22:00-22:30 gibi bitiyor. Bu sefer ödevler oluşabiliyor. Bazı işte bakım planları ya da öğrencilere verdiğim ödevler oluyor. İnternette onların takibi.”

Tartışma

Akademisyenlik ve kadınlık deneyimleri diğer olgular gibi içinde buldukları kültüre ve koşullara göre farklılık gösterir. Bu farklılıkları dikkate alan mevcut araştırma Türkiye bağlamında erken kariyer evresinde olan kadın akademisyenlerin salgın sürecindeki akademik yaşam deneyimlerini ortaya koy-

mak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Salgının ilk dönemlerine ilişkin katılımcı yorumları kadın akademisyenlerin uzaktan eğitime uyum sağlamada güçlük çektiklerini ve bu uyum sürecinin ağır iş yükü sebebiyle olması beklenenden daha zor geçtiğini göstermektedir. Aile ve iş yaşamının iç içe geçtiği yeni ev düzeni katılımcılar için şoke edici olmuştur. Hane içi sorumluluğun kadınlara atfedilmesi ve yeni bir öğretim pratiğiyle karşıya kalınması akademik yaşamın ev yaşamına entegrasyonunu zorlaştırmıştır. Bazı araştırmacılar tarafından salgın sürecinde evden çalışma düzenine geçilmesiyle birlikte ailevi sorumlulukların partnerler/eşler arasında dengeli bir şekilde dağılacağına ilişkin tahminler yapılmasına karşın (de Paz, Muller, Munoz Boudet ve Gaddis, 2020), tersine kadınların ev içi sorumluluklarının arttığı ve cinsiyet rolleri çerçevesinde ev içi düzenin sürdürülmesinde birincil derecede sorumlu kişi haline geldikleri ortaya konmuştur (United Nations Development Programme, 2020; Wenham vd., 2020). Araştırmanın bulguları benzer şekilde, erken kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin ev işleri ve çocuk bakımından temel sorumlu kişiler olduğunu göstermiştir.

Ek olarak, pandemi sürecinde bakıcı ve yardımcıların devre dışı kalması sonucunda ailevi ve akademik sorumluluklarla bir anda baş başa kalan kadın akademisyenlerin, yükü artmış ve akademik sorumluluklarının bir kısmını yürütebilirken araştırma ve yayın odaklı çalışmalarına yeterince vakit ayıramamaya başlamıştır. Kadın akademisyenler üzerinde yapılan bazı araştırmalar benzer şekilde salgın öncesi dönemlerde de ev ve çocuk bakımı ile ilgili sorumluluklara eşlerin sınırlı katılım gösterdiğini ve yalnızca destekleyici bir rol üstlendiğini, evlilikte kadın-erkek eşitliğinin söylemlerde kaldığını ve uygulamaya yansımadığını, ailevi sorumlulukların toplum tarafından büyük ölçüde kadınların sorumluluğu olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır (Amer, 2013; Başarır ve Sarı 2015; Ergöl, Koç, Eroğlu ve Taşkın, 2012). Bununla birlikte, mevcut araştırma bu eşitsizliğin salgın sırasında daha da belirginleştiğini göstermiştir. Nitekim, bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler şekilde Stadnyk ve Black (2020) tarafından kadın akademisyenler üzerinde yapılan araştırma, Covid-19 salgını döneminde çocukların eğitim-öğretiminin planlanması ve ailenin yönetim ve organizasyonundan kadınların sorumlu olduğunu tespit etmiştir. Yine bu araştırmada, kadınların evin koordinatör rolünü üstlendikleri ve ebeveynlerin her ikisinin evden çalışması durumunda dahi görevlerin çoğunluğunun kadınlar tarafından gerçekleştirildiği raporlanmıştır (Stadnyk ve Black 2020). Bu sonuçlar doğrultusunda, aile yaşamı içerisinde ataerkil bakış açısı ve geleneksel cinsiyet rollerinin egemenlik göstermesi nedeniyle Covid-19 salgını sürecinde kadınların iş yüklerinin arttığı ve eşitsizliğe maruz kaldıkları söylenebilir.

Bu araştırmada dikkat çeken en önemli bulgulardan bir diğeri, toplumsal cinsiyet rollerinin salgın sürecinde akademik yaşam üzerinde oluşturduğu etkilerdir. Katılımcıların çoğunlukla bilimsel yayın üretmek için vakit ayıramadıkları ve yalnızca ders verme görevlerini yerine getirebildikleri görülmektedir. Aynı zamanda, aile içi iş bölümündeki mevcut dengesizlik kadın akademisyenleri akademik üretimden de uzaklaştırmaktadır. Bu dengesizliğin, çocukların sorumluluğunun kadınların hayatının merkezinde olmasından ve ev içi düzenin sağlanmasında kadınların birincil rol üstlenmesinden kaynaklanabileceği söylenebilir (Ensbay, 2006; Rushing ve Sparks, 2017). Araştırmada kadın akademisyenler çocukların bakımı ve eğitimi için eşlerinden daha fazla emek ve zaman harcadığını ima etmiştir. Gece çalışmaya ilişkin beliren iki kod (ev içi sorumlulukların öncelikli olması nedeniyle akademik işlerin geceye taşınması, çocuk bakımının öncelikli olması nedeniyle gece çalışma) bu dengesizliğe işaret etmektedir.

Yüksek eğitim derecesine sahip bireylerden oluşan çalışma grubundaki kadınların ev işleri ve çocuk bakımından birincil derecede sorumlu olması, küresel salgın gibi olağandışı bir sürecin bu durumu ayrıca etkileyip etkilemediği sorusunu gündeme getirmiştir. Küresel salgın sürecinde cinsiyet eşitsizliğinin derinleşmesi ve toplumsal cinsiyet rollerinin daha görünür olması güncel çalışmalarla da desteklenmiştir. Rosenfeld ve Tomiyama (2021) tarafından Amerika'da pandemi sürecinde 695 kişi ile yürütülen araştırmada kadın ve erkek çalışanların salgın sırasında, geleneksel cinsiyet rollerine daha uygun bir şekilde davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre eve kapanan kadın ve erkekler toplumsal cinsiyet rolleri söz konusu olduğunda kişisel kimlikleriyle bağdaşmasa bile geleneksel pratiklere yönelmiştir. Dolayısıyla çalışma grubundaki yüksek eğitim seviyesine sahip kadınların geleneksel rolleri üstlenmesinde küresel salgın gibi olağanüstü bir durumun etkisinin olabileceği söylenebilir.

Araştırmada ele alınan çalışma grubu, yalnızca kadın oldukları için değil, aynı zamanda kariyerlerinin başında oldukları için de dezavantajlı bir konum içerisindedir. Erken kariyer evresinin akademik yaşamdaki karşılığı konusunda ortak bir sınıflandırma yapılamamasına karşın, giriş bölümünde ele alınan kaynaklar doğrultusunda, ders veren ve henüz doçent olmamış akademisyenler bu çalışmada erken kariyer evresi olarak ele alınmıştır. Erken kariyer evresindeki akademisyenlerin çalışma hayatına ilişkin deneyimlerini doğrudan inceleyen kısıtlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmına göre bu evredeki akademisyenler zaman baskısını yönetememekte, çalışma yaşamakta, kalıcı kadro kriterlerini anlamaya çalışmakta, ders verme yükümlülükleri ile boğuşmakta, meslektaşlarına uyum sağlamaya çabalamakta ve iş-yaşam dengesini bulmak için mücadele etmektedir (Eddy ve Gaston-Gayles, 2008; Murray, 2008). Bu evredeki akademisyenlerin deneyimlerine ilişkin des-



tekleyci veriler sunan Ardıç ve Polatçı'nın (2008) ve Palice'nin (2020) araştırmalarına göre genç akademisyenlerin daha fazla tükenme yaşadıkları görülmektedir. Ardıç ve Polatçı (2008) genç yaştaki akademisyenlerin daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını ileri yaşlardaki akademisyenlerin de kişisel başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulgularında sunmuştur. Tüm bunlar dikkate alındığında çalışma grubundaki akademisyenler hem cinsiyet eşitsizliğinden hem de erken kariyer evresinin zorluklarından kaynaklanan sorunları deneyimlemiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubuna yalnızca erken kariyer evresinde olan kadın akademisyenlerin dahil edilmesidir. Nitekim, bulguların yorumlanmasında erkek cinsiyetine sahip olmanın ya da ileri kariyer evresinde olmanın deneyimleri farklılaştırabileceği mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. İkincisi, araştırmanın bulguları derinlemesine görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır ve yalnızca bu araştırmada yer alan katılımcıların görüşlerini yansıtmaktadır. Bu nedenle, salgın sürecinde toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitsizliğinin mevcut durumunu ortaya koyabilmek için ulusal ve uluslararası düzeyde daha ileri çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç

Bu araştırma, küresel salgın süreci ile birlikte, Türkiye bağlamında erken kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin çalışma hayatlarına ilişkin deneyimlerinden bir kesit almıştır. Bu kesit salgın öncesinde yaşam ve salgın sürecinde akademik yaşam ana temaları altında toplanmıştır. Kadınların yardım aldığı alanların devre dışı kalması, kreş ve okullarının kapanması ile toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin derinleştiği ve ev içi ve çocuk bakımı ile ilgili işlerde birincil sorumluluğun kadınlara yüklenildiği görülmüştür. Bu durum, erken kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin akademik üretkenliğini etkilemiştir. Araştırmaya katılan kadın akademisyenlerin öncelikle ders verme sorumluluklarına ve diğer iş yüklerine yoğunlaşarak araştırma odaklı çalışmaları erteledikleri görülmüştür. Akademik üretkenliğin azalmasının yanında kadınlar, kendilerine ait alanlarını da kaybetmiştir. Kadınların pandemi öncesinde bu alanı çoğunlukla okul ve bakım desteği sayesinde oluşturabildiği dikkate alınırsa bu alanın kaybolmasında toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi büyüktür. Bu nedenle akademik yaşamın ev yaşamına entegrasyonu bu çalışma grubu için oldukça yıpratıcı olmuştur.

Bu çalışmanın odak noktasında erken kariyer evresindeki kadın akademisyenlerin yer alması bize kısıtlı bir alanda anlayış kazandırmaktadır. Bu nedenle, erken kariyer evresinde olan erkek akademisyenler ile ileri kariyer evrelerindeki akademisyen-

lerin deneyimlerinin incelenmesi daha geniş bir anlayış geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Araştırmanın sonuçları, yalnızca kadın akademisyenlerin değil tüm kadınların ücretsiz olarak verdikleri ev içi hizmetlerin yeniden dağıtımının toplumsal olarak desteklenmesinin gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu desteğin sağlanabilmesi için daha bütüncül ve katılımcı perspektifli araştırmaların yürütülmesini önerilmektedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: FÖG: Fikir, tasarım, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması, eleştirel inceleme; SP: Fikir, danışmanlık / denetleme, veri toplanması, bulguların yorumlanması, eleştirel inceleme; OÇÇ: Fikir, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, eleştirel inceleme. / FÖG: *Project idea, conceiving and designing research, data analysis, interpreting the results, literature search, writing manuscript, critical reading and final check of the manuscript*; SP: *Project idea, study monitoring, data collection, Interpreting the results*; OÇÇ: *Project idea, data analysis, interpreting the results, literature search, critical reading and final check of the manuscript*.

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Bu araştırma için İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunda 2020/02-05 numaralı etik kurul onayı alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *This study was approved by the Ethical Committee of Educational Studies of Istanbul Medeniyet University (no: 2020/02-05). The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Acker, S., & Webber, M. (2017). Made to measure: Early career academics in the Canadian university workplace. *Higher Education Research and Development, 36*(3), 541–554.
- Alon, T. M., Doepke, M., Olmstead-Rumsey, J., & Tertilt, M. (2020, April). *The impact of COVID-19 on gender equality*. Working paper. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Amer, M. (2013). Combining academic career and motherhood: Experiences and challenges of women in academia. *International Research Journal of Social Sciences, 2*(4), 12–15.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu: Akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10*(2), 69–96.
- Başarır, F., & Sarı, M. (2015). Kadın akademisyenlerin "kadın akademisyen olmaya" ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5*(1), 41–51.
- Bazeley, P. (2003). Defining 'early career' in research. *Higher Education, 45*(3), 257–279.
- Bosanquet, A., Mailey, A., Matthews, K. E., & Lodge, J. M. (2017). Redefining 'early career' in academia: A collective narrative approach. *Higher Education Research and Development, 36*(5), 890–902.

- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- de Paz, C., Muller, M., Munoz Boudet, A. M., Gaddis, I. (2020). *Gender dimensions of the COVID-19 pandemic*. Washington, DC: World Bank.
- Eddy, P. L., & Gaston-Gayles, J. L. (2008). New faculty on the block: Issues of stress and support. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 17*(1-2), 89-106.
- Ensby, J. (2006). *The experience of burnout: Mothers as child welfare workers*. Master thesis (Order No. MR25066). ProQuest Dissertations & Theses Global (304934947).
- Ergöl, Ş., Koç, G., Eroğlu, K., & Taşkın, L. (2012). Türkiye’de kadın araştırma görevlilerinin ev ve iş yaşamlarında karşılaştıkları güçlükler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(1), 43-49.
- Fetterolf, J. C., & Rudman, L. A. (2014). Gender inequality in the home: The role of relative income, support for traditional gender roles, and perceived entitlement. *Gender Issues, 31*(3-4), 219-237.
- Gale, H. (2011). The reluctant academic: Early-career academics in a teaching-orientated university. *International Journal for Academic Development, 16*(3), 215-227.
- Gonzalez Ramos, A. M., Carpintero, E. C., Peregort, O. P., & Solvas, M. T. (2018). The Spanish Equality Law and the gender balance in the evaluation committees: An opportunity for women’s promotion in higher education. *Higher Education Policy, 33*, 815-833.
- Günçavdı, G., Gökürk, S., & Bozoğlu, O. (2017). An insight into the challenges faced by academic women with pre-school age children in academic life. *Universal Journal of Educational Research, 5*(6), 953-959.
- Kagnicioglu, D. (2017). The role of women in working life in Turkey. In C. A. Brebbia, E. Marco, J. Longhurst, & C. Booth (Eds.), *WIT transactions on ecology and the environment* (pp. 349-358). Southampton: WIT Press.
- Kyvik, S. (2015). The academic career system in Norway. In M. Yudkevich, P. G. Altbach, & L. E. Rumbley (Eds.), *Young faculty in the twenty-first century: International perspectives* (pp. 173-200). Albany, NY: SUNY Press.
- Mantovani, A., Dalbeni, A., & Beatrice, G. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): We don’t leave women alone. *International Journal of Public Health, 65*, 235-236.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research a guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Murray, J. P. (2008). New faculty members’ perceptions of the academic work life. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 17*(1-2), 107-128.
- Novick, G. (2008). Is there a bias against telephone interviews in qualitative research? *Research in Nursing & Health, 31*(4), 391-398.
- Palice, M. V. (2020). *Akademisyenlerin tükenmişlik düzeylerinin örgütsel bağlılık ve demografik değişkenler açısından incelenmesi: Biruni Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Rosenfeld, D. L., & Tomiyama, A. J. (2021). Can a pandemic make people more socially conservative? Political ideology, gender roles, and the case of COVID-19. *Journal of Applied Psychology, 51*(4), 425-433.
- Rushing, C., & Sparks, M. (2017). The mother’s perspective: Factors considered when choosing to enter a stay-at-home father and working mother relationship. *American Journal of Men’s Health, 11*(4), 1260-1268.
- Smith, J. (2019). Overcoming the ‘tyranny of the urgent’: Integrating gender into disease outbreak preparedness and response. *Gender & Development, 27*(2), 355-369.
- Smith, J. A., Flowers P., Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. In G. M. Breakwell (Ed.), *In Doing social psychology research* (pp. 229-254). West Sussex: The British Psychological Society & Blackwell Publishing.
- Stadnyk, T., & Black, K. (2020). Lost ground: Female academics face an uphill battle in post-pandemic world. *Hydrological Processes, 34*(15), 3400-3402.
- Sturges, J. E., & Hanrahan, K. J. (2004). Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing: A research note. *Qualitative Research, 4*(1), 107-118.
- Timperley, C., Sutherland, K. A., Wilson, M., & Hall, M. (2020). He moana pukepuke: Navigating gender and ethnic inequality in early career academics’ conference attendance. *Gender and Education, 32*(1), 11-26.
- United Nations Development Programme (2020). *Briefing note: The economic impacts of Covid-19 and gender inequality. Recommendations for policy-making*. Panama: UNDP. Erişim adresi: https://www.undp.org/content/dam/trinidad_tobago/UNDP%20Note%20The%20Economic%20Impact%20of%20COVID%20and%20Gender%20Inequality.pdf (22 Nisan 2020).
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haefele, L. M. (2012). *When to use what research design*. New York, NY: The Guilford Press.
- Wenham, C., Smith, J., & Morgan, R. (2020). COVID-19: The gendered impacts of the outbreak. *The Lancet, 395*(10227), 846-848.
- Yükseköğretim Kanunu (1981, 4 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 17506). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> (12 Kasım 2021).

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

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

Meslek Yüksekokullarında 3+1 Eğitim Modeli Kapsamında İş Yeri Uygulaması ve Öğrenci Kazanımları

Workplace Application and Student Skill Acquisition as Part of the 3+1 Education Model in Vocational Schools

Tülay Özkan , Burcu Alan 

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Burdur

Özet

Günümüzde işletmeler için stratejik öneme sahip olan insan kaynakları, ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin artırılması konusunda da aynı derecede önemlidir. İyi yetişmiş nitelikli insan kaynağı, iş gücü piyasasındaki ihtiyaçları karşılayanın yanı sıra kalkınmaya da katkı sağlayacaktır. Bu hususta nitelikli iş gücünün yetişmesinde anahtar rol oynayan üniversiteler odak noktadadır. Üniversitelerin kendilerini piyasa ihtiyaçları doğrultusunda güncelleyerek sanayi iş birliği doğrultusunda işgücü yetiştirmeleri, piyasanın ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde iş gücünün iş gücü piyasasına katılmasına katkıda bulunacaktır. Ayrıca, iş hayatında kullanamayacakları bilgileri öğrenen ve bu bilgilerle ne yapacaklarını bilemeyen diplomalı işsizler ordusunun azalmasını sağlayacaktır. Eğitimde temel amaç, örgütlere değer katacak, onları amaçlarına ulaştırarak ve sürdürülebilir rekabetçi üstünlüğü sağlayacak becerileri geliştirmek olmalıdır. Bunun başarımı, teorik bilgileri uygulamalı eğitimle desteklemekle mümkündür. Tüm bu gereklilikler neticesinde yıllardır ara eleman yetiştirme misyonu benimseyen ve bu sebeple günümüzde çeşitli sıkıntılar yaşayan meslek yüksekokulları yeni bir eğitim modeli uygulamaya başlamışlardır. İş yerinde uygulamalı eğitime dayalı 3+1 eğitim modelinde öğrenciler, üç dönem teorik dersleri tamamlayarak son dönemin tamamını iş yerinde uygulama yaparak geçirmektedir. Bu çalışmada meslek yüksekokullarında uygulanan 3 dönem ders ve bir dönem iş yeri uygulamasına dayalı 3+1 eğitim modelinin etkinliği ölçülmektedir. Bu amaçla, 3+1 eğitim modeli uygulanan Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin memnuniyet durumları ve modelin etkinliği bir anket aracılığıyla ölçülmüştür. Bulgulara göre 3+1 eğitim modelinin öğrenci, işveren ve okul açısından etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Genel olarak yapılan çalışma, 3+1 eğitim modelinin etkinliğini ve paydaşlar açısından sağladığı yararları ve getirdiği problemleri ortaya koymak açısından faydalıdır.

Anahtar sözcükler: 3+1 eğitim modeli, iş yeri uygulama eğitimi, memnuniyet ölçümü, meslek yüksekokulu.

Meslek yüksekokulları iki yıllık eğitim veren yükseköğretim kurumlarıdır. Yıllardır ara eleman yetiştirme misyonu edinen meslek yüksekokulları, pek

Abstract

Human resources, which have strategic importance for businesses, are equally important in increasing the development level of a country. Well-trained qualified human resources contribute to development as well as meeting the needs in the labor market. Thus, universities play a key role in producing a well-qualified workforce. Universities' updating themselves in line with the market needs and training workforce by cooperating with the industry contributes to the participation of the workforce in the labor market at a level that meets the needs of the market. Besides, it reduces the huge number of the unemployed with a diploma who have knowledge that is useless in business and do not know what to do with this knowledge. The main purpose of education should be to develop skills that will add value to organizations, achieve their goals, and provide sustainable competitive advantage. Its success is possible by supporting theoretical knowledge with practical training. As such, vocational colleges, which have adopted the mission of training intermediate staff for years and have been experiencing various difficulties today, have started to implement a new education model. In the 3+1 education model, which is based on practical training in the workplace, students complete three semesters of theoretical courses and spend the final semester practicing at work. In this study, the effectiveness of the 3+1 education model based on 3-semester lectures and one-semester workplace practice applied in vocational schools is measured. For this purpose, the satisfaction levels of students studying at Burdur Mehmet Akif Ersoy University Vocational School of Social Sciences and the effectiveness of the model were measured through a questionnaire. According to the findings, it was concluded that the 3+1 education model is effective in terms of students, employers, and schools. In general, the study is beneficial in revealing the effectiveness of the 3+1 education model, its benefits for stakeholders, and the problems it brings.

Keywords: 3+1 education model, satisfaction measurement, vocational school, workplace application training.

çok yükseköğretim kurumu gibi günümüz küresel dünyanın ihtiyaçlarına cevap veremez duruma gelmiştir. Çünkü artık piyasanın ihtiyacı ara elemandan ziyade yetişmiş ve spesifik konula-

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Tülay Özkan
 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi,
 Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu,
 Bahçelievler Mah. İbni Sina Cad. No: 5
 15100 Burdur
 e-posta: tulayozkan@mehmetakif.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(1), 153–167. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ekim / October 16, 2019; Kabul tarihi / Accepted: Nisan / April 7, 2021

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Özkan, T., & Alan, B. (2022). Meslek yüksekokullarında 3+1 eğitim modeli kapsamında iş yeri uygulaması ve öğrenci kazanımları. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 153–167. doi:10.2399/yod.21.633795

ORCID ID: T. Özkan 0000-0002-2411-0218; B. Alan 0000-0002-5633-4320

ra hâkim nitelikli iş gücüdür. Mezun durumdaki öğrencinin, kendisinin yetiştirmesine ihtiyaç duymadan işin ifasına olan hâkimiyeti, günümüz işverenlerinin beklentisidir. Bu bağlamda üniversite sanayi iş birliği, günümüz ekonomilerinin olmazsa olmazıdır (Cloete vd., 2011, s. 1–6). Üniversitelerin ve piyasanın mevcut imkânlarının birleştirilmesi, bilimsel ve ekonomik açıdan güçlenmeyi, yetişmiş insan gücünün piyasa ihtiyaçları ile örtüşmesini sağlamaktadır (Küçükçirkin, 1990, s. 5). Üniversite sanayi iş birliği öğrencilerin teorik bilgilerini uygulama ile pekiştirerek iş bulma potansiyellerinin artmasını sağlamaktadır (Sevim ve Karamate, 2003).

