

# Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

## Journal of Higher Education and Science





Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (önceden Zonguldak Karaelmas Üniversitesi) Yayın Organıdır  
*Official Journal of Zonguldak Bülent Ecevit University (formerly Zonguldak Karaelmas University)*  
 Yılda üç kez yayımlanır / *Published three issues per year*

<b>Editör/Editor</b>	Zehra SAFİ ÖZ	Zonguldak Bülent Ecevit University	editor.higheredu@yahoo.com
<b>Yardımcı Editörler</b> <i>Associate Editors</i>	Jeffrey S. BROOKS Bekir GÜR Ali Ekrem ÖZKUL	Monash University Ankara Yıldırım Beyazıt University Anadolu University	jeffrey.brooks@monash.edu gurbekir@gmail.com alieozkul@gmail.com
<b>Uluslararası Yayın Kurulu</b> <i>International Editorial Board</i>	Ömer AÇIKGÖZ Mattia CATTANEO Abdullah ÇAVUŞOĞLU Simona DIMOVSKA  Muzaffer ELMAS Üstün ERGÜDER Durmuş GÜNAY Sheema HAIDER Baki HAZER Hugo HORTA Erkan İBİŞ Ümran S. İNAN Yüksel KAVAK Muharrem KILIÇ Hasan MANDAL Mansur MA'SHUM Aslıhan NASIR Gerard POSTIGLIONE Michael SCHALLIES Morshidi SIRAT Yunus SÖYLET Muzaffer ŞEKER Ulrich TEICHLER Orhan UZUN Yıldırım ÜÇTUĞ Berté van WYK	Council of Higher Education University of Bergamo Defense Technologies Engineering and Trade Inc European Association for Quality Assurance in Higher Education Higher Education Quality Board Sabancı University Maltepe University Indus University Kapadokya University University of Hong Kong Ankara University Koç University TED University Ankara Yıldırım Beyazıt University Scientific and Technological Research Council of Turkey Mataram University Boğaziçi University University of Hong Kong Heidelberg University of Education Universiti Sains Malaysia İstanbul University Turkish Academy of Sciences University of Kassel Bartın University Atılım University Stellenbosch University	Turkey Italy Turkey Macedonia  Turkey Turkey Turkey Pakistan Turkey China Turkey Turkey Turkey Turkey Turkey Turkey Turkey Indonesia Turkey China Germany Malaysia Turkey Turkey Germany Turkey Turkey South Africa
<b>İstatistik Danışmanı</b> <i>Consultant in Statistics</i>	Ergün KARAAĞAOĞLU	Hacettepe University	
<b>Yabancı Dil Editörleri/</b> <i>Foreign Language Editors</i>	Güven MENGÜ	Merve DEMİR	

# Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

## Journal of Higher Education and Science



**\*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi**  
*Owner on behalf of Zonguldak Bülent Ecevit University*  
**Sorumlu Müdür/Publishing Manager**

**Yönetim Yeri/Head Office**

**E-posta/E-mail**  
**Editör/Editor**

**Yayınevi/Publishing House**

**Baskı/Place of Printing**

**Yayın Türü/Publication Type**

**Asitsiz kağıda basılmaktadır**  
*Printed on acid-free paper*

**Mustafa ÇUFALI**  
Rektör/Rektor

**Fehmi GÜR**

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, 67100, Zonguldak, Türkiye  
*Zonguldak Bülent Ecevit University, 67100, Zonguldak, Turkey*

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye  
*Zonguldak Bülent Ecevit University Rectorate, 67100, Zonguldak, Turkey*  
journal@higheredu-sci.org

**Zehra SAFİ ÖZ**

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıbbi Biyoloji Anabilim Dalı,  
67600, Zonguldak, Türkiye  
*Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Medicine,  
Department of Medical Biology, 67600, Zonguldak, Turkey*

**BULUŞ Tasarım ve Matbaacılık**

Bahriye Üçok Caddesi No: 9/1, Beşevler, 06500, Ankara, Türkiye  
Tel: +90 (312) 223 55 44; +90 (312) 222 44 06  
Fax: +90 (312) 222 44 07 E-mail: bulus@bulustasarim.com.tr

**Sonsöz Gazetecilik ve Matbaacılık Tic. Ltd. Şti.**

Matbaacılar Sanayi Sitesi, 35. Cadde No: 56, İvedik, Ankara, Türkiye  
Tel: +90 (312) 394 57 71

**Yaygın Süreli Yayın/International Periodical**

Yılda üç kez yayımlanır: Nisan, Ağustos, Aralık  
*Published three issues per year: April, August, December*

*Bu sayı 350 adet basılmıştır/This issue is printed in 350 copies*  
**Basım Tarihi/Printing Date: 31.12.2020**



Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Nisan 2011'den itibaren DOI® sistemi üyesidir.  
*Journal of Higher Education and Science has been a member of the DOI® system since April 2011.*



Bu dergi, "Committee on Publication Ethics (COPE)" üyesidir ve ilkelerine katılır; [www.publicationethics.org](http://www.publicationethics.org)

*This journal is a member of and subscribes to the principles of the Committee on Publication Ethics (COPE); [www.publicationethics.org](http://www.publicationethics.org)*

Bu dergideki yazıların yayım standartlarına uygunluğu, dizimi, Türkçe ve İngilizce özerin ve kaynakların kontrolü ile derginin yayıma hazır hale getirilmesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (önceden Zonguldak Karaelmas Üniversitesi) ile Buluş Tasarım ve Matbaacılık sorumluluğunda gerçekleştirilmiştir. *Review of the articles' conformity to publishing standards in this journal, typesetting, review of English and Turkish abstracts and references, and publishing process are under the responsibility of Zonguldak Bülent Ecevit University (formerly Zonguldak Karaelmas University), and Buluş Design and Printing Company.*

Bu dergide kullanılan kağıt ISO 9706: 1994 standardına ("Requirements for Permanence") uygundur.  
*The paper used to print this journal conforms to ISO 9706: 1994 standard (Requirements for Permanence).*



### ÇEVRE BİLGİSİ / ENVIRONMENTAL INFORMATION

Bu dergide kullanılan kağıdın üreticisi olan şirket ISO 14001 çevre yönetim sertifikasına sahiptir. Üretici şirket tüm odun elyafını sürdürülebilir şekilde temin etmektedir. Şirketin ormanları ve plantasyonları sertifikalıdır. Üretimde kullanılan su arıtılarak dönüşümlü kullanılmaktadır. Bu derginin basımında ağır metaller ve film kullanılmamaktadır. Alüminyum basım kalıplarının banyo edilmesinde kullanılan sıvılar arıtılmaktadır. Kalıplar geri dönüştürülmektedir. Basımda kullanılan mürekkepler zehirli ağır metaller içermemektedir.

**Bu dergi geri dönüştürülebilir, imha etmek istediğinizde lütfen geri dönüşüm kutularına atınız.**

*The company that manufactures the paper used in this journal has an ISO 14001 environmental management certificate. The company obtains all wood fiber in a sustainable manner. The forests and plantations of the company are certified. The water used in production is purified and used after recovery. Heavy metals or film are not used for the publication of this journal. The fluids used for developing the aluminum printing templates are purified. The templates are recycled. The inks used for printing do not contain toxic heavy metals.*

**This journal can be recycled. Please dispose of it in recycling containers.**

\*6287 sayılı kanun uyarınca ve 11 Nisan 2012 itibarıyla Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'nin adı Bülent Ecevit Üniversitesi ve 7141 sayılı kanun uyarınca ve 9 Mayıs 2018 itibarıyla Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi olarak değiştirilmiştir / *As of April 11th, 2012 according to law No. 6287, the name of Zonguldak Karaelmas University was changed to Bülent Ecevit University, and as of May 9th, 2018 according to Law No. 7141, the name of Bülent Ecevit University was changed to Zonguldak Bülent Ecevit University.*

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### Derleme / Review

- 381** **An Analysis of Current Trends in Higher Education: The Place and Importance of Students' Learning Experiences in Quality Assurance**  
*Yükseköğretimdeki Güncel Yönelimlerin Analizi: Kalite Güvence Uygulamalarında Öğrenci Deneyimlerinin Yeri ve Önemi*  
Nilüfer ÜLKER
- 391** **Sağlık Bilimleri Öğrencilerinin COVID-19 Hakkındaki Bilgi, Tutum ve Davranışları: Derleme Çalışması**  
*Health Sciences Students' Knowledge, Attitudes and Behaviors About COVID-19: A Review Study*  
Aygül KISSAL, Sümeyye KAVİCİ, Fatih OKAN, Fatma AVŞAR

### Özgün Araştırma / Original Article

- 404** **Yurt Dışı Eğitim ve Mezuniyet Sonrası Yerleşim Tercihleri: Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitim Alan T.C. Vatandaşlarının bir Analizi**  
*Education Abroad and Post-graduation Location Choices: An Inquiry on Turkish Republic Citizens studying in the United States of America*  
Murat DEMİRCİ
- 414** **Students' Opinions on the Peer Education Approach in Nursing Skill Training**  
*Hemşirelik Beceri Eğitiminde Akran Eğitimi Yaklaşımına İlişkin Öğrencilerin Görüşleri*  
Sevda KORKUT, Mürüvvet BAŞER
- 423** **Hemşirelik Öğrencilerinde Doğum ve Ebeveynliğe Hazırlık Dersinin Doğum Korkusu ve Travmatik Doğum Algısına Etkisi**  
*The Effect of Preparing for Birth and Parenting Course on Childbirth Fear and Traumatic Childbirth Perception in Nursing Students*  
Duygu GÜLEÇ ŞATIR
- 429** **Birinci Sınıf Öğrencilerinin Endüstri Mühendisliği Mesleğine Yönelik Algıları**  
*Perceptions of Freshmen Students on the Industrial Engineering Profession*  
Seçkin POLAT, Özgür YANMAZ, Çiğdem KADAİFÇİ
- 438** **Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Sözel-Sembolik Temsil Dönüşümlerinin ve Süreçte Yaptıkları Hataların İncelenmesi**  
*Examining the Middle School Preservice Mathematics Teachers' Verbal-Algebraic Representation Transformations and Errors*  
Deniz EROĞLU, Ramazan GÜREL
- 451** **Üniversite Sıralama Göstergelerinin Bulanık Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) ile Sıralanması**  
*Ranking of Universities Ranking Indicators by Fuzzy Analytical Hierarchy Process (AHP)*  
Nuray TOSUNOĞLU, Ayşen APAYDIN
- 461** **Akademisyenlerin Yaşam Doyumları ve İş Doyumlarını Etkileyen İş Kaynaklı Faktörlerin İncelenmesi**  
*Investigation of Work-Related Factors Affecting Academics' Life Satisfaction and Job Satisfaction*  
Volkan ÖNGEL, Hasan Sadık TATLI
- 474** **İslam İşbirliği Teşkilatı Ülkelerinde Yükseköğretime Dayalı İnsan Kaynaklarının Analizi ve Planlanması**  
*Analysis and Planning of the Higher Education Oriented Human Resources in Organisation of Islamic Cooperation (OIC) Countries*  
Remzi YILDIRIM, Bülent YEŞİLATA
- 488** **Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Duygusal Kıskaçlık Düzeyleri ve Baş Etme Yöntemleri**  
*Emotional Jealousy Levels and Coping Methods in Romantic Relationships of Health Sciences Students*  
Nihan ALTAN SARIKAYA, Yasemin KOYUNOĞLU, Meral KAYA
- 494** **Dışlanma ve Umut Arasında: Suriyeli Yükseköğretim Öğrencilerinin Deneyimleri**  
*Between Exclusion and Hope: Syrian Higher Education Students' Experiences*  
Sümeyye Ayyüce ŞAHİN, Zafer ÇELİK



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 504** **Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretime Uyum Yeterlikleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**  
*Adaptation Scale of International Students to Higher Education: Validity and Reliability Study*  
Adaptation Scale of Higher Education  
İsmail KARAKUŞ, Cenk AKAY
- 
- 516** **Öğretmen Adaylarının Bakış Açılılarıyla Ailenin Sosyalleşme Sürecindeki Yeri ve Etkisi**  
*Effect of the Family Institution on Socialization from the Perspectives of Preservice Teachers*  
Sevgi KOÇ, Mustafa TATAR
- 
- 524** **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları: Hacettepe Üniversitesi Örneği**  
*Teacher Candidates' Attitudes Towards the Teaching Profession: The Example of Hacettepe University*  
Muhammet İbrahim AKYÜREK
- 
- 531** **Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleği ile İlgili Düşünceleri ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki**  
*The Relationship Between Nursing Students' Emotional Intelligence and Thoughts on the Profession*  
Yeşim CEYLANTEKİN, Dilek ÖCALAN
- 
- 539** **Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojiye İlişkin Görüşleri İle Kültürel Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**  
*Investigation of the Relationship Between Teachers' Opinions Concerning Culturally Responsive Pedagogy and Their Cultural Intelligences*  
İshak KOZİKOĞLU, Yusuf TOSUN
- 
- 549** **Hemşirelik Öğrencilerinin El Hijyenine İlişkin İnanç ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Tanımlayıcı Bir Çalışma**  
*Evaluation of Nursing Students' Hand Hygiene Beliefs and Practices: A Descriptive Study*  
Öznur GÜRLEK KISACIK, Münevver SÖNMEZ, Yeliz CİĞERCİ
- 
- 559** **Yükseköğretimde Öğrencinin Dersi ve Öğretim Elemanının Öğretim Performansını Değerlendirmesi: Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Örnekleme**  
*Student Evaluation of the Course and the Lecturer's Teaching Performance in Higher Education: A Case of Pedagogic Formation Certificate Program*  
Mustafa Zülküf ALTAN
- 
- 573** **Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Dönemi İhmal ve İstismar Yaşantılarının Yaşam Doyumunu Yordamadaki Rolü: Cinsiyet ve Ruhsal Problemlere Dayalı Karşılaştırmalar**  
*The Role of Childhood Abuse and Neglect Experiences in Predicting Satisfaction with Life Among University Students: Comparisons Based on Gender and Psychological Problems*  
Ayşe KALYON, Hikmet YAZICI
- 
- 584** **The Perceptions of Teacher Candidates About Rural Schools: Practicum and Student Teaching Programs**  
*Öğretmen Adaylarının Kırsal Kesimdeki Okullara İlişkin Algıları: Uygulama ve Okul Deneyimi Programları*  
Seyithan DEMİRDAG, Peter T. GOFF, Alyson TRESS
- 
- 596** **Öğretmenlerin Kariyer Gelişimi Açısından Lisansüstü Eğitimin Değerlendirilmesi**  
*Evaluation of Postgraduate Education for the Teachers' Career Development*  
Osman AKTAN
- 
- 608** **Hemşirelik Alanında Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları ve Etkileyen Faktörler**  
*Academic Success of the Nursing Postgraduate Students and the Affecting Factors*  
Özgül EROL, Serap ÜNSAR, Lale YACAN
- 
- 615** **Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Biyoloji Laboratuvarı" Kavramına Yönelik Metaforik Algıları**  
*The Metaphoric Perceptions of Pre-Service Science Teachers to the Concept of "Biology Laboratory"*  
Çiğdem ÇİNGİL BARIŞ
- 
- 625** **Psikolojik Sermaye ve İş Tatmini Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Hakkari Üniversitesi Örneği**  
*A Study on Determining the Relationship Between Psychological Capital and Job Satisfaction: A Case of Hakkari University in Turkey*  
Nurdan AKPINAR TURGUT, Emine CİHANGİR

