

# U S B E D

---

*ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ  
INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES*

*NİSAN/APRIL 2021 • CİLT/VOLUME 3 • SAYI/ISSUE 4*

*E-ISSN 2687-3060*

---

# J E N E R İ K / T A G

---

*İMTİYAZ SAHİBİ / OWNER*

**AYTEKİN DEMİRCİOĞLU**

*BAŞ EDITÖRLER / CHIEF EDITORS*

**AYTEKİN DEMİRCİOĞLU**

**FATMANUR ÖZEN**

*EDITORS*

**ABDULLAH DURAKOĞLU**

**BEYHAN ZABUN**

**BURCU ÖZTÜRK**

**KATERYNA TRYMA**

**EMILIA ALAVERDOV**

**MEHMET ALİ DOMBAYCI**

# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

## EDITORIAL BOARD

### **Aytekin DEMİRCİOĞLU**

Kastamonu University, TURKEY

### **Fatmanur ÖZEN**

Giresun University, TURKEY

### **Beyhan ZABUN**

Gazi University, TURKEY

### **Abdullah DURAKOĞLU**

Abant İzzet Baysal University,  
TURKEY

### **Fatma Hürrem SÜNNEY**

Giresun University, TURKEY

### **Faruk MANAV**

Nevşehir Hacı Bektaş  
University, TURKEY

### **Demet KARAKARTAL**

American University, CYPRUS

### **Ekrem Ziya DUMAN**

Gazi University, TURKEY

### **Nurlyhan ALDZHANOVA**

Al-Farabi Kazakh National  
University, KAZAKHSTAN

### **Kısmet DELİVELİ**

Muğla Sıtkı Koçman University,  
TURKEY

### **Nadiia STEZHKO**

University of the State Fiscal  
Service of Ukraine, UKRAINE

### **Julia POCHYNOK**

Ternopil National Medical  
University, UKRAINE

### **Olena MELNYK**

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
National Pedagogical University,  
UKRAINE

### **Alvina ORIEKHOVA**

Sumy National Agrarian  
University, UKRAINE

### **Tetiana KAMINSKA**

Kyiv Cooperative Institute of  
Business and Law, UKRAINE

### **Inna SEMENETS ORLOVA**

National Aviation University,  
UKRAINE

# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

## EDITORIAL BOARD

### **Burcu ÖZTÜRK**

Kastamonu University, TURKEY

### **Belis GÜLAY ŞAHİN**

Maltepe University, TURKEY

### **Mehmet Ali DOMBAYCI**

Gazi University, TURKEY

### **Emilia ALAVERDOV**

Georgian Technical University,  
GEORGIA

### **Fatima Zohra CHELBI**

Betnebir University, ALGERIA

### **Ahmed Abdalla NEGM**

Ayn Shems University, EGYPT

### **Abdullah ABDULMUMIN**

Ibn Zuhr University, MOROCCO

### **Nabila ZIKRI**

Tatvan University, MOROCCO

### **Olyana KINDIBALYK**

University of European Studies of  
Moldova, MOLDOVA

### **Emel ADAMIŞ**

Uludağ University, TURKEY

### **Nalan KAZAZ**

International Vision University,  
MACEDONIA

### **Maryna DEI**

National Aviation University,  
UKRAINE

### **Amina OMRANE**

University of Sfax, TUNUSIA

### **M. H. Khalef ALKHRESHEH**

Northern Border University, SAUDI  
ARABIA

### **Nino ZHIZHILASHVILI**

Georgian Technical University,  
GEORGIA

### **Maria L. CARDINALE BAPTISTA**

Universidade de Caxias do Sul,  
BRASIL

### **Hacer DOLANBAY**

Muş Alparslan University, TURKEY

### **Maryam VAZIRI**

Maysore University, INDIA



YAYIN VE DANIŞMA KURULU

---

EDITORIAL BOARD

**Sunil MİSHRA**

Amity University, INDIA

**Parul MİSHRA**

G D Goenka University, INDIA

**Adriana BURLEA SCHIOPOIU**

University of Craiova, ROMANIA

**Tamara OLENICH**

Don State Technical University,  
RUSSIA

**Tinatin ZHORZHOLIANI**

Robakidze University, GEORGIA

**Kateryna TRYMA**

National Academy of Educational  
Sciences, UKRAINE

**Ihab Said İBRAHİM**

Kastamonu University, TURKEY

**Mustafa ÖZTOPRAK**

Eskişehir Osmangazi University,  
TURKEY

**Natavan KARAMOVA**

Western Caspian University,  
AZERBAIJAN

**Beatriz Lucia SALVADOR**

**BIZOTTO**

Centro Universitário Unifacvest,  
BRAZIL

**Panoraia POULAKI**

University of the Aegean, GREECE

**Nurgul ILIAZOVA**

International University of Kyrgyz  
Republic, KYRGYZSTAN

**Laura BRANCU**

West University of Timisoara,  
ROMANIA

**Soaad SHOLAK**

Kastamonu University, TURKEY

**Maryna DIELINI**

National University of Life and  
Environmental Sciences of Ukraine,  
UKRAINE



Y A Y I N V E D A N I Ő M A K U R U L U

---

EDITORIAL BOARD

**Eliana Andr ea SEVERO**

University Center FBV (UNIFBV),  
BRAZIL

**Rashmi GUJRATI**

KC Group of Institutions  
Nawanshahr, INDIA

**Evren KUTLAY**

Yıldız Technical University,  
TURKEY

** ıgdem ÖZKAN**

 anakkale On Sekiz Mart  
University, TURKEY

**Zeliha TEKİN**

Muş Alparslan University, TURKEY

**Nesrin G LL DAĖ**

Iğdır University, TURKEY

**Nadire Gülçin YILDIZ**

Medipol University, TURKEY

**Ömer Fazıl EMEK**

Mardin Artuklu University, TURKEY

**Aysha KHALİL**

University of Punjab, PAKISTAN

**Merve AYDOĖDU ÇELİK**

Namık Kemal University, TURKEY

**Olena KOVALCHUK**

Lutsk National Technical University,  
UKRAINE

**Emel AKAY**

Anadolu University, TURKEY

**Yanina LISUN**

Kyiv National University of Trade  
and Economics, UKRAINE

**Layla Jasim ABBAS**

The University of Bashra, IRAQ



# SAYININ HAKEMLERİ

---

## REVIEWERS OF THIS ISSUE

### **Abdullah DURAKOĞLU**

Bolu Abant İzzet Baysal  
University, Turkey

### **Arslan BAYRAM**

Artvin University, Turkey

### **Ayşenur GÜL**

Işık University, Turkey

### **Beyhan ZABUN**

Gazi University, Turkey

### **Beyza ERKOÇ**

Bülent Ecevit University, TURKEY

### **Cuma ERCAN**

Gaziantep University, Turkey

### **Emilia ALAVERDOV**

Georgian Technical University,  
GEORGIA

### **Fatih UYAR**

Gümüşhane University, TURKEY

### **Fatma Hürrem SÜNNEY**

Giresun University, TURKEY

### **Hafize Gamze KIRMIZIGÜL**

Milli Eğitim Bakanlığı, TURKEY

### **Kateryna TRYMA**

National Academy of  
Educational Sciences, UKRAINE

### **Levent YAĞCI**

Giresun University, TURKEY

### **Müzeyyen ALTUNBAY**

Giresun University, TURKEY

### **Murat YILDIZ**

Milli Eğitim Bakanlığı, TURKEY





# SAYININ HAKEMLERİ

---

## REVIEWERS OF THIS ISSUE



### **Nadia GLADUSH**

Grinchenko Kyiv University,  
UKRAINE

### **Nazım ELMAS**

Giresun University, TURKEY

### **Ömer VANLI**

İstanbul Technical University,  
TURKEY

### **Selin COŞKUN**

Manisa Celal Bayar University,  
TURKEY

### **Sibel IŞIK MERCAN**

Kütahya Duumlupınar University,  
TURKEY

### **Temuri ALAVERDOV**

Georgian Technical University,  
GEORGIA

### **Temel TOPAL**

Giresun University, TURKEY

### **Tinatin ZHORZHOLIANI**

Robakiddze University, RUSSIA

### **Viacheslav KARABAN**

Shevchenko Kyiv National  
University, UKRAINE

### **Zeynep Feride OLCAY**

İstanbul Aydın University,  
TURKEY



# USBED HAKKINDA

ULUSLARARASI SOSYAL  
BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ  
BAHAR 2021 CİLT 3 SAYI 4

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi (USBED) 2019'da kurulmuştur.

Sosyal Bilimler, Eğitim Bilimleri ve İlahiyat Alanlarında yılda 2 kez olmak üzere Ücretsiz, Online, Açık Erişim yayın yapan Akademik ve Bilimsel bir Süreli Yayındır.

USBED'de kör hakemlik sistemi uygulanmaktadır.

USBED plagarizme karşı katı bir yayın anlayışına sahiptir. Makaleler, kaynakçasız olarak intihal programlarında tarandığında en fazla % 20 benzerlik taşınmalıdır. Daha fazla benzerlik taşıyan makaleler yayın için kabul edilmeyecektir. Yazar(lar) makalelerini USBED'e yüklemeyen önce üniversitelerin kullandığı intihal programlarında veya [www.intihal.net](http://www.intihal.net), [www.turnitin.com.tr](http://www.turnitin.com.tr), [www.ithenticate.com](http://www.ithenticate.com) gibi intihal programlarında denetlemelidir.

USBED'e gönderilen makaleler başka bir yerde yayınlanmış ya da yayın için sıra bekliyor olmamalıdır.

Yazar(lar) yayımlanmak üzere gönderdikleri makalelerin yayın ve telif hakkını USBED'e devretmeyi peşinen kabul eder. Yazar(lar) bundan dolayı ücret veya başka imtiyaz talep edemezler.

Yayımlanmış makaleler USBED'e ve yazar(lar)a atıf yapmak suretiyle herkes tarafından kullanılabilir.

Makalelerin konu, içerik vb. açılardan üçüncü kişilere ve yasalara karşı tüm sorumluluğu yazar(lar)a aittir.

## İLETİŞİM / CONTACT

**Web:**

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

**Email:**

[usbedjournal@gmail.com](mailto:usbedjournal@gmail.com)

# ABOUT USBED

---

INTERNATIONAL JOURNAL OF  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES  
SPRING 2021 VOLUME 3 ISSUE 4

International Journal of Social Sciences and Education (USBED) was established in 2019.

It is an Academic and Scientific Periodical which publishes Free, Online, Open Access twice a year in the fields of Social Sciences, Educational Sciences and Theology.

Blind arbitration system is applied in USBED.

USBED has a solid understanding of broadcasting against plagiarism. When articles are scanned in plagiarism programs without references, they should have a maximum of 20% similarity. Articles with more similarity will not be accepted for publication. The author (s) should check the plagiarism programs used by universities or plagiarism programs such as [www.intihal.net](http://www.intihal.net), [www.turnitin.com.tr](http://www.turnitin.com.tr), [www.ithenticate.com](http://www.ithenticate.com)

before uploading their articles to USBED. Articles submitted to USBED must not be published elsewhere or waiting for a queue for publication.

The author (s) agrees in advance to transfer the publication and copyright of the articles they submit for publication to USBED. The author (s) cannot therefore claim fees or other privileges. Published articles can be used by anyone with reference to USBED and author (s).

Articles, content, etc. In this respect, the third party and all responsibility for the law belongs to the author (s).

## İLETİŞİM / CONTACT

### Web:

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

### Email:

[usbedjournal@gmail.com](mailto:usbedjournal@gmail.com)

# İÇİNDEKİLER

## CONTENTS

784400

**Benzerlikler Bakımından Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım: Honoré de Balzac-İki Gelinin Hatırâları ve Raif Necdet Kestelli-İsyân-ı Meşrû**

A Comparative Approach in Terms of Similarities: Honoré de Balzac-Letters of Two Brides and Raif Necdet Kestelli-İsyân-ı Meşrû

**Yavuz Selim UĞURLU**

**1 - 16**

810794

**Salgın Hastalık Dönemindeki Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Examining the Psychological Resilience Levels of University Students in the Epidemic Period in Terms of Some Variables

**Eser KARAL & Berna Gül BİÇER**

**17 - 34**

822612

**Translatability Potential of Legal Discourse Viewed from the Philosophical Perspective**

Felsefi Bakış Açısına Göre Hukuki Söylemin Tercüme Edilebilirliği

**Nataliia PAVLUK**

**35 - 50**

# İÇİNDEKİLER

## CONTENTS

803927

**Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan iş sağlığı güvenliği alanında yazılmış tezlerin bibliyometrik analizi**

Bibliometric Analysis of Theses Written in the Field of Occupational Health Safety in the National Thesis Center

**Şenay KEÇECİ**

**51 - 68**

845429

**Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)'de Eğitim ve Sertifikasyon**

Teaching and Certification in Geographic Information Systems (GIS)

**Bekir TAŞTAN**

**69 - 86**

823571

**Üniversite Tercihinde Sosyal Medyanın Aracı Rolü**

The Mediating Role of Social Media in Choosing a University

**Merve SEZGİN & Işıl ALTAY**

**87 - 104**

# İÇİNDEKİLER

## CONTENTS

824151

### **Information Warfare in the Modern Political Theory**

Modern Siyaset Kuramında Bilgi Savaşı

**Sopo CHKOPOIA**

**105 - 116**

838968

### **Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri**

Assessment of Teachers on the Covid-19 Epidemic and Problems Encountered in Distance Learning Process

**Fatma AVCI & Ekrem Cengiz AKDENİZ**

**117 - 154**

840982

### **Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Karşı Tutumlarının COVID-19 Pandemi Döneminde İncelenmesi**

An Investigation of the Attitude of the Students of the Vocational School Towards Accounting Education During The COVID-19 Pandemic Diseases

**Mahmut YARDIMCIOĞLU, Başak ŞITAK & Ali YÖRÜK**

**155 - 180**

# İÇİNDEKİLER

## CONTENTS

858730

**Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Beceri Algularının İncelenmesi**

Examining School Administrators' Perceptions of Problem Solving Skills

**İzzet KARACA & Nahide KARACA**

**181 - 200**

866220

**Regulations on the Eliminations of the Violence against Women in International Organizations**

Uluslararası Kuruluşlarda Kadına Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Düzenlemeler

**Nana BAKHSOLIANI**

**201 - 212**

## Benzerlikler Bakımından Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım: Honoré de Balzac-İki Gelinin Hatırâları ve Raif Necdet Kestelli-İsyân-ı Meşrû

Yavuz Selim UĞURLU<sup>1</sup>

### Öz

Karşılaştırmalı edebiyat bilimi çalışmalarında eserlerin benzer ve farklı yönleri ortaya konulmaktadır. Karşılaştırılan edebî eserler bazen farklı milletlere ait sanatçılara aitken bazen de aynı millete mensup sanatçılara ait olabilmektedir. Bu makalede Fransız edebiyatının ünlü romancısı Balzac'ın *İki Gelinin Hatırâları* romanı ile eserlerinin çoğunu 1910-1935 zaman diliminde vermiş olan Raif Necdet Kestelli'nin *İsyân-ı Meşrû* adlı hikâyesi karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Her iki eser iki farklı edebî türe ait olmasına rağmen olay örgüsü, kişiler, zaman, mekân ve eserde kullanılan teknik bakımından birbirleriyle benzerlik gösterir. Bu çalışmada önce karşılaştırmalı edebiyat bilimi hakkında genel bilgiler verilmiştir. Her iki yazar ve eser genel olarak tanıtıldıktan sonra çeşitli açılardan iki eserin benzerlikleri ortaya konularak iki eser karşılaştırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Karşılaştırmalı edebiyat, Honoré de Balzac, Raif Necdet Kestelli, roman, hikâye

## A Comparative Approach in Terms of Similarities: Honoré de Balzac-Letters of Two Brides and Raif Necdet Kestelli-İsyân-ı Meşrû

### Abstract

Similar and different aspects of the works are revealed in comparative literary science studies. Compared literary works can sometimes belong to artists of different nations while sometimes they can belong to artists of the same nation. In this article, the famous novelist of French literature Balzac's novel *Letters of Two Brides* and Raif Necdet Kestelli's story *İsyân-ı Meşrû*, who wrote most of his works in the 1910-1935 period, are examined in a comparative manner. Although both works belong to two different literary genres, the plot, characters, time, place and the technique used in the work are similar to each other. General information about comparative literary science was given in this study first. After the introduction of both writers and works in general, the two works were compared by revealing the similarities of the two works from various aspects.

**Atıf İçin / For Citation:** Uğurlu, Y. S. (2021). Benzerlikler Bakımından Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım: Honoré de Balzac-İki Gelinin Hatırâları ve Raif Necdet Kestelli-İsyân-ı Meşrû. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 4, 1-16. <https://dergipark.org.tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 24.09.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 24.03.2021

<sup>1</sup> Dr.; Ordu Fen Lisesi, Ordu, Türkiye

E-Mail: [yavuzs.ugurlu52@gmail.com](mailto:yavuzs.ugurlu52@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-5289-227X



**Keywords:** Comparative literature, Honoré de Balzac, Raif Necdet Kestelli, novel, story

## GİRİŞ

Her sanatçının okuyup etkilendiği ve kendi eserini oluştururken esinlendiği yazarların olması olağan bir durumdur. Sanatçıların birbirinden etkilenmesi sanatçı için artı bir puandır. Edebî eserleri inceleyen karşılaştırmalı edebiyat biliminin görevi farklı dillerde yazılmış iki eseri konu, düşünce ya da biçim bakımından incelemek; benzer ve farklı yanlarını tespit edip bunun nedenlerini yorumlayıp ortaya koymaktır. Bu bilim dalı her ne kadar farklı uluslara ait edebiyatlardan en az iki eseri karşılaştırmayı öngörse de “karşılaştırma” bir metot olarak da vardır. Bu metot, aynı edebiyattan farklı yazarların hatta aynı yazarın farklı dönemlerinin ele alınmasında da kullanılabilir. Bu edebiyat bilimin temelinde edebiyatın bir “bütün” olduğu düşüncesi yer alır. Goethe’nin “Weltliteratur” olarak isimlendirdiği düşüncesi de bu eksendedir. Goethe’ye göre farklı milletlerin klasik eserleri insanlığın ortak edebiyat hazinesidir. Karşılaştırmalı edebiyat bilimi çalışmaları genellikle içerik ağırlıklı çalışmalardır. Karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları edebiyat biliminin geniş yelpazesinden haberdar olmaya katkı sağlar (Aytaç, 2013).

“Karşılaştırmalı edebiyat” yerine bazı araştırmacılar “metinlerarasılık” kavramını kullanır. Bu kavramın kuramsallaşması üzerinde çalışan/çalışmış birçok araştırmacı mevcuttur. Bu araştırmacılardan biri de Julia Kristeva’dır. Onun bu konudaki görüşlerinin temelinde her metnin başka metinlerin değişikliğe uğramış bir biçimi olduğu düşüncesi yatar. Julia Kristeva metinlerarasılık için şu tanımları yapar: “Her metin bir alıntılar mozaigi gibi oluşur, her metin kendi içinde başka bir metnin erimesi ve dönüşümüdür” (Aktulum, 2000, s. 56).

Ünlü Fransız Yazar Honoré de Balzac 20 Mayıs 1799’da Fransa’nın Tour şehrinde doğmuştur. Tabiat güzellikleri karşısında pek fazla heyecan duymayan yazar insanla ilgili her şeye derin bir ilgiyle yaklaşır. Toplumun bütün tabakalarında yer alan her türlü insanı onun eserlerinde görmek mümkündür. O, yaşadığı devri bütün özellikleriyle eserinde yansıtmayı başarmış bir yazardır. Eserlerini Dante’nin *İlahi Komedya*’sına





nazire olarak *İnsanlık Komedyası* (Beşerî Komedyası) ismi altında toplar. Balzac'ın eserleri *İnsanlık Komedyası* içerisinde “Töre İncelemeleri”, “Felsefe İncelemeleri” ve “Çözümlemeli İncelemeler” alt başlıkları içinde yer alır. Her romanı müstakil bir birlik olmakla beraber bunların hepsi birbirine kuvvetli bağlarla bağlıdır. *İnsanlık Komedyası*'nın ciltlerinde sayısız insan kaynaşır. Bir romanında birkaç çizgiyle silik bir portresi çizilmiş olan bir kişi, başka bir romanının başlıca kahramanı olarak okuyucunun karşısına çıkar. Romanlarının kişileri arasında akrabalıklar, dostluklar, iş münasebetleri gibi alâkalar mevcuttur. Sanatçının romanlarında olaylar Paris başta olmak üzere Fransa'nın muhtelif şehirlerinde geçer. Yazar bu sûretle devrinin Fransa'sı hakkında genel bir fikir verme amacını güder. *Goriot Baba*, *Eugénie Grandet*, *Vadideki Zambak* gibi ünlü romanların müellifi olan 19. asrın ünlü romancılarından Balzac; 17 Ağustos 1850 tarihinde Paris'te hayata gözlerini yumar (Yücel, 1961).

Balzac'ın *İki Gelinin Hâtıraları* adlı romanı 1841-1842'de basılmıştır. Olayların geçtiği zaman olarak okuyucunun karşısına 1800'lü yılların ilk yarısı çıkar. Roman, *İnsanlık Komedyası*'nın “Töre İncelemeleri” üst başlığının “Özel Hayat Sahneleri” alt başlığında yer alır (Yücel, 1961, s. 18). Olayların birçok farklı mekânda geçtiği romanda ana mekân Paris başta olmak üzere Fransa'dır. Romanın bütününde mektup tekniği kullanılmıştır.

Eserin başkışileri aynı manastırda öğrenim görüp ordan ayrılan, birbirleriyle mektuplaşan ve farklı sosyal tabakalara ait olan Louise de Chaulieu ve Renée de Maucombe adlı iki genç hanımdır. İki arkadaş farklı karakter özelliklerine sahiptir. Louise; aşka, güzelliğe ve gösterişli bir yaşama değer veren bir karakterdir. Renée ise evliliğe, aileye değer veren ve elindekiyle yetinmeyi bilen bir karakterdir. Louise ve Renée mektuplarında aşk, evlilik, aile hayatı, gündelik yaşam, hayata bakış vb. konulara değinir. Roman boyunca iki genç hanımın ömrünün 18 ila 30 yaşları arasında yaklaşık 12 yıllık zaman dilimindeki duygu ve düşünceleri yazar tarafından ayrıntılı bir şekilde okuyucunun karşısına çıkartılır.



Romanın olay örgüsü iki arkadaşın başından geçen olaylar üzerine kuruludur. Farklı şehirlerde yaşayan Louise ve Renée rahibelik okulundan ayrılıp ailelerinin yanına döner. İki arkadaş mektuplaşmaya devam eder. Bu mektuplar oldukça uzun ve samimî mektuplardır. Renée, ailesinin de isteğiyle kendisinden 20 yaş büyük olan Louis de l'Estorade ile evlenir. Louis bir savaş gazisidir ve karısını çok sevmektedir. Renée üç çocuk dünyaya getirir ve hayatını ailesine adar. Louise, piyano hocası Felipe Henarez ile kimsenin ummadığı bir zamanda evlenir. Felipe soylu bir kişidir ama bunu ilk başta gizler. Felipe aniden ölür. Felipe'nin ölümü Louise'yi derinden sarsar. Louise, uzun bir yas döneminin ardından kendinden birkaç yaş küçük Gaston'la evlenir. Aldatıldığı vehmine kapılan Louise bunun üzerine kasıtlı bir şekilde soğukta kalarak vereme yakalanır ve ölür. Aslında ortada bir aldatma olayı yoktur sadece bir yanlış anlaşılma vardır.

Bu makale çalışmasının inceleme alanına giren iki eserden biri olan *İsyân-ı Meşrû* adlı hikâye Raif Necdet Kestelli'ye aittir. Raif Necdet Kestelli 1881 yılında İzmir'de dünyaya gelmiştir. Mekteb-i Harbiyeden piyade mülazımı olarak çıkan Raif Necdet bütün hayatı boyunca askerî ve sivil okullarda Türkçe, edebiyat öğretmenliği yapmıştır. Fransız edebiyatına da hâkim olan Raif Necdet şiir dışındaki bütün edebî türlerde eser vermiştir. İkisi tercüme biri sözlük olmak üzere toplam 17 esere sahiptir. Raif Necdet 1937 yılında Londra'da hayata gözlerini yumar (Karadoğan, 2003).

Sanatçının edebiyat dünyasında tanınmasında en önemli faktör Resimli Kitap Dergisi'ndeki yazıdır. Sanatçı bu yazılarında Fecriâtî topluluğunu kuran sanatçıların görüşlerini eleştirerek "Sanat sanat içindir" ilkesine karşı çıkar. Önemli eserlerinden bazıları şunlardır: *Ufûl* (roman, 1913), *Hayat-ı Edebiye* (eleştiri yazıları, 1922), *Ziya ve Sevdâ* (1924), *Yirminci Asır* (1932), *Semavî İhtiras* (1933) (Kurdakul, 1973, s. 235).

Raif Necdet'in *Hisler ve Fikirler* adlı eseri içerisinde edebî parçalar, mensur şiirler, sohbetler ve hikâyeler yer alır. 48 adet yazının bir araya getirildiği eser "Yirminci Asır", "Hediye-i Ruh", "Hakikate Doğru" ve "Hayâlperver" olmak üzere 4 bölüme ayrılır. *İsyân-ı Meşrû* adlı hikâye Hayâlperver adlı bölümde sayfa 248-262'de yer alır.



Hikâyenin sonunda Eylül 1319 (rûmî) tarihi yazılıdır. Hayâlperverde *İsyân-ı Meşrû* dışında *Sevda-yı Masum*, *Feridun'un Hikâyesi*, *Hayâlperver* ve *Muamma-yı Aşk* adlı hikâyeler de yer alır (Yıldırım, 1986).

*İsyân-ı Meşrû* yeni evli bir hanımın yine kendisi gibi yeni evli olan arkadaşına yazdığı mektupla oluşturulmuş bir hikâyedir. Eserde zaman olarak okuyucunun karşısına 1900'lerin başı çıkar. Olayların geçtiği mekânların tamamının belirtilmediği eserde İstanbul, Mısır ve Selanik mekân olarak zikredilir. Okuyucu, hikâyedeki mekânların Türklerin yaşadığı yerler olduğunu sezebilmektedir. 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başı arasındaki Osmanlı toplumunun yaşantısı hikâyede okuyucuya aktarılır. Eserin tamamı sadece bir mektupta anlatılanlardan ibarettir. Eserde anlatıcı, kız arkadaşına mektup gönderen yeni evli bir genç hanımdır. Hikâyenin başkişileri aynı okulda öğrenim görmüş olan iki kız arkadaşdır. Mektubun sahibi olan genç kız zengin bir aileye mensuptur ve sevdiği erkekle evlenemez. Bu genç kız zengin bir ailenin ferdiyle babasının zoruyla evlenmiştir. Evliliğinin üzerinden çok zaman geçmeden arkadaşına bir mektup gönderir. Mektubun gönderildiği genç hanım ise ekonomik olarak orta hâlli bir aileye mensuptur, dul annesiyle yaşamaktadır ve sevdiği erkekle yeni evlenmiştir.

Hikâyenin olay örgüsü genel anlamda Balzac'ın *İki Gelinin Hâtıraları* adlı romanında olduğu gibi iki arkadaşın başından geçen olaylar üzerine kuruludur. Aynı okulda öğrenim gören her iki kız arkadaş da evlilikle ilgili hayâlleri olan, edebiyata ve mûsikiye meraklı kişilerdir. Bu iki kız arkadaş, diplomalarını alıp sevdikleri erkeklerle - zengin kız, Münir Cevdet'le; orta hâllisi ise Enver Müceddit'le- evlenme hayâli kurarlar. Her iki genç kız da kocalarının anlayışlı ve sevgi dolu olmalarını ister. Okul biter ve bu iki arkadaş diplomalarını alıp mezun olurlar. Münir Cevdet, Mülkiyeden; Enver Müceddit de Harbiyeden mezun olup görev sahibi olur. Zengin kız, babasına Münir Cevdet'le evlenmek istediğini söyler ancak babası bu evliliğe rıza göstermez. Zengin kız, babasının zoruyla Servet Bey adlı zengin bir adamla evlendirilir. Sevdiği kızla evlenemeyen Münir Cevdet ise üzüntü içerisinde Mısır'a gider. Zengin adamla - Servet Bey- evlenen genç kız mutsuzdur çünkü kocası; işi ve parası dışında bir şey düşünmeyen, eşine sevgi göstermeyen bir adamdır. Yeni evli bu mutsuz kadın,



mektubunda mutsuzluğunu uzun uzadıya arkadaşına aktarır. Ekonomik olarak orta hâlli bir aileye mensup olan genç kız istediği adamla yani Enver Müceddit’le evlenir ve mutludur. Selanik’te kocası ve annesiyle mutlu bir yuva kurmuştur. Zengin kız, mektubunda arkadaşıyla kendisini kıyaslar ve mutsuzluğu karşısında üzüntü duyar.

Raif Necdet’in birçok eserinde kızların istemedikleri erkeklerle evlendirilmeleri ve bunun sonucunda yaşanan olumsuzluklar ele alınır (Karadoğan, 2003, s. 71). *İsyân-ı Meşrû*’da da bu konu işlenmiştir. Sevdiği erkekle evlenemeyen genç kız sırf ekonomik sebeplerle babasının istediği bir adamla evlendirilir. Kocasının ilgisizliği, ilgi duydukları şeylerin farklı olması sebepleriyle evliliğinde mutluluğu yakalayamayan genç kadının içine düştüğü olumsuz durum ve sevdiği erkekle evlenip mutlu olan arkadaşıyla kendisini kıyaslayıp üzülmeye bu hikâyenin ana iskeletini oluşturmaktadır. Eserde anafikir olarak okuyucunun karşısına ebeveynlerin sırf ekonomik sebeplerle kızlarını istemedikleri erkeklerle evlendirmemeleri gerektiği çıkmaktadır.

### **Yöntem**

Bu makalenin inceleme kapsamına giren Balzac’ın *İki Gelinin Hatıraları* romanı ve Raif Necdet’in *Hisler ve Fikirler* adlı eserinde yer alan *İsyân-ı Meşru* adlı hikâyesi her ne kadar farklı edebî türlere ait olsa da birtakım benzerlikler taşımaktadır. Bu sebeple bu iki eser karşılaştırmalı edebiyat biliminin inceleme alanına girmeye uygun eserlerdir. Bu çalışmada bu iki eser, benzerliklerine odaklanılarak karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmıştır.

Bu makale çalışmasında Honoré de Balzac’ın *İki Gelinin Hatıraları* romanının Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Yayınlarınının 3. baskısı (Ankara-1991) esas alınmıştır. Raif Necdet Kestelli’nin *Hisler ve Fikirler* adlı eserinin ise Matbaa-i Hayriye ve Şürekâsı tarafından Arap alfabesiyle basılan 1. baskısı (İstanbul-r. 1326) esas alınmıştır.

Her sanatçının okuduğu veya haberdar olduğu bir eserden etkilenmesi ve kendi eserini oluştururken ondan esinlenmesi çok doğaldır. Karşılaştırmalı edebiyat biliminin inceleme alanına giren eserlerin de çıkış noktasını bu durum oluşturmaktadır. Bu bilim



dalının temelinde edebiyatın bir “bütün” olduğu düşüncesi yatar. *İki Gelinin Hâtıraları* ve *İşyan-ı Meşrû*; olay örgüsü, kişiler, zaman, mekân ve eserde kullanılan teknik bakımından birbirleriyle benzerlik göstermesi hasebiyle bu çalışmanın konusu olmuştur. Ayrıca hem roman türünün hem de hikâye türünün yapı unsurlarının benzer oluşu bu iki eserin karşılaştırmasını kolaylaştırmaktadır. İki eser; olay örgüsü, kişiler, zaman, mekân ve eserde kullanılan teknik bakımından karşılaştırılarak iki eserin benzer yönleri metinlerden alıntılar da yapılarak ortaya konulmuştur.

## 1. BULGULAR

### 1.1. Olay Örgüsü Bakımından Karşılaştırma

Olay örgüleri bakımından her iki eserde birtakım benzerlikler söz konusudur. Bu benzerlikleri eserlerdeki her iki kız arkadaş üzerinden şu şekilde maddeler halinde ortaya koymak mümkündür:

a) Her iki eserdeki her iki kız arkadaş da aynı okulda öğrenim görüp okullarından aynı zamanlarda ayrılır.

*İki Gelinin Hâtıraları* adlı romanın başkışileri olan Louise ve Renée aynı rahibe okulunda öğrenim görürler ve birbirlerine yakın zamanlarda okuldan ayrılırlar. Eserden alıntılanan aşağıdaki kısımda Louise'nin Renée'ye yazdığı mektup aracılığıyla bu durum şu şekilde okuyucuya aktarılır:

Sevgili meralim, bak, işte ben de oradan kurtuldum! (...) Sen gittikten sonra ben kara sevdalığa dönmüştüm; bir an önce kurtulmam da o yüzden oldu (Balzac, 1991, s. 3-4).

*İşyan-ı Meşrû*'dan alıntılanan aşağıdaki kısımda zengin kızın diğer kıza yazdığı mektup aracılığıyla bu durum şu şekilde okuyucuya yansıtılır:

Mektepte birbirimiz için en iyi ve samimi birer muhibbe idik. Bir derecede ki maddeten iki, fakat manen bir gibi idik. Kalbimizin en mahrum hissiyatını, ruhumuzun en fâş edilemez esrarını yekdiğerimize söyler ve bundan derin bir tesliyet ve meserret hisseylerdik (Râif Necdet, r.1326, s. 249-250).



b) Her iki eserdeki her iki kız arkadaş da okuldayken aşk ve evlilik üzerine birbirine benzer hayâller kurarlar

Renée'nin farklı zamanlarda yazdığı mektuplarda iki kız arkadaşın okulda kurduğu hâyallerden şu şekilde bahsedilir:

Hani seninle birtakım romanlar, garip garip hayatlar kurardık, hayal ederdik de kendimiz de onların kahramanı olurduk (Balzac, 1991, s. 42-43).

Ah! kardeşçğim, vaktiyle hayalimizde yaşattığımız šiire büsbütün bırak kendini (Balzac, 1991, s. 128).

*İsyân-ı Meşrû*'da ise iki genç kızın aşk ve evlilik üzerine hayâller kurmaları şu şekilde okuyucuya aktarılır:

Mektepte, hususiyile müntehi sınıfta iken, musahabelerimizin mevzuunu -dünyadaki bütün genç kızların zemin-i mukalemeleri gibi- izdivaç teşkil ederdi.. Ve bu hülya-yı izdivaç ile sema-yı âmâlimizi kaplayan fecr ve şafaklardan... (Raif Necdet, r.1326, s. 251).

c) Her iki eserde her iki kız arkadaş da okuldan ayrıldıktan sonra mektupla -uzun ve samimî mektuplar- iletişim kurarlar.

Louise'ye ait olan ve bir kısmı aşağıda alıntılanan mektuplarda her iki genç kızın mektuplaşarak aralarındaki dostluk bağı koparmak istememeleri anlatılmaktadır:

Karşı karşıya gelip anlatmak kadar tatlı değil ama, içimi şu kâğıtlara da dökmemem boğulacağım (Balzac, 1991, s. 6).

Hatırlarsın ya! seninle biribirimize evimizi de, bütün hayatımızı da en küçük noktalarına varıncaya kadar anlatmayı sözleşmiştik; ben hemen sözümü yerine getirmek için masamın başına oturdum. Sevdiğimiz bir kimsenin nerede, nasıl yaşadığım bilmek ne tatlı şeydir! Sen de bana etrafındaki her şeyi, en küçüğünü de, hattâ büyük ağaçlar arasında güneşin nasıl battığını da unutmadan, hepsini anlat (Balzac, 1991, s. 14).

*İsyân-ı Meşrû*'nun başkışilerinden biri olan zengin kızın, kız arkadaşına mektup yazma sebebi -bir bakıma bu hikâyenin de özetidir- eserden alıntılanan aşağıdaki metin parçasında mevcuttur:

Sen bütün kalbinle sevdin.. Ben bütün ruhumla perestij ettim.. Sen hakkını aldın: Mesud oldun... Fakat ben... İşte benim ne olduğumu anlatmak, izah etmek için sana bu büyük



mektubu yahut, küçük hikâyeyi yazıyorum, hemşireciğim.. (Râif Necdet, r.1326, s. 253).

ç) Her iki eserde de evlilikte mutluluğu yakalayamayan her iki genç bayan evlilikte mutluluğu yakalayana mutsuzluğunu kıyas yaparak aktarır.

Louise'ye ait olan ve bir kısmı aşağıda alıntılanan mektuplarda Louise'nin evlilikte mutluluğu yakalayamaması sebebiyle duyduğu üzüntü ve içine düştüğü umutsuzluk yer almaktadır:

Bir kadının yüreğini parçalıyacak şeylerin en acısıyla karşılaştım: sadakatinden emin olmadığımız, hattâ üzerimize kötülük ettiğini bildiğimiz bir erkekle yaşamak mecburiyeti! Kardeşçığım, bu hayat bir bakıma bir cehennem; bir bakıma da bunda cennetin hazları var. Ben şimdiye kadar sadakatle sevmeye, tapılırca sevmeye alıştım, ayağımı da bu ateşe basmamıştım. İçimden:

—Bir gün ıstırabın karanlık, yakıcı saraylarına girmek mi istiyordun? diyorum. İşte duan kabul edildi, şeytanların pençesine düştün: yürü, artık, bedbaht! (Balzac, 1991, s. 294).

Hiç bir kadın beni kendine örnek edinmeye kalkmasın. Bedbaht olur. Benim halim apayrı bir şeydi. (Balzac, 1991, s. 309).

*İsyan-ı Meşrû*'nun başkişilerinden zengin hanıma ait olan ve bir kısmı aşağıda alıntılanan mektuplarda yeni evli kadının kocasının ilgisizliği ve sevgisizliği sebebiyle evlilikte mutluluğu yakalayamaması sonucunda duyduğu üzüntü ve içine düştüğü umutsuzluk yer almaktadır:

Şimdi siz orada (...) zevce ve zevce ile muhterem bir vâlideden müştekil bir lâne-i saadette, hayatta mümkün olabilen bir bahtıyarlığın samimiyet-i evvâkını hissederken.. Ben, zavallı ben bir makber-i siyah-ı cefa şeklinde yükselen Çamlıca'daki müşa'sa' köşkün muhteşem müzeyyeniyâtı arasında, hodbin, adi, hırçın, hissiz, fikirsiz, fakat, ah fakat zengin, of pek zengin bir erkeğin çehre-i bârid ü menhusu karşısında zehraba hayatın âteşin cer'alarını içerek her gün katre katre ölüyorum (Râif Necdet, r.1326, s. 253-254).

d) Her iki eserde de ekonomik olarak orta hâlli olan genç hanımlar orta hâlli birileriyle evlenip mütevazı bir aile hayatı sürer, zengin olan genç hanımlar ise zengin birileriyle evlenip varlıklı bir aile içinde lüks bir yaşam sürer.



Renée'nin kaleme aldığı ve bir kısmı aşağıda alıntılanan mektupta iki kız arkadaşın ilerde yaşayacakları hayatın birbirinden ne kadar farklı olacağı şu şekilde anlatılır:

Mektubunu okurken, hele senin geçireceğin hayatla benim geçireceğim hayatı karşılaştırınca bilsen neler duydum! Sen, ne parlak bir âlemde yaşıyacaksın! Ben ise şâşaasız ömrümü ne ıssız, ne sakın bir yerde sürüklüyeceğim! (Balzac, 1991, s. 37).

*İsyân-ı Meşrû*'da yer alan ve bir kısmı aşağıda alıntılanan mektupta da zengin olan genç kızın zengin bir adamla evlendiği ama evliliğinde mutluluğu yakalayamaması sebebiyle bu durumdan memnun kalmadığı görülmektedir:

Sana her vakit söylemez miydim ki servet ile saadet tahakkük etmez.. Sırası düştükçe daima sana tekrar ettiğim bu nazariyenin gel de şimdi heykelini gör.. (Râif Necdet, r.1326, s. 253).

Renée'nin kaleme aldığı ve bir kısmı aşağıda alıntılanan mektup aracılığıyla Renée'nin evlenince ilerde ekonomik ve sosyal bakımdan Louise'den ne kadar farklı bir yaşam süreceği okuyucuya şu şekilde aktarılır:

Hayatımın nasıl geçeceğini şimdiden biliyorum ben. -En büyük olaylar Estorade beylerinin dişlerinin çıkması, memeden kesilip mama yemeleri, bir yandan bahçemin fidanlarını, bir yandan da beni yıkıp çiğnemeleri olacak. Onlara takkeler işlemek, Gemenos vadisinin ağzında oturan aksırıklı tıksırıklı bir ihtiyarın sevgisine, hayranlığına mazhar olmak: işte hayatımın zevkleri! (...) Benim hayatımın roman tarafı sen olacaksın, Louise'ciğim. Bana bütün yaptıklarını anlat, baloları, eğlenceleri anlat, neler giydiğini, güzel sarı saçlarına hangi çiçekleri taktığını, erkeklerin sözlerini de, tavırlarını, hareketlerini de anlat (Balzac, 1991, s. 43).

## 1.2. Kişiler Bakımından Karşılaştırma

*İsyân-ı Meşrû* ve *İki Gelinin Hâtıraları* adlı eserler, başkişileri açısından da benzerlik göstermektedir. *İsyân-ı Meşrû*'da isimleri belirtilmeyen ama zengin ve orta hâlli kız olarak okuyucunun isimlendirebileceği iki kız arkadaş başkişilerken *İki Gelinin Hâtıraları*'nda ise Renée ve Louise adlı iki kız arkadaş başkişilerdir.

Her iki eserin başkilerinin ortak noktaları mevcuttur: Aynı okulda öğrenim görmüşlerdir, evlenme çağına gelmişlerdir, çok samimî arkadaşlıklar, aşk ve evlilik hususlarında hayâlleri vardır, okuldan mezun olduktan sonra iletişimleri kesilmez, biri evlilikte





mutluluğu yakalarken diğeri yakalayamaz. Ayrıca her iki eserin başkişilerinden olan zengin kızlar debdebeli bir yaşamı düşlerken zengin olmayan kızlar ise sade bir yaşamdan ötesini hayâl etmezler.

*İki Gelinin Hâtıraları*'ndan alıntılanan ve Renée'ye ait olan aşağıdaki mektupta iki kız arkadaşın ne derece samimî bir dostluk kurdukları ve bu dostluklarını mektupla dahi olsa devam ettirme arzusunda olmaları gözlemlenmektedir:

Unutma ki dinlediğin, dansettiğin, parmaklarının ucu sıkıldığını duyduğun zaman yalnız değilsin, ben de seninle beraberim. Sen burada benimle beraber La Crampade'da (bizim köy evinin adı) aile anneliği ederken ben de seninle beraber Paris'te eğlenmek isterim (Balzac, 1991, s. 43-44).

Yukarıda bahsedilen sıkı dostluğun ve karakter uyumunun bir benzerini *İsyan-ı Meşrû*'da da görmek mümkündür:

Terbiye-i fikriye ve seviye-i hissiyemiz arasında hassas bir terazinin kefelere beyninde mevcut muvazenet kadar müsavat vardı.. Yalnız müsâvi olmayan mevki-i ichtiyatımız idi (Râif Necdet, r.1326, s. 250).

### 1.3. Zaman Bakımından Karşılaştırma

Eserler zaman açısından ele alındığında her iki eserde de birbirine yakın kronolojik zaman dilimlerinin bulunduğu görülür. *İki Gelinin Hâtıraları*'nda kronolojik zaman olarak 1823-26 Ağustos 1835<sup>2</sup>, *İsyan-ı Meşrû*'da r. 1319 (m. 1904) okuyucunun karşısına çıkar. Bu iki eserde kullanılan zaman dilimi Türk okuyucusu açısından düşünüldüğünde toplumsal, kültürel, sanatsal vb. bakımlardan Türk toplumunun yönünü Batı'ya çevirdiği zaman dilimidir. Ayrıca bu zaman dilimi içerisinde Türk sanatçılar, Fransız edebiyatını örnek almışlardır. Bu zaman diliminde Türk sanatçıların Fransız edebiyatından gerçekleştirdikleri tercüme ve uyarlamaların çokluğu dikkat çekicidir. Her iki eserin olay örgüsü, kişiler, zaman, mekân ve eserde kullanılan teknik bakımlarından benzer noktalarının oluşmasında oluşturuldukları zamanın etkisinin önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

<sup>2</sup> Eserin başkişilerinden biri olan Louise'nin manastırdan 18 yaşında ayrıldığını ve ikinci eşiyle 30 yaşında evlendiğinin belirtilmesi sebebiyle bu sonuca ulaşılmıştır.



*İki Gelinin Hâtıraları*'nda 1820'li ve 1830'lu yıllar Fransa'sındaki sosyal, siyasal ve ekonomik yaşamın izleri tüm ayrıntılarıyla okuyucuya aktarılır. Özellikle 19. asrın ilk yarısında Fransız toplumunda soyluluk kavramına atfedilen değeri ve bunun Fransız sosyal ve siyasal yaşamına yansımalarını eserde görmek mümkündür. Ayrıca Paris'te yaşayan soylu kesimin gündelik yaşamının o döneme yansıyan izleri de tüm ayrıntılarıyla okuyucunun karşısına çıkar. *İsyân-ı Meşrû*'da da yönünü birçok bakımdan Batı'ya çeviren Osmanlı toplumunun yenileşme çabasının o dönemki izlerine mekân ve sosyal yaşam tasvirleri sayesinde ulaşmak mümkündür.

Sonuç olarak eserlerde kullanılan zamanın birbirine yakın oluşu, eserlerdeki karakterlerin özelliklerinin ve olay örgülerinin benzerliğinin sebeplerinden biridir.

#### **1.4. Mekân Bakımından Karşılaştırma**

Roman ve hikâye türündeki eserlerin yapı unsurlarından bir tanesi de mekândır. Yazarlar eserlerinde mekân-insan ilişkisini okuyucuya yansıtmaya çalışır. Hem *İki Gelinin Hâtıraları*'nda hem de *İsyân-ı Meşrû*'da yazarlar, mekânların karakterler üzerindeki etkilerine değinmiştir. Bu çalışmanın kapsamına giren her iki eserde de kullanılan mekânlar ve bunların tasvirleri açısından bir benzerlik mevcuttur.

Her iki eserde coğrafi mekân olarak okuyucunun karşısına çoğunlukla şehirler veya ülkeler çıkmaktadır. Şehir veya ülke olarak *İsyân-ı Meşrû*'da İstanbul, Selanik ve Mısır okuyucunun karşısına çıkarken *İki Gelinin Hâtıraları*'nda Paris şehri başta olmak üzere Fransa, İtalya ve İspanya gibi diğer Avrupa ülkeleri okuyucunun karşısına çıkar.

Her iki eserde de iç mekânlar, hem gösterişli hem de mütevazı evlerin odalarının uzun tasvirlerle anlatımı ve sonrasında karşılaştırması yapılarak okuyucuya aktarılır. Yazarlar, bu tasvir ve karşılaştırmalarla karakterlerin içinde buldukları sosyal ve ekonomik tabakalarla yaşadıkları mekânlar arasında bağ kurar. Bu sayede okuyucu, karakterler arasındaki sosyal ve ekonomik farkı sezebilmektedir.



Her iki metinden alınan aşağıdaki alıntılarda yukarıda bahsedilen karşılaştırmalara rastlamak mümkündür. Yazarlar bu karşılaştırmalarla karakterlerin içinde yer aldıkları sosyal ve ekonomik tabakaları okuyucuya yansıtmaya çalışır.

*İki Gelinin Hatıraları*'ndan alıntılanan aşağıdaki metinde Louise'nin baba evindeki gösterişli dairesinin tasviri yer alır:

Bu salon da odanın eşyasındaki üslûp ile döşetilmiş; kanapeler, koltuklar tuhaf bir biçimde; oymalı tahtadan yapılmış, ayaklar geyik ayağı şeklinde. İnce bir zevkle alçıdan işlenmiş çiçek hevenkleri, aynalar arasında yılankavi dolaşıp bir fisto gibi aşağı dökülüyor. Konsolların üzerinde Çin saksıları var. Büyük annem edalı bir esmer olduğundan dairesinin renklerini de ona göre seçmiş. Bu salonda, çocukken gözlerimi hayli oyalamış olan bir yazı masası buldum; üzerine oymalı gümüş kaplanmış; Lomellini adında bir Cenevizli vermiş bunu büyük anneme. Masanın dört tarafına, dört mevsimin türlü işleri resmedilmiş; her tabloda kabartma yüzlerce insan var (Balzac, 1991, s. 13).

*İki Gelinin Hatıraları*'ndan alıntılanan aşağıdaki metinde Reneé'nin evleneceği adamın babasının evi Reneé'nin anlatımıyla okuyucuya yansıtılır:

Ev, dedim ya, bir köy evi. Kârgir dört duvar çatıp sarımtırak bir badana vurmuşlar, üzerine de kıpkırmızı oyuklu kiremit döşemişler. Bu kiremitlerin altında çatı ezilmiş gibi. Bakışım gözetilmeden ortalama açılmış pencerelerin sarı boyalı, koca koca kapakları var. Bu yapı, bir Provence bahçesi içinde, bahçenin dört yanına da alçak duvarlar çekilmiş. Ustanın keyfine göre kimisi düzüne, kimisi dikine üstüste yığılmış yuvarlak, iri taşların kurduğu dört duvar ki yer yer sıvası dökülmüş (Balzac, 1991, s. 40).

*İsyan-ı Meşrû*'dan alıntılanan aşağıdaki metinde hem zengin olan kızın evi hem de orta hâlli olan kızın evi, zengin olan kızın bakış açısıyla tasvir edilerek karşılaştırılmıştır:

Bizim, gayrimeşrû bir sadâkâtin heykeli siyah mükâfatı şeklinde yükselen müdebdeb yalımıza, muhteşem konağımıza mukâbil sizin yalnız sa'y ve namus ile kazanılmış dört odalı bir evceğiniziz... Bizim, bir şaşaa-i riya ve hıyânet hâlinde parlayan müzeyyen arabalarımıza, şık ve zarif sandallarımıza mukâbil sizin yalnız metin ve fâziletkâr (...) Ve işte bu muhteşem konak, bu müdebdeb yalı.. Bu müzeyyen arabalar, zarif sandallar... Bütün bu alaişimutantana, bütün bu kazb ve sefil maişetimuşaşaa benim mucibinekbet felaketim.. Ve o dört odalı evceğiz (...) Bütün o sade ve namuskâr hayat muntazamamesâ'i senin sebebiraht ve saadetin oldu. Ve bu felaket ve saadet ile de servetin, hususiyile gayrimeşrû kuvvetlerle kazanılmış servetin fazilet karşısındaki acz ve mağlubiyeti bir kere daha tahkik etmiş bulundu!.. (Râif Necdet, r.1326, s. 250).



### 1.5. Eserlerde Kullanılan Teknik Bakımından Karşılaştırma

Roman ve hikâye türündeki eserlerde yazarlar; anlatma/gösterme, diyalog, iç monolog, özetleme, geriye dönüş, parodi, pastiş, bilinç akışı, ironi, montaj, leitmotif vb. birçok anlatım tekniğine başvurur. Bu tekniklerden biri de mektup tekniğidir. Bu teknik bazen eserin tamamında bazen de bir kısmında kullanılır. Romanlar türlerine göre sınıflandırıldığında “mektup-roman” da bu türlerden biri olarak yerini alır.

Bu makale çalışmasının konusu olan her iki eser arasında mektup tekniğinin eserlerin bütününde kullanılması açısından bir benzerlik vardır. Eserlerde yer alan mektupların göndericisi ve alıcısı -sadece *İki Gelinin Hatıraları*'nda diğer karakterlerin birbirine yazdığı az sayıda mektup dışında- eserlerin başkişileri olan kız arkadaşlardır. *İsyân-ı Meşrû* tek ve uzun bir mektuptan oluşurken *İki Gelinin Hatıraları* çoğu uzun olmak üzere karşılıklı 57 mektuptan oluşur. Tek mektuptan oluşan *İsyân-ı Meşrû*'da yer ve isim belirtilmezken tarih olarak Eylül 1319 (rûmî) tarihi yer alır. *İki Gelinin Hatıraları*'nda bazı mektuplarda sadece yer, gün ve ay belirtilirken bazılarında yer ve tarih tam olarak belirtilir. *İki Gelinin Hatıraları*'ndaki mektuplarda 1823-1835 zaman dilimi içerisindeki farklı tarihler yer alır.

### SONUÇ

Karşılaştırmalı edebiyat araştırmalarında daha çok aynı edebî türdeki eserler ele alınmakta ancak bu çalışmada biri roman diğeri hikâye türünde olan iki eser ele alınmıştır. Her ne kadar roman ile hikâye iki farklı edebî tür olarak isimlendirilseler de benzer yapı unsurlarına sahip olduklarından birtakım benzerlikler taşıyabilirler. Bu makalede karşılaştırılan roman ve hikâye türündeki iki eserden yola çıkılarak farklı edebî türdeki eserlerin benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulabileceği söylenebilir.