Üniversite sanayi iş birliğinin sağlanmasıyla öğrenciye verilen mesleki eğitim, toplumda geçerliliği olan bir mesleğin gerekliliklerini öğrenciye kazandırırken onun zihinsel ve sosyal açıdan da gelişmesini sağlamaktadır (Alkan vd., 1998; Egin, 2000; Donnelly, 2008'den akt. Göktürk, Aktaş ve Göktürk, 2013). Mesleki eğitim sürecinde üniversitelerin misyonu ise meslek gerekliliklerini karşılayacak düzeyde nitelikli ve donanımlı eleman yetiştirmektir (Başer, 1994). Bu misyona bağlı olarak üniversiteler, kendi bünyelerindeki uygulama alanlarının yetersizliğini, staj uygulamaları ile gidermeye çalışmaktadır. Ancak staj sürelerinin kısıllığı, öğrenciye geçici eleman gözüyle bakılmasına ve uygulamaların yetersizliğine sebep olmaktadır. Böylelikle stajdan beklenen katkı tam anlamıyla sağlanamamaktadır (Kaya, 2014). Çünkü bu modelden önce uygulanan modelde, öğrenciler 30 iş günü süren yaz stajı yapmaktaydı ve bu sürenin yetersizliği, stajdan beklenen verimin elde edilememesine neden oluyordu. Stajdan kaynaklanan eksiklikler ve yetersizliklerden dolayı meslek yüksekokullarında 3+1 eğitim modeli, Sakarya Üniversitesinin önderliğinde uygulanmaya başlamıştır. Bu eğitim modelinde, öğrenciler toplamda dört dönem olan öğrenim sürelerinin üç dönemini okulda teorik bilgileri öğrenerek, son dönemlerini ise bu bilgileri iş yerlerinde uygulama imkânı bularak tamamlamaktadırlar (Titrek, Kocaman, Ateşoğlu ve Göktekin, 2013). Nitelikli işgücünün temelleri bu modelle atılmaya çalışılmaktadır (Sakarya Ticaret ve Sanayi Odası, 2013, s. 4). Ayrıca sektör ile iş birliği sağlanarak yapılan bu iş yeri uygulamaları, beklentiyi karşılamada staj uygulamalarından daha başarılı olabilmektedir (Ala ve Gülmez, 2014, s. 11–13).

3+1 eğitim modeliyle uygulama ağırlıklı bir sosyal bilimler eğitiminin verilmesi, bilimsel bilgi ve mesleki eğitimin harmanlanmasına olanak sağlayacaktır (Göktürk vd., 2013). İş yeri uygulamalarının öğrenciye sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir (Akşit, Kalfa ve Arpat, 2016, s. 12–14); çalışanlara, işe ve sektöre uyumunu kolaylaştırır, değişimlere ayak uydurma kabiliyetini artırır, iş gücü piyasalarını yakından tanınmasını, hayallerindeki işler ile sektördeki işleri kıyaslamalarını ve öğrenci-

lerin gerçek anlamda ne istediklerini fark etmelerini sağlar. Böylelikle iş yeri uygulamaları öğrencilerin mesleki deneyim kazanmaları ve yeterliliklerini çok yönlü artırmaları açısından önem taşımaktadır. (Göktürk vd., 2013; Kaysi ve Gürol, 2017). İş yeri uygulaması ile öğrenci, okulda öğrendiklerini yerinde deneyimleme şansını henüz öğrenci iken yakalamakta ve böylece eksikliklerini fark ederek giderebilmektedir. Öğrenci tam zamanlı bir çalışan gibi uzun süre iş yerinde uygulama yaptığı için, okulda öğrendiği teorik bilgilerden daha fazlasını öğrenme şansını yakalamaktadır. Bu da öğrenciye, mezun olduktan sonra iş arama ve işe giriş sonrasında oryantasyon sürecinde yardımcı olmakta, yeni mezun bir öğrenciden ziyade deneyimli bir eleman gibi davranabilmesini sağlamaktadır. Öğrenci, bu modelin getirileri ile dinamik dış çevre gerekliliklerine kendini daha kolay adapte edebilmektedir.

Bu modelde öğrenciler uygulama yapacakları iş yerlerini genel olarak kendileri bulmakta ve seçmektedir. Sonrasında iş yerinin kendilerini uygulama öğrencisi olarak kabul ettiğine dair belgeyi iş yeri sorumlusuna imzalatılarak, okula onaylatılmaktadır. Bunun sebebi, uygulama yapılacak iş yerinin, bu modelin amacına ve öğrencinin bölümüne uygun olması, böylelikle öğrencinin kazanımlar elde etmesidir. 3+1 modelinde öğrencilerin iş yeri uygulama sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bilgi verilmesi gerekmektedir. Öğrenciler uygulama öncesi danışmanları tarafından bilgilendirilmektedir. Bu konuda Meslek Yüksekokulu Koordinatörlüğünün <http://myok.mehmetakif.edu.tr> resmi adresindeki formlar, kanun, yönetmelik, yönergeler ve süreç anlatılmaktadır. İş yeri protokol veya sözleşme yapmak isterse öğrenci danışman öğretim elemanı ile iletişime geçmekte ve gerekli resmi işlemler Meslek Yüksekokulları Koordinatörlüğü tarafından yapılmaktadır. Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı dışında diğer programlarda iş yeri uygulamasına çıkan öğrencilerden protokol veya sözleşme istenmemiştir. Öğrencinin okuldaki ilk muhatabı öğrenciye öğretim elemanları arasından atanan iş yeri danışmanlarıdır. Öğrencilere atanan iş yeri danışmanları akıllı telefonlarda çoklu sohbet imkânı veren programlar vasıtasıyla öğrencilerle anlık iletişimde bulunarak sorunları hızlı bir şekilde çözüme kavuşturmaktadır.

Sonuç olarak üniversitelerde üretilen bilginin piyasada kullanılması ve topluma yansımaları, tüm kaynakların etkin ve verimli kullanılması da kalkınmada hayati öneme sahiptir (Titrek vd., 2013, s. 103). Bu bağlamda bu çalışmada, bu modelin başarıya ulaşma, öğrenci beklentilerini karşılama ve öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmayla iş yeri uygulaması yerinin tespitinden sonuca kadar tüm süreçte oluşan sorunların ve iş yeri uygulamasının öğrenciye katkılarının saptanması ve iş yeri uygulamasının farkındalığının artırılması amaçlanmıştır.



Yöntem

Türkiye’de iş başında eğitimin, iş yerinde eğitim, iş yeri uygulaması/egitimi gibi değişik adlarla önemi gün geçtikçe artmaktadır. Kariyer planlaması yapan öğrencilerin/gençlerin önünde birçok alternatif bulunmaktadır. Ancak, iş yeri eğitimi adı altında bir dönem ya da iki dönem yapılan eğitimler; işe doğrudan başlama, yerinde uygulamalı öğrenme, teorik ile pratiği birleştirme, üniversite sanayi iş birliğini artırma gibi faydalarından dolayı tercih sebebidir. Bu çalışmada, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO’da 2018–2019 güz döneminde uygulanmaya başlanan ve iki dönemdir uygulanan 3+1 eğitim yöntemine göre eğitim alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş yeri uygulamasından memnuniyet düzeyleri, karşılaştıkları sorunları, kariyer hedefleri, kişisel deneyim ve farkındalıkları üzerindeki etkilerini ve iş yeri uygulaması ile ilgili genel değerlendirmeler ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Elde edilen bulguların, daha sonra yapılacak olan iş yeri uygulamalarına da veri sağlayacağı ve literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın evrenini, 2018–2019 güz ve 2018–2019 bahar döneminde Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda Büro Yönetimi Hizmetleri, Çağrı Merkezi Hizmetleri, Muhasebe, Sağlık Kurumları İşletmeciliği ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programlarında öğrenim gören, iş yeri uygulamasına katılan ve eğitimini tamamlamış 378 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış ve toplamda 326 öğrenciye gönüllülük esasına göre anket uygulanmış ve araştırma evreninin %86’sına ulaşılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketin oluşturulmasında, konuyla ilgili yapılan çalışmalardan derleme yapılmıştır (Adıgüzel, 2009; Arpat, Kalfa, Akşit ve Çamurdan, 2017; Bektaş ve Tuğay, 2016; Karacan ve Karacan, 2004; Kaysi ve Güröl, 2017; Özel ve Karagöz, 2014; Tuğay ve Aktar, 2018). Uygulanan anket altı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıları tanımlayıcı 6 ifade bulunmaktadır. İkinci bölümde ise; İşyeri seçimine etki eden unsurlar (6 ifade), İşyeri uygulamasında karşılaşılan sorunlar (7 ifade), Kazanılan kişisel deneyim ve farkındalıklar (23 ifade), Katılımcıların genel memnuniyet (3 ifade) ve kariyer hedefi durumları (2 ifade), İşyeri uygulamasının etkinliğinin artırılması için yapılabilecekler (4 ifade) olmak üzere 51 ifade bulunmaktadır. Katılımcıların genel memnuniyet ve kariyer hedefi durumları (evet-hayır) hariç diğer ifadelerde kesinlikle katılıyorumdan, kesinlikle katılmıyorumda doğru 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Anket formunun güvenilirlik analizi sonucunda genel Cronbach alfa katsayısı 0.837 olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 22 programında öncelikli olarak tanımlayıcı analizler yapılmıştır. Devamın-

da verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı karşılaştırmalı ki kare analizleri ve korelasyon ile değerlendirmeler yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin güz veya bahar döneminde bir dönemlik yani 70 iş günü yapmak zorunda oldukları iş yeri uygulamasına yönelik öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri verildikten sonra onların görüşleri yedi tema üzerinden değerlendirilmiştir. Bunlar;

- İşyeri uygulaması yerinin seçimine etki eden unsurlar,
- İşyeri uygulamasında karşılaşılan sorunlar,
- Kazanılan kişisel deneyim ve farkındalıklar,
- Katılımcıların iş yeri uygulaması sürecini değerlendirmesi,
- Genel memnuniyet,
- Kariyer hedefi durumları,
- İş yeri uygulamasının etkinliğinin artırılması için yapılabilecekler üzerinedir.

Son olarak ise iş yeri uygulamasının gerekliliği danışman akademisyenler gözünden değerlendirilmiş ve yukarıdaki ilk beş madde arasındaki korelasyon incelenmiştir.

Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

■ Tablo 1’in genel değerlendirmesi şu şekildedir; iş yeri uygulamasına katılan 378 öğrencinin %86.24’ü (326 kişi) araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Araştırmaya katılanların %44’ü (145 kişi) kadın, %56’sı (181 kişi) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %40’ı (129 kişi) 18–20 yaş aralığında, %52’si (171 kişi) 21–22 yaş aralığında, %6’sı (19 kişi) 23–24 yaş aralığında ve %2’si (7 kişi) 25 yaşından büyük olduklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılanların %22’si (77 kişi) Büro Yönetimi programında, %23’ü (80 kişi) Çağrı Merkezi Hizmetleri Programında, %5’i (19 kişi) Muhasebe programında, %23’ü (86 kişi) Sağlık Kurumları İşletmeciliği programında ve %27’si (116 kişi) Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programında öğrenim görmektedir. Katılımın programlar arası farklılık göstermesinin sebebi, programlardaki doluluk oranının dolayısıyla öğrenci sayısının farklılığından kaynaklanmaktadır.

Büro Yönetimi programı öğrencilerinin iş yeri uygulamalarını %62 oranında kamu kurumlarında, %7 oranında özel işletmelerde ve %31 diğer işletme/kurumlarda yaptıkları görülmektedir. Bu kurumların dağılımı ise şu şekildedir; belediyede uygulama yapanların oranı %13 (18 kişi), vakıfta uygulama yapan 1 kişinin oranı % 1, yine denizcilik alanında uygulama yapan 1

Tablo 1. Tanımlayıcı bulgular.

Program	Cinsiyet			Yaş grupları				Toplam	Toplam %	Öğrenci sayısı	
	Kadın	Erkek	Toplam	18-20	21-22	23-24	25+				
Büro	n %	32 45.1	39 54.9	71 100	25 35.2	34 47.9	8 11.3	4 5.6	71 100	21.8	77
Çağrı	n %	28 36.8	48 63.2	76 100	32 42.1	38 50	4 5.3	2 2.6	76 100	23.3	80
Muhasebe	n %	8 50	8 50	16 100	10 62.5	5 31.3	0 0	1 6.3	16 100	4.9	19
Sağlık	n %	28 37.8	46 62.2	74 100	32 43.2	39 52.7	3 4.1	0 0	74 100	22.7	86
Sivil	n %	49 55.1	40 44.9	89 100	30 33.7	55 61.8	4 4.5	0 0	89 100	27.3	116
Toplam	n	145	181	326	129	171	19	7	326	100	378

Program	İşletmenin/kurumun niteliği			İş yeri uygulaması yapılan bölgeler							
	Kamu	Özel	Toplam	Akdeniz	Marmara	Doğu	Ege	İç Anadolu	Güney Doğu	Toplam	
Büro	%	63.4	12.7	100	0.9	5.8	0.0	1.9	1.9	5.8	100
Çağrı	%	68.4	31.6	100	0.9	1.4	0.0	9.6	1.4	0.0	100
Muhasebe	%	0	100	100	87.5	0.0	6.3	6.3	0.0	0.0	100
Sağlık	%	98.6	1.4	100	85.1	0.0	2.7	10.8	1.4	0.0	100
Sivil	%	48.3	50.6	100	64.6	15.9	0.0	17.1	1.2	1.2	100

İş yeri uygulamasının yapıldığı yerler											
İş yeri	Büro		Çağrı		Muhasebe			Sivil			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Belediye	13	18	Belediye	10	13	SMMM	15	94	DHİMİ	44	50
Vakıf	1	1	Vakıf	2	3	Diğer	1	6	Yer Hizm.	29	33
Denizcilik	1	1	OSB	1	1	Sağlık	f	%	Hava Yolu	2	2
Diğer	22	31	İtfaiye	1	1				Diğer	3	3
Milli Eğitim Müd.	1	1	Orman Bölge Müd.	1	1	Hastane	60	81	Acente/Bilet Sat/ Tur Şirk.	11	13
Hastane	11	15	Hastane	9	12	İl Sağlık Müd.	14	19			

İş yeri uygulaması yerinin bulunuşu					
Program	%	Kendisi	Öğr. elm.	Ailesi	Tanıdık
Büro	%	64.8	23.9	7	4.2
Çağrı	%	47.4	34.2	6.6	11.8
Muhasebe	%	81.3	6.3	0	12.5
Sağlık	%	28.4	67.6	2.7	1.4
Sivil	%	70.8	22.5	2.2	4.5

İş yeri uygulaması sürecinin değerlendirilmesi						İş yeri uygulamasından genel olarak memnuniyet durumu					
İş yerinin ücret ödeme durumu			İşletmenin yemek, servis vb. sağlanması			Program		Evet		Hayır	
Program	Evet	Hayır	Program	Evet	Hayır	Program	Evet	Hayır	Program	Evet	Hayır
Büro	%	26.8	73.2	Büro	%	49.3	50.7	Büro	%	88.7	11.3
Çağrı	%	18.4	81.6	Çağrı	%	30.3	69.7	Çağrı	%	88.2	11.8
Muhasebe	%	0.5	0.5	Muhasebe	%	62.5	37.5	Muhasebe	%	81.3	18.8
Sağlık	%	20.3	79.7	Sağlık	%	14.9	85.1	Sağlık	%	90.5	9.5
Sivil	%	66.3	33.7	Sivil	%	78.7	21.3	Sivil	%	73	27
Genel	%	35.3	64.7	Genel	%	45.7	54.3	Genel	%	84.4	15.6

Kariyer hedefi durumları							
Mezuniyet sonrası için iş yerinden iş teklifi alma durumu			Mezuniyetten sonra aynı iş yerinde çalışma isteği				
Program	Evet	Hayır	Program	Evet	Hayır		
Büro	%	40.8	59.2	Büro	%	73.2	26.8
Çağrı	%	14.5	85.5	Çağrı	%	82.9	17.1
Muhasebe	%	56.3	43.8	Muhasebe	%	56.3	43.8
Sağlık	%	17.6	82.4	Sağlık	%	83.8	16.2
Sivil	%	36	64	Sivil	%	73	27
Genel	%	28.8	71.2	Genel	%	77	23



kişinin oranı %1, diğer olarak belirtenlerin oranı %22 (31 kişi), Milli Eğitim Müdürlüğünde uygulama yapan 1 kişinin oranı %1, hastanede uygulama yapanların oranı %11 (15 kişi), sigortacıda uygulama yapanların oranı %4 (6 kişi) MAKÜ'de uygulama yapanların oranı %11 (15 kişi), İl Özel İdaresinde uygulama yapanların oranı %2 (3 kişi), İŞKUR'da uygulama yapanların oranı %2 (3 kişi), özel güvenlik eğitim kurumunda uygulama yapan 1 kişinin oranı %1, Ticaret Odası'nda uygulama yapan 1 kişinin oranı %1, Adalet Sarayı'nda uygulama yapan 1 kişinin oranı %1 olarak belirlenmiştir. Program öğrencilerinin uygulama yaptıkları yerlerin, programlarına uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Çağrı Merkezi Hizmetleri programı öğrencilerinin iş yeri uygulamalarını %25 oranında çağrı merkezlerinde, %74 oranında kamuya ait kurum ve kuruluşlarda ve %13 oranında diğer kurum/işletmelerde yaptıkları görülmektedir. Program öğrencilerinin uygulama yaptığı yerlerin programa uygunluk düzeyinin yeterli seviyede olmadığı görülmektedir.

Muhasebe programı öğrencilerinin iş yeri uygulamalarını %94 oranında Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler yanında yaptıkları görülmektedir. Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı öğrencilerinin iş yeri uygulamalarını %81 oranında hastanelerde, %19 oranında il sağlık müdürlüklerinde yaptıkları görülmektedir. Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencilerinin iş yeri uygulamalarını %50 oranında kamu işletmesi olan Devlet Hava Meydanları İşletmelerinde (DHMI), %33 oranında yer hizmetleri şirketlerinde, %12 oranında seyahat acentesi, bilet satış ofisi ve tur şirketlerinde ve %2 oranında havayolu şirketlerinde yaptıkları görülmektedir. Tüm bu verilerden hareketle bu üç program öğrencilerinin genellikle okudukları programlara uygun işyerlerinde iş yeri uygulamasına çıktıkları söylenebilir.

■ Tablo 1'de iş yeri uygulamasına çıkılan yerlerin kamu ya da özel sektör olma durumu verilmektedir. Buna göre iş yeri uygulamasına katılan öğrencilerin kamudaki iş yerinde uygulama oranı Büro Yönetiminde %63, Çağrı Merkezi Hizmetlerinde %68, Sağlık Kurumları İşletmeciliğinde %99'dur. Muhasebe bölümünde %100 ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliğinde %51 oranında özel sektör işletmelerinde uygulama yapılmıştır.

■ Tablo 1'de Muhasebe programı dışındaki diğer programların öğrencilerinin genelde kamu sektöründe iş yeri bulduklarını görmekteyiz. Bunun nedenleri şu şekilde açıklanabilir; öncelikle güz döneminde iş yeri uygulamasına çıkan öğrenciler, bahar döneminde akademik dönemi tamamlamak için Burdur'a dönmek zorundadırlar. Devamında kalacak yer sıkıntısı gibi problemlerin önüne geçmek için Burdur'da iş yeri uygulamasına çıkmak istemişlerdir. Öğrencilerin Burdur'da kalmak ve burada iş yeri eğitimine çıkmak istemelerinin nedenleri

arasında, öğrencilik hayatlarının devamını istemeleri, alttan kalan derslerinin olması da sayılabilir. Burdur'da ise özel sektörde kısıtlı taleplerin bulunmasından dolayı kamu kurumlarına yerleşmişlerdir. Son olarak da memleketlerinde özel sektörde iş yeri bulmakta zorluk yaşamaları ve son olarak Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliğine özgü olarak DHMI'nin ücret ödemesinin öğrencilere cazip gelmesi nedenler arasındadır.

■ Tablo 1'de öğrencilerin iş yeri uygulaması yaptıkları bölgeler görülmektedir. Akdeniz Bölgesinde Adana, Antalya, Isparta, Burdur, Hatay, Kahramanmaraş ve Mersin; İç Anadolu Bölgesinde Ankara, Eskişehir ve Konya; Ege Bölgesinde Aydın, Denizli, İzmir ve Muğla; Marmara Bölgesinde Çanakkale, İstanbul ve Kocaeli; Doğu Anadolu Bölgesinde Elâzığ; Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Gaziantep, Mardin ve Şanlıurfa illerinde iş yeri uygulamasına katıldıkları ve öğrencilerin çoğunlukla Akdeniz Bölgesinde iş yeri uygulamalarını gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin iş yeri uygulaması yaptıkları bu bölgeleri neden seçtikleri ise meslek yüksekokuluna kayıtlı öğrencilerin çoğunluğunun Akdeniz Bölgesinde ikamet etmeleri ve bunun dışında ikinci neden güz döneminde iş yeri uygulaması yapanların tekrar bahar döneminde okula gelecek olmalarından dolayı Burdur'u tercih etmeleridir.

Katılımcıların İş Yeri Uygulamasını Değerlendirmelerine Yönelik Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular

İş Yeri Uygulaması Yerinin Seçimine Etki Eden Unsurlara İlişkin Bulgular

■ Tablo 1'de iş yeri uygulama yerlerinin öğrenci tarafından bulunma (seçilme) oranları görülmektedir. Bu oranlar, Muhasebe programında %81, Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programında %71, Büro Yönetimi programında %65, Çağrı Merkezi Hizmetleri programında %47 ve Sağlık Kurumları İşletmeciliğinde %28'dir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra iş arama süreçlerini öğrenmeleri ve tecrübe kazanmaları açısından, iş yeri uygulama yerini öğrencinin kendisinin bulması teşvik edilmektedir.

Ağırlıklı olarak öğrencilerin kendilerinin buldukları iş yeri tercihlerinde etkili olan faktörler ise, ■ Tablo 2'nin A bölümünde ikamet edilen yerde olması, mesleki açıdan tecrübeye dayalı olmaması, alternatif bir yer bulamamaları ve gerçekten yapmak istemiyorlar ise yapmış gibi gösterebilecekleri bir yer olup olmamasına, işe devamın zorunlu olma durumuna ve mezuniyetten sonra iş yerinde kalabilme durumlarına göre altı başlıkta toplanmıştır.

Tüm program öğrencilerinin, iş yeri uygulama yerlerinin ikamet ettikleri yerde bulunmasına ilişkin bulgular incelendi-

Tablo 2. Katılımların iş yeri uygulamasını değerlendirmelerine yönelik verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları ve programlar arası ki kare bulguları.