## TEŞEKKÜR/ACKNOWLEDGEMENTS

*Editörler Kurulu, değerli zamanlarını ayırarak 2020 yılında (Nisan-Aralık)  
Yükseköğretim ve Bilim Dergisi'nde yayımlanan makaleleri özenle değerlendiren meslektaşlarımıza teşekkür eder.*

*The Editorial Board is grateful to the following colleagues giving their valuable time in careful evaluation of  
articles published in Journal of Higher Education and Science in 2020 (April-December).*

Alev ÖZKÖK  
Ali AZAR  
Ali OZKUL  
Aslı YAZICI  
Ayla DEMİRTAŞ  
Ayşe KUZU  
Aziz BELLİ  
Barış USLU  
Bekir GÜR  
Beyza ERKOÇ  
Bilgehan AÇIKGÖZ  
Bülent AKBABA  
Can KIZILATEŞ  
Celal TAŞDOĞAN  
Cemal ATAKAN  
Cenk AKAY  
Ceylan HAMAMCIOĞLU  
Çağatay BARUT  
Durmuş GÜNAY  
Ebru EREK KAZAN  
Ece KONAKLIOĞLU  
Eda AKBAS  
Efe Can KILIÇ  
Embiya ÇELİK  
Emel KESİM  
Emin ULAŞ ERDEM  
Emre BODRUMLU  
Enes GÖK  
Erdem DİRİMEŞE  
Ergin TARİ  
Erhan YEŞİLYURT  
Erol DURAN  
Esra PER  
Ezgi KOPARAN  
Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ  
Fatma İlknur ÇINAR  
Fatma ŞEBNEM ARIKBOĞA  
Faysal ATASOY  
Feriştah DALKILIÇ  
Ferruh AYOGLU  
Figen IŞIK ESENAY  
Filiz GÖLPEK

Funda AKTAN  
Gamze YURDAKAN  
Gökhan DAĞHAN  
Görker SEL  
Gülsüm ANÇEL  
Güntay TAŞÇI  
Güven MENGÜ  
H. Tezcan UYSAL  
Hakan Çelik  
Hamza ÇEŞTEPE  
Hasan ÖZER  
Hatice YAKUT  
Hayri Eren SUNA  
Huriye TOKER  
Hülya KELECİOĞLU  
İbrahim Taş  
İbrahim YILDIRIM  
İlhan KARATAŞ  
İlker DERE  
İsmail Hakkı ÖZÖLÇER  
Kürşat ÖKSÜZ  
Mehmet ŞEREMET  
Mehmet Şükrü BELLİBAŞ  
Melik KOÇ  
Meltem KÜRTÜNCÜ  
Meltem MARAŞ ATABAY  
Meryem AKPOLAT FERAH  
Mevlüt GÜNDÜZ  
Muhammet ÖZDEMİR  
Mustafa TÜRKYILMAZOĞLU  
Mustafa Kadir DOĞAN  
Müjgan YAZICI  
Münevver SÖNMEZ  
Nalan IŞIK  
Nebiye MUSAOĞLU  
Nihan DEMİRKASIMOĞLU  
Nuray OKUMUŞ CEYLAN  
Nuray EGELİOĞLU CETİŞLİ  
Nurhat KALAYCI  
Nüket ÖRNEK BÜKEN  
Özcan SEZER  
Özlem TÜRKŞEN

Pakize ÖZYÜREK  
Recep YÜCEDOĞRU  
Reha Metin ALKAN  
Rengin KOSİF  
Resul BALTACI  
Salih ÇEPNİ  
Saliha KARADAYI USTA  
Selçuk ÖZDEMİR  
Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ  
Selin MARANGOZ  
Selma MEYDAN UYGUR  
Selma ŞEN  
Serap EMİL  
Serap ÖZDEMİR BİŞKİN  
Serdar YÜCESU  
Serhat ALTIOK  
Serkan UÇAN  
Sevda KÜÇÜK  
Seydahmet ERCAN  
Seyithan DEMİRDAĞ  
Sibel ERKAL İLHAN  
Sinan ERTEN  
Sultan AYAZ  
Şahin DANIŞMAN  
Şahin IDRİS  
Şule Betül TOSUNTAŞ  
Şule ERGÖL  
Şule OKUROĞLU ÖZÜN  
Taner BAYRAKTAROĞLU  
Timur KOPARAN  
Tuncay Yavuz ÖZDEMİR  
Tülay KUZLU AYYILDIZ  
Türker KURT  
Ümmühan AVCI  
Yasemin KÖSE  
Yılmaz ALTUNER  
Yılmaz TONBUL  
Yüksel ÖZTÜRK  
Zafer AYAŞ  
Zafer ÇELİK  
Zeliha ÖZLEM YÜRÜK  
Zümrüt GEDİK



# An Analysis of Current Trends in Higher Education: The Place and Importance of Students' Learning Experiences in Quality Assurance

## Yükseköğretimdeki Güncel Yönelimlerin Analizi: Kalite Güvence Uygulamalarında Öğrenci Deneyimlerinin Yeri ve Önemi

Nilüfer ÜLKER

### ABSTRACT

Asking for students' feedback concerning different constituents of learning is regarded as an important indicator of quality in today's higher education. As higher education has become more internationalized, quality assurance and its implementation in different forms have gained significance. This study explores current trends in higher education which developed as a consequence of globalization and internationalization. Accordingly, the study analyzes the driving factors behind the current state of accreditation as a widely utilized quality mechanism leading to an emphasis on student evaluations. Relevant literature was reviewed to offer a comprehensive analysis of the role and importance of customer-orientation, quality, accreditation, students' learning experiences and student evaluations in higher education. The situation was specifically elaborated on for the Turkish context. Also, examination of standards of a number of programs with national and/or international accreditation in accordance with the Council of Higher Education (YÖK) regulations concentrating on student evaluations demonstrates that student evaluations are implemented as part of the quality criteria specified by accrediting agencies, and thus, they are already a constituent of quality assurance mechanisms for many universities. Therefore, it is of prime importance for Turkish universities to eliminate any potential irregularities with regard to different aspects of student evaluations to enhance the transformative power of higher education as well as assuring quality for higher education as a whole.

**Keywords:** Accreditation, Higher education, Student evaluations, Student feedback

### ÖZ

Öğrencilerden öğrenme süreçlerine ilişkin geribildirim talep etmek, günümüz yükseköğretiminde önemli kalite göstergelerinden biri olarak görülmektedir. Yükseköğretimin uluslararasılaşması, kalite güvence ve çeşitli şekillerdeki kalite uygulamalarının önemini artırmıştır. Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında küreselleşme ve uluslararasılaşma ile birlikte ortaya çıkan güncel yönelimler incelenmiştir. Bir kalite güvence mekanizması olarak gün geçtikçe yaygınlaşan akreditasyon ve akreditasyon sürecinin önemli bileşenlerinden olan öğrenci değerlendirmelerine yapılan vurgunun arkasındaki unsurlar ele alınmıştır. Yükseköğretimde müşteri odaklılık, kalite, akreditasyon, öğrenci deneyimleri ve öğrenci değerlendirmelerinin yeri ve önemi kapsamlı bir literatür taraması aracılığıyla sunulmuştur. Durum, Türkiye bağlamında özel olarak irdelenmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) düzenlemeleri gereğince ulusal ve/veya uluslararası akreditasyon almış olan bazı programların öğrenci değerlendirmelerine odaklı standartlarının incelenmesi, birçok üniversitede öğrenci değerlendirmelerinin akreditasyon kuruluşları tarafından öngörülen standartlara göre uygulandığını ve halihazırda önemli bir kalite güvence unsuru olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, Türk üniversitelerinde öğrenci değerlendirmelerinin farklı boyutlarına ilişkin potansiyel düzensizlikleri ortadan kaldırmak hem genel olarak üniversitede öğretim kalitesini güvence altına almak hem de yükseköğretimin eğitim yoluyla öğrenciyi dönüştürme gücünü artırmak için büyük önem arz etmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Akreditasyon, Öğrenci değerlendirmeleri, Öğrenci geribildirimi, Yükseköğretim

Ülker N., (2020). An analysis of current trends in higher education: The place and importance of students' learning experiences in quality assurance. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 381-390. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.398>

Nilüfer ÜLKER (✉)

ORCID ID: 0000-0002-9866-0642

Istanbul Technical University, School of Foreign Languages, Istanbul, Turkey

*Istanbul Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye*

ulkern@itu.edu.tr

Received/Geliş Tarihi : 11.06.2020

Accepted/Kabul Tarihi: 07.12.2020

## INTRODUCTION

Recent years have witnessed a shift in higher education stemming from the changes in accordance with globalization of the world and thus internationalization of universities. Within the framework of the current state of higher education, and together with the increasing learner demand from different parts of the globe in parallel with the shift in perceptions on life-long learning, borders between countries have been removed, which resulted in increasing access to higher education. In this context, Özer emphasizes the significant increase in the number of international students and universities' efforts to recruit those students (2012) to compete and maintain their existence in the globalized world.

The increasing demand for higher education across the world comprised the basis for emergence of issues such as quality assurance and competition (Günay, 2008), which, in turn, led to market-orientation, where the students are seen as customers paying fees in return for provision of education. Accordingly, Özer, Gür and Küçükcan highlight the expectations regarding transparency and accountability of higher education institutions to prove public sources are used efficiently (2011), which gave rise to an increasing demand for quality assurance processes and practices across the world. According to Belenli et al., quality assurance contributes to a competition-based environment in terms of distribution of public sources as well as attracting international students by means of recognition, reputation and improvement of international qualifications (2011). Universities therefore started to adopt and implement various quality assurance strategies to prove and improve their quality towards their stakeholders including their prospective students as the primary beneficiaries of higher education. Therefore, "collecting feedback from students on their experiences of higher education has become one of the central pillars of the quality process" (Williams and Cappuccini-Ansfield, 2007, p. 159).

Through a review of related literature, this research investigates the recent trends in higher education which emerged as a result of the globalization and thus internationalization of the universities. Within this framework, the study examines the quality movement together with the customer-oriented view of students, accreditation, the place and role of students' learning experiences in quality assurance, and student feedback on teaching quality as the outcomes of aforementioned trends. The potential drawbacks of those trends are provided in discussions based on international literature to help see conflicting perspectives, which, in turn, is expected to contribute to a general evaluation of the topic and points to be considered and avoided during planning and implementation. Furthermore, the state of Turkish Higher Education in terms of quality assurance and quality improvement along with existing practices concerning the implementation of accreditation are discussed, and the study investigates the extent to which student feedback is considered as part of quality assurance together with the relevant research in the field on a national level.

Being considered a relatively new form of practice, student evaluations have caused many debates and discussions not only for researchers and practitioners but also for instructors, who are or will be subject to the practice across the world. Much research has been conducted on particular constituents of accreditation and student evaluations in separate forms concerning higher education in different countries including Turkey; however, there is no single research concentrating on the state of student evaluations utilized as part of accreditation practices and analysis of current practices based on quality criteria as specified by national and international authorities. To that end, this study seeks to respond to the following research questions: 1. What are the recent international trends in the field of higher education? 2. To what extent are student evaluations utilized as part of the quality assurance mechanisms in Turkey within the scope of current tendencies in higher education sector? An analysis of national and international literature on the topic is expected to contribute to higher education institutions in Turkey while developing strategies with regard to accreditation and student evaluations as part of their quality assurance mechanisms.

### The Quality Movement and Student as a Customer

According to Kerridge and Mathews (1998), "A customer is one to whom we supply goods and services to satisfy their needs and/or wants" (p. 73), a definition used for a student in higher education along with market-orientation, yet the perception has broadened recently to include employers, professional bodies, the government and its surrounding community (Jacobs and Toit, 2006). The marketization of higher education and student as a customer view has been a controversial issue. According to Molesworth et al., in such an environment where student as a customer approach is valued, the focus naturally turns from teaching quality to the culture of student as a customer (2009). This approach primarily applies to countries where the students pay high tuition fees for university education. Still, Atalay's study emphasizes its negative influence on the relationship between students and instructors in terms of student demands especially in foundation universities in Turkey (2018).

Fairchild and Cragge claim students with a consumer attitude are more inclined to feature university as an institution, the main role of which is to equip students with necessary skills and abilities for professional life instead of offering a learning community of academics (2014). This may also result from the policies adopted by universities. For example, Molesworth et al. mention a campaign in a UK university promoting a master's degree as an example for the increase in market orientation in the UK (2009). The primary purpose of such campaigns is to receive funding from the government and, similarly, Minelli et al. emphasize universities' need for accountability for their performance to receive funding that is essentially provided by the government (2008). It is further argued that "universities or courses that are deemed to be higher quality should receive more funding" in places like England, where undergraduate fees are controlled by the government (Gunn, 2018), which may be regarded as a proof that the perception of higher edu-

cation as a public good and private benefit has been changing (Eaton, 2018).

Despite its potential impediments asserted to negatively influence the provision of education, the customer-oriented view of higher education is an important factor in terms of protection of the stakeholders' rights as consumers, specifically students being actively involved in the education process. Douglas and Douglas (2006) explain five basic consumer protection principles to be taken into consideration in the provision of higher education. Accordingly, people must have access to the benefits of a particular product or service; people should have as many options as possible; people should have access to as much information as possible about the product or service; there should be a method in which people can complain about the product or service in case of a malfunction and people should have the right to give opinions to those who make decisions that affect them.