Fransız edebiyatının yetiştirdiği önemli romancılardan Balzac'ın *İki Gelinin Hatıraları* romanı ile Fecriâtî'nin Türk edebiyatında hüküm sürdüğü bir zamanda ortaya çıkarılmış bir eser olan Raif Necdet Kestelli'ye ait *İsyân-ı Meşrû* adlı hikâyenin daha çok benzerliklerine odaklanılarak karşılaştırmalı incelenmesi sonucunda birtakım genel sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçları şu şekilde maddeler hâlinde belirtmek mümkündür:



- a) Her iki eserin de taşıdıkları edebî değer sebebiyle karşılaştırmalı edebiyat biliminin inceleme alanına girmeye uygun eserler olduğu görülmüştür.
- b) Her iki eserin olay örgüsü, kişiler, zaman, mekân, eserde kullanılan teknik bakımından birbirleriyle benzerlik gösterdiği görülmüştür ve bu benzerlikler bu çalışmanın bütününde ayrıntılı bir şekilde eserlerden alıntılar yapılmak sûretiyle aktarılmıştır.
- c) Her iki eserde de evlilikte mutluluğu yakalayamama ve evlilikte mutluluğu yakalayanla kendini kıyaslamamanın olay örgüsü içinde birbirine benzer bir şekilde yer aldığı görülmüştür.
- ç) Her iki eserde de eserlerin başkişileri olan kadın karakterlerin derin ruhsal çözümlmelerinin benzer bir şekilde yapıldığı görülmüştür.
- d) Her iki eserin de içinde bulunduğu toplumun aşk, evlilik, annelik gibi meselelere bakışını yansıtması bakımından benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- e) 18 ve 19. yüzyıla ait bazı roman ve hikâyelerde mektup tekniğinin eserin bütününde kullanıldığı görülmüştür.

Sonuç olarak; 18. yüzyılın ilk yarısında kaleme alınmış, Fransız edebiyatına ait bir roman ile 19. yüzyılın başlarında kaleme alınmış, Türk edebiyatına ait bir hikâye arasında birtakım benzerlikler olabileceği görülebilir.

#### KAYNAKÇA

- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yayınları.
- Aytaç, G. (2013). *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi* (3. b.). İstanbul: Say Yayınları.
- Balzac, H. d. (1991). *İki Gelinin Hâtıraları* (3. b.). (N. Ataç, Çev.) Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.



Karadoğan, S. (2003). *Raif Necdet Kestelli'nin Hayatı, Romanları ve Hikâyeleri Üzerine Bir İnceleme*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Kurdakul, Ş. (1973). *Şairler ve Yazarlar Sözlüğü* (2. b.). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Râif Necdet. (r.1326). *Hisler ve Fikirler*. İstanbul: Matbaa-i Hayriye ve Şürekâsı.

Yıldırım, Y. (1986). *Raif Necdet Kestelli'nin Hayatı ve Eserleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yücel, T. (1961). *Balzac Hayatı, Sanatı, Eserleri*. İstanbul: Varlık Yayınevi.



## Salgın Hastalık Dönemindeki Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Eser KARAL<sup>1</sup>

Berna Gül BİÇER<sup>2</sup>

### ÖZ

Bu çalışma salgın hastalık dönemindeki üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerini cinsiyet, aile yapısı ve yaşanan yer değişkenleri açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nedensel karşılaştırma modeli benimsenmiştir. Araştırma örneklemini, 2019-2020 yılının bahar döneminde farklı üniversitelerin farklı bölümlerinde uzaktan öğrenim gören, birbirinden farklı demografik özelliklere sahip olan 230 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarından Doğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği ve araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik sağlık düzeyinin, aile yapısı ve yaşanan yere göre farklılaşma olmadığı görülmüştür. Kısa Psikolojik Sağlık ölçeği puan ortalamalarına göre katılımcı üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyleri ortadır.

**Anahtar Kelimeler:** Salgın hastalık, üniversite öğrencileri, psikolojik sağlık.

**Atıf İçin / For Citation:** Karal, E. ve Biçer, B. D. (2021). Salgın Hastalık Dönemindeki Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 4, 17-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi  
Gönderilme Tarihi / Submission Date: 14.10.2020  
Kabul Tarihi / Accepted Date: 11.12.2020

1 Psikolojik Danışman; Milli Eğitim Bakanlığı, TÜRKİYE,  
Email: karaleser@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-8532-106X

2 Fen Bilgisi Öğretmeni; Milli Eğitim Bakanlığı, TÜRKİYE,  
Email: bernagulbicer@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-3999-305X



## **Examining the Psychological Resilience Levels of University Students in the Epidemic Period in Terms of Some Variables**

### **ABSTRACT**

This study was conducted to examine the psychological resilience levels of university students in the epidemic period in terms of some variables. The research was conducted by adopting the causal comparison model. The sample of the research consists of 230 people with different demographic characteristics who study distance education in different departments of different universities in the spring semester of 2019-2020. In the study, an easily accessible sampling method was used to determine the sample group. In the study, the Brief Psychological Resilience Scale adapted to Turkish by Doğan (2015), one of the data collection tools, and the Personal Information Form created by the researchers were used. According to the results of the study, it was determined that the psychological resilience levels of university students showed a significant difference according to their gender. It has been observed that the psychological resilience level does not differ according to family structure and place of residence. According to the Short Psychological Resilience Scale mean scores, the psychological resilience level of the participating university students is moderate.

**Key Terms:** Pandemic, university students, psychological durability.

### **GİRİŞ**

Herhangi bir hastalığın bir bölgede ve zaman diliminde her zaman görüldüğünden daha fazla görülmesi salgın hastalık(epidemi) olarak karşımıza çıkmaktadır (Topçu, Söyletir ve Doğanay, 1996). Salgın hastalıkların yaşanılan toplumda bireyler üzerinde çok fazla etkisi olabilmektedir. Geçmişte bakıldığında önemli afetlerden olan salgın hastalıkların, bireylerin ve toplumların hayatlarında büyük yıkımlara neden olduğu ve etkisi itibariyle insan neslinin çok fazla zarar görmesine sebep olduğu görülmektedir (Topçu, Söyletir ve Doğanay, 1996). Salgın hastalıkların yıkıcı etkileri düşünüldüğünde ardında kalıcı hasarlar bıraktığı da söylenebilmektedir. Salgın hastalık gibi travmatik olaylarla karşı karşıya kalındığında kimi bireylerin farklı ruhsal problemler(depresyon, anksiyete vb.) yaşadığı ve bu ruhsal problemlerin uzun bir zaman sürdüğü bazı bireylerin ise bu süreci daha kısa bir sürede atlatıp normal yaşantılarına devam edebildiği görülmektedir (Doğan, 2015).

İnsanlar salgın hastalık tehdidi karşısında, kendilerinin etkilenmeyeceğini, zarar görmeyeceklerini ve salgın hastalığın kontrol edilebilir bir düzeyde olduğunu bilmek ister (MEB, 2020). Ayrıca bireyler hayatın içinde yaşanan bu zorluklar ile mücadele





etmede psikolojik destek almaya ihtiyaç duyabilmektedir. Kişilerin karşı karşıya kaldıkları olumsuz durumlardan kurtulabilmeleri kendi uğraşlarıyla mümkün olmamasının onları sosyal destek ihtiyacına yöneltmesi, bir zorunluluk olarak görülmektedir (Görgü, 2005). Bu bağlamda insanların salgın hastalık döneminde sosyal desteğe ihtiyaç duydukları, sosyal destek ile zor yaşantılar karşısında güçlü durabildikleri ve psikolojik sağlamlık düzeylerini yükselttiği söylenebilir.

Psikolojik sağlamlık, sosyal bilimler ve psikoloji bilimleri gibi farklı bilim alanlarında araştırılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Akın ve Akın, 2015:149). Kararımak (2006), psikolojik sağlamlığı güncel bir kavram olarak ifade ederken, Öz ve Yılmaz(2009) ise; psikolojik sağlamlığın özellikle son zamanlarda üzerinde durulan önemli bir kavram haline geldiğini belirtmiştir. Psikolojik sağlamlık, bireyin öngöremeyeceği olumlu sonuç olarak ifade edilmektedir (Sipahioğlu, 2008). Kahvecioğlu (2016) psikolojik sağlamlığı, bireyin içinde bulunduğu koşulların bireyi zor durumda bırakmasına, sorunla yüzleşmesinde, risk faktörleriyle karşı karşıya kalmasına rağmen onun bu zorlu koşullardan psikolojik olarak sağlam kurtulabildiğini gösteren bir durum olarak ifade etmektedir. Bolat'a (2013) göre bir kişilik özelliği olan psikolojik sağlamlık, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla mücadele edebilmelerini sağlamaktadır. Şavur (2012) ise; çalışmasında bazı araştırmacıların psikolojik sağlamlığı, yaşamı tehlikeye atan durumlarda bireyin var olan iyilik halini korumasıyla ilgili olan etkin bir gelişim olarak tanımladığını belirtmiştir. Çetin ve Basım' a (2011) göre psikolojik sağlamlık, kişinin karşılaştığı zorlu yaşam olaylarına karşı dayanmayı ve olaydan sonra da önceki sağlıklı haline dönebilmeyi ifade eden kavram olarak açıklanmıştır. Psikolojik sağlamlık, kişinin yaşamış olduğu olumsuzluğun ardından tekrardan yaşamını devam ettirebilme becerisidir (Öz ve Yılmaz, 2009). Psikolojik sağlamlık bireyin geçirmiş olduğu tüm olumsuz durumlardan sonra tekrardan eski hayatına dönüp yaşamını devam ettirebilmesi olarak tanımlanabilmektedir.

Gizir'in (2004) maddi durumu kötü olan çocuklarla yapmış olduğu ve psikolojik sağlamlığın bir boyutu olan akademik sağlamlık düzeyi ile akademik sağlamlığı



etkileyen koruyucu faktörler üzerine yaptığı çalışma ülkemizde psikolojik sağlıkla ilgili yapılan ilk araştırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha sonraları Gürkan (2006) ise üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada psikolojik sağlık düzeyi düşük olan bireyleri ele almıştır. Yapılan tanımlar incelendiğinde, tanımların hepsinde bazı ortak noktaların olduğu ve psikolojik sağlamlığın tek bir boyuta bağlı olarak açıklanamayacağı söylenebilmektedir. Bireyin yaşantıları sonucunda daha uyumlu ve yapıcı tepki vermesini sağlayan koruyucu faktörler, psikolojik sağlık konusunda önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Kararımak, 2016). Risk faktörleri ele alındığında psikolojik sağlamlığı azalttığı görülürken, koruyucu faktörler ise psikolojik sağlamlığın artmasında etkili olduğu söylenebilmektedir. Yapılan derleme çalışmasında risk faktörleri bireysel, çevresel ve ailevi risk faktörleri olarak sınıflandırılmıştır (Gizir, 2007).

Tablo 1’de koruyucu ve risk faktörleri bireysel, ailevi ve çevresel kapsamda açıklanmıştır:



**Tablo 1. Bireysel, Ailevi ve Çevresel Faktörler Bazında**

Risk ve Koruyucu Faktörler	Risk Faktörleri	Koruyucu Faktörler
<b>Bireysel Faktörler</b>	Utangaçlık, Çekingenlik, Düşük Sayısal Zekâ, Asosyallik, Geçimsizlik	Yeterli düzeyde sayısal zekâyâ sahip olmak, İyimser olmak, Özdenetim sahibi olmak, Empati, Sorumluluk sahibi olmak, İyi ve etkili iletişim, sorun çözüme becerilerine sahip olmak
<b>Ailevi Faktörler</b>	Çok çocuklu ailenin ferdi olmak, Psikolojik ve fizyolojik hastalığı olan ebeveynlerin olması, Boşanmalar, Aile içi ölüm vakaları, İstismara maruz kalınması(fiziksel, cinsel)	Olumlu ebeveyn ilişkisi, Ebeveynlerin eğitimi olması
<b>Çevresel Faktörler</b>	İstismara maruz kalınması(fiziksel, cinsel), Maddi sorunlar, Düşük sosyo-ekonomik ve sosyokültürel seviye, Evsizlik	Sahip olunan olumlu bir sosyal çevre ve arkadaşlık ilişkileri, Rol model olacak birinin olması

(Akyıldırım, 2017)

Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek bireylerin zorlu yaşantılar karşısında güçlü durabildiği ve zor durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabildikleri görülmektedir (Rahat, 2014). Ayrıca bu bireylerin kendini algılama ve kendilerine olan saygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Kararımak, 2007). Psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin daha fazla yaşam doyumuna sahip oldukları araştırmalar sonucunda bulunmuştur (Eryılmaz, 2012). Tümlü ve Receptoğlu (2013) ise; çalışmalarında psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan kişileri, kişisel gelişimine önem veren, akademik başarı seviyesi yüksek, yaşantısında olumlu ve etkili ikili ilişkileri olan, sorumluluk sahibi kendisiyle barışık ve yaşamından zevk alan bireyler olarak belirtmiştir. Toplumumuzda psikolojik durumumuzu olumsuz etkileyen olayların sayısı ve şiddetinin arttığı söylenebilmektedir. Bundan dolayı ülkemizin toplum yapısı da



düşünüldüğünde insanların yüksek psikolojik sağlık düzeyine sahip olması önemli bir durum olarak belirtilmiştir (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009).

Sonuç olarak baktığımızda; salgın hastalık dönemleri, yarattıkları etki itibarıyla insanları hem fizyolojik hem de psikolojik olarak etkisi altına aldığı söylenebilir. Bundan dolayı salgın hastalıkların toplumda üzerinde tedirginlik, korku ve endişe gibi birçok farklı yansıması olabilmektedir. Bireyler bu dönemlerde kendilerini hastalıktan korunmaya çalışırken psikolojik olarak da sağlam kalma çabası içerisine girebilir. Bireyler sosyal izolasyonun olduğu salgın hastalık dönemlerinde, aile ve arkadaş gibi sosyal destek ağlarından kopabilmekte, bu süreci zorlu bir şekilde geçirebilmektedir. Sosyal destek sistemi güçlü olan bireylerin ise salgın hastalık döneminde psikolojik olarak daha sağlam oldukları ve eski yaşantılarına daha kolay uyum gösterebildikleri görülmektedir. Ayrıca insanların bireysel, ailevi ve çevresel risk faktörleri ile koruyucu faktörleri salgın hastalık dönemini sağlam bir şekilde atlattıklarına etki edebilmektedir. Yapılan açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın amacı, Dünya Sağlık Örgütü tarafından ilan edilen pandemi sonrası salgın hastalık dönemindeki üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin cinsiyet, aile yapısı ve yaşanılan yer bağlamında incelenmesidir.

## **2.YÖNTEM**

### ***2.1.Araştırmanın Modeli***

Bu araştırmada salgın hastalık dönemindeki üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde, insanların oluşturduğu gruplar arasındaki farklı durumların sebepleri ile nihai sonuçlarını şartlar ile araştırmaya katılan katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale, etki olmadan belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).



## 2.2.Çalışma Grubu

2019-2020 yılının bahar döneminde farklı üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören; cinsiyet, aile yapısı ve yaşanılan yer bakımından farklılık gösteren 230 kişi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırma Dünya Sağlık Örgütü'nün(World Health Organization-WHO) pandemi ilan ettiği ve üniversitelerin uzaktan eğitime geçtiği Nisan ayında yapılmıştır. Çalışma grubu çevrimiçi uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş böylece işgücünden, paradan ve zamandan tasarruf amaçlanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

**Tablo 2. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

Demografik Bilgiler		F	%
Cinsiyet	Kadın	145	63,04
	Erkek	85	36,95
Aile Yapısı	Çekirdek	152	66,08
	Geniş	78	33,91
Yaşanılan Yer	Büyükşehir	88	38,26
	Şehir Merkezi	36	15,65
	İlçe	77	33,47
	Köy/Kasaba	29	12,60

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 145'inin (%63,04) kadın ve 85'inin (%36,95) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların sadece 5'i (%2,17) evli olup 225'i ise (%97,82) bekârdır. Ayrıca aile yapısına bakıldığında 152 kişi (%66,08) çekirdek ailede ve 78 kişi(%33,91) ise geniş ailede yaşamaktadır. Yaşanılan yere ait demografik bilgiler incelendiğinde ise katılımcıların 88'i (%38,26) büyükşehirde, 36'sı (%15,65) şehir merkezinde, 77'si (%33,47) ilçede ve 29'u (%12,60) köy veya kasabada yaşamaktadır.



### ***2.3. Veri Toplama Araçları***

Araştırma katılımcılarının demografik bilgileri için “Kişisel Bilgi Formu (KBF)”, psikolojik sağlık düzeylerini belirlemek için ise “Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (KPSÖ)” uygulanmış ve veriler toplanmıştır.

#### ***2.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)***

Araştırmanın örneklem grubuna ait demografik bilgileri elde edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu cinsiyet, medeni durum, aile yapısı ve yaşanan yere dair 4 maddelik sorudan oluşmaktadır. Katılımcılardan daha gerçekçi yanıtlar alabilmek için kimlik bilgilerine yer verilmemiştir.

#### ***2.3.2. Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (KPSÖ)***

Smith vd. (2008) tarafından bireylerin sahip olduğu psikolojik sağlık düzeylerini ölçebilmek amacıyla geliştirilen KPSÖ ölçeği, Doğan (2015) tarafından Türkçeye çevrilip geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiştir. Katılımcılara sorular, 5’li likert tipi ölçekle, "Hiç uygun değil" (1), "Uygun Değil" (2), "Biraz Uygun" (3), "Uygun" (4), "Tamamen Uygun" (5) şeklindeki maddelerden kendilerine uygun olanı işaretlemeleri istenmek suretiyle sorulmuştur. Ölçek 6 maddelik olup 2,4 ve 6. maddeler ters olarak kodlanmaktadır. Ölçek puanlama sonucuna göre alınan yüksek puan, yüksek düzey psikolojik sağlamlığın olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .83 olarak tespit edilmiştir (Doğan, 2015).

### ***2.4. Verilerin Analizi***

Toplanan veriler SPSS 23.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testleri ile verilerin normallik analizlerine bakılmıştır. Çalışmadaki veri sayısının 30’den düşük olması durumunda Shapiro-Wilk testi, 30’den yüksek olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi ile normallik analizine bakılır (Can, 2016). Çalışmanın veri sayısı 230 olduğundan dolayı Kolmogorov-Smirnov testine bakılmış ve normallik analizi yapılmıştır. Analiz sonucu parametrik olmayan testlerin kullanılması gerektiğini göstermektedir.



**Tablo 3. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Normallik Testi Değerleri**

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
<b>Psikolojik Sağlamlık</b>	,100	230	,000	,987	230	,033

Tablo 3 incelendiğinde verilerin normal dağılıma uygunluk göstermediği belirlenmiştir. Normal dağılıma uygunluk göstermeyen verilerin ilişkilerinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. İki bağımsız değişken arasındaki anlamlılık düzeyini tespit etmek için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla bağımsız değişken arasındaki anlamlılık düzeyi için ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma bulgularına yer verilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiki sonuçları neticesinde ulaşılan bulgular ve bulguların yorumları yer almaktadır.

Üniversite öğrencilerinin Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

Değişken	N	$\bar{x}$	SS
Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	230	17,68	4,41

Tablo 4’te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 17,68 (ss=4,41)’dur. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği için alınan puan ortalaması göz önüne alındığında araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının orta düzeyde ( 6-11 puan düşük, 12-22 puan orta ve 23-30 puan yüksek) olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeni puanlarına göre üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.



**Tablo 5. Psikolojik Sağlık Düzeyi İle Cinsiyet Değişkenine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Psikolojik Sağlık	Kadın	145	106,51	15444,50	4859,500	,007
	Erkek	85	130,83	11120,50		

\*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde psikolojik sağlık düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir (Z= -2,685; p<0.05). Mann-Whitney U testi sonucun göre ise; bu anlamlı farklılığın erkeklerin lehine olduğu söylenebilmektedir.

Aile yapısı değişkeni puanlarına göre üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin sonuçları Tablo 7’te verilmiştir.

**Tablo 7. Psikolojik Sağlık Düzeyi İle Aile Yapısı Değişkenine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Değişken	Aile Yapısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Psikolojik Sağlık	Çekirdek	152	117,23	17819,00	5665,000	,581
	Geniş	78	112,13	8746,00		

\*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde psikolojik sağlık düzeyinin diğer bir değişken olan aile yapısı göre farklılaşmadığı görülmüştür (Z= -,553; p<0.05).

Yaşanılan yer değişkeni puanlarına göre üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin sonuçları Tablo 8’te verilmiştir.





**Tablo 8. Psikolojik Sağlık Düzeyi İle Yaşanılan Yer Değişkenine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Değişken	Yaşanılan Yer	N	Sıra Ortalaması	P
Psikolojik Sağlık	Büyükşehir	88	115,32	,894
	Şehir Merkezi	36	110,19	
	İlçe	77	119,57	
	Köy/Kasaba	29	111,83	

\*p&lt;0.05

Tablo 8 incelendiğinde psikolojik sağlık düzeyinin yaşanılan yere göre farklılaşmadığı görülmüştür (p<0.05).

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada salgın hastalık dönemindeki üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlıklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hoşoğlu, Kodaz, Bingöl ve Batık'ın (2018) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeyi orta düzeyde tespit edilmiştir. Erkoç ve Daniş (2020) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerini incelemiş ve çalışmanın bulgularıyla paralel, orta düzey psikolojik sağlık sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Aslan'ın (2018) yapmış olduğu çalışma sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Diğer araştırma bulguları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin salgın hastalık dönemindeki psikolojik sağlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekler nitelikte çalışmaların olduğu sonucuna varılmıştır. Bahadır Yılmaz (2009) ve Sezgin (2016) çalışmalarında araştırma bulgularına paralel olarak psikolojik sağlık düzeyleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında erkeklerin yüksek psikolojik



sağlık düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bahadır (2009), üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerini incelediği araştırmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Sevgin (2016) ise üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık ve dindarlık düzeylerinin incelendiği araştırma da psikolojik sağlığın cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varmıştır. Açıkgöz (2016) ve Ernas (2017) çalışmalarında araştırma sonucunu destekler nitelikte benzer sonuçlar elde edilmiştir. Literatür incelendiğinde araştırma bulguları arasında farklılık olduğu da görülmektedir. Özer (2013) ve Bolat (2013) yaptıkları çalışmada, psikolojik sağlık ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Aydın ve Egemberdiyeva (2018), Topçu (2017), Varıcıer (2019) çalışmalarında psikolojik sağlık ile cinsiyet arasında farklılık bulunamamıştır. Güngörmüş (2015) ve Oktan (2014) ise araştırmalarında psikolojik sağlığın kadınların lehine cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Psikolojik sağlığın aile yapısı ve yaşanan yer değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Aile yapısı ve psikolojik sağlık arasında anlamlı bir farklılık elde edilememesi, her aile üyesinin farklı geçmiş yaşantılara ve deneyimlere sahip olmasından ve aile içi destek sistemlerinin birbirlerinden farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada yaşanan yer ile psikolojik sağlık değişkeni arasında anlamlı bir farklılık elde edilememesi ise her yaşam bölgesinin kendine özgü stres faktörleri olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma 2019-2020 yılının bahar döneminde pandemi ilan edilen Nisan ayında farklı üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören; cinsiyet, aile yapısı ve yaşanan yer bakımından farklılık gösteren 230 kişi kişilik araştırma grubuyla yapıldığı için sınırlılığı olan bir araştırmadır. Salgın hastalık döneminde yerleşim yerlerinde alınan tedbirler farkı olup bunun insanlar üzerindeki etkileri de değişebilmektedir. Kimi insanlar köylerde, ilçelerde, şehir merkezlerinde veya büyük şehirlerde yaşamaktadır. Yaşanılan yerlerdeki tedbir ve kısıtlamalar farklı olduğu için salgın hastalık döneminde bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin yaşanan yer değişkenine göre daha



ayrıntılı bir şekilde araştırılabilir. Bu doğrultuda yapılan araştırmaya benzer başka bir araştırmada örneklem grubu daha fazla seçilebilir. Bireyin psikolojik sağlık düzeyi sadece içerisinde bulunduğu an ve koşullarla sınırlı olmayıp geçmiş yaşam deneyimleri de psikolojik sağlamlığı üzerinde etkili olabilmektedir. Yaşamı boyunca travmatik olaylara şahit olmuş, stres faktörlerine maruz kalıp bu konuda deneyimi olan ve olumsuz sağlık durumu sahip olan ve olmayan bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinde farklılıklar görülebilmektedir. Bu kapsamda psikolojik sağlamlığın; geçmişte yaşanan travma, karşılaşılan stres faktörleri ve deneyimleri, yaş, zekâ, sağlık durumu gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.

Salgın hastalık döneminde üniversitede görevli ruh sağlığı çalışanları tarafından üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerini artırmak için psikolojik sağlamlığı desteklemeye yönelik psikoeğitim grup çalışmaları yürütülebilir. Bu kapsamda salgın bittikten sonra yüz yüze eğitime geçilmesiyle birlikte üniversite öğrencilerine yönelik tekrardan normal hayata uyumu kolaylaştırıcı önleyici ve uyum sağlayıcı hizmetler kapsamında oryantasyon programları düzenlenebilir. Sosyal etkinliklere, üniversite öğrenci kulüp faaliyetlerine ve öğrencilerin zorlu salgın döneminden sonra stresten uzaklaşmalarını sağlayacak aktivitelere ağırlık verilebilir.

Öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarına halen etki eden olumsuz durumların tespit edilmesine yönelik ihtiyaç duyulan bireylere psikolojik danışma hizmeti sunulabilir. Salgın hastalık sonrasında bireyleri olumsuz etkileyen, psikolojik sağlamlıklarına zarar veren durumlar kendilerini bir anda göstermeyebilir. Buna yönelik alanında uzman ruh sağlığı çalışanları tarafından belirli aralıklarla psikolojik sağlamlığı güçlendirici eğitimler ve seminerler verilebilir. Psikolojik sağlamlığın önemli bir yordayıcısı olan sosyal desteğin artırılmasına yönelik öğrencilerin velilerine aile eğitimleri desteği verilebilir. Bu şekilde öğrencilerin destek kaynaklarının güçlendirilmesi sağlanıp ve psikolojik sağlamlıklarına pozitif bir etki yaratılabilir.



**KAYNAKÇA**

- Açıkgöz, M. (2016). *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akın, A., Akın, Ü. (2015). *Psikolojide güncel kavramlar 1-pozitif psikoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akyıldırım, D. P.(2017).*Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı, algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Altıparmak, S.(2009). Huzurevinde yaşayan yaşlı bireylerin yaşam doyumu, sosyal destek düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 23(3), 159-64.
- Aslan, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlık düzeyinin kişinin mizaç özellikleri, çocukluk dönemi travma durumları, ebeveyn tutumları ve demografik özelliklerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın, M., Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.
- Bahadır, E. (2009). *Sağlıkla ilgili fakültelerde eğitime başlayan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Basım, H. N., Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22 (2), 104-114.
- Bolat, Z. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık ve öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (10. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, T. 2015. Kısa psikolojik sağlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102
- Erkoç, B. ve Danış, M.Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 34-42.
- Ernas, Ş. (2017). *Özerklik ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eryılmaz, A. (2012). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13, 77-84.
- Gizir, C.A. (2004). *Academic resilience: an investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty*. M.E.T.U. Institute of Social Sciences, Doctorate Thesis, Ankara.
- Gizir C.A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3: 113-128.



- Görgü, E. (2005). *3-7 yaş arası otistik çocuğa sahip olan annelerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güngörmüş, K., Okanlı, A. ve Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 9-14.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkisi*. Doktora tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hoşoğlu, R., Kodaz, A. F., Bingöl, T. Y., Batık, M. V. (2018). Öğretmen adaylarında psikolojik sağlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 217-239.
- Kahvecioğlu, K. (2016). *Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik sağlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kararımk, Ö. (2006). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 129-142.
- Kararımk, Ö. (2007). *Deprem yaşamış bireylerde psikolojik sağlığa etki eden kişisel faktörlerin incelenmesi: bir rol model test etme çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2020. Salgın hastalık dönemlerinde psikolojik sağlığımızı korumak, yetişkinler için bilgilendirme rehberi. [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) adresinden 20 Mart 2020 tarihinde erişildi.
- Oktan, V., Odacı, H., Berber-Çelik, Ç. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 140-152.



- Öz, F., Yılmaz, U. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(3.), 82-89.
- Özer, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Rahat, E. (2014). *Benlik kurgusu, sosyal destek, başa çıkma stilleri ve yılmazlığın üniversite yaşamına uyumu yordama güçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat
- Sezgin, K. (2016). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve dindarlık düzeylerinin incelenmesi (Dicle Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şavur, E. (2012). *İnsani yardım çalışanlarının yardım arama davranışına ilişkin bir inceleme: Psikolojik belirtiler, psikolojik sağlamlık ve sosyal destek algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, F. (2017). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde beş faktör kişilik özelliklerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topçu, W. A., Söyletir, G., Doğanay, M. (1996). *Enfeksiyon Hastalıkları*. İstanbul 1996, s.24.



Tümlü, G. Ü., Recepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.

Varırcı, Ş. E. (2019). *Yetişkin psikolojik sağlamlığı üzerine bir inceleme: algılanan ebeveyn tutumu, kontrol odağı, algılanan sosyal destek ve stresle başa çıkma stilleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.





## Translatability Potential of Legal Discourse Viewed from the Philosophical Perspective

Nataliia PAVLIUK<sup>1</sup>

### Abstract

The aim of the paper is to introduce the notion of translatability potential, which can be viewed from the philosophical perspective, as it aligns with the problem of untranslatability raised by several philosophers who referred to translation in general in their works. For instance, Hadamer, Heidegger, Derrida used to speak and meditate the mentioned issue in their works, they were concerned with the potential possibility to express ideas in another language, transfer them to other cultures, and placing them in a new language environment. The paper considers this problem from the point of a legal discourse translation field, as it is a complicated system including multiple aspects presenting challenges for translators, which in the process of translation determines the correlation between the object and the subject. Translatability potential is suggested as a starting point to identify if a text or a linguistic unit is possible to render using another language. The paper also studies how much the interpretation of the source of a legal text affects the fulfillment of its translatability potential.

**Keywords:** translatability potential, untranslatability, knowledge, legal discourse, philosophical perspective

### INTRODUCTION

Translation as a cognitive process involves a certain research process and gaining new knowledge, and its result depends considerably on the translator's decisions based on his/her knowledge of the subject and ability to penetrate into the depths of the field.

---

**Atf İçin / For Citation:** Pavliuk, N. (2021). Translatability Potential of Legal Discourse Viewed from the Philosophical Perspective. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 4, 35-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 06.11.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 07.01.2021

<sup>1</sup>Associate Prof.; National University of Kyiv-Mohyla Academy, Kyiv, Ukraine

E-mail: [natalia.pavliuk@ukma.edu.ua](mailto:natalia.pavliuk@ukma.edu.ua)

ORCID: 0000-0003-3451-1063



However, a text itself and its linguistic level means to bear some characteristics which either make them translatable or not, it means some of them can potentially be translated in full and without considerable changes in meaning, while others require great semantic changes to make the translated text perform the same function as the original. Thus, a text as a whole, with its lexical and even grammatical parts has a translatability potential of a certain level, which affects the translator's choice of linguistic means and the degree inaccuracy of the translation process.

While philosophy is speaking about untranslatability as a main problem of translation and suggests not translating key philosophical terms, but keep them untranslated and explained, legal discourse does not accept such an approach, as its main text is a type of document, which needs a proper translation in a new language environment according to its purpose.

The translation of legal discourse viewed from the philosophical perspective brings a new vision to the problems of legal terms translatability, overcoming the challenges of rendering differences in legal notions of various law systems and the position a translator in the process of international legal communication. In the paper the translatability of legal terms will be questioned, the legal discourse will be considered from the translator's perspective and the necessity to deal with the untranslatability of legal discourse will be discussed. The paper also contains some assumptions about the level of the interpretation affection on the target language document.

### **Using “Meditative Thinking” to Consider Legal Translation from the Philosophical Perspective**

Martin Heidegger’s idea of calculative and meditative thinking, such as two methods of thinking a human being is characterized by expressed in his *Discourse on Thinking*, seems well applied to the theory of translation, as these two ways of thinking are the features of any research process, moreover, they are invisible. Speaking about calculative thinking Heidegger suggests the following, “... whenever we plan, research, and organize, we



always reckon with conditions that are given. We take them into account with the calculated intention of their serving specific purposes. Thus we can count on definite results.” (Heidegger, *Discourse on Thinking*, 1966). In translation studies, we cannot do without precise calculations, such as translation and contrastive analysis, qualitative data, and corpus studies. However, while studying details and calculating, there is a risk to lose the general concept of the text, fail to perceive the general picture, and forget about the function of the original text, which should be performed by the translated one in a new environment. In this connection, meditative thinking may always help us not to be blinded by data; it implies generalized assumptions, keeping in mind abstract notions and overall idea. Heidegger called to refer to the meditative thinking again, as otherwise; we experience certain challenges, which he names a “flight-from-thinking”, and inability to get distracted from everyday matters and practical results. “Yet anyone can follow the path of meditative thinking in his/her manner and within his/her limits. Why? Because human being thoughts coincide with the meditating thinking.” The meditative way of thinking used to study the translatability of legal terms gives a new perspective and, in further studies, factual material needs its analytical approach to reveal the evidence. It means that calculative thinking requires the assumptions of the proven fact. In this regards a translator is considered as a thinker, researcher, participant of a cognitive process, and a producer of a new knowledge.

Philosophers (Heidegger, Gadamer, Derrida, Russell, and others) have focused on the problems of translation since the middle of the twentieth century, applying "meditative thinking" to speak about the understanding, interpretation, correlation between cultures, and of course about the untranslatability as the core problem of transforming a text of one language into a text in another language. Taking as a starting point the absolute translatability and concentrating mostly on philosophical text, they claimed it impossible to find proper equivalents to render the notions formulated in one language through another. The degree of translatability is considered on the text level, as the scholars discuss different



types of texts in terms of the possibility to produce their equivalent translation. W. Benjamin in his *The Task of the Translator* also speaks about the translatability of texts (Benjamin, 1996). J. C. Catford later differentiated between linguistic and cultural untranslatability of texts (Benjamin, 1996). Neubert classified texts into relatively untranslatable, partially translatable, and optimum translatable (Neubert, 1973). In Ukrainian philosophy, the problems of translatability were analyzed in a special issue of the *Filosofska Dumka Journal* (Philosophical Thought) devoted to the philosophy of translation (Bohachov, Kebuladze, Panich). Bohachov speaking about translatability argues with H. Gadamer (who differentiated between the texts) about translation process – which parts of the text are subject to translation and which are not, claiming that poetry is almost impossible to be translate, while texts, which represent reality, can be translated without any edition procedures. Bohachov (Bohachov, 2010, p. 6) discusses the degree of translatability that Gadamer developed following C. Ogden and I. Richards anticipated it in the 1920s (Ogden, 1923). Here we can claim that J. Derrida, E. Nida, and other scholars developed the issue of translatability, which is still relevant.

This paper studies the translatability of legal discourse, considering both texts and linguistic means, formulating an idea of the translatability potential of both lexical units and texts as a whole. The term potential has been chosen as any text (document) or term within the legal discourse requires translators' effort in understanding and interpreting (following Gadamer's theory) (Gadamer, 1960, p. 22) to produce a new text (document) functionally appropriately for a new legal environment. It largely depends on the level of the translator's expertise whether this potential is being realized to the maximum or not.

S. Borutti claims that the translation can be considered as a cognitive experience from a larger philosophical perspective. "Translation is an activity of gaining new knowledge and dealing with it, and in this process, several theoretical problems and crucial cognitive situations are revealed. First of all, it is *a learning experience* and *a research dimension*, as



it touches the problem of approaches (cognitive, communicative and affective) to the difference.” (Borutti, 2019, p. 12)

The translation of legal texts requires not only the above-mentioned processes and knowledge but also the awareness of specific features of the legal systems. The legal discourse of different language groups determines the choice of linguistic means of legal texts. Therefore, it is of great importance to which legal system the text belongs to, as the notions and terms denoting them may differ from one legal system to another. The situation where a legal translator finds him/herself is complicated if the legal systems of the original text and the target texts are different. This is what we can observe in English-Ukrainian translation. Two different legal systems formed in a specific way produce different concepts expressed by the terms, clichés, and set phrases. They reflect the processes within the legal systems, their participants, actions within them, and the results of these actions, all denoted by lexemes having complicated semantics. The semantic structure of each lexeme found in a legal text includes all lexical meanings actualized in different contexts, not only within the legal discourse but also beyond it. On the other hand, such lexemes are used in the exact context of a legal document, where they have strictly defined meaning (one meaning within their lexico-semantic structure) that contains the concept of the legal system the document belongs to.

In case if the legal systems for English speaking countries and Ukraine are different, the concepts found in the documents will not coincide. Even those of them which are close in meaning, differ considerably, and Ukrainian lawyers reading the translated document may be confused applying their knowledge of the concept to the Anglo-Saxon document which is erroneous. So translating a legal text from English into Ukrainian we face a dilemma of untranslatability, incompatible with the practical task of legal translation.

Another reason contributing to the idea of untranslatability is the fact that English and Ukrainian are languages with different structures, their lexical definition have many



isomorphic features, official style has considerable differences too. So, all these isomorphisms at all language levels result more challenges for a translator, and the possibility to provide an equivalent translation of a legal document seems that it is equivalent to zero. On the other hand, we find documents translated every day, and translations of international agreements ratified by parliaments and no longer considered to be translated. It is another dilemma, which requires further explanations and determination. Speaking about translatability, we can use the postulate that there is no absolute equivalence but only a relative one. From the point of view of absolute equivalence, we can speak about the untranslatability of legal notions from one language into another, as there is no full direct correspondence between two language systems and two legal systems. Therefore, there is no chance to find in a target language a lexical unit with the same semantic structure expressing the same concept as the lexical unit of the source language.

Philosophers speaking about translation and the problem of untranslatability analyze mostly philosophical terms, as they are the main reason for them to get concerned with the problems of translation. A regular decision that scholars offer is to create a new word in the target language and explain its meaning, which seems reasonable for a precise understanding of the concept without adapting an existing word with its semantic structure, connotations, and contexts to express some genuine term created by the author in the language of origin. Thus, translators of Heidegger's *Being and Time* translate two key terms of his work 'Sein' and 'Dasein' in two different ways as 'being' and 'Dasein', as the former has an English equivalent, while the latter does not (Heidegger, *Being and Time*, 2001). Hypothetically, this approach could be applied in law too, and it could make theoretical sense. However, a practical implementation of such method would prove to be unreasonable, as the number of documents translated every day is hard to be estimated, and nearly all the terms require a new equivalent of other language, as they have different referents in two languages in question.



As a result, we can observe a “conventional” use of terms in translation, since; there is a silent agreement between lawyers of the origin language discourse, translators and lawyers of the target language environment. They concluded that terms are translated "traditionally" in a certain way, and the lawyers of both sides should be aware of the difference of legal systems.

What happens to the semantics at all language levels during this process of recoding by a translator requires special study, and here it would only be possible to set many presumptions that are to be controlled by empirical methods that should prove or discard them in the future. On the lexical level, the semantics of each term depends on a number of factors, including the fact if the term originates from a common word stock and acquires new meaning in the legal context, or it is a specific legal term with a limited number of lexico-semantic components. The former type has a complex semantic structure that includes all meanings of the word, formed under the influence of various contexts, additional meanings, emotional coloring, and other elements. In this case, the untranslatability degree rises and it is impossible to find an equivalent term with the same semantic structure. In this case, the best solution is that, a translator can find an equivalent which has a common component of meaning, so all the connotations and other definitions and components of meaning found in the term of the origin language will be lost. For example, 'law' is one of the key terms of both English and Ukrainian legal systems, and still, its translatability potential is low, since English ‘*law*’ means ‘*pravo*’ in (law system including all elements), ‘*zakon*’ (legal act), ‘*zakonodavstvo*’ (all legal acts of the state, when used in plural) in Ukrainian language. Taking account of the fact mentioned above, that terms of two different systems have different referents even if they are close in meaning, we can say that this adds to the untranslatability degree of the term. If a term is specifically legal and is not used in the target language in other contexts, like Latin terms found in the legal documents, we can say that the degree of untranslatability is very low. In this case it is obvious that these terms have direct full equivalents in the target language



(Latin terms are usually translated by Latin terms into Ukrainian, either translated by calque translation or not translated at all).

So legal terms used in the English discourse vary according to the translatability potential, depending on their origin and use in everyday speech. As for the polysemantic words used as legal terms, they have low translatability potential, while terms of Latin origin are of high translatability potential.

Thus, the legal documents, they can be classified in the following ways: if a document is found in both legal systems, and its name and contents are potentially translatable with minimum losses in meaning, while other documents may be found only in the source language, in this case their translatability potential is very low. Such document is the Quote widely used by commercial companies of English speaking countries. This document has elements of the Invoice and the Commercial Offer, frequent for Ukrainian companies; it can also contain the terms and conditions of cooperation between two parties, found only in the Contracts in Ukraine. The difficulty here is that English speakers use all four types of documents, and translators face the challenge of translating both the name of the document and its content into Ukrainian, as it is initially of low translatability potential.

### **Translators within the Legal Discourse**

Speaking about the attitude towards translation, Bohachov suggests, “The relation between the recipient of the translation and the translator is based on the *trust*. It consists not only in an occasional trust to the translator's qualification, status, and integrity, but also in the belief in the possibility to translate from one language into another, and the possibility to set a correlation between diverse discourses, that is in the possibility to approximate the distant” (Bohachov, 2010, p. 6). Here comes a question, if a translator can be trusted considering the fact that any translation is interpretation. Gadamer saw a translator's task in both understanding and interpreting the meaning of the text of origin, trying to set the boundaries for interpretation and stressing the restricted powers of a translator in this





respect. “Here the translator must translate the meaning to be understood into the context in which the other speaker lives. Of course, this does not mean that he/she is at liberty to falsify the meaning of what the other person says. Rather, the meaning must be preserved, but since it must be understood within a new language world, it must establish its validity within in a new way. Thus, every translation is at the same time an interpretation. We can even say that the translation is the culmination of the interpretation that the translator has made of the words given to him.” (Gadamer, 1960, p. 386).

R. Jakobson generalized, saying that all linguists act as interpreters, meaning translators as well. "No linguistic specimen may be interpreted by the science of language without a translation of its signs into other signs of the same system or signs of another system. Any comparison of two languages implies an examination of their mutual translatability; the widespread practice of interlingual communication, particularly translating activities, must be kept under the constant scrutiny of linguistic science." (Jakobson, 1959, p. 234).

While studying the legal language in general and semantic shifts found in the translations of legal texts, it is highly important not to take for granted conventional translation of certain terms and specific lexis and look at them critically, as tradition sometimes plays tricks on human's choices. Here comes a necessity to apply another approach, i. e. the critical discourse analysis which "is based on two fundamental assumptions: first, it indicates a particular positioning of the researcher, who leaves the distancing of conventional approaches and has a set of ideological assumptions in the way he/she studies a reality. Second, it identifies a close relationship between social structure and language, tending to analyze political systems and ideologies as texts aimed at creating a collective political will." (Godino, 2016, p. 5). Following L. Godino who studied political translations, we can say that the same is true for legal texts, as for those translating them and correspondingly, studying their translation, the critical discourse analysis may be of help in identifying social, political, and legal aspects influencing the choice of lexemes. (Godino, 2016, p. 5).



### **The Lifetime of an International Document and its Translatability Potential at each Stage**

The translatability potential of legal documents and their fulfillment is determined by the translator's decision on each stage of the document's lifetime. The discourse of legal documents is affected by all the sides involved in the process of their creation.

Upon certain circumstances, states decide to sign a bi- or multilateral document to reach their purpose. Then the process of drafting the document starts, and it is only necessary to look more attentively at it: even if representatives of different countries speak English or French while discussing the contents, they have different backgrounds, cultural environments, and ideas about the same notions, which means that the text of the document is somewhat different for speaker of different languages.

If translators are involved, each stage of translation expropriates some shades of meaning, alternates modality, etc., we assume that no translation errors are possible at this level, which is not always true (human error is possible anyway). Though the translatability potential of such documents is high in general, the final result is largely determined by the translatability potential of the key terms used in the agreements. If the initial document is drafted by one side, for example, English, then the sides make changes and negotiate terms and conditions. In this case, we have to bear in minds that translators are involved in each step of negotiating and making amendments results and in semantics issues. One more participant of the process plays a key role in this; it is a revisor whose task is to make sure that the terminology is translated in the best possible way consistently used throughout the document. In the Ukrainian text of the EU-Ukraine Association Agreement the key term 'approximation' is translated in five different ways, so the translatability potential of the document in general, and the term itself in particular, was not realized by the team of translators and the revisor.



Drafted multilateral document is to be translated into the languages of the signatory states, and we should not forget that each translation adds some national specifics and excludes or replaces some notions, not found in their culture, law system, etc. Each document contains key notions expressed by terms in the text of origin, and the translator faces the challenge of choosing an equivalent for it in the target language. This task seems clear and obvious, looking deeper at his problem we can see that any lexical unit of one language and its 'equivalent' in another language usually differ considerably, as the semantics the notion bears in one language would never be the same as the semantics of its substitute in another language. Therefore, the first and foremost step in translating a key term of any document is analyzing the notion itself, the semantics of the word used as a legal term. In this case, the correlation with the object of the actual reality where it is denoted by the term, functions and finds (for him/herself) the most detailed and profound explanation of the notion. It enables to choose an equivalent, which is the closest in semantics, including all components of meaning that constitutes the semantics of the source term. Therefore, according to M. Heidegger, intralingua translation is the most important, as he was talking about the translation of philosophical texts, which applies to legal texts as well.

“Originating from within the own most of language, and free from the supremacy of the mother tongue and the authority of a dictionary, Heidegger's hermeneutic method governing the task of translation assigns a derivative status to the interlingual translation, while giving a more original and prominent status to intralingual translation. It is this original and prominent status of the intralingual translation that in my view defines what is singular, unique, and decisive about Heidegger's hermeneutic method governing the task of translation and sets this method apart from other approaches to a translation like that of Paul Ricoeur.” (Schalow, 2011, p. 177).

The interpretation of the text by a translator is the core factor that ensures the realization of the translatability potential. "Although the translator does not interpret the text as the judge does, he/she is expected to preserve the unity of the single instrument by producing a text



that expresses the uniform intent, i.e., the original intent of the lawmakers (legislation), States parties (treaties), or contracting parties (contracts)... it is presumed that all parallel texts of a plurilingual instrument express the same intent and that this is the original or true intent.” (Šarčević, 1997, p. 88).

Jurisprudence belonging to humanities cannot be a precise science, though by its function and purpose it is restricted to a set of laws, statutes, precedents (depending on the law system) and needs to be as precise as possible, the paradox to be coped by all the participants of the legal discourse. We could leave it to law specialists and say that linguists deal with lexical matters and grammar rules and should not get concerned with law issues and ambiguity caused by the unprecise character of human language. Still, it is hardly possible to separate ourselves from these issues as each time we get puzzled by the content of a term and face a necessity to make a translator’s choice; we find it necessary to learn as much as possible about the notion underlying the term used in the text of origin. Studying the notion, we get to know more of how the legal system works in the country of the document’s origin and have to find a correlation with the target legal system, which is not always possible. Another restriction a translator has is that he/she is not allowed to interpret the document, and it is worth mentioning here that legal translation is one of few translation fields where the literal translation is widely applied. It means that the target text needs to be as close to the text of origin in form as possible, while the meaning should be rendered adequately. The literal translation means that all repetitions are preserved, all sets of synonyms used in one sentence should be as detailed as in the source document, and even the word order should preferably be the same. When we speak about English and Ukrainian, two languages of different structures, the former being more analytical, and the latter being more synthetic, the point about the word order seems hard to be followed as it requires considerable effort with such different function of it in both languages. So being deprived of the right to interpret, translators are limited in means of producing an equivalent text in the target language.



“Legal translators are now permitted to make linguistic decisions; however, they should always be aware that even minor linguistic changes can sometimes unintentionally alter the substance, thereby changing the meaning and/or effect... Most translators are barred from making legal decisions; although there is a very limited number of translators specialized in legal terminology. As a rule, lawyers agree that legal translators must understand the source text to produce an adequate translation; however, they are not permitted to interpret the source text(s) as judges do.” (Šarčević, 1997, p. 91).

Within the described international legal discourse some complicated instances require special attention. Thus, judgments and decisions of the European Court of Human Rights on the cases involving citizens of Ukraine stay within an extremely complicated international discourse. The events that make Ukrainian nationals appeal to the European Court of Human Rights occurred in Ukraine, so they are based on Ukrainian reality, notions of its legal system, specific features of Ukrainian enforcement authorities, etc. Still, the court documents drafted upon the court frame are in English only, then unofficially translated into Ukrainian. Considering that fact that, the interpreter is directly involved in the procedures, still some information might be missing, some shades of meaning and connotations of emotionally colored words can be transformed. Here we have to say that it is a natural interpretation process (a good interpreter speaks 2/3 of the time of a speaker, the decisions about the choice of words are made immediately, there is no chance to correct yourself if it is not a vital error about important information, so some losses are inevitable).

Therefore, each word has its value in particular documents, and nothing is insignificant, the same is in the process of translations. Once a document is adopted or ratified, its life only begins, as in many actions states and individuals are guided by it; they refer to it in case of disputes, it may influence court decisions, and the most important point is that the sides refer to it in the decision-making process. Every time the document is referred to, it is quoted, exact linguistic means are actualized, explained, and interpreted by law professionals.



It should be admitted that a document signed by international parties, translated and ratified, later on, cannot be 100 percent identical in all the languages. It is worth mentioning that any document of state importance is ratified by parliaments of the states and considered to be of the same legal force, for instance, all UN international agreements, conventions, declarations, EU Regulations and Directives, bilateral agreements between states. So it would be incorrect to think that we all live according to the same laws, signing international agreements and conventions, as actually, each nation perceives what is written in the text of these documents in its way, not to say that each person understands words they hear and read in a different way, which causes misunderstanding between people every day.

## CONCLUSIONS

The translatability potential is a notion that requires evaluating the possibility of producing a quality translation of a text, a document, a lexical or grammatical unit. The idea of the translatability potential originates in the philosophical approach to translation studies and contemplation on the question of what can and cannot be translated. Taking into account practical tasks of translation, all linguistic units and texts are to be translated, even if the translatability potential is very low. Therefore, a translator often uses conventional equivalents; it means that, both origin text users and target text users agree to consider equivalents. Speaking about the international legal discourse it is of utmost importance to understand the translation process, its level of involvement, applied methodology, the influence of cultural, mental, emotional, and other factors that are very vital for the process. Further study of the problem will require setting the criteria to identify the translatability potential of linguistic units and texts, studying its effects on the semantic shifts found in the translation, identifying the correlation between the object and the subject within the translation process.



## REFERENCES

- Benjamin, W. (1996). *Selected Writings Volume 1*. Cambridge, Mass., London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bohachov, A. (2010). Mozhlyvist Perekladu (Possibility of Translation). *Filosofska Dumka (Philosophical Thought)*, 5-21.
- Borutti, S. (2019). Traduzione come conoscenza e rinunciazione. *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, 11-22.
- Catford, J. C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Truth and Method*. London, New York: Continuum.
- Godino, L. (2016). Discourse and International Relations: a Theoretical and Methodological Approach. *JANUS.NET e-Journal of International Relations*, 5-13.
- Heidegger, M. (1966). *Discourse on Thinking*. New York: Harper & Row.
- Heidegger, M. (2001). *Being and Time*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. In e. R. Brower, *On Translation* (pp. 232-239). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Neubert, A. (1973). Invarianz und Pragmatik. In *Neue Beträge zu Grundfragen der Übersetzenwissenschaft* (pp. 13-26). Leipzig: VEB Verlag Enzyklopadie.
- Ogden, R. (1923). *Meaning of Meaning*. New York: Harcourt, Brace, and World, Inc.
- Šarčević, S. (1997). *New Approach to Legal Translation*. The Hague: Kluwer Law International.



Schalow, F. (2011). A Conversation with Parvis Emad on the Question of Translation in Heidegger. In *Heidegger, Translation, and the Task of Thinking* (pp. 175-189). London, New York: Springer.