	Büro Yönetimi					Çağrı Merkezi					Muhasebe					Sağlık Kur.İşit.					Sivil Hava Ulaş. İşit.					Genel değerlendirmeye			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	Ortm.	χ ²	Sd	p
A- İş yeri uygulaması yerinin seçimine etki eden unsurlara ilişkin bulgular																													
İş yerinin ikamet ettiği yerde olması	59	20	4	6	11	67	9	4	5	14	69	6	0	0	25	57	5	3	3	32	52	12	10	4	21	3.84	26.94	16	0.0042
İş yerinin mesleği konusunda tecrübe kazandıracığı bir yer olması	59	25	10	3	3	66	15	8	3	9	75	6	13	0	6	74	12	7	1	5	54	18	15	2	11	4.27	17.08	16	0.38
İş yeri uygulaması yapılacak başka bir yer bulunmaması	31	25	10	7	27	41	15	8	9	28	31	6	6	0	56	30	5	4	7	54	43	6	18	6	28	3.08	44.3	16	0.00
İş yeri uygulamasını yapmış gibi gösterebileceği bir yer olması	23	23	14	1	39	22	10	5	3	59	6	12	6	0	75	16	4	3	3	74	22	8	12	3	54	2.34	33.15	16	0.0007
İş yeri uygulaması yapılan yerin işe devamını sorun etmeyen bir yer olması	28	17	15	3	37	22	9	7	8	54	6	13	6	0	75	19	4	5	1	71	25	8	11	3	53	2.42	26.73	16	0.019
İş yeri uygulaması yapılan yerde mezuniyet sonrası devam etme durumu	39	30	20	3	8	47	13	14	6	18	50	12	6	6	25	58	7	12	4	19	43	15	20	4	18	3.72	24.79	16	0.074
B- İş yeri uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular																													
Yoğun çalışma şartlarından dolayı öğrencilerle yeterince ilgilenilmesi	23	13	22	6	37	18	13	16	14	38	12	0	25	19	44	18	8	11	3	61	21	21	21	12	24	2.65	36.48	16	0.0002
İş yerinde öğrencilerin yük olarak görülmesi	18	14	10	7	51	21	10	12	13	43	12	0	19	0	69	24	3	5	3	65	27	7	18	15	34	2.47	35.73	16	0.0003
Öğrencilerin geçici eleman olarak görülmesi	27	11	17	4	41	30	17	13	10	29	25	0	25	0	50	36	5	7	4	47	33	12	21	8	26	2.95	26.98	16	0.0042
Çalıştığı iş yerinin mesleki gelişimine herhangi bir katkısının bulunmaması	20	14	8	7	51	18	9	13	7	53	19	0	6	6	69	15	0	5	1	78	16	9	16	16	44	2.21	37.9	16	0.0002
İş yerinde öğrencilere ayak işlerinin yaptırılması	28	16	10	8	38	28	14	9	9	40	19	6	19	12	44	28	4	15	5	47	22	12	25	13	27	2.79	23.02	16	0.113
Öğrencilerin iş yerinin sosyal olanaklarından yararlanmaması	21	14	13	10	42	20	14	17	9	40	19	0	6	6	69	32	5	8	9	45	21	10	26	8	35	2.65	23.28	16	0.106
İş yerinde öğrencilerin rakip olarak görülmesi	14	14	10	8	54	16	9	8	13	54	13	6	6	0	75	12	0	11	4	73	11	7	17	15	51	2.07	26.78	16	0.0044
C- Kazanılan kişisel deneyim ve farkındalıklara ilişkin bulgular																													
Okulda verilen mesleki bilgilerin yeterli olması	62	25	11	1	0	55	24	12	5	4	50	25	19	6	0	68	26	4	0	1	38	19	23	12	8	4.2	43.87	16	0.00
Okulda verilen mesleki bilgilerden faydalanma	68	21	10	0	1	63	15	16	4	3	69	19	6	6	0	76	19	4	0	1	42	22	24	8	4	4.3	36.8	16	0.0002
Mesleği yakından tanıma olanağı sağlanması	72	20	7	0	1	72	13	7	3	6	75	19	6	0	0	82	11	4	0	3	64	17	10	5	4	4.5	15.65	16	0.478
Okulda alınan teorik bilgiyi uygulama ile karşılaştırma olanağı bulmaları	45	35	14	1	4	59	18	15	3	5	75	13	0	6	6	78	18	1	1	1	48	19	23	3	7	4.3	38.34	16	0.0001
Mesleki bilgileri kullanma becerisi kazanmaları	56	20	18	1	4	70	18	5	3	4	81	19	0	0	0	81	12	4	0	3	52	17	19	9	3	4.4	37.22	16	0.0002
Mesleki problemleri görme, ifade etme ve çözme becerisi kazandırılması	63	25	7	1	3	70	21	6	1	1	81	13	6	0	0	82	13	1	0	3	60	24	13	0	3	4.5	19.12	16	0.263
Takım çalışması yürütme becerisi kazanmaları	59	25	14	1	0	71	16	12	1	0	81	19	0	0	0	80	12	4	0	4	56	21	13	5	4	4.5	27.41	16	0.0037
Mesleki ve etik (ahlaki) sorumlulukların alma ve uygulamaya bilinci kazanmaları	62	30	9	0	0	79	17	3	1	0	81	12	6	0	0	85	12	1	0	1	62	22	10	2	3	4.6	27.51	16	0.0036
Görev ve sorumluluk almalarına katkı sağlanması	63	23	10	3	1	78	14	5	0	3	88	6	6	0	0	92	5	0	0	3	63	18	11	4	3	4.6	31.79	16	0.011



Tablo 2. [Devam] Katılımcıların iş yeri uygulamasını değerlendirmelerine yönelik verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları ve programlar arası ki kare bulguları.

	Büro Yönetimi					Çağrı Merkezi					Muhasebe					Sağlık Kur.İşit.					Sivil Hava Ulaş. İşit.					Genel değerlendirme			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	Ortm.	χ^2	Sd	p
Yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmesi	55	34	7	3	1	65	30	3	3	0	88	0	6	0	6	91	7	1	0	1	64	23	10	2	1	4.6	40.24	16	0.001
Mesleki anlamda güncel bilgiler kazanmaları	61	30	10	0	0	70	13	4	0	87	0	6	6	0	84	12	3	0	1	61	18	16	3	2	4.5	32.63	16	0.008	
Mesleki anlamda hedeflerini belirleme konusunda yardımcı olması	56	28	10	6	0	62	21	12	4	1	88	6	6	0	0	81	8	10	0	1	63	18	12	4	2	4.5	21.73	16	0.152
Zayıf olduğu alanları görme ve bu konudaki eksikliklerini giderme imkânı bulmaları	62	24	13	0	1	61	25	12	3	0	81	19	0	0	0	82	11	4	0	3	55	18	17	6	4	4.4	31.73	16	0.011
Derislerde öğrenilen teorik bilgilerin pratiğe aktarılmasının sağlanması	66	20	9	3	3	54	26	7	8	5	94	6	0	0	0	72	20	7	0	1	42	29	15	7	8	4.3	33.73	16	0.006
Zamanını verimli bir şekilde planlama ve kullanma becerisi kazanmaları	61	24	11	3	1	58	26	9	4	3	87	13	0	0	0	84	8	5	0	3	49	26	17	3	4	4.4	30.53	16	0.015
D- İş yeri uygulaması sürecinin değerlendirilmesi																													
İş yerinde yeterli ilgi gösterilmesi durumu	59	21	14	4	1	65	18	8	5	4	81	19	0	0	0	81	12	3	0	4	52	25	11	6	7	4.4	25.83	16	0.056
İş öğretme konusunda iş yerinin isteklilik durumu	56	25	13	3	3	66	13	9	1	10	94	0	6	0	0	83	11	3	0	4	52	19	18	3	8	4.3	35.58	16	0.003
Uygulama süresince öğretim elemanlarının yeterli iletilişimde bulunması	58	25	8	4	4	64	16	9	5	5	81	6	6	0	6	78	11	5	3	3	49	25	15	6	6	4.3	20.74	16	0.189
İş yerinin fiziki çalışma koşullarının (temizlik, gürültü, havalandırma vb.) iyi olması	68	14	13	3	3	67	21	9	1	1	81	13	6	0	0	61	13	18	3	5	62	20	10	3	4	4.4	10.54	16	0.837
E- Genel memnuniyet durumu																													
İş yeri uygulaması yapılan iş yerinin genel anlamda beklentileri karşılaması	55	21	13	7	4	63	18	9	3	7	87	6	6	0	0	72	18	7	1	3	45	18	20	4	12	4.2	28.89	16	0.025
Tekrar iş yeri uygulaması yapacak olsa, aynı iş yerini tercih etme durumu	61	15	17	4	3	75	8	4	3	10	75	13	12	0	0	78	7	10	0	5	47	17	11	6	19	4.2	39.23	16	0.001
Başka öğrencilere aynı iş yerinde iş yeri uygulaması yapmalarını tavsiye etme durumu	59	18	14	4	4	68	13	9	5	4	82	6	6	6	0	77	13	7	0	3	53	15	15	3	14	4.3	26.85	16	0.043
F- İş yeri uygulamasının etkinliğinin artırılması için yapılabilecekler																													
Programa uygun bir iş yeri uygulaması yerinin seçilmesi	73	11	10	4	1	88	8	3	0	1	88	6	6	0	0	82	5	7	0	5	74	11	9	2	3	4.61	16.88	16	0.393
Bir dönemlik iş yeri uygulamasının süresi yeterliliği	59	13	16	6	7	79	8	8	1	4	81	13	6	0	0	81	5	8	0	5	62	19	9	5	6	4.4	22.98	16	0.114
İş yeri uygulaması öncesi öğrencilere iş yeri uygulamasının önemini iyi anlatılması	63	13	16	7	1	90	8	1	1	0	81	6	13	0	0	89	5	3	1	1	66	21	10	1	1	4.62	39.11	16	0.001

ğinde, tüm öğrencilerin en az %52 oranında ikamet ettikleri yerin iş yeri uygulaması yerinin seçimine etki ettiğini belirtmişlerdir. En fazla yığılmanın muhasebe programında olmasının sebebi, söz konusu programda uygulama yapılacak iş yeri bulunmasının kolaylığıdır. Çünkü muhasebe işlevi tüm örgütlerde bulunan bir işlevdir. Bunun yanı sıra serbest muhasebeci ve mali müşavirlerin her yerleşim yerinde bulunması da uygulama yerlerinin sayısını artırmaktadır. Ayrıca söz konusu programı genellikle Burdur'da ikamet eden öğrenciler tercih etmektedirler. Bunun da sebebi ise programın hemen hemen her üniversitede olması nedeniyle, bu programı okumak isteyen öğrencilerin kolaylıkla kendi il ya da ilçelerinde bu eğitimi alabilmeleridir. Çağrı Merkezi Hizmetleri programı öğrencilerinde ise bu durumu doğuran neden, öğrencilerin üniversite ile iş birliği içerisinde çalışan ve Burdur'da olan Assist Çağrı Merkezine yönlendirilmesidir. En az oranın Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programında olmasının nedeni de bu program öğrencilerinin havaalanlarına yönlendirilmesi ve her zaman ikamet ettikleri yerlerde havaalanının bulunmamasıdır. En fazla yığılmanın muhasebe programı öğrencileri (%69) ve çağrı merkezi hizmetleri programı öğrencilerinde (%67) olduğu görülmektedir.

Öğrenciler iş yerini seçerlerken meslekleri konusunda tecrübe kazanacakları bir yer olmasını istemektedirler. Bu duruma katılım tüm programlarda yüksektir ve istatistiki olarak programlar arasında farklılık bulunmamaktadır.

Öğrencilerin iş yeri uygulaması yapılacak başka bir yer bulunmadığı için uygulama yaptıkları yeri seçmek zorunda kalma durumu, program bazında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Tabloya göre bu duruma Büro Yönetimi öğrencilerinin %31'i, Çağrı Merkezi Hizmetleri öğrencilerinin %41'i ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği öğrencilerinin %43'ü katılırken; Muhasebe programı öğrencilerinin %56'sı, Sağlık Kurumları İşletmeciliği öğrencilerinin %54'ü kesinlikle katılmamaktadırlar. Çağrı Merkezi Hizmetleri ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği öğrencileri daha öncede anlatıldığı üzere sektörleri gereği kısıtlı kontenjanlara sahiptir. Bu yüzden örneğin çağrı merkezlerinde değil de şirketlerin/kurumların Çağrı Merkezi Hizmetlerinde, yer hizmetleri şirketlerinde değil de DHMİ ya da bilet satış ofislerinde iş yeri uygulaması yapmak zorunda kalmaktadırlar.

Öğrencilerin iş yeri uygulamasını yapmış gibi gösterebileceği bir yer olmasından dolayı tercih durumu incelendiğinde istatistiki olarak programlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Muhasebe ve Sağlık Kurumları İşletmeciliği programları bu duruma %70'in üzerinde kesinlikle katılmıyorum derken, Büro Yönetimi programı %39, Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı %54 ve Çağrı Merkezi Hizmetleri programı %59 kesinlikle katılmamaktadırlar. Çağrı Merkezi Hizmetleri, Mu-

hasebe, Sağlık Kurumları İşletmeciliği ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği öğrencileri iş yeri uygulamasının gerçekten yapılmasına önem verirken; Büro Yönetimi programı öğrencilerinin kararsız olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin iş yeri uygulaması yapılan iş yerinin işe devam konusunda hassas davranmamasının tercih nedeni olması durumunda, programlar arasında anlamlı istatistiki farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre Büro Yönetimi programının %37'si, Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programının %53'ü, Çağrı Merkezi Hizmetleri programının %54'ü, Sağlık Kurumları İşletmeciliği programının %71'i ve Muhasebe programının %75'i bu duruma kesinlikle katılmıyorum demiştir. Çağrı Merkezi Hizmetleri, Muhasebe, Sağlık Kurumları İşletmeciliği ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği öğrencileri, iş yeri uygulaması yapılan yerin işe devama önem vermesini önemli bulurken; Büro Yönetimi programı öğrencilerinin kararsız olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin iş yeri uygulaması yapılan yerde mezuniyet sonrası devam etme şansının tercih edilebilirliğine katkısı ifade-sine verilen cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Yani Büro Yönetimi programı %39, Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı %43, Çağrı Merkezi Hizmetleri programı %47, Muhasebe programı %50 ve Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı %58 oranında kesinlikle katılmamaktadırlar. En yüksek beklenti ise Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı öğrencilerinde görülmektedir.

Genel olarak programlar değerlendirilecek olursa aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır:

- Muhasebe programı öğrencileri sektörün sürekli eleman ihtiyacından dolayı iş yeri bulmakta sıkıntı çekmemektedir.
- Çağrı Merkezi Hizmetleri programı öğrencileri Burdur'da özel bir çağrı merkezinin (Asist) bulunmasından dolayı öncelikli olarak burayı tercih etmektedirler. Ancak kısıtlı kontenjandan dolayı Burdur'da iş yeri uygulaması yapmak isteyenlerin geriye kalan tek alternatif olan kamu kurumlarında kabulü için bölüm öğretim elemanlarının ikili diyalogları ve okulun resmi yazışmalarıyla kontenjan sağlanmaktadır.
- Büro Yönetimi programı öğrencileri ise kendi memleketlerinde kabul bulma konusunda sıkıntı yaşamaz iken Burdur'da iş yeri uygulamasına gitmek isteyenlerin yine kamu kurumlarına kabulleri konusunda bölüm öğretim elemanlarının ikili diyalogları ve okulun resmi yazışmalarıyla kontenjan sağlanmaktadır.
- Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencilerinin Burdur'da iş yeri uygulamasına kabulü konusunda seyahat acentelerinde 2-3 kişilik kontenjan ile kısıtlı olmasından dolayı daha çok kendi memleketlerindeki hava alanlarına başvuruda bulunmuşlardır. Güz döneminde sektör gereği



yer hizmetleri şirketleri kısıtlı kontenjan ayırmalarından dolayı öğrenciler kamu işletmesi olan DHMİ'ye yönelmek durumunda kalmışlardır. Bahar döneminde ise sektörün Nisan ayında canlanmaya başlamasından dolayı yine yer hizmetleri şirketleri kabul konusunda sıkıntılar çıkartmışlardır. Bu yüzden bu bölümün öğrencileri gerek güz gerekse bahar döneminde iş yeri uygulaması için kabul konusunda sıkıntı çekmekte ancak kendi şahsi çevreleri ve bölümün hocalarının diyaloglarıyla bu sıkıntıları aşmaya çalışmaktadırlar.

- Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı özel sağlık kurumlarında sınırlı sayıda kabul almalarından dolayı kamu kurumlarını tercih etmektedirler. Ancak kamu kurumları da okul ile resmi yazışmalar sonucunda kabulü net olmayan bir süreçten geçmektedir. Bu programın öğrencileri güz döneminde kamu sağlık kurumları ile protokol yapılması gerekliliklerinden dolayı ve kabul sürecinin uzun sürmesinden dolayı bölüm hocalarının Burdur kamu sağlık kurumlarıyla yaptığı protokole bağlı kalmak durumunda kalmışlardır. Bahar döneminde ise Burdur da kamu sağlık kurumlarında sınırlı kontenjan ayrılmasından dolayı kendi memleketlerinden iş yeri bulmaları sağlanmıştır. Ancak belirtildiği üzere her kurumla ayrı diyaloglar ve anlaşmaların yapılması durumunda kalınmıştır.

İş Yeri Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

■ Tablo 2'nin B bölümünde MAKÜ SBMYO öğrencilerinin iş yeri uygulamasında karşılaştıkları sorunlar yedi başlıkta açıklanmaktadır.

Öğrencilerin yoğun çalışma şartlarından dolayı öğrencilerin yeterince ilgilenilmemesi durumunda istatistiki olarak programlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı öğrencilerinin %61'i bu duruma kesinlikle katılırken Muhasebe programı %44, Çağrı Merkezi Hizmetleri programı %38, Büro Yönetimi programı %37 ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı %24 oranında kesinlikle katıldıkları görülmektedir.

Çalıştıkları yerlerde öğrencileri yük olarak görmeleri durumu, istatistiki olarak programlar arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Muhasebe ve Sağlık Kurumları İşletmeciliği programları bu duruma %60'ın üzerinde kesinlikle katılmazken Büro Yönetimi programının %51'i, Çağrı Merkezi Hizmetleri programının %43'ü ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programının %34'ü kesinlikle katılmıyor demişlerdir.

İşyerleri tarafından öğrencilerin geçici eleman olarak görülmeleri durumu, programlar bazında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar içermektedir. Muhasebe programı ve Sağlık Ku-

rumları İşletmeciliği programı öğrencilerinin %47'den fazlası kesinlikle katılmıyorum derken Büro Yönetimi programı öğrencileri %41'i, Çağrı Merkezi Hizmetleri programı öğrencileri %29'u ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencileri %26'sı kesinlikle katılmamaktadır.

Seçilen iş yerinin mesleki gelişimine herhangi bir katkısının bulunmaması durumuna öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar istatistiki olarak program bazında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre Muhasebe ve Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı öğrencilerinin %69'dan fazlası bu duruma kesinlikle katılmazken Çağrı Merkezi Hizmetleri Programı öğrencilerinin %53'ü, Büro Yönetimi programı öğrencilerinin %51'i ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği öğrencilerinin %44'ü kesinlikle katılmamaktadır.

İş yerinde öğrencilere ayak işlerinin yaptırılması durumuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar arasında program bazında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre öğrencilerin %27-47 arasında bu duruma kesinlikle katılmamaktadır. Ancak katılma durumunun ise %19-28 arasında olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin iş yerinin sosyal olanaklarından yararlanamaması durumu, program bazında istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre Büro Yönetimi programı öğrencilerin %42'si, Çağrı Merkezi Hizmetleri programı öğrencilerinin %40'ı, Muhasebe programı öğrencilerinin %69'u, Sağlık Kurumları İşletmeciliği öğrencilerinin %45'i ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği öğrencilerinin %35'i bu duruma kesinlikle katılmamaktadır.

İş yerinde öğrencilerin rakip olarak görülmesi durumu, program bazında istatistiki olarak anlamlı farklılık içermektedir. Buna göre Muhasebe programı ve Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı öğrencilerinin %73'ünden fazlası kesinlikle bu duruma katılmaz iken, Büro Yönetimi programı %54'ü, Çağrı Merkezi Hizmetleri programı öğrencilerinin %54'ü ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği öğrencilerinin %51'i kesinlikle katılmamaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin çoğunluğunun araştırmada belirtile ifadele kesin olarak katılmamaları beklenen bir durumdur.

Kazanılan Kişisel Deneyim ve Farkındalıklara İlişkin Bulgular

İş yeri uygulamasının öğrenciye kattığı kişisel deneyim ve farkındalıklar üzerine toplam 15 ifade yönlendirilmiş olup genel olarak katılımcıların ortalama 4.43'lük katılım göstererek uygulamanın başarılı olduğu söylenebilir (■ Tablo 3). Ancak program bazlı tek tek ifadeler incelendiğinde bazı ifadelerde programlar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3. Korelasyon analizi bulguları.

	İş yeri uygulaması yerinin seçimine etki eden unsurlar	İş yeri uygulamasında karşılaşılan sorunlar	Kazanılan kişisel deneyim ve farkındalıklar	İş yeri uygulaması süreci	Genel memnuniyet
İş yeri uygulaması yerinin seçimine etki eden unsurlar	1				
İş yeri uygulamasında karşılaşılan sorunlar	.312**	1			
Kazanılan kişisel deneyim ve farkındalıklar	.149**	-.308**	1		
İş yeri uygulaması süreci	.152**	-.369**	.612**	1	
Genel memnuniyet	.142*	-.360**	.627**	.893**	1
Ortalama	3.27	2.54	4.43	4.34	4.29
Standart sapma	0.95	1.29	0.66	0.83	0.99

*0.05 seviyesinde korelasyon; **0.01 seviyesinde korelasyon.

■ Tablo 2'nin C bölümünde, kazanılan kişisel deneyim ve farkındalıklara ilişkin bulgular verilmektedir.

İş yeri uygulamasının mesleği yakından tanımalarına olanak sağlaması, mesleki problemleri görme, ifade etme ve çözüme becerisi kazandırması, mesleki anlamda hedeflerini belirleme konusunda yardımcı olması durumlarında istatistiki olarak program bazında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Buna göre öğrenciler bu üç ifadeye 4.5 ortalama ile katılım göstermiştir.

Bu üç ifadenin dışındaki on iki ifade de ise istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

Buna göre okulda verilen mesleki bilgilerin yeterli olması durumuna Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencileri %38, Muhasebe programı öğrencileri %50 ve Çağrı Merkezi Hizmetleri programı öğrencileri %55 oranında kesinlikle katılırken diğer iki program %60'ın üzerinde katılım göstermektedir.

Okulda verilen mesleki bilgilerden faydalanmaları, takım çalışması yürütme becerisi kazanmaları ve zayıf olduğu alanları görme ve bu konudaki eksikliklerini giderme imkânı bulmaları ifadelerine Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencileri %56'nın altında katılım gösterirken, diğer programlarda bu oran %59'un üzerindedir.

Okulda alınan teorik bilgiyi uygulama ile karşılaştırma olanağı bulmaları ifadesine, Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencileri ve Büro Yönetimi programı öğrencileri %50'nin altında katılım göstermektedir. Diğer programlar ise %59'un üzerinde katılım göstermektedir.

Mesleki bilgilerinin kullanma becerisi kazanmaları durumu, yine Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencileri diğer bölümlere göre daha düşük katılım (%52) göstermekteyken diğer programlar %56'nın üzerinde katılım göstermektedir.

Öğrencilerin iş yeri uygulaması yaptıkları yerde mesleki ve etik (ahlaki) sorumlulukları alma ve uygulama bilinci kazanmaları, görev ve sorumluluk almalarına katkı sağlaması, yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmesi, mesleki anlamda güncel bilgiler kazanmaları, durumlarına öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Genel olarak bu farklılık ele alınacak olursa Büro Yönetimi ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programlarında diğer programlara göre kazanımlarının %65'in altında olduğu anlaşılmaktadır.

Derslerde öğrenilen teorik bilgilerin pratiğe aktarılmasının sağlaması ve zamanını verimli bir şekilde planlama ve kullanma becerisi kazanmaları durumuna, Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programının diğer programlara göre %50'nin altında katılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak kazanımlar konusunda öğrencilerin çoğunluğu ilgili durumlara katılım sağlarken bazı programlarda düşük katılımın nedenlerinin araştırılması gerekmektedir.

İş Yeri Uygulaması Sürecinin Değerlendirilmesi

İş yeri uygulaması sürecinin değerlendirilmesinde; öğrencilere ücret ödenmesi durumu, yemek, servis vb. imkânların sağlanması, iş yerinde yeterli ilginin gösterilmesi, işi öğretme konusunda yetkililerin istekli olması, fiziki çalışma koşullarının uygunluğu ve son olarak da danışmanların ilgisi incelenmektedir.

■ Tablo 1'de Büro Yönetimi, Çağrı Merkezi Hizmetleri ve Sağlık Kurumları İşletmeciliği programları öğrencilerinin çoğunluğu iş yerlerinin ücret ödemediğini belirtirken, Muhasebe programı öğrencilerinin %50'si ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencilerinin %66'sı ücret aldıklarını belirtmişlerdir. DHMİ'de iş yeri uygulamasına çıkan Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencilerine ödeme yapıl-



miştir ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencilerinin çoğunluğu DHMİ'de uygulamaya çıkmıştır. Çelebi Yer Hizmetleri AŞ'nin kendi sınavlarından geçen 14 öğrenci işe alınarak iş yeri uygulamalarını tamamladıkları için maaş + sigorta + servis + yemek verilmiştir. Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencilerine diğer işletmeler ücret ödemişlerdir. Büro Yönetimi, Çağrı Merkezi Hizmetleri ve Sağlık Kurumları İşletmeciliği öğrencilerinin çoğunluğu da kamu kurumlarında uygulamaya çıkmasına rağmen bu kurumlar ücret ödemişlerdir.

■ Tablo 1'de programlar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Büro Yönetimi, Çağrı Merkezi Hizmetleri ve Sağlık Kurumları İşletmeciliği programları öğrencilerinin %50'den fazlası iş yerlerinin yemek, servis vb. imkanları sağlamadığını belirtirken, Muhasebe programının %63'ü ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programının %79'u yemek, servis vb. imkanların sağlanmadığını belirtmişlerdir.