The consumer-oriented approach has contributed to higher education in terms of raising the awareness regarding the necessity of quality and accountability mechanisms in the changing world. "As the worldwide trend of lifelong learning across traditional boundaries is grasped and the importance of satisfying a selective market is increasingly realized, universities slowly began to adopt quality practices, based upon stakeholder and market views and feedback" (Jacobs and Toit, 2006, pp. 311-312). Gunn asserts that use of such mechanisms helps to improve quality and accountability processes in a more liberalized market (2018) and Tsiligiris and Hill (2020) mention the emphasis on quality assurance which can be realized through consumer protection practices for students. Similarly, according to Kerridge and Matthews, consideration of students as customers can bring accomplishment of top-quality performance in all areas of education (1998). Therefore, the quality of education is expected to improve as students as customers have a word in evaluating the provided services in accordance with their needs and expectations (Bunce et al. 2017).

Based on the consumer protection principles in the market-oriented view of higher education, students have the right to access information about a higher education institution, including the quality assurance practices in place to make sure that they will have access to quality education upon selection of a particular higher education institution. Yorke asserts that a basic customer model is not applicable in higher education due to such factors as the variety of backgrounds of students and their favored style of learning; therefore, they are both customers of services provided to them, namely education, and associates of the learning process (1999). As indicated by Gunn, giving the students the chance to evaluate teaching improves choice, enhances transparency and flexibility in learning (2018). Education is expected to contribute to creating major changes in student behaviors, which appears in Watty's research as "a unique, individually negotiated process between the teacher and the learner, where the participant is transformed" (2006, p. 294). Based on the definition of quality as transformation by Harvey and Green, as the continuous change process of the student, education leads to two types

of transformational notions: developing and strengthening the consumer, which can be realized through giving them responsibility for control by ensuring that minimum standards are met (1993). Therefore, to facilitate students' transformation process, higher education institutions are responsible for proving compliance with quality criteria through delegating power to students. It is a fact that quality and accountability have gained new meanings in parallel with the new environment where the students are considered customers. In this framework, Altbach and Knight contend, as a prominent form of quality assurance, accreditation guarantees high quality programs that institutions will offer to their students (2007).

### Students' Learning Experiences, Academic Quality and Accreditation

"There has long been a tension between 'idealised' notions of the purposes of a university and the reality of students' experiences" (Molesworth et al., 2009, p. 278). Despite this belief, it is a fact that students can be assured of quality of a university when it is the result of a learning experience (Kohler, 2003). Therefore, teaching quality, learning environment, student outcomes and learning gains as a result of experiences lead to excellence in teaching (Gunn, 2018). Accordingly, academic quality can be described as concrete benefits gained as a consequence of university experiences (Eaton, 2007) and teaching quality could be considered one of the most prominent elements of academic quality.

Within the context of academic quality, Kuh (2009) emphasizes that student perceptions are not directly associated with how much they learn but the extent to which the students fall on experience and how much they are satisfied with their experience. Hence, student satisfaction and teaching quality are different concepts; student satisfaction is expected to follow a quality teaching experience (Gunn, 2018). In other words, a quality teaching experience leads to satisfaction of the students through their engagement in the learning process. Therefore, Zerihun, Beishuizen, and Van Os claim examining the students' learning experiences can be a contributing factor in the enhancement of quality of teaching (2012).

The focus of quality assurance has gone through a number of changes in time in accordance with changing contexts in higher education. Whereas the focus was more on quantitative data such as the number of books in the library or the number of students who graduated in the very beginning, it gradually shifted to the learning outcomes of the students. Later, Chaves (2006) and Zerihun, Beishuizen, and Van Os (2012) explain, the emphasis on learning outcomes shifted to students' learning experiences as part of the quality assurance processes. Within this scope, Özer, Gür and Küçükcan underline the significance of designating the learning outcomes in accordance with the feedback received from students in the form of student evaluations and redesign curricula accordingly with periodic updates for quality in higher education (2010). Under these circumstances, the emphasis should be on the extent to which quality assurance mechanisms impact the learning process of the students, and that this can be revealed in the most accurate way depending on the learning experiences acquired by



the students, and that the programs and institutions can prove and improve their quality in this direction.

This is the point where accreditation takes effect. In this context, Eaton (2012) describes accreditation as a mechanism to protect the variety of educational experience available to students in higher education institutions. Most of the review procedures and practices require universities to prove that they have appropriate evaluation processes and practices in use to assure their instructional quality (Kember et al., 2002). Also, Günay characterizes accreditation and accountability as constituents of quality assurance (2008). Accreditation is an external evaluation procedure and Dattey et al. assert that asking students about their experiences of quality education as mentioned in the accreditation standards is an appropriate way of learning about their perceptions regarding quality education (2019). Hence, as well as the institution's potential to raise graduates to meet academic standards or professional competence requirements, student evaluations are one of the general standards of quality assurance in which students are asked for their feedback on certain aspects of teaching, and many accrediting agencies have identified new accreditation evaluation processes accordingly (Dill, 2007; Harvey, 2004).

However, the experience of students in a higher education setting with relation to quality and their use in quality assurance causes controversy between academics and other stakeholders (Watty, 2003). According to some researchers, external evaluation is more difficult to be associated with learning and teaching (Harvey and Newton, 2004) because although it is considered by some to be the most desirable method of studying learning experiences (OECD, 2009), while regulating the existing circumstances, it fails to ask questions about the learning experience of students (Harvey, 2002) due to its lack or insufficiency of focus on teaching and learning. Also, as emphasized by Eaton, the shifts in higher education in parallel with the emerging trends as a response to the requirements of the current era may create difficulty for accrediting agencies (2018). Therefore, to meet the demands of the globalized world, accrediting agencies are in a perpetual process of revising their standards asking feedback from relevant stakeholders. Examining the issue from the perspective of students who are the main actors of learning experiences, Isaeva et al. contend that students feel their participation is limited by having to meet formal requirements set internally by the university management or externally by the accreditation body; they do not expect to be involved in discussions or treated as equal partners in the improvement processes (2020). However, being active participants in the quality improvement process of their university will trigger the transformative power of education for the students.

The definition of quality as transformation by Harvey and Green requires transformation of the student as a learner as a result of the education process (1993) and, accordingly, it is possible to strengthen the transformative power of quality in higher education through a shared view among stakeholders, which, otherwise, may lead to conflicts, thus diminishing the transformative potential of quality in higher education (Watty, 2003). Therefore, since learning is a complex process and the

value of some educational experiences can only be understood and appreciated later in professional life, it is not appropriate to focus solely on student satisfaction to evaluate the quality of teaching and learning practices (Harrison et al., 2020). As academics play a significant role in the implementation of quality assurance systems, it is of utmost importance for the management to understand the organization of academic work to ensure continuous improvement in student experience (Newton, 2000).

### Students' Evaluations of Quality

In addition to their right for access to information for processes and practices of a particular higher education institution, "students may expect to be asked their opinion of the varying aspects of their chosen higher education institution as well as to be informed what actions have resulted from the collection of their views" (Williams and Cappuccini-Ansfield, 2007, p. 167). With the growth of the university sector and increasing concerns about quality and the 'consumer protection' practices in enterprises in higher education, there have been significant developments in the processes designed to take students' opinions (Douglas and Douglas 2006; Popli 2005). Therefore, being the primary beneficiaries of teaching process, students have the right to evaluate its quality (Gosling and D'Andrea, 2001; Gunn, 2018; Watty, 2003). It is a satisfying experience for them to feel that their voices are being heard and taken into consideration, which influences their motivation in a positive way (Isaeva et al., 2020). Receiving feedback on students' attitudes of perceived teaching quality is considered as one of the most common quality improvement approaches in university education (Leckey and Neill, 2001). A considerable number of universities in the USA, UK, Australia and many countries in Europe utilize student feedback in teaching quality as a significant component of their quality schemes (Moore and Kuol, 2005).

In this era where higher education institutions face the tension of necessity of extra procedures for liability of instructors (Fairchild and Crage, 2014) as a result of the shifting focus in higher education institutions in accordance with globalization (Moore and Kuol, 2005), evaluating teacher perceptions of students, which is among the internal processes of the institution, is accepted as a proof of the quality of education (Zerihun, Beishuizen and Van Os, 2012). Thus, student evaluations due to the quality movement in education is becoming an increasingly important factor in providing quality higher education (Leckey and Neill, 2001). Therefore, despite resistance from the academic community, student evaluations have become an important element of the accountability mechanisms of many universities worldwide (Salmi and Saroyan, 2007).

"The analysis of student responses is as much about the students' engagement with the course and the success of their learning as it is about the lecturer's role in teaching and supporting learning" (Gosling and D'Andrea, 2001). Through student satisfaction surveys and involving students in the quality process, higher education institutions can attend to accountability criteria (Williams and Cappuccini-Ansfield, 2007) as a



response to requirements for liability of instructors. Moreover, some universities publish evaluation reports on their websites for their prospective and current students as the results are used for receiving funding for the university (Nair, Patil, and Mertova, 2011).

Students' evaluation of the teaching quality within the scope of quality assurance in higher education serves various purposes (Dunrong and Fan, 2009; Leckey and Neill, 2001). It can be used as diagnostic feedback to help academic staff improve the quality of their teaching performance; it can provide a teaching efficacy criterion for use in administrative decision making, it can help students make decisions while choosing lessons; it can assist students in becoming active participants in the learning process; thereby contributing to student autonomy. For example, making student views public may enhance student autonomy through provision of first-hand, transparent information on the courses and instructors (Harvey, 2003). Also, if designed correctly, student feedback may offer a valuable alternative to understanding and identifying learning outcomes that play an important role in quality assurance in higher education (Douglass, Thomson, and Zhao, 2012).

Within the framework of quality assurance, Kember et al. (2002) advocate the idea that feedback obtained from students through questionnaires contributes to improving the quality of teaching. After the evaluation, the lecturers who learn their deficiencies then try to improve their teaching. This contributes to the development of teaching quality over time. In addition, students' evaluation results can be used for contract renewals and promotions. All of this contributes to the improvement of the performance and thus the quality of teaching. Furthermore, through student feedback, it is possible for the universities to determine spheres of student experiences which need further elaboration (Nair, Patil, and Mertova, 2011) and institutions of higher education are interested in improvement over time and collecting student feedback will provide data for benchmarking to help institutions improve (Williams and Cappuccini-Ansfield, 2007).

As a constituent of quality assurance, it is important to receive feedback from students about instructors and lessons for developmental purposes. Getting feedback on teaching quality encourages more change compared to assessment surveys with a number of disadvantages and potential for misuse (Schuck, Gordon, and Buchanan, 2008). For example, in his research, Heffner (2013) revealed that meeting student needs and providing students with opportunities to express their opinions can play an important role in ensuring student satisfaction as included in academic quality criteria.

### ***Critiques on Students' Evaluations of Quality***

Despite various benefits articulated in the framework of potential contributions of student evaluations on teaching quality as an essential component of external quality assurance processes and practices, there have also been criticisms regarding the use of student feedback in quality assurance. Leckey and Neill assert that feedback from students is one of the most puzzling areas in quality assurance practices (2001). For example, with

regard to student feedback on teaching quality in the context of market-oriented higher education, Molesworth et al. discuss higher education institutions' only praising satisfaction of a student as a consumer, which leads to preparation of university students for a well-paid job and thus consumer life (2009). Similarly, Darwin mentions the students' feedback on teaching quality in Australia as "strongly contested, with the seminal tensions between improvement of teaching increasingly being further challenged by the rising tides of internal and external quality assurance mechanisms" (2016, p. 430).

The insufficiency of definition of the customer and the stakeholder in the field of education may lead to a weakness of feedback collection system, which causes challenges in the interpretation of related results based on student evaluations (Keridge and Mathews, 1998). Within the scope, although the objective of student evaluations is supposed to be quality improvement, their use to determine poor teaching performance may cause the evaluations to lose their power to lead to improvement (Dunrong and Fan, 2009; Gosling and D'Andrea, 2001). Therefore, instructors usually express concerns regarding the use of student feedback for personnel decisions (Beran and Rokosh, 2009). If the objective of feedback collection from students is quality improvement, it is necessary for the institution to implement a systematic cycle for analysis of results, reporting areas for action to stakeholders (Harvey, 2003).

With regard to role of student feedback in improving teaching quality, there are some gaps in the design of the students' assessment of the quality of the education system. For example, in some higher education institutions, students are forced to evaluate all the courses they attend within a week. In this case, students may not reflect their true thoughts. Also, not consulting the students while creating the questionnaires to evaluate their real learning experiences may cause students to make assessments based on the opinions of others (Dunrong and Fan, 2009) as in this case students' prior skills and abilities are not taken into consideration as part of their experiences in the analysis (Wiers-Jenssen et al., 2002). Students complain about the design of evaluation system due to the fact that certain number of questionnaires need to be filled in so that they could plan the study load for the upcoming semester, which may limit their opportunities to suggest improvements for the quality assurance system (Isaeva et al., 2020). Besides hesitations regarding the time allocated for evaluations and the inclusion of students in the design process, Balam and Shannon highlight instructors' concerns regarding the validity and reliability of student feedback (2010), which may cause confusions on the side of the academics whether to take actions in accordance with the findings (Arthur, 2009), which has a potential of negatively influencing the improvement of teaching quality. Also, the importance attached to evaluation scores by universities may have a negative influence on instructors' careers in case students do not approve approaches for teaching adopted by the instructors (Chan, Luk, and Zeng, 2014). This situation may lead to compliance behavior, which is not in line with assumed roles and responsibilities of instructors (Schuck, Gordon, and Buchanan, 2008).

Despite their potential drawbacks, student evaluations, which many universities use as part of their quality assurance schemes, can be considered as an important means of improving quality practices because they give students the opportunity to articulate their needs and expectations in relation to their learning experiences especially at a time when quality assurance is closely associated with student-centered learning and the involvement of students as primary stakeholders in decision-making processes regarding instructional design.

### The Turkish Context

YÖK has gone through a number of major phases with regard to quality assurance and quality improvement practices. Billing and Thomas (2000) mention the very beginning of the process with reference to the pilot project for establishment of a quality assurance system. They explain YÖK's concern at the time stemming from the transformation of quality assurance systems as a result of internationalization about leveling the views concerning academic freedom and liability. Therefore, a pilot project was initiated in 1997, the aim of which was to build a quality assurance system in Turkey which would be based on the United Kingdom model where research and teaching were examined and evaluated separately. This was specifically considered to assure the accountability for consumed resources and international acceptance of qualifications of graduates. There was a need for a national external quality assurance mechanism which would systematically check academic standards. As in most countries, it was research achievement, rather than teaching excellence, which led to promotion of the academics and departmental reputations.