## Ulusal Tez Merkezinde Yer Alan İş Sağlığı Güvenliği Alanında Yazılmış Tezlerin Bibliyometrik Analizi

Şenay KEÇECİ<sup>1</sup>

### Öz

İş sağlığı ve güvenliği, çalışanların yaptıkları işte, işin yürütülme koşulları, kullanılan malzeme veya araç-gereçlerden kaynaklanabilecek tehlikelerden korunması, tehlikelerden kaynaklanan risklerin ortadan kaldırılması, sağlıklı ve güvenli bir çalışma ortamı sağlanması çalışmalarını konu edinen bir bilim dalıdır. Bibliyografya bilimsel literatürün incelenmesiyle söz konusu bilim dalındaki yayınların analizi, çeşitli özelliklerine göre tanımlaması ve sınıflandırılması olarak ifade edilmektedir. Bibliyometrik analizler, araştırmacılara bilimsel disiplinlerin gelişimi ve verimliliği ile ilgili değerli göstergeler sağlaması bakımından önemli çalışmalardır. Bu çalışmada iş sağlığı ve güvenliği alanında Yüksek Öğretim Kurumu veri tabanında yer alan iş sağlığı ve güvenliği alanında 1986 ve 2020 yılları arasında yazılan 1603 lisansüstü tez çalışması incelenerek bu alanda bir bibliyometrik analiz oluşturulması amaçlanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** İş Sağlığı, İş Güvenliği, Bibliyografya

### Bibliometric Analysis of Theses Written in the Field of Occupational Health Safety in the National Thesis Center

### Abstract

Occupational health and safety, in what employees do is a science that focuses on the work conditions, protection from the dangers that may arise from the materials or tools used, the elimination of the risks arising from the dangers, and the provision of a healthy and safe working environment. Bibliography is defined as the analysis, definition and classification of the publications in the field of science by examining the scientific literature. Bibliometric analyzes are important studies in terms of providing researchers with valuable indicators regarding the development and efficiency of scientific disciplines. In this study, it was aimed to create a bibliometric analysis in the field of occupational health and safety by examining 1603 graduate theses written between 1986 and 2020 in the field of occupational health and safety in the database of the Higher Education Institution.

**Keywords:** Occupational Health, Occupational Safety, Bibliography

**Atıf İçin / For Citation:** Keçeci, Ş. (2021).Ulusal Tez Merkezinde Yer Alan İş Sağlığı Güvenliği Alanında Yazılmış Tezlerin Bibliyometrik Analizi. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 4, 51-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 01.10.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 10.01.2021

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi; Gedik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

E-mail: [senaykececi@hotmail.com](mailto:senaykececi@hotmail.com)

ORCID: 0000-0003-0545-8929



## GİRİŞ

İş sağlığı, çalışanların fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak tam iyilik hallerinin sağlanarak korunması ve sürdürülmesi, çalışma alanında kullanılan malzeme ve ekipmandan kaynaklanabilecek tehlikelerin önlenmesi ya da asgarî düzeye indirilmesini amaçlayan bir bilim dalıdır (Saraç, 1998). İş güvenliği ise işin yürütümünden kaynaklanan tehlike ve sağlığa zarar verebilecek risklerin yok edilmesi ya da azaltılması için gerçekleştirilen teknik çalışmalar bütünü olarak ifade edilmektedir (Başbuğ, 2005). İş kazaları ve meslek hastalıklarının çalışma hayatında karşılaşılan en büyük olumsuzluklar olması sebebiyle iş sağlığı ve güvenliği sosyal, ekonomik ve teknolojik nedenlerle her geçen gün önem kazanmaktadır. İş sağlığı ve güvenliğinin üç önemli bileşeni olan devlet, işveren ve çalışan iş kazası ve meslek hastalıklarının önlenmesinde hep birlikte görev ve sorumluluklarını yerine getirmelidir (Demirbilek, 2004).

Bilim dalı olarak iş sağlığı güvenliğinin ülkemizdeki önemi ve gelişimini anlayabilmek için bu alanda yapılan yazın çalışmalarının incelenmesi uygun bir yaklaşım olacaktır (Kozak, 2000). Türkiye’de akademik alanda yazılan lisansüstü tezler bilimsel alanda yer alan önemli çalışmalar olarak değerlendirilmektedir. İş sağlığı ve güvenliği bilimi günümüzde hâlâ Türkiye ve dünyada dinamik bir gelişim göstermesi itibariyle önem taşımaktadır. Bu çalışmada söz konusu alanda gerçekleştirilmiş çalışmaların nicel olarak incelenmesi, bibliyometrik veriler ile iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili literatürün genel yapısı ve özelliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. İş sağlığı güvenliği alanındaki tezlerin bibliyometrik açıdan inceleniyor olması çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Bibliyografya, yayınları fiziksel özellikleri ve içeriklerine göre tanımlayarak, betimleme ve benzerlerinden ayırma olarak ifade edilebilir (Aksu,2020). Bibliyometrik yayınlar ile ilgili en sık kullanılan tanım kitap, makale, tez vb. yayınların istatistiksel olarak incelenmesi şeklindedir (Pritchard, 1969). Bibliyografyalar, yani çeşitli alanlarda yayınlanmış eserlerin düzenlenmiş şekilleri o alanda çalışma yapacak olan araştırmacılar için büyük öneme sahiptir. Çünkü araştırmacının araştırma konusu ile ilgili daha önceden ortaya konmuş bilgilere erişiminde kolaylık sağlamaktadır



(Kılıçarslan ve Altuğ, 2016). Günümüzde bilimsel araştırmaların her geçen hız kazanması, ortaya konulan çalışmaların artması bibliyografya çalışmalarının da önemini artırmaktadır. Bu anlamda bibliyografya çalışmaları da temel kaynaklar ve başvuru eserleri arasında yer almaktadır (Erkal, 1976).

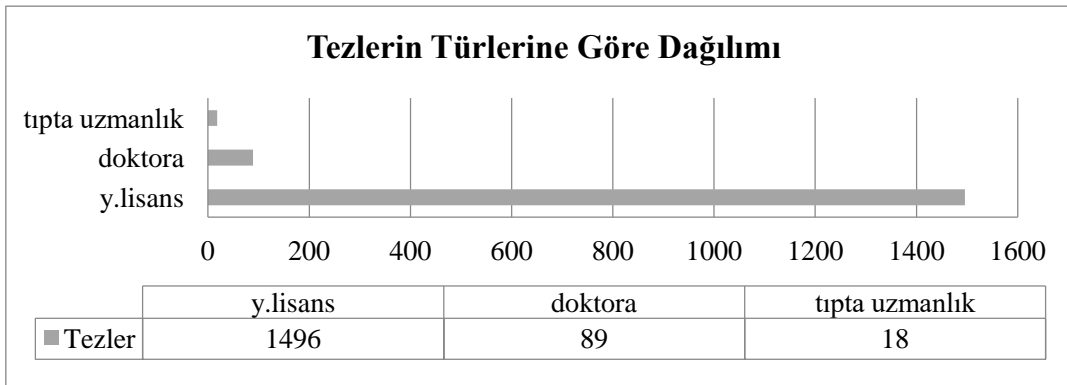
## YÖNTEM

Bu çalışmada iş sağlığı güvenliği ile ilgili olarak, Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri bibliyometrik analiz metodu ile incelenmiştir. Çalışmaya konu olan tezler, 'iş sağlığı, iş güvenliği' kelimeleri ile Ulusal Tez Merkezi internet sayfasındanda yapılan aramalar ile elde edilmiş tezlerdir. Tezlerin yazım yılı, dili, yazıldığı üniversite, enstitü, ana bilim dalı, konu, sayfa sayısı, izin durumu gibi parametreler kullanılarak bibliyometrik özelliklerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

## BULGULAR

Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilen veriler ile iş sağlığı, iş güvenliği, iş sağlığı ve güvenliği sözcükleriyle yapılan tarama sonucunda 1986 ile 2020 Haziran ayı arasında toplam 1603 lisansüstü teze ulaşılmıştır. İş sağlığı güvenliği alanında yazılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı incelendiğinde, Grafik.1'de görüldüğü üzere tezlerin 1496'sı (%93.3) yüksek lisans, 89'u (%5.6) doktora, 18'i (%1.1) ise tıpta uzmanlık alanındadır.

**Tablo 1.**  
**İş sağlığı güvenliği ile ilgili lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı**



Ocak 1986 ile Haziran 2020 tarihleri arasında yazılan 1603 lisansüstü tezin, yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 1261'inin 2014 ve sonrasında, 342'sinin ise 1986 ile 2013 yılları arasında yazıldığı görülmektedir.

**Tablo 2.**

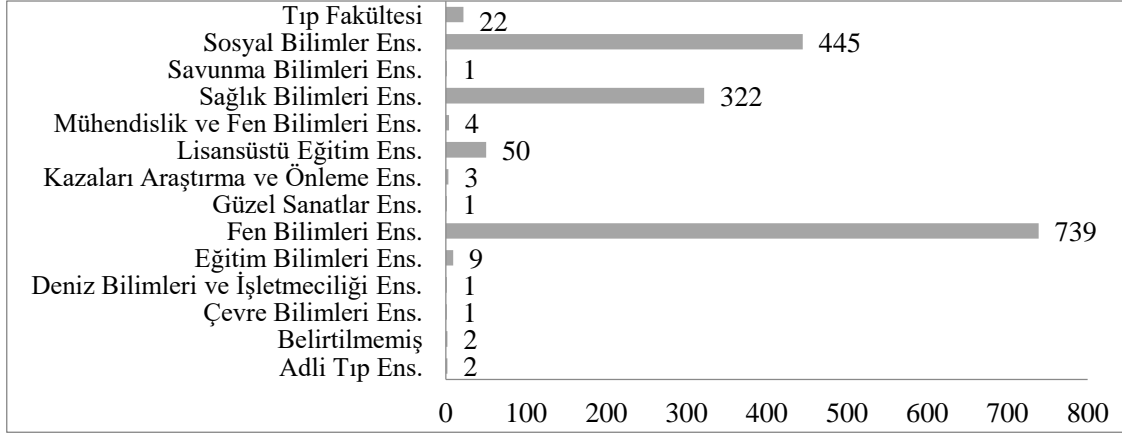
**İş sağlığı güvenliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı**

No	Yıl	Sayı	No	Yıl	Sayı
1	1986	1	19	2004	22
2	1987	2	20	2005	18
3	1988	2	21	2006	24
4	1989	1	22	2007	10
5	1990	1	23	2008	29
6	1991	1	24	2009	24
7	1992	1	25	2010	47
8	1993	2	26	2011	23
9	1994	3	27	2012	23
10	1995	3	28	2013	41
11	1996	3	29	2014	94
12	1997	9	30	2015	122
13	1998	2	31	2016	151
14	1999	8	32	2017	162
15	2000	2	33	2018	215
16	2001	6	34	2019	438
17	2002	14	35	2020	79
18	2003	19			

İş sağlığı ve güvenliği alanında yazılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı incelendiğinde 739 tez ile fen bilimleri enstitüsünün ilk sırada, 445 tez ile sosyal bilimler enstitüsünün ikinci sırada, 322 tez ile sağlık bilimleri enstitüsünün ise üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla; lisansüstü eğitim enstitüsünde 50, tıp fakültesinde 22, eğitim bilimleri enstitüsünde 9, mühendislik ve fen bilimleri enstitüsünde 4, kazaları önleme ve araştırma enstitüsünde 3, adli tıp enstitüsünde 2, savunma bilimleri enstitüsünde ise 1 tezin yer aldığı Grafik 2'de görülmektedir. Ayrıca 2 lisansüstü tezin ise hangi enstitüde yer aldığı bilgisi belirtilmemiştir.

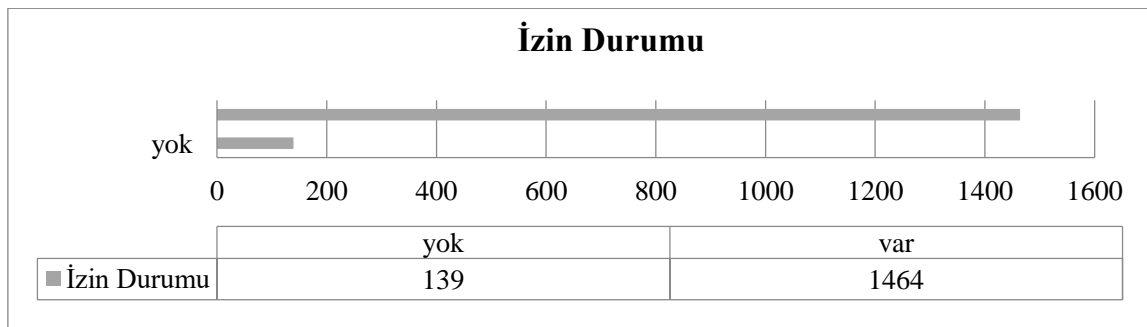


**Tablo 3.**  
**İş sağlığı güvenliği ile ilgili lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı**



İş sağlığı ve güvenliği alanında yazılan tezler erişim izni bakımından incelendiğinde 1464 tezin erişilebilir olduğu, 139 tezin ise erişilebilir olmadığı görülmektedir. Bir başka ifade ile tezlerin %91.4'ünün erişilebilir, %8.6'sının ise erişilemez olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinde erişim izni oranının %78.6, tıpta uzmanlık tezlerinde bu oranın %88.9, yüksek lisans tezlerinde ise %92.3 olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.**  
**İş sağlığı güvenliği ile ilgili lisansüstü tezlerin erişilebilirlik durumuna göre dağılımı**



**Tablo 5.**  
**İş sağlığı güvenliği ile ilgili lisansüstü tezlerin erişilebilirlik durumuna göre dağılımı**

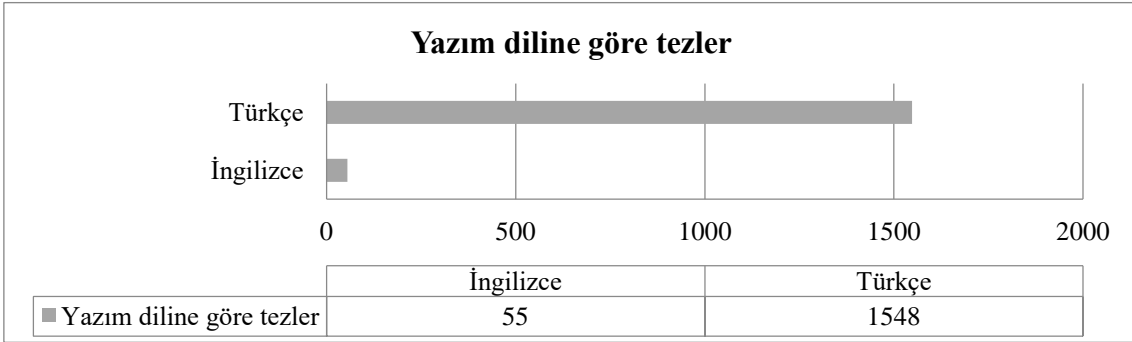
Tez	Var (%)	Yok (%)
<b>Yüksek Lisans</b>	%92.3	%7.7
<b>Doktora</b>	%78.6	%21.4
<b>Tıpta Uzmanlık</b>	%88.9	%11.1



Tablo 6’da görüldüğü üzere iş sağlığı ve güvenliği alanında yazılan tezler, yazım dili türüne göre incelendiğinde 1548 tezin Türkçe ve 55 tezin İngilizce olarak yazıldığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile yazılan 1603 lisansüstü tezin %96.5’i Türkçe, %3.5’i ise İngilizcedir.

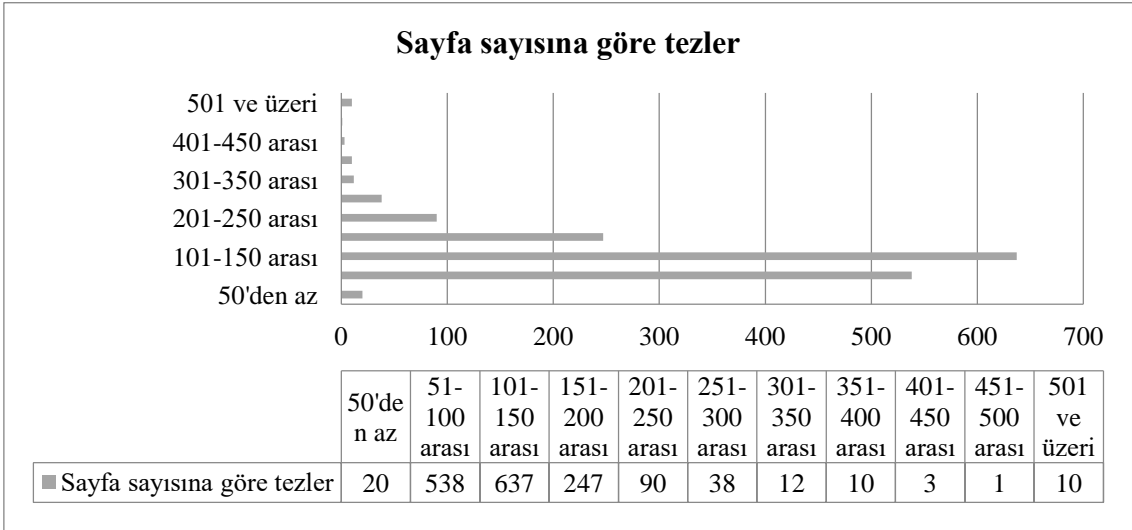
**Tablo 6.**

**İş sağlığı güvenliği ile ilgili lisansüstü tezlerin yazım diline göre dağılımı**



**Tablo 7.**

**İş sağlığı güvenliği ile ilgili lisansüstü tezlerin sayfa sayısına göre dağılımı**



İSG ile ilgili lisansüstü tezler konularına göre incelendiğinde sırayla; halk sağlığı, çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri, hukuk, inşaat mühendisliği, endüstri ve endüstri mühendisliği, mühendislik bilimleri, kazalar, işletme, maden mühendisliği ve madencilik konularının ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir.



**Tablo 8.**  
**İş sağlığı güvenliği ile ilgili lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı**

	<b>Konu</b>	<b>sayı</b>
1	Adli Tıp	4
2	Ağaç işleri	19
3	Aile Hekimliği	1
4	Aktüerya Bilimleri	1
5	Anotomi	1
6	Antropoloji	1
7	Balıkçılık Teknoloji	1
8	Bankacılık	1
9	Besin ve Hijyen Teknolojisi	1
10	Beslenme ve Diyetetik	3
11	Bilgi Teknolojileri	1
12	Bilgisayar Müh.	1
13	Bilimve Teknoloji	16
14	Biyokimya	1
15	Biyoloji	5
16	Biyomühendislik	1
17	Çalışma Eko. ve End.İliş.	150
18	Çevre Mühendisliği	45
19	Demografi	1
20	Deniz Bilimleri	3
21	Denizcilik	14
22	Din	1
23	Diş Hekimliği	2
24	Dökümantasyon Ve Enformasyon	1
25	Eczacılık	1
26	Eğitim Öğretim	50
27	Ekonomi	1
28	Elektrik Elektronik Müh.	15
29	Endüstri ve Endüstri Müh	97
30	Endüstri Ürünleri Tasarımı	1
31	Enerji	6
32	Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon	4
33	Gazetecilik	1
34	Gemi Müh.	6
35	Gıda Müh.	17
36	Giyim Endüstrisi	5
37	Güzel Sanatlar	2
38	Halk Sağlığı	215
39	Hastaneler	45
40	Hazır Giyim	1
41	Hemşirelik	37



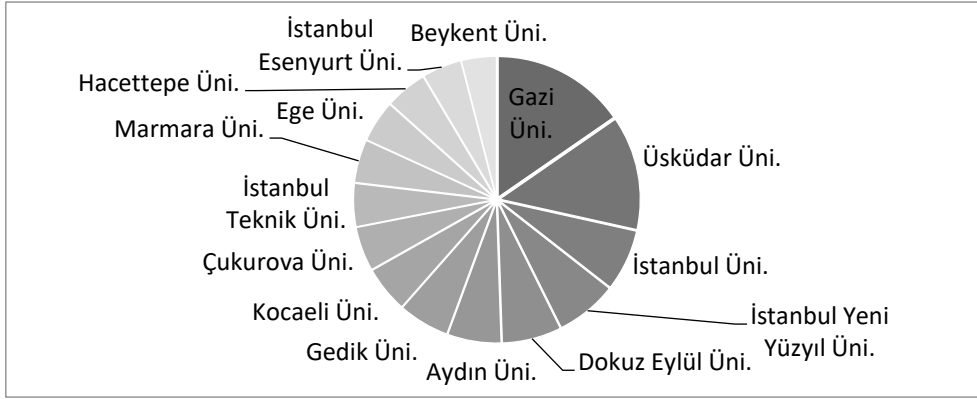
42	Hukuk	114
43	İlk Ve Acil Yardım	4
44	İnşaat	99
45	İstatistik	6
46	İşletme	82
47	Jeodazi ve Fotogometri	4
48	Jeoloji	2
49	Kamu Yönetimi	8
50	Kazalar	88
51	Kimya	21
52	Kimya Mühendisliği	11
53	Maden Mühendisliği ve Madencilik	76
54	Makina Mühendisliği	21
55	Matbacılık	2
56	Metalurji Mühendisliği	5
57	Mimarlık	11
58	Mühendislik Bilimleri	89
59	Ormancılık ve Orman Mühendisliği	26
60	Petrol ve Doğalgaz Müh.	1
61	Peyzaj Mimarlığı	3
62	Psikoloji	13
63	Sağlık Bilimleri	33
64	Sağlık Kurumları Yönetimi	34
65	Sanat Tarihi	1
66	Sigortacılık	1
67	Sivil Havacılık	7
68	Sosyal Hizmetler	2
69	Sosyoloji	1
70	Spor	2
71	Su Ürünleri	10
72	Süt Ürünleri	1
73	Teknik Eğitim	8
74	Tekstil ve Tekstil Müh.	8
75	Turizm	8
76	Ulaşım	5
77	Uluslararası İlişkiler	1
78	Ziraat	14

İSG ile ilgili lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 10.'da yer almaktadır. Şekil 1. incelendiğinde en yüksek sayıda lisansüstü tezin Gazi Üni.'de sonrasında ise sırasıyla Üsküdar Üni., İstanbul Üni., İstanbul Yeni Yüzyıl Üni., Dokuz Eylül Üni., Aydın Üni., Gedik Üni., Kocaeli Üni., Çukurova Üni., İstanbul Teknik Üni., Marmara





Üni., Ege Üni., Hacettepe Üni. İstanbul Esenyurt Üni., ve Beykent Üni.'nin yer aldığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerin yazıldığı 133 üniversitenin %30'u özel, %70'i devlet üniversitelerinden oluşmaktadır.



Şekil 1. İş sağlığı güvenliği ile ilgili lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılım

Tablo 9.

İSG ile ilgili lisansüstü tezlerin devlet ve özel üni. göre dağılımı

Üniversite	Sayı	Yüzde %
Özel	40	30
Devlet	93	70
Toplam	133	100

Tablo 10.

İş sağlığı güvenliği ile ilgili lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

No	Üniversite	Tez Sayısı
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3
2	Acıbadem Üniversitesi	2
3	Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	1
4	Adnan Menderes Üniversitesi	3
5	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2
6	Akdeniz Üniversitesi	11
7	Aksaray Üniversitesi	2
8	Altınbaş Üniversitesi	1
9	Anadolu Üniversitesi	15
10	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	6
11	Ankara Üniversitesi	18
12	Ankara Yıldırım Beyazıt	21
13	Artvin Çoruh Üniversitesi	4
14	Atatürk Üniversitesi	10



15	Atılım Üniversitesi	5
16	Avrasya Üniversitesi	15
17	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	2
18	Bahçeşehir Üniversitesi	12
19	Balıkesir Üniversitesi	1
20	Bartın Üniversitesi	9
21	Başkent Üniversitesi	5
22	Beykent Üniversitesi	34
23	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	2
24	Bingöl Üniversitesi	1
25	Boğaziçi Üniversitesi	3
26	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2
27	Bursa Uludağ Üniversitesi	12
28	Çağ Üniversitesi	2
29	Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi	32
30	Çankaya Üniversitesi	16
31	Çankırı Karatekin Üniversitesi	1
32	Çukurova Üniversitesi	38
33	Dicle Üniversitesi	5
34	Dokuz Eylül Üni.	51
35	Düzce Üniversitesi	6
36	Ege Üniversitesi	36
37	Erciyes Üniversitesi	11
38	Erzincan Üniversitesi	1
39	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	10
40	Fatih Üniversitesi	2
41	Fırat Üniversitesi	8
42	Galatasaray Üniversitesi	4
43	GATA	1
44	Gazi Üniversitesi	115
45	Gaziantep Üniversitesi	16
46	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1
47	Gebze Teknik Üniversitesi	1
48	Gebze Yüksek Teknoloji	3
49	Gedik Üniversitesi	44
50	Gediz Üniversitesi	23
51	Gümüşhane Üniversitesi	7
52	Hacettepe Üniversitesi	36
53	Haliç Üniversitesi	4
54	Harran Üniversitesi	2
55	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	15
56	Hitit Üniversitesi	1
57	Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	2
58	İnönü Üniversitesi	2
59	İskenderun Teknik Üniversitesi	2



60	İstanbul Arel Üniversitesi	4
61	İstanbul Aydın Üniversitesi	46
62	İstanbul Bilim Üniversitesi	2
63	İstanbul Esenyurt Üniversitesi	35
64	İstanbul Gelişim Üniversitesi	6
65	İstanbul Kültür Üniversitesi	2
66	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	4
67	İstanbul Medipol Üniversitesi	5
68	İstanbul Okan Üniversitesi	24
69	İstanbul Rumeli Üniversitesi	11
70	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	1
71	İstanbul Teknik Üniversitesi	37
72	İstanbul Ticaret Üniversitesi	5
73	İstanbul Üniversitesi	53
74	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi	7
75	İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi	53
76	İzmir Ekonomi Üniversitesi	16
77	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	19
78	İzmir Yüksek Teknoloji	1
79	Kadir Has Üniversitesi	2
80	Kafkas Üniversitesi	2
81	Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi	8
82	Kara Harp Okulu Komutanlığı	1
83	Karabük Üniversitesi	9
84	Karadeniz Teknik Üniversitesi	17
85	Kastamonu Üniversitesi	4
86	Kırıkkale Üniversitesi	13
87	Kocaeli Üniversitesi	40
88	Konya Teknik Üniversitesi	3
89	KTO Karatay Üniversitesi	4
90	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	16
91	Maltepe Üniversitesi	4
92	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	5
93	Marmara Üniversitesi	37
94	Melikşah Üniversitesi	1
95	Mersin Üniversitesi	18
96	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	1
97	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	7
98	Munzur Üniversitesi	1
99	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1
100	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1
101	Niğde Üniversitesi	3
102	Nişantaşı Üniversitesi	5
103	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	9
104	Ordu Üniversitesi	1



105	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	23
106	Pamukkale Üniversitesi	3
107	Piri Reis Üniversitesi	1
108	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1
109	Sağlık Bilimleri Üniversitesi Üniversitesi	1
110	Sakarya Uygulamalı Bilimler	1
111	Sakarya Üniversitesi	22
112	Selçuk Üniversitesi	29
113	Sinop Üniversitesi	3
114	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	25
115	Süleyman Demirel Üniversitesi	30
116	Tarsus Üniversitesi	19
117	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	16
118	Toros Üniversitesi	3
119	Trakya Üniversitesi	11
120	Tunceli Üniversitesi	1
121	Türk Hava Kurumu Üniversitesi	8
122	Ufuk Üniversitesi	2
123	Uşak Üniversitesi	23
124	Üsküdar Üniversitesi	98
125	Van Yüzüncü Yıl	1
126	Yalova Üniversitesi	4
127	Yaşar Üniversitesi	1
128	Yeditepe Üniversitesi	4
129	Yıldız Teknik Üniversitesi	15
130	Yozgat Bozok Üniversitesi	1
131	Zirve Üniversitesi	3
132	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	5
133	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	5

İSG alanında yazılan lisansüstü tezler anabilim dalına göre incelendiğinde, 503 tez ile İş Sağlığı ve Güvenliği Anabilim Dalı ilk sırada, 103 tez ile İşletme Anabilim Dalı ikinci sırada, 98 tez ile Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı üçüncü sırada yer almaktadır.



**Tablo 11.**  
İş sağlığı güvenliği ile ilgili lisansüstü tezlerin anabilim dalına göre dağılımı

	<b>Anabilim Dalı</b>	<b>Sayı</b>
1	Acil Tıp	1
2	Acil Tıp Hemşireliği	1
3	Adli Tıp	2
4	Afet Yönetimi	2
5	Ağaç İşleri Endüstri Mühendisliği	7
6	Aile ve Tüketici Bilimleri	1
7	Aktüerya Bilimleri	1
8	Amme İdaresi	3
9	Anatomi	1
10	Antrenörlük Eğitimi	1
11	Avrupa Birliği İlişkileri	2
12	Beslenme ve Diyetetik	1
13	Bilim ve Teknoloji Politikası Çalışmaları	1
14	Belirtilmemiş	88
15	Biyomedikal Mühendisliği	1
16	Biyosistem Mühendisliği	2
17	Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	2
18	Çalışma Eko. ve End. İlişkileri	98
19	Çalışma İktisadı	1
20	Çevre Bilimleri	5
21	Çevre Mühendisliği	34
22	Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği	3
23	Denizcilik İşletmeleri Yönetimi	3
24	Eczacılık İşletmeciliği	1
25	Eğitim Bilimleri	5
26	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	3
27	Ekonometri	1
28	Elektrik-Elektronik Eğitimi	1
29	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	2
30	Elektronik-Bilgisayar Eğitimi	1
31	Endüstri Mühendisliği	62
32	Endüstri Ürünleri Tasarımı	1
33	Enerji Mühendisliği	2
34	Fen Bilimleri Enstitüsü	1
35	Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	3
36	Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Anabilim	1
37	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	2
38	Gemi İnşaat Mühendisliği	1
39	Gemi İnşaatı ve Gemi Makineleri Mühendisliği	4
40	Geomatik Mühendisliği	3
41	Gıda Mühendisliği	3



42	Giyim Endüstrisi ve Giyim Sanatları	1
43	Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı	5
44	Grafik Tasarımı Anasanat Dalı	2
45	Halk Sağlığı Anabilim	61
46	Halk Sağlığı Hemşireliği	10
47	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1
48	Hastane ve Sağlık Kur. Yön. Bilim Dalı	2
49	Havacılık Yönetimi	1
50	Hemşirelik Bilimi	1
51	Hemşirelik	22
52	Hemşirelikte Yönetim	4
53	Hukuk	10
54	İktisat	2
55	İmalat Mühendisliği	2
56	İnsan Hakları	1
57	İnsan Kaynakları Yönetimi	2
58	İnşaat Mühendisliği Anabilim	63
59	İş Güvenliği	38
60	İş Sağlığı ve Güvenliği	503
61	İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği	50
62	İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku	1
63	İşletme	103
64	İşletme Mühendisliği	1
65	İşletme Yönetimi	28
66	Jeodezi ve Fotogrametri Mühendisliği	1
67	Jeoloji Mühendisliği	1
68	Kamu Hukuku	8
69	Kazaların Çevresel ve Teknik Araştırması	19
70	Kazaların Demografisi ve Epidemiyolojisi	1
71	Kentsel Sistemler ve Ulaştırma Yönetimi	1
72	Kıyı Bilimleri ve Mühendisliği	1
73	Kimya	4
74	Kimya Mühendisliği	10
75	Maden İşletme	1
76	Maden Mühendisliği	55
77	Makine Eğitimi	7
78	Makine Mühendisliği	17
79	Malzeme Teknolojileri Mühendisliği	1
80	Matbaa Eğitimi	1
81	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	1
82	Mekatronik	2
83	Metal Eğitimi	2
84	Metalurji Eğitimi	1
85	Metalurji ve Malzeme Mühendisliği	1
86	Mimarlık	8



87	Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi	1
88	Mühendislik Bilimleri	1
89	Mühendislik Yönetimi	2
90	Orman Endüstri Mühendisliği	16
91	Orman Mühendisliği	14
92	Ormancılık ve Çevre Bilimleri	1
93	Özel Hukuk	64
94	Peyzaj Mimarlığı	2
95	Proje ve Yapım Yönetimi Bilim Dalı	1
96	Psikoloji	2
97	Radyoloji	1
98	Sağlık Yönetimi	1
99	Sağlık Ekonomisi	1
100	Sağlık Kurumları Yöneticiliği	4
101	Sağlık Yönetimi	11
102	Sağlıkta Kalite Geliştirme ve Akreditasyon	4
103	Sağlıkta Kalite Yönetimi	1
104	Savunma Yönetimi	1
105	Sivil Havacılık Yönetimi	1
106	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	2
107	Sosyal Bilimler	1
108	Sosyal Hizmet	1
109	Sosyoloji	1
110	Spor Yönetim Bilimleri	1
111	Su Ürünleri	1
112	Su Ürünleri Avlama ve İşleme Teknolojisi	4
113	Su Ürünleri Yetiştiriciliği	3
114	Su Ürünleri Mühendisliği	1
115	Tarım Ekonomisi	2
116	Tarım Makineleri	3
117	Tarım Makineleri ve Teknolojileri Mühendisliği	4
118	Tarım ve Yaşam Bilimleri	1
119	Taşınmaz Geliştirme	1
120	Tedarik Zinciri Yönetimi ve Lojistik Yönetimi	1
121	Teknoloji Eğitimi	2
122	Tekstil Mühendisliği	5
123	Tıp Hukuku ticaret	1
124	Toplam Kalite Yönetimi	3
125	Toplu Beslenme Sistemleri	1
126	Turizm İşletmeciliği	5
127	Uluslararası Ticaret ve Lojistik	1
128	Uygulamalı Yöneylem Araştırması Bilim Dalı	1
129	Yapı Eğitimi	5
130	Yapı Mühendisliği	1
131	Yönetim Bilişim Sistemleri	2



132	Yönetim ve Çalışma Psikolojisi Bilim Dalı	1
133	Zootekni	2
Toplam		1603

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan iş sağlığı güvenliği alanında 1986 ile 2020 yılları arasında yazılmış 1603 lisansüstü tez incelenmiş ve çeşitli nitelikleri bakımından bibliyometrik özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Söz konusu tarihler arasında yazılan tezlerin %93.3'ünün (1496) yüksek lisans, %5.6'sının doktora (89), %1.1'inin (18) ise tıpta uzmanlık alanında olduğu görülmektedir. Çalışmadan elde edilen veriler ışığında, yürütülen lisansüstü tez sayısının yıllara göre dağılımı incelendiğinde 30 Haziran 2012 tarihinde 6331 sayılı İş Sağlığı Güvenliği Kanunu'nun yürürlüğe girmesinin ardından çalışmaların ivme kazandığı görülmektedir. 1986 ile 2014 yılları arasında yürütülen çalışmaların sayısı 342 iken 2014 ve sonrasında yürütülen çalışmaların sayısının 1261 olduğu görülmektedir. Söz konusu kanunun kabulünün ardından iş sağlığı güvenliği alanında lisansüstü eğitime olan ilginin arttığı görülmektedir. 2000 yılı sonrasında kurulan özel üniversitelerin bu artışa neden olan diğer etkenlerden biri olduğu da düşünülmektedir. Lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı incelendiğinde fen bilimleri enstitüsü, sosyal bilimler enstitüsü ve sağlık bilimleri enstitüsünün ilk üç sırada olduğu, sonrasında ise sırasıyla lisansüstü eğitim enstitüsü, tıp fakültesi, eğitim bilimleri enstitüsü, mühendislik ve fen bilimleri enstitüsü, kazaları önleme ve araştırma enstitüsü, adli tıp enstitüsü ve savunma bilimleri enstitüsünün yer aldığı görülmektedir. Yürütülen tez çalışmaları yazım dili bakımından incelendiğinde ise %96.5'inin Türkçe, %3.5'inin ise İngilizce olduğu görülmektedir. 1986 ile 2006 yılları arasında yazılan tezlerin %82.5'inin erişim izni olmadığı, 2007 ile 2020 yılları arasında yazılan tezlerin ise %3'ünün erişim izni olmadığı görülmektedir. 2007 yılı itibariyle tezlere erişim izninde görülen artış araştırmacıların alandaki çalışmalara ulaşabilmesi bakımından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Lisansüstü tezler türlerine göre incelendiğinde ise %93.3'ünün yüksek lisans, %5.6'sının doktora tezi olduğu görülmektedir. Doktora çalışmaların gerektirdiği yoğun





emek, zaman vb. faktörler doktora çalışmalarının görece daha düşük olduğu bulgusuyla doğrulanmaktadır. Yürütülen tez çalışmaları konularına göre incelendiğinde halk sağlığı, çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri, hukuk, inşaat mühendisliği, endüstri ve endüstri mühendisliği, mühendislik bilimleri, kazalar, işletme, maden mühendisliği ve madencilik konularının ilk sıralarda yer aldığı görülmekte olup matbacılık, metalurji mühendisliği, mimarlık, petrol ve doğalgaz müh., peyzaj mimarlığı, sivil havacılık, süt ürünleri, teknik eğitim, tekstil ve tekstil müh., turizm, ulaşım, jeodazi ve fotogrametri, jeoloji, eczacılık, biyomühendislik, biyokimya ve balıkçılık teknolojisi konularının ise üzerinde en az sayıda çalışma yapılan konular olduğu görülmektedir. Yürütülen bu çalışmanın hangi konularda çalışmaların yoğunlaşmış hangi konularda ise daha fazla sayıda çalışmaya gereksinim duyulduğunun incelenmesi bakımından araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 1986 ile 2020 yılları arasındaki 34 yıllık periyotta gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin ele alındığı bu çalışmanın, İSG alanının gelişim düzeyi hakkında araştırmacılara genel bir bakış açısı sunması itibariyle önem taşıdığı düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Aksu, S. (2020). Bağdaşıklık Üzerine Bibliyografya Denemesi. *Uluslar Arası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*. Cilt:6. Sayı:13. S. 412-445
- Başbuğ, A. (2005) İş Hukuku, Ankara: Birlik Matbaası.140-147
- Demirbilek, T. (2004) İş Güvenliği Kültürü, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Yayınları.130-139.
- Erkal, E. Fındıkoğlu Bibliyografyası'na Ek (1958-1971). 1975 Yılı Sosyoloji Konferansları. 13. Kitap. İstanbul: İ.Ü.Yayımları. 84-102.
- Kılıçarslan, Z., Altuğ,E. ,(2016). Bibliyografya, *Türk Kütüphaneciliği* 30(2), s.338.
- Kozak, N. (2000). Türkiye' de Akademik Turizm Literatürünün Gelişim Süreci Üzerine Bir İnceleme. DAÜ: *Turizm Araştırmaları Dergisi*. 1. 15-55.



Pritchard, A. (1969). Statistical Bibliography or Bibliometrics. Journal of Documentation.Cilt 25. Sayı 4.S. 348-349.

Saraç, C. (1998) Sosyal Sigortalar Kurumları ve İşveren Açısından İş Kazası Kavramı.  
Ankara: YODÇEM. Yayın No:10.6.



## Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)'de Eğitim ve Sertifikasyon

Bekir TAŞTAN<sup>1</sup>

### Öz

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler sayesinde yeryüzünün farklı bölgelerinden çok büyük miktarlarda veriler elde edilebilmektedir. CBS bu verilerin her çeşidini işlemekte, çeşitli yöntemlerle analizini yapıp sunumunu gerçekleştirmektedir. CBS disiplinler arası bir yapıya sahiptir. Farklı disiplinlerden birçok kullanıcı CBS'yi kullanmaktadır. CBS'yi kullanan bu kişilerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi ve CBS ile ilgili eğitimlerinin gerçekleştirilebilmesi için sertifikasyon programlarından yararlanılmaktadır. İş dünyasında CBS kullanımı arttıkça sertifika programlarına ilgi de artmaktadır. Sertifikasyon, işveren için kendi bünyesinde çalışan bireylerin mesleki yeterliliklerinin artırılması demektir. Sertifikasyon sayesinde işletmelerdeki verimlilik de artmaktadır. CBS eğitiminde önemli bir unsur olan sertifikasyon süreci ile ilgili farkındalık oluşturabilmek için bu çalışmada sertifikasyon sürecinin ne anlama geldiği, sertifikasyon sürecinin iş dünyasına katkısı ve bazı sertifikasyon programlarının ders içerikleri açıklanmıştır. Böylelikle sertifikasyon süreci ile ilgili bilgiler verilir sertifikasyon süreci anlatılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Coğrafi Bilgi Sistemleri, Coğrafi Bilgi Sistemleri Eğitimi, Sertifikasyon.

## Teaching and Certification in Geographic Information Systems (GIS)

### Abstract

Thanks to the advances in science and technology, huge amounts of data can be obtained from different parts of the world . GIS processes all kinds of these data, analyzes and presents them with various methods. GIS has an interdisciplinary structure. Many users from different disciplines use GIS. Certification programs are used in order to improve the professional competencies of these people who use GIS and to realize their training on GIS. As the use of GIS in the business world increases, interest in certificate programs is also increasing. Certification means increasing the professional competence of the employees. Thanks to certification, efficiency in working areas is also increasing. In order to raise awareness about the certification process, which is an important part of GIS education, what the certification process means, the contribution of the certification process to the business world, and the

---

**Atıf İçin / For Citation:** TAŞTAN, B. (2021). Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)'de Eğitim ve Sertifikasyon. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 4, 69-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 10.11.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 10.01.2021

<sup>1</sup> Öğretim Görevlisi Dr.; Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu, Türkiye

E-mail: [bekirtastan@kastamonu.edu.tr](mailto:bekirtastan@kastamonu.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-3957-7371



course contents of some certification programs are explained in this study. Thus, information about the certification process is provided and the certification process is explained.

**Key Words:** Geographic Information Systems, Geographic Information Systems Education, Certification.

## GİRİŞ

CBS farklı verilerin farklı harita katmanlarında saklanması ve bu katmanların çakıştırılarak karar verme süreçlerinde kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. 1960'larda Roger Tomlinson ve arkadaşları Kanada'daki ulusal arazilerin tespitine yönelik ilk defa CBS projesi geliştirmiştir. Harvard Üniversitesi'ndeki çalışma ise ilk teorik CBS çalışması olarak bilinir (Yomralıoğlu, 2009). 1980'lerde Küresel Konumlama Sistemi (GPS-Global Positioning System) uygulanmaya başlanmıştır. Ardından 1993 itibarı ile internet üzerinden haritalar servis edilmeye başlanmıştır. 1994 yılında CBS teknolojilerinin kullanımı ve geliştirilen ürünlerin piyasada alıcısı ile buluşması için Coğrafi Bilgi Konsorsiyumu'nun (OGC-Open Geospatial Consortium) kurulmasından sonra dünyadaki yaygınlaşma hızla artmış olup; Autodesk, ESRI, Intergraph, MapInfo gibi ticari kuruluşlar 1996 yılında internet tabanlı ürünlerini piyasaya çıkarmıştır (Goodchild, Longley, Maguire ve Rhind, 2005). Yaşanan bu değişim ve yenilikler sonucunda CBS'nin veri kaynakları çoğalmış ve bu verilerin analizi ile elde edilen sonuçları kullanan bilim alanları artmıştır. Dolayısıyla CBS'nin ilişkili olduğu bilim dalları çeşitlenmiştir. Bu durum CBS'nin popüleritesini artırmış ve CBS son zamanlarda dünyada en çok bahsedilen konular arasında yer almayı başarmıştır (Tecim, 2008).

CBS terimi üç farklı kelimenin baş harflerinin birleşmesinden oluşmuştur. Kısaltmanın ilk harfi olan "C" Coğrafya bilimine işaret eder. Coğrafya bilimi konumsal anlamda ilişki ve süreçleri kapsayan coğrafi konuların yönetimidir. "B" harfi bilgi kelimesinin kısaltmasıdır. Bilgi, konumsal verilerle ilgili analizlerin yapımı sonucunda depolanan verileri ifade etmektedir. "S" harfi ise sistem kelimesinin ilk harfidir. Sistem coğrafi tabanlı verilerin, depolanması, analizi ve sunumu için CBS'nin sahip olduğu yeteneği ifade etmektedir (Parker ve Asengio, 2008). CBS'nin veri kaynakları çok çeşitlidir. Bu veriler çeşitli şekillerde elde edilerek analizi yapılır ve sunulur (Fazal, 2008). CBS'nin veri kaynaklarının çok çeşitli olması nedeniyle CBS programlarının analiz kabiliyetleri



de farklılaşıp geliştirilmiştir. Dolayısıyla bu özelliği sayesinde CBS, kullanıcılarına oldukça farklı imkânlar sunmaktadır. Bu olanakları kullanarak her birey kendi projesini ve kendi haritasını oluşturabilir. Oluşturulan haritalar interaktif olabilir. Bu haritalar istenildiği gibi büyütülüp küçültülebilir. Bazı CBS programları ile ileri derecede hesaplamalar yapılabilmektedir. Bunlardan bazıları adres bulma ve fırtınaları takip edebilme gibi fonksiyonlardır. Sonuç olarak CBS vatandaşların daha üretken ve bilinçli olmasına yardım eden bir sistemler bütünüdür (ESRI, 2011).

CBS'nin farklı alanlarda kullanımının artması ile birlikte, CBS alanında çalışabilecek nitelikli eleman ihtiyacı da artmıştır. Bu durum CBS personelinin eğitiminin ve CBS'de uzmanlaşma konularının gündeme gelmesine neden olmuştur. Nitelikli eleman ihtiyacının karşılanması ve akademik gelişimin desteklenmesi amacıyla farklı ülkelerde birçok eğitim kurumunda lisans ve lisansüstü seviyede CBS eğitimi veren bölümler açılmıştır. Sertifika yoluyla da üniversitelerde kaydı olmayan ve CBS konusunda bilgi birikimini artırmak isteyen kişilerin eğitim faaliyetleri sürdürülmektedir (Taş, 2006). Sertifikasyon vasıtasıyla üniversiteler ve iş dünyası arasındaki bağlantıların geliştirilmesi sağlanmaktadır. Böylece mesleki yönden yeterliliğini artırmak isteyen kişiler CBS sertifikasyon programlarına katılarak bu konudaki eksikliklerini tamamlamaktadır. Kolejlerde ve üniversitelerde coğrafyadan kriminolojiye, inşaat mühendisliğinden çevre bilimlerine kadar birçok sözel ve sayısal alandaki öğrenciler CBS kurslarını almaktadır. Bu kurslarda konum, yön ve uzaklık, harita okuma gibi konumsal düşünme becerilerini geliştirilmektedir (Goodchild, 2006). Görüldüğü gibi CBS eğitim programlarında büyük oranda artışlar gerçekleşmiştir. Fakat CBS eğitim programlarının sayılarında gerçekleşen bu artışlar CBS eğitimindeki temel problemleri giderecek seviyede değildir (Wikle, 1999). İş dünyasında ve akademik ortamda CBS eğitimindeki sorunları çözebilmek ve CBS eğitime yardımcı olabilmek amacıyla sertifikasyon programları yaygınlaştırılmaktadır. Türkiye'de CBS kursları geomatik, jeodezi, gibi mühendislik tabanlı lisans ve lisansüstü seviyedeki programlarda verilmektedir. Bunların dışında bazı üniversitelerimizde ise CBS tabanlı lisansüstü programlar olarak bulunmaktadır (Çabuk, Ayday, Altan, Karademirler Çabuk, 2004). Bu tür programların ders içerikleri ilgili fakültelerin niteliğine göre değişmektedir.



Farklı kazanımları içeren bu tür programlarla CBS eğitimi yaygınlaşırken sertifika programları ile de özel veya kamu kesiminde çalışan kişilerin artan mesleki ihtiyaçları da karşılanmaktadır.

## COĞRAFI BİLGİ SİSTEMLERİ

CBS, yeryüzüne ait çeşitli verilerin farklı şekillerde elde edilmesini, farklı harita katmanlarında depolanmasını, bu verilerin kontrol edilip işlenmesini ve sunumunu gerçekleştiren bir bilgi sistemidir (Fazal, 2008). CBS; konumsal analizler, sayısal veri entegrasyonu, konumsal sorgulama, karar verme analizleri, manipülasyon gibi işlemlere sahiptir (Yomralıoğlu, 2009). Bu işlemler CBS'nin veri temininden, analiz ve sunumuna kadar birçok işlemi kolaylıkla yapabilmesine yardımcı olmaktadır. Donanım, yazılım, veri, insanlar ve metotlar CBS bileşenleridir (ESRI, 2011). Bu bileşenlerden donanım, bilgisayarlardaki her türlü iç ve dış fiziksel unsurlardır. Yazılım ise coğrafi verilerin depolanması, işlenmesi ve görselleştirilmesine yardımcı olan algoritmalarıdır. Veri, coğrafi konuma ait grafiksel ve grafiksel olmayan öznitelik bilgileridir. İnsanlar; CBS'yi kullanan, sonuçları ele alıp karar destek mekanizmalarında işleyen kişilerdir. Metotlar ise problemlerin çözümüne dönük uygulanan planlar ve kurallar bütünüdür. CBS'nin dizayn ve uygulama süreci insanların yapmış oldukları işlemlerle ilgili ihtiyaçlarının karşılanması ile başlar. İnsanlar yapmak istedikleri analizler için veriye ihtiyaç duymaktadır. Bunun için uygun veri tabanı yaratılması, ilgili veri tabanına erişim ve veri tabanı yönetimine gereksinim bulunmaktadır (Harmon ve Anderson, 2003).

### CBS'nin İşlevleri

CBS'nin sahip olduğu işlemlerle birçok işlem kolayca yapılabilmektedir. Bu işlemlerden bazıları bütün CBS sistemleri için ortak özellik gösterir. Bu işlemler: Yeniden sınıflandırma, birleştirme, mesafe ve bağlantı ölçümü gibi ortak uygulamalardır (Tecim, 2008). Konumsal sorgulama işlevi grafik ve grafik olmayan bilgilerden yola çıkarak çeşitli sorgulamaların yapılabilmesine imkân sağlamaktadır (Fazal, 2008). Bu işlev ile CBS programı ara yüzünde çalışma alanının sınırları çizilerek bu sınır içindeki tüm



özellikler seçilebildiği gibi veri tabanında bulunan konumsal ve öz nitelik verilerinin özelliklerini seçmek için de çeşitli sorgulamalar yapılabilmektedir. Örneğin, herhangi bir yerleşim merkezinde satışa hazır olan mülklerin ve mülklere ait olan özelliklerin seçimi için çeşitli sorgulamalar yapılabilmektedir (Tomlinson, 2013). CBS’de en yaygın şekilde kullanılan işlevlerden biri de konumsal analizlerdir. Grafikselleştirme ve tanımsal bilgilerin koordinat sisteminde modellenerek yorumlanması işlemlerine konumsal analiz adı verilir (Yomralıoğlu, 2009). Birçok yönden CBS’nin temelini oluşturan konumsal analizler; coğrafi dağılımları, konumsal örüntüleri tanımlamak, karar-destek sistemlerine yardımcı olmak, kalıpları ve düzensizlikleri tespit etmek için coğrafi verilere uygulanabilecek tüm dönüşümleri içermektedir (Fazal, 2008). Konumsal analiz uygulamalarından konumsal enterpolasyon tekniği oldukça kullanışlı bir yöntemdir. Bu yöntem meteoroloji istasyonu olmayan yerlerde yağış, sıcaklık, nem gibi parametrelerin belirlenmesinde; sayısal yükseklik modelinde ölçülmüş konumlar arasındaki yüzeylerin tespit edilmesinde ve raster verilerinin yeniden örneklendirilmesinde kullanılır (Goodchild vd., 2005). CBS’de bulunan bir diğer işlev de dönüşüm işlemleridir. Dönüşüm işlemleri raster ve vektör veriler arasındaki koordinat sistemleri ve harita projeksiyonu dönüşümleri, niteliklerin yeniden sınıflandırılması, nokta verilerinin alanlara veya küçük alanların büyük alanlara toplanması gibi konumsal kümeleme uygulamalarından oluşmaktadır (Brimicombe, 2009). Son olarak CBS’de tematik haritalama teknikleri, CBS çıktılarının elde edilmesinde kullanılan yöntemler olup; görselleştirme, harita çıktısı oluşturma, sınıflandırma teknikleri gibi işlemlerin yapılmasına yardımcı olmaktadır.

### **CBS Eğitimi**

CBS eğitimi denilince insanların hayatlarındaki nedenler, objelerle etkileşim ve yaşanan çeşitli durumlarla ilgili olarak-sayıları sıralama, resimler ve haritalar, yazı ve mantık gibi-temel becerilerle beraber tanımlanan mekânsal okuryazarlıktaki yeni bir yaklaşım talebi düşünülmelidir (Goodchild, 2006). Bu temel beceriler üniversitelerdeki coğrafya, geomatik mühendisliği, jeoloji mühendisliği, şehir plancılığı gibi çeşitli bölümlerde verilmektedir. Bu bölümlerdeki verilen eğitimin çerçevesi “CBS’nin eğitimi” şeklinde



oluşturulmaktadır. Yani bu eğitim şeklinin içeriğinde CBS'nin ne anlama geldiği, CBS'de temel işlem ve analizler gibi dersler bulunmaktadır. Dolayısıyla CBS bir amaç olarak görülmekte ve eğitim içeriği buna göre tasarlanmaktadır. Temel okullarda ise CBS, eğitim için yardımcı bir araç olarak görülmektedir. Buralarda coğrafya, sosyal bilgiler veya fen derslerinde bazı becerilerin ve yeterliliklerin kazandırılmasında CBS'den faydalanılmaktadır (Aladağ, 2007).