■ Tablo 2'nin D bölümünde iş yeri uygulaması süresince iş yerinde yeterli ilginin gösterilmesi, iş yeri uygulaması yapılan iş yerinin fiziki çalışma koşullarının (temizlik, gürültü, havalandırma vb.) iyi olması ve iş yeri uygulaması esnasında öğretim elemanlarının öğrenciyle sürekli iletişimde bulunması konularında istatistiki olarak programlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Yani öğrencilerin %50'den fazlası bu duruma kesinlikle katılmaktadırlar. Ancak iş yeri uygulaması süresince yetkililerin işi öğretme konusunda istekli olması konusunda programlar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Muhasebe ve Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarının %83'den fazlası bu duruma kesinlikle katılırken; Büro Yönetimi programının %56'sı, Çağrı Merkezi Hizmetleri programının %66'sı ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programının %52'si kesinlikle katılmaktadırlar.

Sonuç olarak iş yeri uygulaması sürecinde olumsuzluk olarak öğrencilerin çoğunluğuna ücret ödenmediği ve ücret dışı olanaklardan faydalanamadıkları anlaşılmaktadır. Olumlu olarak ise bu süreçte akademik danışmanların ve iş yerlerinin öğrencilerle ilgilendikleri, işi öğretme konusunda istekli oldukları ve fiziki çalışma koşullarının yeterliliği dikkat çekmektedir.

Genel Memnuniyet Durumu

Öğrencilerin genel memnuniyet durumları ■ Tablo 2'nin E bölümünde incelendiğinde programlar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıkların bulunduğu anlaşılmaktadır.

İşyeri uygulaması yapılan iş yerinin genel anlamda beklentileri karşılaması konusunda Büro Yönetimi %55, Çağrı Merkezi Hizmetleri %63, Muhasebe %87, Sağlık Kurumları İşletmeciliği %72 ve Sağlık Kurumları İşletmeciliği %45'dir.

Tekrar iş yeri uygulaması yapacak olsa, aynı iş yerini tercih etme durumunda Büro Yönetimi %61, Çağrı Merkezi Hizmetleri %75, Muhasebe %75, Sağlık Kurumları İşletmeciliği %78 ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği %47'dir.

Aynı iş yerinde bölüm öğrencilerinin iş yeri uygulaması yapmalarını tavsiye etme durumunda Büro Yönetimi %59, Çağrı Merkezi Hizmetleri %68, Muhasebe %82, Sağlık Kurumları İşletmeciliği %77 ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği %53'dür.

■ Tablo 1'e göre öğrencilerin genel memnuniyet durumları ise Sağlık Kurumları İşletmeciliği %91, Büro Yönetimi Hizmetleri programı %89, Çağrı Merkezi Hizmetleri programı %88, Muhasebe programı %81 ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği %73'tür.

Sonuç olarak öğrencilerin çoğunluğu iş yeri uygulamasından memnundur. Ancak bazı programlarda memnuniyetin diğer programlara göre düşük olması araştırılması gereken bir konudur.

Kariyer Hedefi Durumları

Öğrencilerin okul bittikten sonra iş yeri uygulamasının kariyer hedeflerine destek olması konusunda mezuniyet sonrası için iş yeri uygulaması yapılan yerden iş teklifi alma durumları ve aynı iş yerinde çalışma isteklerine yönelik ifadeler yöneltilmiştir.

■ Tablo 1'de iş yeri uygulaması yapılan yerden iş teklifi alma konusunda Muhasebe programının %56'sı, Büro Yönetimi programının %41'i, Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programının %36'sı, Sağlık Kurumları İşletmeciliği programının %18'i ve Çağrı Merkezi Hizmetleri programının %15'i çalıştıkları iş yerlerinden iş teklifi aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok Muhasebe, Büro Yönetimi ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programlarında iş teklifi aldıkları görülmektedir. Bu durumun sebebi ise kamu kurumunda çalışan öğrencilerin iş teklifi alma durumlarının olmamasıdır.

■ Tablo 1'de mezun olduktan sonra iş yeri uygulaması yapılan yerde çalışma istekleri konusunda öğrencilerin %56'dan fazlası uygulamaya çıktıkları iş yerinde çalışmak istemektedirler.

İş Yeri Uygulamasının Etkinliğinin Artırılması İçin Yapılabilecekler

İş yeri uygulamasının etkinliğinin artırılması konusunda uygun iş yerinin seçilmesi, uygulama süresi ve iş yeri uygulamasının önemini iyi anlatılması şeklinde ifadeler yöneltilmiştir.

■ Tablo 2'nin F bölümünde %73'ün üzerinde bir katılım ile okudukları programa uygun iş yeri uygulaması yerinin seçil-

mesi gerektiğini; %59'un üzerinde bir dönem yapılan iş yeri uygulamasının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. İş yeri uygulaması öncesi öğrencilere iş yeri uygulamasının öneminin iyi anlatılması konusunda ise programlar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Büro Yönetimi programı ve Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencileri iş yeri uygulamasının öneminin iyi anlatılmasını yaklaşık %63 oranında kesinlikle katılırken diğer bölümler ise %81'in üzerinde kesinlikle katılmaktadırlar.

Sonuç olarak iş yeri uygulamasının etkinliği konusunda öğrenciler, bir dönemlik uygulama süresinin yeterli olduğunu, okudukları programa uygun bir iş yerinin seçilmesinin ve uygulamanın öneminin iyi bir şekilde anlatılmasının gerekli olduğunu düşünmektedirler.

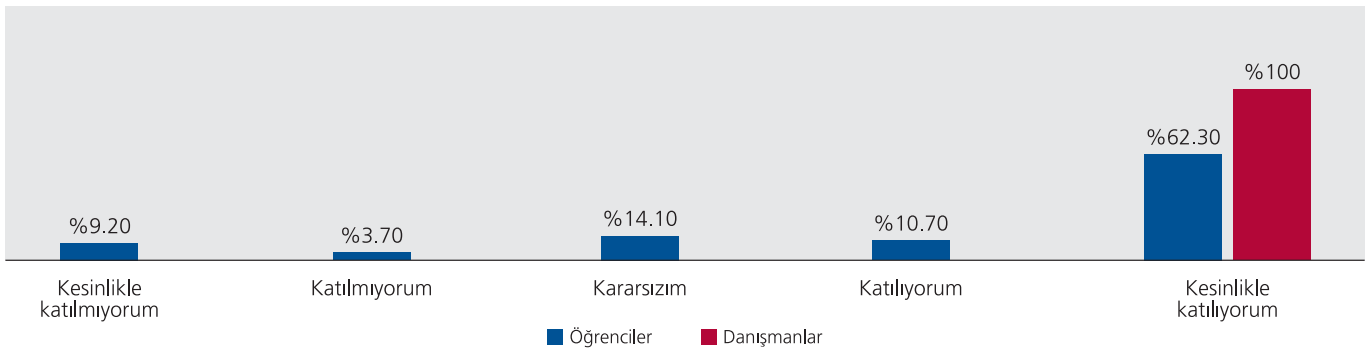
Danışmanların İş Yerlerinden Aldığı Dönütler ve Kendi Görüşleri

Her programda güz ve bahar dönemi olarak ayrılan yaklaşık 10 öğrenciye bir danışman belirlenmiştir ve Muhasebe programı hariç diğer bölümlerde 4'er danışman bulunmaktadır. Danışmanlarla yapılan tek tek görüşmeler sonucunda aşağıdakiler saptanmıştır:

- İş yeri uygulamasının yapıldığı yer ve bölgeler açısından Burdur dışındaki öğrencilerin takibi konusunda işverenlerle haftalık görüşme, akıllı telefon grupları, yakın illeri ziyaret şeklinde takipleri sağlanmakla birlikte öğrencilerin çoğunluğunun kurumsallaşmış şirket veya kamu kurumlarında çalışmalarından dolayı işverenler tarafından günlük imzalı sıkı takipleri sağlanmış ve tarafımıza dönem sonunda imzalı/kaseli olarak bildirimde bulunmuşlardır.
- İş yeri uygulaması yerinin seçimi konusunda danışman akademisyenler, öğrencileri öncelikli olarak Burdur'da iş yapma olanakları olan kurum veya şirketlere yönlendirmişlerdir. Ancak örneğin Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği prog-

ramına özgü olarak öğrencilerin %98'i Burdur'daki havacılık üzerine kısıtlı iş imkanları dolayısıyla Burdur dışında iş yeri bulmak durumunda kalmıştır.

- İş yeri uygulamasında karşılaşılan sorunlar konusunda programa özgü sıkıntılar mevcut olup bu durum genellikle bürokratik yazışmalar kaynaklıdır. Örneğin Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı öğrencilerinin kamu hastanelerinde ve Çağrı Merkezi Hizmetleri öğrencilerinin kamu çağrı merkezlerinde eğitime kabul edilmesinde yazışmaların uzun sürmesi, bunun dışında Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği programı öğrencilerinin sektörün yaz döneminde canlı olmasından dolayı güz ve bahar döneminde iş yeri uygulamasına kabullerde zorluklar yaşaması sayılabilir. İş yeri uygulamasında öğrenci kaynaklı devamsızlık, sorumsuzluk, verilen görevi yapmama gibi durumlarla karşılaşmış olup ilgili öğrencinin danışmanları tarafından işveren ve öğrenciyle görüşmeler yapılarak sorunlar çözülmüştür. Bu konuda işverenlerle haftalık yapılan görüşmeler sorunların büyümeden engellenmesini sağlamıştır.
 - Öğrencilerin kazandığı kişisel deneyim, farkındalık, genel memnuniyet ve kariyer hedefleri konusunda; iş yeri uygulamasının öğrenciler için faydalı olduğu, mesleklerini öğrenmeleri için bir fırsat olduğunu ve iş yerlerine kendilerini kabul ettirmek için bir basamak olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca işverenler hakkında danışmanlara yapılan dönütlerin olumlu olduğunu, her dönem öğrencileri kurumlarına yönlendirmelerinde genel olarak bir sakınca bulunmadığını belirtmişlerdir.
- Şekil 1'de iş yeri uygulamasına devam edilmesi hususunda danışmanların ve öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %60'ından fazlasının; danışmanların ise tamamının iş yeri uygulamasına devam edilmesi hususunda olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.



■ Şekil 1. İş yeri uygulamasına devam hususu.



Çalışmanın Korelasyon Analizi Bulguları

■ Tablo 3’de korelasyon analizi sonucunda genel memnuniyet ile iş yeri uygulaması yerinin seçimine etki eden unsurlar, iş yeri uygulamasında karşılaşılan sorunlar, kazanılan kişisel deneyim ve farkındalıklar, iş yeri uygulaması süreci arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. İş yeri uygulamasında karşılaşılan sorunlar ile genel memnuniyet arasındaki ilişki negatif iken diğerleri arasındaki ilişki pozitifdir. Yani iş yeri uygulamasında karşılaşılan sorunlar artarsa genel memnuniyet azalacaktır; iş yeri uygulaması yerinin etkin bir şekilde seçilmesi, kazanımlar ve sürecin olumlu geçmesi halinde de genel memnuniyet artacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Günümüzde insan kaynakları, taklit edilemez tek kaynak olması sebebiyle küresel rekabette avantaj sağlamak için stratejik öneme sahiptir. Dolayısıyla bu kadar önem arz eden bir kaynağın yetiştirilmesi de aynı düzeyde ehemmiyete sahiptir. Bu hususta en önemli görev üniversitelere düşmektedir. Üniversitelere aktarılan kaynakların azalması, paydaşların üniversitelerden beklentilerinin artması gibi nedenler üniversiteleri hem küresel hem de yerel düzeyde rekabete zorlamaktadır. Bu rekabette ayakta kalmak isteyen üniversiteler, mezun kalitesini artırmak ve sanayi ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla yeni öğrenim modellerine yönelmektedir. 3+1 öğrenim modeli de bu modellerden yalnızca bir tanesidir. Her ne kadar sanayi ile iş birliğinde uygulama sahası önemli bir gereklilik olsa da her geçiş sürecinin sancılı olması kaçınılmaz bir gerçektir. Ancak bu süreçlerin en az hasarla atlatılması uygun yapılan planlamalarla mümkündür. Bu model öğrencileri iş hayatına hazırlamada yeterli ve geçerli bir model olsa da uygulamada karşılaşılan yetersizlikler bazı mağduriyetleri beraberinde getirmektedir. Uygulama yerlerinde öğrencilerin önemsenmemesi, iş öğretilmemesi, öğrencilerin uygulama yeri bulmakta güçlük çekmesi gibi durumlar modelin başlıca sıkıntılarındandır. Ancak bunlar iyi şekilde yönetilerek ve üniversitenin bizzat müdahil olarak çözebileceği sıkıntılardır. Bu noktada uygulanabilecek en somut çözüm, model ve işleyişle ilgili olarak işyerlerini bilgilendirilmesi ve kanunen iş yeri uygulamasına öğrencilerin kabulünün çalışan sayısına göre zorunluluğunun işlevselleştirilmesi gerekmektedir. Ancak her ne kadar bilgilendirme yapılırsa yapılsın işyerlerinin (kamu ve özel sektör) öğrencilere kanunen ödemek zorunda oldukları belirli oranlardaki ödemelerden dolayı öğrenci kabul etmek istememektedirler. Kabul etseler de öğrencilerden herhangi bir ücret talep etmediklerine dair yazı alındığı görülmektedir. Bu konuda işverenlerin beklentisi eleman ihtiyacı varken dahi çalıştırdıklarında çoğu zaman oryantasyon süreci dolayısıyla öğrencileri külfet olarak görmeleri, öğrenciye sektör deneyimi ka-

zandırmaları, zaman ve emek harcamalarından dolayı öğrencilere kanunen ücret ödemek istememeleridir. İş ve sosyal güvenlik açısından öğrencilere yapılacak ücret konusunda kamu desteğinin artırılması, ücret ödenmesinin kaldırılması veya isteğe bağlı duruma getirilebilmesi üst mercilerce değerlendirilebilir.

Literatür incelendiğinde bu çalışmaya benzer sonuçlar veren bulgular şöyledir; Güzel (2010) stajyer öğrencilerin sektörde stajyer maaşıyla veya maaşsız olarak çalıştırılmaları ile maaş faktörünün, bunun yanı sıra sigorta ve emeklilik faktörlerinin de işletmeler tarafından karşılanma düzeylerinin yetersiz olduğunu söylemiştir. Olcay, Yıldırım ve Sürme (2015), öğrencilerin staj eğitimi aldıkları işletmede üzerlerine gereğinden fazla iş yükünün düştüğünü, staj eğitimi alınan işletmede sözlü hakarete uğradıklarını, ayak işlerinde kullanıldıklarını, ucuz işgücü olarak görüldükleri şeklinde ifadelerle katıldıklarını belirtmiştir. Kozak ve Kızıllırmak (2001), Riley, Ladkin ve Szivas (2002), Aksu ve Köksal (2005), Duman, Tepeci ve Unur (2006), Richardson (2009) ve Emi, Pelit ve Arlan (2010) yaptıkları çalışmalarda stajlar konusunda genel olarak olumsuz öğrenci görüşlerine ulaşılmıştır. Pelit ve Güçer (2007) ise, stajyer öğrencilerin staj yaptıkları işletmelerde yöneticilerinden onur kırıcı davranışlar görmedikleri sonucuna varmışlardır.

Olcay ve Düzgün (2015), 137 kız öğrenci ile yaptıkları araştırma neticesinde, öğrencilerin bölümlerini sevmelerine rağmen, eğitim aldıkları sektörde kalma ve iş bulabilme konularında kararsız olduklarını tespit etmişlerdir. Koç, Yumuşak, Ulukoy, Kiliç ve Toptaş, (2014), 603 turizm öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmada, staj programlarına yönelik giderek artan bir hoşnutsuzluk olduğu sonucuna varmışlardır. Tektaş ve diğerlerinin (2016) çalışmalarında, bu araştırmaya benzer şekilde öğrenciler staj yaptıkları iş yerlerini çoğunlukla kendilerinin bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğrenciler, iş yerlerinde ucuz iş gücü olarak görüldüklerini, gereksiz işlerde kullanıldıklarını, fazla çalıştırıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak yine öğrenciler mobbing görmediklerini ve diğer stajyerler ile karşılaştırıldığında farklı davranıma maruz kalmadıklarını, diğer çalışanlarla herhangi bir sorun yaşamadıklarını da belirtmişlerdir. Erol (2004), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesinin Meslek Yüksekokullarında muhasebe eğitimi alan öğrenciler ile yaptığı çalışmada, üniversite sanayi iş birliği için, teori ve uygulamanın uyumlaştırılmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Ayrıca yine bu çalışmada da stajyer öğrencilerin ucuz iş gücü olarak görülmesi sorununa değinilmektedir. Mankan (2015), meslek yüksekokulu öğrencilerinin staj yapacakları yerlerin, eğitim aldıkları alanlar bazında seçilmesinin ve üniversite-sanayi iş birliği için staj eğitiminde itinalı davranılmasının gerekliliğinden bahsetmiştir.

Literatürde daha önce yapılmış olan çalışmalarla kıyaslandığında, bu çalışma ile benzer sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Çalışmamız sonucunda öğrencilerin yoğun çalışma şartlarından dolayı öğrencilerle yeterince ilgilenilmemesi, seçilen iş yerinin mesleki gelişimine herhangi bir katkısının bulunmaması, iş yerinde öğrencilere ayak işlerinin yaptırılması, öğrencilerin iş yerinin sosyal olanaklarından yararlanamaması, iş yerinde öğrencilerin rakip olarak görülmesi sorularına programlar bazında farklılık gösterse de azımsanmayacak oranlarda negatif yönlü katılım sağladığını görmekteyiz. Aynı benzerliği çalışmamızın Kazanılan Kişisel Deneyim ve Farkındalıklara İlişkin Bulgular ve Genel Memnuniyet Durumu başlıklarında ele alınan sonuçlarda da görmekteyiz. Öğrencilerin yaşanan birtakım olumsuzluklara rağmen işyeri uygulamasına katılmaktan dolayı genel olarak memnun oldukları sonuçlarına ulaşılmış olması da literatür ile örtüşmektedir.

Bu noktada iş yeri uygulaması hedefleri arasında her program öğrencisinin meslek yüksekokullarında almış oldukları mesleki eğitime uygun bir yerde çalışması gerekliliği ve akabinde okulda aldıkları teorik bilgileri uygulama yaptıkları iş yerlerinde pekiştirme ve geliştirme imkânlarının bulunması dolayısıyla MAKÜ SBMYO'da uygulanmaya başlanan 3+1 iş yeri eğitimi uygulaması, uygulamanın başarılı olduğunu göstermektedir. Bazı programlarda öğrencilerin iş yeri bulmalarının sancılı bir süreç olmasının dışında, iş yeri uygulamasına çıkan öğrenciler bu uygulamadan memnundurlar ve bunun kariyer hedeflerini yönlendirmede etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu da, bu modelden beklenenleri karşılar düzeydedir.

İş yeri uygulamasının öğrenci, işveren ve danışman öğretim elemanları gözünden değerlendirildiği bu çalışmada, bir sonraki çalışmalar için yasal boyutta teşvikler, iş-kur destekleri, iş sağlığı ve güvenliği gibi hukuki açıdan iş yeri uygulamalarının değerlendirilmesi önerilmektedir. Son olarak elde edilen bulgulardan yapılan çıkarımlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenciler iş yeri uygulama yerlerinin seçiminde; iş yerlerinin ikamet ettikleri yerde olması, tecrübe kazanımlarına olanak sağlaması, kısmen de mezuniyet sonrası aynı iş yerinde kalma olasılıklarının önemli olduğu görüşündedir.
- Öğrencilerin iş yerinde karşılaştıkları sorunlar üzerine yöneltilen ifadelere katılımının az olduğu ve çoğunluğunun belirtilen sorunlara katılmadığı anlaşılmaktadır.
- Genel olarak Çağrı Merkezi Hizmetleri, Muhasebe ve Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı öğrencilerinin kazanımlarının diğer programlara göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.
- Öğrenciler iş yeri uygulaması sürecinde iş yerinin ilgisi, işi öğretmeye isteklilikleri, öğretim elemanlarının ilgisi ve çalışma ortamının fiziki şartları konusunda genel olarak olum-

lu görüş bildirmişlerdir. İş yeri uygulamasından en memnun program Sağlık Kurumları İşletmeciliği iken en düşük katılım gösteren program Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliğidir.

- Öğrenciler genel memnuniyet durumlarını, genel anlamda beklentilerinin karşılandığı, aynı iş yerinde tekrar çalışmak istedikleri ve başka öğrencilere aynı iş yerini tavsiye edebilecekleri şeklinde belirtmişlerdir.
- Mezuniyetlerinden sonra iş yerlerinden en çok iş teklifi alan öğrenciler Muhasebe ve Büro Yönetimi programlarının öğrencileri iken mezuniyet sonrası aynı iş yerinde çalışma isteği konusunda Sağlık Kurumları İşletmeciliği ve Çağrı Merkezi Hizmetleri programı öğrencileri daha fazla isteklidir.
- Danışmanlar ve işverenler uygulamanın öğrencilere kazandırdığı tecrübenin önemli olduğu ve iş yeri uygulamasına devam edilmesi gerektiği görüşündedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: Her iki yazar da bu çalışmada her aşamasında ortak katkı sunmuştur. / *Both authors commonly participated in all steps of this work.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayım etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Aksu, A. A., & Köksal, C. D. (2005). Perceptions and attitudes of tourism students in Turkey. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 17(5), 436-447.
- Akşit, A., Kalfa, V. R., & Arpat, B. (2016). Bir işveren-öğrenci buluşması modeli – Meslek yüksekokullarında işbaşı eğitimi programında öğrenci algılarının belirlenmesi: Honaz Meslek Yüksekokulu örneği. *Uluslararası Osmaniye Sosyal Bilimler Kongresi*, 12-14 Ekim 2016, Osmaniye, Bilecik.
- Ala, M. Ö., & Gülmez, H. (2014). İşyeri eğitimi uygulamasının verimliliği: Sosyal bilimler meslek yüksek okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. 1. *Uluslararası Mesleki Eğitim ve Öğretim Sempozyumu (IVETS-2014)*, 11-13 Eylül 2014, Bursa.
- Arpat, B., Kalfa, V. R., Akşit, A., & Çamurdan, B. (2017). Meslek yüksekokullarında nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamada yeni arayışlar: 3+1 İşbaşı eğitim modeli Honaz Meslek Yüksekokulu örneği. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 8(2), 76-94.
- Başer, G. (1994). Hemşirelikte yükseköğretim. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 1(1), 15-18.