The Bologna process has contributed to transformation of higher education in terms of the focus on quality assurance processes for ensuring that educational goals are met (Ek et al., 2013). This situation also applies to Turkish Higher Education concerning quality assurance processes and practices adopted and realized in parallel with Bologna process, which commenced in 2001. Accordingly, "First, educational policies were brought in line with the European Union integration process; and second, the government strategized on how to teach European levels of quality in higher education." (Emil, 2017, p. 189). It is stated on the official website of YÖK that following the legislation on academic evaluation and quality improvement in higher education institutions in 2005, the aim of which was to form quality standards in higher education and to contribute to international harmony in the field, The Commission of Academic Assessment and Quality Improvement (YÖDEK) was established. Later, with the publication of higher education quality assurance legislation in 2015, Turkish Higher Education Quality Council (YÖKAK), which is responsible for the coordination of academic assessment and quality improvement processes including internal and external evaluations of higher education institutions, was formed. Within this framework, Turkish higher education institutions are subject to annual internal evaluations and external evaluations taking place every five years. The system is also open to international evaluations (2020).

During this period, studies were conducted regarding different constituents of the quality system including student evaluations as part of the quality criteria. The studies mainly focused on instructor performance evaluations including collection of student feedback with relation to their learning experiences, which was relatively a new form of implementation for many higher education institutions, and which was in line with Günay's (2011) suggestion on consideration of students as the best referees in the evaluation of instructors. Billing and Thomas stated that at the time of the pilot project, although an increase was observed in the use of student feedback questionnaires, it was still insufficient to take actions to mitigate any issues (2000). As stated by Esen and Esen, students are the ones who get the service, namely education, to determine teaching quality, therefore, student evaluations require elaborate attention and thus teaching performance should be evaluated primarily by students (2015). Kaptanoğlu and Özok indicate that academic performance evaluation is conducted in three areas in Turkey: teaching, research and service. The criteria taken into consideration for teaching aspect of performance evaluation of instructors can be defined as the following: courses offered within the past four years, theses administered, jury memberships, and student feedback results (2006). Some studies were conducted whether student feedback was taken into account sufficiently in overall evaluations of instructors in Turkish higher education institutions. For example, more than half of the instructors taking part in Tonbul's study mentioned teaching is not sufficiently considered in academic promotions compared to publications, which was stated as a concern. Instructors accordingly suggested that teaching activities must be taken into consideration as much as publications as part of performance evaluation of instructors (2008), as confirmed in Kalaycı's study as insufficient consideration of teaching performance compared to that of research performance. The study conducted by Şenses (2007) revealed similar results in terms of specification of student evaluations for academic promotion as a concern. Similarly, Başbuğ and Ünsal's research emphasized instructor preference for inclusion of student feedback as part of the instructor evaluation criteria in addition to publications (2010). In the meantime, the system was already in place in some universities; for example, Çakır's research pointed out that the most significant criteria in the evaluation of instructor performance was the level of success in teaching, which was determined through student feedback, and a majority of instructors indicated their teaching performance was evaluated by students, which gave them the opportunity to improve their teaching practices and evaluate their system of teaching (2008). Atalay's research, however, criticized student evaluations in terms of positioning of the students as customers from the perspectives of instructors especially in foundation universities (2018). These studies together with the activities in higher education regarding quality improvement, accreditation and use of student feedback as part of the quality assurance schemes demonstrate the increase in awareness towards the system of quality.

It is a fact that the number of universities with national and international accreditation is gradually increasing in Turkey in

accordance with the significance attached to quality assurance in higher education. According to Infographic Report of YÖKAK, currently, a total of 160 external evaluations have been conducted in state universities, foundation universities and foundation vocational schools (2019c). Of the criteria concerning student evaluations within the context of institutional internal and external evaluation, the following are prevalent (YÖKAK, 2019a; 2020): inclusion of stakeholders in education, research and development and internationalization processes, which require involvement of students as well as other stakeholders in decision-making processes to turn their needs to objectives and goals, which in turn is expected to lead to quality; systematic monitoring and update of programs in accordance with student-centered teaching, learning and evaluation; establishment of competitive academic promotion criteria for instructors; systematic feedback collection mechanism from students for different constituents of the programs including the course instructors, which are utilized for improvement.

Concerning the increase in the number of accredited programs in Turkey, the current number of accredited programs is 671, which was only 433 in 2016. As of 2019, the number of programs accredited by national accrediting agencies is 508, which was only 340 in 2016. Also, the number of programs accredited by international accrediting agencies is 163, compared to only 93 programs in 2016 (YÖKAK, 2019c). According to general evaluation report of YÖKAK, in the year 2019, within the scope of accredited programs according to fields, it is observed that accreditation in the field of education is prominent compared to the other programs being granted accreditation in terms of the sharp increase within one-year period. As a consequence, while the number of accredited programs in the field of education was only 4 in 2018, it reached to 33 in 2019 (2020), which can be considered a significant increase.

In the self-evaluation report of YÖKAK, the pilot project for external evaluation of intensive English programs of Turkish universities was elaborated on due to lack of a national and independent accrediting agency in the field (2019b). Taking into consideration the rise in the number of accredited education programs and YÖK's special emphasis on intensive English programs, the standards of international accrediting agencies that granted accreditation to intensive English programs of Turkish universities is of prime importance concerning inclusion of student feedback as part of quality mechanisms. Currently, certain international accrediting agencies are prevalent in Turkey in terms of international intensive English program accreditation. As of the date, a total of 47 intensive English programs are accredited by three leading international accrediting agencies, which all include student evaluations as part of their quality standards in parallel with the importance of student experiences in the learning process.

In addition to quality assurance of Turkish higher education institutions, YÖKAK is also responsible for recognition of national and international accrediting agencies. Within this scope, the international accrediting agencies Agency for Quality Assurance (AQAS), Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) and Foundation for International Business

Administration Accreditation (FIBAA) were recognized for a period of five years by YÖKAK (2020). Students' satisfaction with their programs and methods for data collection as well as evaluation of student expectations and needs; instructor evaluation and performance systems including contributions being incorporated into the evaluation of instructor performance and evaluation of instructor teaching quality through student feedback; involvement of students in the design of their learning process and assessing the quality of studies and teaching through evaluations and surveys, respectively can be counted as essential components of quality standards with regard to student evaluations implemented in aforementioned accrediting agencies. Also, one of the 12 YÖKAK recognized national accrediting agencies in the field of education, EPDAD, The Accrediting Agency for Teacher Education Programs Evaluation and Accreditation, puts emphasis on student experiences and thus collection of feedback from students regarding the quality of teaching stating the importance of student satisfaction surveys and use of teaching evaluation forms as a proof for existence of quality assurance and implementation mechanisms (EPDAD, 2016).

### Conclusions and Pedagogical Implications for Turkish Higher Education Institutions

The main role of higher education is to contribute to transformation of the students as a consequence of the education process in which students must be given responsibility and assured that minimum standards for quality are being met, which is the main pillar for the definition of quality as transformation by Harvey and Green (1993). In this competitive state of higher education, it seems almost inevitable for universities to maintain their accountability towards their stakeholders through such quality assurance mechanisms as accreditation. It is a fact that accreditation enhances the institutional processes and practices of universities as well as attracting international students, which contributes to internationalization of universities. To improve the quality of teaching, it is of utmost importance to focus the institutional practices on students' learning experiences. The more students are included in quality assurance processes, the more they feel they belong and they are cared for, which promotes student engagement and active learning, which are indicators of teaching quality and transformative power of education. This will also change the students' perception of a higher education institution from a place functioning to prepare them for professional life into a learning community.

Students' learning experiences are generally included in accreditation standards in the form of students' evaluations of teaching. As a matter of fact, programs and/or institutions improve while going through the accreditation period in terms of focus on student experiences; they may initiate new practices to meet the standards or they may make modifications in their existing practices. Research suggests that students' opinions must be consulted in the form of evaluations. Here the issue lies in the methodology of collection of feedback from students. It is critical not to solely depend on student feedback while trying to improve teaching quality but to sup-



port it through some other means such as peer evaluations and self-evaluations to be conducted on a regular basis. Only then can quality as transformation be achieved and continuous improvement in student experiences be ensured.

In spite of their potential drawbacks, student evaluations are one of the most prevailing forms of quality assurance mechanisms of universities and they are thus included as constituents of quality standards of accreditation and evaluation schemes. This subject has attracted the attention of many researchers as quality and accreditation are at the core of higher education in accordance with the demands of the current era within the scope of emerging trends. This research has revealed that in accordance with recent trends in higher education across the world, the importance attached to quality along with the number of accredited programs are increasing in Turkey, and despite the controversy as also stated in the rest of the article, student evaluations are being extensively used as part of quality assurance practices of many Turkish universities, in line with relevant literature.

It seems that students' evaluation of teaching through student feedback will continue to be utilized as an essential component of accreditation, which is attracting more attention from universities worldwide not to fall behind in this competitive environment. Therefore, it is significant for Turkish higher education institutions to eliminate any potential drawbacks for the preparation, implementation and use of student evaluations to prove and improve quality. Through improvement of existing practices by taking good practices as examples from different parts of the world, the current state of student evaluations can be turned into a more prevalent means for quality improvement thereby contributing to transformative power of higher education on a national level. Future research will thus benefit from the analysis of the extent to which use of student evaluations as a constituent of quality assurance contributes to the improvement of teaching practices in Turkish higher education institutions.

## REFERENCES

- Altbach, P.G., and Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities, *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 290-305.
- Anderson, G. (2006). Assuring quality/Resisting quality assurance: academics' responses to 'quality' in some Australian universities, *Quality in Higher Education*, 12(2), 161-173.
- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback, *Teaching in Higher Education*, 14(4), 441-454.
- Atalay, S. (2018). When students become customers; the changing relationship between the student and the academic: a case study from social sciences in Turkey, *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 512-521.
- Balam, E.M., and Shannon, D.M. (2010). Student ratings of college teaching: a comparison of faculty and their students, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(2), 209-221.
- Başbuğ, G., and Ünsal, P. (2010). Kurulacak bir performans değerlendirme sistemi hakkında akademik personelin görüşleri: Bir kamu üniversitesinde yürütülen anket çalışması [The opinion of the academic personnel about a future performance appraisal system: a survey study conducted in a public university], *Studies in Psychology*, 29(1), 1-24.
- Belenli, İ., Günay, D., Öztemel, E., Demir, A., Şerifoğlu, F., Elmas, M., Eryiğit, R., Aydın, O., & Kılıç, M. (2011). Türkiye yükseköğretim kurumları için kalite güvence oluşumu üzerine bir model önerisi [A model offer on the formation of quality assurance for Turkish higher education institutions], *Journal of Higher Education and Science*, 1(3), 128-133.
- Beran, T. N., and Rokosh, J. L. (2009). Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction, *Instructional Science*, 37, 171-184.
- Billing, D., and Thomas H. (2000). The international transferability of quality assessment systems for higher education: the Turkish experience, *Quality in Higher Education*, 6(1), 31-40.
- Bunce, L., Baird, A., and Jones, S.E. (2017). The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance, *Studies in Higher Education*, 42(11), 1958-1978.
- Chan, C.K.Y., Luk, L.Y.Y., and Zeng, M. (2014). Teachers' perceptions of student evaluations of teaching, *Educational Research and Evaluation*, 20(4), 275-289.
- Çakır, M. (2008). *Vakıf üniversitelerinde akademik personelin performans değerlendirmelerinin eğitim kalitesine etkisi* [The effect of performance appraisal of academic staff at private universities on the education quality], Master's Thesis, Ankara: Gazi University.
- Chaves, C. (2006). Involvement, development and retention: theoretical foundations and potential extensions for adult community college students, *Community College Review*, 34(2), 139-152.
- Darwin, S. (2016). The emergence of contesting motives for student feedback-based evaluation in Australian higher education, *Higher Education Research & Development*, 35(3), 419-432.
- Datney, K., Westerheijden, D.F., and Hofman, W.H.A. (2019). Compliance with accreditation measures in Ghanaian universities: students' perspectives, *Quality in Higher Education*, 25(3), 304-323.
- Dill, D.D. (2007). *Quality assurance in higher education: practices and issues*, The 3<sup>rd</sup> International Encyclopedia of Education, 1-13.
- Douglas, J., and Douglas, J. (2006). Evaluating teaching quality, *Quality in Higher Education*, 12(1), 3-13.
- Douglass, J.A., Thomson, G., and Zhao, C. (2012). The learning outcomes race: The value of self-reported gains in large research universities, *Higher Education*, 64(3), 317-335.
- Dunrong, B., and Fan, M. (2009). On student evaluation of teaching and improvement of the teaching quality assurance system at higher education institutions, *Chinese Education and Society*, 42(2), 100-115.
- Eaton, J.S. (2007). Assault on accreditation: Who defines and judges academic quality? *Liberal Education*, 93(2).
- Eaton, J.S. (2012). The future of accreditation, *Planning for Higher Education*, 40(3), 8-15.