CBS eğitimi 1970'li yıllarda bilgisayar ve teknolojinin gelişmesi ile adından söz ettirmeye başlamıştır. 1980'li yılların sonları ve 1990'larda bilgisayar teknolojisindeki gelişimle beraber CBS yazılımları ucuzlamıştır. Bunun sonucunda bilim insanları kendi bilgisayar laboratuvarlarını kurabilmişlerdir. Böylelikle CBS alanındaki bireysel çalışmalar kolaylaşmıştır. 1990'ların sonlarına doğru CBS teknolojileri akademik programlarda yaygınlaşmaya başlamıştır. Coğrafi bilgi bilimi ve teknolojisi kavramı gündemdeki yerini 2010'lu yıllarda alırken (Fagin ve Wikle, 2011), bu yıllarda bir başka gelişimde CBS eğitiminin çevrimiçi uygulamalar yoluyla verilmesine yönelik olarak gerçekleşmiştir. Böylece CBS eğitimi dünyanın en uzak köşesindeki insanlara uzaktan eğitim yoluyla verilmeye başlamıştır. Ancak çevrimiçi uygulamalarda kullanılan bazı karmaşık CBS yazılımları ve internet bağlantı hızlarındaki ani değişimler çeşitli problemlere yol açabilmektedir (Wikle, 2010). Bu tür olumsuzluklara rağmen CBS'de çevrimiçi uygulamalar yoluyla verilen eğitimler artmaya devam etmektedir.

Türkiye'de CBS eğitimi, internet ve bilgisayar sistemlerinde yaşanan değişimlere bağlı olarak ve Türkiye ekonomisinin de büyümeye başlaması ile gelişmeye başlamıştır. 1990'larda İstanbul Üniversitesi coğrafya bölümünde doktora sonrası vizyon çerçevesinde CBS modülleri tanıtılarak lisans derecesinde ilk defa CBS dersleri coğrafya programında yerini almıştır (Turoğlu, 2008). 2000'li yıllarda ise CBS öğretimi coğrafya bölümlerinde lisans seviyesinde tanıştırılarak 24 coğrafya bölümünde başlamıştır. Seremet, Chalkley ve Falfe, 2013). 2004 yılında Türkiye'de iki üniversitede lisansüstü seviyede CBS eğitimi verilmekteydi. Bunlardan birincisi ODTÜ (Ortadoğu Teknik Üniversitesi)'de "Jeodezi ve Coğrafi Bilgi Sistemleri" ismini taşıyordu. İkinci





üniversite ise Anadolu Üniversitesi'ydi. Anadolu Üniversitesi'ndeki lisansüstü programa özel sektörden, belediyeden, askeri alanlardan ve hükümet uygulamalarından birçok kişi CBS ve uzaktan algılama eğitimi alabilmek için başvurmuştu (Cabuk vd., 2004). 2010'lu yıllarda ise Türkiye'de CBS, 16 üniversitedeki coğrafya bölümünde ve 8 coğrafya eğitimi bölümünde ders olarak veriliyordu. Aslında Türkiye'deki birçok coğrafya öğretmeni için CBS henüz yeni bir teknolojiydi. Ancak CBS eğitimi coğrafya bölümleri için o kadar da tuhaf bir program olarak görülüyordu (Aslan, 2011).

Yükseköğretimde CBS eğitimi belli çerçevede verilmekteyken ilk ve ortaöğretim kurumlarında CBS kullanımı sınırlı düzeyde kalmaktadır (Kapluhan, 2014). Bu durumun oluşmasında birçok faktör etkilidir. Bu faktörler: Okul yönetimlerinin CBS ile ilgili bilgilerinin sınırlı olması, CBS yazılım ve donanımlarının yeterli olmaması, veri temininde yaşanan problemler, CBS'nin öğretmenler için yeni bir teknoloji olması ve CBS'yi öğrenirken yaşanan zorluklardır (Demirci, Taş ve Özel, 2007). Görüldüğü gibi bu faktörlerin bir kısmı okul yönetimi ile alakalı, bir kısmı öğretmenlerle ilgili ve bazıları ise yazılım ve donanım unsurları ile ilişkilidir. Mekânsal düşünme becerilerinin kazanmasında ilköğretim çağındaki eğitim çok önemlidir. Bu yıllarda CBS eğitimi için bazı standartların oluşturulması ve bu standartlara bağlı olarak CBS eğitiminde temel çerçevelerin çizilmesi sonraki yıllarda verilecek eğitimlerin temelini oluşturacaktır. Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı, okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin daha sağlam kurulmasıyla CBS eğitiminin önündeki engeller kaldırılabilir. CBS eğitiminde sürekli bir inovasyon ve gelişim hem ilköğretim hem de yükseköğretimdeki temel becerilerin kazandırılmasına bağlıdır. Bu ise kademeli gelişimin gözetilmesi, her yaş ve seviyeye uygun öğretim programlarının hazırlanarak uygulanmasına bağlıdır.

### **CBS'de Sertifikasyon**

Kemp'e göre (2003) sertifikasyon, genellikle profesyonel ve etik standartların kurulması anlamına gelmektedir. ISO TC 211 Teknik Komitesi (2002), 19122 numaralı teknik taslakta sertifikasyonu; özel ya da profesyonel kurumlar tarafından sağlanan ve bireyin yeterliliğini belirleyen prosedür olarak tanımlamaktadır. Sertifikasyonla bireyin özel becerileri ve bilgisi artmaktadır. Sertifikasyon çoğunlukla profesyonel birlik



koruması altında yani sertifikasyon kurulu tarafından verilmektedir (Obermeyer, 1997). Sertifikasyon; CBS uzmanlarının yeterliliklerini artırmakta, etik davranışları yeşertmekte ve çalışanlar için yardım sağlayarak mesleki gelişime de yardımcı olmaktadır (Somers, 2004). Sertifikasyonun çerçevesi edinilen bilgiye veya bireylerin çalışma şartlarına göre belirlenebilmektedir. Bazı durumlarda mesleki yeterliliğe göre veya doktora seviyesindeki alınan bilgiye göre sertifikasyon programının içeriği oluşturulurken; bazen akademik dereceye sahip olmayan, CBS disiplininin içinde çalışan kişilere yönelik olarak da hazırlanabilmektedir (Obermeyer ve Onsrud, 1997). Bazen CBS sertifika programları ESRI (Environmental Systems Research Institute: Çevresel Sistemler Araştırma Enstitüsü) gibi özel kuruluşlar tarafından da verilebilmektedir. Bu tür programların ders içerikleri CBS yazılımı uygulaması veya özel beceri setleri üzerine yoğunlaşmıştır. Ayrıca programlarla CBS eğitiminin ve mesleki tecrübenin sınav yolu ile belirlenmesi amaçlanmaktadır (Url-1). Sertifikasyon programları bir akademik program vasıtasıyla sunulmaktadır. Bu programların kabul koşulları kursların içerikleri ve gerekliliklerine göre değişmektedir. CBS sertifikalarının birçoğu disiplinler arası yapıya sahiptir. Sertifikasyon programı; coğrafya, CBS'nin teorisi, bilgisayar bilimi gibi temel derslerin alınmasını gerektirmektedir. CBS sertifika programlarının hazırlanmasında; sertifikasyon programının hangi fakültede kurulacağı, akademisyenlere verilecek ücretler, sertifika gereksinimlerinin neler olacağı, programda verilecek ders kredisi türleri, sertifikasyon sonunda öğrenciden beklenen yeterliliklerin neler olacağı ve sertifikanın nasıl yapılandırılacağı ile ilgili temel hususlar gözetilmektedir (Taş, 2006).

### **CBS Sertifikasyonunun Özellikleri**

Coğrafi Bilgi Sistemleri'nde sertifikasyon, 1990'ların erken dönemlerinden beri Amerika'da tartışma konusu olmuştur. İnternet sitelerinde, çeşitli araştırma makalelerinde sertifikasyon hakkında birçok şey yazılmıştır. Amerikan Uzaktan Algılama ve Fotogrametri Topluluğu (ASPRS-American Society for Photogrammetry and Remote Sensing) 1991'de "Sertifikalı Harita Mühendisi" tasarımıyla hızlıca sertifika programı başlatmıştır. 1990'lı yılların sonlarında birçok CBS konferansında



sertifika ile ilgili sunumlar gerçekleştirilmiştir (Kemp, 2003). 2001 yılında CBS Sertifika Enstitüsü komite üyelerinden William Huxhold, Karen Kemp ve Lyna Wiggins sertifikasyon için alternatif bir metot geliştirmiştir. Bu metot komite üyelerine sunulmuş ve 2001 yılındaki Kent ve Bölge Bilgi Sistemleri Birliği (URISA-Urban and Regional Information Systems Association) konferansında ilgi görmüştür. Yeni metot sınav temelli sertifikasyonu öngörmekteydi. Huxhold, Kemp ve Wiggins'e göre CBS eğitiminde; deneyim ve mesleğe katkı, etik kodları ve tekrar sertifikalandırma adı altında beş yeterlilik başlığının tamamlanması ile sertifika süreci tamamlanmış olmaktadır (Url-2). Amerika Birleşik Devletleri'nde 2004 yılında CBS Sertifikasyon Enstitüsü (GISCI-GIS Certification Institute) tarafından başlatılan CBS sertifika programı 2019 yılında 9155 üyeye ulaşmıştır. URISA tarafından başlatılan sertifika programı ise 2020 yılında 288 üyeye ulaşmıştır. URISA'nın yürütmekte olduğu program CBS sertifikasyon Enstitüsü'ne göre daha dar kapsamdadır (Li, Li, Nguyen ve Sienebeck, 2020).

CBS'de sertifika ile birçok amacın gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Sertifika programı uzun süreli mesleki gelişimi gayretlendirir. Sertifikasyon meslek üyelerinin belirli meslek etiği davranışlarını sürdürmesini sağlamaktadır. Sertifika programlarıyla mesleki bilginin belirlenmesi ve korunumu, CBS uzmanlarına destek sağlanması, CBS için çalışma standartlarının oluşturulması ve CBS eğitim kurumlarına bağlantının sağlanması hedeflenmektedir (Craig ve Huxhold, 2003). CBS'de sertifika programlarına bireyler kendi isteğiyle katılmaktadır. Sertifika programları ile akademik yeterliliği olmayan kişilerin bilgi dağarcığı geliştirilir. Profesyonel sertifikasyon kurulları (ASPRS, GISCI) sertifika programlarını sağlamaktadır. Sertifika programları işveren için de birçok fayda yaratmaktadır. Bu faydalarla işveren için çalışanın yeterli donanıma sahip olup olmadığı belirlenebilmektedir. Ayrıca CBS çalışanlarının çalışma arkadaşlarıyla teknik bilgi düzeyi farklılığı tespit edilerek, yeterlilik seviyesinin karşılaştırılmasına olanak sağlanmaktadır (Kemp, 2003). Sertifikasyon sürecinin geliştirilebilmesi için bazı soruların cevabının verilmesi gereklidir. Bu sorular şu şekilde sıralanabilir (Obermeyer, 1993):



- 1- Sertifika sınavını kimler geliştirecek ve sertifika sınavı ile test edilecek bilgi ve beceri grupları nelerdir?
- 2- Sertifikasyon sınavı CBS uzmanları arasındaki yüksek standardı nasıl sağlayabilir?
- 3- Sınavlarda hangi testler yapılacak, deneme sınavları nasıl yapılacak? (Sınavları hazırlamak, çıktısını almak ve yönetmek de önemli unsurlardandır).

Görülebileceği üzere CBS'de sertifikasyon süreci birçok niteliğe sahiptir. Bu niteliklerle aslında sürecin profesyonel ve sağlıklı şekilde yürütülmesine yardımcı olunmaktadır. Sürecin bir tarafında akademik sektör ve çeşitli kurumlar bulunurken, diğer tarafta işverenler bulunmaktadır. Üniversiteler ve diğer kurumlar CBS sertifika programları ile sertifikasyon eğitimine biçimsel olarak çerçeve sağlamayı, CBS teorisi ve uygulamaları ile ilgilenen öğrenciyi tanımayı ve aynı zamanda öğrencilerin de CBS hakkında teorik bilgiler edinmesini istemektedir. CBS sertifikasyonu için öğrencilerin de CBS hakkında bazı bilgilere sahip olması gerekir. Bunlar arasında; CBS donanım unsurları hakkında bilgiler, konumsal ve konumsal olmayan veri tabanı, verilerin hem tablo hem de grafik şeklindeki gösterim bilgileri bulunmaktadır. CBS sertifika programlarını yürütebilmek için üniversitelerde oluşturulan program, beklentileri karşılayarak birçok disiplindeki öğrencilere hitap edebilmelidir (Taş, 2006).

Meslekteki uzmanlar ve personeller için CBS sertifikasyonunda başlangıç sertifikası için gerekli olan puanlar; kurslar, atölye çalışmaları, seminerler, konferanslar ve diğer belgelenmiş eğitim faaliyetleri ile toplanılabilmekte ve böylece sertifikalandırma süreci gerçekleştirilmiş olmaktadır. Mesleki sertifikasyon için toplam 24 puana ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitim minimum 6 puan, mesleki deneyim-minimum bulunmuyor-12 puan, katkılar 12 puan ve ilaveler ise 12 puan olarak hesap edilerek minimum puan tamamlanabilmektedir (Url-3). Kişinin yapmakta olduğu işe ve bulunduğu pozisyona göre puanlar değişebilmektedir. Örneğin sistem tasarımcısı, bilgisayar programcısı sertifikasyon değerlendirmesinde yaptığı işten dolayı daha yüksek puan alırken, veri toplayıcısı daha düşük puan almaktadır. Sertifikalı CBS uzmanı olabilmek önemli ölçüde uğraş gerektirirken, uzmanlığı sürdürebilmek için meslekte aktif olunması



gerekmektedir. Her beş yılda bir sertifika yenileme için başvuruda bulunulmalıdır. Beş yıllık süreç içinde minimum puan alamayanlar CBS sertifika enstitüsü üyeliğinden atılır (Craig ve Huxhold, 2003).

Sertifika programlarının odak noktası ve süresi, akademik derece (Lisans, yüksek lisans, doktora) programlarında farklılık göstermektedir. Genel eğitim kurslarını içeren derece programlarından farklı olarak sertifikasyon programları daha dar bir çerçeveye odaklanmıştır ve bitirilmesi için daha az zaman istenmektedir. Akademik sertifikalar, sertifikasyon veya akreditasyon süreci ile karıştırılmamalıdır. Birçok sertifikasyon programı çeşitli profesyonel birlik tarafından yönetilmektedir (Wikle, 1999). Üniversitelerde verilen CBS master ve sertifika programlarının içerikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Florida Üniversitesi'nde CBS sertifika programı genellikle 12 ya da 15 aylık bir süreç içinde bitirilebilmektedir. On iki krediye sahip programda bir tane seçmeli ders (3 kredi) bulunurken diğer dersler zorunlu ve 9 krediye sahip ve tamamı çevrimiçi olarak verilmektedir. Programa lisans derecesi ile öğrenci kabul edilmektedir (Url-4). Kuzeybatı Missouri Devlet Üniversitesi (Northwest Missouri State University) CBS master programı otuz krediyle bitirilebilmektedir. Bir ders, bir dönemdeki 6-7 haftalık bir süreç içinde alınabilmekte ve bu şekilde program iki yıldan daha az bir zamanda bitirilebilmektedir. Program içerikleri CBS'de modelleme, jeoistatistik, CBS veri tabanı dizaynı ve proje yönetimi gibi derslerden oluşmaktadır. Programa lisans derecesi ile birçok bilim alanından öğrenci kabul edilmektedir (Url-5).

Aşağıdaki Tablo 1'de ise URISA üyesi bazı üniversite veya kolejlerdeki CBS sertifika programları verilmiştir (Url-6). Tablo 1'e göre CBS eğitimi hem sertifika yoluyla hem de çeşitli lisansüstü seviyedeki programlar yoluyla verilebilmektedir. Sertifika programlarında isimlendirmelerin farklılaşması ilgili kurumun niteliğine göre gerçekleşmektedir. CBS programları hem yüz yüze, hem de çevrimiçi olarak verilebilmektedir. Bazı kurumlar ise sunmakta olduğu hizmetle dünya çapında adından söz ettirmektedir. Örnek olarak tabloda belirtilen CBS alanında üniversiteler birliği (UNIGIS), CBS ve bilimi hakkında 1990'lardan beri uzaktan eğitim veren üniversiteler



birliğidir. UNIGIS dünyadaki en iyi CBS e-öğrenme programını sunmaktadır (Url-7). 2004 yılında kurulan CBS Sertifikasyon Enstitüsü (GISCI-GIS Certification Institute) CBS uzmanlığı için en çok kabul gören sertifika programını yürütmektedir. CBS Sertifikasyon Enstitüsü bütün dünyada 7000'nin üstünde CBS sertifikası vermiştir (Aydınoglu ve Öcalan, 2017).

**Tablo 1.**

**Dünyada Bazı Üniversite ve Kolejlerdeki CBS Programları**

Üniversite veya Kolej	Eğitim (Online)	Program	Konum
Alabama A&M Üniversitesi		CBS sertifika programı	Amerika
Kaliforniya Devlet Üniversitesi	X	CBS sertifika	Amerika
Merkezi Georgia Teknik Koleji	X	Uygulamalı bilimler ile CBS teknolojisi derecesi Teknik Sertifika	Amerika
Charles Darwin Üniversitesi		Yüksek lisans	Avustralya
Humboldt Devlet Üniversitesi	X	Yüksek lisans, CBS'de çevrimiçi sertifika, Uzaktan algılama ve Kartografya	Amerika
Kansas Devlet Üniversitesi	X	Lisans ve yüksek lisans CBS sertifikası	Amerika
Mesa Halk Koleji		CBS teknisyeni sertifikası	Amerika
UNIGIS		CBS'de doktora sonrası kurslar	Dünya çapında
İsveç Üniversitesi		CBS'de master derecesi	İsveç
Miami Üniversitesi		Konumsal teknoloji sertifika programı	Amerika
Missouri Üniversitesi-Kansas Kenti		CBS'de ileri sertifika programları	Amerika
New Orleans Üniversitesi		CBS'de ve uzaktan algılamada profesyonel sertifikalar	Amerika
Toronto Üniversitesi		Çevre yönetimi için CBS'de sertifika	Kanada
Beyaz Dağlar Toplum Koleji		İki yıl derece ve CBS sertifika programı	Amerika

Türkiye'de CBS ile ilgili gereken standartların tespit edilmesi, sertifikasyon, akreditasyon ve belgelendirme hizmetlerinin kapsamının belirlenmesinde Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'na bağlı CBS Genel Müdürlüğü yetkili konumdadır. Anadolu



Üniversitesi ile CBS Genel Müdürlüğü arasında CBS meslek standartlarının belirlenmesi hususunda ortak protokol hazırlanmıştır. Ayrıca çeşitli üniversitelerde CBS ile alakalı örgün ve uzaktan eğitim programları, üniversiteler ve meslek odaları kanalıyla hazırlanıp yürütülen çeşitli sertifika programları bulunmaktadır (Çabuk ve Çabuk, 2015). Türkiye’de CBS alanında sertifika veren kurumlardan birisi de Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’dir. Bu programla kamuda ve özel sektörde çalışan kişiler için karar verme süreçlerine yardımcı olma; mekânsal veri yönetimi temel amaçlarına, hedeflerine ve tekniklerine hâkim olma; problem çözme ve karar alma stratejilerini geliştirme amacı hedeflenmektedir. Program içeriğinde CBS’ye giriş, açık kaynak kodlu CBS (QGIS) yazılımı uygulamaları bulunmaktadır. Programa kayıt olan öğrencilere CBS hakkında teorik derslerin yanında, CBS uygulamalarının nasıl yapılacağı ile ilgili dersler de verilmektedir (Url-8).

## SONUÇ

Dünyada içinde bulunduğumuz yüzyıl içinde coğrafi bilgi teknolojileri alanındaki bilgi hacmi, gelişen teknolojik imkânlarla bağılı olarak hızla artmaktadır. Coğrafi bilgi hacminin artması ile bu bilgiyi işleyebilecek CBS uzmanlarına olan ihtiyaç da artmaktadır. Bunun sonucu olarak CBS’de uzmanlığın artırılması ve mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi için dünyada birçok üniversitede veya çeşitli kurumlarda sertifika programları açılmaktadır. Sertifikasyon süreci CBS ile özel sektör bağlantısını güçlendiren önemli bir alandır. Sertifikasyon; çalışanların mesleki yeterliliğini geliştirirken, işveren için de çalışan personelinin uzmanlığını artıran eğitim aşamasıdır. Sertifikasyon ile üniversitelerde herhangi bir programa kayıtlı olmayan kişiler de uzmanlıklarını artırabilmektedir. Ayrıca kamu ve özel kuruluşlarda CBS alanında çalışan ve akademik alt yapısı farklı olan bireyler sertifika süreci ile mesleki yeterliliklerini de geliştirebilmektedir. Bazı enstitüler ise sertifikasyon sürecini CBS’de profesyonellik kapsamında değerlendirmekte ve buna bağılı olarak CBS’de profesyonellik sertifikası alabilmek için puanlama sistemini öngörmektedir. Akademik altyapı, kişinin çalıştığı alan, CBS alanında kişilerin katıldığı konferanslar, bilimsel toplantılar ve akademik yayınların yapılması gibi tüm aktiviteler puan getirmektedir.



Gereken minimum puan kazanıldığında sertifikalı uzman olunabilmekte ve her beş yılda bir uzmanlık başvurusunun yenilenmesi gerekmektedir.

Çalışmada bazı üniversitelerin ve kuruluşların CBS sertifika programları ve kurs içerikleri de verilmiştir. Sertifika programlarının ders içeriğine bakıldığında; CBS'nin ne olduğu, CBS'de veri tabanı oluşturma aşamaları, uzaktan algılama, ölçme teknikleri, CBS'nin matematiksel altyapısı, CBS'de kartografik tasarım gibi konuların bulunduğu görülmektedir. Dünya'da çok daha önceden başlatılan CBS eğitimi ve sertifika programları Türkiye'de de rağbet görmektedir. Türkiye'de çeşitli üniversitelerin veya özel teşebbüslerin açmış olduğu çeşitli kurslarla sertifikasyon tamamlanmaktadır. Ancak artan CBS uzmanı ve operatörü ihtiyacı için bu tür kursların veya sertifika programlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu ise üniversitelerde verilen CBS eğitimi yanında sertifika programlarına da ağırlık verilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca bu durum sertifika programlarının iş dünyasındaki ihtiyaçlarla uyumlu bir şekilde oluşturulmasını da zorunlu kılmaktadır.

#### KAYNAKÇA

- Aladağ, E. (2007). Coğrafi bilgi sistemleri kullanımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11.1.
- Arslan, O. (2011). Learning with Geographic Information Systems in Turkey. *İçinde, Jekel, T, Koller, A., Donert, K. & Vogler, R. (Eds.): Learning with GI 2011. Herbert Wichmann Verlag, Vde Verlag GMBH, Berlin/Offenbach. ISBN 978-3-87907-510-2* This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license. Retrieved from <http://creativecommons.org>.
- Aydınoglu, A. Ç., & Öcalan, T. (2017). Coğrafi Bilgi Sistemleri ulusal meslek standartları ve yeterliliklerinin uluslararası beklentiler kapsamında irdelenmesi. *Harita Dergisi*, (157), 39-51.





- Brimicombe, A. (2009). *GIS, environmental modeling and engineering second edition*. Boca Raton, USA: CRC Press Taylor Francis Group.
- Craig, J. W. and Huxhold E. W. (2003). Certification and ethics in the GIS profession. *URISA Journal*, Vol:15, No:1, 51-64.
- Cabuk, A., Ayday, C., Altan, M., & Karademirler Cabuk, S. N. (2004). GIS education in Turkey: GIS education under the Institute of Natural and Applied Sciences of Anadolu University and online education proposal for international world campus. Online Submission, 5(4).
- Çabuk, A., & Çabuk, S. (2015). Yükseköğretim ve mesleki yeterlilik çerçevesi kapsamında Coğrafi Bilgi Sistemlerine ilişkin ulusal meslek hiyerarşisinin tanımlanması üzerine bir öneri. *Harita Teknolojileri Elektronik Dergisi*, 7(3), 45-52.
- Demirci, A., Taş, H. A., Özel, A. (2007). Türkiye’de ortaöğretim Coğrafya derslerinde teknoloji kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 15, 37-54.
- ESRI, (2011). GIS best practices. Essays on Geography and GIS: Volume:3. Esri press: USA.
- Fagin, T. D., & Wikle, T. A. (2011). The instructor element of GIS instruction at USA colleges and universities. *Transactions in GIS*, 15(1), 1-15.
- Fazal, S. (2008). GIS Basics. New Delhi: New Age International (P) Ltd., Publishers.
- Goodchild, M., Longley, A. P., Maguire, J. D., Rhind, W. D. (2005). *Geographical Information Systems and Science*. 2nd Edition. John Wiley & Sons Ltd.
- Goodchild, M. F. (2006). The fourth R? Rethinking GIS education. *ESRI ArcNews*, 28(3), 1.



- Harmon, J. E., & Anderson, S. J. (2003). *The design and implementation of Geographic Information Systems*. New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
- ISO/TC211 (2002) Geographic Information/Geomatics: Proposed draft technical report 19122, Geographic information-qualification and certification of personnel.<<https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:tr:19122:ed-1:v1:en>> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kapluhan, E. (2014). Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin (CBS) Coğrafya öğretiminde kullanımının önemi ve gerekliliği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 29, Ocak-2014, S. 34-59.
- Kemp, K. K. (2003). Why GIS Professional certification matters to all of us. *Transactions in GIS*, 2003, 7(2): 159-163.
- Li, D., Li, Y., Nguyen, Q. C., & Siebeneck, L. K. (2020). A Study on the GIS professional (GISP) certification program in the USA. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 9(9), 523.
- Obermeyer, N. J. (1993). Certifying GIS professionals challenges and alternatives. *URISA Journal*, Vol:5, No:1
- Obermeyer, N. J. & Onsrud, H. J. 1997. Educational policy and GIS: Accreditation and certification. UCGIS white paper on accreditation and certification for GIS.<[http://www.ncgia.ucsb.edu/other/ucgis/ed\\_priorities/a%26c.html](http://www.ncgia.ucsb.edu/other/ucgis/ed_priorities/a%26c.html)> adresinden 11.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Parker, R. N., & Asencio, E. K. (2008). GIS and spatial analysis for the social sciences: Coding, mapping, and modeling. New York, USA:Taylor & Francis.
- Seremet, M., Chalkley, B., & Fyfe, R. (2013). The development of GIS education in the UK and Turkey: a comparative review. *Planet*, 27(1), 14-20.
- Somers, R. (2004). Demystifying certification. *Geospatial Solutions*, 14, 37-57.



- Taş, H.İ. (2006). Farklı CBS eğitim metodları ve programları. *Marmara Coğrafya Dergisi Sayı:13*, 49-66.
- Tecim, V. (2008). Coğrafi Bilgi Sistemleri harita tabanlı bilgi yönetimi. Ankara: Renk form ofset matbaacılık.
- Turoğlu, H. (2008) Coğrafi Bilgi Sistemlerinin temel esasları. İstanbul: Çantay Kitapevi
- Wikle, T. A. (1999). GIS Education through Certificate Programs, Journal of the Urban and Regional Information Systems Association, vol 11 no 2 (Summer 1999) pp. 53- 60.
- Wikle, T. A. (2010). Planning Considerations for online certificates and degrees in GIS. Journal of the Urban & Regional Information Systems Association, 22(2). 21-30
- Yomralıoğlu, T. (2009). Coğrafi Bilgi Sistemleri temel kavramlar ve uygulamalar. 5. Baskı, İstanbul: Seçil Ofset,

### İnternet Kaynakları

- Url-1<<https://gis.usc.edu/blog/professional-graduate-gis-certifications/>>, 11.12.2020, erişim tarihi.
- Url-2<<https://www.gisci.org/AboutUs/History.aspx>>, 11.12.2020, erişim tarihi.
- Url-3<<https://www.gisci.org/Recertification/Recertification.aspx>>, 22.12.2020, erişim tarihi.
- Url-4<<https://www.geoplan.ufl.edu/training/gis-cert>>, 12.12.2020, erişim tarihi.
- Url-5<<https://www.nwmissouri.edu/socialsciences/msgis/program.htm>>, 11.12.2020, erişim tarihi.



Url-6<<https://www.urisa.org/careers/colleges-and-universities>>,11.12.2020,erişim tarihi.

Url-7<<https://unigis.net/about-unigis/>> 13.12.2020, erişim tarihi.

Url-8<<https://esertifika.anadolu.edu.tr/program/20/cograf-bilgi-sistemleri-arcgis>>, 16.12.2020, erişim tarihi.



## Üniversite Tercihinde Sosyal Medyanın Aracı Rolü<sup>1</sup>

Merve SEZGİN<sup>2</sup>

Işıl ALTAY<sup>3</sup>

### Öz

Markaların satış ve pazarlama faaliyetlerini yürütmelerinde, marka konumunu güçlendirmede ve müşteriler ile etkileşim kurmada sosyal medya önemli fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca, sosyal medya geleneksel medyaya göre maliyeti daha düşük bir mecradır. Bu nedenle markaların pazarlama faaliyetlerinde sosyal medyadan daha fazla yararlanmaya başladıkları görülmektedir. Potansiyel müşteriler olarak kullanıcıların sosyal medyada geçirdikleri sürenin artması, halkla ilişkiler faaliyetleri için işletmeleri sosyal medya platformlarına yönlendirmektedir. Üniversiteler de gerek mevcut öğrencileri ile etkileşim kurabilmek gerekse yeni öğrencilere ulaşabilmek amacıyla sosyal medya platformlarını son yıllarda daha yoğun kullanmaktadır. Zira “dijital yerli” şeklinde isimlendirilen ve diğer mecralara göre sosyal medyayı daha yoğun kullanan kitleye ulaşabilmeleri için üniversitelerin rekabet avantajı yaratmak üzere sosyal medya platformlarında daha fazla varlık göstermeleri zorunluluk haline gelmiştir. Bu çalışmada, üniversite öğrencisi adaylarının sosyal medyayı nasıl kullandıkları ve üniversite tercihinde bulunurken sosyal medyadan etkilenip etkilenmedikleri araştırılmıştır. Sosyal medya platformlarının üniversite tercihinde etkisini ölçmek üzere oluşturulan ankete yanıt veren 249 katılımcıdan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Halkla İlişkiler, Pazarlama, Üniversite, Sosyal Medya.

---

**Atf İçin / For Citation:** Sezgin, M. ve Altay, I. (2021). Üniversite Tercihinde Sosyal Medyanın Aracı Rolü. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 4, 87-104. <https://dergipark.org.tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Tez Özeti / Thesis Summary

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 10.10.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 16.12.2020

<sup>1</sup> Merve Sezgin’in, Maltepe Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı Pazarlama İletişimi Yüksek Lisans Programı’ndaki tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Uzman; Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

E-mail: [mervesezgin@maltepe.edu.tr](mailto:mervesezgin@maltepe.edu.tr)

ORCID: 0000-0003-3539-0603

<sup>3</sup> Öğretim Görevlisi Dr.; Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

E-mail: [isilaltay@maltepe.edu.tr](mailto:isilaltay@maltepe.edu.tr)

ORCID: 0000-0003-1667-4256



## The Mediating Role of Social Media in Choosing a University

### Abstract

Social media offers important opportunities for brands to carry out their sales and marketing activities to strengthen their brand position and to interact with customers. In addition, social media is a less costly medium than traditional media. For this reason, it is observed that the brands started to benefit more from social media in their marketing activities. The increase in the time users spend on social media as potential customers leads companies to social media platforms for public relations activities. In recent years, universities have been using social media platforms more intensively in order to interact with their current students and to reach new students. Because it has become a necessity for universities to have more presence on social media platforms in order to create a competitive advantage in order to reach the masses who are named as “digital native” and who use social media more intensively than other channels. In this study, it was investigated how university student candidates use social media and whether they are affected by social media while choosing university. The data obtained from 249 participants who answered the questionnaire, which was created to measure the effect of social media platforms on university preference were analyzed.

**Key Words:** Public Relations, Marketing, University, Social Media.

### GİRİŞ

1990’lı yıllarda ortaya çıkan internet, hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş ve iletişim kurma biçimlerimizi de değiştiren farklı platformların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu yeni platformların en önemlilerinden biri 2000’li yıllarda hayatımıza giren, günden güne büyüyen, çoğu insan hayatının ayrılmaz bir parçası haline gelen sosyal medyadır. Sadece sosyalleşmek için değil aynı zamanda toplumsal konu ve olaylar, teknoloji, kültür sanat etkinlikleri, eğitim, yeme-içme, beslenme, spor, moda ve alışveriş gibi birçok alandan bilgi almayı ve paylaşmayı sağlayan araç olarak kullanılmaktadır.

Sosyal medya öğrencilerin çevreleri ile iletişim kurmalarını, dünyada neler olduğunu öğrenmelerini ve geleceğe yönelik seçimlerinde etkili olacak bilgileri edinmelerine olanak tanımaktadır. Bu nedenle Üniversitelerin etkili bir sosyal medya stratejisi oluşturmasının önemi günden güne artmaktadır. Sosyal medyanın etkin kullanımı, potansiyel öğrencilere üniversiteye girmeyi başarabilirlerse neyin parçası olabileceğini görme fırsatı sunarken, mevcut öğrenciler için de üniversite ile etkili bir iletişim yolu sağlamaktadır. Üniversite tarafından bakıldığında ise öğrenciler, mezunlar, aileler ve



üniversite çalışanı gibi diğer paydaşların da olduğu büyük bir topluluk oluşmasına ve bu toplulukla bağlantıda kalıp yakın ilişkiler kurmasına fırsat sunmaktadır.

Üniversiteler kendi öğrencilerine ve adaylara hitap etmek istiyorsa, bu platformlarda aktif olmalıdırlar. Bu bakımdan, bir üniversitenin sosyal medya kullanımındaki etkinliğinin, üniversite tercih süreci üzerinde etkili olup olmadığı merak konusu olup incelemeye değer bulunmuştur. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencisi adaylarının sosyal medya kullanım alışkanlıklarının ortaya konması ve sosyal medyanın üniversite tercihinde etkili olup olmadığının ölçülmesidir.

## **TÜRKİYE’DE ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SİSTEMİ VE ÜNİVERSİTE TERCİHİNDE SOSYAL MEDYANIN YERİ**

1974 yılına kadar Türkiye’de üniversiteler çeşitli kriterlere göre öğrencilerini kendileri seçiyorlardı. Karışıklığı önlemek amacıyla sınavların tek merkezden yapılması kararı alındı ve aynı tarihte Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (şimdiki adıyla Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) kuruldu. 1981 yılından itibaren Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) olmak üzere iki basamaklı sınav sistemi uygulanmaya başlandı. 1987’de öğrencilere testlerin hepsini değil, girmek istedikleri bölüme göre gereken testleri çözme hakkı verildi. 1999’da ÖYS kaldırılarak tek basamaklı sistem olan ÖSS’ye geçildi. Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanının (AOBP) etkisi artırıldı ve bu hesaplama yapılırken lise türlerine göre değişen katsayılar kullanılmaya başlandı. Bu uygulama ile okulun başarısına göre öğrencinin puanı ağırlıklandırılarak sınav puanına ekleniyordu. Aynı yıl, genel lise mezunlarıyla meslek lisesi mezunlarının ağırlıklı ortaöğretim başarı puanlarının farklı katsayılarla çarpılması esası benimsendi. 2010-2017 yılları arasında üniversiteye girişte 1999 öncesine dönülerek çift aşamalı sınav sistemi tekrar edildi. ÖSS yerine Yükseköğrenime Geçiş Sınavı (YGS) ve ÖYS yerine Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) getirildi. YGS’yi geçen öğrenciler LYS’ye girmeye hak kazanıyordu (Pişkin, 2017).

Yükseköğretime giriş sınavının ismi 2018-2019 akademik yılında “Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)” olarak değiştirildi. YKS’ye girecek olan adaylar iki farklı



oturuma katılmaktadırlar. Birinci oturumda, Temel Yeterlilik Testi (TYT) bulunmaktadır. Temel yeterlilik testinde öğrencilerin, muhakeme, akıl yürütme, mantıklı düşünme odaklı sayısal ve sözel kabiliyetlerinin, yani Türkçe 'yi doğru okuma, kullanma ve anlayabilme, dil hâkimiyetiyle matematiksel ilişkilerden yararlanmanın ölçülmesine odaklanılmaktadır. Tüm adayların birinci oturuma girmesi mecburi tutulmuştur. İkinci oturumda ise Alan Yeterlilik Testi (AYT) uygulanmaktadır. Önceki yıllarda takip edilen usule uygun bir şekilde lise müfredatına uygun bilgiler esas alınmaktadır (YÖK, 2018). 1960'lı yıllarda uygulanan “üniversitelerin öğrenci seçmesi” sistemi, uğradığı değişimlerle “öğrencilerin üniversite seçmesi” haline gelmiştir. Öğrencilerin bu seçimlerini etkilemek için hem vakıf hem de devlet üniversiteleri tercih dönemlerinde çeşitli tanıtım faaliyetleri düzenlemektedirler. Bu faaliyetleri duyurmak veya tanıtım amaçlı gazete, dergi, radyo ve televizyonda yapacakları reklamların “dijital yerli” olarak adlandırılan genç nüfusa yeteri kadar hitap etmemesi nedeniyle, sosyal paylaşım ağları oldukça etkili bir araç haline gelmiştir. Adaylar üniversite ve eğitim kadrosu ile ilgili bilgi almak, üniversitenin yaptığı etkinlikleri bilmek, mezun öğrencilerin paylaşımlarını ve başarı hikâyelerini takip etmek ve merak ettiği konularla üniversiteyle iletişime geçebilmek amacıyla önce sosyal medya platformlarına yönelmektedirler.

Türkiye'deki sosyal medya ve internet kullanımına ilişkin WeAreSocial tarafından 2019 yılında yapılan araştırmaya göre, ülkemizde 59,36 milyon aktif internet kullanıcısı vardır. Bu sayının 52 milyonu ise aktif sosyal medya kullanıcılarını oluşturmaktadır. Bu bilgiler ışığında 82,4 milyon nüfusun %72'sinin aktif internet kullanıcısı, %63'ünün aktif sosyal medya kullanıcısı olduğu kabul edilmektedir. Kullanıcıların günde ortalama 7 saatini internette geçirdikleri ve bu sürenin yaklaşık 3 saatinin sosyal medya olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmada Türkiye'de en çok kullanılan sosyal ağ platformları arasında ilk sırada %92 ile Youtube yer almaktadır. Sosyal ağlarda Youtube'u %84 ile Instagram, %83 Whatsapp, %82 ile Facebook, %58 ile Twitter takip etmektedir. 43 milyon aktif facebook kullanıcısı, 38 milyon aktif instagram kullanıcısı, 9 milyon Twitter kullanıcısı bulunmaktadır (Bayrak, 2019). Bu gelişmeler karşısında üniversiteler de farklı stratejilerle sosyal medyada var olmaya çalışmaktadır. Üniversiteler bu sayede





hem yeni öğrenci kazanma konusunda diğer üniversiteler karşısında öne geçmeyi hem de mevcut öğrencilerini korumayı hedeflemektedirler.

Türkiye'deki üniversiteler tarafından en çok kullanılan sosyal medya platformları Facebook, Twitter ve Instagramdır. Facebook'u kullanan 159, Twitter'ı kullanan 147, Instagramı kullanan 108 üniversite bulunmaktadır. Facebook hayran sayıları sıralamasında ilk sırada İstanbul Bilgi Üniversitesi bulunmakta olup sırasıyla Atılım Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Bahçeşehir Üniversitesi takip etmektedir (Boomsocial, 2019a).

Instagram takipçi sayıları sıralamasında ilk sırada Anadolu Üniversitesi bulunurken, onu sırasıyla Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Medipol Üniversitesi ve Koç Üniversitesi takip etmektedir (Boomsocial, 2019b). Bu üniversiteler arasında Anadolu Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi ve İstanbul Bilgi Üniversitesi, Facebook ve Instagram sıralamasının her ikisinde de ilk on içinde yer almaktadır.

Twitter takipçi sayısı sıralamasında ise ilk sırada Gazi Üniversitesi yer alırken, onu sırasıyla Ankara Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi takip etmektedir (Boomsocial, 2019c). Bu üniversiteler arasında Gazi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Twitter ve Instagram sıralamasında her ikisinde de ilk on içinde yer almaktadır. Hem Facebook, hem Instagram hem de Twitter sıralamasında ilk on içinde yer alan üniversiteler ise Anadolu Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve İstanbul Bilgi Üniversitesi'dir.



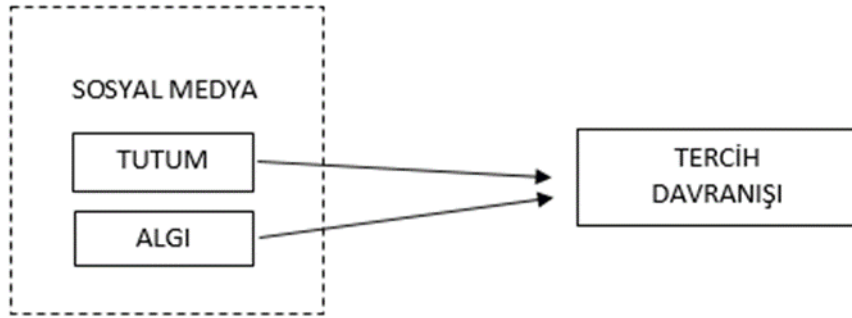
Etkileşim sayısı, ilgili sosyal medya hesabından yapılan paylaşımların ulaştığı kitle hakkında fikir verebilmektedir. Ancak etkileşim sayısının hesabın takipçi sayısı dikkate alınarak değerlendirilmesi ve paylaşımların takipçi sayısına oranla ne kadarlık bir kitleyi hareketlendirdiğinin anlaşılabilmesi çok daha önemlidir (Tosyalı ve Sütçü, 2019). Bu bakımdan yukarıda ele alınan listeler hesapların etkileşim oranlarına göre yeniden sıralandığında Facebook'ta hayran sayısına göre birinci sırada olan İstanbul Bilgi Üniversitesinin 129. Sıraya, Instagram'da takipçi sayısına göre birinci sırada olan Anadolu Üniversitesinin 94. Sıraya ve Twitter'da takipçi sayısına göre birinci sırada olan Gazi Üniversitesi'nin 125. sıraya gerilediği gözlemlenmektedir.

Yurtdışındaki üniversitelerin uygulamaları incelendiğinde ise sosyal medyanın kurumsal başarıya etkisine inanan dünyanın önde gelen üniversitelerinden Oxford Üniversitesi, kendi çatısı altında sosyal medya merkezi oluşturmuş ve sosyal medya stratejilerini geliştirme yolunda ilerlemektedir. Hatta sosyal medya ile ilgili nasıl stratejiler izlenmesi gerektiğini anlatan yayınları bulunmaktadır. Üniversite sosyal medya stratejisini beş başlıkta toplamıştır: Paylaşımlarda daima Oxford markasını kullanmak (Örneğin; sevgililer gününde Oxford'da evlenen bir çiftin düğün fotoğraflarını paylaşmak), Oxford'un köklü geçmişine vurgu yapmak (Örneğin; kütüphaneden Yüzüklerin Efendisi kitabının ilk baskısının fotoğrafını paylaşmak), sosyal medya platformlarını verimli ve stratejik biçimde kullanmak, ilgili sosyal medya platformlarında hedef izleyici kitlesini artırmak ve sosyal medya odaklı olarak gelişmek (Bingöl ve Tahtaloğlu, 2017).

## YÖNTEM

Maltepe Üniversitesi'ni tercih eden öğrencilerin internet ve sosyal medya sitelerini kullanma durumlarının yükseköğretim tercihindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma için geliştirilen kavramsal model Şekil 1'de sunulmuştur.





Şekil 1. Kavramsal Model

Bu model oluşturulurken tutum ile davranış arasında yüksek bir korelasyon olduğunu savunan Fishbein ve Ajzen (1975)'in “Muhakeme Edilmiş Davranış Kuramı” ve Ajzen (1985)'in algılanan davranışsal kontrolünü de dikkate alarak geliştirdiği “Planlanmış Davranış Kuramı” yol gösterici olmuştur.

Geliştirilen model kapsamında sosyal medyadaki tutum ve algının üniversite tercihi üzerindeki etkilerinin tespit edilebilmesi için iki hipotez geliştirilmiştir. Modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler bu araştırmanın hipotezlerini ortaya koymaktadır.

**H1:** Adayın sosyal medya kullanımı sonucunda üniversiteye karşı geliştirdiği tutum, tercih davranışında pozitif yönde etkilidir.

**H2:** Adayın sosyal medya kullanımı sonucunda üniversiteye karşı geliştirdiği algı, tercih davranışında pozitif yönde etkilidir.

Araştırma için gerekli veriler çevrimiçi anket yöntemiyle toplanmıştır. Tüm sorular cevaplanmadan anketin bitirilemeyecek şekilde ayarlanmış olması, ankete verilen cevapların tamamının geçerli kabul edilmesini sağlamıştır. Öğrencilerin sosyal medya sitelerini kullanım durumlarını ve bunun üniversite tercihinin etkisini araştırmak amacıyla Tepe (2016) tarafından geliştirilen “Sosyal Medya Kullanım Ölçeği”nden yararlanılmıştır.

Anket formu 2 bölüm ve 21 sorudan oluşmaktadır. Anketin ilk kısmında öğrencilerin demografik özelliklerine ve sosyal medya sitelerini kullanım durumlarına (aktif olarak kullanılan sosyal medya siteleri, sosyal medya sitelerini kullanma süreleri ve kullanma amaçları) yönelik sorular yer almaktadır. Devamında ise araştırma modelinde yer alan 3 faktöre (tutum, algı, tercih davranışı) ait 14 soruluk bir ölçek yer almaktadır. Ölçekteki sorular beşli likert ölçeğine uygun hazırlanmıştır. (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum).

Bu çalışmanın araştırma evrenini Türkiye'deki üniversite öğrencisi adayları oluşturmaktadır. Olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kasti (kararsal) örnekleme bu çalışmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, Google Dokümanlar ortamında hazırlanan anket formunun bağlantısı üniversitenin önlisans ve lisans programlarına kayıtlı öğrencilerine kısa mesaj ile gönderilmiş ve 09.07.2019 – 07.08.2019 tarihleri arasında ankete geçerli cevap veren katılımcı sayısı 249 kişi olmuştur. Katılımcıların ankete samimi yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır. Araştırma, Maltepe Üniversitesi'nin 2018-2019 eğitim öğretim yılında önlisans ve lisans programlarına kayıtlı öğrencileri ile sınırlıdır.

## BULGULAR VE YORUMAR

Çevrimiçi anket ile toplanan veriler Google Dokümanlardan Microsoft Excel ortamına aktarılmıştır. Gerekli kodlama ve değişiklikler yapıldıktan sonra, istatistiksel analiz için veriler SPSS 24.0 paket programına aktarılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri, sosyal medya kullanım özellikleri ve üniversite tercihleri frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak özetlenmiştir. Katılımcıların; demografik özellikleri, sosyal medya kullanım bilgileri ve üniversite tercihlerinin birbirleriyle olan ilişkileri ise ki-kare bağımsızlık testi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait sorulara faktör analizi uygulanmış ve belirlenen faktörlere güvenilirlik testleri yapılmıştır. Bu testler sonucunda aykırı değer tespit edilen ve performans göstermeyen sorular analizlerden çıkartılmıştır. Faktörlere ilişkin ifadelerin aritmetik ortalamaları alınarak her bir faktör için ayrı ayrı ortalama değerler hesaplanmıştır.



Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla normallik testleri yapılmıştır. Son olarak, faktörler arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek amacıyla korelasyon ve regresyon analizleri yapılarak araştırma modelinde geliştirilen hipotezler test edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Katılımcıların 157'si (%63,05) kadın, 92'si (%36,95) erkek olup kadınların daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir.

Yaş gruplarına bakıldığında, katılımcıların; 205'i (%82,33) 17-24 yaş arasında, 38'i (%15,26) 25-32 yaş arasında, 4'ü (%1,61) 33-40 yaş arasında, 2'si (%0,80) 41-48 yaş arasındadır. Katılımcıların çoğunluğunu, 17-24 yaş arasındaki genç kişiler, yani Y ve Z kuşakları temsil etmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördüğü fakülte/yüksekokul bilgileri incelendiğinde; 14'ünün (%5,62) Eğitim Fakültesi, 12'sinin (%4,82) Güzel Sanatlar Fakültesi, 11'inin (%4,42) Hukuk Fakültesi, 22'sinin (%8,84) İletişim Fakültesi, 12'sinin (%4,82) İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, 14'ünün (%5,62) İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi, 40'ının (%16,06) Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, 12'sinin (%4,82) Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, 20'sinin (%8,03) Tıp Fakültesi, 39'unun (%15,66) Hemşirelik Yüksekokulu ve 53'ünün (%21,29) Meslek Yüksekokulu öğrencilerinden oluştuğu anlaşılmıştır.

Katılımcıların, sosyal medya kullanım durumlarına ilişkin bulgular şu şekildedir:

Katılımcıların; 228'i (%91,6) Instagram, 180'i (%72,3) Youtube, 150'si (%60,2) Twitter, 147'si (%59,0) Facebook, 106'sı (%42,6) Snapchat, 96'sı (%38,6) Google+, 75'i (%30,1) Pinterest, 48'i (%19,3) LinkedIn, 25'i (%10,0) Tumblr, 11'i (%4,4) Scorp ve 3'ü (%1,2) Flickr kullanmaktadır.



Katılımcıların sosyal medya kullanım süreleri incelendiğinde; 204'ü (%81,93) 4 yıldan fazla, 30'u (%12,05) 2-3 yıl, 10'u (%4,02) 1-2 yıl ve 5'i (%2,00) ise 1 yıldan az süredir sosyal medya kullandıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal medya kullanım sıklıkları incelendiğinde; 99'u (%39,76) günde 3-4 saat, 81'i (%32,53) günde 1-2 saat, 57'si (%22,89) günde 5-6 saat, 6'sı (%2,41) haftada birkaç kez, 3'ü (%1,20) iki günde bir ve 3'ü (%1,20) de ayda birkaç kez sosyal medya hesaplarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların 185'i (%74,3) eğlenmek (video izlemek, oyun oynamak, müzik dinlemek vb.), 176'sı (%70,7) gündemi takip etmek, haber okumak, 146'sı (%58,6) sosyal medyayı takip etmek, 125'i (%50,2) araştırma yapmak, 91'i (%36,5) alışveriş yapmak, 59'u (%23,7) elektronik posta atmak ve 52'si (%20,9) e-devlet uygulamaları kullanmak amaçlı interneti kullandığını belirtmişlerdir.

Sosyal medya kullanım amaçları incelendiğinde ise; 172'si (%69,1) arkadaşlarla iletişim, 139'u (%55,8) video/müzik, 136'sı (%54,6) gündemi takip etmek, 119'u (%47,8) yeni bilgilere ulaşmak, 109'u (%43,8) fotoğraf paylaşmak, 91'i (%36,5) gidilecek yerlerle ilgili bilgi almak, 49'u (%19,7) deneyim paylaşmak, 45'i (%18,1) işle ilgili çalışma yapmak, 44'ü (%17,7) farklı arkadaşlar edinmek, 36'sı (%14,5) eski tanıdıklara ulaşmak ve 24'ü (%9,6) eğitim almak amaçlı sosyal medyayı kullandığını belirtmiştir.

Katılımcıların; demografik özellikleri ile sosyal medya kullanım özellikleri arasındaki ilişkiler ki-kare bağımsızlık testi yöntemi ile analiz edilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Erkek katılımcılar kadınlara oranla daha yoğun Youtube, Facebook ve Google+ kullanmaktadır. Twitter'ı en yoğun kullananların Mimarlık ve Tasarım Fakültesinde öğrenim gören katılımcıların olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre İletişim Fakültesi öğrencilerinin Twitter kullanım oranının düşüklüğü (%50) dikkat çekmektedir. Erkek katılımcılar yeni arkadaş edinme amacına yönelik olarak sosyal



medyayı kadınlara oranla daha yoğun kullanırken; kadın katılımcılar gezi önerilerini alma amacına yönelik kullanımda erkeklere oranla sosyal medyayı daha yoğun kullanmaktadır.

Instagram, Youtube ve Twitter uygulamalarının oldukça yoğun kullanılması nedeniyle üniversitelerin her türlü faaliyetleri için bu ortamlara ağırlık vermeleri ve her bir uygulamanın farklı ortam ve kullanım özellikleri olduğu göz önünde bulundurarak ayrı ayrı stratejilerin oluşturulması gerekmektedir. Üniversiteler kendi öğrencilerine ve adaylara hitap etmek istiyorsa, bu platformlarda aktif olmalarının rekabet avantajı sağlayacağı düşünülebilir.

Araştırmanın güvenilirliğini test etmek için değişkenlerin tamamına güvenilirlik analizi uygulanmış ve Cronbach Alpha katsayısı tüm değişkenler için 0,906 olarak hesaplanmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testleri uygulanmıştır.

**Tablo 1.** KMO ve Bartlett Testlerine İlişkin Sonuçlar

KMO ve Bartlett Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure Örneklem Uyum Testi		0,901
Bartlett Testi	Yaklaşık Ki-Kare	1864,293
	Serbestlik Derecesi	91
	Anlamlılık	,000

Tablo 1'e göre, KMO testinden elde edilen 0,901 değeri örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett testi sonucu da veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Temel bileşenler yöntemi ile varimax rotasyonlu faktör analizi sonucunda 3 faktör (algı, tutum, tercih davranışı) elde edilmiş ve bu faktörlerin, toplam varyansın %54,425'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ancak, faktör analizi sonucunda düşük değerlere sahip olan 4 ifade ölçekten çıkartılarak faktör analizi ve güvenilirlik analizi yenilenmiş, yeni güvenilirlik analizi sonucunda da algı faktörünün güvenilirliğini düşürdüğü tespit edilen 1 ifade daha devre dışı bırakılmıştır. Böylece, kalan 9 ifadeyi temsil eden 3 faktörün açıkladığı toplam varyans %63,326'ya



yükselmiştir. Cronbach Alpha değeri; faktörlerin tamamı için 0,895, her bir faktör için de 0,817 ile 0,884 arasında bulunmuştur.