- Bektaş, M., & Tuğay, O. (2016). Sosyal bilimler alanında staj çalışmasının yeri ve önemini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 8(2), 165–174.
- Duman, T., Tepeci, M., & Unur, K. (2006). Mersin’de yükseköğretim ve orta öğretim düzeyinde turizm eğitimi almakta olan öğrencilerin sektörün çalışma koşullarını algılamaları ve sektörde çalışma isteklerinin karşılaştırılması analizi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 51–69.
- Emir, O., Pelit, E., & Arlan, S. (2010). Turizm alanında ön lisans eğitimi alan öğrencilerin staj öncesi ve sonrası görüşlerinin karşılaştırılması (Afyon Kocatepe Üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 141–165.
- Erol, M. (2004). Meslek yüksek okullarında muhasebe eğitimi alan öğrencilerin staj uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Muhasebe Finansman Dergisi*, 21, 136–142.
- Göktürk, İ. E., Aktaş, M. A., & Göktürk, Ü. (2013). Sosyal bilimler meslek yüksekokullarının eğitim sürecinde; uygulama açısından karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(4), 1–8.
- Güzel, F. Ö. (2010). Turizm öğrencilerinin staj döneminde edindikleri motivasyonun Herzberg teorisine göre değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 5(20), 3415–3429.
- Karacan, S., & Karacan, E. (2004). Meslek yüksekokullarında (MYO) yapılan staj uygulamalarına ilişkin bir araştırma: Kalite ve verimlilik için iş yerleri-MYO iş birliğinin gereği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 168–184.
- Kaya, A. (2014). Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ve geleceğe yönelik düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 349–356.
- Kaysi, A. G. F., & Gürol, A. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş yeri uygulamalı eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi. *Kesit Akademik Dergisi*, 3(8), 266–280.
- Koç, E., Yumuşak, S., Ulukoy, M., Kiliç, R., & Toptaş, A. (2014). Are internship programs encouraging or discouraging? A viewpoint of tourism and hospitality students in Turkey. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 15, 135–142.
- Kozak, A. M., & Kızılırmak, İ. (2001). Türkiye’de meslek yüksekokulu turizm otelcilik programı öğrencilerinin turizm sektörüne yönelik tutumlarının demografik değişkenlere göre değişimi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 12, 9–16.
- Küçükçirkin, M. (1990). *Üniversite-sanayi işbirliği: Ülke sanayi ve ekonomisi açısından önemi*, Ankara: TOBB Yayınları.
- Mankan, E. (2015). Mesleki önlisans programlarında staj eğitiminin önemi: Bülent Ecevit Üniversitesi Çaycuma Meslek Yüksekokulu örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 734–741.
- Olcay, A., & Düzgün, M. (2015). Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde turizm eğitimi almakta olan öğrencilerin eğitim memnuniyetlerinin belirlenmesi. *UHBAB Uluslararası Hakemli Beşerî ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4(12), 27–54.
- Olcay, A., Yıldırım, İ., & Sürme, M. (2015). Turizm eğitimi alan öğrencilerin staj eğitimi hakkında görüşleri: Gaziantep ili örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 324–334.
- Özel, N., & Karagöz, İ. (2014). Meslek yüksekokulları ve iş dünyası arasında becerili insan kaynağı yetiştirme ilişkilerinin yeterliği: Bolu Meslek Yüksekokulu stajyer öğrenciler üzerinde bir araştırma. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(1), 32–41.
- Pelit, E., & Güçer, E. (2007). İşletme yöneticilerinin çalışanlara karşı davranışlarının iş etiği kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bir araştırma. *Seyahat ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1, 32–49.
- Richardson, S. (2009). Undergraduates perceptions of tourism and hospitality as a career choice. *International Journal of Hospitality Management*, 28(3), 382–388.
- Riley, M., Ladkin, A., & Szivas, E. (2002). *Tourism employment: Analysis and planning* (Vol. 6). Bristol: Channel View Publications.
- Sakarya Ticaret ve Sanayi Odası (2013). Üniversite sanayi işbirliğinde köklü adım: 3+1 eğitim modeli. *Sakarya Ekonomi Dergisi*, 77, 4–8.
- Sevim, Ş., & Karamete, F. (2003). Meslek yüksek okullarında üniversite-sanayi iş birliği: Yöresel kalkınmaya etkisi ve yerel bazda uygulama örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 1–18.
- Tektaş, N., Yayla, A., Sarıkaş, A., Polat, Z., Tektaş, M., & Öz Ceviz, N. (2016). Ön lisans öğrencilerinin staj uygulamalarının değerlendirilmesi: Marmara Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(36), 310–318.
- Titrek, O., Kocaman, N., Ateşoğlu, G. Ö., & Göktekin, M. (2013). 3+1 eğitim modelinin öğrenci üzerindeki etkililiği. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 98). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Tuğay, O., & Aktar, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin iş başında eğitimden memnuniyet düzeylerinin kariyer hedeflerine etkisi: Muhasebe ve finansal yönetim bölümü öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(3), 867–881.

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

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

Yükseköğretim Kurumları Memnuniyet Ölçümü için Yapısal Form: İKÇÜ Memnuniyet Anketi Geçerlik-Güvenirlilik Analizleri

Structural Form for Higher Education Institutions Satisfaction Measurement: A Validity-Reliability Analysis of the İKÇÜ (İzmir Kâtip Çelebi University) Satisfaction Scales

Mustafa Ağah Tekindal¹ , Yasin Bulduklu² , Berhan Çoban³ , Saffet Köse⁴ , Ferhan Elmalı¹ 

¹İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Biyoistatistik Anabilim Dalı, İzmir

²İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Medya ve İletişim Bölümü, İzmir

³İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İstatistik, Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, İzmir

⁴İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, İslam Hukuku Anabilim Dalı, İzmir

Özet

Kalite sistemleri anlayışını benimseyen üniversite yönetimleri kurumlarında yürütülen faaliyetlerin etkinliğini, etkililiğini ve verimliliğini güvence altına almak durumundadır. Akademik ya da idari personelin başarısını artırmak isteyen yöneticilerin ilk olarak personel memnuniyetinin ne düzeyde olduğunu belirlemeleri, ardından başarı için gerekli olan motivasyonu kurum içinde sağlamaları gerekir. Bu çalışmada iyi yönetim prensibi ile sürekli iyileştirme ilkesini benimseyen İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesinde akademik ve idari personel memnuniyetini ayrı ayrı ölçmek için iki farklı ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek formları Delphi yöntemi ile hazırlanmış ve akademik personel için 8, idari personel için 4 boyut belirlenmiştir. Hazırlanan formlar üniversite belge yönetim sistemi üzerinden tüm personele gönderilmiştir. Akademik personelin %28.3'ü, idari personelin %37.2'si geri dönüş sağlamıştır. Ölçek maddelerinin araştırmacılar tarafından belirlenen boyutlarda yer alıp almadığı açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile kontrol edilmiştir. AFA sonuçlarına göre akademik personel memnuniyet ölçeği için toplam açıklanan varyans %74.45, idari personel memnuniyet ölçeği için toplam açıklanan varyans %70.71 olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak geliştirilen ölçeklerin akademik ve idari personel memnuniyet düzeyini ölçebilecek nitelikte olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: İş doyumu, kalite, memnuniyet ölçümü için yapısal form, personel memnuniyeti, üniversite yönetimi.

Çalışma ortamı, bir işyeri kültürü, yönetim tarzları, hiyerarşileri ve kuruluşun karar alma sürecine katılım motivasyonu, iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler, iş güvenliği, çalışanlara verilen özerklik ve ücretler gibi birçok faktörden oluşmaktadır (Chandrasekar, 2011). Bu faktörlerin tamamı ya

Abstract

University administrations that adopting the quality systems approach must ensure the effectiveness, efficiency, and productivity of the activities carried out in their institutions. Directors who want to increase the success of their academic or administrative staff must first determine the level of staff satisfaction and then motivate them to be successful. This study aims to develop two separate scales to measure academic and administrative staff satisfaction at İzmir Kâtip Çelebi University (İKÇÜ), which adopts the principle of continuous improvement required by good governance. The two scale forms were prepared by applying the Delphi method, revealing eight dimensions for academic staff and four dimensions for administrative staff. The forms were sent to all the İKÇÜ staff through the university document management system. 28.3% of the academic staff and 37.2% of the administrative staff responded. Whether the scale items were in the dimensions determined by the researchers was checked by explanatory factor analysis (EFA). According to the EFA results, the total variance explained for the academic staff satisfaction scale was 74.45%, and the total variance explained for the administrative staff satisfaction scale was 70.71%. Thus, these scales were determined to be capable of measuring the level of academic and administrative staff satisfaction.

Keywords: Job satisfaction, quality, staff satisfaction, structural form for satisfaction measurement, university management.

da bir bölümü iş memnuniyetini etkiler ve yüksek performanslı bir işgücü geliştirmenin anahtarlarıdır (Cole, 2002).

Örgütsel davranış ve örgütsel psikoloji literatüründe iş tatmini ve örgüt memnuniyeti en kapsamlı araştırılan alan olarak kabul edilir (George, Louw ve Badenhorst, 2008; Mehrad,

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Mustafa Ağah Tekindal
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Tıp
Fakültesi, Biyoistatistik Anabilim Dalı,
Balatçık 35620 Çiğli, İzmir
e-posta: matekindal@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(1), 168–186. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ocak / January 28, 2021; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 26, 2021

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Tekindal, M. A., Bulduklu, Y., Çoban, B., Köse, S., & Elmalı, F. (2022).

Yükseköğretim kurumları memnuniyet ölçümü için yapısal form: İKÇÜ memnuniyet anketi geçerlik-güvenirlilik analizleri.
Yükseköğretim Dergisi, 12(1), 168–186. doi:10.2399/yod.21.869853

ORCID ID: M. A. Tekindal 0000-0002-4060-7048; Y. Bulduklu 0000-0001-9997-8663; B. Çoban 0000-0002-0080-2025; S. Köse 0000-0002-8915-2347; F. Elmalı 0000-0002-1967-1811



2015). Araştırmaların çoğu üniversite ve hastane çalışanları arasında yapılmıştır (Bos, Donders, Bouwman-Brouwer ve Van der Gulden, 2009; Seraj vd., 2014; Toker, 2011). Aşırı kalabalık sınıflar, sağlıksız faktörlerin varlığı, zaman baskısı ve artan iş yükü ile karakterize edilen bir meslek grubu olarak akademisyenler arasında az sayıda araştırma yapılmıştır (Al-Rubaish, 2010; Hesampour vd., 2016; Kobza ve Syrkiewicz-Świtała, 2018). İş tatmini, akademik ve idari personel arasında çalışanın motivasyonunun önemli bir bileşeni olarak kabul edilir. Bu durum çalışanların kişisel olarak tatmin olduklarını ve iş rollerinden ne kadar memnun olduklarını yansıttığı için işleriyle ilgili temel motivasyon duygusunun memnuniyet olduğuna inanılmaktadır (Hesampour vd., 2016).

Bazı araştırmacılar, akademik ve idari personelin iş taminiinde çalışma koşullarından ziyade iç motivatörlerin, denetçilerin ve otoritenin desteğinin daha fazla rol oynadığı kanısına varmışlardır (Abugre, 2014; Pan, Shen, Liu, Yang ve Wang, 2015). Benzer şekilde, diğer çalışma, kişisel ilişkilerin diğer faktörlere kıyasla genel iş tatmininde daha baskın bir rol oynadığını göstermektedir (Chandrasekar, 2011). Polonya’da yapılan başka bir araştırma, gelirin mesleki memnuniyeti büyük oranda etkilemediğini ortaya çıkarmıştır (Kobza ve Syrkiewicz-Świtała, 2018). Belirtilen çalışmaların özeti olarak, genel iş performansını iyileştirmek için yeni yönetim becerileri, zaman, enerji ve otorite desteğinin gerekli olduğu ifade edilmiştir. Bir diğer çalışma akademisyenlerin ve idari personelin memnuniyetini belirleyen temel faktörleri sosyal çevre, kurum içi denetim, kurum içi iletişim ve iş güvenliği olarak sıralamaktadır (Abugre, 2014). Yakın zamanda yapılan araştırmalar üniversite çalışanlarının görev tanımı ve sorumluluklarının, kurum içi ve dışı denetimin, kurum içi iletişimin ve iş güvenliğinin memnuniyeti belirleyen temel unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır (Fogarty vd., 2014; Jasperse, Herst ve Dungey, 2014).

Hiçbir kavramsal model, çalışma ortamı ile memnuniyet arasındaki yapıyı tam ve doğru bir şekilde tasvir edemez. İş memnuniyetini izlemek ve iyileştirmek için doğru araçların oluşturulması, üniversite tarafından ana örgütsel politika olarak benimsenmelidir (Michailidis ve Asimenos, 2002). Bu nedenle bu konuda daha fazla kamuoyu bilgisi sağlamak, hem çalışanları hem de yöneticileri bilgilendirmek, her iki tarafın da iş memnuniyetlerini artırmaya yardımcı olmak ve teşvik etmek için bu tür çalışmalara ihtiyaç vardır. Türkiye’de uluslararası literatüre benzer çalışmalar oldukça sınırlıdır, hatta akademik personel ve idari personeli birleştiren çalışma yok denecek kadar azdır.

Üniversiteler bilimsel bilginin üretildiği, öğretildiği, sunulduğu ve yayıldığı kurumlardır (Günay, 2006; Poyraz,

2006). Küreselleşme, uluslararasılaşma ve toplumsal değişim dinamikleri tarafından şekillenen bilimsel bilginin üretildiği üniversitelerin başarısında şüphesiz akademik personel temel belirleyicidir (Erdem, 2013; Machado-Taylor, Soares, Ferreira ve Gouveia, 2011; Oplatka, 2009). Akademik personelin iş tatmini ve üniversitesinden memnuniyeti eğitim, araştırmageliştirme, inovasyon performansını etkilemekte, onların daha üretken olmalarını sağlamaktadır (Alparslan, 2014; Özdemir ve Gürbüz, 2020). Ayrıca üniversiteler akademik personelin yanında idari personel de çalıştırır. Her ne kadar iş memnuniyeti akademik ve idari personel açısından farklılık gösterse de iş memnuniyeti tüm çalışanlar açısından büyük önem arz etmektedir (Paksoy, 2007).

Yöneticiler kurumlarında performansı yüksek personel görmek istiyorsa personelin kurum aidiyetini sağlamak ve çalışanlarıyla iyi iletişim kurmak zorundadır (Daft ve Marcic, 2016; Doğan ve Kılıç 2007). Çalışanlarla iyi bir iletişim kurulabilmesi için kurum içi tüm uygulamalarda çalışanların talep ve isteklerinin zamanında belirlenmesi gerekir (Demirel, 2009). Yönetimin zamanında belirlediği mevcut ve potansiyel memnuniyetsizlikler, çözüm yolları üretilerek ortadan kaldırılabilir. Talep ve isteklerin dikkate alınması, çalışanların duygu ve düşüncelerine önem verilmesi, talep ve isteklere bütçe ve personel yetersizliğinden dolayı çözüm getirilemese de çalışanlarda motivasyon ve moralin yükselmesine imkân sağlayabilir (Gümüş ve Gülmez, 2020; Tuzcu, 2016). Bununla birlikte üniversitelerin en üst yöneticisi olan rektörler yetkilerini kullanarak ekip ruhu ile personelin harekete geçirip kurumlarında pek çok soruna çözüm üretebilir (Karahan ve Karahan, 2012). Bu gibi nedenlerle üniversitelerde personel memnuniyetinin ve iş tatmin düzeyinin sürekli olarak izlenmesi, araştırılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bakan ve Büyükbeşe (2004) iş tatminini kişinin işine karşı oluşturduğu olumlu ve olumsuz tutumlar olarak tanımlamışlardır. Lacy ve Sheean (1997); Almanya, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri, Hong Kong, İngiltere, İsrail, İsveç ve Meksika üzerine yapmış oldukları araştırmada iş memnuniyetini belirlemede en önemli faktörlerin akademik çalışma ortamı, birlik duygusu, moral ve üniversite atmosferi olduğunu belirlemişlerdir. Ülkemizde ise Murat ve Çevik (2008) akademik personelin iş memnuniyetini fiziki ve teknik altyapı, örgüt kültürü, yönetim-organizasyon, eğitim ve akademik faaliyetlerin etkilediğini belirtmiş; Koçoğlu (2015) iş tatminini etkileyen unsurları işin kendisi, ücret, yükselme olanakları, çalışma arkadaşları, çalışma koşulları ve yönetim olarak sınıflamıştır.

Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği’nin 23 Temmuz 2015 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanması ile birlikte yükseköğretim kurumları kalite güvence sistemlerini kurmak

ve işletmekle yükümlü kılınmış olup, Kurumsal İç Değerlendirme Raporlarında akademik ve idari personelin memnuniyet düzeyini ölçmek durumundadır. Personel memnuniyetini ölçmek için doğru araçların oluşturulması üniversite tarafından politika olarak benimsenmelidir (Michailidis ve Asimenos, 2002). Yöneticiler ancak oluşturulacak doğru, güvenilir standart ölçme araçları ile beyana dayalı sonuçları kısmen de olsa uygun şekilde değerlendirebilir. İlgili yönetmeliğin yayımlanmasının ardından ülkemizde personel memnuniyeti üzerine yapılan bilimsel çalışmalar hız kazanmıştır (Çağlar, Gülel, Arpacı, Taner ve Aslan, 2018; Dalğar, Alparslan ve Sungur, 2017; Özdağoğlu vd., 2016; Özdemir ve Gürbüz, 2020).

Bu çalışmanın temel motivasyonu, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Kalite Yönetim Sistemleri kapsamında personel memnuniyetini geçerli ve güvenilir bir şekilde, yapısal olarak kısmen de olsa ölçmeye imkân sağlayan bir enstrüman geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma modeli ve tarama türünde bir araştırma olup kapsadığı süre açısından değerlendirildiğinde kesitsel (*cross-sectional*) tarama araştırması olarak planlanmıştır. Tarama türü araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir duruma ilişkin katılımcıların görüşlerinin, ilgi, beceri, tutum, memnuniyet gibi özelliklerinin belirlendiği araştırma türüdür. Bu çalışmada öncelikle İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Kalite Yönetim Sistemleri kapsamında üniversite bünyesinde çalışan akademik ve idari personelin memnuniyetini geçerli ve güvenilir bir şekilde yapısal olarak ölçmeye imkân sağlayan bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi akademik ve idari personeline üniversite memnuniyet anketi uygulanmıştır. Üniversitede çalışan akademik ve idari personelin memnuniyetini ölçmek için her iki gruba ayrı ayrı hazırlanmış ölçekler kullanılmıştır. Ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde uzman görüş ve önerileri çerçevesinde sorular ve alt boyutlar belirlenmiştir. Delphi tekniği kullanılarak hazırlanan ölçeğin, çalışanların üniversitenin farklı alanlarda sunmuş olduğu hizmetlerinden memnuniyet seviyeleri belirlenmeye çalışılırken aynı zamanda geleceğe yönelik karar süreçleri için bilgi toplanması da hedeflenmiştir. İdari personel memnuniyeti ölçeği ile “Yönetişim Hizmetleri”, “Kurum Kültürü”, “Aidiyet ve Kurum içi İlişkiler”, “Destek Hizmetleri ve Kurumsal Web Sitesi” olmak üzere 4 boyut değerlendirilmiştir.

Akademik personel memnuniyeti ölçeği ise “Yönetim ve Örgütlenme”, “Eğitim-Öğretim”, “Bilimsel Faaliyetler”, “İda-

ri ve Sosyal Hizmetler”, “Üniversite-Toplum İlişkileri”, “Kurumsal Aidiyet”, “Uzaktan Eğitim” ve “Kurumsal Web Sitesi” olmak üzere 8 boyut olarak planlanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2019–2020 öğretim yılında İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesinde akademik personel olarak görev yapmakta olan 394 katılımcı ve idari personel olarak görev yapmakta olan 224 katılımcı oluşturmaktadır. Bu çalışmada İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi akademik ve idari personeline yönelik hazırlanmış olan Akademik ve İdari Personel Memnuniyet Anketleri, Üniversite Bilgi Yönetim Sistemi (UBYS) üzerinden çevrimiçi oluşturulmuş formlar ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esas ve 2019–2020 öğretim yılında İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi akademik ve idari personeli olarak görev yapıyor olmak bu araştırmaya dahil edilme kriterleri iken bu kriterlere uymayanlar araştırmaya dahil edilmemiştir.

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesinin akademik personel sayısı 1394, idari personel sayısı 602’dir. Buna göre katılımcı sayısı aşağıdaki formüllerle belirlenmiştir.

Akademik personel için:

$$n_0 = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq} = \frac{1394(1.96)^2 0.5 * 0.5}{0.05^2(1394-1) + (1.96)^2 * 0.5 * 0.5} \approx 301$$

İdari personel için:

$$n_0 = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq} = \frac{602(1.96)^2 0.5 * 0.5}{0.05^2(602-1) + (1.96)^2 * 0.5 * 0.5} \approx 235$$

Anket çalışmasına 1394 akademik personelin 394’ünden (%28.3), 602 idari personelin 224’ünden (%37.2) geri dönüş sağlanmıştır. Çalışmanın gücü örneklem sayısı bakımından %95’in üstündedir. Tüm ölçek için beşli Likert ölçeği kullanılmış ve 1 ile 5 puan arasında ölçüm yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmanın amaçlarına uygun olarak araştırmacılar tarafından düzenlenmiş akademik ve idari personel memnuniyetini ölçmek için Delphi tekniği kullanılarak her iki grup için farklı iki anket hazırlanmıştır. Ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde uzman görüş ve önerileri çerçevesinde sorular ve alt boyutlar belirlenmiştir. Anket soruları Ek 1 ve 2’de detaylıca gösterilmiştir.

İdari personel memnuniyeti anketinde; Yönetişim Hizmetleri alt boyutu 11 madde, Kurum Kültürü alt boyutu 9 madde,



Aidiyet ve Kurum içi İlişkiler alt boyutu 9 madde, Destek Hizmetleri ve Kurumsal Web Sitesi 13 madde olmak üzere toplam 42 madde yer almaktadır. Bu dört alt boyutta yer alan maddelerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa değerleri sırası ile 0.946, 0.927, 0.901 ve 0.983 olarak elde edilmiştir. İdari personel memnuniyet anketi için açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucu dört faktörlü yapı ve 42 maddelik form elde edilirken doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile bu dört faktörlü yapının normal örnekleme kabul edilebilir uyum indeksi değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

Akademik personel memnuniyeti anketi ise Yönetim ve Örgütlenme alt boyutu 11 madde, Eğitim-Öğretim alt boyutu 8 madde, Bilimsel Faaliyetler alt boyutu 7 madde, İdari ve Sosyal Hizmetler boyutu 10 madde, Üniversite-Toplum İlişkileri 6 madde, Kurumsal Aidiyet 7 madde, Uzaktan Eğitim 11 madde ve Kurumsal Web Sitesi 13 madde olmak üzere toplam 73 maddeden oluşmaktadır. Bu sekiz alt boyutta yer alan maddelerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa değerleri sırası ile 0.952, 0.930, 0.907, 0.923, 0.964, 0.945, 0.964 ve 0.980 olarak bulunmuştur. Akademik personel memnuniyet anketi için AFA sonucunda sekiz faktörlü yapı ve 73 maddelik form elde edilirken DFA ile bu sekiz faktörlü yapının normal örnekleme kabul edilebilir uyum indeksi değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi akademik ve idari personele yönelik hazırlanmış olan Akademik ve İdari Personel Memnuniyet Anketleri, Üniversite Bilgi Yönetim Sistemi (UBYS) üzerinden online olarak oluşturulmuş formlar ile gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcıların erişimine açıldıktan sonra tam ve doğru doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Eksiksiz tamamlanmayan formlar, araştırmadan çıkarılmıştır ve nihai analizler olarak İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesinde akademik personel olarak görev yapmakta olan 394, idari personel olarak görev yapmakta olan 224 katılımcıya ait form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veriler IBM SPSS Statistics Standard Concurrent User V 26 (IBM Corp., Armonk, NY, ABD) ve Amos V23 (IBM SPSS, Chicago, IL, ABD) istatistik paket programlarında değerlendirilmiştir. Ölçeklerde faktör yapılarının belirlenmesinde AFA'dan yararlanılmıştır. AFA'nın varsayımları olan örnekleme birim sayısının yeterliliği Kaiser-Meyer-Olkin testi, faktörlenebilirlik Barlett testi ile; faktör yapısının belirlenmesi anabilesenler analizleri ile değerlendirilmiştir. Faktör döndürme yöntemi olarak Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Maddeler arasındaki iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. AFA ile oluşturulan modelin kuramsal anlamda doğruluğunun gösterilmesi için yapısal eşitlik modeli (YEM) yöntemlerinden DFA yöntemi kullanılmıştır. DFA

uyum indeksleri olarak ki-kare (χ^2), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), fazlalık uyum indeksi (IFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), iyilik uyum indeksi (GFI) ve Tucker-Lewis indeksi (TLI) kullanılmıştır. İçsel ve dışsal değişken ve maddeler arasındaki uyumu en yüksek düzeyde yakalayabilmek için modifikasyon indekslerinden yararlanılmıştır. $p < 0.05$ değeri istatistiksel olarak önemli kabul edilmiştir.

Etik Onay

Bu araştırma için İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Etik Kurulundan 2020/13-04 numarası ile etik kurul beyanı alınmıştır.