- Eaton, J. S. (2018). Fifty years as an opportunity-for change magazine, accreditation, and the rest of us, *Change*, 124-127.
- Ek, A.C., Ideland, M., Jönsson, S., and Malmberg, C. (2013). The tension between marketisation and academisation in higher education, *Studies in Higher Education*, 38(9), 1305-1318.
- Emil, S. (2017). Qualitative sacrifice for quantitative increase: The case of Turkish higher education system in S. Georgios, K.K. Joshi & S. Paivandi (Ed.), *Quality Assurance in Higher Education: A Global Perspective* (pp. 183-202). New Delhi: Studera Press.
- EPDAD. (2016). *EPDAD Öğretmen Eğitim Standartları [Teacher Education Standards]*. Retrieved from: <https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/standartlar.pdf>
- Esen, M, and Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması [An investigation of the attitudes of the faculty members to the performance evaluation system], *Journal of Higher Education and Science*, 5(1), 52-67.
- Fairchild, E., and Crage, S. (2014). Beyond the debates: measuring and specifying student consumerism, *Sociological Spectrum*, 34, 403-420.
- Gosling, D. and D'Andrea, V-M. (2001). Quality development: a new concept for higher education, *Quality in Higher Education*, 7(1), 7-17.
- Gunn, A. (2018). Metrics and methodologies for measuring teaching quality in higher education: developing the Teaching Excellence Framework, *Educational Review*, 70(2), 129-148.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler-I [Issues, trends, principles and suggestions in the context of re-structuring of Turkish higher education], *Journal of Higher Education and Science*, 1(3), 113-121.
- Günay, D. (2008). Vakıf üniversitesi statüsü ile kalite güvencesi ve akreditasyon ilişkisi [The relationship between foundation university status, quality assurance and accreditation] in İ. Bircan (Ed.), *Türkiye'nin 2023 vizyonunda vakıf üniversiteleri [Foundation universities in the 2023 vision of Turkey]* (pp. 264-275). Atılım University.
- Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S., and Chinthaka, B. (2020). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: a meta- review, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2020.1730315
- Harvey, L., and Green, D. (1993). Defining Quality, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what?, *Teaching in Higher Education*, 7(3), 245-263.
- Harvey, L. (2003). Student feedback (1), *Quality in Higher Education*, 9(1), 3-20.
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 207-224.
- Harvey, L., and Newton, J. (2004). Transforming quality education, *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165.
- Isaeva, R., Eisenschmidt, E., Vanari, K., and Kumpas-Lenk, K. (2020). Students' views on dialogue: improving student engagement in the quality assurance process, *Quality in Higher Education*, 26(1), 80-97.
- Jacobs, G.J., and Toit, A.D. (2006). Contrasting faculty quality views and practices over a five-year interval, *Quality in Higher Education*, 12(3), 303-314.
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler [Methods used in the evaluation process of faculty members' teaching performance in higher education institutions], *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(60), 625-656.
- Kaptanoğlu, D., & Özok, A.F. (2006). Akademik performans değerlendirmesi için bir bulanık model [A fuzzy model for academic performance evaluation], *ITU Journal*, 5(1), 193-204.
- Kember, D., Leung, D.Y.P., and Kwan, K.P. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425.
- Kerridge, J.R., and Mathews, B.P. (1998). Student rating of courses in HE: further challenges and opportunities, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(1), 71-82.
- Kohler, J. (2003). Quality assurance, accreditation, and recognition of qualifications as regulatory mechanisms in the European higher education area, *Higher Education in Europe*, 28(3), 317-330.
- Kuh, G.D. (2001). Assessing what really matters to student learning: inside the National Survey of Student Engagement, *Change*, 33(3), 10-17.
- Leckey, J., and Neill, N. (2001). Quantifying quality: the importance of student feedback, *Quality in Higher Education*, 7(1), 19-32.
- Minelli, E., Rebora, G., and Turri, M. (2008). How can evaluation fail? The case of Italian universities, *Quality in Higher Education*, 14(2), 157-173.
- Molesworth, M., Nixon, E., and Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: the marketisation of the university and the transformation of the student into customer, *Teaching in Higher Education*, 14(3), 277-287.
- Moore, S., and Kuol, N. (2005). Students evaluating teachers: Exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching, *Teaching in Higher Education*, 10(1), 57-73.
- Nair, C.S., Patil, A., and Mertova, P. (2011). Enhancing the quality of engineering education by utilizing student feedback; Quality and the engineering student experience: an institutional approach, *European Journal of Engineering Education*, 36(1), 3-12.
- Newton, J. (2000). Feeding the beast or improving quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring, *Quality in Higher Education*, 6(2), 153-163.
- OECD. (2009). Higher education to 2030, Volume 2, *Globalisation*, [http://cyber.law.harvard.edu/communia2010/sites/communia2010/images/OECD\\_2009\\_Higher\\_Education\\_to\\_2030\\_Volume\\_2\\_Globalisation.pdf](http://cyber.law.harvard.edu/communia2010/sites/communia2010/images/OECD_2009_Higher_Education_to_2030_Volume_2_Globalisation.pdf)
- Özer, M. (2012). Türkiye'de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi [Restructuring of higher education in Turkey and quality assurance system], *Journal of Higher Education and Science*, 2(1), 18-23.
- Özer, M., Gür, B.S., and Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler [Quality assurance: strategic choices for higher education in Turkey], *Journal of Higher Education and Science*, 1(2), 59-65.

- Özer, M., Gür, B.S., and Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi* [Quality assurance in higher education]. Ankara: SETA Publishing.
- Popli, S. (2005). Ensuring customer delight: a quality approach to excellence in management education, *Quality in Higher Education*, 11(19), 17-24.
- Salmi, J., and Saroyan, A. (2007). *League tables as policy instruments: the political economy of accountability in tertiary education*, in GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2: Higher Education in the World 2007, Accreditation for Quality Assurance – What is at stake? 79-95, Palgrave/MacMillan.
- Schuck, S., Gordon, S., and Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematizing wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education, *Teaching in Higher Education*, 13(5), 537-547.
- Şenses, F. (2007). *Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler* [Turkish higher education system in the light of international developments: basic tendencies, problems, conflicts and suggestions]. ERC Working Papers in economics. Ankara: Economic Research Center
- Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education, *Quality in Higher Education*, 7(1), 47-54.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğretmen görüşleri [Faculty and student perceptions on performance assessment for faculty members], *Educational Administration: Theory and Practice*, 56, 633-662.
- Tsiligiris, V., and Hill, C. (2019): A prospective model for aligning educational quality and student experience in international higher education, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2019.1628203
- Yorke, M. (1999). Assuring quality and standards in globalised higher education, *Quality Assurance in Education*, 7 (1), 14-24.
- YÖKAK. (2019a). *Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR) Hazırlama Kılavuzu* [Institutional Internal Evaluation Report Preparation Guide], Retrieved from: [https://www.yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr\\_Surum\\_2.0.pdf](https://www.yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr_Surum_2.0.pdf)
- YÖKAK. (2019b). *Yükseköğretim Kalite Kurulu 2018 Yılı Öz-Değerlendirme Raporu* [Higher Education Quality Council 2018 Self-Evaluation Report], Retrieved from: <https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Enqa/SARofTHEQCTr.pdf>
- YÖKAK. (2019c). *Yükseköğretim Kalite Kurulu İnfografik Durum Raporu* [Higher Education Quality Council Infographic Report], Retrieved from: [https://www.yokak.gov.tr/Common/Docs/Site\\_degerlendirme\\_prog\\_doc/InfoGrafik2019.pdf](https://www.yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc/InfoGrafik2019.pdf)
- YÖKAK. (2020). *Yükseköğretim Kalite Kurulu Genel Değerlendirme Raporu 2015-2019* [Higher Education Quality Council General Evaluation Report 2015-2019], Retrieved from: [https://www.yokak.gov.tr/Common/Docs/Site\\_degerlendirme\\_prog\\_doc/GenelDeğerlendirme20152019.pdf](https://www.yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc/GenelDeğerlendirme20152019.pdf)
- Watty, K. (2003). When will academics learn about quality? *Quality in Higher Education*, 9(3), 213-221.
- Watty, K. (2006). Want to know about quality in higher education? Ask an academic, *Quality in Higher Education*, 12(3), 291-301.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., and Groggaard, J.B. (2002). Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept, *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195.
- Williams, J., and Capuccini-Ansfield, G. (2007). Fitness for purpose? National and institutional approaches to publicizing the student voice, *Quality in Higher Education*, 13(2), 159-172.
- Wood, S. (2006). *Faculty interviews: a strategy for deepening engagement and inquiry*, in A. Driscoll and D.C. Noriega (Ed.) *Taking Ownership of Accreditation: Assessment Processes that Promote Institutional Improvement and Faculty Engagement*, 205-228, Virginia: Stylus Publishing.
- Zerihun, Z., Beishuizen, J., and Van Os, W. (2012). Student learning experience as indicator of teaching quality, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(2), 99-111.
- Websites:  
<https://www.aacsb.edu>  
[www.aqas.eu](http://www.aqas.eu)  
[www.fibaa.org](http://www.fibaa.org)  
[www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr)  
[www.yokak.gov.tr](http://www.yokak.gov.tr)

# Sağlık Bilimleri Öğrencilerinin COVID-19 Hakkındaki Bilgi, Tutum ve Davranışları: Derleme Çalışması

## Health Sciences Students' Knowledge, Attitudes and Behaviors About COVID-19: A Review Study

Aygül KISSAL, Sümeyye KAVİCİ, Fatih OKAN, Fatma AVŞAR

### ÖZ

COVID-19 pandemisinde sağlık profesyonelleri en riskli gruplar arasında yer almaktadır. Gelecek dönemlerde sağlık hizmetlerinin sunumundan sorumlu olacak olan sağlık bilimleri öğrencilerinin COVID-19'a yönelik bilgi, tutum ve davranışları oldukça önem taşımaktadır. Çalışmanın amacı; sağlık bilimleri öğrencilerinin COVID-19'a karşı bilgi, tutum ve davranışlarını ölçen 2019-2020 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların genel olarak incelenmesidir. Taramalar Haziran 2020 tarihinde bilgisayar destekli arama motorları olan Google Scholar, PubMed, ProQuest, Wiley Online Library, MedRxiv'de İngilizce "COVID-19, coronavirus, novel coronavirus, SARS-COV-2, knowledge, attitude, practice" ve Türkçe "COVID-19, koronavirüs, yeni koronavirüs, SARS-COV-2, bilgi, tutum, davranış" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılmıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle Çin, Hindistan, Pakistan gibi Asya ülkelerinde yapılmasına rağmen Türkiye'de yapılan bir çalışma bulunmaktadır ve araştırmalar kesitsel araştırma türündedir. Araştırmalar incelendiğinde aynı alt başlıklar altında birbirine çok zıt sonuçların çıktığı gözlemlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** COVID-19, SARS-COV-2, Bilgi, Tutum, Davranış

### ABSTRACT

Health professionals form the most riskful group in COVID-19 epidemic. The knowledge, attitudes and behaviours of health sciences students who will be responsible for providing health services in the future are of vital importance. The purpose of this study is to examine the studies measuring the knowledge, attitudes and behaviours of health sciences students that are published between 2019-2020. Scans were carried out with using computer-aided search engines Google Scholar, PubMed, ProQuest, Wiley Online Library, MedRxiv, using the keywords "COVID-19, coronavirus, novel coronavirus, SARS-COV-2, knowledge, attitude, practice" as English and "COVID-19, koronavirüs, yeni koronavirüs, SARS-COV-2, bilgi, tutum, davranış" as Turkish in June 2020. All the studies on this subject conducted on this subject are in the cross-sectional design and they are generally conducted in Asian countries such as China, Pakistan and India. However, there is only one study conducted in Turkey. When the studies are examined, it is observed that there are very opposite results under the same subtitles.

**Keywords:** COVID-19, SARS-COV-2, Knowledge, Attitude, Practice

Kissal A., Kavici S., Okan F., & Avşar F., (2020). Sağlık bilimleri öğrencilerinin COVID-19 hakkındaki bilgi, tutum ve davranışları: Derleme çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 391-403. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.399>

### Aygül KISSAL (✉)

ORCID ID: 0000-0003-4570-5031

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Tokat, Türkiye

*Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Health Science, Department of Nursing, Tokat, Turkey*  
aygul.kissal@gmail.com

### Sümeyye KAVİCİ

ORCID ID: 0000-0003-3579-8545

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Tokat, Türkiye

*Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Health Science, Department of Nursing, Tokat, Turkey*

**Geliş Tarihi/Received :** 24.07.2020

**Kabul Tarihi/Accepted :** 20.11.2020

### Fatih OKAN

ORCID ID: 0000-0002-7544-9051

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Tokat, Türkiye

*Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Health Science, Department of Nursing, Tokat, Turkey*

### Fatma AVŞAR

ORCID ID: 0000-0001-7576-1902

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Tokat, Türkiye

*Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Health Science, Department of Nursing, Tokat, Turkey*



## GİRİŞ

COVID-19, Çin'in Vuhan Şehrinde, 31 Aralık 2019'da etiolojisi bilinmeyen pnömoni vakaları ile bildirilmiştir. Bu kişiler üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanmıştır (S.B., 2020a). Ülkemizdeki ilk COVID-19 vakası ise 11 Mart 2020'de saptanmıştır (S.B., 2020b). 12 Temmuz 2020 tarihi itibarıyla küresel toplam vaka sayısı 12 milyon 552 bin 765 ve toplam ölüm sayısı 561 bin 617'dir ve yine aynı tarih itibarıyla Türkiye'deki toplam vaka sayısı 212 bin 993 ve toplam ölüm sayısı 5 bin 363'tür (S.B., 2020c; WHO, 2020).

Multidisipliner sağlık ekiplerinde ekip üyeleri karar verme, ilaç yönetimi, hasta bakımını değerlendirmeden sorumludur (Babiker et al., 2014; Hamza, Badary, & Elmazar, 2020). COVID-19 pandemisinde sağlık profesyonelleri, hastanelerde görevlerini yerine getirirken yüksek risk altındadır ve aynı zamanda pandemi koşulları strese de neden olmaktadır (Hawryluck et al., 2004; Meo, Abukhalaf, Alomar, Sattar, & Klonoff, 2020; Urooj, Ansari, Siraj, Khan, & Tariq, 2020). Mevcut karantina koşulları genel olarak yaşamın fizyolojik aşamalarını etkilemiş ve birçok sosyoekonomik, psikolojik, eğitimsel ve sağlıkla ilgili kaygıları tetiklemiştir (Meo et al., 2020). Bununla birlikte pandemi hâlâ devam etmektedir. Üniversite öğrencileri yaşam deneyimi az olan ancak daha fazla özerklik ve bağımsız yaşama ihtiyacı ile karakterize özel bir grubu temsil ettiği için algıları ve davranışları muhtemelen bu pandemiden daha fazla etkilenmektedir (Peng et al., 2020). Normal koşullar altında bile sağlık sektörü çalışanları hız ve zaman baskısı altında çalışmak ve duygusal talepleri karşılamak durumunda oldukları için çalışma yoğunluğuna en yüksek derecede maruz kalan gruptur (Blanco-Donoso, Garrosa, Moreno-Jiménez, Gálvez-Herrer, & Moreno-Jiménez, 2020; Eurofound, 2019). Pandemi süreci de göz önüne alındığında, sağlık bilimleri öğrencileri çalışmaya başladıkları zaman COVID-19'a maruziyet, iş stresi, ikincil travmatik stres, tükenmişlik, iş-aile çatışması, morbidite ve mortalite riskiyle karşı karşıya kalacaklardır (Blanco-Donoso et al., 2020; O'Sullivan & Phillips, 2019). Sağlık bilimleri öğrencileri hem toplumu temsil eden bir grubu oluşturmakta hem de gelecek dönemde toplum ihtiyaçlarını saptamak, sağlık hizmetlerinin planlamasını yapmak, toplumun korunmasını sağlamak, güvenli uygulamaları teşvik etmek, toplumu destek hizmetlerine yönlendirmek gibi sorumlulukları taşıyacak sağlık profesyonellerini teşkil edecekleri için (Andermann, 2016; Schoeb, 2016/4) bu bilgi ve becerileri kazanmaları kadar toplumun bilgi, tutum ve davranış düzeylerini bilmeleri önem taşımaktadır.