**Tablo 2.** Güvenilirlik ve Faktör Analizi Sonuçları

FAKTÖR	DEĞİŞKENLER	Faktör Yüğü			$\alpha$
		1	2	3	
ALGI	Üniversite tercihi yaparken internetten yararlanırım.	,690			,818
	Sosyal medya sitelerini üniversiteler hakkında bilgi edinmek için kullanırım.	,666			
	Üniversite tercihi yaparken sosyal medya sitelerini incelerim.	,665			
	Tercih edeceğim şehirler ile ilgili interneti kullanarak ulaşım, sosyal hayat, barınma gibi imkanlar hakkında bilgi edinirim.	,527			
TUTUM	Sosyal paylaşım sitelerinde üniversiteler ile ilgili paylaşımlar tercihim etkiler.		,755		,817
	Üniversitelerin sosyal medyadaki imajı tercihim etkiler.		,701		
	Sosyal ağlarda üniversiteler hakkında paylaşılan bilgiler üniversitenin imajını etkiler.		,611		
TERCİH	Tercih etmeyi düşündüğüm üniversite ile ilgili internetten araştırma yaparım.			,783	,884
	Tercih edeceğim üniversiteler ile ilgili interneti kullanarak sosyal hayat, kampüs, yurt gibi imkanları araştırırım.			,729	
<b>Tüm Değişkenler İçin Cronbach Alpha (<math>\alpha</math>)</b>					<b>,895</b>

Bu araştırmanın genel amacı, sosyal medya bağlamında üniversite tercihinin etki eden faktörleri belirleyerek üniversitelerin hangi faktörler üzerinde hangi stratejileri uygulamaları gerektiğine ilişkin fikir verebilmektir. Ancak, çalışma kapsamında elde edilen faktörlerin sadece tercih davranışı üzerinde değil birbirleri üzerinde de etkili olabilecekleri unutulmamalıdır. Bu nedenle yalnızca tercih davranışı değil, faktörlerin tamamının aralarındaki olası ilişkileri ortaya çıkartmak amacıyla Spearman korelasyon analizi uygulanmıştır (Tablo 3).

**Tablo 3.** Faktörlerin Spearman Korelasyon Analizi

		Algı	Tutum	Tercih Davranışı
Algı	Korelasyon Katsayısı	<b>1</b>		
	Anlamlılık			
Tutum	Korelasyon Katsayısı	<b>,589**</b>	1	
	Anlamlılık	,000		
Tercih Davranışı	Korelasyon Katsayısı	<b>,667**</b>	<b>,550**</b>	<b>1</b>
	Anlamlılık	,000	,000	
** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.				





Analiz sonucuna göre bütün faktörler arasında pozitif yönde korelasyonlar olduğu görülmektedir. En yüksek korelasyon tercih davranışı ile algı faktörleri arasındadır. İki faktör arasındaki %66,7'lik korelasyon, bu iki faktörün pozitif yönde bir ilişkiyle birbirlerini etkilediklerini göstermektedir. Tercih davranışı ile tutum faktörleri arasındaki %55'lik korelasyon da bu iki faktörün pozitif yönde bir ilişkiyle birbirlerini etkilediklerini göstermektedir. Ayrıca, algı ve tutum faktörleri arasındaki %58,9'luk korelasyon bağımsız değişkenlerin de birbirlerini etkiledikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar bakımından, adayların tercihlerini etkilemek isteyen bir üniversite, internet ve sosyal medyanın adayların algı ve tutumları üzerinde etkili olduğunu bilmeli ve stratejilerini buna göre geliştirmelidir.

Üniversite tercihinde etkili olan faktörleri tespit ederek bunların etki düzeylerini belirlemek amacıyla, araştırma modelinde bağımlı değişken olarak belirlenen tercih davranışı faktörüne çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır (Tablo 4).

**Tablo 4.** Tercih Davranışı Bağımlı Değişkeni İçin Regresyon Analizi Özeti

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Std. Hata	F Tesi (ANOVA)	Anlamlılık (p)
1	,698	,487	,483	,60073	42,098	,000

**Tablo 5.** Tercih Davranışı Bağımlı Değişkeni İçin Regresyon Analizi Anlamlılık (p) Katsayıları

Model		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
1	Sabit	1,447	,186		7,766	,000
	Algı	,441	,055	,466	8,025	,000
	Tutum	,282	,053	,307	5,285	,000

Tercih davranışı bağımlı değişkeni için yapılan regresyon analizinden elde edilen Beta değerleri, bağımsız değişkenler olan algı ve tutumun her ikisinin de tercih davranışı üzerinde anlamlı ( $p < 0,05$ ) ve pozitif yönlü ilişkilerinin olduğunu göstermektedir. Etkisi en yüksek bağımsız değişken %44,1 ile algıdır. Bu modelde bağımsız değişkenler bağımlı değişkenin %48,7'sini açıklamaktadır. F testi (Varyans Analizi) sonucuna göre tercih davranışı bağımlı değişkeni için geliştirilen modelin istatistiksel olarak anlamlı



olduğu ( $p<0,05$ ) anlaşılacak geliştirilen hipotezlerin tamamı kabul edilmiş ve sosyal medyanın üniversite tercihi üzerindeki etkileri tüm boyutlarıyla ortaya konmuştur.

## SONUÇ

1960'lı yıllarda uygulanan “üniversitelerin öğrenci seçmesi” sistemi, uğradığı değişimlerle “öğrencilerin üniversite seçmesi” haline gelmiştir. Öğrencilerin bu seçimleri sırasında sosyal paylaşım ağları oldukça etkili bir araç haline geldiği düşünülmektedir. Üniversiteler, bu sosyal ağlarda var olmaya çalışarak hem yeni öğrenci kazanma konusunda diğer üniversiteler karşısında öne çıkmak hem de mevcut öğrencilerini korumak amacıyla farklı sosyal medya stratejileri geliştirmek zorundadırlar.

Bu stratejileri geliştirmelerinde üniversitelere fikir verebilmek amacıyla yapılan çalışma kapsamında, sosyal medyanın algı, tutum ve tercih davranışına etkileri incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Öncelikle literatür taraması yapılarak çalışmanın amacına uygun şekilde kuramsal araştırma modeli ve hipotezler geliştirilmiştir. Daha sonra, hazırlanan anket formu SMS yoluyla paylaşılarak katılım sağlanmıştır. İlgili üniversitenin farklı Fakülte/Yüksekokullarında öğrenim gören 249 sosyal medya kullanıcısı çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Sosyal medya kullanıcıları üzerinde yapılan çalışmada elde edilen sonuçlarından yola çıkarak hipotezlerin tamamı kabul edilmiştir. Korelasyon analizi sonuçları, tercih davranışının tüm faktörler ile pozitif yönlü ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Özellikle algı faktörü, tercih davranışında en etkili faktör olarak öne çıkmaktadır. Yani, üniversitelerin internet ve sosyal medyada görünür olmalarının ve sosyal medyayı aktif olarak kullanmalarının; öğrenci adaylarının üniversiteye yönelik geliştirdiği algılarının olumlu yönde olmasını sağlayacaktır. Üniversitenin sosyal medyada yürüteceği iletişim faaliyetleri, özellikle tercih davranışı üzerinde doğrudan etkili olan algı ve tutum faktörleri üzerinde oldukça etkilidir. Üniversiteye yönelik olumlu tutumların artması; toplumsal beğeni ve memnuniyetin artmasını, adaylar arasında üniversitenin tavsiye edilme oranının yükselmesini ve üniversitenin kendi kitlelerini oluşturmasını sağlayacak



ve üniversitenin toplum tarafından algılanan imajını da olumlu yönde etkileyecektir. Kötü imaja sahip bir üniversite için adayların olumlu yönde tutum geliştirmeleri sağlanamayabilir.

Elde edilen sonuçların, farklı araştırmalarda ve özellikle sosyal medyayı çok daha etkin kullanan Z kuşağı temsilcileri üzerinde gelecekte yeniden ele alınmasının literatüre anlamlı katkı sağlayacağı düşünülmekte ve çalışmanın gelecekte yapılacak bu araştırmalar için kaynak teşkil etmesi umulmaktadır.

Üniversite tercihinin sosyal medya bağlamında ele alındığı bu çalışma, yeni öğrenci kazanma faaliyetlerinde üniversitelerin hangi konulara önem vermeleri gerektiğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Üniversitelerin sosyal medya stratejilerini geliştirirken araştırmadan elde edilen sonuçları göz önünde bulundurmaları ve faktörlerden birisine dikkat edip diğerlerini gözden kaçırmamaları gerekmektedir. Elde edilen sonuçlara göre üniversitelere yapılacak öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Üniversitelerin sosyal medyada görünür ve aktif olmaları gerekmektedir. Tanıtım-tercih dönemi faaliyetleri sırasında adaylar üniversitenin sosyal medya hesaplarına yönlendirilerek iletişim halinde kalınması sağlanmalıdır.

Çağrı merkezi, faks, elektronik posta, web sitesi, sosyal medya vb. tüm iletişim kanallarından gelen olumlu veya olumsuz paylaşımların, talep veya şikâyetlerin elektronik veritabanlarında kayıt altına alınarak tek noktadan yönetilebilecek bilişim sistemleri oluşturulmalıdır.

Üniversitelerin; tanıtım, reklam, pazarlama ve halkla ilişkiler yönetimi stratejilerinde sosyal medya mutlaka bulunmalıdır. Sosyal medyada yürütülen iletişim faaliyetleri ve etkileşimler üniversitenin imajını güçlendirirken bu etkileşimler bireylerin üniversiteye yönelik tutumlarını da pozitif etkilemektedir. Bu nedenle, farklı içerikler ve ilgi çekici etkinliklerle sosyal medya kullanıcılarına ulaşılması gerekmektedir. Bu kapsamda, eğitim/öğretim ile ilgili temel konuların sorulduğu mini bilgi yarışmaları



düzenlenmesinin ve başarılı olanlara çeşitli hediyeler sunulmasının, etkileşimi artırırken üniversiteye olan algıyı ve tutumu da güçlendireceği düşünülebilir.

Eğitim/öğretim ile ilgili gündemdeki bir konu veya önerileriyle ilgili toplumu bilgilendirici farklı içeriklerin düzenli olarak paylaşılması, kullanıcılarda ilgi ve merak uyandırabilir ve onların da bu mesajları paylaşmaları sonucunda sosyal medyadaki görünürlük ve etkileşim oranı artırılabilir.

Sosyal medyada yapılan paylaşımlar ve sürdürülen ilişkiler samimi ve içten olmalı, resmiyetten uzak bir dil kullanılmalıdır. Ancak, eğitim gibi önemli bir konuda ciddiyetten de uzaklaşılmalıdır. İlgili ve samimi mesajlar, öğrencilerin ve adayların güvenlerini ve bağlılıklarını kazanmada etkili olabilir. Sadece Instagram, Twitter, Youtube ve Facebook'ta değil, özellikle rakiplerin yer almadığı alternatif sosyal medya platformları için de uygun içerik ve stratejiler geliştirilmelidir. Bu faaliyetlerin özellikle ünlü kişiler ve sosyal medya fenomenleri üzerinden yürütülmesi, üniversitenin imajını güçlendirirken daha çok ilgi çekilmesini sağlayabilir.

Günümüzde 15-16 yaşlarında olan ve sosyal medya kuşağı olarak da isimlendirilen Z kuşağı temsilcilerinin en önemli bilgi kaynakları internet ve sosyal medyadır. Bu kişilerle iletişim kurabilmek ve onlara ulaşabilmek için sosyal medyanın çok önemli bir konumda olduğu aşikardır. Bu nedenle, üniversitelerin stratejilerini belirleyerek markalarını sosyal medyada doğru konumlandırmaları gerekmektedir.



## KAYNAKÇA

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. J. Kuhl, & J. Beckman içinde, *Action-control: From cognition to behavior* (s. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Bayrak, H. (2019). *2019 Türkiye İnternet Kullanım ve Sosyal Medya İstatistikleri*. Dijilopedi: <https://dijilopedi.com/2019-turkiye-internet-kullanim-ve-sosyal-medya-istatistikleri/> adresinden alındı
- Bingöl, E. S., & Tahtalıoğlu, H. (2017). Türkiye'de Üniversitelerin Sosyal Medya Kullanımı: Gazi Üniversitesi Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(15), 2405-2423.
- Boomsocial. (2019a). *Facebook Üniversiteler Sektörü Hayran Sayıları*. boomsocial: <https://www.boomsocial.com/Facebook/ULkeAltSektor/turkey/egitim/universiteler> adresinden alındı
- Boomsocial. (2019b). *Instagram Üniversiteler Sektörü Hesapları*. boomsocial: <https://www.boomsocial.com/Instagram/ULkeAltSektor/turkey/egitim/universiteler> adresinden alındı
- Boomsocial. (2019c). *Twitter Üniversiteler Sektörü Sıralaması*. boomsocial: <https://www.boomsocial.com/Twitter/ULkeAltSektor/turkey/egitim/universiteler> adresinden alındı
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. MA: Addison-Wesley.
- Pişkin, T. (2017). *Türkiye'de Eğitim Sistemi*. Bianet: <https://m.bianet.org/bianet/egitim/189931-turkiye-de-egitim-sistemi-15-yillik-yap-boz> adresinden alındı



- Tepe, M. E. (2016). *Öğrencilerin Algılarına Göre Üniversite Tercihinde Sosyal Medyanın Yeri*. (Yüksek lisans tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Tosyalı, H., & Sütçü, C. S. (2019). Türkiye’de Sosyal Medya Üzerinden Siyasal Propaganda Yapmak: 2018 Cumhurbaşkanı Seçimi Örneği. *Öneri Dergisi*, 14(51), 61-89.
- YÖK. (2018). Yükseköğretim Kurumları Sınavları Hakkında Genel Bilgi. YÖK: [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/36772609/Yuksekogretim\\_Kurumlari\\_Sinavi\\_Hakk%C4%B1nda\\_Genel\\_Bilgi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/36772609/Yuksekogretim_Kurumlari_Sinavi_Hakk%C4%B1nda_Genel_Bilgi.pdf) adresinden alındı



## Information Warfare in the Modern Political Theory

Sopo CHKOPOIA<sup>1</sup>

### Abstract

The paper discusses the modern political theory and its impact on the small states. It shows the essence of the scientific and technological revolution that has given states rapid opportunities to receive process, store, reproduce, and transmit information, allowing superpowers to further strengthen their position, although similar opportunities have been provided to non-governmental entities as well. As a result, the situation of states and non-governmental organizations has gradually equalized and the global information space has become transparent and self-governing. The work emphasizes that the leading trends in the evolution of the domestic and international communication systems have become a significant leap, with the help of mass information processes from a predominantly vertical model to a predominantly horizontal model.

**Keywords:** Superstate, Information warfare, Balance of power, Global pandemic, Propaganda

### INTRODUCTION

The "information revolution" has limited state violence in the face of military confrontation, softened sharp confrontations between countries, and increased the role of democratic institutions and common independent thought in world affairs. At the same time, new information technologies have created additional opportunities for criminals, including terrorists, activities across the globe.

Information transparency has led to serious changes in the notion of information warfare, which has shattered the traditional interpretation of this influence and added a new "charm"

---

**Atıf İçin / For Citation:** CHKOPOIA, S. (2021). Information Warfare in the Modern Political Theory. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 4, 105-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 10.11.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 10.01.2021

<sup>1</sup> Assoc. Prof. Dr.; East European University, Tbilisi, Georgia

E-mail: [Sopo.chkopoia@eeu.edu.ge](mailto:Sopo.chkopoia@eeu.edu.ge)

ORCID: 0000-0001-5167-3481



to it. The similarities between the traditional and modern concepts of information warfare are revealed in the exploitation of the participating countries without changing the human psyche and with the existence of a common goal, while the difference is in the possibility of achieving it.

It appears to be an indispensable feature of the human psyche - to be easily influenced by others, to be insecure in one's strengths. The goal of information warfare is to influence public opinion. Information wars are mainly aimed at changing the psychological characteristics of society in the desired direction.

The technical revolution has changed the methods of managing information warfare through mass communications. In the past, when states could regulate information flows, the main weapon of information warfare was conceptual indoctrination.

Modern information warfare is usually carried out in conditions of information transparency, especially when any kind of information is freely available to the population. In modern information warfare, image or "brand" indoctrination, which aims to influence mass consciousness in a standard way, has acquired fundamental importance.

In the Georgian scientific space, two different instruments of the recent war are referred to by two names: information or information war. Information In the modern world, it can be said that it is an important resource for gaining power, but it also needs the appropriate tools.

Information warfare can be said to be a kind of propaganda as well as an attack on information technology using the internet on the media. Information warfare can be freely called the first of the modern era, which changes the content and character of modern warfare.





## Methods

The paper is based on the following research methods:

- The observation which is considered as a classical qualitative research method, in this case, the situation and event is watched by the researcher to obtain certain information;
- An analytical method, where the researcher does its analysis of a certain issue, fact, event, etc.
- The descriptive method, which describes the recent events;
- The statistical method that is used to gather and analyze certain data and information.

## Kremlin Information Warfare against Georgia

The peculiarities of the pandemic of information warfare, which was used quite well by three countries: Russia, China, and Iran, to spread misinformation and aimed at undermining public confidence in Western countries, were revealed. All three states disseminated similar narratives.

The EU Foreign Ministry has released a report alleging that China and Russia are using the global crisis triggered by the pandemic to spread online disinformation.

In pandemic conditions in China, citizen control has been further strengthened. Citizens who dared to oppose the government and send the right messages to the rest of the world were either completely silenced or disappeared without a trace.

US President Donald Trump has said that China has not been able to stop the virus, or has not specifically stopped it. He added: "He has seen evidence that the coronavirus has spread from the laboratory of the Institute of Virology in China." Trump says China does not want Trump to be re-elected president of the United States (Akhalaia, 2020).



Although Sino-US relations have not been favorable in the past, it can be said that the relationship between them is the worst in the current stage, which is related not only to the spread of coronavirus but also to the concentration camps in Taiwan, Hong Kong, Xinjiang, and the South China Sea.

Like China, the US is attacked by Tehran, whose actions are very similar to the scenarios taken from Russia and China. Press TV, an English and French-language 24-hour network affiliated with the Islamic Republic of Iran Broadcasting (IRIB), is primarily tasked with connecting US forces to the Coronavirus.

The commander of the Islamic Revolutionary Guard Corps (IRGC) stated on March 5 stating that there was evidence that the virus was a biological attack weapon in the United States. "We will win the fight against the virus, which may be the product of a US biological attack that spread first to China, then to Iran, and then to the rest of the world," remarked Salami (Mshvidobadze, 2020).

As for the methods used to spread false news, these are traditional and social media, anonymous media outlets, trolls, diplomats, and government officials (Rumer, 2019).

As for the Kremlin information warfare, although it is not new and has been addressed by Russia for years, it has become especially active in the face of the pandemic. No less important is the Kremlin's information warfare against Georgia, which it has been actively using for years. Russia is particularly active in media and social networking. The Kremlin, which sees Georgia's aspirations for democracy and the West as a major threat to its geopolitical interests in the region (Bartles, 2016).

It is interesting what is the purpose of the Kremlin information warfare, first of all, it should be noted that it is to introduce anti-Western sentiment in Georgian society. Portray NATO, the EU, and Western institutions in a negative light. The Kremlin seeks to undermine the values associated with these institutions, such as the rule of law, democracy, human rights,



and other values. The main goal of the Kremlin is to hinder Georgia's integration into European and Euro-Atlantic structures (Klein, 2015).

Even in the face of a global pandemic, the Kremlin is actively working and using information warfare against the West and Georgia. The European Union (EU) has said that disinformation about the coronavirus has been spread by pro-Russian media outlets trying to instill panic and fear in the EU population to instill distrust in the European medical system. According to the EU, disinformation from Russia was spread in several languages, including Spanish, French, German, and English. It is also important that the Kremlin spreads conflicting theories about the coronavirus to create chaos. According to the European Union, the Kremlin's main goal is to spread the word that the coronavirus was brought to Europe by migrants and is a biological weapon created by the United Kingdom, the United States, or the Chinese government.

As for the information warfare against Georgia, which has been used effectively by Russia for years, Lugar's laboratory has been the target of Russian disinformation for years. The pro-Russian online media Newsfront published an article titled "Coronavirus did not originate in China! Hello, Lugar's laboratory! "(The mentioned article was also published on Tvm.ge). The allegation was based on a version released in China, a Chinese Foreign Ministry spokesman said on March 12 that the coronavirus (CoVid-19) originated not in China, Wuhan Province, but in the United States, and from there spread to the rest of the world.

News frost, which actively supports Russian propaganda, notes that biological weapons are being developed in Lugar's laboratory. As early as 2018, the Commander of the Radiation, Chemical, and Biological Protection Forces of the Russian Armed Forces, General Igor Kirilov, said that the US was using the Lugar Laboratory in Georgia in violation of an international agreement and was creating biological weapons agents. Maria Zakharova, a spokeswoman for the Ministry of Foreign Affairs, said at a briefing that the laboratory in



Georgia was one example of the US setting up a military-medical institute in Russia's border countries where experiments are conducted on civilians and where military personnel violates medical ethics and international norms. Russian President Vladimir Putin also openly supported the campaign, saying that "these studies are linked to recent advances in genetics and confirm that drugs are being developed that can affect people according to their ethnicity" (Kintsurashvili, 2018).

The Lugar Lab has quite important functions. Its importance for our country has been demonstrated quite well by the existing global pandemic. In 2004, the construction of the Richard Lugar Public Health Research Center in Georgia began. A Framework Agreement was signed in 1997, and in 2002 an agreement was signed between the Department of Defense of Georgia and the US Department of Defense on Cooperation in the Prevention of Dissemination of Biological Weapons Technologies, Pathogens, and Experience. The laboratory was put into full operation in August 2013 and was fully transferred to the ownership of the Government of Georgia. From 2018, Georgia will provide its full funding (Chichua, 2020).

Lugar Laboratory activities include epidemiological and laboratory surveillance of infectious and non-infectious diseases, as well as timely detection and research of epidemic outbreaks and public health and other hazards.

Russian propaganda agencies are also active in Georgia, trying to mislead the population through various conspiracy and manipulation methods. The set of really fabricated hypotheses is the misinformation spread by Russia about Lugar Laboratory, which is intended to present it as a destructive and dangerous result of Western states or institutions.

Of the Russian media outlets active in Georgia, Sputnik is the only one operating in the Georgian language, and the Kremlin is a stronghold of a network of pro-Russian NGOs in Georgia, including the Eurasian Choice and the Eurasian Institute. These organizations are distinguished by anti-Western rhetoric, publishing various works, the source of which is



Russian information. It should be noted, however, that none of the pro-Russian TV station or organization has a source of funding on its website.

RT - a Kremlin messenger that broadcasts in more than 100 states and is available in a variety of languages, tirelessly spreads anti-Western propaganda. According to Arab RT, Covid-19 is accompanied by what is an Anglo-Saxon biological weapon, forming a connection to an American laboratory. The interview described by the channel with a Russian biologist and the presence of a UN expert with Igor Nikulin, notes whether the virus will occur naturally since it was not created on the four tabs of AIDS. The interview has more than 1.3 million, as mentioned on the channel, as well as on YouTube (Mshvidobadze, 2020).

Bill Gates and his charity have also been repeatedly targeted by Russian propaganda. Theories have also emerged that the spread of the coronavirus was linked to 5G technology. Such information was spread not only by unreliable sources but also by famous people, for example, Carrie Hilson, singer M.I.A. TV presenter Amanda Holden, boxer Amir Khan, and others.

Disinformation and propaganda related to 5G technology is not a new phenomenon and since 2016 it has been actively disseminating information in various types of information space.

RT has been actively spreading conspiracy theories about 5G since 2019. In January, a video was uploaded to YouTube where RT correspondent Michelle Greenstein argued that 5G technology was harmful and could even kill people. The video had more than 2 million views. The spread of misinformation about this continued in the following months and the issue of 5G connection with the spread of coronavirus was based on this narrative.

The first interview with Dr. Chris van Kerkhoven, a Belgian newspaper, was published by the Belgian newspaper Het Laatste Nieuws, who noted that 5G technology was life-



threatening and linked it to the coronavirus. His comment was soon captured by anti-5G activists and sources as well. The information soon spread to the English-language media, as well as to Facebook pages and YouTube. The following theories have been circulated:

-5G is dangerous;

-5G weakens the immune system and aggravates the course of the coronavirus;

-5G causes the same symptoms as for coronavirus;

-5G networks are used to install emergency created due to coronavirus;

Bill Gates is involved in the development of -5G and the spread of the coronavirus;

The situation around -5G and the coronavirus is part of a Masonic conspiracy (Swedish International Development Cooperation Agency 2020).

As a result of widespread misinformation, 5G towers were attacked and raided in more than one country. For example: in the UK, up to 80 5G masts were burned. New York-based organization Blackbird.AI, which investigates disinformation, sees a coordinated campaign to spread conspiracy theories about 5G and coronavirus. They surveyed 50,000 posts on Twitter and Reddit. The non-governmental organization Disinformation Index, which also conducts online disinformation research, agrees, but they are reluctant to name the states and specific individuals behind this disinformation.

Propaganda about the links between the 5G technology and the coronavirus pandemic was also actively disseminated in Georgia by specific individuals or groups. The following sources contributed to the dissemination of this misinformation: [geomediatv.ge](http://geomediatv.ge), [iTv.ge](http://iTv.ge), [news.ge](http://news.ge), Facebook (Swedish International Development Cooperation Agency 2020).

What does 5G is, is a 5th generation wireless technology used by mobile devices, smartphones, and other devices when connecting to the Internet? 5G is transmitted through



radio waves as well as 4G LTE and 3G networks that fit into the safe electromagnetic spectrum for humans. It can also be said concerning 5G technology, it cannot cause coronavirus nor its radio waves are cognizable.

### **Coronavirus, Borderization and Russia**

The Kremlin has made good use of the global pandemic conditions for borderization. A statement and information were also uploaded on the website of the Ministry of Foreign Affairs of Georgia, stating that "the Ministry of Foreign Affairs categorically condemns the so-called massacre of the so-called "The start of the illegal border process and the frequent provocations of the Russian Federation over the last two months"(Ministry of Foreign Affairs of Georgia, 2020).

Under the coronavirus as a global pandemic, Russia continued to lay the barbed wire in both its occupied territories of Tskhinvali and Abkhazia. The borderization process took place in the villages of Kareli municipality, in the villages of Tsalenjikha municipality, as well as in the surrounding areas of Zugdidi and Ganmukhuri.

According to the Foreign Ministry's website, the actions taken by Russia are provocative and aimed at destabilizing the situation using hybrid warfare tools. "Implement the implementation of the EU-brokered ceasefire agreement on August 12, 2008, and withdraw the occupying forces from the territory of Georgia. The Ministry of Foreign Affairs appeals to the international community to properly assess Russia's destructive steps and take effective measures to stop Russia's increasing attacks on Georgia" (Ministry of Foreign Affairs of Georgia, 2020).

Perhaps more cynical is the attitude of Russian President Vladimir Putin, who said on March 17 that the situation in Russia was under control and that he had sent aid to Italy and the United States, where he had sent medical equipment (according to La Stampa most of them were unusable) and staff. The fact is that Russia used this step for propaganda



purposes. Russia's message to Europe and the United States was defined by the slogan "Love from Russia" as Italian and American media outlets reported that Russia had asked Italy for help in lifting sanctions in exchange for US financial compensation.

The Kremlin's narratives are also actively disseminated in the political spectrum by political parties in Georgia, which portray Georgia's aspirations to the West in vain. An example is the anti-Western Alliance of Patriots, which tries to achieve the desired result with the results of an incorrectly worded, confusing situation. It is by asking this question that the members of the Patriots Alliance are trying to examine the mood of the population. Their members are also represented in the Georgian parliament today, they openly meet with representatives of the Kremlin and deny the results of a survey of all authoritative organizations, according to which the vast majority of the Georgian population supports European and Euro-Atlantic integration. As noted in the Patriots Alliance, a quantitative survey conducted by the NDI and IRI does not fully reflect public opinion.

No specific age, gender, or demographic category has been selected for research by the Patriots Alliance. They use a database of telephone numbers for telephone conversations that are posted on the Internet and have the names of older owners written down. A poll conducted by the Patriots Alliance reveals several shortcomings. Violation of research ethics, inaccuracy in the principles of selection, insecurity of the interests of the respondents, and most importantly, anti-Western propaganda and pro-Russian narrative.

As for the research methodology, they have chosen door-to-door, telephone surveys, and systematic surveys of rallies and public gatherings. After the situation was created due to the global pandemic, they started conducting telephone surveys on a massive scale, where the situation was radically different. Citizens' names in most cases they knew in advance, they did not ask citizens for their numbers. The question, which was asked in print to answer military impartiality, was presented in a telephone conversation as "independent of the army" or "military neutrality."





It is not difficult to understand what this study serves, the purpose of this survey is to try to carry out the Kremlin narrative. Negotiations with Russia and military non-alignment in this study are presented as an alternative that the Georgian people should use as an opportunity to find a way out of the stalemate.

## RESULTS

The 2019 report of the State Security Service of Georgia also devotes an important place to the issues of hybrid warfare, where five main tools are outlined, namely: occupation forces and de facto regimes (along with other tools, only the Russian Federation operates with this tool). Information warfare, the so-called Soft power, economic leverage, covert operations (Liluashvili, 2020).

The document also made it clear that the main goal of the propaganda campaign in Georgia is to undermine democratic values, to criticize the West and the North Atlantic Alliance. The main purpose of spreading misinformation is to polarize the population, spread misconceptions, and instill fear in the population to manipulate public opinion.

Georgia is at an important stage of its development today, and Russia is trying to stop the development of its foreign policy from all sides. Information warfare and propaganda are actively used by the Kremlin to halt Georgia's security and democratic development

## REFERENCES

- Akhalia, L. (2020). Donald Trump - China has Either Failed to Stop the Virus or Prevented it from Spreading. Retrieved from <https://1tv.ge/news/donald-trampi-chinetma-an-ver-sheachera-virusi-an-mis-gavrcelebas-kheli-ar-sheushala/>
- Bartles, Ch. K. (2016). Getting Gerasimov Right. *Journal of Military Review*.
- Chichua, N. (2020). Coronavirus, Russian Propaganda, and the Lugar Laboratory. Retrieved from <https://netgazeti.ge/news/425152/>



- Klein, M. (2015). Russia's New Military Doctrine NATO, the United States, and the "Colour Revolutions". German Institute for International and Security Affairs.
- Kintsurashvili, T. (2018). Anti-Western Propaganda. Media Development Foundation.
- Liluashvili, G. (2020). Report of Head of Georgian State Security Service to Chairman of the Parliament of Georgia about the activities of 2019.
- Mshvidobadze, Kh. (2020). A Trio of Pandemic Propaganda about how China, Russia, and Iran are targeting the West. Tbilisi: Rondeli Foundation, Georgian Foundation for Strategic and International Studies.
- Ministry of Foreign Affairs of Georgia. (2020). The Statement of the Ministry of Foreign Affairs about Russia's Violation of Georgian Boards. Retrieved from [https://mfa.gov.ge/News/sagareo-saqmeta-saministros-ganckhadeba-\(33\).aspx?CatID=5](https://mfa.gov.ge/News/sagareo-saqmeta-saministros-ganckhadeba-(33).aspx?CatID=5)
- Panfilov, O. (2011). Russian-Georgian Information War. Tbilisi: Ilia State University.
- Rumer, E. (2019). The Primakov (Not Gerasimov) Doctrine in Action. Washington: Carnegie Endowment for International Peace.
- Swedish International Development Cooperation Agency (2020). 5G Technology, Russian Disinformation, and Coronavirus. Retrieved from [https://idfi.ge/ge/5g\\_technology\\_russian\\_disinformation\\_and\\_coronavirus](https://idfi.ge/ge/5g_technology_russian_disinformation_and_coronavirus)
- Targamadze, G. (2014). Information Warfare against Georgia. Tbilisi: Rondeli Foundation, Georgian Foundation for Strategic and International Studies.



## Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri

Fatma AVCI<sup>1</sup>

Ekrem Cengiz AKDENİZ<sup>2</sup>

### Öz

Çin'in Wuhan kentinde 1 Aralık 2019 tarihinde teşhisi konulan ilk koronavirüs (Covid-19) vakası görülmüştür. Koronavirüs vakalarının hızla artması ve durumun bir salgına dönüşmesi ile birlikte tüm ülkeler bulaş riskini azaltmak ve böylece koronavirüs kaynaklı ölümlerin önüne geçebilmek için çeşitli tedbirlere başvurmuşlardır. İlk aşamada ne zaman ve nasıl biteceği belli olmayan bu süreçte pek çok ülke eğitimlere devam eden öğrencilerini mağdur etmemek ve eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak için uzaktan eğitim modelini benimsemişlerdir. Türkiye de bu ülkeler arasındadır. Araştırma ile farklı branşlardaki öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri çevrim içi eğitimler ile ilgili düşüncelerin betimlenmesi ve sürecin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmacılarca hazırlanan ve toplam 14 sorudan oluşan online form ile araştırmanın ham verileri toplanmış, betimsel analiz yöntemi ile veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yoğun olarak teknolojik alt yapı ve internet konusunda sorunlar yaşadıkları ve eğitimde fırsat eşitsizliğinin ortaya çıktığı saptanmıştır. Salgın sürecinin başında öğretmenler ve velilerin uzaktan eğitime uyum sağlama noktasında önemli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Koronavirüs (Covid-19), uzaktan eğitim, öğretmenlerin değerlendirmeleri.

---

**Atf İçin / For Citation:** Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021).Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 4, 117-154. <https://dergipark.org.tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 10.12.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 24.02.2021

<sup>1</sup>Dr.; Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

E-mail: [fatma.epo@gmail.com](mailto:fatma.epo@gmail.com) , ORCID:0000-0002-7513-9870

<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi; Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye

E-mail: [ekremcengizakdeniz@hotmail.com.tr](mailto:ekremcengizakdeniz@hotmail.com.tr)

ORCID:0000-0003-1390-8336



## **Assessment of Teachers on the Covid-19 Epidemic and Problems Encountered in Distance Learning Process**

### **Abstract:**

The first case of coronavirus diagnosed in Wuhan, China, on December 1, 2019, as it quickly turned into a spreading epidemic, all countries have applied various measures to reduce the risk of transmission, reduce the number of cases and prevent deaths caused by Covid-19. For this process, which is unclear when and how it will end at the first stage, many countries have adopted a distance education model to ensure the sustainability of education and not to victimize their students who continue to study. Turkey is also among these countries. The research aims to describe the thoughts of teachers in different branches about the online trainings they carry out in the process of switching to distance education and to reveal the evaluation of the process. The research is patterned as basic qualitative research design, which is one of the qualitative research methods. Raw data of the research was collected using an online form prepared by researchers and consisting of a total of 14 questions, and a descriptive analysis method analysis study was conducted. As a result of the analysis, teachers experienced problems with technological infrastructure and the internet in the distance education process, and inequality of opportunity in education was found among students. At the beginning of the pandemic process, teachers and parents were found to have problems adapting to distance education.

**Keywords:** Koronavirüs (Covid-19), distance education, teachers' evaluations

### **GİRİŞ**

2020 yılının ilk aylarında tüm dünya Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkarak yayılan koronavirüs tehdidi ile karşı karşıya gelmiştir. Bu virüsün hızla yayılarak ve tüm dünya ülkelerini tehdit etmesi ve salgın kimliğine bürünmesi tüm toplumsal kurumları etkileyen farklı önlem ve uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Başta sağlık ve eğitim sektörü olmak üzere dünyada birçok sektör bu problemlili süreçten değişen oranda etkilenmiştir. Bu süreçte tüm dünyada okullara mecburi bir ara verilerek sınıflarda sürdürülen yüz yüze eğitim uygulamaları zorunlu olarak terk edilmiş, uzaktan eğitime geçilmiştir. Koronavirüs (Covid-19) salgını sürecinde tüm dünyada toplamda yaklaşık 770 milyon öğrenci, okul ve üniversitelerin kapanmasıyla okullarından uzaklaşmış ve bu olağanüstü durumdan doğrudan etkilenmiştir (Zhong, 2020). Bu bağlamda bir yandan tartışmaları da sürerken, uzaktan eğitim yaklaşımı tüm dünya ölçeğinde yayılan virüsün etkisiyle, eğitimin devamlılığını sağlamak açısından en uygulanabilir çözüm olarak pek çok dünya ülkesi tarafından benimsenmiştir. Böylelikle uzaktan eğitim



kapsamında çevrim içi öğrenme yöntemi ile virüsün dağılmasının ve virüse bağlı ölümlerin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Uzaktan eğitim modeli, temelde internet ağı aracılığıyla gerçekleştirilen e-öğrenme ortamları oluşturularak öğrencilerin sınıfındaki diğer öğrenciler ve öğretmenleriyle senkron ya da asenkron olarak online platformlar üzerinden iletişim kurdukları ve bilgilerin yine internet aracılığıyla aktarıldığı bir eğitim modeli olarak ifade edilebilir (Akyürek, 2020; Gökdaş ve Kayri, 2005; Yorgancı, 2014; Yurdakul, 2005). Dolayısıyla uzaktan eğitimin son derece zaman esnekliğine sahip, kendi başına çalışma yöntem ve tekniğinin düzenlenebildiği, dijital içerik ve kişilerin tercihlerine yönelik Web 2.0 teknolojilerinin kullanılabilirdiği bir model olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitimin dünyadaki geçmişine bakıldığında, “Distance Education” kavramı ilk olarak Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 yılı kataloğunda geçmiş ve William Lightty 1906 bu terimi ilk kez bir yazısında kullanmıştır (Adıyaman, 2002). Teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişim geçiren uzaktan eğitim; 1870’de gazete ve mektup ile eğitim, 1930’lu yıllara gelindiğinde basılı eserler ile eğitim, 1950’ler de televizyonun icadı ve yaygınlaşmasıyla birlikte TV, video ve radyo ile eğitim, 1980-1995’de bilgisayar ve web alt yapılı şekilde kullanıldığı görülmektedir (Ozan, 2010). Günümüzde ise uzaktan eğitimde güçlü bir teknolojik altyapı ile okul öncesi eğitimden yükseköğrenime kadar her kademedeki öğrenciye ulaşılabilir. Öte yandan uzaktan eğitim salgın sürecine kadar ağırlıklı olarak yükseköğretim seviyesinde eğitimler ile verilmiştir (Can, 2004). Ülkemizde uzaktan eğitim kavramı ilk olarak 1927’de halka okuma yazma öğretilmesinin amaçlandığı bir toplantıda gündeme gelmiştir (Alkan, 1987). İstatistik ve Yayın Müdürlüğü, 1960 yılında “Mektupla Öğretim Merkezi” adlı bir kurul oluşturarak uzaktan eğitimin temelleri atılmıştır (Özarlan ve Ozan, 2014). 1962’de eğitimden uzaklaşan çocuklara mektupla eğitim, 1968’de TRT ile eğitsel programlar ile eğitim, 1973’de ilkokul, ortaokul ve liselere yönelik eğitim yapılmıştır (İşman, 2005). 1981 yılında uzaktan eğitim için ülkemizin en önemli çalışması Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulan Açık Öğretim Fakültesi ile olmuştur (Gelişli, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı 2011-2012 eğitim-öğretim yılından bu



yana Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu ile öğrenciler için eğitim-öğretim, öğretmenler için ise hizmet içi eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir. Salgın sürecinde de EBA öğretmen ve öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılmıştır.

Türkiye aldığı tedbirlerden ötürü koronavirüs (Covid-19) ile Avrupa ülkelerinden daha geç tanışmış, bu süreçte Dünya ve Avrupa'nın eğitim alanında gösterdiği reaksiyonları görme şansı elde etmiştir. Bilim Kurulu tavsiyesi ile Türkiye'de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinden sonra ara tatilin öne çekilmesi ile birlikte, sadece bir haftalık hazırlık ile 18 milyon öğrencinin eğitimlerine devam edebilmeleri için hızlı bir şekilde uzaktan eğitim faaliyetlerine başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanı Ziya SELÇUK, 19 Mart'ta Anadolu Ajansı'na yaptığı açıklamada, "Bu virüs salgınının da ulusal çapta eğitim başlatan ikinci ülkeyiz." diyerek konunun önemini belirtmiştir. Aynı mülakatta en yetkili kişi olarak yol haritasını belirlemiş ve bu harita kamuoyu ile de paylaşılmıştır. "Tatil Değil Uzaktan Eğitim" sloganıyla, Bilim Kurulu'nun okulların açılmasını uygun göreceği güne kadar ki süreçte uzaktan eğitime devam edileceğinin sinyalleri verilmiştir (Anadolu Ajansı, 2020). EBA, öğrenci ve öğretmenlerin zaman ve mekândan uzak bir şekilde ders içeriklerine ulaştıkları, okula yardımcı kaynakların, e-kitapların ve dijital içeriklerin yer aldığı çevrim içi bir platformdur. Uzaktan eğitime çok kısa zamanda adapte olunmasında ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012'de yapılandığı EBA sistemi kolaylık sağlamıştır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 12 Mart 2020 tarihinde okulların uzaktan eğitime geçeceği açıklanmış ve aşağıdaki gibi bir planlama sunulmuştur;

*TV eğitimi:* Uydu frekansları ile EBA ilkökul, ortaokul ve lise televizyon kanallarından program yayını (Kanallarda program yayın akışı lise son (12 sınıf) seviyesi için farklı saatlerde planlanmış, her iki seviyeye günde ikişer saat ayrılmıştır).

*Asenkron eğitim:* EBA'yı (<http://www.eba.gov.tr>) internet sitesi üzerinden öğrencilerin kendi başına kullanımı (Her sınıf seviyesine uygun her gün her saat için tamamen gönüllü öğretmenler aracılığı ile sunulan asenkron videodan anlatılan derslere erişim) tavsiye edilmiştir.



*Senkron Eğitim:* Öğrenci ve öğretmenlerin interaktif olarak buluşabileceği EBA canlı sınıf-dersler (Sınava girecek olan 8. ve 12. Sınıflar için saat sınırlaması olmadan öğrencilerin kendi öğretmenleri ile sınava hazırlık ve soru cevap çalışması yapması amacı ile başlanmış, 30 Nisan 2020’den itibaren tüm sınıf tür ve seviyeleri için bir program dâhilinde EBA canlı ders çalışmaları) planlanmıştır.

Yukarıda da verilen planlama ile uzakta bulunan öğrenci ya da öğrenci topluluklarına hizmet eden bir sistem oluşturulmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim kapsamında sürdürülen çevrim içi eğitimlerin öğrencilere birçok açıdan fırsatlar sağladığının belirtildiği görülmektedir (Bozkurt, 2017; Çoban, 2012; Gelişli, 2015; Kırık, 2014; Özbay, 2015; Öztürk, 2017). Bu fırsatların en önemlisi her zaman ve her yerde eğitimin sunulabilmesidir. Öte yandan sunulan bu fırsatlar kadar eğitimde fırsat eşitsizliği gibi önemli risklerin de uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıktığı görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin istatistikler yayınlayan TEGV (Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı), EBA’ yı her gün belirli bir plan dâhilinde düzenli olarak takip eden çocukların oranının %69 olduğunu, EBA takibinin ise %83 oranı ile en çok televizyon kanalları üzerinden yapıldığını raporlamıştır. Ayrıca daha da önemlisi EBA çevrim içi portal üzerinden asenkron eğitim takibi oranı %47 ve canlı ders katılım oranı ise %11’dir. Raporda canlı derse katılım oranındaki düşüklük dikkat çekicidir. Yine alanyazında rastlanılan bir diğer çalışma olan Ak, Oral ve Topuz (2018) tarafından yapılan araştırmada da senkron (eşzamanlı) derslerde, öğrencilerin derse takip sürelerinin (%30 oranında) yetersiz olması nedeniyle yapılan sınavlarda başarı oranının yüz yüze eğitime göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Uzaktan eğitimle ilgili alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde yükseköğretim kademesindeki öğrencilere yönelik farklı platformların olduğu (Ak, Oral ve Topuz, 2018; Erfidan, 2019; Hamutoğlu, Gültekin ve Savaşçı, 2019; Kaba, 2019; Mercan, 2018; Öztürk, 2017; Paydar ve Doğan, 2019; Pepeler, Özbek ve Adanır, 2017; Yamamoto ve Altun, 2020) ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı çeşitli eğitim kurumlarında ise EBA’nın ön planda olduğu (Ateş, Çerçi ve Derman, 2015; Çakmak ve Taşkiran, 2017; Kartal, 2017) görülmüştür. Koronavirüs (Covid-19) salgını sürecine



yönelik yapılan çalışmalarda ise öğrenci görüşlerini alan çalışmalara (Pınar ve Dönel Akgül, 2020) üniversite öğrencilerini kapsayan araştırmalara (Erkut, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Karalis ve Raikou, 2020) ve uzaktan eğitim sürecinde sürdürülen eğitim çalışmalarına (Koçoğlu vd., 2020; Lowenthal, vd., 2020) yönelik araştırmalara rastlanılmıştır. Bu araştırma ise; koronavirüs salgını nedeni ile Türkiye’de okulların tatil edilmesi ve uzaktan eğitime geçilmesi sürecinde farklı branşlardaki öğretmenlerin gerçekleştirdikleri çevrim içi uzaktan eğitimler ile ilgili düşüncelerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu temel amaç kapsamında oluşturulan ve cevabı aranan üç araştırma sorusu ise şöyle sıralanabilir;

1. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri çevrim içi eğitimlerde ne gibi sorunlar ile karşılaşmışlardır?
2. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri çevrim içi eğitimlerde karşılaştıkları sorunlara ilişkin nasıl çözüm yolları benimsemişlerdir?
3. Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri çevrim içi eğitimleri nasıl değerlendirmektedirler?

Mevcut gelişmeler ışığında hem dünya hem ülke gündemine yansıyan yazılı ve görsel medyada yayınlanan haberlere bakıldığında salgın sürecinin sürdüğü ve bir müddet daha sürebileceği riski (Azevedo vd., 2020) ile beraber uzaktan eğitim sürecinin devam ettirilebileceği olasılığı bulunmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin bakış açısı ile uzaktan eğitim sürecinde yürütülen çevrim içi eğitimlere yönelik bir perspektif sunulması ve sürece yönelik öğretmen, okul yöneticisi, akademisyenlere yol gösterilmesi hedeflenmiştir.

### **Yöntem**

Bu araştırma, nitel araştırma türündedir ve temel nitel araştırma desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma anlamın oluşturulmasıyla ilgilenirken, temel nitel araştırmalar bireylerin oluşturdukları bu anlamların ortaya çıkarılması ve yorumlanması ile ilgilenmektedirler. Dolayısıyla temel nitel araştırmalarda araştırma soruları bağlamında bireylerin oluşturdukları anlamlar keşfedilmekte ve incelenmektedir





(Merriam, 2013). Bireylerin, olgulara ilişkin yaşantıları ve yükledikleri anlamlar ise görüşmeler yoluyla ortaya çıkarılır (Creswell, 2013; Smith ve Osbourne, 2008). Araştırmada da bu bağlamda temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir ve uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ilişkin anlamların ortaya çıkarılmasına ve yorumlanmasına odaklanılmıştır.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcı grubunu farklı branşlardan ve farklı kademelerden gönüllü öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme daha önceden araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere göre katılımcıların belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada temel ölçüt araştırma kapsamında yer alan tüm katılımcıların covid-19 salgını sürecinde öğrencileriyle farklı programlar aracılığı ile öğrencileriyle çevrim içi uzaktan eğitim çalışmaları yapmış olmalarıdır. Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izninin ardından il merkezinde bulunan okulların kurumsal mail adreslerine oluşturulan çevrim içi formun linki ve araştırma hakkında kısa bir bilgi notu eklenerek mail gönderilmiştir. Form 10 gün açık tutulmuş, 10 günün sonunda kapatılmıştır. Bu süreçte toplamda 62 öğretmenin formu doldurduğu görülmüştür. Ancak bazı soruların boş bırakılması ya da cümlelerin yarım bırakılması gibi araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini zedeleyecek durumdaki formlar araştırma dışında bırakılmıştır. Bu ayıklama işleminden sonra toplamda 57 form ile analiz çalışmalarına geçilmiştir.

Çevrim içi formu dolduran araştırmanın katılımcıları, Elazığ ilinde bulunan devlet okullarında çeşitli kademelerde ve çeşitli branşlarda görev yapan 57 öğretmendir. Katılımcı öğretmenlerin farklı branşlarda olmaları uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan güçlüklerle çok yönlü bakış açısının sağlanması noktasında etkili olmuştur. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Çizelge 1'de frekans ve yüzdeleri ile birlikte sıralanmıştır.



Çizelge 1. Katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgiler.

Değişkenler	Demografik Özellikler	f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	44	77,20
	Erkek	13	22,80
	<b>Toplam</b>	<b>57</b>	<b>100.00</b>
<b>Yaş</b>	21-25	-	-
	26-30	5	8,8
	31-35	18	31,60
	36-40	21	36,80
	41-45	10	17,50
	46-50	3	5,30
	51 yaş ve üzeri	-	-
<b>Toplam</b>	<b>57</b>	<b>100.00</b>	
<b>Öğrenim Durumu</b>	Ön lisans	-	-
	Lisans	51	89,50
	Yüksek lisans	6	10,50
	Doktora	-	-
	<b>Toplam</b>	<b>57</b>	<b>100.00</b>
<b>Görev Yapılan Kademe</b>	Anaokulu	16	28,10
	İlkokul	19	33,30
	Ortaokul	21	36,80
	Lise	1	1,8
	<b>Toplam</b>	<b>57</b>	<b>100.00</b>
<b>Branş</b>	Okul öncesi öğretmeni	12	21,05
	Sınıf öğretmeni	12	21,05
	İngilizce öğretmeni	8	14,04
	Türkçe öğretmeni	7	12,28
	Bilişim öğretmeni	6	10,53



	Sosyal bilgiler öğretmeni	5	8,77
	Matematik öğretmeni	3	5,26
	Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni	2	3,51
	Fen bilgisi öğretmeni	1	1,75
	Özel Eğitim öğretmeni	1	1,75
	<b>Toplam</b>	<b>57</b>	<b>100.00</b>
<b>Mesleki Deneyim Süresi</b>	1-5 yıl	4	7,0
	6--10 yıl	10	17,50
	11-15 yıl	23	40,40
	16-20 yıl	15	26,30
	21 yıl ve üzeri	5	8,8
	<b>Toplam</b>	<b>57</b>	<b>100.00</b>

Çizelge 1 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin 44'ü (%77.2) kadın, 13'ü (%22.8) erkektir. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı şöyledir; 26-30 yaş grubunda 5 öğretmen (%8.8), 31-35 yaş grubunda 18 öğretmen (%31.6), 36-40 yaş grubunda 21 öğretmen (%36.8), 41-45 yaş grubunda 10 öğretmen (%17.5) ve 46-50 yaş grubunda 3 öğretmendir (%5.3). Katılımcı öğretmenlerin 51'i (%89.5) lisans, 6'sı (%10.5) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 16'sı (%28.1) anaokulunda, 19'u (%33.3) ilkokulda, 21'i (%36.8) ortaokulda, 1'i (%1.8) lisede çalışmaktadır. Branş olarak ise 12'si (21.5) okul öncesi öğretmeni, 12'si (%21.5) sınıf öğretmeni, 8'i (%14.4) İngilizce öğretmeni, 7'si (%12.8) Türkçe öğretmeni, 6'sı (%10.53) bilişim öğretmeni, 5'i (%8.77) sosyal bilimler öğretmeni, 3'ü (%5.26) matematik öğretmeni, 2'si (%3.51) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 1'i (%1.75) fen bilgisi öğretmeni ve 1'i (%1,75) özel eğitim öğretmenidir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları ise şöyledir; 1-5 yıl arası kıdeme sahip 4 öğretmen (%7), 6-10 yıl arası kıdeme sahip 10



öğretmen (%17.5), 11-15 yıl arası kıdeme sahip 23 öğretmen (%40.4), 16- 20 yıl arası kıdeme sahip 15 öğretmen (%26.3), 21 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip 5 öğretmendir (%8.8).

### **Veri toplama aracı ve verilerin toplanması**

Araştırmada veri toplama aracı olarak toplamda 14 sorudan oluşan online bir form kullanılmıştır. Formda yer alan sorular araştırmacılar tarafından araştırma soruları ile uyumlu bir biçimde hazırlanmıştır. Form iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısmı oluşturan ilk 7 soru ile katılımcıların cinsiyeti, eğitim durumu, kıdem yılı, görev yaptıkları kademeleri ve branşlarına dair demografik bilgiler almaya yönelik sorular yer almaktadır. İkinci kısımda yer alan açık uçlu yapıdaki 7 soru ile ise katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde düzenledikleri çevrim içi eğitimlerde yaşadıkları tecrübeler, sınırlılıklar ve üstünlüklere yönelik değerlendirmelerinin ve ayrıca çevrim içi eğitimin geleceğine ilişkin değerlendirmelerinin alınmasının amaçlanmıştır. Formda yer alan bu sorulara ilişkin veriler çevrim içi bir veri toplama aracı yoluyla 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Covid-19 salgını nedeniyle ve sosyal mesafe kuralı gereğince veriler internet ortamında toplanmıştır.