Bulgular

İdari Personel Memnuniyet Anketi Geçerlik Güvenirlik Çalışması

İdari Personel Memnuniyet Anketi için Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İdari personel memnuniyet anketi AFA sonuçları ■ Tablo 1'de gösterilmiştir. Tabloya göre toplam 42 madde 4 faktöre indirgenmiştir. Oluşan 4 faktör toplam değişimin yaklaşık %70.7'sini açıklamaktadır. Faktörlerin özdeğerlerinin 1 değerinden büyük, iç tutarlılığı gösteren Cronbach alfa (α) katsayılarının 0.901-0.983 arasında olduğu görülmektedir. Toplam ölçek için Cronbach alfa (α) katsayısı 0.978 olarak elde edilmiştir. Birinci faktör 11 maddeden oluşmakta, faktör yükleri 0.145-0.501 arasında değişmektedir. Birinci faktörde 4 maddenin faktör yükü 0.3 değerinin altında olmakla birlikte bu maddeler kurum içi değerlendirmede önemli bir yere sahip olduğundan dolayı çalışmadan çıkarılmamıştır. Toplam varyansın %7.205'ini açıklayan birinci faktör "Yönetişim Hizmetleri" olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör 9 maddeden oluşmakta olup faktör yükleri 0.457-0.816 arasında değişmektedir. Toplam varyansın %24.385'ini açıklayan ikinci faktör "Kurum Kültürü" olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktör de 9 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri 0.350-0.756 arasında değişmektedir. "Aidiyet ve Kurum içi ilişkiler" olarak isimlendirilen üçüncü faktör toplam varyansın %12.480'ini açıklamaktadır. Toplam varyansın %26.537'sini açıklayan dördüncü faktör 13 maddeden oluşmakta ve faktör yükleri 0.671-0.891 arasında değişmektedir. Dördüncü faktör "Destek Hizmetleri ve Kurumsal Web Sitesi" olarak isimlendirilmiştir.

İdari Personel Memnuniyet Anketi için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

■ Tablo 1'de oluşturulan modelin kuramsal anlamda doğruluğunun gösterilmesi için elde edilen yapı DFA yöntemi ile değerlendirilmiştir. İdari personel memnuniyet ölçeği için ya-

■ **Tablo 1.** İdari personel memnuniyet anketi açıklayıcı faktör analizi sonuçları.

Sorular	Faktör yükleri			
	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut
Faktör 1: Yönetişim Hizmetleri				
S1.1- Gerektiğinde tüm yöneticilerime kolayca ulaşırım.	0.145			
S1.2- Yönetimsel kararlara idari personelin katılımının sağlanmasından memnunum.	0.403			
S1.3- Kurum içi iletişim düzeyinden memnunum.	0.257			
S1.4- Üniversitemizde idari personelin iş ve görev tanımları açıkça yapılmıştır.	0.268			
S1.5- Birimimizdeki idari kadro sayısı yeterli düzeydedir.	0.501			
S1.6- İdari personele kendini geliştirme/hizmet içi eğitim olanaklarının sunulmasından memnunum.	0.373			
S1.7- İdari personele verilen görev, yetki ve sorumluluk dengesinin adilliğinden memnunum.	0.306			
S1.8- Kurum içinde verilen hizmet içi eğitim yeterlidir.	0.179			
S1.9- Yöneticilerimin sorunlara yapıcı ve adil yaklaşmasından memnunum.	0.456			
S1.10- Çalıştığım birim yönetiminin isteklerimi karşılama düzeyinden memnunum.	0.413			
S1.11- Üniversitemizdeki idari görevlere seçilme/atama ile ilgili ölçütlerin açık olmasından memnunum.	0.495			
Faktör 2: Kurum Kültürü				
S2.1- Üniversitemizdeki faaliyetlerin üniversitenin misyonuna uygun olarak yürütüldüğünü düşünüyorum.		0.624		
S2.2- Üniversitemizdeki faaliyetlerin üniversitenin vizyonuna uygun olarak yürütüldüğünü düşünüyorum		0.641		
S2.3- Birimimizdeki iş birliğinden memnunum.		0.699		
S2.4- Üniversitemizde yeterli düzeyde sosyal etkinlik düzenlenmektedir.		0.816		
S2.5- Üniversitemizde idari personel-akademik personel iletişim düzeyinden memnunum.		0.731		
S2.6- Üniversitemizde idari personel-öğrenci iletişim düzeyinden memnunum.		0.457		
S2.7- Bilgi ve yeteneklerime uygun bir işte çalışıyorum.		0.559		
S2.8- Performansım ve başarılarım yöneticilerim tarafından tatmin edici düzeyde takdir ediliyor.		0.519		
S2.9- İKÇÜ mensubu olmaktan mutluyum.		0.671		
Faktör 3: Aidiyet ve Kurum içi İlişkiler				
S3.1- Üniversitenin sağladığı yemekhane hizmetlerinden çeşit, hijyen ve lezzet bakımından memnunum.			0.528	
S3.2- Üniversitemizin bilgi-işlem hizmetlerinden memnunum.			0.627	
S3.3- Üniversitenin teknik destek hizmetlerinden memnunum.			0.350	
S3.4- Üniversitenin ofis/odalarının fiziksel koşullarından memnunum.			0.687	
S3.5- Üniversitenin satın alma hizmetlerinden memnunum.			0.756	
S3.6- Üniversitenin personel hizmetlerinden memnunum.			0.563	
S3.7- Üniversitenin temizlik hizmetlerinden memnunum.			0.716	
S3.8- Üniversitenin sağladığı güvenlik hizmetlerinden memnunum.			0.619	
S3.9- Kantin hizmetlerinin satılan malların çeşitliliği ve fiyatı açısından memnunum.			0.668	
Faktör 4: Destek Hizmetleri ve Kurumsal Web Sitesi				
S4.1- İKÇÜ kurumsal web sitesinde güncel bilgi veya duyurulara yer verildiğini düşünüyorum.				0.755
S4.2- İKÇÜ kurumsal web sitesinde bilgi organizasyonunun anlaşılır olduğunu düşünüyorum.				0.863
S4.3- İKÇÜ kurumsal web sitesinde sayfalar arası geçiş kolaylığı sağlandığını düşünüyorum.				0.862
S4.4- İKÇÜ kurumsal web sitesinin kullanımı rahat bir şekilde kullanıcı tarafından kontrol edilebildiğini düşünüyorum.				0.865
S4.5- İKÇÜ kurumsal web sitesindeki arama motorunun işlevsel olduğunu düşünüyorum.				0.889
S4.6- İKÇÜ kurumsal web sitesinde yayınlanan haber, bilgi ve sosyo-kültürel faaliyetlerin yeterli ve güncel olduğunu düşünüyorum.				0.801
S4.7- İKÇÜ kurumsal web sitesinin sayfa düzeninin kullanışlı olduğunu düşünüyorum.				0.857
S4.8- İKÇÜ kurumsal web sitesinin tasarımının özgün olduğunu düşünüyorum.				0.891
S4.9- İKÇÜ kurumsal web sitesinin kurumsal kimliği yansıttığını düşünüyorum.				0.887
S4.10- İKÇÜ kurumsal web sitesinde sosyal paylaşım siteleri yeterince uyumlu olduğunu düşünüyorum.				0.854
S4.11- İKÇÜ kurumsal web sitesinin farklı internet tarayıcılılarında (Mozilla, Chrome, vb.) sorunsuz çalıştığını düşünüyorum.				0.671
S4.12- İKÇÜ kurumsal web sitesinde bilgiye ulaşımın kolay olduğunu düşünüyorum.				0.821
S4.13- İKÇÜ kurumsal web site içerisinde kolay dolaşım için gerekli talimatların bulunduğunu düşünüyorum.				0.827
Öz değerler	3.026	10.242	5.242	11.187
Varyans açıklama oranları %	7.205	24.385	12.480	26.637
Cronbach alfa (α)	0.946	0.927	0.901	0.983

Toplam açıklanan varyans oranı= 70.71; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= 0.955; Bartlett sınaması değeri= 10.502.471; $p=0.001$; Cronbach alfa (α)= 0.978.



Tablo 2. İdari personel memnuniyet ölçeği için yapısal eşitlik modelinin uyumuna ilişkin istatistiksel değerler.

Ölçüm	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Modelin uyum indeksi değerleri
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	1.965**
RMSEA	≤ 0.05	0.0–0.08	0.066*
IFI	≥ 0.95	0.94–0.90	0.928*
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.927*
GFI	≥ 0.90	0.89–0.85	0.765*
TLI	≥ 0.95	0.94–0.90	0.920*

*Kabul edilebilir uyum; **iyi uyum.

Yapısal eşitlik modelinin uyumuna ilişkin istatistiksel değerler Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’deki uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/sd değeri (1.965), RMSEA (0.066), IFI (0.928), TLI (0.920) istatistikleri kabul edilebilir bir uyumu gösterirken GFI (0.765), CFI (0.927) değerleri sınırdadır. DFA uyum indeksleri modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Modifikasyon indekslerine göre yapılan iyileştirmeler sonrası analiz sonuçlarına göre dört alt boyut arasındaki etkileşime yönelik ortaya çıkan ilişkiler Şekil 1’de verilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde; maddeler ile belirlenen faktörler arasında orta ve yüksek düzey pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir. F1.1 maddesinin (F11) birinci faktöre katkısı 0.77 iken, F1.2 maddesinin (F12) birinci faktöre katkısı 0.86’dir.

Modifikasyon indekslerine göre yapılan düzeltmeler sonrası oluşan yapısal eşitlik modeli regresyon ağırlıkları ve faktörler arasında test edilen yolların hepsi istatistiksel olarak önemli bulunmuştur (Tablo 3). Yapısal eşitlik modeli regresyon katsayıları ve önemlilik değerlerine göre modelin bir bütün olarak anlamlı olduğu ifade edilebilir.

İdari personel memnuniyet ölçeğinin alt boyutlarının tek tek değerlendirilmesi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde akademik personel memnuniyet ölçeğinin dört alt boyutu için oluşturulan modeller istatistiksel olarak önemlidir. Bu modellerin önemlilik değerleri sırası ile F1 ($\chi^2=75.483$, $df=38$, $p<0.001$), F2 ($\chi^2=48.041$, $df=22$, $p<0.001$), F3 ($\chi^2=54.342$, $df=25$, $p<0.006$) ve F4 ($\chi^2=114.625$, $df=49$, $p<0.001$) olarak bulunmuştur. Sonuç olarak uygulanan anket maddeleri uygun oldukları alt boyutu temsil etmektedir. Değerlendirme kriterleri genel olarak incelendiğinde model yeterli bir uyuma sahiptir. Alt boyutlar için oluşturulan modeller Şekil 2’de verilmiştir.

Akademik Personel Memnuniyet Anketi Geçerlik Güvenirlilik Çalışması

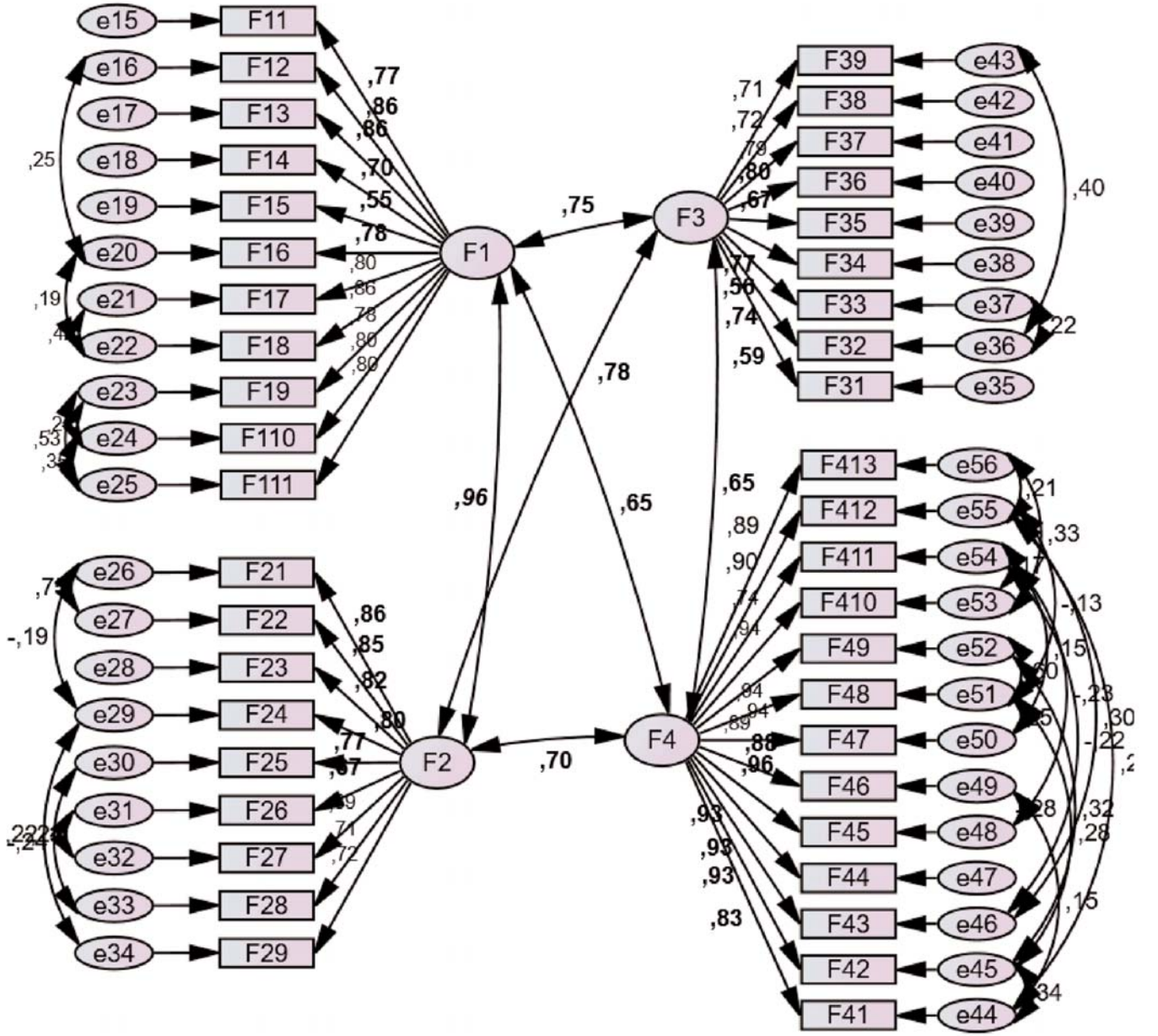
Akademik Personel Memnuniyet Anketi için Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Akademik personel memnuniyet anketi AFA sonuçları Tablo 5’de yer almaktadır. Tabloya göre toplam 73 madde 8 faktöre indirgenmiştir. Oluşan 8 faktör toplam değişimin yaklaşık %74.45’ini açıklamaktadır. Faktörlerin özdeğerlerinin 1 değerinden büyük, iç tutarlılığı gösteren Cronbach alfa (α) katsayılarının 0.907–0.980 arasında olduğu görülmektedir. Toplam ölçek için Cronbach alfa (α) katsayısı 0.986 olarak elde edilmiştir. Birinci faktör 11 maddeden oluşmakta, faktör yükleri

Tablo 3. İdari personel memnuniyet ölçeği modifikasyon indekslerine göre yapılan düzenlemeler sonrası oluşan yapısal eşitlik modeli regresyon ağırlıkları.

Test edilen yol	Standardize edilmiş tahmin (β)	Tahmin (β)	Standart hata	Kritik değer	p^*
F3 ↔ F2	0.785	0.507	0.074	6.885	0.001
F3 ↔ F4	0.651	0.562	0.080	7.045	0.001
F3 ↔ F1	0.746	0.683	0.095	7.224	0.001
F2 ↔ F4	0.695	0.446	0.065	6.820	0.001
F2 ↔ F1	0.964	0.656	0.089	7.394	0.001
F4 ↔ F1	0.653	0.594	0.084	7.076	0.001

* $p<0.01$.



■ Şekil 1. İdari personel memnuniyet anketi için dört alt boyut arasındaki etkileşime yönelik yapısal eşitlik modeli.

■ Tablo 4. İdari personel memnuniyet ölçeği alt ölçekler toplam puanına göre yapılan yapısal eşitlik modelinin uyumuna ilişkin istatistiksel değerler.

	(χ^2/sd)	RMSEA	IFI	CFI	GFI	TLI
F1	1.986**	0.067*	0.981**	0.981**	0.948**	0.973**
F2	2.184**	0.073*	0.983**	0.983**	0.958**	0.972**
F3	2.174**	0.073*	0.971**	0.971**	0.953**	0.958**
F4	2.340**	0.078*	0.986**	0.986**	0.929**	0.977**

*Kabul edilebilir uyum; **iyi uyum.



Tablo 5. Akademik personel memnuniyet anketi açıklayıcı faktör analizi sonuçları.

Sorular	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut	5. Boyut	6. Boyut	7. Boyut	8. Boyut
Faktör 1: Yönetim ve Örgütlenme								
S1.1- Üniversitemizdeki faaliyetlerin üniversitenin misyonuna uygun olarak yürütüldüğünü düşünüyorum.	0.029							
S1.2- Üniversitemizdeki faaliyetlerin üniversitenin vizyonuna uygun olarak yürütüldüğünü düşünüyorum.	0.560							
S1.3- Üniversitemizin kurumsallaşma anlayışından memnunum.	0.644							
S1.4- Yönetimce (Üniversite, Fakülte, Enstitü, Meslek Yüksekokulu, Bölüm, Anabilim Dalı) alınan kararlara akademisyenlerin katılımının sağlanmasından memnunum.	0.115							
S1.5- Üniversitemizde fikir ve düşüncelerin açıklanabilme olanağından memnunum.	0.138							
S1.6- Kurul (Senato, Yönetim, Fakülte, Enstitü, Bölüm, Anabilim Dalı) kararlarının şeffaf ve açıklanabilir olmasından memnunum.	0.182							
S1.7- Üniversitemizdeki yükseltme ve yönetim görevlerine seçilme/atama ile ilgili ölçütlerin açık olmasından memnunum.	0.083							
S1.8- Üniversitemiz akademik personelinin mevcuttta bulunan iş ve görev tanımlarından memnunum.	0.145							
S1.9- Üniversitemizde idari görevi bulunan öğretim elemanlarınca yapılan işlerin, yetki-sorumluluk dengesinden memnunum.	0.115							
S1.10- Birimimizdeki akademik kadro sayısının yeterli olmasından memnunum.	0.146							
S1.11- Üniversitemizdeki idari ve destek personel sayısının yeterli olması memnunum.	0.082							
Faktör 2: Eğitim-Öğretim								
S2.1- Lisans/Önlisans programlarındaki ders içeriklerini/sayılarını saptama ölçütlerinden memnunum.		0.598						
S2.2- Lisansüstü programlarımızın nitelikli olması memnunum.		0.534						
S2.3- Lisansüstü programlarındaki ders içeriklerini/sayılarını saptama ölçütlerinden memnunum.		0.489						
S2.4- Bölüm/Anabilim Dalımızdaki öğretim elemanlarının akademik yeterliliklerinden memnunum.		0.384						
S2.5- Üniversitemizde öğrenci değerlendirme (not) sisteminden memnunum.		0.598						
S2.6- Üniversitemizdeki öğretim elemanlarının ders yükü dengesinden memnunum.		0.676						
S2.7- Üniversitemiz öğretim elemanları arasındaki iş birliğinden memnunum.		0.683						
S2.8- Üniversitemiz öğretim elemanı-öğrenci iletişiminden memnunum.		0.684						
Faktör 3: Bilimsel Faaliyetler								
S3.1- Üniversitemizde disiplinlerarası çalışmalar yapılmaktadır.			0.330					
S3.2- Üniversitemizde araştırma yapmaya yeterli zaman ayrılabilme olanağı bulunmaktadır.			0.332					
S3.3- Üniversitemizde araştırma laboratuvarları yeterlidir.			0.258					
S3.4- Üniversitemizde kitap, süreli süresiz (online) dergi aboneliklerini yeterlidir.			0.265					
S3.5- Akademik çalışmalar desteklenmektedir.			0.093					
S3.6- Yurtiçi-Yurtdışı bilimsel toplantı ve kongrelere katılım için yeterli destek sağlanmaktadır.			0.183					
S3.7- Üniversitemizde dış kaynaklı projeler (AB, SANTEZ, TÜBİTAK, KOSGEB vb.) desteklenmektedir.			0.234					
Faktör 4: İdari ve Sosyal Hizmetler								
S4.1- Üniversitemiz döner sermaye gelirlerinin kullanım politikasından memnunum.				0.427				
S4.2- Ek ders, yolluk ve benzeri ödeme süreçlerinden memnunum.				0.652				
S4.3- Bilgi-işlem hizmetlerinden memnunum.				0.574				
S4.4- Üniversitenin sağladığı yemekhane hizmetlerinden memnunum.				0.655				
S4.5- Üniversitenin teknik destek hizmetlerinden memnunum.				0.511				
S4.6- Üniversitenin ofis/odalarının fiziksel koşullarından memnunum.				0.490				
S4.7- Üniversitenin satın alma hizmetlerinden memnunum.				0.512				
S4.8- Üniversitenin personel hizmetlerinden memnunum.				0.705				
S4.9- Üniversitenin temizlik hizmetlerinden memnunum.				0.636				
S4.10- Üniversitenin sağladığı güvenlik hizmetlerinden memnunum.				0.606				
Faktör 5: Üniversite-Toplum İlişkileri								
S5.1- Üniversitemizin ülkemizdeki diğer üniversiteler ile olan ilişkileri yeterlidir.					0.667			
S5.2- Üniversitemizin dünyadaki diğer üniversiteler ile olan ilişkileri yeterlidir.					0.747			
S5.3- Üniversitemizin sivil toplum kuruluşlarıyla olan ilişkileri yeterlidir.					0.735			
S5.4- Üniversitemizin sanayi kuruluşlarıyla olan ilişkileri yeterlidir.					0.745			
S5.5- Üniversitemizin sosyal sorumluluk ile ilgili faaliyetleri yeterlidir.					0.741			
S5.6- Üniversitemiz mezunlarının çalışma alanlarındaki işverenler ile ilişkileri yeterlidir.					0.745			

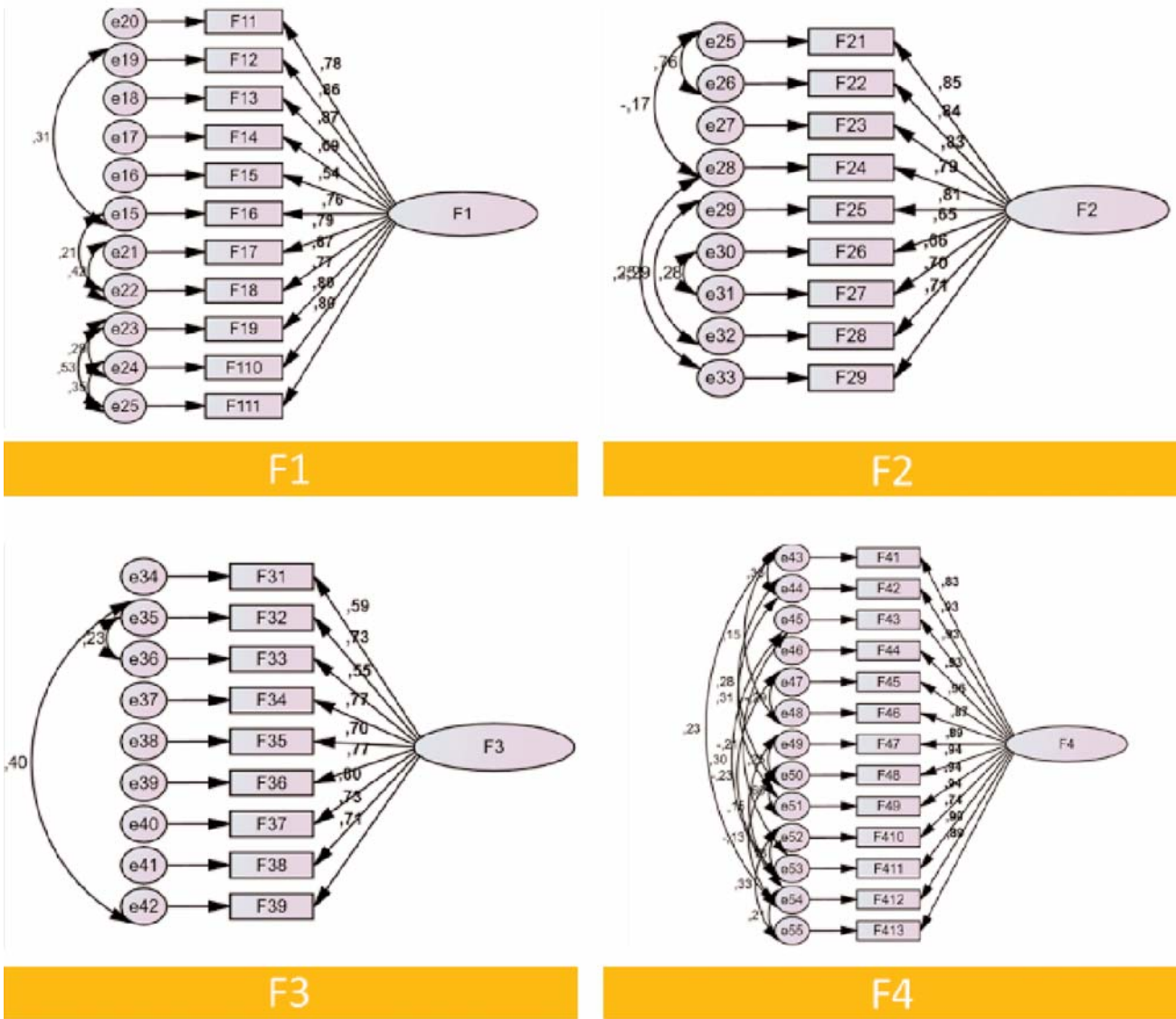
■ **Tablo 5.** [Devam] Akademik personel memnuniyet anketi açıklayıcı faktör analizi sonuçları.