Bilgi, tutum ve davranışlar genel manada literatürde tanımlanmış olsa da ülkeler ve bölgeler arasında değişiklik göstermektedir. Salgın sürecinin etkili bir şekilde yönetilebilmesi için halkın bilgi, tutum ve davranışlarının incelenmesi ve oluşturulacak planlamaların bu doğrultuda yapılması önem taşımaktadır. Genel anlamda COVID-19 ile ilgili bilgi, tutum ve davranışları ölçen sınırlı sayıda ve nitelikte çalışma bulunmaktadır. Toplum üzerinde yapılan çalışmalarda en sık kullanılan COVID-19 bilgi kaynakları sosyal medya, internet ve televizyondur (Abdelhafiz et al., 2020). Kadınların (Rahman & Sathi, 2020; Zhong et al., 2020) ve öğrenim seviyesi daha yüksek olanların bilgi düzeyleri yüksek bulunmuştur (Abdelhafiz et al., 2020; Ferdous et al.,

2020; Rahman & Sathi, 2020; Tomar et al., 2020; Zhong et al., 2020). Bireyler hastalığın tehlikeli olduğunu düşünmekte ve kendilerinin veya aile üyelerinin virüse yakalanmasından endişe etmektedir (Abdelhafiz et al., 2020). Bireylerin büyük bir çoğunluğu kalabalık ortamlara gitmekten kaçınmakta, maske takmakta (Zhong et al., 2020), ellerini yıkamakta (Rahman & Sathi, 2020) ve yüzey temizliğine önem göstermektedirler (Ssebuufu et al., 2020). Bu koruyucu davranışları uygulama düzeyi kadınlarda erkeklere göre daha fazladır (Ferdous et al., 2020; Salman et al., 2020). COVID-19 salgını herkesi gözlük, N95 maskeleri, çift katmanlı eldivenler ve yüz siperleri gibi kişisel koruyucu ekipman kullanmaya ve metodik olarak dezenfeksiyon protokollerini izlemeye zorlamıştır (Bragazzi et al., 2020; Wu, Wu, Liu, & Yang, 2020) Ancak bazı kişiler geleneksel yöntemlerin (asitli meyve yemek, tuzlu suyla gargara yapmak gibi) koruyuculuğuna inanmaktadır (Tomar et al., 2020). Toplumun yansira özellikle gelecek dönemde sağlık hizmetlerinin sunumunda ön sıralarda görev alacak olan sağlık bilimleri öğrencilerinin COVID-19'la ilişkili bilgi, tutum ve davranışları hakkında temel çalışmaların ne durumda olduğunun bilinmesi gereklidir.

Bu bağlamda bu literatür taramasının amacı; sağlık bilimleri öğrencilerinin COVID-19'a karşı bilgi, tutum ve davranışlarını ölçen 2019-2020 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların genel olarak incelenmesidir.

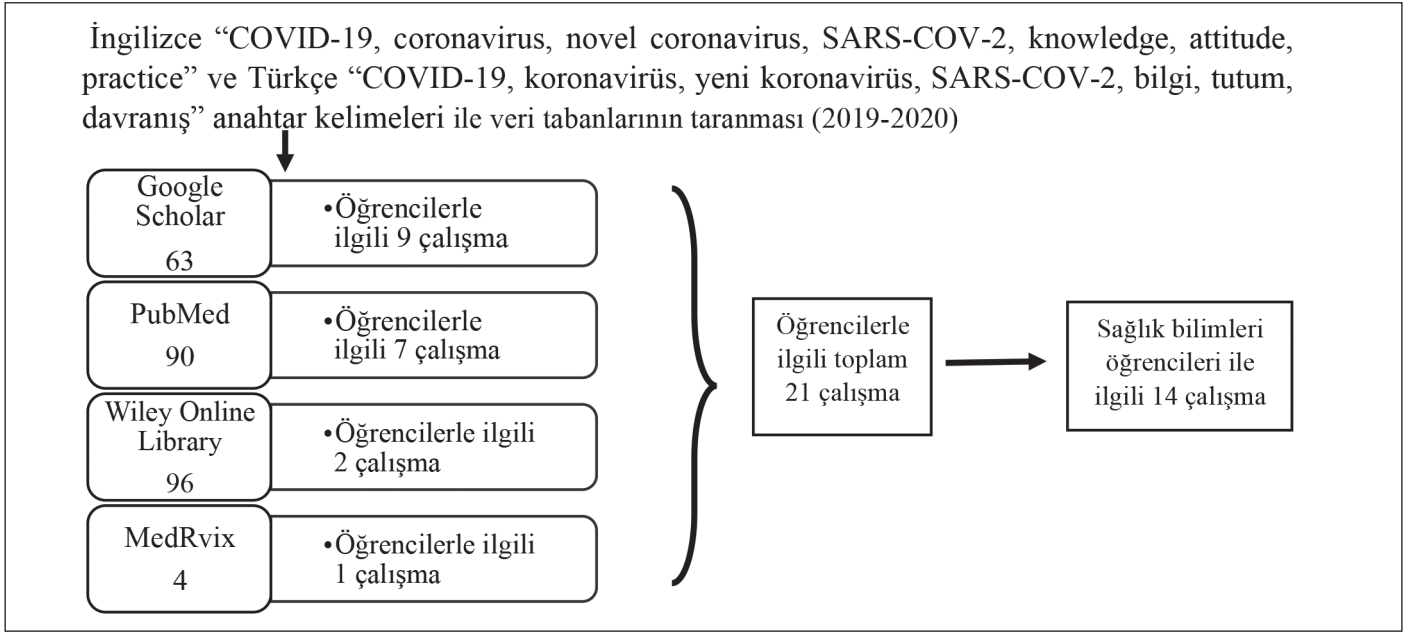
## YÖNTEM

Bu çalışmada, sağlık bilimleri öğrencilerinin COVID-19'a karşı bilgi, tutum ve davranışlarını incelemek amacıyla Haziran 2020 tarihinde bilgisayar destekli arama motorları olan Google Scholar, PubMed, ProQuest, Wiley Online Library, MedRvix'de İngilizce "COVID-19, coronavirus, novel coronavirus, SARS-COV-2, knowledge, attitude, practice" ve Türkçe "COVID-19, koronavirüs, yeni koronavirüs, SARS-COV-2, bilgi, tutum, davranış" anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Taramalarda COVID-19, coronavirus, novel coronavirus, SARS-COV-2 kelimelerinin kullanımıyla aynı sonuçların çıkması üzerine tarama "COVID-19, knowledge, attitude, practice" sözcükleriyle tekrar yapılmıştır. Tüm bu işlemlerin sonucunda 243 araştırma makalesine ulaşılmıştır. Daha sonra elde edilen sonuçlar araştırmacılar tarafından yapılan üçüncü bir değerlendirme ile öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaları içeren 21 araştırma makalesine indirgenmiştir. Son olarak sağlık bilimleri öğrencileri üzerinde yapılan 14 araştırma makalesi değerlendirilmeye alınmıştır.

Çalışmada dünyadaki sağlık bilimleri öğrencilerinin COVID-19 bilgi, tutum ve becerilerini inceleyen, Ocak 2019- Haziran 2020 yılları arasında yapılmış, tam metnine ulaşılabilen araştırma makaleleri incelenmiştir. Taramanın yapıldığı tarihlerde tam metnine ulaşılamayan makaleler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Tarama sonucunda farklı bir alana ait olan yalnızca bir Türkçe makaleye ulaşılmıştır bu yüzden İngilizce'den başka dilde yazılmış olan makaleler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Veri tarama akış şeması Şekil 1'de görülmektedir.

## BULGULAR

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle kesitsel araştırma tasarımıyla olup; Çin, Hindistan, Pakistan gibi Asya ülkelerinin



Şekil 1: Veri tarama akış şeması.

de yapılmıştır (Hamza et al., 2020; Ikhlag, Bint-E-Riaz, Bashir, & Ijaz, 2020; Jamdar, 2020; Lincango-Naranjo et al., 2020; Maheshwari, Gupta, Sinha, & Rawat, 2020; Modi et al., 2020; Olum et al., 2020; Peng et al., 2020; Salman et al., 2020; Taghrir, Borazjani, & Shiraly, 2020; Wogayehu, Taye, Chisha, & Faraja, 2020; Yakar, Öztürk Kaygusuz, Pirincci, Onalan, & Ertekin, 2020; Yang et al., 2020). Türkiye’de ise yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır (Yakar et al., 2020). Çalışmaların katılımcıları tıp (Abdelhafiz et al., 2020; Alzoubi et al., 2020; Ikhlag et al., 2020; Lincango-Naranjo et al., 2020; Maheshwari et al., 2020; Meo et al., 2020; Modi et al., 2020; Olum et al., 2020; Peng et al., 2020; Salman et al., 2020; Taghrir et al., 2020; Yakar et al., 2020; Yang et al., 2020), hemşirelik (Alzoubi et al., 2020; Ikhlag et al., 2020; Jamdar, 2020; Modi et al., 2020; Wogayehu et al., 2020), eczacılık (Salman et al., 2020; Wogayehu et al., 2020), diş hekimliği (Ikhlag et al., 2020; Modi et al., 2020), yardımcı sağlık görevliliği (Ikhlag et al., 2020; Modi et al., 2020; Salman et al., 2020) gibi bölümlerin öğrencilerinden oluşmaktadır. Genel sağlık bilimleri öğrencileri üzerinde çalışılmış araştırmalar da bulunmaktadır (Ikhlag et al., 2020; Modi et al., 2020; Salman et al., 2020; Wogayehu et al., 2020). İncelenen araştırmalar Tablo 1’de sunulmuştur.

### Öğrencilerin COVID-19 Bilgileri

İncelenen araştırmalardaki katılımcıların yeni koronavirüs hakkındaki bilgi düzeyleri değişkenlik göstermektedir. Bazı araştırmada bilgi sahibi olma oranı %92,7 iken (Maheshwari et al., 2020) bazılarında ise bu oran %50’lere kadar düşmektedir (Salman et al., 2020). Virüsün adının başlangıçta 2019-nCoV olduğunu ve daha sonra SARS-CoV-2 olarak değiştirildiğini (Modi et al., 2020; Yang et al., 2020) ve yeni koronavirüsün aşısının olmadığını (Salman et al., 2020; Wogayehu et al., 2020) bilen öğrencilerin sayısı oldukça azdır. Öğrencilerin yarısından fazlası COVID-19’a karşı kanıtlanmış bir tedavi yöntemi olma-

dığının farkında değildir (Salman et al., 2020). Sağlık bilimleri öğrencileri tarafından kullanılan bilgi kaynakları bilimsel makaleler, video konferanslar ve sosyal medyadır (Ikhlag et al., 2020; Lincango-Naranjo et al., 2020; Salman et al., 2020). Öğrenciler medyada COVID-19 ile ilgili haberlere kendi istekleri dışında maruz kaldıklarını ifade etmektedir (Maheshwari et al., 2020). Dergi veya makaleleri ve internet sitelerini temel bilgi kaynağı olarak kullanan öğrenciler daha yeterli bilgiye sahiptir (Olum et al., 2020). Bu nedenle, özellikle bulaşıcı hastalıklar ve pandemilerde, sağlığın geliştirilmesini sağlamak için acilen internetin kullanım yollarının bulunması gereklidir (Hamza et al., 2020). Elektronik kaynaklara erişimi düşük olan taşrada yaşayan öğrencilerin bilgi düzeyleri, şehir merkezlerinde yaşayan öğrencilere göre oldukça düşük bulunmuştur (Wogayehu et al., 2020). Bilgi düzeyindeki eşitsizlik, sağlık bilimleri öğrencilerinin COVID-19 veya diğer olası benzer pandemilerle başa çıkma yetenekleri ile ilgili endişeleri gündeme getirmektedir (Hamza et al., 2020). Bunun giderilmesi için tüm sağlık bilimleri öğrencilerinin COVID-19 ve afetlere hazırlığa yönelik enfeksiyon riski, ciddiyeti ve sonuçları hakkında periyodik eğitimler alması gerekmektedir (Hamza et al., 2020; Ikhlag et al., 2020; Lincango-Naranjo et al., 2020; Modi et al., 2020). Çevrimiçi kaynaklara kolay erişim sağlanması öğrencilerin doğru bilgiye ulaşmasını kolaylaştırabilir (Olum et al., 2020). Hemşirelik ve tıp öğrencilerinin bilgi düzeyleri daha yüksek bulunmuştur (Ikhlag et al., 2020; Modi et al., 2020). Bu nedenle verilecek olan eğitim programları daha düşük farkındalık seviyesine sahip sağlık meslek gruplarının öğrencileri hedef almalıdır (Ikhlag et al., 2020).

Öğrenciler öksürük, nefes darlığı, ateş ve yorgunluğun ana semptom olduğunu ve rutin olarak destekleyici tedavi uygulandığını büyük oranda bilmektedirler (Hamza et al., 2020; Lincango-Naranjo et al., 2020; Maheshwari et al., 2020; Olum et al.,

2020). Ayrıca alkol bazlı el dezenfektanının, maske takmanın koruyucu önlemler olduğunun farkındadırlar (Lincango-Naranjo et al., 2020) ancak öğrencilerin yarısı normal vatandaşların da cerrahi maske takması gerektiğini düşünmektedir (Maheshwari et al., 2020). Maske kullanımı ve solunum cihazı kullanılması hakkında en yüksek orandaki doğru yanıtları ise hemşirelik ve tıp öğrencileri vermiştir (Modi et al., 2020). COVID-19 bilgi düzeyi ile son sınıf ve klinik dönemde olma arasında ilişki bulunmuştur (Olum et al., 2020; Yakar et al., 2020). Bu durum ihtiyaç anında değerlendirmek açısından COVID-19 hastalarının tedavi ve bakımında saha deneyimi bulunan öğrencileri daha iyi bir konuma getirmektedir (Olum et al., 2020).

### Öğrencilerin COVID-19 Tutumları

Bilgi, olumlu tutumlar oluşturmak ve olumlu davranışları teşvik etmek için bir ön koşuldur. Psikolojik olarak tutum sözel ifadelerin birer davranış olarak tanımlanmasıdır. Sosyolojik olarak tutum ise sözel ifadeleri davranış uygulamaya yönelik birer niyet olarak değerlendirilir (Chaiklin, 2011). İncelenen araştırmalarda öğrenciler büyük oranda salgına karşı olumlu tutum geliştirirken (Ikhlag et al., 2020; Olum et al., 2020; Peng et al., 2020; Yakar et al., 2020), olumlu tutuma sahip olmayan öğrenciler de mevcuttur (Lincango-Naranjo et al., 2020). Olumlu tutum geliştiren öğrenciler arasında ise hemşirelik öğrencileri ağırlıktadır (Ikhlag et al., 2020).