### **Verilerin analizi**

Araştırmada çevrim içi bir form ile görüşme soruları gönüllü katılımcılar ile paylaşılmış, formların katılımcılarca doldurulması işlemi tamamlandıktan sonra her bir formdan elde edilen veriler Excel tablosuna işlenmiş, tablolar Ö1, Ö2 şeklinde numaralandırılarak görüşlerin birbirine karışmasının önüne geçilmiştir. Ardından analiz çalışmasına geçilmiştir. Yazılı görüş formu yoluyla toplanan verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz; çeşitli yollarla toplanan verilerin önceden ortaya koyulmuş temalara göre yorumlanması ve özetlenmesidir. Betimsel analiz tekniğinde görüşleri alınan kişilerin düşüncelerini dikkat çekici bir şekilde göstermek için doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analiz yöntemiyle analiz edilen araştırma verilerine dayalı olarak katılımcı



öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde düzenledikleri çevrim içi eğitimlere ilişkin olumlu ve olumsuz görüş, düşünce ve önerileri araştırma soruları ile uyumlu temalar altında raporlaştırılmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin analizinde her iki araştırmacı da ayrı ayrı analizler yapmışlar ve analiz sürecinde iki araştırmacının yapmış olduğu analizler üzerinde sürekli karşılaştırma tekniğine başvurulmuştur.

### **Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları**

Nitel araştırmalar için araştırmacının geçerlik ve güvenilirliği, araştırmada inanılabilirlik ve aktarılabilirlik bağlamında verilmeye çalışılır (Başkale, 2016; Klenke, 2016). Analiz sürecinde iki araştırmacı ayrı ayrı kodlama çalışmaları yapmışlar, kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması için ise Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülünün hesaplanması sonucunda, araştırmacının güvenilirlik düzeyi %90 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik formülünün uygulanması ile güvenilirlik hesapları %70'in üzerinde çıkan araştırmalar güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Öte yandan benzeşmeyen kodlar için uzaktan eğitim alanında doktorasını tamamlamış bir öğretim görevlisine danışılarak görüşü alınmış ve temalar son bir kez daha gözden geçirilmiş ve makalenin bulgular bölümüne geçilmiştir.

Araştırmada da güvenilirlik hesabının sonucuna bakılarak, araştırma güvenilir olarak kabul edilmiştir. Diğer yandan araştırmada inanılabilirliği sağlamak için ise katılımcıların geliştirdikleri metaforlara ait oluşturdukları gerekçelerden doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bu alıntılar yapılırken araştırmaya verilen cevapların genelini yansıtan görüşler ile ilgili örneklere sıkça yer verilmiştir.

Araştırmada aktarılabilirlik için ise, katılımcıların seçimi ve özellikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizi konuları açık ve detaylı olarak sunulmuştur. Katılımcıların seçimi konusunda göz önünde bulundurulmuş ölçüt ve katılımcıların seçimi açıklanmış, katılımcılardan elde edilen demografik veriler de detaylı bir şekilde tabloya yansıtılmıştır. Analiz sürecinde elde edilen temalar tablolaştırılarak, frekansları



verilmiş, örnek alıntılarla desteklenerek, açıklamalar yapılmıştır. Aynı zamanda süreçte gerçekleştirilen tüm aşamalar açık ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

## **Bulgular**

### **1. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar**

Araştırmada bu araştırma sorusu kapsamında katılımcı öğretmenlere online form aracılığı ile öncelikle daha önce çevrim içi eğitim deneyimleri olup olmadığına yönelik bir soru yöneltilmiştir. Katılımcı tüm öğretmenlerden bu soruya ilişkin cevaplar alınmış ve cevapların frekans ve yüzde değerleri Çizelge 2’de sunulmuştur.

**Çizelge 2.** Katılımcı öğretmenlerin çevrim içi eğitim deneyim durumu

<b>Çevrim içi eğitim deneyim durumu</b>	<b>f</b>
Çevrim içi eğitim deneyimim yok	46
Çevrim içi eğitim deneyimim var	11
<b>Toplam Katılımcı Sayısı</b>	<b>57</b>

Katılımcı öğretmenlerden 46’sı daha önce çevrim içi eğitim yapmadıklarını belirtirken, 11 öğretmen ise çeşitli platformlarda ve farklı zamanlarda bu deneyimi yaşadıklarını bildirmişlerdir. Daha önce çevrim içi eğitim deneyimi olmayan Ö7 düşüncelerini şu cümleleri ile aktarmıştır: *“Daha önce bu şekilde bir deneyim olmamıştı. Bu yıl öğrencilerimle uzaktan eğitim çalışmalarına başladım zor olmakla birlikte bir şekilde çocuklarla çeşitli temalar belirleyerek öğrencilerin eğitimden kopmamasını ve birlikte hareket etmelerini sağlamaya çalışıyorum.”* Çevrim içi eğitimler yaptıklarını bildiren öğretmenlerden Ö12 ise bu deneyimini şu cümleleri ile açıklamıştır: *“Önceki çalıştığım kurum olan özel okulda 4. sınıflarımla hafta sonları soru çözümü yapmak amacıyla uzaktan eğitim araçlarını kullandım.”*, Ö26 ise çevrim içi eğitimler yaptığını ancak öğrencilerine yönelik değil, öğretmenlere yönelik eğitimler olduğundan söz etmiştir: *“Milli Eğitim Bakanlığı’nun uzaktan hizmet içi eğitim*



faaliyetleri kapsamında Zoom uygulaması üzerinden ve EBA üzerinden uzaktan eğitim dersleri yaptım.” Ö42 de “Yaptım. Canlı dersler ve uzaktan eğitimin nasıl yapılacağı konusunda öğretmen arkadaşlarıma eğitimler verdim.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Ö45 sosyal medya üzerinden daha önceden çevrim içi eğitimler yaptığını belirtirken, Ö54; “Öğretmenlere 20 civarı, bilişim teknolojileri üzerine eğitimler yaptım” demiştir. Çevrim içi eğitimler yaptıklarını belirten katılımcı 11 öğretmen bu çevrim içi eğitimleri, EBA (6 öğretmen), Zoom (3 öğretmen) ve Sosyal medya (2) uygulamaları üzerinden gerçekleştirdiklerini de cümlelerinin arasında ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri çevrim içi eğitimlerde karşılaştıkları güçlükleri detaylı bir şekilde anlatmaları istenmiştir. Gelen yanıtlara yapılan analiz çalışması sonucunda Çizelge 3’te sunulan kategoriler ve bu kategorilere ulaşılmasını sağlayan kodlar ve frekanslarına ulaşılmıştır.

**Çizelge 3.** Katılımcı öğretmenlerin çevrim içi eğitimlerde karşılaştıkları sorunlara ilişkin kategoriler ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	Frekans (f)
<b>Teknolojik alt yapı ve internet erişiminden kaynaklı sorunlar</b>	Bağlantı sorunları	22
	Öğrencilerle iletişim kurmada sorunlar	10
	Teknolojik araç yetersizlikleri	6
	Ses sorunları	2
<b>Öğrencilerden kaynaklı sorunlar</b>	Çocuklarda dikkatini toplama sorunları	7
	Canlı derslere vaktinde katılmamama	6
<b>Ebeveynlerden kaynaklı sorunlar</b>	Ebeveynlerin yeterince destek vermemesi	4



	Ebeveynlerin teknolojik araçları kullanmadaki yetersizlikleri	3
<b>Öğretmen kaynaklı sorunlar</b>	Öğretmenlerin deneyimsizlikleri	2

Çizelge 3 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin çevrim içi eğitimlerde erişim ve alt yapıdan kaynaklı sorunlar bağlamında en çok internet bağlantısında sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ardından en çok yaşanan sorun yeterli öğretmen-öğrenci iletişiminin kurulamamasıdır. Bu bağlamda Ö16; *“Bağlantı da kesintiler yaşanması ve ses senkronunda hatalar yaşandı tabi ki sınıftaki gibi bir süreç değil”* derken, Ö18, *“İnterneti olmayan öğrencilerime ulaşamadım.”* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Ö22 ise *“Öğrencilerin internet bağlantısı sorunları aksamalara neden olmaktadır. Maddi imkânı olmayan çocuklar bağlamamaktadır. ( Telefon-bilgisayar, internet olmaması gibi sebeplerle)”* ve Ö33 de internet bağlantısı konusunda sorun yaşayan öğrencilerine eğitimi ulaştıramadığını, *“Fırsat eşitliği anlamında sıkıntı yaşıyoruz. Herkeste internet yok, akıllı telefon yok, bunlar olsa bile yetecek kadar internet olmayabiliyor.”* cümlesi ile aktarmıştır. Ö35 de bu sorunun altını şu cümleleri ile çizmiştir: *“İnternet altyapısının sıkıntı olması, elektrik kesintisi yaşanabilmesi, internetten derslere katılabilmek için yeterli kotaya sahip olamayan öğrencilerimin fazla olmasından dolayı derslerime az sayıda öğrencim katılabildi.”* Ö53 ise gün geçtikçe bu konuda iyileşmeler olduğunu şu cümleleri ile anlatmıştır: *“Öğrencilerin hepsinde canlı derse katılabilecek tablet bilgisayar veya cep telefonu olmamasından dolayı herkes katılamadı. Bizi en çok zorlayan bu kısım. Onun dışında internet ve sistem den kaynaklanan sıkıntılar da oluyor ama tabi gün geçtikçe iyiye gittiğini söyleyebilirim.”*

Çevrim içi eğitimlerde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardan biride öğrencilerden kaynaklı sorunlar kapsamında öğrencilerinin dikkatlerini toplama ve sürdürme konusunda zorlanmalarıdır. Bu bağlamda Ö30, *“Çocukların dikkatinin çok fazla dağınık olmasından dolayı derslerimi verimli bir şekilde sürdüremedim.”* cümlesi ile yaşadığı bu sorunu vurgularken; Ö20 bu zorluğu, *“Öğrencilerin bu uzaktan eğitim ortamında sanal Sınıf oluşturmak ilkökul seviyesine asla uygun değil. Dikkat ve*





*odaklanma çok olumsuz ve neredeyse hiç yok.” cümleleri ile açıklamıştır. Özel eğitim öğretmeni olan Ö32 düşüncelerini; “Öğrencilerimiz özel eğitim öğrencileri olduğu için ekran karşısında dikkatlerini toplayıp derse odaklanmalarını beklemek çok zor oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.*

Covid-19 salgını sürecinde okulların tatili ile birlikte evde eğitim sürecine geçen çocuklara ulaşmaya çalışan öğretmenlerin bir diğer karşılaştıkları önemli sorun ise evde internet teknolojisine bağlantıyı sağlayan teknolojik araç gereçlerin yetersizliğidir. Bu konuda Ö42, *“En büyük problem öğrencilerimizin internete bağlanamama sorunu internet imkânları çok kısıtlı evde bilgisayarı olmayanlar da var bazı velilerin hala akıllı telefonu da yok ve çok kardeş oldukları için yetiştiremiyorlar yetersiz yani. Bunun dışında ders öncesi ve sonrasında sıkıntı yaşamıyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö45 ise görüşlerinde çevrim içi derslerde karşılaştığı sorunları açıklarken; ev ortamında derse katılan öğrencilerinin kardeş vb. yakınlarınca rahatsız edilmesi ile bağlantı ve ebeveynlerin ilgisizliğine değinmiştir: *“En büyük sorun öğrencilerin evlerinde ikine bağlantı sorunu yaşamaları sonrasında ders esnasında küçük kardeşinin dersi sabote etmesi çevrilen ödevlerin malzeme yetersizliği sebebiyle ya da evde annenin iş vb. konular sebebiyle öğrencinin etkinliğini ödevini tamamlamasına yardım etmemesi bence.”*

Ö52 de aile bireylerin aynı ortamda olmasının çocuğun dikkatinin dağılmasına yol açtığı, odaklanmasını engellediği ve öğrencilerine yapılan gereksiz müdahalelerinin sorun yarattığına dair cümleleri ile açıklamıştır: *“Ders öncesinde ekrandan uygulanabilirliği olan etkinlikleri seçmek etkinlik kısıtlamasına yol açıyor. Eğitim esnasında küçük gruplarla çalıştığım için eğitim esnasında aile bireylerinin çocuğun yanında olmasından dolayı dikkat toplama aşamasında ve sürdürülebilirliğinde sıkıntı yaşanmaktadır. Aile bireyleri çocuğa sürekli müdahale etmektedir. Aile bireylerinin yanında çocuklar sınıf ortamındaki davranışlarından farklı davranışlar sergilemektedir.”*

Ö6 ise kendi yaşadığı sorunlara ve öğrencilerin teknolojik araçlara sahip olmamalarından kaynaklı problemlere değinmiştir: *“Programı bilgisayarda*



*açamadığım için sıkıntılar yaşıyorum zamanım kısıtlı olduğu İçin de vakit yetiştirmekte zorlanıyorum ve tüm öğrencilerimle ders yapamıyorum hepsi aynı şartlara sahip değil.”*

Okul öncesi öğretmeni olan Ö13 uzaktan eğitim sürecinde velilerinin tutumundan kaynaklandığını düşündüğü güçlükleri şu cümleleri ile aktarmıştır: *“Canlı dersler ve günlük ev etkinlikleriyle öğrencilerimi destekliyorum. Velilerimle WhatsApp grubu üzerinden etkinlik örnekleri, deney, tekerleme, sesli kitap örnekleri ve ev etkinlik planları paylaşıyorum. Fakat bunun öğrencilerim için yine de yeterli olmadığını düşünüyorum. Velilerde yaşadığımız süreç dolayısıyla bir motivasyon eksikliği mevcut. Bu durum öğrencilere de ister istemez yansıyor. Branşım adına söylemek gerekirse veliler diğer çocuklarının eğitimlerine önem verirken okul öncesi eğitim için aynı hassasiyetle yaklaşmıyorlar. Yeterince ilgilenmiyorlar.”*

Ö13’ün branşından dolayı uzaktan eğitim sürecinde velilerince yeterince desteklenmediği bu yönüyle süreci yürütmekte zorlandığı anlaşılmaktadır. Ö47 ise *“Sınıflarımla uzaktan eğitim sürecini yürütüyorum. Teamlink aracı ile online derslerimi götürmeye çalışıyorum. Ailelerin öğrencilerin yanında olması, konuşmalar dersleri olumsuz etkiliyor. Sınıf hakimiyeti ve yönetimi zor oluyor. 1 saatlik bir dersin sonunda 6 saatlik dersten çok daha fazla yorulduğumu hatırlıyorum. Bunun yanında öğrencilerimizin belli aralıklarla öğretmenlerini görmesi öğrencileri motive ediyor. İnternet bağlantısının yavaş ya da yetersiz olması durumlarında da ders saati uzamakta. Tüm olumsuzlukların yanında öğrencilerimizi uzaktan da olsa görmek umut verici.”* Ö47’nin bu görüşü incelendiğinde, öğretmenin ailelerin ev ortamında canlı ders esnasında ses, görüntü vb. şekillerde sürece dahil olmasının kendisinin ders yönetimini zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenler çevrim içi derslerde iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Ö36, *“Öğrencilerle karşılıklı iletişim kurmakta zorlandık. Okulda yapabildiğimiz etkinliklerin çok az kısmı uzaktan eğitim ile yapılabilir.”* şeklinde düşündüğünü belirtmiştir. Yine Ö19’da iletişim konusunda sorunlar yaşadığını açıklamıştır: *“Öğrenciler Sınıf ortamı gibi düşünerek söz hakkı almadan konuşmanın sanal sınıf uygulamasında olumsuzluklarının farkında olmadığını gördüm. 1. Sınıf olması sebebi ile sürekli ses*



*olması, ders kontrol edinimine olumsuz etki etti. Ders bitiminde tükenmiş olduğumu ve ciddi baş ağrısı yaşadığımı gördüm. Ancak velilerden olumlu dönüşler aldım.”*

Sorun yaşamayan bir öğretmen de görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: *“Benim açımdan sıkıntı yok hemen adapte oldum. 30 kişilik sınıfımdan 24 öğrenci genelde derslere katılıyor fakat katılmayanlara da mutlaka ulaşmaya çalışıyorum.”* Yine Ö9’da sorun ile karşılaşmadığını belirtmiştir. Ö21 ise çevrim içi eğitimler yaparken deneyimsiz olduğunu ve bu nedenle sorunlar yaşadığını, *“Daha öncesinde bir deneyimim olmadığı için ders esnasında ekranı kullanmakta biraz zorlandım. Bağlantıyla ilgili sorunlar yaşadım.”* ifadesi ile vurgulamıştır. Ö38 de sürecin ilk günlerinde yaşadığı tedirginliği şu cümleleri ile özetlemiştir: *“Öğrencilerimin hepsiyle aynı derecede ilgilenememekten endişelendim. Uzaktan eğitimin ilk günlerinde yaptığım ilk eğitimde bağlandığım zaman bir belirsizliğin olması beni çok tedirgin etti.”* Ö39 bu EBA canlı ders çalışmalarında daha önce böyle bir uygulama yapmamasından dolayı kullanmada sorunlar yaşadığını ve karşılaştığı diğer sorunları şöyle açıklamıştır: *“Derse geç girme durumları olabiliyor. Sistemden yani yoğunluktan dolayı öğrenci veya öğretmenler geç girebiliyor veya hiç giremiyor. Kamera açmak için tek tek öğrenciye istek göndermek vakit kaybına sebep oluyor. Beyaz tahtada veya soru üzerinde çözüm yapmak çok vakit aldı.”*

## **2. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin benimsedikleri çözüm stratejileri**

Uzaktan eğitim sürecine öğrenciler kadar öğretmenler de adapte olmaya çalışmışlar, ani gelişen süreç karşısında herhangi bir eğitim almaksızın online eğitim araçları konusunda araştırmalar yapma çabası içerisine girmişlerdir. Araştırmada katılımcı öğretmenler canlı derslere devam ettikçe karşılaştıkları sorunlar karşısında, sorunun niteliğine göre çeşitli çözümler ortaya koyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden gelen görüşlerin analiz sonuçları Çizelge 4’de sunulmuştur.



**Çizelge 4.** Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin benimsedikleri çözüm stratejileri

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
<b>Derse katılımı arttıran çözüm stratejileri</b>	Dikkat topluşımını sağlayan ön çalışmalar	22
	EBA ve ZOOM programının kullanımına yönelik velileri bilgilendirici çalışmalar	10
	Cep telefonu ile bağlanılmasını sağlama	7
<b>Mesleki gelişim ile bağlantılı çözüm stratejileri</b>	Meslektaşlardan yardım alma	6
	YouTube videoları ile Zoom vb. uzaktan eğitim araçları konusunda kendini geliştirme	6
<b>Öğrenci ile etkileşimi arttırmaya yönelik çözüm stratejileri</b>	Söz hakkı verme	4
	Soru cevap çalışmaları yapma	3
	Öğrenci ile birlikte tekrar çalışmaları yapma	2
	Canlı dersi ödev ile destekleme	2

Araştırmada bu araştırma sorusu kapsamında katılımcı öğretmenlere online form aracılığı ile öncelikle daha önce çevrim içi eğitim deneyimleri olup olmadığına yönelik bir soru yöneltilmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni olan Ö16, canlı dersler başlamadan önce öncelikle velilerine bilgilendirme çalışması yaptığını şu cümleleri ile ifade etmiştir: *“Uygulama kullanımı ile ilgili sorun yaşayan velilerime öncesinde nasıl*



*kullanacaklarını yazılı şekilde anlattım denemelerini isterim sorunu çözmüş olduk” Türkçe öğretmeni olan Ö17’de benzer şekilde “Öğrencilerime video çekerek Zoom programına girişi anlattım.” şeklinde derslere bağlanmakta zorlanan öğrencilerine yardımcı olduğundan söz etmiştir.*

Öğretmenler uzaktan eğitimin ilk zamanlarda çeşitli uygulamalar ile derslerini sürdürürken bu bağlamda Ö27: *“Teamlinkten bağlanamayanlarla whatsapp görüşmesi yaptım.”* Ö32’de daha önce online toplantı programlarını kullanmamasından dolayı zorlandığını ancak kısa sürede sorunları çözdüğünü şu cümleleri ile açıklamıştır: *“Zoom programı üzerinden ders yaptım yaşadığım bazı teknolojik sıkıntıları hemen araştırarak çözdüm 1, 2 derste çözdüm. Ekranın yansıtma sorunu yaşadım. You Tube da anlatım izledim çözdüm. En büyük sıkıntım ekranı yansıtma yaptığım zaman bazı öğrenciler ekranı karalama yapıyordu bunu da kimin yaptığını anlamak zordu. Onu da You Tube da izledim çözdüm.”*

Katılımcı öğretmen Ö34’de konu hakkındaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *“Öncesinde kendi internet ve bilgisayar kurulumumu sağladım. Aslında kendi açımdan çok fazla sıkıntıyla karşılaşmadım. Genelde öğrencilerden kaynaklı oldu problemler.”* EBA ile canlı ders çalışmalarına geçmeleri ile EBA’ya da doküman yüklediklerini ve canlı dersler ile de öğrencilerini desteklediklerini belirtmişlerdir. Ö18, *“EBA’ya öğrencinin girebileceği zaman ulaşabilmesi için işleyeceğim konuları ve çözeceğim soruları yükleyerek”* derken; Ö7 ise EBA’dan yürüttüğü canlı derslere katılamayan öğrencileri için TV’den takip seçeneğini önerdiğini belirtmiştir: *“Öğrencilerin öncelikli gereksinimlerini tespit edici bir ön çalışmayla derse başlayıp önceki dersin tekrarı gibi dersi biraz doğaçlama yürüttüğümde daha etkili olduğunu gördüm. Onun dışında EBA’ya giremeyen öğrencileri mutlaka TV’den dersleri takip etmeye ya da farklı kaynaklara yönlendiriyorum.”* Ö44 ise yaşadığı sorunu ve ulaştığı çözüm yolunu şu cümleleri ile aktarmıştır: *“İlk 2 hafta, haftada 4 gün tüm öğrencilerimle birlikte yaptım ama birbirimizin konuşmalarını dinlemekte zorlanıyorum sonra sınıfımız 5’ler kişilik guruplar böldüm birbiriyle en çok anlaşılan guruplar ve daha rahat oldu artık birbirlerini çok daha iyi dinleyip kendilerini daha*



*rahat ifade ediyorlar haftanın 1 günü de katılmak isteyenler ile sohbet amaçlı buluşuyoruz.”*

Öğrencilere daha fazla söz hakkı vererek onları dahil etmeye çalıştım diyen Ö46, görüşlerine şu cümleleri ile devam etmiştir: *“Veli toplantıları yaptım ve daha çok onlardan destek aldım. Tablet ya da pc kullanımı işimi kolaylaştırdı. Mikrofonlar kapalı ve ekran paylaşımını iyi kullanıyorum. Harici tahta kullanıyorum. Ön hazırlık şart. Maşa başında oturmalarını istedim. Söz hakkı verdiğimde mikrofon açılıyor. En büyük sıkıntı onlara dokunamamak.”*

Katılımcı öğretmenler öğrencilerinin dikkatlerini çekmek için çeşitli yöntemler kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimi öğretmeni olan Ö52, bu bağlamda şu görüşleri paylaşmıştır: *“Eğitim sırasında çocuklara müdahale edildiğinde jest ve mimiklerimi daha fazla kullanarak ses tonumu kullanarak çocukların ilgisini kendime ve etkinliğe yönlendirdim. Etkinlik öncesinin de ise okullar aniden kapanınca tüm materyallerin (kitap,flash kart) vb. okulda kalmasından dolayı zaman zaman materyal sıkıntısı yaşadım. Bazı öğretmenler canlı dersler ile desteklemişlerdir “Günlük ödevler hazırlayıp mesajlaşma programı ile velilere gönderiyorum. Yaptırıp ödevleri geri gönderiyorlar. Geri dönüt veriyorum.”*

Ö9 ise derslerden önce dikkatlerini çekmek için çocuklara parmak oyunu oynattığını bildirmiştir. Araştırmada katılımcı öğretmenlerden velilerinden yardım almayı isteyen ancak alamayan öğretmenler de olmuştur. Ö31, *“Velilerden yardım istedik. Ders sırasında odaklanmalarını sağlamak için fakat bu da mümkün olmadı.”* Ö33 ise teknik sorunlara çözüm bulamadığını şu cümleleri ile aktarmıştır: *“Sorunların birçoğu donanımsal ve teknik sorun olduğu için yapabileceğim pek bir şey yok, derse bir öğrenci bile katılsa dersimi normal seyrinde işliyorum. Olduğu kadar, olmadığı kader mantığı”*

Öte yandan Ö45, Ö47 ise sorunlar yaşadıklarını ancak bu sorunlara çözüm yolları bulamadıklarını belirtmişlerdir.



### 3. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini değerlendirmeleri

Araştırmada katılımcı öğretmenlere gerçekleştirdikleri canlı dersler ve eğitim etkinlikleri ile hedefledikleri kazanımlara ulaşıp ulaşmadıklarını ve süreci yeterli bulup bulmadıkları da sorulmuştur. Katılımcı 57 öğretmenden 51'i bu soruyu yanıtlamıştır. Öğretmenlerden gelen görüşlerin analizi ile ortaya çıkan bulgular Çizelge 5'te sunulmuştur.

**Çizelge 5.** Planlanan kazanımlara ulaşılması durumu

Planlanan kazanımlara ulaşılması durumu	f
Kısmen ulaşıldı	34
Tamamen ulaşıldı	12
Ulaşılamadı	5
<b>Toplam Katılımcı Sayısı</b>	<b>51</b>

Çizelge 5'te sunulan veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümünün canlı dersler ve takiben gerçekleştirdikleri eğitim çalışmaları öncesinde ulaşmayı hedefledikleri kazanımlara kısmen ulaşabildiklerini söyleyebiliriz. Uzaktan eğitim süreçlerini değerlendiren katılımcı öğretmenlerden uzaktan eğitim sürecinde mesleki anlamda ne tür desteğe ihtiyaç duydukları konusunda da bilgi alınmıştır. Katılımcı Ö40, bu süreçte planladığı kazanımlara kısmen ulaşabildiğini şu sözleri ile ifade etmiştir: *“Kısmen ulaştım diye bilirim. Gerek EBA gerek Whatsap'tan gönderdiğim çalışmaları öğrencilerimin bir kısmı takip edebildi. Çünkü İnternet ve teknolojik yetersizlikler nedeniyle bazı öğrencilerim ile iletişim kuramadım.”* Ö17 ise *“LGS gruplarıyla çalışıyorum ilk 5 ünite sınavda çıkacağı için buna göre plan yaptım ve bu üniteler ile ilgili testler çözdük, ders anlattım canlı bir şekilde. Hedeflediğim kazanımlara ulaştım diyebilirim.”* şeklinde düşüncelerini bildirmiştir. Ö32 ise gerçekleştirdiği canlı dersler ile belirlediği kazanımlara ulaşamadığını belirtmiştir: *“Hayır ulaşamadık. Yüz yüze eğitim gibi olmadı. Sadece çocukların okulu unutmaması ve kendilerini unutulmuş hissetmemesi için canlı dersler yaptım.”*



Araştırmada katılımcı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde ne tür desteğe ihtiyaç duydukları da sorulmuştur. Bu bağlamda katılımcı öğretmenler bu süreçte en çok teknolojik anlamda destek aradıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler bilişim teknolojileri konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini anladıklarını vurgulamışlardır. Uzaktan eğitim araçları konusunda desteğe ihtiyaç duyan öğretmenler okul yönetimi veya okullarda görev yapmakta olan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin destekleri ile eğitimlerini sürdürebilmişlerdir. Diğer yandan katılımcı iki öğretmen de okul yönetiminin canlı derslerin planlanması konusunda yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Öte yandan katılımcı öğretmenler derslere daha fazla hazırlanmak durumunda olduklarını ve yeni öğretim stratejilerin kullanmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ö3 bu konuda: *“Zorlu süreçte çocukları ekran başında dikkatlerini diri tutmada farklı anlatım yöntemleri kullanmaya ihtiyaç duydum ve sevecekleri kısa şarkı-hikâyeler ile bütünleştirmeye çalıştım.”* Teknoloji kullanımı konusunda zorlanan Ö4, *“Teknoloji ve siber güvenlik konusunda öğretmen arkadaşlarım ile zorlandığımız zamanlar oldu. Bu konuda Bakanlığımızın çeşitli ve nitelikli hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmış oldu.”* şeklinde öneriler geliştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerden Ö12, aniden gelişen salgın sonrasında zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim dönemine dair aşağıdaki yorumları ifade etmiştir: *“Öncelikle dersin sınıf ve gerçek ortam yerine sanal ortama taşınması ilk etapta bocalama süreci yaşamama neden oldu. Çünkü alışık olmadığımız bir durumda ve ortamda ders anlatmamız istendi. Teknik olarak ben sıkıntı yaşamadım lakin teknolojiye uzak olan meslektaşlarım bu dönemde canlı derslerini yapmada epey zorlandı.”*

Katılımcı Ö48 de bilişim teknolojileri konusunda kendisini geliştirmesi gerektiği düşüncesine vardığı şu cümleleri ile aktarmıştır: *“Bu dönem öncelikle biz öğretmenlere bilgisayar ve programları daha çok kullanmanın ne kadar gerekli olduğunu ve bu konuda kendimizi geliştirmemiz gerektiğini öğretti. Meslektaşlarımızla uzaktan eğitimle neler yapılabileceği hakkında daha çok iletişime geçtik.”* Yine Ö30’da 21. yüzyıl öğretmenin yeterlilikleri konusuna, *“21. yy öğretmenini olması gereken yeterlilikleri lafta kalmadı. Teknolojide doğan çocuklar*





*için teknolojiye hakim olmalıyız. En azından içerik kullanımı açısından. Uzaktan eğitimlerimde teknolojiye yakın, mentor arkadaşlar çok faydalı oldu.”* cümleleriyle değinmiştir. Ö45 ise mesleki gelişimine ilişkin önemli aşamalar kaydettiğini belirtmiştir: *“Meslekî gelişimim adına önemli bir süreç yaşadığımı düşünüyorum. Birden fazla web 2 aracını kullanarak öğrencilerimin de kullanmasını sağladım. Yeni yaşantılar kazanıp kazandırdım diye düşünüyorum.”* Ö50 ise sınıf ortamında olmamasından dolayı materyal eksikliği yaşadığını ancak zamanla bu soruna çözümler ürettiğini aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır: *“Materyal eksikliğini ilk başlarda fazlaca yaşadım ve bu sebepten dolayı doğaçlama bir şeyler üretmeyi sınıf ortamında olmadığından dolayı ekran karşısında da çocuklara nasıl ne şekilde davranmam gerektiğini daha iyi anlamış oldum ilk başta yaptığım eğitim ile şimdiki eğitim arasında olumlu anlamda ciddi fark olduğunu görebiliyorum.”*

Araştırmada katılımcı öğretmenlerden zorunlu eğitim kademelerinde (ilkokul-ortaokul-lise) uzaktan eğitimin geleceği konusunda ne düşündüklerine dair görüşler de alınmıştır. Bu bağlamda eğitim faaliyetlerini bazı öğrencilerine ulaştıramayan Ö19, fırsat eşitsizliğinin ortaya çıktığını şu sözleri ile belirtmiştir: *“Her öğrencime ulaşabilmeyi isterdim. Bazı sebeplerle bağlantı kurumayan öğrencilerimin olması fırsat eşitsizliğine sebep oldu.”* Ö6 ve Ö25 de benzer ifadelerde bulunmuşlardır. Öte yandan özel eğitim öğretmeni olan Ö50 ise öğrencilerini teknolojik araçlardan uzaklaştıramadıklarını ve uzaktan eğitim sürecinde bu sorunun daha da arttığını şu sözleri ile vurgulamıştır: *“Özel eğitimde uzaktan eğitimin çok zor olacağını, özellikle bir otizm öğrencisinin televizyon, bilgisayar gibi teknolojik aletlerden uzak tutmaya çalışırken, uzaktan eğitim ile evde kalan çocukların daha çok teknoloji bağımlısı olması, hem bu süreçte hem de sürecin uzaması durumunda teknolojik araçlardan nasıl uzak tutabileceğim konusu beni düşündürüyor.”*

Uzaktan eğitim konusunda düşünülmesi gereken bir diğer sorun da çocukların daha uzun süreli teknolojik araç kullanımına neden olabileceğidir. Ancak burada kullanım amacı noktasında eğitim amaçlı bir kullanım söz konusudur. Diğer bir deyişle gerekli bir kullanım söz konusudur. Ebeveynleri tarafından söz konusu çocukların dijital oyun, video izleme vb. eğlence amaçlı kullanımlarının sınırlandırılması gerekmektedir. Ayrıca



uzaktan eğitim süreci öğretmenlere geleceğe dair bazı fikirlerde vermiştir. Bu bağlamda Ö56, *“Bu süreç aslında ihtiyaç halinde evinde internet erişim imkanı olan öğrencilerle diyeyim birlikte okul dışında da ders tekrarı yapabileceğimi bana gösterdi.”* cümleleri ile görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmanın diğer bulgularına bakıldığında da anlaşılmaktadır ki katılımcı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde bilgilendirilmeye ve yardıma ihtiyaç duymuşlardır. Ö1 de aşağıdaki cümleleri ile bu yönde görüş bildirmiştir: *“Uzaktan eğitim konusunda öğretmenlere açıklayıcı etkin bir seminer verilmesini ve uzaktan eğitim ile ilgili video ve içeriklerin ve kaynakların çoğaltılmasını istiyorum. Daha da yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum.”*

Katılımcı öğretmenler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını düşünmektedir. Ö12 bu konuda şu cümleleri paylaşmıştır: *“Bakanlık birimleri yeni durumlara karşı kendilerini güncelliyorlar. Salgın vb. durumlar uzun sürse de kalıcı değildir. Eğitimler telafi edilir. Uzaktan eğitim süreci bence geçici bir çözümdür çünkü ülkemiz ve bütün dünya sınıf ortamındaki öğrenmeyi ve etkileşimi sanal ortamdakine değişmez.”*

Okul öncesi öğretmeni olan Ö48 de görüşlerini şu cümleleri ile aktarmıştır: *“Okul öncesi eğitimin çocuğun gözlerinin içine bakarak dokunarak karşılıklı temas ile yapıldığında çocukta ve öğretmende can buluyor. Uzaktan eğitim sürecinde fiziksel etkinlikleri (oyun, orff, drama) vb. uygulamada kısıtlılıklar olduğundan dolayı okul öncesi eğitimin yeri birlikte sınıfta bahçede doğada hep beraber el ele göz göze hep birlikte coşarak eğlenerek yapılmalı uzaktan eğitimde akademik başarı verilebilir belki ama ben kesinlikle çocuklarımla bir arada olan eğitimden yanayım.”*

Katılımcı öğretmenlerden Ö7, Ö15 ve Ö19 da yüz yüze eğitimin yanı sıra devam ettirilen online eğitimlerin hem telafi hem de öğrenilen bilgileri pekiştirme anlamında faydalı olabileceği görüşünü paylaşmışlardır. Diğer taraftan Ö30 uzaktan eğitimin toplumdaki öğretmen algısını değiştirebileceğini belirtmiştir: *“Öğretmenlik mesleği bile bu süreçte sıkıntıya girebilir. Eğitim-öğretim faaliyetleri için olan okulun öğretim boyutu uzaktan da yapılabilir anlayışı hâkim kılınırsa süreç bu tarafa evirilebilir.”* Ö31 ise eğitimin geleceğine dair bazı öngörülerini paylaşmıştır: *“İleride*



*yüz yüze eğitimin azalıp uzaktan eğitimin revaçta olacağını düşünüyorum, uzaktan eğitim altyapısının geliştirilmesi ve ulaşılabilirliğinin artırılması kaliteyi artıracaktır.”*

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

2020 yılının ilk aylarından bu yana tüm dünya ülkeleri Covid-19 salgınına karşın eğitim çalışmalarını etkili bir şekilde sürdürebilme adına bir dizi önlemler almışlardır. Türkiye’de benzer çalışmalar içerisine girmiş, Bilim Kurulu tavsiyesi ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın kararı ile salgının yayılmasını önlemek adına tüm ülkede uzaktan eğitime geçilmiştir. Özellikle Türkiye’de 16 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitime verilen ara ile birlikte 23 Mart 2020 tarihinden itibaren başlayan uzaktan eğitim süreci öğretmenlerin öğrencilerle iletişim ve etkileşimlerini yani öğretmenlerin derslerini gerçekleştirme yöntemlerini de değiştirerek, online tabanlı bir eğitime geçiş söz konusu olmuştur. Bu süreçte öğretmenler de tıpkı öğrenci ve veliler gibi dijitalleşen eğitime ayak uydurma çabasında olmuşlardır. Salgın sürecinde pek çok öğretmenin zorunlu olarak online toplantı araçları gibi öğrencilerine ulaşmalarını sağlayan internet programlarına yönelmesi ile birlikte öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik alan bilgi ve deneyimlerine ilişkin önemli gelişmelerin ortaya çıktığı söylenebilir (Kırmızıgül, 2020). Okul öncesinden Yükseköğretime, tüm eğitim kademelerini kapsayan bu sürece ayak uydurmaya çalışan tüm eğitim paydaşlarının çabalarına rağmen; süreç beraberinde gerek öğrenci, gerek öğretmen gerekse aileler bazında bazı sorunlar getirmiştir. Uluslararası alanyazında yer alan araştırmalarda da tartışılan bu sorunlar (Impey, 2020; Oyedotun, 2020; Panesar vd., 2020) küresel ölçekte en başta öğrencileri etkilemiştir (UNESCO, 2020). İlgili alan yazın incelendiğinde kimi araştırmacıların uzaktan eğitimi birebir yüz yüze iletişimin ruhundan yoksun olarak ve yürütülen bu sistemin akademik yetersizlikleri ve öğrenme kayıpları olan bir mezun kitlesi yaratacağını düşündükleri görülmektedir (Lau, Yang ve Dasgupta, 2020). Öte yandan bugün tüm dünya ülkelerinin yaşadığı Covid-19 salgını, sel baskını, depremler, tsunamiler, erozyonlar, hortumlar veya yangınlar ve bulaşıcı hastalık salgınları (salgın) vb. yaşanan tüm bu sarsıcı olayalar karşısında ülkeler “Acil Durum Eylem Planı” kapsamına uzaktan



eğitimin öncelikli bir şekilde alması gerektiğini bizlere göstermiştir. Gelişmiş ülkelerin salgında uzaktan eğitim sürecine geçişi kolaylıkla tamamladığı görülürken; gelişmekte olan ülkelerin zorlandığı ve eğitime erişimde sorunlar ortaya çıktığı görülmektedir (Oyedotun, 2020). Diğer yandan okulların yüzyüze eğitime kapanarak çevrim içi eğitim sürecine geçiş aynı zamanda uzaktan eğitimin imkânlarının keşfedilmesi ve anlaşılması için de ülkelere önemli fırsatlar sunmuştur. Ancak bu fırsatların işe koşulabilir hale gelebilmesinde bazı noktalara dikkat edilmeli ve gereken alt yapı sağlanmış olmalıdır. Bu konjonktürde ve Türkiye'nin içinde bulunduğu durum ile eğitimde dijitalleşmede dört unsurun çok önemli olduğunu söyleyebiliriz;

1. Teknolojik altyapı,
2. Eğitimcilerin online eğitim becerilerinin geliştirilip kapasitelerinin artırılması,
3. Nitelikli online eğitim içeriği üretilmesi,
4. Online eğitimler için etkili ölçme değerlendirme sistemlerinin üretilmesidir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin oldukça büyük bir bölümü (%81) daha önceden uzaktan eğitim yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgudan yola çıkarak ve daha sonraki araştırma sorularına ilişkin bulgular nispetinde katılımcı öğretmenlerin online eğitimleri yürütmekte zorlandıkları ve online eğitime hazırlık konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, EBA kullanımı ve uzaktan eğitime elverişli online toplantı araçları konularında meslektaş yardımı aldıklarını da söyleyebiliriz. Öğretmenlerin uzaktan eğitim içeriği hazırlamada da desteğe ihtiyaç duyduklarını söyleyebiliriz. Online eğitim tasarımı yapmakta olan bir öğretmenin teknolojik yeterlikler haricinde farklı yeterliklere de sahip olması gerekmektedir (Kavrat ve Kılıç Türel, 2013). Söz gelimi bir öğretmenin online eğitim ortamında da ev ortamındaki dikkat dağıtıcı unsurlar ile baş edebilecek şekilde öğrencisinin merak duygusunu harekete geçirebilecek eğitim materyalleri hazırlayabilmesi, web ortamında etkili eğitim materyalleri bulabilmesi veya ulaştığı bir web materyalini etkili bir eğitim içeriğine dönüştürebilmeye ilişkin yeterliklere sahip



olması gerekebilecektir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimden farklı olarak doğrudan bilgi aktarımından ziyade bir eğitim lideri olarak daha planlı olması, anında geri dönüt vermesi ve öğrencilerine yol göstermesi çok daha büyük önem arz etmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin gerekli mesleki yeterlikleri sergilemesine rağmen araştırmada da “Erişime ve alt yapıdan kaynaklı sorunlar” kategorisi ulaşılan bir bulgu olarak ve süreci olumsuz etkileyen bir sorun olarak ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Uzaktan eğitim sürecini değerlendiren raporlarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. TEGV'nin yayınlamış olduğu, uzaktan eğitim sürecini değerlendiren raporlardan uzaktan eğitimin verimli olması için ön koşul olan “etkileşim” unsurunu gerçekleştirecek bilgi, araç ve dijital platformların toplum tabanında henüz çok yeni olduğu, bilinmediği ve ülkemizde bu nokta da süreçte sorun yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu değerlendirmeler araştırmanın bulgularını da destekler niteliktedir. Diğer yandan uluslararası alanyazında yer alan araştırmalardan bazılarının da (Abuhammad, 2020; Lloyd vd., 2012) araştırma ile benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir.

Araştırmada erişilen bulgulardan ortaya çıkan bir diğer sonuç da öğretmenlerin öğrencilerin uzaktan eğitimde dikkatlerini çekmekte zorlandıkları ve öğrencilerin derslere zamanında katılmadıklarıdır. Uzaktan eğitim de karşılaşılabilecek olan bu sorunlar alanyazında yer alan ilgili araştırmalar ile de ortaya konulmuştur (Andersoon, 2020; Giannini ve Lewis, 2020). Öte yandan uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı bağlantı sorunları yaşamasının ve canlı derslere katılmamasının eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sunduğu çeşitli fırsatlar kadar bazı olumsuzlukları da içinde barındırmaktadır. En büyük risk ise mevcut eğitim sisteminde bulunan eşitsizlikleri daha da derinleştirmesidir. Canlı derslere katılmayan öğrencilerin durumu bu ifadelerin açıklaması niteliğindedir. Dijital yönden dezavantajlara sahip öğrencilerin varlığı “*dijital ayırım*” düşüncesini akla getirmektedir (Karp ve McGowan, 2020). Araştırmalarda da uzaktan eğitim çalışmalarına katılmada sorun yaşayan ve akranlarıyla eşit bir şekilde eğitim alamayan öğrencilerin ilerleyen dönemlerde önemli zorluklarla karşılaşabilecekleri noktası vurgulanmaktadır (Giannini ve Lewis, 2020). Diğer yandan araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri de öğrencilerinin velileri otorite olarak kabul etmemeleri ve



ailelerin öğrencilerine verilen etkinlikleri yaptırılmamasından dolayı öğrencilerinin gerilediklerini belirtmişlerdir. Burada dezavantajlı konumdaki özel eğitim öğrencilerinin bir dezavantaj ile karşılaşması ile ikili bir dezavantaj yaşamalarına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların evde kaldıkları süreç içerisinde eğitim faaliyetlerine etkili bir şekilde devam etmesi, öğretmenleri ve akranlarıyla iletişimlerinin sağlanması için ebeveynlere de çok büyük oranda sorumluluklar düşmektedir. Esasen uzaktan eğitim sürecine kaçınılmaz olarak öğrenciler ile birlikte aileler de katılmışlardır. Daha açık bir ifade ile aileler de çocuklarının eğitimlerine dair doğrudan sorumluluklar alır hale gelmişlerdir. Bu durum yeterli sorumluluğu sergileyemeyen bazı aileler de uzaktan eğitim sürecinde sorunların büyümesine neden olmuştur. Elbette bu noktada çalışan ebeveynlerin de durumu da göz önünde bulundurulmalıdır. Velilerin de bir yandan desteklenmesi ve ani gelişen bu problem durum karşısında yükünü azaltırken, sürece ilişkin olarak atılan adımlar konusunda hem veli desteğinin alınması hem de süreci daha olumlu şekilde atlatılması adına etkili olacaktır.

Araştırmada öğretmenler yaşadıkları sorunlar ile birlikte bazı çözümler de geliştirmişlerdir. Öğrencilerin derslere katılımını arttırmak için dikkatlerini toplama konusunda dikkat artıran çalışmalar yapılması, canlı derslere bağlantılarının sağlanması için velilerin de EBA ve ZOOM uygulaması konusunda bilgilendirilmesi bazı çözümlerdendir. Öğretmenler de uzaktan eğitim sürecine ayak uydurabilmek için uzaktan eğitim araçları konusunda hem meslektaşlarından yardım almışlar hem de bu araçların kullanımına ilişkin araştırmalar yapmışlardır. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin artırılması noktasında ise soru-cevap ve tekrar çalışmaları gerçekleştirilmiş, canlı dersler ödevler ile desteklenmiştir. Alanyazında eğitim süreçlerinde EBA kullanımının araştırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Şahin ve Erman'ın (2019) araştırmalarında EBA'nın öğrencilere konuları pekiştirme imkânını sunduğu, derslere ilişkin öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve öğrenmeyi kalıcılaştırdığı, öğrencilerin öğretmenlerinden dönüt alma fırsatını sağladığına ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. Diğer yandan Demir, Özdiç ve Ünal (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğrencilerin sınavlara hazırlık konusunda EBA uygulamasından destek aldıkları, hem



konuların pekiştirilmesi hem de farklı kaynaklara ulaşma noktalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcı öğretmenler uzaktan eğitimin öğretim boyutuyla gelecekteki eğitim sistemleri arasında yer bulacağını belirtirken; uzaktan eğitimde, eğitim boyutunun eksik kalmasından dolayı yüz yüze eğitime ile birlikte yürütülmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırma ile Covid-19 salgını sürecinde eğitime devam edilebilmesi için benimsenen uzaktan eğitim modeli ile uygulanması sürecinde çeşitli branşlardan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar betimlenmiş, ulaştıkları çözümler ve süreç hakkındaki değerlendirmeleri aktarılmaya çalışılmıştır. Ne kadar süreceği henüz kestirilemeyen bu süreç düşünüldüğünde, uzaktan eğitim süreci ile birlikte öğrencilere internet erişimi, teknolojik alt yapı noktasında destek ve eğitime ulaşımında fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir (Roberts ve Hannum, 2018). Ayrıca öğrenciler bu dönemde uzaktan da olsa sosyal-duygusal yönden de desteklenmelidir. Çünkü salgın döneminde eğitim sürecinin nasıl devam edeceği konusunda yaşanan belirsizlikler, tüm dünyada öğrencilerin stres, kaygı bozukluğu gibi psikolojik sorunlar yaşamalarında etkili olmuştur (Al Rabiah vd., 2020). Kaparounaki ve diğerleri (2020) salgın sürecinde Yunan öğrencilerin psikolojik durumlarını araştırdıkları araştırmalarında, salgın sürecinde Yunan öğrencilerin kaygı, depresyon ve intihar düşünceleri puanlarının arttığını, yaşam kalitelerinin düştüğünü ve uyku düzenlerinin bozulduğunu belirtmektedirler.

Öte yandan teknolojinin gelişmesiyle birlikte dünya üzerinde artan hareketlilikten dolayı salgın vb. pek çok olumsuz durum kısa zamanda tüm dünya ülkelerine yayılma ve etkileme gücüne sahiptir. Dolayısıyla önümüzdeki yıllar içerisinde benzer sorunlar ile karşılaşmamız olasıdır. Bu nedenle acil durumlarda uygulamaya konulacak uzaktan eğitim planları hazırlanmalı, bu konuda da okul yöneticileri ve öğretmenlere eğitimler verilmelidir. Aynı zamanda velilere de süreç ile ilgili rehberlik çalışması yapılmalı, süreçte velilere düşen görevler konusunda desteklenerek yükleri azaltılmalıdır.



Araştırma farklı branşlardan öğretmenlerin deneyimlerini ve değerlendirmeleri yansıtması açısından önemli bir araştırmadır. Daha sonra gerçekleştirilecek araştırmalara da bu noktada ışık tutabilecek, araştırmacılara ve politika yapıcılara fikir verecek düzeydedir.

Son olarak da araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler ortaya konulmuştur:

- Öncelikle, 2010 yılı Kasım ayında başlatılan 3+2 yılda tamamlanması düşünülen ve her öğretmene ve beşinci sınıftan itibaren her öğrenciye tablet bilgisayar verilmesi (yaklaşık 12 milyon öğrenci, 680 bin öğretmen), bilişim teknolojilerine (BT) uygun eğitim içeriklerinin ve yazılımların oluşturulması, e-kitaplar oluşturularak tabletlere yüklenmesi, öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenmesi ve öğretmenlere 110 merkezde hizmetiçi eğitim verilmesi, eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi gibi kapsamlı hedefleri olan FATİH projesinde öngörülen bu hedeflere ulaşılmış olsaydı salgın sürecinde karşılaşılan çoğu sorun ile karşılaşılmayacağını söylemek mümkündür. Salgın ile ortaya çıkan uzaktan eğitim süreci bizlere FATİH projesi gibi bilgi ve teknolojiyi eğitim ile entegre eden projelerin önemini göstermiştir. Dolayısıyla BİT kullanımını destekleyen daha net hedeflere sahip kapsamlı projelerin üretilmesi oldukça kıymetlidir.
- Öğretmenlere yönelik hem canlı derslerin devamının sağlanabilmesi için hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini bu dönemde sürdürebilmeleri adına mesleki hizmet içi eğitimler için ücretsiz mobil hatlar üzerinden sınırsız internet verilmelidir. Öte yandan sosyal medyanın güçlü bir ajan olarak karşımıza çıktığı şu günlerde EBA'nın sosyal medya ayağının güçlendirilmesi de önerilebilir.
- EBA sistemine girişte sorunlar yaşanması nedeniyle EBA'nın altyapısı güçlendirilmeli, aynı anda çok sayıda kullanıcı yükünü kaldırabilir niteliğe kavuşturulmalıdır.
- Öğrenci velilerine verilen ücretsiz internet GB oranları arttırılmalıdır.





- EBA uydu TV frekanslarına ulaşamayanlara TRT kanallarından Kamu Spotu olarak bilgilendirici yayınlar yapılmalıdır.
- Gerekli araçlar sağlanmalı fırsat eşitliğine önem verilmelidir.
- EBA destek noktası olmayan yerlerde, köy belde gibi küçük yerleşim yerlerinde muhtarlık, cami, köy kahvesi gibi ortak kullanıma açık alanlara WIFI bağlı internet sağlanmalıdır.
- Aile eğitimleri verilmeli bu sürecin geçici olacağı fikriyle psiko-sosyal eğitimler okul rehber öğretmenlerince, rehber öğretmenlerin bulunmadığı okullara da bu eğitimi sürdürmeleri için bölgeden rehber öğretmenler görevlendirilmelidir.
- Tüm öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerileri ve Web 2.0 araçları konusunda mesleki yeterlilikleri artırılmalıdır. Özellikle bilişim konusunda yeterliliği olmayan öğretmenler için ilave tedbirler alınmalıdır.
- Uzaktan eğitim sürecinde örnek çalışma yapan öğretmenler takdir edilmeli, ödüllendirilmelidir. Öğretmenlerin EBA içerik paylaşımları desteklenmeli, üreten öğretmenler olmaları için yüreklendirilmelidir.
- EBA canlı derslere katılım için öğretmen, veli ve idare eş güdümünde bir kontrol mekanizması olmalı, yaptırımlar ile desteklenmelidir.
- Öğretmenler EBA'nın etkili kullanımına yönelik hizmet içi eğitimlere katılmalıdır.
- Dezavantajlı öğrencilere yardımcı olunması ve eğitime erişimlerinin sağlanması konusunda velilere ve öğretmenlere destek sağlanmalıdır.
- Öğretmenlik meslek grubunun itibarına uygun söylem ve eylemlerde bulunulmalıdır.
- Tedbirler kapsamında öğretmenlerin sağlığı gözetilmeli stres gibi durumlar için gerekli destekler sağlanmalıdır. Covid-19 tedbirleri kapsamında tüm tedbirlere öğretmenler de dâhil olmalıdır. Öğretmenlere kriz yönetimi konusunda liderliklerini yapabilecekleri fırsatlar tanınmalı ve destekler sağlanmalıdır.
- Bitişi belli olmayan uzaktan eğitim sürecinde mekândan, zamandan bağımsız şekilde eğitim öğretim sunan öğretmenlerin kullandıkları çeşitli uzaktan eğitim verileri EBA modülünde bulunmalıdır.