Sorular	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut	5. Boyut	6. Boyut	7. Boyut	8. Boyut
Faktör 6: Kurumsal Aidiyet								
S6.1- Bilgi ve yeteneklerime uygun bir işte çalışmaktan memnunum.						0.756		
S6.2- İşimi severek yapıyorum						0.826		
S6.3- İşimin, yaptıklarımın maddi karşılığını almaya olanak sağlamasından memnunum.						0.738		
S6.4- İşimin, yaptıklarımın manevi karşılığını almaya olanak sağlamasından memnunum.						0.781		
S6.5- İşimin, bana bağımsız çalışma fırsatı vermesinden memnunum.						0.596		
S6.6- Yaptığım iş sonunda gerçek bir iş başarıma duygusuna ulaşmaktan memnunum.						0.814		
S6.7- İKÇÜ mensubu olmaktan mutluyum.						0.605		
Faktör 7: Uzaktan Eğitim								
S7.1- Uzaktan eğitim süreci hakkında zamanında bilgilendirildim.							0.543	
S7.2- Uzaktan eğitim süreci ile ilgili yapılan bilgilendirmeler yeterliydi.							0.742	
S7.3- Öğretim Elemanı Sistemi'ne (Öğretim Elemanı & Danışmanlık İşlemleri) rahatlıkla erişim sağladım.							0.831	
S7.4- Canlı ders sistemine (Senkron-Asenkron) rahatlıkla erişim sağladım.							0.852	
S7.5- Öğretim Elemanı Sistemimde (Öğretim Elemanı & Danışmanlık İşlemleri) senkron derslerde karşılıklı etkin bir iletişim kurabildim.							0.657	
S7.6- Öğretim Elemanı Sistemimde (Öğretim Elemanı & Danışmanlık İşlemleri) kullanıcı dostu bir arayüze sahiptir.							0.621	
S7.7- Canlı Ders Sistemini (Öğretim Elemanı Sistemimde (Öğretim Elemanı & Danışmanlık İşlemleri-bigbluebutton arayüzü)) rahatlıkla kullanabildim.							0.824	
S7.8- Canlı Ders Sistemimde (Öğretim Elemanı Sistemimde (Öğretim Elemanı & Danışmanlık İşlemleri)) sunum ve materyalleri sorunsuz olarak sunabildim.							0.857	
S7.9- Canlı Ders Sistemimde (Öğretim Elemanı Sistemimde (Öğretim Elemanı & Danışmanlık İşlemleri)) dersleri etkin biçimde gerçekleştirebildim.							0.837	
S7.10- Sistemlerle ilgili sorun yaşadığımda kolaylıkla çözüme yönelik destek alabildim.							0.792	
S7.11- Uzaktan eğitim sürecinin koordinasyonunun başarı ile yürütüldüğünü düşünüyorum.							0.792	
Faktör 8: Kurumsal Web Sitesi								
S8.1- İKÇÜ kurumsal web sitesinde güncel bilgi veya duyurulara yer verildiğini düşünüyorum.								0.722
S8.2- İKÇÜ kurumsal web sitesinde bilgi organizasyonunun anlaşılır olduğunu düşünüyorum.								0.742
S8.3- İKÇÜ kurumsal web sitesinde sayfalar arası geçiş kolaylığı sağlandığını düşünüyorum.								0.801
S8.4- İKÇÜ kurumsal web sitesinin kullanımı rahat bir şekilde kullanıcı tarafından kontrol edilebildiğini düşünüyorum.								0.842
S8.5- İKÇÜ kurumsal web sitesindeki arama motorunun işlevsel olduğunu düşünüyorum.								0.829
S8.6- İKÇÜ kurumsal web sitesinde yayınlanan haber, bilgi ve sosyo kültürel faaliyetlerin yeterli ve güncel olduğunu düşünüyorum.								0.807
S8.7- İKÇÜ kurumsal web sitesinin sayfa düzeninin kullanışlı olduğunu düşünüyorum.								0.840
S8.8- İKÇÜ kurumsal web sitesinin tasarımının özgün olduğunu düşünüyorum.								0.788
S8.9- İKÇÜ kurumsal web sitesinin kurumsal kimliği yansıttığını düşünüyorum.								0.773
S8.10- İKÇÜ kurumsal web sitesinde sosyal paylaşım siteleri yeterince uyumlu olduğunu düşünüyorum.								0.774
S8.11- İKÇÜ kurumsal web sitesinin farklı internet tarayıcılarında (Mozilla, Chrome, vs.) sorunsuz çalıştığını düşünüyorum.								0.666
S8.12- İKÇÜ kurumsal web sitesinde bilgiye ulaşımın kolay olduğunu düşünüyorum.								0.811
S8.13- İKÇÜ kurumsal web site içerisinde kolay dolaşım için gerekli talimatların bulunduğu düşünüyorum.								0.802
Öz değerler	2.277	4.601	7.018	5.500	7.744	6.504	9.144	11.561
Varyans açıklama oranları %	3.119	6.302	9.614	7.535	10.608	8.910	12.526	15.837
Cronbach alfa (α)	0.952	0.930	0.907	0.923	0.964	0.945	0.964	0.980

Toplam açıklanan varyans oranı= 74.451; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= 0.970; Bartlett sınaması değeri= 33.313.967; $p=0.001$; Cronbach alfa (α)=0.986.

0.029–0.644 arasında değişmektedir. Birinci faktörde 11 maddenin 9'unun faktör yükü 0.3 değerinin altındadır. Benzer durum üçüncü faktör için de söz konusudur. Üniversitemizin kalite güvence sistemleri anlayışı açısından büyük öneme sahip bu maddeler çalışmadan çıkarılmamıştır. Ölçekteki faktörler sıra-

sıyla “Yönetim ve Örgütlenme”, “Eğitim-Öğretim”, “Bilimsel Faaliyetler”, “İdari ve Sosyal Hizmetler”, “Üniversite-Toplum İlişkileri”, “Kurumsal Aidiyet”, “Uzaktan Eğitim” ve “Kurumsal Web Sitesi” olarak isimlendirilmiştir. Sekiz faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi %74.45'tir.



■ Şekil 2. İdari personel memnuniyet ölçeğine ait dört alt ölçek için oluşturulan yapısal eşitlik modelleri.

Akademik Personel Memnuniyet Anketi için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

■ Tablo 5’de oluşturulan modelin kuramsal anlamda doğruluğunun gösterilmesi için elde edilen yapı DFA yöntemi ile değerlendirilmiştir. Akademik personel memnuniyet ölçeği için yapısal eşitlik modelinin uyumuna ilişkin istatistiksel değerler ■ Tablo 6’da yer almaktadır. Tablodaki uyum indeksleri χ^2/sd değeri (2.218), RMSEA (0.056), IFI (0.908), TLI (0.903) istatistikleri kabul edilebilir bir uyumu gösterirken GFI (0.723), CFI (0.908) sınırdadır. İstatistikler modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Modifikasyon indekslerine göre yapılan iyileştirmeler sonrası analiz sonuçlarına göre ortaya çıkan ilişkiler ■ Şekil 3’te gösterilmiştir. Maddelerin belirlenen faktörlerle arasında orta ve yüksek düzey pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir. Modelin bir bütün olarak anlamlı bir model olduğu görülmektedir.

Akademik personel memnuniyet ölçeğinin alt boyutlarının tek tek değerlendirilmesi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ■ Tablo 7’de verilmiştir.

■ Tablo 7 incelendiğinde akademik personel memnuniyet ölçeğinin 8 alt boyutu için oluşturulan modeller istatistiksel olarak önemlidir. Bu modellerin önemlilik değerleri sırası F1

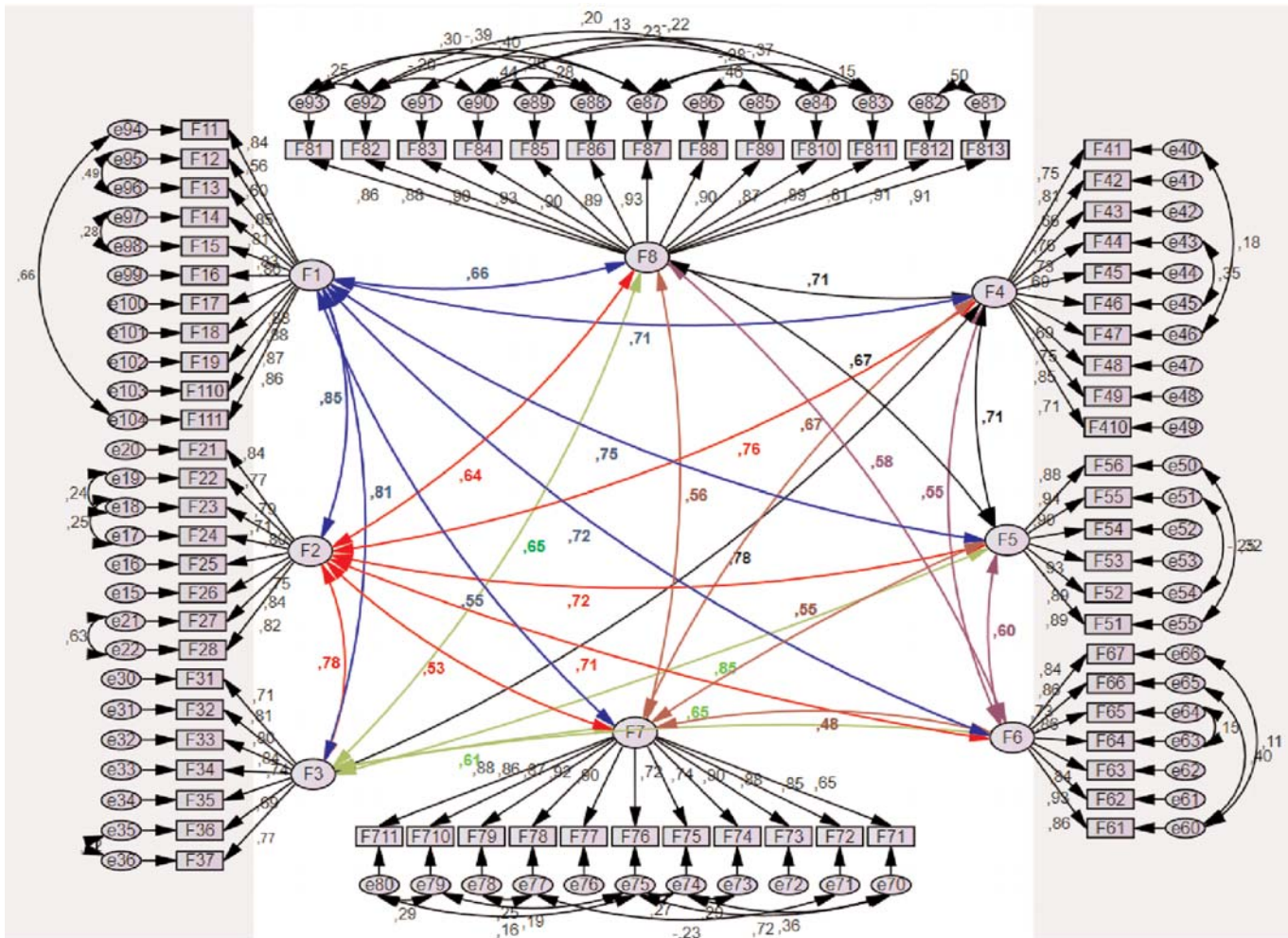
Tablo 6. Akademik personel memnuniyet ölçeği için yapısal eşitlik modelinin uyumuna ilişkin istatistiksel değerler.

Ölçüm	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Modelin uyum indeksi değerleri
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	2.218**
RMSEA	≤ 0.05	0.06–0.08	0.056*
IFI	≥ 0.95	0.94–0.90	0.908*
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.908*
GFI	≥ 0.90	0.89–0.85	0.723*
TLI	≥ 0.95	0.94–0.90	0.903*

*Kabul edilebilir uyum; **iyi uyum.

($\chi^2=83.738$, $df=41$, $p<0.001$), F2 ($\chi^2=73.717$ $df=17$, $p<0.001$), F3 ($\chi^2=27.919$, $df=12$, $p<0.006$), F4 ($\chi^2=110.714$, $df=33$, $p<0.001$), F5 ($\chi^2=11.365$, $df=7$, $p<0.001$), F6 ($\chi^2=34.017$, $df=11$, $p<0.001$), F7 ($\chi^2=95.045$, $df=35$, $p<0.001$) ve F8 ($\chi^2=139.137$, $df=48$, $p<0.001$)

olarak bulunmuştur. Sonuç olarak uygulanan anket maddeleri uygun oldukları alt boyutu temsil etmektedir. Değerlendirme kriterleri genel olarak incelendiğinde model yeterli bir uyuma sahiptir.


Şekil 3. Akademik personel memnuniyet ölçeğine ait sekiz alt boyut arasında etkileşime yönelik yapısal eşitlik modeli.

Tablo 7. Akademik personel memnuniyet ölçeğinin alt ölçekleri için yapısal eşitlik modelinin uyumuna ilişkin istatistiksel değerler.

	(χ^2/sd)	RMSEA	IFI	CFI	GFI	TLI
F1	2.042**	0.052*	0.990**	0.990**	0.963**	0.986**
F2	3.159*	0.074*	0.985**	0.985**	0.968**	0.975**
F3	2.327**	0.058*	0.990**	0.990**	0.980**	0.982**
F4	3.355*	0.077*	0.967**	0.967*	0.944**	0.955**
F5	1.624**	0.040**	0.998**	0.998**	0.990**	0.997**
F6	3.092*	0.073*	0.991**	0.991**	0.977**	0.983**
F7	2.716**	0.066*	0.988**	0.988**	0.957**	0.980**
F8	2.899**	0.070*	0.988**	0.988**	0.948**	0.980**

*Kabul edilebilir uyum; **iyi uyum.

Sonuç olarak anket maddeleri uygun oldukları alt boyutu temsil etmektedir. Değerlendirme kriterleri genel olarak incelendiğinde model yeterli bir uyuma sahiptir. Alt boyutlar için oluşturulan modeller Şekil 4 de verilmiştir. Akademik personel memnuniyet ölçeği alt boyutları ile maddeler arasındaki ilişkiler incelendiğinde test edilen tüm yolların anlamlı olduğu önemlilik değerlerinden anlaşılmaktadır.

Akademik Personel Memnuniyet Anketi için Toplam Etki Doğrulayıcı Faktör Analizi (Yapısal Eşitlik Modeli)

Akademik personel memnuniyet ölçeği için sekiz alt ölçek için toplam puanlar alınarak genel bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda oluşturulan model ($\chi^2=50.811$, $df=15$, $p<0.001$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu modelle ilişkin uyum indeksleri modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermiştir (Tablo 8).

Tablo 8 incelendiğinde modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Test edilen model Şekil 5’de gösterilmiştir.

İyileştirmeler yapıldıktan sonraki analiz sonucunda ortaya çıkan ilişkiler Tablo 9’da verilmiştir.

İdari Personel Memnuniyet Anketi için Toplam Etki Doğrulayıcı Faktör Analizi (Yapısal Eşitlik Modeli)

İdari personel memnuniyet ölçeği için dört alt ölçek için toplam puanlar alınarak genel bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda oluşturulan model ($\chi^2=9.438$, $df=2$, $p<0.009$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu modele ilişkin uyum indeksleri modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermiştir (Tablo 10).

Tablo 10 incelendiğinde modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Test edilen model Şekil 6’da gösterilmiştir.

İyileştirmeler yapıldıktan sonraki analiz sonucunda ortaya çıkan ilişkiler Tablo 11’de verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Ülkemizde özellikle Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği’nin yayımlanmasından itibaren akademik ve idari personel memnuniyeti ve iş tatmini üzerine yapılan çalışmalarda bir artış görülmektedir. Akademik personelin iş tatminini, Koçoğlu (2015) çalışmasında “Minnesota İş Tatmin Ölçeği” ile

Tablo 8. Akademik personel memnuniyet ölçeği alt ölçek toplam puanına göre yapılan yapısal eşitlik modelinin uyumuna ilişkin istatistiksel değerler.

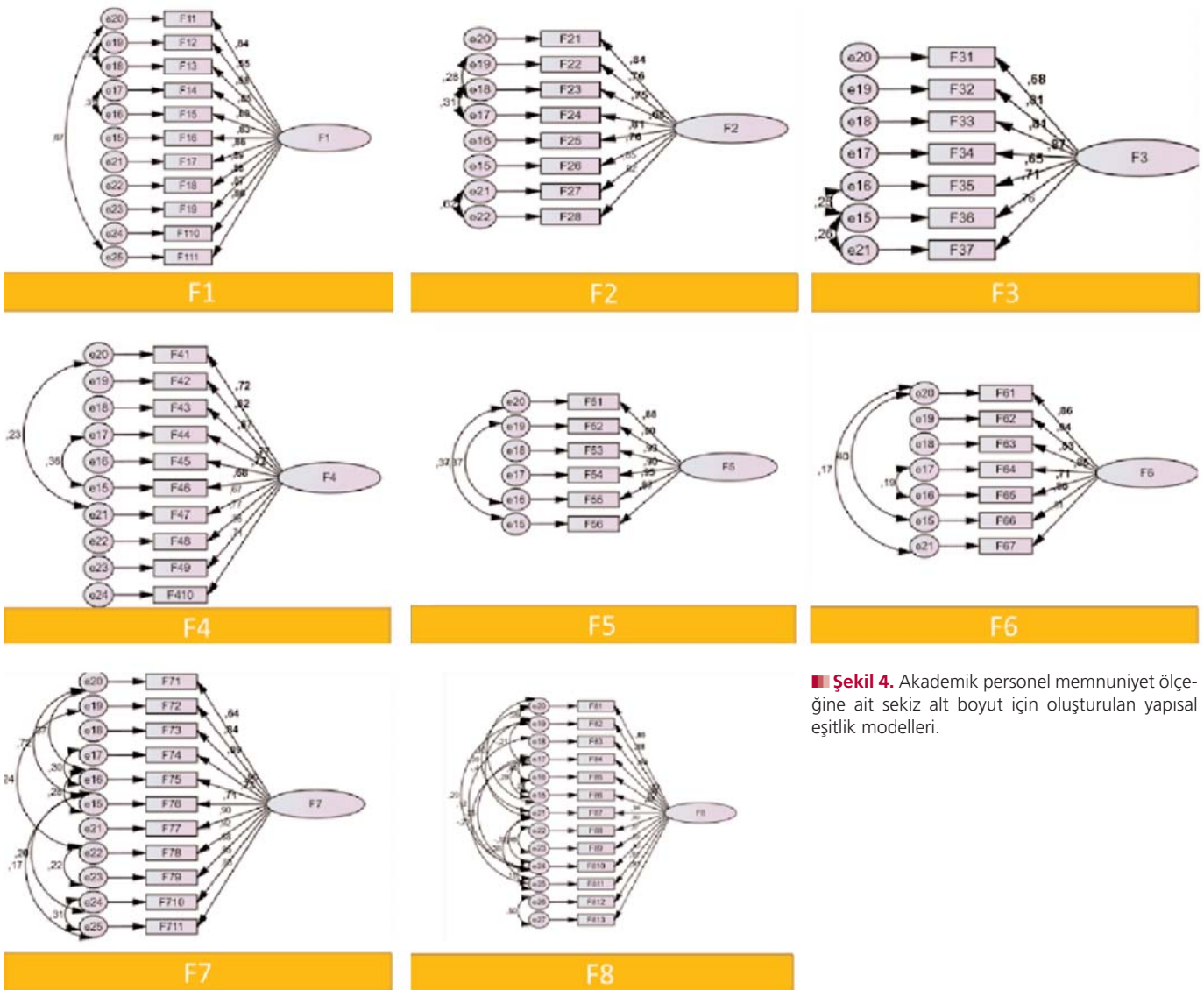
Ölçüm	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Modelin uyum indeksi değerleri
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	3.387*
RMSEA	≤ 0.05	0.06–0.08	0.078*
IFI	≥ 0.95	0.94–0.90	0.986**
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.986**
GFI	≥ 0.90	0.89–0.85	0.968**
TLI	≥ 0.95	0.94–0.90	0.975**

*Kabul edilebilir uyum; **iyi uyum.

Tablo 9. Akademik personel memnuniyet anketi için toplam etki doğrulayıcı faktör analizi regresyon ağırlıkları.

Test edilen yol		Standardize edilmiş tahmin (β)	Tahmin (β)	Standart hata	Kritik değer	p^*
F8 Total skor	← Akademik	0.749	1			0.001
F7 Total skor	← Akademik	0.645	0.792	0.061	12.949	0.001
F6 Total skor	← Akademik	0.811	0.537	0.032	16.872	0.001
F5 Total skor	← Akademik	0.811	0.532	0.029	18.200	0.001
F4 Total skor	← Akademik	0.831	0.834	0.049	17.085	0.001
F3 Total skor	← Akademik	0.838	0.535	0.030	17.541	0.001
F2 Total skor	← Akademik	0.873	0.635	0.035	18.390	0.001
F1 Total skor	← Akademik	0.918	1.079	0.056	19.290	0.001

* $p < 0.01$.


Şekil 4. Akademik personel memnuniyet ölçeğine ait sekiz alt boyut için oluşturulan yapısal eşitlik modelleri.



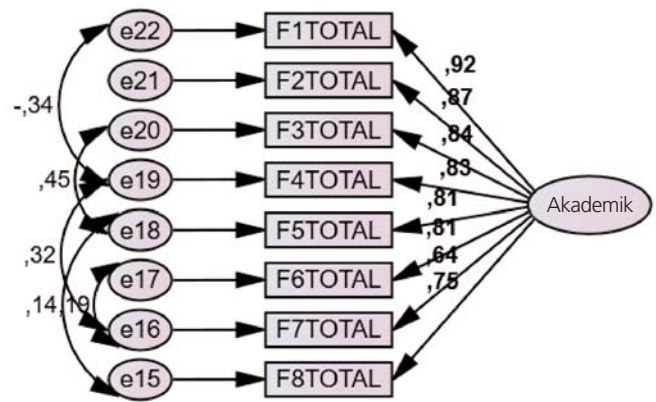
■ **Tablo 10.** İdari personel memnuniyet ölçeği için dört alt ölçek toplam puanına göre yapılan yapısal eşitlik modelinin uyumuna ilişkin istatistiksel değerler.