Tıp öğrencileri arasında, intörnlere ve stajyerler arasında risk algılamaları açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bunun sebebi ise intörnlere daha fazla deneyime sahip olması ve hasta bakımı konusunda kendilerine daha fazla güvenmeleri nedeniyle riski daha düşük algılamaları, daha az kaygı ve stres duymaları olabilir (Taghrir et al., 2020; Yakar et al., 2020).

Öğrencilerin bir kısmı gönüllü olarak sağlık kurumlarında çalışmak istemektedir (Jamdar, 2020; Olum et al., 2020; Peng et al., 2020; Yang et al., 2020) ve bunun sağlıkları için risk oluşturmayacağına inanmaktadır (Jamdar, 2020). Diğerleri ise hem gönüllü olmak istememekte hem de kurumların başarılı olamayacağına inanmaktadır (Lincango-Naranjo et al., 2020). Öğrencilerin ülkelerinin COVID-19'a karşı başarılı olamayacağını düşünmelerinin nedeni toplum ve hükümet arasında boşluk olması olabilir. Sağlık otoritelerinin kitlelerle iletişimini geliştirmeleri ve sağlık kontrol programlarında toplumun güvenini artırmaları gerekmektedir. Bu da sosyal medya kampanyaları, kamu spotları ve seminerlerle yapılabilir (Ikhlag et al., 2020). Bununla ilişkili olarak yapılan çalışmada televizyon izleyen ve radyo dinleyen öğrencilerde olumlu tutum geliştirme oranı %10 daha fazla bulunmuştur (Olum et al., 2020). Sağlık bakım ekiplerinin ve bilim insanlarının virüsle mücadeleyi kazanacağına inanan öğrenciler de mevcuttur (Hamza et al., 2020). Bilgi düzeyi yüksek olan son sınıf öğrencileri, sağlık ekiplerinin ve bilim adamlarının koronavirüs ile mücadeleyi kazanabileceğinden emin olduklarını ifade etmişlerdir (Hamza et al., 2020).

Öğrenciler ailelerini enfekte etmekten korkmakta ve bu nedenle onları ziyaret etmekten kaçınmaktadır (Ikhlag et al., 2020; Jamdar, 2020; Meo et al., 2020; Yakar et al., 2020). Türkiye'de pandemi sürecinde hizmet veren sağlık profesyonelleri ailelerinden uzak durmaktadır. Bu uygulama sağlık profesyonelleri-

nin ailelerini enfekte etme kaygılarını azaltmada etkili olabilir. Salgın sırasında ortaya çıkabilecek kaygı bireylerin salgına karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Yakar et al., 2020).

Öğrenciler büyük şehirlerin karantina altına alınmasını desteklemektedir (Maheshwari et al., 2020). Ancak bireyler karantina süresince kendilerini umutsuz ve bitkin hissetmektedir, ayrıca ailelerinden ve arkadaşlarından duygusal olarak koptuklarını düşünmektedirler (Meo et al., 2020).

### Öğrencilerin COVID-19'dan Korunma Davranışları

Kişisel koruyucu önlemler sağlık bilimleri öğrencileri tarafından genel olarak uygulanmaktadır (Salman et al., 2020). Bu uygulamalar arasında; el yıkama, el dezenfektanı kullanma, kalabalık yerlere gitmeme, maske kullanma, sosyal mesafeyi koruma, el sıkışmaktan kaçınma ve gereksiz seyahatten kaçınma yer almaktadır (Hamza et al., 2020; Maheshwari et al., 2020; Olum et al., 2020). Ancak bu uygulamaların tamamını uygulayan birey sayısı oldukça düşüktür (Lincango-Naranjo et al., 2020; Salman et al., 2020). Örneğin maske kullanma oranı neredeyse yarı yarıyadır ve bu durumun maske kullanımı bilgi düzeyi ile doğru- dan ilişkili olduğu bulunmuştur (Hamza et al., 2020). Kadınlar, insandan insana bulaş riskiyle karşılaştıklarını daha mantıklı davranacaklarını ve kendilerini koruyabileceklerini ifade etmiştir (Peng et al., 2020). Koruyucu davranışlar arttıkça COVID-19'a karşı risk azalmaktadır. Aynı şekilde olumlu tutumlar da koruyucu davranışları pozitif şekilde etkilemektedir (Hamza et al., 2020; Taghrir et al., 2020). Türkiye'de yapılan çalışmada Sağlık Bakanlığı'nın belirlediği 14 kurala uyan katılımcıların daha yüksek derecede olumlu tutuma sahip olduğu bulunmuştur (Yakar et al., 2020).

### SONUÇ ve ÖNERİLER

İncelemeler sonucunda aynı alt başlıklar altında birbirine çok zıt sonuçların çıktığı gözlemlenmiştir. Ulusal anlamda birbirine eş eğitimler uygulanmadığı için veya araştırmalarda kullanılan anketlerin farklılıkları nedeniyle çok farklı sonuçlar çıkmış olabilir. Ayrıca çalışmaların genelinde anketlerin çevrimiçi şekilde doldurulduğu görülmüştür, bunun sonucunda oluşabilecek yanlış anlaşılmalardan kaynaklı cevaplamalarda sapmalar ortaya çıkmış olabilir (Maheshwari et al., 2020). Ek bir fark ise yapılan çalışmaların farklı dönemlerde (salgının erken/geç dönemlerinde) yapılmış olmasından kaynaklı olarak bilgi, tutum ve davranış seviyeleri farklı şekilde gözlemlenmiş olabilir.

İncelenen çalışmalarda demografik faktörler sınırlı tutulmuştur, bu yüzden ilerleyen çalışmalarda daha geniş bir demografik değerlendirilme yapılması önerilmektedir (Maheshwari et al., 2020). Ayrıca kesitsel araştırma tasarımının doğasından dolayı değişkenler arasındaki nedensellik tam olarak belirlenememiştir, bunun giderilmesi bu konu tekrar incelenebilir (Peng et al., 2020).

Mevcut çalışmalar Asya ve Orta Doğu'da yapılmıştır, salgının yoğun olarak yaşandığı bölgelerden olan Avrupa ülkelerinde yapılan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ülkemizde ise bu konuda yalnızca bir adet çalışma bulunmaktadır (Yakar et al., 2020). Daha kıyaslanabilir sonuçlar elde etmek için belirli bir anket formu ile daha geniş alanlarda (farklı şehirler, farklı

ülkeler), daha geniş örneklerle ve hem devlet hem de özel üniversitelerin sağlık bilimleri öğrencileri ile çalışılmış araştırmalara ihtiyaç vardır.

Bu derlemede COVID-19'a karşı bilgi, tutum ve davranışlar öğrencilerin toplum tanılama becerileri de önem taşıdığından öncelikli olarak toplum açısından değerlendirilmiş, daha sonra öğrenci açısından incelenmiştir. Mevcut çalışmalar gelecekteki sağlık bakım ekibinin ve birçok bireye sunulacak olan bakımın eksik yönlerini ortaya koymak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmalar halk sağlığı acil durum planları tasarlanırken dikkate alınmalıdır (Modi et al., 2020; Peng et al., 2020).

Sonuçlar, sağlık ve eğitim otoritelerinin pandemiye yönelik özel eğitimleri planlarken cinsiyet, eğitim görülen bölüm, eğitim seviyesi, uygulamalı eğitim alıp almama gibi faktörlerin değerlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Peng et al., 2020; Yakar et al., 2020).

**Finansal Kaynak:** Bu çalışma sırasında çalışma ile ilgili verilecek kararı olumsuz etkileyebilecek maddi ve/veya manevi herhangi bir destek alınmamıştır.

**Çıkar Çatışması:** Bu çalışma ile ilgili olarak yazarların ve/veya aile bireylerinin çıkar çatışması yoktur.

Tablo 1: İncelenen Araştırmaların Yer, Amaç, Yöntem, Evren/Örneklem, Veri Toplama Yöntemi, Bulgular, Sonuç Ve Önerileri

Çalışmanın Adı	Yer	Amaç	Yöntem	Evren Örneklem	Veri Toplama Yöntemi	Bulgular	Sonuç	Öneriler
Paradigms about the COVID-2 pandemic: knowledge, attitudes and practices from medical students (Lincango-Naranjo et al., 2020)	Ekvador	COVID-19 hakkında daha iyi tıbbi eğitimi için rehber oluşturacak bilgi açığı, algı ve davranışları belirlemek.	Kesitsel Çalışma	Evren: 3.000 yeni mezun tıp öğrencisi Örneklem: 309 yeni mezun tıp öğrencisi	33 sorudan oluşan çevrimiçi anket formu	Öğrencilerin; • Çoğunluğu hasta ile yakın temasın bulaşma yolu olduğunu ve enfekte olan hastaların asemptomatik olabileceğini (%91,9); öksürük, ateş ve yorgunluğun COVID-19'un tipik semptomları olduğunu (%98,1) bilmektedir. • %97,1'i COVID-19'un tek tedavi yönteminin destekleyici tedavi olduğunu ve %90,3'ü alkol bulaş el dezenfektanı ile elleri yıkamanın ve maske kullanmanın koruyucu önlemler olduğunu farkındadır. • Yarıdan fazlası (%57,9) COVID-19 sağlık tesislerinde gönüllü çalışmak istemekte ve çoğu (%70,9) sağlık tesislerinin COVID-19'la mücadelede başarılı olacağına inanmaktadır. • Sadece %3'ü tamamıyla olumlu tutuma sahiptir. • Sadece %9,4'ü gerekli tüm önlemleri ve kişisel koruyucu ekipmanı aldığını bildirmiştir. • %99'u el yıkama işlemini daha sık kullandığını ve güvenilir kaynaklardan (%77,3), bilimsel makalelerden ve video konferanslardan %3,2) COVID-19 hakkında bilgi aldığını ifade etmiştir.	• Birçok orta gelirli ülkede olduğu gibi, Ekvador da COVID-19'a yönelik hazırlık kapasitesine ve işlevsellik sağlama imkanına sahip değildir, bu nedenle öğrencilerin yüksek bilgi seviyesinden yararlanmak; onları COVID-19'a hazırlamak, eğitimi güçlendirmek, geliştirmek önemli bir fırsattır.	• Ulusal bir müfredat oluşturmak, tüm öğrencilerin eğitilmesi için en etkili yollardan biri olabilir. Öğrenciler COVID-19 ve afete hazırlık özelliğine yönelik çevrimiçi eğitim alabilir ve sağlık sistemleri öğrencileri en etkili olabilecekleri yerlere entegre eden iş akışlarını geliştirebilir.
Cross-Sectional Study on Awareness and Knowledge of COVID-19 among Senior pharmacy Students (Hamza et al., 2020)	Mısır	Son sınıf eczacılık öğrencilerinin COVID-19 salgını hakkında bilgi, tutum ve uygulamalarını değerlendirmek.	Kesitsel Çalışma	Evren: 470 eczacılık öğrencisi Örneklem: 204 eczacılık öğrencisi	18 sorudan oluşan çevrimiçi anket formu	Öğrencilerin; • %98'i COVID-19'un semptomlarının ateş, yorgunluk ve kuru öksürük olduğunu, yaşlı ve kronik hastalığı olan bireylerde daha ciddi sonuçlar oluşacağını bilmektedir. • %96'sı hastalık kişide mevcutsa ya da hasta olan birine bakıyorsa maske kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. • %87'si sağlık bakım ekiplerinin ve bilim insanlarının virüsle mücadeleyi kazanacağına inanmaktadır. • %87'si kalabalık yerlere gitmediğini, yarıısı (%50,5) ise dışarı çıkarken maske takmadığını belirtmiştir.	• Eczacılık öğrencilerinin COVID-19 hakkında genel olarak bilgi sahibi oldukları sonucuna varılabilir. Maske takma hakkında bilgi uygulamaları yetersizdir.	• Gelecekteki eczacılar arasında enfeksiyon riskini azaltmak için stratejiler ve eğitim programlarının uygulanması önerilmektedir. • Son sınıf eczacılık öğrencileri, COVID-19'un ciddiyeti ve sonuçları konusunda daha fazla farkındalık kazanmalıdır.