**KAYNAKÇA**

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitimle yabancı dil eğitimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1, 92-97.
- Ak, A., Oral, B. ve Topuz, V. (2018). Marmara Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2 (1), 71-80.
- Akyürek, M. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-9.
- Al-Rabiaah, A., Temsah, M.H., Al-Eyadhy, A.A., (2020). Middle east respiratory syndrome corona virus (mers-cov) associated stress among medical students at a university teaching hospital in Saudi Arabia. *Journal Infect Public Health*, 13, 687-691.
- Alkan, C. (1987). *Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:157.
- Anadolu Ajansı. (2020). Milli Eğitim Bakanı Selçuk uzaktan eğitimin detaylarını açıkladı. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitimin-detaylarini-acikladi/1771319> (Erişim tarihi: 11 Haziran 2020).
- Anderson, J. (2020). Brave New World: The coronavirus pandemic is reshaping education. <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/> (Erişim tarihi: 20 Nisan 2020).
- Ateş, M., Çerçi, A. ve Derman, S. (2015). Eğitim Bilişim Ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (3), 105-117.
- Azevedo, J.P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S.A. ve Geven, K. (2020). Simulating the potential impacts of covid-19 school closures on schooling and learning outcomes: *A set of global estimates*. *The World Bank*.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23-28.



- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 85-124.
- Can, E. (2004). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eğitimlerini değerlendirmeleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-15, İnönü, Malatya.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çakmak, Z. ve Taşkiran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 284-295.
- Çoban, S. (2012). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. *Türkiye’de İnternet Konferansı*, 7-9 Kasım 2012, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, Eskişehir.
- Demir, D., Özdiñç, F. ve Ünal, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 407-422.
- Emin, M.N. (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. <https://setav.org/assets/uploads/2020/04/P268.pdf>. (Erişim tarihi: 15 Haziran 2020).
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*. 10 (2). 125-133.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (3), 313-321.
- Giannini, S. ve Lewis, G.S. (2020). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-forequity-during-the-coronavirus-school-closures> (Erişim tarihi: 15 Haziran 2020).
- Gökdaş, Y. ve Kayri, Ö. (2005). E-öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 1-20.



- Hamutoğlu, N.B., Gültekin, G.S. ve Savaşçı, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Açıköğretim uygulamaları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9 (1), 19-28.
- Hannum, M.J., Irvin, P.W. ve Lei, T.W. (2018). Farmer effectiveness of using learner-centered principles on student retention in distance education courses in rural schools. *Distance. Education*, 29 (3), 211-229.
- Impey, C. (2020). Coronavirus: Social distancing is delaying vital scientific research. the conversation. <https://theconversation.com/coronavirus-social-distancing-is-delaying-vital-scientific-research-133689> (Erişim tarihi: 30 Haziran 2020).
- İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaba, E. (2019). *Uzaktan eğitimde asenkron etkileşimi artıran faktörler: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaparounaki, C.K., Patsali, M.E., Mousa, D.V., Papadopoulou, E.V.K., Papadopoulou, K.K.K. ve Fountoulakis, K.N. (2020) University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. *Psychiatry Res*, 290, 111-113.
- Karadağ, E., ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 7 (2), 132-144.
- Karalis, T., ve Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and Implications For Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5).
- Kartal, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavrat, B. ve Türel, Y. (2013). Cevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2 (2), 23-33.



- Kırık, A.M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kırmızıgül, H.G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7 (5), 283-289.
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. USA: Emerald Group Publishing.
- Koçoğlu, E., Ulu Kalın, Ö., Tekdal, D. ve Yiğen, V. (2020). Kovid-19 pandemi sürecinde sürümü eğitime bakış. *Uluslararası Sosyal Bilim Çalışmaları*, 6 (65), 2956-2966.
- Lau, J., Yang, B. ve Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral? [timeshighereducation.com: https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral](https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral) (Erişim tarihi: 15 Haziran 2020).
- Lloyd, S.A., Byrne, M.M. ve McCoy, T.S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education *Journal Online Learn. Teach*, 8 (1), 72-79.
- Lowenthal, P., Borup, J., West, R. ve Archambault, L. (2020). Thinking beyond zoom: Using asynchronous video to maintain connection and engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28 (2), 383-391.
- Mercan, A. (2018). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri ve hazırbulunuşlukları: Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oyedorun, D.T. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*. 2, 1-5.



- Ozan, Ö. (2010). “Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişim Süreci”, URL: [http://www.ozlemozan.info/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1122:uzaktaneitimin-tarihsel-geliim-suereci&catid=108:uzaktan-eitim&Itemid=291](http://www.ozlemozan.info/index.php?option=com_content&view=article&id=1122:uzaktaneitimin-tarihsel-geliim-suereci&catid=108:uzaktan-eitim&Itemid=291) (Erişim tarihi: 8 Haziran 2020).
- Özarslan, Y. ve Ozan, Ö. (2014). Yükseköğretimde uzaktan eğitim programı açma sorunsalı. *XIX. Türkiye’de İnternet Konferansı*, Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (5), 376-394.
- Öztürk, M. (2017). Uluslararası öğrenenlerin akademik gereksinimleri ve uzaktan eğitim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (2) , 140-163.
- Karp, P. and McGowan, M. (2020). Clear as Mud: Schools ask for online learning help as coronavirus policy confusion persists, *Guardian*, 23 Mart 2020.
- Panesar, K., Dodson, T., Lynch, J., Bryson-Cahn, C., Chew, L. And Dillon, J. (2020). evolution of COVID-19 guidelines for University of Washington oral and maxillofacial surgery patient care.
- Paydar, S. ve Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1 (2), 154-162.
- Pepeler, E., Özbek, R. ve Adanır, Y. (2017). Uzaktan eğitim ile verilen İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (3), 421-429.
- Pınar, M.A. ve Dönel-Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10 (2), 461-486.
- Smith, J.A. ve Osbourne, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. J.A. Smith (Ed) *Qualitative psychology: a practical guide to methods in* (pp. 51-80). London: SAGE.



- Şahin, M. ve Erman, E. (2019). Tarih dersi öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağına (EBA) ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 256-275.
- UNESCO. (2020). COVID-19 *educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>. (Erişim tarihi: 13.09.2020)
- Yorgancı, S. (2014). WEB tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1401-1420.
- Zhong, R. (2020, 03 18). The coronavirus exposes education's digital divide. [nytimes.com:https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html](https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html) (Erişim tarihi: 20 Haziran 2020).
- Yamamoto, G.T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrim içi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.







## Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Karşı Tutumlarının COVID-19 Pandemi Döneminde İncelenmesi

Mahmut YARDIMCIOĞLU<sup>1</sup>

Başak ŞITAK<sup>2</sup>

Ali YÖRÜK<sup>3</sup>

### Öz

Türkiye’de muhasebe eğitimi lise, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde verilmektedir. Eğitimi veren gerek ortaöğretim gerekse yükseköğretim kurumlarında asıl amaçlanan nitelikli insan gücü yetiştirmek ve potansiyel meslek mensuplarının gerekli donanımlara sahip olmasını sağlamaktır. Bu bağlamda çalışmada, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Düziçi Meslek Yüksekokulunda muhasebe dersi alan öğrencilerin muhasebe eğitimine karşı tutumlarının COVID-19 pandemi sürecinde tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bir diğer amacı ise öğrencilerin COVID-19 pandemisi sürecinde muhasebe eğitimine karşı tutumlarının demografik faktörler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin muhasebe derslerini eğlenceli ve motive edici buldukları, ileride sahip olmak istedikleri meslek için de önemli buldukları ancak muhasebe çalışırken kaygılı oldukları, rahat ve sakin olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen diğer bir sonuç ise öğrencilerin muhasebe eğitimine karşı tutumlarının cinsiyet ve gelir durumları açısından farklılık gösterdiğiidir. Çalışmanın ele alınan perspektiften daha önce incelenmemiş olması önemini ve değerini arttırmaktadır. Çalışma sonuçlarının literatüre ışık tutması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Muhasebe Alanı, Muhasebe, Muhasebe Eğitimi

---

**Atıf İçin / For Citation:** Yardımcıoğlu, M., Şıtak, B. ve Yörük, A.. (2021). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Karşı Tutumlarının COVID-19 Pandemi Döneminde İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 4, 155-180. <https://dergipark.org.tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 15.12.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 08.03.2021

<sup>1</sup> Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye

E-mail: [mahmutyardimcioglu@gmail.com](mailto:mahmutyardimcioglu@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-1335-8357

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi; Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye

E-mail: [basaksitak@outlook.com](mailto:basaksitak@outlook.com)

ORCID: 0000-0001-7689-036X

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Düziçi Meslek Yüksekokulu, Osmaniye, Türkiye

E-mail: [aliyoruk1517@gmail.com](mailto:aliyoruk1517@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-5390-2137



## **An Investigation of the Attitude of the Students of the Vocational School Towards Accounting Education During the COVID-19 Pandemic Disease**

### **Abstract**

Accounting education in Turkey is given at an associate, undergraduate, graduate and doctorate levels. The main objective in both secondary and higher education institutions that provide education is to train manpower and to ensure that potential professionals have the necessary equipment. In this context, in this study, it was aimed to determine the attitudes of the students taking accounting course in Osmaniye Korkut Ata University Düziçi Vocational School towards accounting education during the COVID-19 pandemic process. Another aim of the study is to measure the relationship of student's attitudes towards accounting education with demographic characteristics. As a result of the analysis, it was concluded that students find accounting courses fun and motivating and important for the profession they want to have in the future, but they are anxious and not comfortable and relaxed while working in accounting. Another result obtained is that students attitudes towards accounting education differ in terms of gender and income levels. The fact that the study has not been examined from the perspective at hand increases its importance and value. The results of the study are expected to shed light on the literature.

**Keywords:** Accounting Field, Accounting, Accounting Education

### **1. GİRİŞ**

Muhasebe, işletmelerin para ile ifade edilen olaylarını tespit edip, kayıt eden, sınıflandıran, özetleyen, yorumlayan ve tüm bunlar doğrultusunda elde edilen bilgileri ilgili kişi ve kuruluşlara bilgi olarak aktaran bir sistem olarak tanımlanabilmektedir (Çonkar, 2016).

Eğitim, bireyin kişiliğinin gelişmesine katkıda bulunmak olarak ifade edilebilmektedir. Elbette bu gelişim bir süreç gerektirmektedir. Bu süreçte bireye yeni bilgi ve beceriler kazandırmak, yeteneklerine uygun meslek sahibi olmasına yardımcı olmak ve tüm bunlarla beraber topluma, çevreye, yeniliklere karşı duyarlı bir insan olması hedeflenmektedir (Öztürk ve Kutlu, 2017).

Muhasebe eğitiminin amacı ise işletmelerin alacakları kararlara yardımcı olacak nitelikteki faydalı bilgilerin toplanmasına, kayıt edilmesine, sınıflandırılmasına, özetlenmesine ve raporlanmasına dair öğrencilerin bilgilendirilmesi şeklinde açıklanabilecektir. Bununla birlikte edinilen tüm bilgiler doğrultusunda öğrencilerin



yeteneklerinin geliştirilmesi de muhasebe eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır (Yardımcıoğlu ve Büyükşalvarcı, 2007).

Muhasebe eğitimine karşı tutumlar ile ilgili literatür incelendiğinde bu konunun ulusal ve uluslararası literatürde yer aldığı görülmektedir. Örneğin;

Mladenovic (2000) yaptığı çalışmada öğrencilerin muhasebe eğitimine bakış açılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilere ilk olarak muhasebeye giriş dersini almadan daha sonrasında ise muhasebeye giriş dersini aldıktan anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Dersi almadan önce muhasebe eğitimine olumsuz bir tavır içerisinde oldukları fakat dersi aldıktan sonra muhasebe eğitimine olumlu yaklaştıkları tespit edilmiştir.

Demirkan (2001) çalışmasında muhasebe eğitiminde teorik bilgilerin ve uygulamaların bir bütün şeklinde verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Eğitimin de mevcut ve yeni edinilen bilgilerin bir araya gelmesinin sağlanması aynı zaman da uygulama ile bunun desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Şınga Muğan ve Hoşal Akman (2004) araştırmalarında muhasebe eğitimi verilirken uygulanan geleneksel tekniklerin olumsuz tutum ve davranışlara neden olduğu fakat bunun yerine modern yöntemlerin yer aldığı bir modelin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığını belirlemişlerdir.

Irvine vd., (2005) yaptıkları çalışmalarında kavram haritalama tekniğinin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Kavram haritalama tekniğinin kullanılması durumunda öğrencilerin muhasebe dersine daha çok ilgi duyacağı ve bunun sonucunda başarı sağlayacağı sonucuna varmıştır. Yine aynı yıl Byrne ve Flood (2005) çalışmasında muhasebe öğrencilerinin motivasyon ve beklentilerini araştırmıştır. Muhasebe meslek mensubu olma yolunda kariyer planlarını etkileyen faktörleri tespit etmeye çalışmıştır.

Bekçi ve Ömürbek (2006) yaptığı çalışmada meslek yüksekokullarında ve fakültelerde okuyan öğrencilerin bilgisayarlı muhasebe dersine karşı tutumlarını incelemişlerdir.



Araştırma sonucunda muhasebe eğitimi alan öğrencilerin tümü için bu dersin zorunlu olarak gösterilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yardımcıoğlu ve Erdemir (2007) yaptığı çalışmada Muhasebe-Finansman derslerinde uygulama araştırmaları, ev ödevleri gibi yöntemlere öğrencilerin olumlu yaklaştığı ancak grup çalışmalarına karşı olumsuz bakış açılarının bulunduğu belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin ise dersi takip ederken kitap dışı araçların kullanılmasının dersi sevdirmede çok etkili bir faktör olduğu belirtilmiştir.

Al-Khadashi ve Al-Beshtawi (2009) yaptıkları çalışmalarında muhasebe eğitim ve öğretiminde bilgisayarın etkilerini konu edinmiş, çalışma sonucunda ise cinsiyete bağlı olarak bir tutum farklılaşması olmadığı tespit edilmiştir.

Özdemir (2010) çalışmasını ön lisans düzeyinde eğitim gören öğrenciler üzerinde yapmıştır. Yapılan araştırmada, öğrencilerin muhasebe dersine karşı tutumları ve meslek tercihlerinde etkili olan dinamiklerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yarısı muhasebe dersine ilgi duyduğunu ve muhasebe eğitimine devam ederek mali müşavir olmak istediğini ifade etmiştir.

Góis ve Brás (2013) yaptıkları araştırmaların Portekiz'deki iki farklı yükseköğrenim kurumunda yüksek lisans öğrencilerinin muhasebeye yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Anketler ilk olarak dönem başında uygulanmıştır. İlk uygulanan anket sonucunda öğrencilerin muhasebe dersine karşı motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anketin bir sonraki aşamasında ise öğrencilere aynı anket dönem sonunda tekrardan sunulmuştur. İki dönem arasında karşılaştırılmalar yapıldığında, öğrencilerin dönem başının tam aksine dönem sonunda bakış açılarının olumsuzla döndüğü tespit edilmiştir.

Tuğay (2014) çalışmasında öğrencilerin muhasebe dersleri hakkında ne düşündüklerini ve muhasebe eğitmenlerinden ne beklediklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen sonuç, öğrencilerin muhasebe derslerinde orta derecede zorluk yaşadıklarıdır. Bir diğer sonuç ise muhasebe derslerini anlamanın en iyi yolunun



öğretmenlerin tahtada ders anlatımını gerçekleştirmesi ve teknolojiyi aktif bir şekilde kullanarak öğrenciler ile iyi iletişim kurabilmesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Kutlu vd., (2017) yürüttükleri alan çalışmasında öğrencilerin muhasebe derslerinin işleniş şekli hakkındaki düşünceleri ve muhasebe eğitiminde yaygın olarak kullanılan değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Öğrenciler, teorik bilgi edinimi açısından bir sıkıntı yaşamadıkları ancak teorik bilgiyi uygulamaya geçirmek istediklerinde birçok problemler ile karşı karşıya geldiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmada dikkat çeken bir başka sonuç ise öğrencilerin yapılan sınavların ezbere dayalı olduğu ve bilgiyi ölçmeye yönelik olmadığını düşünmeleri olmuştur.

Öztürk (2018) öğrencilerin muhasebe derslerine olan yaklaşımlarının demografik faktörlere, derslere devam durumlarına ve dersleri günlük tekrar etme durumlarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme durumlarıyla demografik faktörler arasında kısmen anlamlı farklılıkların bulunduğu, günlük tekrar etme durumları ile arasında da ilişkilerin mevcut olduğu belirlenmiştir.

Güney (2019) akreditasyon ile muhasebe eğitimi arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında ulusal akreditasyon standartlarının belirlenmesi gerektiği ancak belirlemeden önce ise muhasebe eğitiminde yer alan derslerin içeriklerinin, öğretmenlerin niteliklerinin ve fiziki alt yapının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

Kurnaz ve Serçemeli (2020) çalışmalarında pandemi sürecinde muhasebe dersleri veren akademisyenlerin uzaktan eğitime bakış açılarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışma sonuçları incelendiğinde akademisyenlerin çoğunluğunun daha önce uzaktan eğitim vermedikleri ancak sağlanan teknik destek ile birlikte çok fazla sorun yaşamadıklarını belirlenmiştir.

Şitak (2021) dijitalleşmenin muhasebe mesleğine, muhasebe meslek mensuplarına ve muhasebe-finance eğitimine etkilerini salgın hastalık döneminde incelediği çalışmasında



muhasebe mesleğinin arzu eden herkes tarafından icra edilemeyeceğini ifade etmiştir. Bu anlamda yalnızca belirli eğitimler almış, bilgi ve birikime sahip kişilerin bu alanda faaliyet gösterebileceği aynı zamanda muhasebe eğitiminin meslekte başarılı olma üzerinde de olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde, konuya duyulan ilginin hem ulusal hem de uluslararası boyutta olduğu oldukça büyük olduğu kolaylık ile anlaşılmaktadır. Muhasebe eğitimi konu edinilerek birçok farklı çalışmanın yürütülmesi ileriye yönelik öneriler sunmak açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu açıdan literatürde konuya dair yapılan çalışmaların muhasebe eğitimdeki boşlukların doldurulmasında etkili bir faktör olduğu düşünülmektedir. Özellikle COVID-19 gibi küresel salgın durumlarında eğitimin devam edebilmesi açısından bu konuda yürütülen araştırmaların ve araştırmalardan elde edilen sonuçların önemi büyüktür. Tüm bunlar doğrultusunda araştırmanın amaçları belirlenmiştir.

Çalışmanın amacı, COVID-19 pandemi sürecinde öğrencilerinin muhasebe eğitimine karşı tutumlarını incelemektir. Bir diğer amacı ise öğrencilerin COVID-19 pandemisi sürecinde muhasebe eğitimine karşı tutumlarının demografik faktörler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu kapsamda çalışma, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Düziçi Meslek Yüksekokulunda muhasebe dersi alan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür.

Bu çalışma giriş bölümü ile başlamaktadır. İkinci bölümde muhasebe eğitimi, üçüncü bölümde COVID-19 pandemisi ele alınmıştır. Dördüncü bölümde, araştırmanın yönteminden bahsedilmiştir. Beşinci bölümde bulgulara geçilmiştir. Son bölümde ise sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir.

## **2. MUHASEBE EĞİTİMİ**

Muhasebe, verilen bilgiler ile işletme sahiplerine ve şirketlere temel finansal bilgileri sağlarken, devletin ihtiyaç duyduğu ve talep ettiği bilgi ve belgelerin belirli bir sırada hazırlanmasını sağlayan bir bilim dalıdır. Bu nedenle, muhasebe bilimi, bu tür finansal



bilgileri kullanan ilgilenenlere doğru ve güvenilir bilgi sağlamalıdır. Doğru ve güvenilir bilgi elde etmek için iyi eğitilmiş profesyonellerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Tazegül, 2011).

Muhasebe eğitimi, bir öğrenci için hem okul hayatında hem de iş hayatında oldukça önemlidir. Öğrenciler ilk olarak neyi öğrendiklerini, sonrasında ise hangi yollar ile öğrendiklerini sorgulamaktadır. Konu bu çerçeveden değerlendirildiğinde öğrencilerin neyi ne şekilde öğrendiği önem arz eden bir konudur. Bu nedenle teorik bilginin hiç zaman kaybetmeden uygulamada gösterilmesi gerekmektedir. Çünkü teoride kullanılan bilginin pratik ile desteklenmesi öğrenciler için daha etkili olmaktadır. Bununla birlikte öğrencilere mevzuattaki değişiklikler daima aktarılmalı ve yeniliklerden haberdar olması sağlanmalıdır. Bu durum hem öğrenci hem de öğretmen açısından oldukça fayda sağlayacaktır (Demirkan, 2001).

Mesleki eğitim, meslek adayının iş hayatındaki başarısını doğrudan etkileyecektir. Bu nedenle verilecek olan mesleki eğitimin meslek adayını her açıdan iş yaşamına hazırlayacak nitelikte olması beklenmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak bireylerin mesleki yönelimlerinin erken yaşlarda belirlenmesi oldukça önem arz etmektedir. Bireylerin mesleki eğitime erken yaşlarda başlayarak bu yönde eğitim alması sağlanmalıdır. Türkiye’de muhasebe alanında eğitim lise, ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora düzeyinde verilmektedir. Muhasebe alanında eğitim alarak kendini bu yönde geliştirmek isteyen adaylar meslek liselerine gidebilir, liseyi bitirdikten sonra üniversite sınavını kazandığı takdirde muhasebe eğitimine ön lisans ve lisans düzeyinde devam edebilmektedir. Meslek yüksekokullarında ön lisans eğitimini alan öğrenciler, ÖSYM tarafından gerçekleştirilen (DGS) Dikey Geçiş Sınavına girebilmektedirler. Bu sınavı kazandıkları takdirde eğitimlerine lisans düzeyinde devam edebileceklerdir (Gençtürk, 2006). Lisans eğitimini tamamlayan adaylar yüksek lisans ve doktora programlarında eğitimine devam ederek bu alandaki bilgi, beceri ve yetenekleri arttırabilme imkânına sahip olabileceklerdir.



### 3. COVID-19 PANDEMİSİ

Yeni tip Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaletinde Aralık ayının sonlarına doğru görülmüştür. Hastalığın belirtileri olan yüksek ateş, öksürük ve nefes darlığı şikâyeti ile hastaneye başvuran bireylerde incelemeler yapılmıştır. İncelemeler sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüs çeşididir. Virüsün nereden yayıldığını tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalarda bölgede bulunan ve deniz ürünleri satan hayvan pazarından ortaya çıktığı belirlenmiştir. Salgının insandan insana buluşma durumu ile başka Vuhan, sonrasında Çin Halk Cumhuriyetinin tüm eyaletlerine yayılmıştır. Ancak sonrasında sadece Çin Halk Cumhuriyeti ile kalmamış yüksek yayılım hızı ile birlikte kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Yapılan incelemelerde salgından sadece insanların değil hayvanlarında etkilendiği görülmüştür. Bu hastalığa SAR-CoV-2 virüsü neden olmaktadır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020).

COVID-19 pandemisinin yüksek yayılım hızı ile beraber bugün itibariyle dünya genelinde toplam vaka sayısı 111.000.000'ye ulaşmış, toplam vefat eden kişi sayısı ise 2.046.000'a ulaşmıştır. Türkiye'de ise, toplam vaka sayısı 2.046.000 iken, toplam vefat eden kişi sayısı 28.060'dır (22.02.2021). Bu hızlı yükselişin ve yükseliş ile beraber etkilerinin yadsınamayacak düzeyde olduğunu sayısal veriler ortaya koymaktadır (Şıtak, 2021).

COVID-19 pandemisinin yüksek yayılım hızı bazı kısıtlamaları beraberinde getirmiştir. Bunlardan en geniş kapsamlı olan ise elbette sokağa çıkma yasağı olmuştur. Sokağa çıkma yasağı ile birlikte sektörlerde yer alan işveren, iş gören veya eğitim görenler tüm süreçleri evden yürütmek zorunda kalmıştır. Bu kapsamda eğitim sektörü de değişikliğe uğramıştır. Uzaktan eğitim sürecinin başlaması konuya olan ilginin artmasına neden olmuştur.





## 4. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın amacından bahsedilmiş, daha sonra ise araştırmanın yöntemi ve örnekleme, hipotezleri, veri analizine yer verilmiştir.

### 4.1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, COVID-19 pandemi sürecinde öğrencilerinin muhasebe eğitime karşı tutumlarını incelemektir. Çalışmanın bir diğer amacı ise öğrencilerin COVID-19 pandemisi sürecinde muhasebe eğitime karşı tutumlarının demografik faktörler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırma sonunda elde edilecek bilgiler ışığında gelecekteki yapılacak olan çalışmalara katkılar sağlamak amaçlanmaktadır.

### 4.2. Araştırmanın Yöntemi ve Örnekleme

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden *Nedensel Karşılaştırma Yöntemi* kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, olgu ve olayları nesnelleştirip gözlemlenebilir, ölçülebilir ve aynı zamanda sayısal olarak da ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türü olarak tanımlanabilmektedir (Akman, 2014). Nedensel karşılaştırma yöntemi ise ortaya çıkmış veya var olan bir durumun nedenlerini, bu nedenleri etkileyen unsurları ya da bir etkinin sonuçlarını tespit etmeye yönelik yapılan bir araştırma türüdür. Aynı zamanda bireyler üzerinde herhangi bir baskı ya da müdahale bulunmadan yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın amaçlarına ulaşmak amacıyla veri toplama yöntemi olan anket formundan yararlanılmıştır. Anket çalışmasının evren büyüklüğünü Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Düziçi Meslek Yüksekokulunda muhasebe dersi alan Raylı Sistem İşletmeciliği ve Sosyal Güvenlik bölümlerinde eğitim gören 158 öğrenci oluşturmaktadır. Evren büyüklüğüne göre örneklem hesaplamaları yapıldığında minimum 108 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir (Sekaran, 1999). Anket formları öğrencilere COVID-19 pandemisinin yaygın olarak görüldüğü 01.05.2020 ile 01.10.2020 tarihleri arasında Google formlar üzerinden çevrimiçi olarak ulaştırılmış ve gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Çalışma kapsamında 132 öğrenciye anket uygulaması yapılmıştır. Literatürde öğrencilerin



muhasabe eğitimine karşı tutumlarını incelemeye yönelik geçerliliği ve güvenilirliği onaylanmış birçok ölçek yer almaktadır. Bu araştırmada ise (Kandemir vd., 2016) çalışmasında yer alan ölçekten yararlanmıştır. Anketin birinci kısmı, öğrencilerin demografik bilgilerini öğrenmeye yöneliktir. Anketin diğer bölümün yer alan önermeler 5’li Likert ölçeği (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle Katılıyorum) ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programında analize tabi tutulmuştur.

### **4.3. Araştırmanın Hipotezleri**

Çalışmanın amacı, öğrencilerin COVID-19 pandemisi sürecinde muhasabe eğitimine karşı tutumlarının demografik faktörler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu doğrultuda oluşturulan hipotezler aşağıdaki gibidir:

**H1:** COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre muhasabe eğitimine karşı tutumları arasında fark vardır.

**H2:** COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin yaşadıkları şehre göre muhasabe eğitimine karşı tutumları arasında fark vardır.

**H3:** COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin yaşlarına göre muhasabe eğitimine karşı tutumları arasında fark vardır.

**H4:** COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin gelir durumlarına göre muhasabe eğitimine karşı tutumları arasında fark vardır.

**H5:** COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin akademik ortalamalarına göre muhasabe eğitimine karşı tutumları arasında fark vardır.

**H6:** COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre muhasabe eğitimine karşı tutumları arasında fark vardır.



#### 4.4. Veri Analizi

Anketin uygulanması sonucunda elde edilen veriler SPSS programında analiz tabii tutulmuştur. Çalışmanın amaçlarına ulaşmak için Güvenilirlik, Frekans, T testi, Tek Yönlü ANOVA, Tukey Post Hoc ve Scheffe testi analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır.

### 5. BULGULAR

Bu kısımda araştırmanın verilerinin analizi neticesinde elde edilen sonuçlar sunulmakta ve tartışılmaktadır.

#### 5.1. Araştırmanın Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Anket formunda öğrencilere yöneltilen tüm önermelerin genel olarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Önermelerin güvenilirlik analizi sonucu aşağıda yer alan Tablo 1.'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Ölçeğin Cronbach's Alpha Güvenilirlik Katsayıları**

<i>Önermeler</i>	<i>Soru Sayısı</i>	<i>Cronbach's Alpha Katsayısı</i>
<b>Muhasebe Eğitimine Karşı Tutum</b>	<b>23</b>	<b>0,979</b>

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,979 olarak bulunmuştur ve bu değer güvenilirliği kabul edilmiştir.

#### 5.2. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Araştırma örnekleminin demografik değişkenlere göre dağılımları aşağıda yer alan Tablo 2.'de sırasıyla sunulmuştur.

**Tablo 2. Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları**

<b>Cinsiyet</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde (%)</b>	<b>Şehir</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Kadın	58	43,9	Osmaniye	37	28,0
Erkek	74	56,1	Diğer iller	95	72,0
Toplam	132	100,0	Toplam	132	100
<b>Not Ortalama</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde (%)</b>	<b>Gelir Durumu</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde (%)</b>
1.00-1.80	10	7,6	400 ve altı	63	47,7



1.81-2.60	82	62,1	401-700	23	17,4
2.61-3.40	35	26,5	701-1000	11	8,3
3.41-4.00	5	3,8	1301 ve üzeri	22	16,7
Toplam	132	100,0	Toplam	132	100,0
<b>Yaş</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde (%)</b>	<b>Sınıf</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde (%)</b>
18-21	66	50,0	1. Sınıf	70	53,0
22-25	38	28,8	2. Sınıf	62	47,0
26-29	15	11,4	Toplam	132	100,0
30+	13	9,8			
Toplam	132	100,0			

Katılımcıların cinsiyetleri Tablo 2.'de gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, ankete katılanların %43,9(58 kişi) kadın, 56,1(74 kişi) erkek şeklindedir. Dolayısıyla katılımcıların vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun erkek bireylerden oluştuğu söylemek mümkün olabilir.

Katılımcıların yaşadıkları şehir Tablo 2.'de gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, ankete katılanların %28,0(37 kişi) Osmaniye, %72,0(95 kişi) Diğer iller şeklindedir. Dolayısıyla katılımcıların vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun Osmaniye dışındaki illerde yaşadığını söylemek mümkün olabilir.

Katılımcıların yaşları Tablo 2.'de gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, ankete katılanların %50,0(66 kişi) 18-21, %28,8(38 kişi) 22-25, %11,4(15 kişi) 26-29, %9,8(13 kişi) 30 ve üzeri şeklindedir. Dolayısıyla katılımcıların vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun 17-21 yaş aralığındaki bireylerden oluştuğu söylemek mümkün olabilir.

Katılımcıların gelir durumları Tablo 2.'de gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, ankete katılanların %47,7(63 kişi) 400 ve altı, %17,4(23 kişi) 401-700, %8,3 (11 kişi) 701-1000, %9,8(13 kişi) 1001-1300, %16,7(22 kişi) 1301 ve üzeri şeklindedir. Dolayısıyla katılımcıların vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun gelir durumunun 400 TL ve altı olduğu söylemek mümkün olabilir.

Katılımcıların akademik ortalamaları Tablo 2.'de gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, ankete katılanların %7,6(10 kişi) 1.00-1.80, %62,1(82 kişi) 401-700, %26,5(35 kişi) 701-1000, %3,8(5 kişi) 1001-1300 şeklindedir. Dolayısıyla



katılımcıların vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun 1.00-1.80 not aralığındaki bireylerden oluştuğu söylemek mümkün olabilir.

Katılımcıların sınıf düzeyleri Tablo 2.'de gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, ankete katılanların %53,0(70 kişi) 1. Sınıf, %47,0(62 kişi) 2. Sınıf şeklindedir. Dolayısıyla katılımcıların vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun 1. sınıf bireylerden oluştuğu söylemek mümkün olabilir.

### 5.3. Muhasebe Eğitimine Karşı Tutumlara Yönelik Bulgular

Katılımcıların muhasebe eğitimine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar aşağıda yer alan Tablo 3.'de frekans ve yüzdeler ile birlikte sunulmuştur.

*Muhasebe eğlencelidir ve beni motive eder (A1)* önermesine öğrencilerin %39'unun katıldığı belirlenmiştir. *Muhasebe dersi seçtiğim bölüm için gereklidir (A2)* önermesine öğrencilerin yine %39'unun katıldığı belirlenmiştir. *Muhasebe alanında iddialyım (A3)* önermesine öğrencilerin %39'unun katılmadığı belirlenmiştir. *Muhasebe öğrenmek zahmete değer (A4)* önermesine öğrencilerin %41'inin katıldığı belirlenmiştir. *Muhasebeyi öğrenmek iş imkânlarımı artırır (A5)* önermesine öğrencilerin %41'inin katıldığı belirlenmiştir. Muhasebe dersinde öğretilenler çalışma yaşamı için gereklidir *Muhasebe dersinde öğretilenler çalışma yaşamı için gereklidir (A6)* önermesine öğrencilerin %47'sinin katıldığı belirlenmiştir. *Muhasebeyi hayatım boyunca birçok yerde kullanacağım (A7)* önermesine öğrencilerin %35'inin katıldığı belirlenmiştir. *Muhasebe, mezun olduktan sonra çalışmayı düşündüğüm meslek için gereklidir (A8)* önermesine öğrencilerin %33'ünün katıldığı belirlenmiştir. *Muhasebe derslerini severim (A9)* önermesine öğrencilerin %25'inin katıldığı belirlenmiştir. *Muhasebe çalışmaya istekliyimdir (A10)* önermesine öğrencilerin %28'inin kararsız kaldığı belirlenmiştir. *Muhasebe, sevdiğim dersler arasındadır (A11)* önermesine öğrencilerin %28'inin katılmadığı belirlenmiştir.

*Muhasebe derslerinden zevk alırım (A12)* önermesine öğrencilerin %25'inin katılmadığı belirlenmiştir. *Genelde okulda muhasebe çalışmayı severim (A13)*



önermesine öğrencilerin %34'ünün kararsız kaldığı belirlenmiştir. *Muhasebe çalışırken kaygılı olmam (A14)* önermesine öğrencilerin %31'inin katılmadığı belirlenmiştir. *Muhasebe becerilerimi geliştirmeyi ve bu konuda daha çok çalışmayı isterim (A15)* önermesine öğrencilerin %26'nın katıldığı belirlenmiştir. *Muhasebe derslerine çalışırken çok rahat ve sakinim (A16)* önermesine öğrencilerin %31'inin katılmadığı belirlenmiştir. *Muhasebe dersleri ile ilgili ödevlerimi yaparken korku yaşamam (A17)* önermesine öğrencilerin %26'sının katıldığı belirlenmiştir. *Daha fazla muhasebe bilgisi edinmeye çalışırım (A18)* önermesine öğrencilerin %32'sinin katıldığı belirlenmiştir. *Muhasebe çalışmaya başlayınca zamanın nasıl geçtiğini bilemem (A19)* önermesine öğrencilerin %27'sinin kararsız kaldığı belirlenmiştir. *Muhasebeyle ilgili problemleri çözmeye çalışırım (A20)* önermesine öğrencilerin %36'sının katıldığı belirlenmiştir. *Yeni bir muhasebe problemiyle uğraşırken kendimi rahat hissederim (A21)* önermesine öğrencilerin %32'sinin katılmadığı belirlenmiştir. *Derste çözümünü yarım kalan muhasebe sorularıyla uğraşmaktan mutluluk duyarım (A22)* önermesine öğrencilerin %32'sinin katılmadığı belirlenmiştir. *Muhasebe derslerindeki konuların işleniş yöntemlerini seviyorum (A23)* önermesine öğrencilerin %27'sinin kararsız kaldığı belirlenmiştir.

**Tablo 3. Muhasebe Eğitimine Karşı Tutumlara İlişkin Frekans Analizi Tablosu**

İfadeler	1*	2*	3*	4*	5*	A.O S.S
	N	N	N	N	N	
	%	%	%	%	%	
A1	19	16	21	52	24	2,85
	14,4	12,1	15,9	39,4	18,2	1,15
A2	19	16	21	52	24	3,34
	14,4	12,1	15,9	39,4	18,2	1,307
A3	25	52	30	19	6	2,46
	18,9	39,4	22,7	14,4	4,5	1,09
A4	15	15	28	55	19	3,36
	11,4	11,4	21,2	41,7	14,4	1,19
A5	19	8	14	55	36	3,61
	14,4	6,1	10,6	41,7	27,3	1,33
A6	18	11	12	62	29	3,55
	13,6	8,3	9,1	47,0	22,0	1,29
A7	19	17	28	47	21	3,25



	14,4	12,9	21,2	35,6	15,9	1,28
<b>A8</b>	22	18	28	44	20	3,16
	16,7	13,6	21,2	33,3	15,2	1,31
<b>A9</b>	23	26	41	33	9	2,84
	17,4	19,7	31,1	25,0	6,8	1,18
<b>A10</b>	23	30	37	31	11	2,82
	17,4	22,7	28,0	23,5	8,3	1,21
<b>A11</b>	20	36	33	30	13	2,84
	15,2	27,3	25,0	22,7	9,8	1,21
<b>A12</b>	25	33	29	31	14	2,81
	18,9	25,0	22,0	23,5	10,6	1,28
<b>A13</b>	20	33	46	25	8	2,75
	15,2	25,0	34,8	18,9	6,1	1,11
<b>A14</b>	27	41	30	26	8	2,59
	20,5	31,1	22,7	19,7	6,1	1,19
<b>A15</b>	18	33	25	35	21	3,06
	13,6	25,0	18,9	26,5	15,9	1,30
<b>A16</b>	24	42	30	28	8	2,6
	18,2	31,8	22,7	21,2	6,1	1,17
<b>A17</b>	28	30	31	35	8	2,73
	21,2	22,7	23,5	26,5	6,1	1,23
<b>A18</b>	20	25	30	43	14	3,04
	15,2	18,9	22,7	32,6	10,6	1,24
<b>A19</b>	22	33	36	31	10	2,80
	16,7	25,0	27,3	23,5	7,6	1,19
<b>A20</b>	15	28	27	48	14	3,13
	11,4	21,2	20,5	36,4	10,6	1,20
<b>A21</b>	18	44	34	29	7	2,71
	13,6	33,3	25,8	22,0	5,3	1,11
<b>A22</b>	19	43	33	29	8	2,72
	14,4	32,6	25,0	22,0	6,1	1,13
<b>A23</b>	21	26	36	33	16	2,97
	15,9	19,7	27,3	25,0	12,1	1,25

1=Kesinlikle katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kararsızım 4=Katılıyorum 5=Kesinlikle katılıyorum

#### 5.4. Araştırmanın Hipotezlerini Test Etmeye Yönelik Yapılan Analiz Sonuçları

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan hipotezlerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.



Araştırmanın birinci hipotezi, **H1:** COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre muhasebe eğitimine karşı tutumları arasında fark vardır şeklindedir. Bu hipotezi test amacıyla T testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.'de sunulmuştur.

**Tablo 4. Cinsiyet Açısından Muhasebe Eğitimine Karşı Tutumların Farklılaşması (T Testi Tablosu)**

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t testi		
					t	Sd	p
Kadın	37	3,1751	1,13027	,11201	5,904	130	0,016
Erkek	95	2,8815	0,95306	,13060			

Tablo 4 incelendiğinde,

- Öğrencilerin muhasebe eğitimine karşı tutumlarına ilişkin algılar cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ).

Araştırmanın ikinci hipotezi, **H2:** COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin yaşadıkları şehre göre muhasebe eğitimine karşı tutumları arasında fark vardır şeklindedir. Bu hipotezi test amacıyla T testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5.'de sunulmuştur.

**Tablo 5. Yaşadıkları Şehir Açısından Muhasebe Eğitimine Karşı Tutumların Farklılaşması (T Testi Tablosu)**

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t testi		
					t	Sd	p
Osmaniye	37	3,1751	1,13027	,18582	1,883	130	0,172
Diğer İller	95	2,8815	0,95306	,09778			

Tablo 5 incelendiğinde,

- Öğrencilerin muhasebe eğitimine karşı tutumlarına ilişkin algıların yaşadığı şehir açısından herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > 0.05$ ).

Araştırmanın üçüncü hipotezi, **H3:** COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin yaşlarına göre muhasebe eğitimine karşı tutumları arasında fark vardır şeklindedir. Bu hipotezi test amacıyla Anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6.'da sunulmuştur.





**Tablo 6. Yaşları Açısından Muhasebe Eğitimine Karşı Tutumların Farklılaşması (Anova Analizi Tablosu)**

Puan	Grup	<i>f, <math>\bar{x}</math> ve ss değerleri</i>			ANOVA SONUÇLARI					
		<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
MEKT	18-21	66	3,0033	0,98785	<b>G.Arası</b>	3,039	3	1,013		
	22-25	38	2,8753	1,03493	<b>G.İçi</b>	130,629	128	1,021	0,993	0,399
	26-29	15	3,2754	1,04808	<b>Toplam</b>	133,668	131			
	30+	13	2,6622	1,00787						
	<b>Toplam</b>	132	2,9638	1,01013						

Tablo 6 incelendiğinde,

- Öğrencilerin muhasebe eğitimine karşı tutumlarına ilişkin alguların yaş değişkeni açısından herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Araştırmanın dördüncü hipotezi, **H4: COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin gelir durumlarına göre muhasebe eğitimine karşı tutumları arasında fark vardır** şeklindedir.

Bu hipotezi test amacıyla Anova, Tukey Post Hoc ve Scheffe testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7.'de sunulmuştur.

**Tablo 7. Gelir Durumları Açısından Muhasebe Eğitimine Karşı Tutumların Farklılaşması (Anova Analizi Tablosu)**

Puan	Grup	<i>f, <math>\bar{x}</math> ve ss değerleri</i>			ANOVA SONUÇLARI					
		<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
MEKT	400 ve A.	63	3,1201	-1,01785	<b>G.Arası</b>	10,612	4	2,653		
	401-700	23	2,5728	0,99748	<b>G.İçi</b>	123,056	12	,969	2,738	0,032
	701-1000	11	2,3399	1,01237	<b>Toplam</b>	133,668	13			
	1001-1300	13	3,0268	0,89396			1			
	1301+	22	3,1996	-1,01785						
	<b>Toplam</b>	132	2,9638	1,01013						

Tablo 7 incelendiğinde,

- Öğrencilerin muhasebe eğitimine karşı tutumlarına ilişkin algular gelir durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).
- Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey Post Hoc ve Scheffe testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, farklılığın hangi gruplar arasında olduğu maalesef belirlenememiştir ( $p>0.05$ ).



Bu sonuçlardan hareketle; her ne kadar öğrencilerin muhasebe eğitimine karşı tutumlarına ilişkin algıları gelir durumu açısından farklılık gösterdiği söylene de, bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu bulgusuna test sonuçlarıyla ulaşılamamıştır.

Araştırmanın beşinci hipotezi ise **H5: COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin akademik ortalamalarına göre muhasebe eğitimine karşı tutumları arasında fark vardır** şeklindedir. Bu hipotezi test amacıyla Anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8.'de sunulmuştur.

**Tablo 8. Akademik Ortalamaları Açısından Muhasebe Eğitimine Karşı Tutumların Farklılaşması (Anova Analizi Tablosu)**

<i>f, <math>\bar{x}</math> ve ss değerleri</i>					<b>ANOVA SONUÇLARI</b>					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	f	p
MEKT	1.00-1.80	10	2,3957	0,89514	<b>G.Arası</b>	4,801	3	1,600	1,589	,195
	1.81-2.60	82	3,0573	0,98280	<b>G.İçi</b>	128,867	128	1,007		
	2.61-3.40	35	2,8621	1,07743	<b>Toplam</b>	133,668	131			
	3.41-4.00	5	3,2783	0,99365						
	<b>Toplam</b>	132	2,9638	1,01013						

Tablo 8 incelendiğinde,

- Öğrencilerin muhasebe eğitimine karşı tutumlarına ilişkin algılar akademik ortalama değişkeni açısından herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Araştırmanın altıncı hipotezi ise **H6: COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre muhasebe eğitimine karşı tutumları arasında fark vardır** şeklindedir. Bu hipotezi test amacıyla T testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9.'de sunulmuştur.



**Tablo 9. Sınıf Düzeyleri Açısından Muhasebe Eğitime Karşı Tutumların Farklılaşması (T Testi Tablosu)**

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t testi		
					t	Sd	p
1. Sınıf	70	3,1130	0,96753	,11564	3,312	130	0,071
2. Sınıf	62	2,7952	1,03825	,13186			

Tablo 9 incelendiğinde,

- Öğrencilerin muhasebe eğitimine karşı tutumlarına ilişkin algılar sınıf düzeyleri açısından herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

## 6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Muhasebe eğitimi, muhasebe mesleğinin profesyonel bir şekilde yürütülebilmesi için önem arz etmektedir. Özellikle günümüz küreselleşen dünyasında muhasebenin yer aldığı konum değerlendirildiğinde yükseköğrenim kurumlarda verilen eğitimin önemi katbekat artmaktadır. Bu bağlamda potansiyel muhasebe profesyoneli öğrencilerine kaliteli bir muhasebe eğitiminin verilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Muhasebe mesleğinin geleceği, kaliteli bir muhasebe eğitime bağlıdır (Çaşut, 2019).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin muhasebe derslerini eğlenceli bulduğu, çalışma yaşamı için gerekli gördükleri ancak muhasebe çalışırken kaygılı oldukları, rahat ve sakin olamadıkları dikkat çekmektedir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan hipotez testi sonuçlarına göre ise öğrencilerin muhasebe eğitime karşı tutumları cinsiyet ve gelir durumları açısından farklılık gösterdiği ancak yapılan Tukey Post Hoc ve Scheffe testinde farklılığın hangi gruplar arasında olduğu maalesef belirlenmemiştir. Diğer hipotez sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin muhasebe eğitime karşı tutumları yaşadıkları şehir, yaş, akademik ortalama ve sınıf düzeyleri açısından farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda **H1** ve **H4** hipotezi desteklenirken, **H2**, **H3**, **H5**, **H6** hipotezleri desteklenmemiştir.



Literatürdeki diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Kandemir vd., (2016) ankette yer alan A5 ifadesi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçlarının da Tugay ve Ömürbek (2014), Çelenk vd., (2010), Atmaca ve Çoşgun (2014) çalışmaları ile aynı doğrultuda olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise tek tek her bir önerme için hipotez kurulmamış olsa da muhasebe eğitime karşı tutumların cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yine Kandemir vd., (2016) çalışmasında öğrencilerin muhasebe eğitime olumlu baktıkları gelecekte bu mesleği icra edip etmeme noktasında ise kararsız kaldıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise öğrencilerin muhasebeyi eğlenceli ve motive edici bulduğu ve ileride sahip olmak istedikleri meslek için önemli olduğu belirlenmiştir. Ertuğrul ve Özdemir (2014) ise muhasebe derslerine yönelik tutumların olumsuz yönde olduğunu belirtmiştir. Apak (2020) Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda yürüttüğü alan çalışmasında öğrencilerin muhasebe eğitime karşı tutumlarının sınıf düzeyleri açısından farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ancak bu çalışmada, öğrencilerin muhasebe eğitime karşı tutumları ile sınıf düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Gençtürk vd., (2008) ise meslek yüksekokulunda eğitim gören öğrencileri sınıf düzeyleri açısından daha ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Elde ettiği sonuçlara göre; birinci sınıf öğrencileri muhasebe-finance eğitimini önemli ve gerekli bulurken, ikinci sınıf öğrencileri muhasebe-finance eğitiminden elde ettikleri bilgilerin yeterli olmayacağını düşünmektedir. Literatürde yer alan tüm çalışmaların birbiri ile aynı paralellikte olması gerekmemektedir. Her bir çalışmanın hedef kitlesine göre veya birçok faktöre göre elde ettiği bulgular değişkenlik göstermektedir. Bu anlamda paralellik göstermeyen bulgularında alan için önemi dikkate değerdir.

Çalışmanın özellikle öğrencilerin muhasebe eğitime karşı tutumlarını COVID-19 pandemi döneminde ele almak ve bu tutumların demografik özellikler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmak açısından literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir. Ancak her çalışmanın olduğu gibi bu çalışmanın da belirli sınırlılıkları olduğundan bahsetmek gerekmektedir. İlk olarak, belirli bir ildeki üniversite ve meslek yüksekokuluna sınırlı katılım ile gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın sonuçlarını



genellemek zorlaşmaktadır. Bu nedenle araştırma, belirli bir üniversitenin belirli bir meslek yüksekokulunda muhasebe eğitimi alan öğrencilerin fikirlerini yansıtan bulgulara sahiptir. Çalışmada toplanan tüm verilerin güvenilirliği ve geçerliliği veri toplamada kullanılan anket tekniğinin özellikleri ve ankete katılanların verdikleri cevapların gerçekliği ile sınırlı kalmaktadır.

Tüm bu sınırlılıklar değerlendirildiğinde ileride yapılacak olan çalışmalar için önerilerde bulunmak oldukça önem arz etmektedir. Çalışma kapsamında yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin muhasebe eğitimine karşı tutumlarının gelir durumu faktörü açısından farklılık gösterdiği ancak farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ilerleyen çalışmalarda gelir durumu faktörü açısından farklılığın bulunması halinde; bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu, belirlenen gruplar içerisinde yer alan öğrencilerin sektörde aktif olarak faaliyet gösterip göstermediğini veya daha öncesinde iş tecrübelerinin olup olmadığının araştırılması çalışmayı farklı bir boyuta taşıyabilecektir. Bununla beraber bu grupların muhasebe eğitimine karşı tutumlarında hangi faktörlerin etkili olduğunu araştırmaları da önerilmektedir. Aynı zamanda uzun dönemli derinlemesine yapılacak olan çalışmalarda literatüre yeni ve kapsamlı çalışmalar kazandıracaktır. İleride yapılacak çalışmaların farklı il ve üniversiteleri kapsayacak şekilde örneklem grubunu genişletilerek yapılması tavsiye edilmektedir. Bunlar, araştırmadan elde edilen sonuçları genel bir çerçevede değerlendirebilmek açısından oldukça önemlidir.

## KAYNAKÇA

Akman, G. (2014). Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Çay Meslek Yüksekokulu İşletme Yönetimi Programı Yönetim ve Organizasyon Bölümü Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi*. Erişim Adresi: [file:///C:/Users/Ba%C5%9Fak/Downloads/NICEL\\_VE\\_NITEL\\_ARASTIRMA\\_YONTEMLERI\\_pdf.pdf](file:///C:/Users/Ba%C5%9Fak/Downloads/NICEL_VE_NITEL_ARASTIRMA_YONTEMLERI_pdf.pdf)



- Al-Khadashi, A., & Al-Beshtawi, S. (2009). Attitudes Toward Learning Accounting By Computers: The Impact On Perceived Skills. *Journal Of Accounting And Taxation*, Vol.1, No:1, pp. 1-7.
- Apak, İ., (2020). Ön Lisans Öğrencilerinin Muhasebe Derslerine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Cilt.20, No:40, Sayfa: 227-236.
- Atmaca M., & Çoşgun N. (2014). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'ne Bağlı Meslek Yüksekokullarında Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Motivasyonlarının ve Beklentilerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt.4, Sayfa: 167-184.
- Bekçi, İ., Titiz, İ., & Ömürbek, N. (2006). Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Bilgisayarlı Muhasebe Dersine Bakış Açıklarına İlişkin Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, No:29, Sayfa:166-175.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. Akgün. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel. F. (2018). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: PEGEM Akademi.
- Byrne, M., & Flood, B. (2005). A Study of Accounting Students Motives Expectations And Preparedness For Higher Education, *Journal of Further and Higher Education*, Vol.29, No:2, pp. 111-124.
- Çaşut, H. (2019). Muhasebe Derslerinde Öğretme ve Öğrenme Sorunu: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Muhasebe Öğretim Elemanları Üzerinde Nitel Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Sivas.
- Çelenk, H., Atmaca, M., & Horasan, E. (2010). Marmara Üniversitesinde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Alanına Bakış Açıklarının



Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma. *Öneri Dergisi*, Cilt.9, No:33, Sayfa: 159-171.

Çonkar, K. (2016). Genel Muhasebe. Ankara: Kocatepe Akademik Yayınevi.

Demirkan, Ş. (2001). Muhasebe Eğitim Yöntemleri, Muhasebe Eğitiminde Yeni Ufuklar: XX. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, Antalya: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Muhasebe Bilim Dalı, 23-27 Mayıs 2001.

Ertuğrul, İ., & Özdemir, S. (2014). Muhasebe Dersi Alan Ön lisans ve Lisans Öğrencilerinin Derse Yönelik Tutumlarının Tespiti: Ege Bölgesinde Bir Uygulama. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:7, No:1, Sayfa:204-214.