Ölçüm	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Modelin uyum indeksi değerleri
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4-5$	4.719*
RMSEA	≤ 0.05	0.06–0.08	0.129*
IFI	≥ 0.95	0.94–0.90	0.989**
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.989**
GFI	≥ 0.90	0.89–0.85	0.980**
TLI	≥ 0.95	0.94–0.90	0.967**

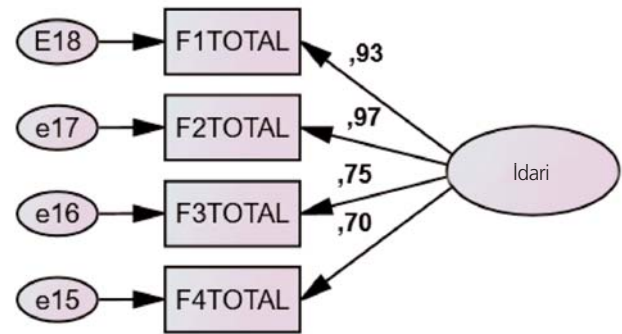
*Kabul edilebilir uyum; **iyi uyum.

ölçerken, Öztürk ve Şahbudak (2015) “Öğretim Elemanları İş Doyumu Ölçeği” kullanarak ölçmüştür. Çalışmamızda, akademik ve idari personelin iş tatmini ve memnuniyeti Delphi yöntemi ve boyutlarının uzman araştırmacılar tarafından belirlendiği anket formu kullanılarak ölçülmüştür. Maddelerin aynı boyutlara yerleştirildiği AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir.

Özdağoğlu ve diğerleri (2016) Dokuz Eylül Üniversitesinde akademik personelin memnuniyetini kendileri tarafından hazırlanan ve kategorileri kendileri tarafından belirlenen 10 boyutlu toplam 74 soruluk form ile geliştirmiş oldukları yazılım üzerinden ölçmüşlerdir. Çağlar ve diğerleri (2018) oluşturdukları 7 alt boyutlu anketin 7 boyutunu akademik personele, 4 boyutunu idari personele ve 5 boyutunu öğrencilere uygulamışlar, boyutlar için sadece DFA kullanmışlardır. Başka bir çalışmada Tuzcu (2016) akademik ve idari personel için tek bir form kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre form için güvenilirlik katsayısı 0.960 olarak elde edilmiş, akademik personelin iş tatmin puanları idari personele göre istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur. Çalışmamızda akademik ve idari personel için farklı formlar kullanıldığı için akademik ve idari personelin iş tatmin puanları üzerine herhangi bir karşılaştırma yapılmamıştır. Dalğar ve diğerleri (2017) akademik personele yönelik yaptıkları çalışmada literatür bilgilerine dayanarak anket maddelerini oluşturmuş, maddeleri 8 boyutta bağımsız olarak değerlendirmişlerdir. İlgili çalışmada lisans öğrenimi veren birimlerdeki akademik personelin üniversiteden memnuniyetini üst yönetim



■ **Şekil 5.** Akademik personel memnuniyet ölçeği için yapısal eşitlik modeli.



■ **Şekil 6.** İdari personel memnuniyet ölçeği için yapısal eşitlik modeli.

■ **Tablo 11.** İdari personel memnuniyet anketi için toplam etki doğrulayıcı faktör analizi regresyon ağırlıkları.

Test edilen yol	Standardize edilmiş tahmin (β)	Tahmin (β)	Standart hata	Kritik değer	p^*
F4 Total skor ← İdari	0.705	1			0.001
F3 Total skor ← İdari	0.750	0.656	0.060	10.876	0.001
F2 Total skor ← İdari	0.965	0.941	0.069	13.681	0.001
F1 Total skor ← İdari	0.928	1.127	0.084	13.373	0.001

* $p < 0.01$.

ile iletişim ve akademik teşvik boyutlarının etkilediğini belirlemişlerdir. Belirlenen iki boyut memnuniyetin %34.5'ini açıklamaktadır. Çetinkaya, Şimşek ve Aytekin (2019) akademik ve idari personel için 5 boyutlu tek ölçek geliştirmişlerdir. Geliştirilen 5 boyutlu ölçek memnuniyetin %68'ini açıklamaktadır. Çalışmamızda, akademik ve idari personel memnuniyeti için oluşturulan iki farklı form kullanılarak AFA ile faktör yapısı ve maddeler arasındaki iç tutarlılık değerlendirildikten sonra her iki personel memnuniyeti için oluşturulan modelin kuramsal anlamda doğruluğunun tespiti için DFA gerçekleştirilmiştir. Uyum indeksleri olan χ^2/sd , RMSEA, IFI, CFI, GFI ve TLI uyum indeksleri ile kabul edilebilir uyum ve iyi uyum olduğu saptanmıştır. Akademik ve idari personele yönelik oluşturulan model için sırası ile belirlenen sekiz boyut, dört boyut ile memnuniyeti açıklama yüzdeleri literatürde yer alan araştırmalara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Hiçbir kavramsal model, çalışma ortamı ile memnuniyet arasındaki yapıyı tam ve doğru bir şekilde tasvir edemez. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile sunulan idari hizmetlerin değerlendirilmesinde kullanılan standart bir memnuniyet anketi bulunmamaktadır. Bu alanda var olan eksikliklerin sayısal olarak tespit edilebilmesi, veri havuzunun oluşturabilmesi ve kurumların stratejik politikalarında yardımcı olacak bilgi sisteminin olmaması büyük bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda yerel anlamda kurumların farklı memnuniyet göstergeleri üzerinden çalışmalarını olsa da genele yayılamamıştır. Bu eksiklik dış değerlendirmeler göz önüne alındığında üniversitelerin karşılaştırılmasını da imkânsız kılmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda güvenilirliği ve uygulanabilirliği gösterilen ölçek, ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeler yapılabilmesine imkân sağlamakla birlikte yukarıda bahsedilen olumsuzlukların çözümüne de katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre akademik ve idari personel için geliştirilen iki farklı ölçeğin personel memnuniyetini ölçebilecek nitelikte olduğu görülmektedir. Üniversitelerin iç dinamikleri farklı olsa da maddelerin kapsamlı olması sayesinde ölçekler ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının akademik ve idari personel memnuniyetlerini ölçmede kullanılarak referans gösterilmesi beklenmektedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: MAT: Fikir, tasarım, veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması; YB: Fikir, tasarım, veri toplanması, makalenin yazılması, danışmanlık/denetleme; BÇ: Fikir, tasarım, veri toplanması, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması; SK: Fikir, makalenin yazılması, danışmanlık/denetleme; FE: Fikir, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması, danışmanlık/denetleme. / *MAT: Project idea, conceiving and designing research, data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript; YB: Project idea, conceiving and designing research, data collection, writing the manuscript, study monitoring; BÇ:*

Project idea, conceiving and designing research, data collection, interpreting the results, literature search, writing the manuscript; SK: Project idea, writing the manuscript, study monitoring; FE: Project idea, interpreting the results, literature search, writing the manuscript, study monitoring.

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Çalışma İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Etik Kurulu 04.12.2019 tarihli 2020/13-04 sayılı karar formu ile etik onay alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *This study was approved by Ethical Committee for Social Researches of İzmir Katip Çelebi University (Number: 2020/13-04; Date: 04.12.2019). The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Abugre, J. B. (2014). Job satisfaction of public sector employees in sub-Saharan Africa: Testing the Minnesota satisfaction questionnaire in Ghana. *International Journal of Public Administration*, 37(10), 655–665.
- Alparslan, A. (2014). Öğretim elemanlarının işlerinden tatmin, üniversitelerinden memnun ve gönüllü olmalarındaki öncüller: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 82–101.
- Al-Rubaish, A. M. (2010). Professionalism today. *Journal of Family and Community Medicine*, 17(1), 1–2.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, A. G. T. (2004). Çalışanların iş güvencesi ve genel iş davranışları ilişkisi: Bir alan çalışması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 35–59.
- Bos, J. T., Donders, N. C., Bouwman-Brouwer, K. M., & Van der Gulden, J. W. (2009). Work characteristics and determinants of job satisfaction in four age groups: University employees' point of view. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82(10), 1249–1259.
- Chandrasekar, K. (2011). Workplace environment and its impact on organisational performance in public sector organisations. *International Journal of Enterprise Computing and Business Systems*, 1(1), 1–19.
- Cole, G. A. (2002). *Personnel and human resource management*. Hampshire: Cengage Learning (EMEA).
- Çağlar, A., Gülel, F. E., Arpacı, Ö. Y., Taner, M. E., & Aslan, D. (2018). Yükseköğretim kurumunda iç paydaş memnuniyet analizi: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 231–250.
- Çetinkaya, F. F., Şimşek, H., & Aytekin, C. (2019). Örgütsel kalite göstergesi olarak çalışan memnuniyeti: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 233–245.
- Daft, R. L., & Marcic, D. (2016). *Understanding management* (10th ed.). Hampshire: Cengage Learning (EMEA).
- Dalğar, H., Alparslan, A. M., & Sungur, O. (2019). Akademik personelin üniversite memnuniyetini etkileyen unsurlar: Meslek yüksekokulları ve yüksekokul/fakülte karşılaştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 412–420.



- Demirel, Y. (2009). Örgütsel Adaletin yönetici-çalışan ilişkileri üzerine etkisi: Farklı sektör çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 137–154.
- Doğan, S., & Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 37–61.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109–120.
- Fogarty, L., Kim, Y. M., Juon, H. S., Tappis, H., Noh, J. W., Zainullah, P., & Rozario, A. (2014). Job satisfaction and retention of health-care providers in Afghanistan and Malawi. *Human Resources for Health*, 12(1), 1–12.
- George, E., Louw, D., & Badenhorst, G. (2008). Job satisfaction among urban secondary-school teachers in Namibia. *South African Journal of Education*, 28(2), 135–154.
- Gümüş, S., & Gülmez, D. (2020). Yükseköğretimde kurumsal yönetim: Akademik birimlerin yönetim süreci ve karşılaşılan sorunlar. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 73–84.
- Günay, D. (2006). Türkiye'nin üniversite sorunu. *Sosyal Bilimler Evi Bilimsel Düşünce Dergisi*, 3, 7–20.
- Hesampour, M., Akbari, M., Khanjani, N., Naghibzadeh-Tahami, A., Dehghan, A., Nabipour, A. R., ... & Alipour, H. (2016). Job satisfaction among academic staff: A cross-sectional study. *International Journal of Occupational Hygiene*, 8(3), 129–135.
- Jasperse, M., Herst, P., & Dungey, G. (2014). Evaluating stress, burnout and job satisfaction in New Zealand radiation oncology departments. *European Journal of Cancer Care*, 23(1), 82–88.
- Karahan, Ö., & Karahan, A. Y. (2012). Üniversitelerin meseleleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(2), 80–84.
- Kobza, J., & Syrkiewicz-Switata, M. (2018). Job satisfaction and its related factors among dentists: A cross-sectional study. *Work*, 60(3), 357–363.
- Koçoğlu, C. M. (2015). Akademik personelin iş tatmin düzeylerinin ölçülmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 16–35.
- Lacy, F. J., & Sheehan B.A. (1997). Job Satisfaction among academic staff: An international perspective. *Higher Education*, 34(3), 305–322.
- Machado-Taylor, M. D. L., Soares, V. M., Ferreira, J. B., & Gouveia, O. M. R. (2011). What factors of satisfaction and motivation are affecting the development of the academic career in Portuguese higher education institutions? *Revista de Administração Pública*, 45(1), 33–44.
- Mehrad, A. (2015). Job satisfaction amongst academic staff: A literature review. *Journal of Educational, Health, Community Psychology*, 4(3), 119–124.
- Michailidis, M., & Asimenos A. (2002). Occupational stress as it relates to higher education, individuals and organizations. *Work*, 19(2), 137–147.
- Murat, G., & Çevik, E. İ. (2008). İç paydaş olarak akademik personel memnuniyetini etkileyen faktörlerin analizi: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(8), 1–18.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8–35.
- Özdağoğlu, G., Damar, M., Karapınar, İ., Tuncel, P., Özler, C., & Arbak, Y. (2016). Akademik personel memnuniyet çalışması için bir yazılım: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği. *Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi Bildiri Kitabı*, (s. 31–36), 24–25 Kasım 2016, Sakarya.
- Özdemir, A., & Gürbüz, A. (2020). Akademisyenlerin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 162–178.
- Öztürk, M., & Şahbudak, E. (2015). Akademisyenlikte iş doyumunu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 494–501.
- Paksoy, H. M. (2007). Üniversitelerde akademik personelin iş memnuniyeti: Harran Üniversitesi örneği. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12, 138–151.
- Pan, B., Shen, X., Liu, L., Yang, Y., & Wang, L. (2015). Factors associated with job satisfaction among university teachers in northeastern region of China: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(10), 12761–12775.
- Poyraz, H. (2006). Üniversitenin görevi ve ahlak bilinci üzerine düşünceler. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(1), 61–66.
- Seraj, B., Ghadimi, S., Mirzaee, M., Ahmadi, R., Bashizadeh, H., Ashofteh-Yazdi, K., ... & Jahanmehri, M. (2014). Job satisfaction and its influential factors in dental academic members in Tehran, Iran. *Annals of Medical and Health Sciences Research*, 4(2), 192–197.
- Toker, B. (2011). Job satisfaction of academic staff: An empirical study on Turkey. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 156–169.
- Tuzcu, M. A. (2016). Ankara Üniversitesi TÖMER'de çalışan akademik ve idari personelin iş tatmin düzeyinin ve iş tatminine etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 71(1), 161–197.

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

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

■ Ek 1. İdari personel memnuniyet anketi.

	1: Kesinlikle katılmıyorum	2: Katılmıyorum	3: Kısmen katılıyorum	4: Katılıyorum	5: Kesinlikle katılıyorum	
Yönetişim hizmetleri	1. Gerekliğinde tüm yöneticilerime kolayca ulaşırım.	1	2	3	4	5
	2. Yönetimsel kararlara idari personelin katılımının sağlanmasından memnunum.	1	2	3	4	5
	3. Kurum içi iletişim düzeyinden memnunum.	1	2	3	4	5
	4. Üniversitemizde idari personelin iş ve görev tanımları açıkça yapılmıştır.	1	2	3	4	5
	5. Birimimizdeki idari kadro sayısı yeterli düzeydedir.	1	2	3	4	5
	6. İdari personele kendini geliştirme/hizmet içi eğitim olanaklarının sunulmasından memnunum.	1	2	3	4	5
	7. İdari personele verilen görev, yetki ve sorumluluk dengesinin adilliğinden memnunum.	1	2	3	4	5
	8. Kurum içinde verilen hizmet içi eğitim yeterlidir.	1	2	3	4	5
	9. Yöneticilerimin sorunlara yapıcı ve adil yaklaşmasından memnunum.	1	2	3	4	5
	10. Çalıştığım birim yönetiminin isteklerimi karşılama düzeyinden memnunum.	1	2	3	4	5
	11. Üniversitemizdeki idari görevlere seçilme/atama ile ilgili ölçütlerin açık olmasından memnunum.	1	2	3	4	5
Kurum kültürü, aidiyet ve kurum içi ilişkiler	12. Üniversitemizdeki faaliyetlerin üniversitenin misyonuna uygun olarak yürütüldüğünü düşünüyorum. (Miyonumuz: İnsanlığın refahını arttırmak temel amacıyla; bilimsel araştırmalar yapmak, meslekî ve akademik alanda yetkin, temel değerlerimizle donatılmış bireyler yetiştirmek, üretilen değerleri ekonomik çevreye ve bilgi birikimini toplumun hizmetine sunmaktır.)	1	2	3	4	5
	13. Üniversitemizdeki faaliyetlerin üniversitenin vizyonuna uygun olarak yürütüldüğünü düşünüyorum. (Vizyonumuz: Bilimsel araştırmalarla akademik dünyaya, yarattığı etkin fayda ile uluslararası topluma ilham veren ekol bir üniversite olmak.)	1	2	3	4	5
	14. Birimimizdeki iş birliğinden memnunum.	1	2	3	4	5
	15. Üniversitemizde yeterli düzeyde sosyal etkinlik düzenlenmektedir.	1	2	3	4	5
	16. Üniversitemizde idari personel-akademik personel iletişim düzeyinden memnunum.	1	2	3	4	5
	17. Üniversitemizde idari personel-öğrenci iletişim düzeyinden memnunum.	1	2	3	4	5
	18. Bilgi ve yeteneklerime uygun bir işte çalışıyorum.	1	2	3	4	5
	19. Performansım ve başarılarım yöneticilerim tarafından takdir ediliyor.	1	2	3	4	5
	20. İKÇÜ mensubu olmaktan mutluyum.	1	2	3	4	5
	21. Üniversitenin sağladığı yemekhane hizmetlerinden çeşit, hijyen ve lezzet bakımından memnunum.	1	2	3	4	5
Destek hizmetleri	22. Üniversitemizin bilgi-işlem hizmetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
	23. Üniversitenin teknik destek hizmetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
	24. Üniversitenin ofis/odalarının fiziksel koşullarından memnunum.	1	2	3	4	5
	25. Üniversitenin satın alma hizmetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
	26. Üniversitenin personel hizmetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
	27. Üniversitenin temizlik hizmetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
	28. Üniversitenin sağladığı güvenlik hizmetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
	29. Kantin hizmetlerinin satılan malların çeşitliliği ve fiyatı açısından memnunum.	1	2	3	4	5
	Diğer görüş ve önerileriniz...					



■ Ek 2. Akademik personel memnuniyet anketi.

	1: Kesinlikle katılmıyorum	2: Katılmıyorum	3: Kısmen katılıyorum	4: Katılıyorum	5: Kesinlikle katılıyorum	
Yönetim ve örgütlenme	1. Üniversitemizdeki faaliyetlerin üniversitenin misyonuna uygun olarak yürütüldüğünü düşünüyorum. (Miyonumuz: İnsanlığın refahını arttırmak temel amacıyla; bilimsel araştırmalar yapmak, meslekî ve akademik alanda yetkin, temel değerlerimizle donatılmış bireyler yetiştirmek, üretilen değerleri ekonomik çevreye ve bilgi birikimini toplumun hizmetine sunmaktır.)	1	2	3	4	5
	2. Üniversitemizdeki faaliyetlerin üniversitenin vizyonuna uygun olarak yürütüldüğünü düşünüyorum. (Vizyonumuz: Bilimsel araştırmalarla akademik dünyaya, yarattığı etkin fayda ile uluslararası topluma ilham veren ekol bir üniversite olmak.)	1	2	3	4	5
	3. Üniversitemizin kurumsallaşma anlayışından memnunuz.	1	2	3	4	5
	4. Yönetim (Üniversite, Fakülte, Enstitü, Meslek Yüksekokulu, Bölüm, Anabilim Dalı) alınan kararlara akademisyenlerin katılımının sağlanmasından memnunuz.	1	2	3	4	5
	5. Üniversitemizde fikir ve düşüncelerin açıklanabilme olanağından memnunuz.	1	2	3	4	5
	6. Kurul (Senato, Yönetim, Fakülte, Enstitü, Bölüm, Anabilim Dalı) kararlarının şeffaf ve açıklanabilir olmasından memnunuz.	1	2	3	4	5
	7. Üniversitemizdeki yükeltme ve yönetim görevlerine seçilme/atama ile ilgili ölçütlerin açık olmasından memnunuz.	1	2	3	4	5
	8. Üniversitemiz akademik personelinin mevcuttta bulunan iş ve görev tanımlarından memnunuz.	1	2	3	4	5
	9. Üniversitemizde idari görevi bulunan öğretim elemanlarınca yapılan işlerin, yetki-sorumluluk dengesinden memnunuz.	1	2	3	4	5
	10. Birimizdeki akademik kadro sayısının yeterli olmasından memnunuz.	1	2	3	4	5
	11. Üniversitemizdeki idari ve destek personel sayısının yeterli olması memnunuz.	1	2	3	4	5
Eğitim-öğretim	12. Lisans/Önlisans programlarındaki ders içeriklerini / sayılarını saptama ölçütlerinden memnunuz.	1	2	3	4	5
	13. Lisansüstü programlarımızın nitelikli olması memnunuz.	1	2	3	4	5
	14. Lisansüstü programlarındaki ders içeriklerini / sayılarını saptama ölçütlerinden memnunuz.	1	2	3	4	5
	15. Bölüm/Anabilim Dalımızdaki öğretim elemanlarının akademik yeterliliklerinden memnunuz.	1	2	3	4	5
	16. Üniversitemizde öğrenci değerlendirme (not) sisteminden memnunuz.	1	2	3	4	5
	17. Üniversitemizdeki öğretim elemanlarının ders yükü dengesinden memnunuz.	1	2	3	4	5
	18. Üniversitemiz öğretim elemanları arasındaki iş birliğinden memnunuz.	1	2	3	4	5
	19. Üniversitemiz öğretim elemanı-öğrenci iletişiminden memnunuz.	1	2	3	4	5
Araştırma-yayın	20. Üniversitemizde disiplinlerarası çalışmalar yapılmaktadır.	1	2	3	4	5
	21. Üniversitemizde araştırma yapmaya yeterli zaman ayırabilme olanağı bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
	22. Üniversitemizde araştırma laboratuvarları yeterlidir.	1	2	3	4	5
	23. Üniversitemizde kitap, süreli süresiz (online) dergi aboneliklerini yeterlidir.	1	2	3	4	5
	24. Akademik çalışmalar desteklenmektedir.	1	2	3	4	5
	25. Yurtiçi-Yurtdışı bilimsel toplantı ve kongrelere katılım için yeterli destek sağlanmaktadır.	1	2	3	4	5
	26. Üniversitemizde dış kaynaklı projeler (AB, SANTEZ, TÜBİTAK, KOSGEB vb.) desteklenmektedir	1	2	3	4	5



■ Ek 2. [Devam] Akademik personel memnuniyet anketi.

	1: Kesinlikle katılmıyorum	2: Katılmıyorum	3: Kısmen katılıyorum	4: Katılıyorum	5: Kesinlikle katılıyorum
27. Üniversitemiz döner sermaye gelirlerinin kullanım politikasından memnunum.	1	2	3	4	5
28. Ek ders, yolluk ve benzeri ödeme süreçlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
29. Bilgi-işlem hizmetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
30. Üniversitemin sağladığı yemekhane hizmetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
31. Üniversitemin teknik destek hizmetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
32. Üniversitemin ofis/odalarının fiziksel koşullarından memnunum.	1	2	3	4	5
33. Üniversitemin satın alma hizmetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
34. Üniversitemin personel hizmetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
35. Üniversitemin temizlik hizmetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
36. Üniversitemin sağladığı güvenlik hizmetlerinden memnunum.	1	2	3	4	5
37. Üniversitemizin ülkemizdeki diğer üniversiteler ile olan ilişkileri yeterlidir.	1	2	3	4	5
38. Üniversitemizin dünyadaki diğer üniversiteler ile olan ilişkileri yeterlidir.	1	2	3	4	5
39. Üniversitemizin sivil toplum kuruluşlarıyla olan ilişkileri yeterlidir.	1	2	3	4	5
40. Üniversitemizin sanayi kuruluşlarıyla olan ilişkileri yeterlidir.	1	2	3	4	5
41. Üniversitemizin sosyal sorumluluk ile ilgili faaliyetleri yeterlidir.	1	2	3	4	5
42. Üniversitemiz mezunlarının çalışma alanlarındaki işverenler ile ilişkileri yeterlidir.	1	2	3	4	5
43. Bilgi ve yeteneklerime uygun bir işte çalışmaktan memnunum.	1	2	3	4	5
44. İşimi severek yapıyorum	1	2	3	4	5
45. İşimin, yaptıklarımın maddi karşılığını almaya olanak sağlamasından memnunum.	1	2	3	4	5
46. İşimin, yaptıklarımın manevi karşılığını almaya olanak sağlamasından memnunum.	1	2	3	4	5
47. İşimin, bana bağımsız çalışma fırsatı vermesinden memnunum.	1	2	3	4	5
48. Yaptığım iş sonunda gerçek bir iş başarma duygusuna ulaşmaktan memnunum.	1	2	3	4	5
49. İKÇÜ mensubu olmaktan mutluyum.	1	2	3	4	5
<i>Diğer görüş ve önerileriniz...</i>					



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Vedat Dalokay Caddesi No: 112,
Çankaya 06670 Ankara
Tel: +90 (312) 442 29 03
Faks: +90 (312) 442 72 36