Gençtürk, M. (2006). Alınan Eğitimin Meslek Yaşamındaki Yeterlilik Düzeyinin İşletmelerin Muhasebe-Finans Bölümünde Çalışanlar Üzerinde Tespitine Yönelik Bir Alan Çalışması: Isparta, Burdur, Denizli ve Antalya Organize Sanayi Bölgeleri Örneği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Vol.12, No:2, pp. 55-82.

Gençtürk, M., Demir, Y., & Çarıkçı, O. (2008). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe-Finans Eğitimine Bakış Açıkları ve Farkındalıkları Üzerine Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt.13 No:1, Sayfa: 209-228.

Góis, C., & Brás, A. (2013). In The Aftermath Of The Bologna Process: Exploring The Master Students Perceptions On Accounting In Two Portuguese Higher Education Institutions. *The Spanish Journal of Accounting, Finance and Management Education*, No:4, pp. 34-55.

Güney, A., (2019). Akreditasyon Sürecinde Muhasebe Eğitimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt.27, No:2, Sayfa: 939-947.



- Irvine, H., Cooper, K., & Jones, G. (2005). Concept Mapping to Enhance Student Learning in a Financial Accounting Subject. *Accounting Education Forum*, Sydney.
- Kandemir, T., Kardeş, Z., & Baykut, E., (2016). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakış Açıkları: Afyon Kocatepe Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt.18, No:2, Sayfa:133-151.
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıkları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, Cilt.2, No:3, Sayfa:262-288.
- Kutlu, H., Öztürk, S., Yılmaz, T., & Gerekan, K. (2017). Muhasebe Eğitiminde Ölçme Ve Değerlendirme: Öğrencilerin Bakışı Üzerine Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, No:74, Sayfa:15-36.
- Mladenovic, R. (2000). An Investigation Into Ways of Challenging Introductory Accounting Students Negative Perceptions of Accounting. *Accounting Education*, Vol.9, No:2, pp.135-155.
- Özdemir, S. (2010). Ön Lisans Muhasebe Öğrencilerinin Kariyer Planlamasını Etkileyen Unsurlar: Ege Bölgesinde Bir Araştırma. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, Cilt:12, Sayı:1, Sayfa:103-121.
- Öztürk, M., (2018). Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Business Management Studies: An International Journal*, No:6, Sayfa:45-63.
- Öztürk, S., & Kutlu, H. (2017). Muhasebe Eğitiminde Teknoloji Kullanılmasına Öğrencilerin Bakışı: Kafkas Üniversitesi'nde Bir Araştırma. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, Cilt:19, No:3, Sayfa:781-799.





- Sekaran, U. (1999). *Research Methods For Business*, New York: John Wiley & Sons Inc.
- Şimga Muğan, C., & Hoşal Akman, N. (2004). Muhasebe Eğitiminde Öğretim ve Öğrenim Yöntemleri İle Ders Başarısı Arasındaki İlişki; Pilot Çalışma. *XXIII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*. Antalya: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Muhasebe Enstitüsü, 19-23 Mayıs, Sayfa: 19-36.
- Şıtak, B., (2021). Dijitalleşmenin Muhasebe Mesleğine, Muhasebe Meslek Mensuplarına, Muhasebe-Finans Eğitimine Etkilerinin Salgın Hastalık Döneminde İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI, 2020. Covid-19 (Sars-Cov-2 Enfeksiyonu) Rehberi (Bilim Kurulu Çalışması), Ankara, 95s.
- Tazegül, A. (2011). Muhasebe Öğretim Programının Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Meslek Yüksekokullarında Bir Uygulama. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Muhasebe-Finansman Bilim Dalı, Erzurum.
- Tugay, O., & Ömürbek, V. (2014). Meslek Yüksekokullarında Verilen Muhasebe Derslerinin Uygulamada Kullanılma Düzeyi ve Yeterliliği Üzerine Bir Araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt.7, No:3, Sayfa:53-74.
- Tuğay, O., (2014). Muhasebe Dersi Alan Öğrencilerin Muhasebe Dersine Yönelik Algıları ve Muhasebe Öğretim Elemanlarından Beklentileri Üzerine Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt.9, No:3, Sayfa:49-68.
- Yardımcıoğlu, M., & Büyükşalvarcı, A. (2007). Muhasebe Eğitiminde Meslek Yüksekokullarının Yeterliliği ve Tercih Edilme Sebepleri: Selçuk



Üniversitesinde Bir Uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, No:36, Sayfa: 173-178.

Yardımcıoğlu, M., & Erdemir, K. (2007). Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Muhasebe-Finansman Eğitiminin Kalitesi Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, Cilt:12, No:9, Sayfa: 164-184.



## Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Beceri Algılarının İncelenmesi

İzzet KARACA<sup>1</sup>

Nahide KARACA<sup>2</sup>

### Öz

Problem çözme becerisi kurum yöneticilerinin mutlaka sahip olması gereken bir yetenektir. Etkili problem çözme yeteneğine sahip yöneticiler, eğitim kurumunun hedeflerini gerçekleştirebilmesi için eğitim öğretimin kalitesinin artırılmasında etkin rol oynamaktadır. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin problem çözme becerileriyle ilgili algıları ve bu algıların; çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte olan bu çalışmanın çalışma grubunu, Sinop ilinin Boyabat ilçesinde görevli, 43 erkek, dört kadın olmak üzere 47 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; okul yöneticilerinin problem çözme becerileriyle ilgili olarak; yöneticilerin problem çözme algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Yöneticilerin problem çözme becerisi algılarının, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yaptıkları okul kademesi, yönetici pozisyonları, yönetici olarak görev yaptıkları süre faktörlerine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Problem Çözme, Yönetici, Okul, Müdür, Müdür Yardımcısı

## Examining School Administrators' Perceptions of Problem Solving Skills

### Abstract

Problem solving skill is a skill that institution managers must have. Managers who have effective problem solving skills play an active role in increasing the quality of education so that the educational institution can achieve its goals. With this study, school administrators' perceptions about problem solving skills and these perceptions; It is aimed to be examined in terms of various variables. The study group of this descriptive study consists of 47 school administrators, 43 male and 4 female, working in Boyabat district of Sinop. According to the results obtained in the research; Regarding the problem solving skills of school administrators; It is observed that the problem solving perceptions of the managers are positive. It was concluded that administrators' perceptions of problem solving skills did not show a significant difference

---

**Atıf İçin / For Citation:** Karaca, İ. ve Karaca, N. (2021).Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Beceri Algılarının İncelenmesi . Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 4, 181-200 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 12.01.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 23.02.2021

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB, Türkiye

E-mail: [izzetkaraca@gmail.com](mailto:izzetkaraca@gmail.com)

ORCID : 0000-0002-9681-5073

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Türkiye

E-mail: [nahideerdogan@hotmail.com](mailto:nahideerdogan@hotmail.com)

ORCID : 0000-0003-2497-0717



according to gender, age, educational status, school level they served, their manager positions, and the time they worked as a manager.

**Key Words:** Problem Solving, Administrator, School, Principal, Deputy Principal

## GİRİŞ

İnsanlar, yaşamları boyunca birçok problemlerle karşılaşır ve bunlara çözüm üreterek üstesinden gelmeye çalışır. Karşılaşılan problemler bazen çok kısa ve kolay süreçlerle çözüme erdirilirken bazen de çok uzun, zor ve karışık süreçler gerektirebilir. Hayat bir nevi problem çözme üzerine kuruludur denilebilir. Dolayısıyla problem çözme becerisine yaşam boyu ihtiyaç duyulur (Aksu, 1988). Karşılaşılan problemler üzerine yoğunlaşmak, çözüm yolları üretmek sağlıklı bir ruh halinin tezahürüdür. Kişilere fiziki veya zihinsel olarak rahatsızlık veren durumlar (Karasar, 2005) ya da ulaşılmak istenilen hedefe ulaşılmamasının engellenmesi durumu (Cüceloğlu, 2003) olarak tanımlanan problemin aşılabilip aşılamaması ve bu süreçlerin farklılıkları, problemin niteliği ile ilgili olduğu kadar problem çözme becerisi ile ilgilidir.

Problem çözme, Ramsey (1989, akt. Korkut, 2002) tarafından; farklı fikir veya çözümlerden tercih yapma olarak tanımlanmıştır. Öğülmüş (2006) de içinde bulunulan durum ile hedef arasındaki farkın algılanıp, bu farkın ortadan kaldırılması için zihinsel ve davranışsal süreçler olarak tanımlamıştır. Demirel (1994,) ise problem çözmeyi “amaca ulaşmak için imkanlar arasından en etkili ve faydalı araçların ve davranışların seçilmesi ve kullanılması” (s: 35) olarak tanımlamaktadır. Bu tanımların yanında literatürde birçok problem çözme tanımına rastlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle problem çözmeyi karşılaşılan sorunu aşıp amaca ulaşmak için çözüm yolları geliştirerek bunları uygulama olarak tanımlanabilir. Problem çözme çeşitli süreçlerden oluşur. Bu süreçler araştırmacılar tarafından farklı sayıda ve isimde adlandırılmıştır. Bingham (1998), sekiz aşamalı bir problem çözme yönteminden bahsederken, Barth (1997), Hicks (1994) altı aşamalı Bogo ve Kelly (2000) beş aşamalı, Arenofsky (2001) ise üç veya 5beşaşamalı (duruma göre değişen) ve John Dewey (1910) dört aşamalı problem çözme yöntemini savunur. Morgan (1998) problem çözmeyi aşamalarını; problemin belirlenmesi, var olan bilgilerin düzenlenerek yeni bilgilerin elde edilmesi, çözüm



yolları oluşturulması ve bunlardan en doğru olduğunu düşünülenin uygulanması olarak belirtmiştir. Amacın önündeki engellerin ortadan kaldırılması, problem çözümlerinin ortak yanındır (Cüceloğlu, 2003).

Problem çözme becerisi; sonucun belli olmadığı durumlarda doğru sonuca varmak amacıyla gerçekleştirilen zihinsel arayışlar (Martinez, 1998) veya bireyin çözüme gidebilmesi için gerekli kuralları öğrenip, bir araya getirerek problem çözümünde kullanabilme düzeyi (Bilen,1993) olarak tanımlanır. Problem çözme becerisi doğuştan gelmekle beraber, sonradan da öğrenilebilen bir yetenektir (Thornton,1998). Yaşam boyunca yeni yeni problemlerle karşılaşılır ve problemlerin çözüme kavuşturulması ile doğuştan var olan bu yetenek gelişir.

Kişiler problemle karşılaştığı gibi topluluklar da problemle karşılaşır. Bu tür durumlar topluluktaki yönetici pozisyonlarında bulunan kişilerin becerilerinin ortaya çıktığı anlardır. Yöneticiler sürekli olarak artan ve mahiyetleri değişen problemlerle karşı karşıya kaldıkları için, problem çözme yeteneği, yönetim alanının en önemli konularından olmaya devam etmektedir (Öğülmüş, 2006).

İç ve dış paydaşlarla eğitim öğretim faaliyetini yürütülen okullarda görev yapan yöneticiler, görevleri sırasında birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Bu problemler, eğitim ve öğretimin gelişmesini sağlayan ve yön tayin eden itici güçler (Küçükahmet, 2000) olarak görülmelidir. Problem çözme becerisine sahip olan bir yönetici problemleri fark ederek çözüme kavuştururken aynı zamanda fırsata da çevirerek kurumu geliştirmeyi başarabilir. Yöneticilerin problem çözme yeteneğine sahip olmaları beklenmektedir (Çelikten, 2001). Okulun sağlıklı işleyen bir sistem haline gelebilmesi için okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine sahip olması ve uygulaması gerekmektedir. Bunun neticesi olarak da eğitim öğretimdeki hedeflerin gerçekleşme olasılığı artar. Problemin ilk ortaya çıktığı anda yönetici tarafından hissedilerek çözme aşamalarına geçilmesi hem yöneticinin yeteneğini hem de kurumuna hakimiyetini gösterir. Yönetici problemi hissedemiyorsa kuruma yabancı kaldığı söylenebilir. Hissedilmeyen problem zamanla daha büyük ve karmaşık hale gelir. Bu da



sistemi çalışamaz hale getirebilir. Yetersiz problem çözümü, strese ve psikolojik uyumsuzluklara neden olabilir (Heppner ve Baker,1997).

Böylece problem çözmeye; kişinin yaşı, ön bilgisi ve eğitimi, becerisi, sağlığı, tutumu, çözümün faydası ve kişisel özellikleri (Gelbal, 1991) ile iş doyumunu, cinsiyeti gibi faktörler etkilemektedir. Bu çalışma ile Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan okul yöneticilerinin problem çözme becerileri algılarında fark yaratan etmenler incelenmektedir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

Okul yöneticilerinin,

1. Problem çözme becerileri ile ilgili algıları ne düzeydedir?
2. Cinsiyetlerine göre problem çözme beceri algı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Yaşlarına göre problem çözme beceri algı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Eğitim durumlarına göre problem çözme beceri algı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Görev yaptıkları okul kademesine göre problem çözme beceri algı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Yönetici pozisyonlarına (müdür/müdür yardımcısı) problem çözme beceri algı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Yönetici olarak görev yaptıkları süreye göre problem çözme beceri algı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama ve analizi açıklanmıştır.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme beceri algı düzeyleri ve bu düzey üzerinde fark yarattığı öngörülen bağımsız



değişkenlerin (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yaptıkları okul kademesi, yönetici pozisyonu ve yönetici olarak kıdem) ortaya konulması için nedensel karşılaştırma yapmak amacıyla tarama yapılmıştır. Nedensel karşılaştırma “bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kaliba sahip olanlarla benzer nitelikteki olmayanları karşılaştırarak bulmayı”, “var olan durumu aynen resmetmeyi amaçlayan” araştırma yaklaşımıdır (Balcı, 2004, 228; Karasar, 2005, 89-90).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sinop ilinin Boyabat ilçesinde görev yapan 47 okul yöneticisi yer almaktadır. Yöneticilerin demografik bilgileri Tablo 1 ‘de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**  
**Katılımcıların Demografik Bilgileri**

		Frekans(n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	43	91,5
	Erkek	4	8,5
<b>Kıdem Yılı</b>	20-30 yaş	3	6,4
	31-40 yaş	30	63,8
	41-50 yaş	11	23,4
	51 yaş ve üstü	3	6,4
<b>Eğitim Durumları</b>	Lisans	39	83,0
	Yüksek Lisans	8	17,0
<b>Görev Yaptıkları Kademeler</b>	Anaokulu	4	8,5
	İlkokul	18	38,3
	Ortaokul	10	21,3
	Lise	15	31,9
<b>Yönetici Pozisyonları</b>	Müdür	19	40,4
	Müdür Baş yardımcısı	2	4,3



	Müdür Yardımcısı	26	55,3
<b>Yönetici Olarak Görev Yapılan Süre</b>	0-5 yıl	26	55,3
	6-10 yıl	16	34,0
	11-15 yıl	3	6,4
	16 ve üstü yıl	2	4,3

Tablo 1'e göre katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde; 43 yönetici (%91.5) erkek, 4 öğretmen (%8.5) kadın şeklinde görülmektedir. Katılımcıların yaş aralıkları ise; 3 yönetici (%6.4) 20-30 yaş, 30 yönetici (%63.8) 31-40 yaş, 11 yönetici (23.4) 41-50 yaş ve 3 yönetici (6.4) 51 yaş ve üstü şeklindedir. Eğitim durumlarına göre; 39 yönetici (%83.0) lisans ve 8 yönetici (17.0) yüksek lisans şeklindedir. Görev yapılan kademeler incelendiği zaman; 4 yönetici (%8.5) anaokulunda, 18 yönetici (%38.3) ilkokulda, 10 yönetici (21.3) ortaokulda ve 15 yönetici (31.9) lisede görev yapmaktadır. Yönetici pozisyonlarına bakıldığında; 19 yönetici (%40.4) müdür, 2 yönetici (%4.3) müdür baş yardımcısı, 26 yönetici (55.3) müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların yönetici olarak görev yaptığı süreler ise; 26 yönetici (%55.3) 0-5 yıl, 16 yönetici (%34.0) 6-10 yıl, 3 yönetici (6.4) 11-15 yıl ve 2 yönetici (%4.3) 16 yıl ve üstü olarak şeklindedir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma problemi ile ilgili çalışmalara literatür taraması yapılarak ulaşılmıştır. Bu tarama sonucunda veri toplama aracı oluşturulmuştur. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm Kişisel Bilgiler Formu ve ikinci bölüm Problem Çözme Envanteri'dir. Kişisel bilgiler formunda katılımcıların; cinsiyetleri, yaşları, eğitim durumları, görev yaptıkları okul kademesi, yönetici pozisyonları ve yönetici olarak görev yaptıkları sürelerle ilişkin sorulara cevap aranmıştır. İkinci bölümde yer alan Problem Çözme Envanteri ise, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş olmakla birlikte sırasıyla; Akkoyun ve Öztan (1988), Taylan (1990) ve Savaşır ve Şahin (1997) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu ölçek ile yöneticilerin problem çözme yeteneklerinde kendilerini algılayışlarını ölçmek hedeflenmiştir. 35 maddeden oluşan





ölçek 1 ile 5 puan arasında puanlanmıştır. 1 “ Her zaman böyle yaparım”, 2 “Çoğunlukla böyle yaparım”, 3 “Arasına böyle yaparım”, 4 “Nadiren böyle yaparım”, ve 5 “Hiçbir zaman böyle yapmam” anlamına gelmektedir. Puanlama yapılırken 9, 22 ve 29. maddeler puanlamaya tabi tutulmamışlardır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ise ters puanlama yapılmıştır. Anket; problem çözme yeteneğine güven (11 madde), yaklaşma kaçınma (16 madde) ve kişisel kontrol (5 madde) olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu soru maddelerinin problem çözme beceri algılarını yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılır. Ölçeğin toplam puan aralığı 32-160 olup, alınan toplam puan arttıkça, katılımcıların, problem çözme becerilerini yeterli düzeyde olmadığı olarak algıladıkları yorumlanmaktadır. Veri toplama araçları katılımcılara internet üzerinden ulaştırılmış olup, gönüllülük ilkesine göre doldurmaları istenmiş ve tamamından dönüt alınmıştır. Verilerin normal dağılım testi için, çalışma grubu 35’den büyük olduğundan dolayı Kolmogorov Smirnov testi (McKillup, 2012) yapılmış olup, test sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**  
**Problem Çözme Envanterinin Normal Dağılım Sonuçları**

Boyut	Kolmogorov-Smirnov			
	İstatistik	df	Sig.	Skewness
Problem Çözme Algısı	.128	47	.051	.651

Yapılan test sonucuna göre p değerinin 0.05’den büyük çıkması (Mertler ve Vannatta, 2005) ve skewness değerinin 1.50 ile +1.50 arasında olması (Tabachnick ve Fidell, 2007) testin normal dağılım gösterdiği olarak kabul edilmektedir. Tablo 2’ye göre; Kolmogorov-Smirnov sonuçları;  $p=.051$  ve skewness = .651 olarak çıkmıştır. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS 20 istatistik paket programıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bilgiler analiz edilirken frekans, ortalama, yüzdeler oran, t-testi, Anova analizleri kullanılmıştır.



## BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi ile elde edilen bulgular ve bulgular ile yapılan yorumlar yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile ilgili algı düzeylerini yansıtması bakımından problem çözme envanterine verilen yanıtlar Tablo 3'te madde analizi yapılarak gösterilmiştir.

**Tablo 3.**  
**Yöneticilerin Problem Çözme Envanteri Soru Maddelerine Verdikleri Cevaplarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

Ölçek Maddeleri	X	SS
Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	2.19	1.41
Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1.70	1.00
Bir sorunu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	1.96	1.02
Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1.85	1.20
Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1.83	1.01
Bir sorunu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1.72	0.65
Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	1.51	0.66
Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1.96	0.83
Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	1.79	0.86
Karşılaştığım sorunların çoğu çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	2.60	1.12
Genellikle kendimle ilgili kararlar verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1.68	0.73
Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	3.04	1.12
Bazen durup sorunlarım üzerine düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	1.89	1.03
Bir sorunla ilgili olası çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	2.19	1.21
Bir sorunla karşılaştığımda, başka bir konuya geçmeden önce durur ve o	1.70	0.75



sorun üzerinde düşünürüm.		
Genellikle aklıma gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ederim.	2.83	1.13
Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1.83	0.79
Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim	1.72	0.62
Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1.72	0.58
Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem	2.09	1.12
Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1.51	0.66
Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1.49	0.62
Bazen bir sorunu çözmeye çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	2.64	1.11
Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık yaşarım.	1.94	0.99
Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	1.66	0.67
Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1.94	0.70
Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1.91	1.06
Bir konuyla karşılaştığımda genellikle ilk yaptığım şeylerden biri durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1.74	0.85
Bazen duygusal olarak öyle etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	3.72	1.16
Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1.83	0.60
Bir sorunla karşılaştığımda o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	1.87	1.06
Bir sorunun farkına vardığımda ilk yaptığım şeylerden biri sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1.32	0.59

Tablo 3'e göre; yöneticilerin problem çözme becerileri ile ilgili ölçeğin analiz sonuçları incelendiğinde; cevaplar ortalama aralığı, 1 (Her zaman) ile 5 (Hiçbir zaman) arasında değerlendirilmiş olup ortalama değer 3'tür. Parametrik testin ortalaması ise 1.98'dir. Ölçekteki on dört madde tersine puanlama yapılmıştır. Ölçek maddelerine verilen yanıtların ortalamalarına bakıldığında "Bazen duygusal olarak öyle etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam" maddesi ( $x=3.72$ )



ortalama ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu maddeyi “Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim” maddesi ( $x=3.04$ ) ve “Genellikle aklıma gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ederim” maddesi ( $x=2.83$ ) takip etmektedir. “Bir sorunun farkına vardığımda ilk yaptığım şeylerden biri sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır” maddesi ise ( $x=1,32$ ) ortalama ile en küçük ortalamaya sahip ölçek maddesi olarak görülmektedir. Bu maddeyi “Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır” maddesi ( $x=1.49$ ) ve “Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum” maddesi ( $x=1.51$ ) takip etmektedir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile ilgili algı düzeyleri, problem çözme envanterinin alt boyutlarına göre analiz yapılarak Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.**  
**Yöneticilerin Problem Çözme Envanteri Soru Maddelerine Verdikleri Cevapların Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

Alt Boyutlar	x	ss
Problem Çözme Yeteneğine Güven	1.75	0.44
Yaklaşma Kaçınma	1.99	0.53
Kişisel Kontrol	2.42	0.55

Tablo 4’e göre; yöneticilerinin problem çözme becerileri ile ilgili algı düzeylerinin, problem çözme envanterinin alt boyutlarına göre incelendiğinde; problem çözme yeteneğine güven boyutu ( $X=1.75$ ) en az ortalamaya sahipken, bunu yaklaşma kaçınma boyutu ( $X=1.99$ ) ve kişisel kontrol boyutu ( $X=2.42$ ) izlemektedir.

Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile problem çözme becerisi algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan T-testi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.**  
**Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Algılarının, Cinsiyet Faktörüne Bağlı T-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	X	SS	SD	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Erkek	43	2.00	.43355	45	1.092	.363	p<.05
Kadın	4	1.75	.31907				



Tablo 5'e göre; erkek yöneticilerin ortalaması kadın yöneticilerden yüksektir ( $X=2.00>1.86$ ). Katılımcıların cinsiyeti ile problem çözme becerisi ile arasında ( $p=.363>.05$ ) anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul yöneticilerinin yaşları ile problem çözme becerisi algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.**  
**Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Algılarının, Yaş Faktörüne Bağlı Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları**

Boyut	Yaş	N	X	SS	F	p
Problem Çözme Becerisi Algısı	20-30 yaş	3	2.11	.41261	.886	.456
	31-40 yaş	30	1.95	.44955		
	41-50 yaş	11	1.91	.30015		
	51 yaş ve üstü	3	2.33	.64221		
	Toplam	47	1.98	.42776		

Tablo 6'ya göre; katılımcıların yaşlarına göre problem çözme becerisi algı düzeyleri ortalamalarına bakıldığında; en yüksek ortalamaya ( $X=2.33$ ) 51 yaş ve üstü yaşa sahip yöneticilerdir. Bunu 20-30 yaş ( $X=2.11$ ) ve 31-40 yaş ( $X=1.95$ ) olan yöneticiler takip etmektedir. En az ortalamaya ise 1,91 ile 41-50 yaş olan yöneticiler sahiptir.

Katılımcıların problem çözme becerisinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü varyans analizi yaparak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre ( $p=.456>.05$ ) yaş faktörüne göre problem çözme becerisi arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık hesaplanmamıştır.

Okul yöneticilerinin eğitim düzeyi ile problem çözme becerisi algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan T-testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.**  
**Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Algılarının, Eğitim Düzeyine Bağlı T-Testi Sonuçları**



Eğitim Düzeyi	N	X	SS	SD	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Lisans	39	1.95	.42163	45	-.875	.878	p<0.05
Yüksek Lisans	8	2.10	.46614				

Tablo 7'ye göre; yüksek lisans mezunu yöneticilerin ortalaması lisans mezunu yöneticilerden yüksektir ( $X=2.10>1.95$ ). Katılımcıların eğitim durumu ile problem çözme becerisi ile arasında ( $p=.878 >.05$ ) anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları kademe ile problem çözme becerisi algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.**  
**Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Algılarının, Görev Yaptıkları Kademeye Bağlı Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları**

Boyut	Kademe	N	X	SS	F	p
Katılımcıların Problem Çözme Becerisi Algıları	Anaokulu	4	2.0000	.54187	1.068	.373
	İlkokul	18	1.9948	.45919		
	Ortaokul	10	2.1531	.50828		
	Lise	15	1.8438	.27294		
	Toplam	47	1.9807	.42776		

Tablo 8'e göre; katılımcıların görev yaptıkları kademeleri bağlamında problem çözme becerisi algı düzeyleri ortalamalarına bakıldığında; en yüksek ortalamaya ( $X=2.15$ ) ortaokulda görev yapan yöneticiler sahiptir. Bunu anaokulunda görev yapan ( $X=2.00$ ) yöneticiler ve ilkokulda görev yapan ( $X=1.99$ ) yöneticiler takip etmektedir. En az ortalamaya ise 1.84 ile lisede görev yapan yöneticiler sahiptir.

Katılımcıların problem çözme becerisinin görev yaptıkları kademeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi yaparak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre ( $p=.373>.05$ ) görev yapılan kademe faktörüne göre problem çözme becerisi arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık hesaplanmamıştır.



Okul yöneticilerinin yönetici pozisyonları ile problem çözme becerisi algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.**  
**Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Algılarının, Yönetici Pozisyonlarına Bağlı Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları**

Boyut	Yönetici Pozisyonları	N	X	SS	F	p
Katılımcıların Problem Çözme Becerisi Algıları	Müdür	19	1.94	.51461	.194	.824
	Müdür Baş Yardımcısı	2	2.12	.04419		
	Müdür Yardımcısı	26	1.99	.37815		
	Toplam	47	1.98	.42776		

Tablo 9’a göre; katılımcıların yönetici pozisyonlarına göre problem çözme becerisi algı düzeyleri ortalamalarına bakıldığında; en yüksek ortalamaya ( $X=2.12$ ) müdür baş yardımcıları sahiptir. Bunları müdür yardımcıları ( $X=1.99$ ) sahiptir. En az ortalamaya ise 1.94 ile müdürler sahiptir.

Katılımcıların problem çözme becerisinin yönetici pozisyonları göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü varyans analizi yaparak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre ( $p= .824>.05$ ) yönetici pozisyonları faktörüne göre problem çözme becerisi arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık hesaplanmamıştır.

Okul yöneticilerinin yöneticilik süreleri ile problem çözme becerisi algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10.**  
**Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerisi Algılarının, Yöneticilik Sürelerine Bağlı Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları**

Boyut	Yöneticilik Süreleri	N	X	SS	F	p
Katılımcıların Problem Çözme Becerisi Algıları	0-5	26	1.99	.45456	.324	.808
	6-10	16	1.91	.37378		
	11-15	3	2.07	.52879		
	16 ve üstü	2	2.20	.64082		
	Toplam	47	1.98	.42776		



Tablo 10'a göre; katılımcıların yöneticilik sürelerine bağlı olarak problem çözme becerisi algı düzeyleri ortalamalarına bakıldığında; en yüksek ortalamaya ( $X=2.20$ ) 16 ve üstü yıldır görev yapan yöneticiler sahiptir. Bunu 11-15 yıldır görev yapan ( $X=2.07$ ) yöneticiler ve 0-5 yıldır görev yapan ( $X=1.99$ ) yöneticiler takip etmektedir. En az ortalamaya ise 1.91 ile 6-10 yıldır görev yapan yöneticiler sahiptir. Katılımcıların problem çözme becerisinin yöneticilik sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü varyans analizi yaparak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre ( $p=.808>.05$ ) yöneticilik süreleri ile problem çözme becerisi arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık hesaplanmamıştır.

## SONUÇ

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile ilgili algıları incelendiğinde; yöneticilerin problem çözme algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise yöneticilerin problem çözme yeteneklerine güvenlerinin üst düzeyde olduğu görülmektedir. Bozkulak'ın (2010) ve Giray'ın (2006) çalışmaları da bu sonucu desteklemektedir. Yine Buluç ve diğerlerinin (2011) ilköğretim okul yöneticileri ile yaptıkları bir araştırmada problem çözme becerilerinin tüm boyutlarda ve toplamda oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altuntaş'ın (2008) araştırmasında ise problem çözme yeteneklerine güven boyutu istenilen düzeyde olduğu görülürken diğer boyutların istenilen düzeye ulaşamadıkları görülmüştür.

Okul yöneticilerinin problem çözme beceri algıları cinsiyet faktörü bağlamında incelendiğinde iki değişken arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir. Altuntaş'ın (2008) çalışması bu sonucu desteklerken, Çinko'nun (2004) çalışması ile çelişmektedir. Erdoğan (2004) ise okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin problem çözme beceri algıları yaş faktörü bağlamında incelendiğinde; iki değişken arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Altuntaş (2008) ve Çinko (2004) ise yaptıkları çalışmalarla, problem çözmenin yaş ile





ilişkili olmadığını belirtmişlerdir. Albayrak (2002) 'ın, araştırma sonuçlarına göre de yöneticilerin yaş faktörü bağlamında problem çözme puanlarında farklılaşma görülmemiştir. Bozkulak'ın (2010) araştırmasına sonucuna göre ise yöneticilerin problem çözme becerilerinin yaşları ile ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin problem çözme beceri algıları eğitim durumu faktörü bağlamında irdelendiğinde; aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Erdoğan (2004) da yaptığı araştırma ile benzer sonuca ulaşmıştır. Güçlü ve Bozkurt'un (2003) araştırmasında da benzer sonuçlar görülmektedir.

Okul yöneticilerinin problem çözme beceri algıları görev yaptıkları okul kademesi faktörü bağlamında incelendiğinde; iki değişken arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ada ve diğerleri (2010) de yaptıkları araştırma ile okul yöneticilerinin farklı kademelerde görev yapmalarına göre problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Üstün ve Bozkurt'un (2003) ilköğretim okulu müdürleri ile yaptıkları problem çözme becerilerini etkileyen mesleki faktörlerin belirlenmesi amaçlı çalışmada ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin problem çözme becerilerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Albayrak (2002) da araştırması ile bu sonucu desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin problem çözme beceri algılarıyla yönetici pozisyonları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, okul müdürlerinin algısı, diğer yönetilere göre daha yüksek çıkmıştır. Esen (2012) de çalışması ile okul müdürlerinin problem çözme becerisinin diğer yöneticilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin problem çözme beceri algılarıyla yönetici olarak görev yaptıkları süre arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Lise müdürleri ile yapılan bir araştırmada, müdürlerin yöneticilik yılının, problem çözme yetenekleri ile anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Güçlü, 2003). Yine Güçlü ve Bozkurt'un (2003) araştırmasında da okul müdürlerinin yönetici olarak görev yaptıkları süreleriyle problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, Bozdemir ve Yolcu (2014) okul yöneticilerinin problem çözme



beceri düzeylerinin yönetici olarak görev yaptıkları süreye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Yöneticilere problem çözme ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Yöneticilerin problem çözme becerilerini etkileyen pedagojik ve psikolojik faktörler üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Özel kurum yöneticileri ile resmi kurum yöneticilerinin problem çözme becerilerini karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

Ada, Ş., Dilekmen, M., Alver, B., & Seçer, İ. (2010). İlk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 153-166.

Aksu, M. (1988). *Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. Problem çözme yöntemleri el kitabı*. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Albayrak, G. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel problem çözme becerileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Altuntaş, E. A. (2008). Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Arenofsky, J. (2001). Developing Your Problem-Solving Skills. *Career World*, 29(4), 18-19.

Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.



- Bagayoko, D., Kelley, E. L., Hasan, S. (2000). Problem-solving paradigm. *College Teaching*, 48(1), 24-27.
- Barth, J. L., Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Bilen, M. (1993). *Plandan uygulamaya öğretim: strateji, yöntem, teknik, taktik, plan, plan örnekleri, ders araç gereçleri*. Ankara: TAKAV.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (Çev. A. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bozdemir, Y., Yolcu, H. (2014). Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 287-311.
- Bozkulak, P. B. (2010). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Buluç, B; Sulak, S.E ve Serin, M.K. (2011). Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları . *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 551-567.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(3), 297-309.
- Çinko, N. (2004). İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



- Demirel, Ö. (1994). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları. Dewey, J. (1910). How we think, what is thought?. Erişim: [https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1910a/Dewey\\_1910\\_a.html](https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1910a/Dewey_1910_a.html) adresinden 01.01.2021'de ulaşılmıştır.
- Erdoğmuş, N. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Konya örneği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. Esen, U. (2012). Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6).
- Giray, N. (2006). Okul yöneticilerinin yönetsel karar verme/problem çözme yeterliliği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güçlü, N., (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.
- Heppner, P. P., Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Heppner, P. P., Baker, C. E. (1997). Applications of the problem solving inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29(4), 229-241.
- Hicks, M. J. (1994). *Problem solving in business and management: hard, soft and creative approaches*. UK: Springer Science and Business Media, Chapman & Hall.



- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Martinez, M. E. (1998). What is problem solving?. *The Phi Delta Kappan*, 79(8), 605-609.
- McKillup, S. (2011). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists*. Uk: Cambridge University Press.
- Mertler, C. A., Reinhart, R. V. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Ney York: Taylor & Francis.
- Morgan, C. T. (1998). Psikolojiye giriş. (Çev. Ed. R. Eski, S. Karakas). Ankara: Hacettepe U. Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kisilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Thornton, S. (1998). *Çocuklar problem çözüyor*. (Çev. E. Kumrular). İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Üstün, A., Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.





## Regulations on the Eliminations of the Violence against Women in International Organizations

Nana BAKHSOLIANI<sup>1</sup>

### Abstract

Violence against women is the most widespread violation of human rights. It has no geographical, economic and social borders. For centuries, women sought to gain more rights and freedom in a traditional society. Which, finally, was implemented with documentary material developed by international organizations (UN, Council of Europe ...) in the second half of the 20<sup>th</sup> century? It became an instrument for the recognition of equal rights inherent for all family members and for the establishment of freedom, justice and universal peace. Normative acts adopted by international organizations offer a mechanism for the protection of women's rights. They affirm the equality of men and women and provide the means that contribute to social progress and improvement of life under greater freedom. With these documents, international organizations promote effective recognition and realization of the rights and freedoms via national and international progressive measures for the peoples of the member states, as well as for the peoples on the territories under their jurisdiction. The documents highlight the following aspects of gender-based violence: gender selection, violence against women. The goal of the paper is to present international normative acts aimed at the elimination of violence against women, to analyze the challenges arising from the general content of the document adopted by international organizations.

**Key words:** Women, Violence, International Organizations, Convention.

### INTRODUCTION

The fact that women's participation in world politics plays an important and sometimes decisive role has been achieved by international organizations dealing with gender issues, promoting women's rights and respecting these rights in relation to human rights. The

---

**Atıf İçin / For Citation:** BAKHSOLIANI, N. (2021). Regulations on the Eliminations of the Violence against Women in International Organizations. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 3, Sayı/Issue 4, 201-212 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Tez Özeti / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date: 21.01.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 07.03.2021

<sup>1</sup> Associate Professor; Georgian Technical University, Thbilisi, Georgia

Email: bakhsolianinan@yahoo.com

ORCID: 0000-0002-2869-6690



policy of gender equality, which is reflected in the documents of international organizations, has been progressively evaluated in scientific literature (Rusetskaya, 2014). However, at the stage of introduction and implementation of the policy, clearly visible do the problems exist in the life of states in this regard.

The subject of my research is the documentary material developed by international organizations (UN, Council of Europe ...), which recognizes equal rights inherent for all members of human family and is the foundation of freedom, justice and universal peace.

### **Equality - a Legal Tool for the Elimination of Violence**

In my opinion, the right step forward in developing the mechanisms to eliminate violence is to recognize and uphold the principle of human equality. Thus, one of the most important events in the history of mankind aimed at achieving more or less harmonious relations between people was adoption of the Universal Declaration of Human Rights in 1948, which legitimizes freedom and equality of all people, as seen from the first seven articles (United Nations, 2014). It's clear, that the decisions taken by international organizations are of general nature and do not indicate what liability regulations may be imposed on States which fail to ensure the elimination of violence against women, carried out by individuals. Everyone's rights must be equally protected, regardless of religion, race or gender. But in many cases these rights are violated.

In this regard, two drawbacks of the declaration noted by the researchers deserve attention: first, it was not mandatory, and second, there was no supervisory body to monitor. This flaw was eliminated after the adoption of the 1966 Pact on Civil and Political, Economic, Social and Cultural Rights (United Nations, 1966). This was another step forward to activate relevant mechanisms, to increase preventive capacities.

### **Historical Source about the Gender Inequality**

Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women Approved in 1979. Today it has been ratified by 185 countries. Georgia ratified this document in





1994. Violence is known to be a clear manifestation of gender inequality and its origin is sought for at the dawn of humanity. Naturally, social roles of women and men are different in many respects, this is reflected on gender awareness, but I think this distinction should not be a means for committing violence and violent rights against women. This is clearly seen in the subcultures of the Caucasian peoples, which was driven by religious, social, economic and political factors. In the tradition of the Caucasian peoples, attitude towards women and men was different; this manifested itself immediately after the birth of a child. According to researcher Ch. Akhriev, when a new member is expected to be born to an Ingush family, the expectant mother is between the pleasant hope of seeing a son and the threat of delivering a daughter. The birth of a girl brings emotional pain to family and causes complete indifference. Only the birth of a son is the source of joy and celebration. The birth of a daughter is tolerated as an inevitable evil (Antelava, 2019).

Throughout the Caucasus, masculine hypostasis occupied the first place in the evaluation of events and objects related to women and men, it still feels that way today and is especially noticeable in Georgia, which is evidenced by selective abortions, Which I will dwell on at the end. The argument for this is the inherent advantage of men over women, which is God-given reality, or the importance of man's role in war, which was and is growing and in demand throughout the centuries-old history of freedom and independence of the Caucasian peoples. Currently no one is surprised by the presence of women in military service; however, rarely see women at the top of the hierarchy.

The birth of only daughters in the family forced some Caucasians (the Ossetians, Avars ...) to kill them... According to researcher G. Chursin, extreme poverty in mountainous nature forced the Ossetians to kill baby girls. They were killed at birth, with hands on their necks or by leaving without any attention. Or the baby would be immersed in water and held until she drowned. The same author tells about the Avars that if only girls were born in the family, they would be killed and buried in the ground. The Ossetians and Avars killed newborns when several girls were born in a row to the family (Antelava, 2019).



Circumcision of girls among the Dagestani peoples (the Didoi, Kvarshians, Tindals) was motivated by religion. This operation was performed at different times – at the age of 3-4 years. Circumcision of girls still practiced by these peoples is painless and is viewed as entering the Muslim faith, and one of the results of the operation is considered to be less sensitivity of a woman during intimate relations.

A 19th century tradition in Dagestan – marrying an adult woman to a much younger man and father-in-law having sex with the woman is an expression of violence against women, disregard for her will, and disfranchisement. According to Vakhushti Batonishvili, half of the children born in Dido became the children of the father, another half – of the son... The same information is provided by I. Greber. This is confirmed among the Ossetians. Similar references about Armenia and Caspian Dagestan date back to the early Middle Ages. This tradition prevalent in the early 19th -20th centuries was driven by economic interests – to have additional worker on the farm (Antelava, 2019).

Violence against women is reflected in the widespread practice of abducting the bride. Young man resorted to violence when the negotiations with his sweetheart's parents failed. There were cases where abduction took place without any reason. By doing so, young man tried to force the woman and her parents to reconcile the undesirable fact and agree to the marriage, because if the girl returned to her parental home, she would lose the chance to get married as a "disgraced". Thus, forced abduction of the bride was dictated by the moral-psychological impact on both her and her parents.

In Georgia, in such a case, the society cut off the abuser from the society (Khevsureti, Samegrelo). The conflict could be resolved with the consent of the abductee, in case of refusal she was returned home (Antelava, 2019).

However, the attitude of the society (on the example of Khevsureti in Georgia) towards women was not the same everywhere and it guaranteed to protect wife from her husband's arbitrariness, from physical violence. But, implementation of these rights and guarantees into life was not always possible. Thus, the importance of society and state in preventing violence is paramount at all times. Thus, violence accompanies a woman at all stages of



life, changing only her forms. For example, in Georgia in 2009 the research showed that in every third family in Georgia there are cases of violence, every second family is physically punished. How realistic this rate of domestic violence is will be revealed today, it is so high that it exceeds Europe (25%). Because domestic violence is still a mystery and it is not known exactly how everyday life goes in the family, the abuser is not punished. The woman is immediately accused of provoking violence in a man by her behavior. Currently, Georgia is at the stage of realizing the existence of these problems. Nothing will change until we realize that domestic violence is a very dangerous form of crime that has no justification (Helve, 2011).

In the Caucasus violation of marital fidelity by a woman, infidelity, followed by divorce, was considered a serious crime and the adulterous wife was punished with murder or mutilation, whereas similar act of the man was only condemned by the public. The husband's relatives and even his son had the right to kill the woman. The violence was carried out via the following actions: a woman who broke her husband's fidelity would be thrown off the cliff or buried in the ground up to the neck and stoned. In Georgia, due to the expected reaction Khevsuretian women committed suicide, in North Caucasus, the Shapsughis and Natukhais sold traitorous wives into slavery in Turkey. As for mutilation, this was scarring the cheeks with a knife, cutting off the nose, ears, fingers (Antelava, 2019).

The above data set a historical precedent for protection and guaranteeing women's rights and freedoms, for adoption of the Universal Declaration of Human Rights, which became the preparatory stage for subsequent adoption of the Declaration, Resolution on Women's Sexual Mutilation and Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women.



**Violence - a Key Aspect of Gender Inequality**

The United Nations Declaration on the Elimination of Violence against Women elucidates violence against women, which includes the following three types: violence in the family, violence in the society, violence by or with the support of the state.

United Nations Declaration on the Elimination of Violence against Women (DEVAW) also calls on states to "pursue the policy of eliminating violence against women by all means and immediately"; "Take necessary measures to prevent crime, investigate the facts and punish perpetrators of violence against women in accordance with national law regardless of whether the crime was committed by a private person or a state official" (United Nations, 1966).

As we can see, in addition to normative acts calling for the elimination of violence against the states, an interesting regulation is offered by the European Parliament Resolution 2007 on the Road map for Equality between Women and Men: "When women are enslaved, there is a crime based on the respect for tradition, violence, sex trafficking, female genital mutilation, forced marriage, polygamy or identity violation (a woman is forced to wear a burka or mask), the goal is zero tolerance" (United Nations, 2014). What practical steps does the European Parliament take in this case? It calls on the Commission to conduct an investigation, to submit a proposal for a directive on combating violence against women on a legal basis, to collect reliable data on human trafficking, and calls on the Member States to introduce mandatory registration for the cases of female genital mutilation by persons involved in human health care and revoke licenses of the physicians who practice this. These regulations can be shared in terms of prevention, but it is quite possible that this will more or less help the physicians involved in this move to the underground platform.

In my opinion, the Council of Europe Resolution that states that sexual mutilation is a form of torture and calls for its prohibition and punishment of perpetrators in accordance with the texts adopted at the 1994 UN Cairo and 1995 Beijing conferences is vague, it does not specify what action can be taken in cases where sexual mutilation has been carried out



under hygienic conditions and by qualified staff, even though this act is considered inhumane and offensive.

An effective regulation to eliminate such violence is the appeal of European Parliament to the governments of the States to pass special legislation prohibiting sexual mutilation, to introduce long-term legal prosecution, in order for the victims to apply to the court after reaching adulthood, to prosecute the perpetrators and their accomplices (United Nations, 2014).

International organizations prioritize the safety of women and children. In this regard, our attention is drawn to the UN Resolution 1325 (United Nations, 2000), which deals with women's rights, their peace and security, emphasizes that civilian population, and especially women and children, constitute vast majority of those affected by armed conflict, including refugees and internally displaced persons.

Affirms the need for the full implementation of international humanitarian and human rights norms, which protect the rights of women and girls during and after conflicts.

Calls on the Member States to increase the representation of women at all levels of the decision-making hierarchy.

Calls on the Secretary-General to implement his Strategic Action Plan, which aims to increase women's participation at the directive levels in conflict resolution and the peace process.

Urges the Secretary-General to expand the role and contribution of women in exit operations of the United Nations.

Calls on all parties of the armed conflict to take special measures to protect women and girls from sexual violence, as well as from all other forms of violence in the context of armed conflict.

It particularly notes that all states have a responsibility to end impunity and to prosecute those charged with genocide, crimes against humanity and war crimes.



Expresses its willingness to ensure that Security Council missions consider gender issues and women's rights, including through consultations with women's local and international groups (United Nations, 2014).

It would not be wrong to heed the wise admonition of Arab politician Toraya Obaid: "There will be no peace and security in the world until violence against women ceases" (Berekashvili, Asatiani, Lortkipanidze, Gotsiridze, 2012).

Violence against women is a global problem that contradicts the rights granted to humans by law, restricts women's involvement in social life, and creates gender-based restrictions. Of particular interest is the elimination of all forms of discrimination against women adopted by an international organization. Article 2 of the Convention CEDAW demands from the State Parties to "immediately pursue the policy of eliminating discrimination against women by all appropriate means"; which also implies obligation to "refrain from any discriminatory acts or practices against women, and to ensure that state bodies and institutions act in accordance with this obligation"; also, "to take all necessary measures, including legislation, to amend or repeal existing laws, regulations, customs and practices that discriminate against women" (United Nations, 2014).

International organizations, as instruments, allow domestic violence to be considered a form of torture and oblige member states to introduce punitive measures. The followers of this viewpoint argue that domestic violence is torture and should be dealt with accordingly.

The argument is that, basing on the gravity and obligations of the State under the International Covenant on Civil and Political Rights and the Convention on Torture, Inhuman or Degrading Treatment or Punishment, domestic violence may be viewed as torture, cruel, inhuman or degrading treatment or punishment.

For this purpose, the research revealed four elements that qualify domestic violence as torture: it causes strong physical or moral suffering, it is committed intentionally; for certain purposes; by the officials in some form, passive or active.

Proponents of this argument argue that domestic violence should be understood as a form of torture and, in less severe cases, as cruel treatment. This view deserves attention from



both special rapporteur and the bodies investigating such violations, possibly together with appropriate non-governmental bodies and lawyers.

### **Regulations on the Elimination of Violence against Women**

To fulfill these obligations States use five approaches:

- Legislative - adoption of appropriate legislative and by-law acts;
- Related to domestic violence. In other words, creation of legal framework suitable for combating violence;
- Executive - establishment of the mechanisms enabling to enforce laws and legal guarantees making them effective and not illusory and theoretical;
- Creation of the Institutions for protecting victims - States must allocate funds to establish institutions that assist victims and prevent re-victimization;
- Awareness raising campaign - conducting special programs,
- Trainings, workshops, which will provide people with information about the danger and "defense" mechanisms" (United Nations, 2014).

The documentary material on violence against women adopted by international organizations refers to violence as physical, verbal, emotional or sexual harassment, usually done by men to maintain power and control over women. Although the scale and form of violence may vary from country to country and region to region, the research has shown that if facts of beating are kept secret, the situation gradually escalates.

Beating leaves both physical and emotional traces. Marks of beating – a bruise or a knife wound remains, but the emotional trauma does not heal.

Violence against women is characteristic for the entire spectrum of society, regardless of racial, social, cultural, economic, political or religious status. Often, abusers are the individuals whom women trust, respect, or love.

There is no universally accepted definition of violence against women. Some human rights activists prefer a broader definition that includes “structural violence” such as poverty and unequal access to health and education (Farmer, 2004). Some even prefer a relatively



limited definition so as not to lose the meaning of the term, its real descriptive expression. In any case, it is necessary to develop specific working definitions to make the research and monitoring more specific and useful in a different cultural system. The United Nations Declaration on the Elimination of Violence against Women interprets violence against women as "any act of gender-based violence that results in, or may result in, physical, sexual or psychological violence or suffering against a woman, including threats, coercion or arbitrary deprivation of liberty in both public and private life". This definition implies the gender basis of violence and recognizes that violence against women is one of the chief mechanisms forcing women to take a subordinate position towards men. This broadens the definition of violence as it includes physical as well as psychological harm to women, and includes both personal and public life (United Nations, 1979). Nowadays, in most cases the punishment provided by law is not enough to protect a victim of domestic violence. Governments should take measures to prevent domestic violence, conduct effective investigations and punish the perpetrators in full compliance with the law.

Documents received by international organizations are sometimes vague and do not show what obligations can be imposed on the states that fail to ensure elimination or minimization of violence against women if conducted by private individuals.

Noteworthy are the Convention articles on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW) adopted by the International Organization, which effectively present general mechanisms for the protection from violence against women. For example:

1. Effective legal measures: criminal sanctions, civil remedies and compensation provisions, which ensure protection of women from all forms of violence - sexual assault and sexual coercion at work, from domestic violence.
2. Prevention measures, including public awareness and education programs, to change attitudes to the role and status of women and men.
3. Protection measures, including shelter, counseling, rehabilitation and assistance services for women who experience violence or are at risk.
4. Equality before the law, this is general principle of the law,





which implies equality of all persons before the law and that all persons should be equally protected from all forms of discrimination, including sexual discrimination. This doctrine is related to the principle of equal protection and equality (United Nations, 1966). In the case when a fact of discrimination against a woman is introduced to the law enforcement organization, the state may be held liable for the violation of international law, but the type of compensation is unclear.

One of the forms of human discrimination is gender selection, which is widespread in today's world. There is the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW), article 12 of which stipulates elimination of discrimination against women and children in health care. "We can better understand the intensity of this article if we look at the statistics according to which in 2012 the number of abortions increased by 61.3 % compared to 2009 (United Nations, 1979). A 2010 survey found that the majority of abortions (51%) were motivated by women wanting to limit childbearing, or by the family's socio-economic status due to low income, unemployment, fear of losing a job, or apartment cramped. 1.5% of abortions were performed for partner-related reasons (the partner was against pregnancy). Finally, it is noteworthy that 1.4% of women noted that the abortion was conducted because of the fetus sex, which they had learned before deciding on the abortion. Dangerous trends in selective abortions are of particular concern; in 2012, as a result of selective abortions, 1151 fewer girls were born (Rusetskaya, 2014).

## CONCLUSION

Based on the data studied in this paper, it is clear, that Gender selection is a serious problem. The development of modern technologies has brought much positive, however, it has also significantly increased the number of gender-selection cases. If in the past, many parents gave birth to children before the birth of a son. Now, on the contrary, many girls die because the parents want a son, in fact, a living person is killed just because she is not male. Thus, if we consider all the afore-mentioned, we will come to the conclusion that the documentation adopted by international organizations on the issue of gender-based violence



is somehow positive and progressive, it promotes gender equality by member states in all spheres of life. But there are challenges posed by the ongoing conflicts, with increasing migration processes in today's world. Thus, international organizations continue making big efforts to accumulate problems in this direction in the legislative context.

### REFERENCES

- Antelava, N. (2019). *Women and Men in Caucasian Tradition*. Tbilisi. pp. 56, 63, 77, 147, 156, 158, 298, 339-340.
- Berekashvili, N., Asatiani, T., Lortkipanidze, Sh., Gotsiridze, R. (2012). *Overcoming Gender-Based Violence in Georgia*. Tbilisi. p. 29.
- Case, H. (2011). *The Voice of the Silent*. Estonia-Georgia. pp. 390,399, 405.
- Farmer, P. (2004). *An Anthropology of Structural Violence*. The University of Chicago Press Journals. Vol. 45. No. 3. Retried December 28, 2020 from <https://www.jstor.org/> Pdf. pp. 305-323.
- Rusetskaya, E. (2014). *Gender Assessment*. Tbilisi. p. 22.
- United Nations. (2000). *Landmark resolution on Women, Peace and Security*. Office of the Special Adviser on Gender Issues and Advancement of Women. Retrieved December 22, 2020 from <https://www.un.org/womenwatch/osagi/wps/>.
- United Nations. (2014). *Women's Rights are Human Rights*. New York & Geneva: Office of the High Commissioner.
- United Nations. (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 2200A. (XXI).
- United Nations. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. New York: Human Rights Office of the High Commissioner.