Tablo 1.: Devam

Çalışmanın Adı	Yer	Amaç	Yöntem	Evren Örneklem	Veri Toplama Yöntemi	Bulgular	Sonuç	Öneriler
Awareness and Attitude of Undergraduate Medical Students towards 2019-novel Corona virus (Ikhtag et al., 2020)	Pakistan	Sağlık bilimleri öğrencilerinin COVID-19'a karşı bilgi, farkındalık ve tutumlarını değerlendirmek.	Kesitsel Çalışma	Örneklem: * 251 tıp öğrencisi * 43 dış hekimliği öğrencisi * 47 hemşirelik öğrencisi * 43 yardımcı sağlık personeli öğrencisi	25 sorudan oluşan yüz yüze anket formu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilerin yaklaşık %80'i yeni koronavirüs hakkında bilgi sahibidir.</li> <li>Tip ve hemşirelik öğrencilerinin bilgi düzeyi diğer öğrencilere göre çok daha iyi bulunmuştur.</li> <li>Öğrencilerin; Genel bilgi kaynakları sosyal medyadır (%53,1).</li> <li>%97,4'ü virüsün yapısı ve bulaş yolu hakkında doğru bilgiye sahiptir.</li> <li>%56'sı aile üyelerinden birisinin hasta olmasından korkmaktadır.</li> <li>Hemşirelik öğrencileri daha fazla olumlu tutumlar sergilemiştir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tip öğrencileri, COVID-19'a karşı disiplinler açısından açık farkla tatmin edici düzeyde farkındalık ve tutumlar göstermiştir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mevcut pandemi hakkında periyodik eğitim müdahaleleri ve daha fazla eğitim çabası gerekmektedir.</li> </ul>
Attitude of Students towards Nursing Profession during the COVID Pandemic (Jamdar, 2020)	Hindistan	COVID-19 sürecinde öğrencilerinde hemşirelik mesleğine yönelik tutumlarını öğrenmek.	Kesitsel Çalışma	Evren: Mumbai'deki seçilmiş üniversitelerin hemşirelik öğrencileri Örneklem: 130 hemşirelik öğrencisi	22 sorudan oluşan yüz yüze anket formu	<p>Öğrencilerin;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>%77'si insanlara bakım vermekten onur duyduğunu beyanını tamamen kabul etmiştir.</li> <li>%94'ü bakım vermenin kendisine yaratıcı ve üretken olma fırsatları verdiğini kabul etmiştir.</li> <li>%79'u pandemi sürecinde bu meslekten dolayı sağlıklarının güvenli olmadığını ifade etmişlerdir.</li> <li>%73'ü, kendilerinin ve ailelerinin bu meslekten dolayı koronavirüs riski altında olduğunu düşünmemektedir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenciler hemşirelik mesleğine karşı olumlu bir tutum sergilemiştir.</li> <li>Araştırma öğrencilerin deneyimi ile anket formunda seçtikleri seçenek arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hemşirelik mesleğine devam edip etmeyecekleri konusunda ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarını kontrol etmek için bir çalışma yapılabilir.</li> <li>Halkın görüşü alınabilir.</li> <li>Bu çalışma diğer birçok profesyonel mesleğin öğrencileri için de yapılabilir.</li> <li>Benzer bir çalışma, meslek seçme eğilimindeki 12. Sınıf öğrencileri ve velileri için de yapılabilir.</li> </ul>
Knowledge, attitude, and practice towards coronavirus disease 2019 (COVID-19) among medical students: A cross-sectional study (Maheshwari et al., 2020)	Hindistan	Tip öğrencilerinin COVID-19'a karşı uygulamalarını değerlendirmek.	Kesitsel Çalışma	Evren: Uttarakhand'da bulunan devlet üniversitesinin tıp fakültesi öğrencileri Örneklem: 350 tıp öğrencisi	23 sorudan oluşan çevrimiçi anket formu	<p>Öğrencilerin;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>%86,7'si yeni koronavirüs ana semptomları ilgili doğru cevap vermiştir.</li> <li>%92,4'ü semptomatik ve destekleyici tedavinin öneminin farkındadır.</li> <li>%92,7'si virüsün bulaş yollarını bilmesinde rağmen, yalnızca %50,3'ü normal vatandaşların da cerrahi maske takması gerektiğini düşünmüştür.</li> <li>%76,6'si medyada COVID-19 virüsü ile ilgili haberlere çok fazla maruz kaldığını düşünmüştür.</li> <li>%94,1'i şehirler arası yasağı desteklemekteydi.</li> <li>%98,6'si salgın sırasında gereksiz seyahat ve dışarı çıkmadan kaçınmıştır.</li> <li>%90'ından fazlası el dezenfektanı kullanmış, ellerini yıkamış ve maske takmıştır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>COVID-19 salgını sırasında, öğrencilerin %92,7'sinin COVID-19 hakkında kapsamlı bilgiye sahip olduğu ve %80'inden fazlasının COVID-19'a karşı olumlu bir tutum sergilediği bulunmuştur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anket öğrenciler tarafından öz bildirimce dayalı yanıtlanması nedeniyle, hataların veya bilgilerin yanlış temsil edilmesinin olasılığı yüksektir.</li> <li>Demografik değişkenler çoğaltımalıdır.</li> <li>COVID-19 ile ilişkili bilgi, tutum ve davranışın çeşitli şehir ve ülkelerde ölçülmesi için daha fazla çalışma yapılmalıdır.</li> </ul>

Tablo 1.: Devam

Çalışmanın Adı	Yer	Amaç	Yöntem	Evren Örneklem	Veri Toplama Yöntemi	Bulgular	Sonuç	Öneriler
COVID-19 Pandemic: Impact of Quarantine on Medical Students' Mental Wellbeing and Learning Behaviors (Meo et al., 2020)	Suudi Arabistan	Karantınanın tıp öğrencilerinin mental sağlık ve öğrenme davranışları üzerindeki etkisini araştırmak.	Tanımlayıcı Çalışma	<u>Evren:</u> Çalışmada evren tanımlanmamıştır. <u>Örnekleme:</u> 625 tıp öğrencisi	20 sorudan oluşan çevrimiçi anket formu	Öğrencilerin; •%45,8'i sık sık yeni koronavirüs enfekte olabileceğini düşünmektedir. • %44,25'i ailelerinden ve arkadaşlarından duygusal olarak kopuk hissettiklerini ifade etmiştir. • %38'i karantina döneminde umutsuz, bitkin veya duygusal olarak tepkisiz hissetmektedir. • %59,3'ü COVID-19'la ilgili bilgileri okumak ve takip etmek için çok zaman harcamaktadırlar. • %54,2'si kaygılı hissetmekte ve uykusuzluk çekmektedir. • %59,4'ü ailesini enfekte etmekten korktuğu için onları ziyaret etmemektedir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çalışmaya katılan tıp öğrencilerinin dörtte birinin iki haftalık karantina döneminde depresyonda oldukları bulunmuştur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ruhsal sağlığın sağlanması için müdahalelere ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda dengeli beslenme, evde egzersiz, yeterli uyku ve sağlıklı fiziksel, entelektüel ve eğitim faaliyetleri uygulanabilir.</li> </ul>
COVID-19 Awareness among Healthcare Students and Professionals in Mumbai Metropolitan Region: A Questionnaire Based Survey (Modi et al., 2020)	Hindistan	Mumbai Büyükşehir Bölgesi'ndeki sağlık çalışanları ve öğrencilerin COVID-19 hastalığı ve enfeksiyon kontrol uygulamalarına yönelik farkındalığı değerlendirilmek.	Tanımlayıcı Çalışma	<u>Evren:</u> 4450 kişi <u>Örnekleme:</u> 1562 kişi (141 yardımcı sağlık personeli, 142 diş hekimi ve diğ. hekimliği öğrencisi, 172 hekim, 517 tıp öğrencisi, 12 idari personel, 379 hemşire ve hemşirelik öğrencisi, 37 paramedik, 163 fizyoterapist/fizik tedavi ve rehabilitasyon öğrencisi)	17 sorudan oluşan çevrimiçi anket formu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yanıt verenlerin sadece %22,6'sı COVID-19'a neden olan virüsün başlangıçta 2019-nCoV olarak ve daha sonra SARS-CoV-2 olarak adlandırıldığını bilmektedir.</li> <li>Doğru cevapların çoğu tıp fakültesi öğrencileridir (%48,9).</li> <li>Maske/solunum cihazı uygulaması hakkında doğru cevapların çoğu hemşirelik bölümü (%43) ve lisans tıp öğrencileri (%42,2) tarafından verilmiştir.</li> <li>Kesin COVID-19 hastası için gerekli izolasyon prosedürlerini en iyi bilen grup fizyoterapistlerdir (%60,1).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sağlık çalışanları ve öğrencilerin, COVID-19 hakkında yeterli farkındalığının olduğu gösterilmiştir (%71,2).</li> <li>Doğru yanıtların en yüksek yüzdesi tıp öğrencilerinden, en düşük yüzdesi ise idari personelden alınmıştır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İdari personel, yardımcı sağlık personeli ve hemşirelik dahil olmak üzere tüm sağlık öğrencileri ve çalışanlarına periyodik eğitimsel web seminerlerinin düzenlenmesi daha fazla farkındalık yaratmak için yararlı ve güvenilir bir araç olabilir.</li> </ul>



Tablo 1.: Devam

Çalışmanın Adı	Yer	Amaç	Yöntem	Evren Örneklem	Veri Toplama Yöntemi	Bulgular	Sonuç	Öneriler
Perspective of Medical Students on the COVID-19 Pandemic: Survey of Nine Medical Schools in Uganda (Olum et al., 2020)	Uganda	Uganda'daki tıp öğrencilerinin COVID-19 salgını hakkında bilgi, tutum ve uygulamalarını belirlemek.	Kesitsel Çalışma	<u>Evren:</u> 6.000-8.000 tıp öğrencisi  <u>Örneklem:</u> 2.500 tıp öğrencisi	22 soruluk çevrimiçi anket formu	Öğrencilerin: • %95'i ateşi, %85'i öksürüğü ve %88'i nefes almada güçlüğü COVID-19'un ana klinik semptomları olarak tanımlamıştır. • Sadece %19'u miyaljinin COVID-19'un ana klinik semptomlarından olduğunu bilmektedir. • Dergi veya makaleleri ve internet sitelerini bilgi kaynağı olarak kullanan öğrenciler diğerlerine göre daha yeterli bilgiye sahiptir. • Dördüncü sınıflındakileri birinci sınıftakilere göre daha fazla bilgiye sahiptir. • Öğrencilerin %74'ü COVID-19'a karşı olumlu bir tutuma sahiptir. • %80'i çağrındıklarında COVID-19 hastalarının tedavisine katılmaya isteklidir. • %7'si COVID-19'un önlenmesine yönelik iyi uygulamalara sahiptir. • Öğrencilerin çoğu sosyal bir mesafeyi korumakta, el sıkışmaktan kaçınmakta ve yüzlerine dokunmadan önce ellerini yıkamaktadır.	• Tıp öğrencilerinin 9/10'unun yaş, cinsiyet, eğitim, üniversiteleri ve aldıkları eğitime bakmaksızın yeterli düzeyde bilgiye sahip olduğu bulunmuştur.	• Uluslararası olarak sunulan ücretsiz kurslar, klinik yönetim kılavuzları ve web seminerleri gibi çevrimiçi sağlık bilgi kaynaklarına sürekli erişim, tıp öğrencileri arasında bilgi, tutum ve uygulamaları geliştirmeye yardımcı olabilir.
Knowledge, attitude and preventive practices related to COVID-19: a cross-sectional study in two Pakistani university populations (Salman et al., 2020)	Pakistan	Pakistan'ın iki üniversitesinde öğrencilerin COVID-19 ile ilgili bilgi, tutum ve korunma uygulamalarını değerlendirmek.	Kesitsel Çalışma	<u>Evren:</u> 20.000 öğrenci  <u>Örneklem:</u> 417 öğrenci (68 tıp öğrencisi, 293 eczacılık öğrencisi, 56 yardımcı sağlık personeli öğrencisi)	45 sorudan oluşan yüz yüze anket formu	Öğrencilerin: • %62'sinin yeni koronavirüs ana bilgi kaynağı sosyal medyadır. • %44,7'si COVID-19 inkübasyon sürecini bilmemektedir. • Yarısı (%50,2) COVID-19 ile ilgili iyi derecede bilgiye sahiptir. • %72,4'ü COVID-19'dan korkmaktadır. • %65,4'ü olumlu tutum sergilemektedir. • %36,5'i koruyucu uygulamaları iyi derecede uygulamaktadır.	• Öğrenciler COVID-19 hakkında yeterli bilgi ve tutumlara sahiptir, ancak hastalıkla ilgili korunma uygulamaları yetersizdir.	• Sosyal mesafe, el yıkama, öksürürken kol için kullanma gibi koruyucu uygulamaları geliştirmek için daha çok sayıda kampanyaya ihtiyaç vardır. Bu amaçla daha fazla iletişim kanalı kullanılmalıdır.

Tablo 1: Devam

Çalışmanın Adı	Yer	Amaç	Yöntem	Evren Örneklem	Veri Toplama Yöntemi	Bulgular	Sonuç	Öneriler
Knowledge, Attitude and Practice Associated with COVID-19 among University Students: a Cross-Sectional Survey in China (Peng et al., 2020)	Çin	Üniversite öğrencileri arasında devam eden halk sağlığı eğitiminin durumunu anlamak.	Kesitsel Çalışma	Örneklem: 872 üniversite öğrencisi (442 tıp öğrencisi, 453 diğer bölümlerden öğrenciler)	22 soruluk yüzde anket formu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tıp öğrencilerinin %99,3'ü ve diğer diğer öğrencilerin %98,4'ü COVID-19'un bulaş yolunu; tıp öğrencilerinin %69,3'ü ve diğer öğrencilerin %63,57'si COVID-19'un inkübasyon süresini ve tıp öğrencilerinin %99,7'si ve diğer öğrencilerin %98,19'u COVID-19'un klinik tablosunu bilmektedir.</li> <li>%73,81'i COVID-19 bulaşmasından korkma, salgının erkenden bitmesini umma, vahşi hayvan tüketimeme, halk sağlığı problemlerine karşı güçlü olma konularında olumlu tutuma sahipti.</li> <li>%87,94'ü ateşi ve kuru öksürüğü olduğunda ne yapacağını bilme, gönüllü olarak ülkeye hizmet etme, hasta bireylerle yakın temasta ne yapması gerektiğini bilme, COVID-19'u yenmiş biriyle buluşma ve salgın bittiğinde bir plana sahip olma özelliklerini taşımaktadırlar.</li> <li>Bilgi, tutum ve davranışlar açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tıp veya diğer bölümler fark etmeksizin Çinli üniversite öğrencilerinin çoğu mevcut halk sağlığı kampanyasının etkinliğini gösteren temel bilgiler konusunda bilgilendirilmiştir ve COVID-19'a karşı olumlu tutum ve proaktif uygulamaya sahiptir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Halk sağlığı eğitimleri formüle edilirken ve salgına karşı önleyici tedbirler geliştirilirken cinsiyet ve okul türünün dikkate alınması gerekmektedir.</li> </ul>
COVID-19 and Iranian Medical Students: A Survey on Their Related-Knowledge, Preventive Behaviors and Risk Perception (Taghrir et al., 2020)	İran	Salgının bağlamsının ilk haftasındaki da tıp öğrencilerinin COVID-19 ile ilgili bilgilerinin önleyici davranışlarını ve risk algılamasını değerlendirmek.	Kesitsel Çalışma	Evren: 5.000 tıp öğrencisi Örneklem: 240 tıp öğrencisi	26 sorudan oluşan çevrimiçi anket formu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilerin; Kadın olanlarında risk algısı daha düşük bulunmuştur.</li> <li>Acil serviste eğitim alanlarının dahili ve cerrahi servisler gibi diğer servislerde eğitim alanlarına göre yeni koronavirus risk algısı düşüktür.</li> <li>Önleyici davranışları ve risk algısı arasında negatif ilişki vardır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İranlı tıp öğrencileri, koruyucu davranışlarda yüksek düzeyde bilgiye ve uygulamaya sahiptir. Ancak risk algısı orta düzeydedir.</li> <li>Kendiliğinden bildirilen koruyucu davranışlar ile risk algısı arasında ki negatif korelasyon bu çalışmada en ilginç bulgudur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Riskli bir grup olarak tıp fakültesi öğrencilerinin, COVID-19'u daha ciddiye alması gerekmektedir.</li> </ul>
Knowledge regarding 2019 novel coronavirus infection among final year health science students at Arbaminch College of Health Sciences, Southern Ethiopia: a cross-sectional study (Wogayehu et al., 2020)	Etiyopya	Koronavirüs hakkında sağlık bilimi öğrencilerinin bilgilerini ve öğrenciler arasında yeni tip koronavirus belirlenici faktörlerini incelemek.	Kesitsel Çalışma	Evren: 980 sağlık bilimleri öğrencisi Örneklem: 304 sağlık bilimleri öğrencisi (165 Eczacılık öğrencisi, 116 ebelik öğrencisi, 181 hemşirelik öğrencisi, 151 tıbbi laborantlık öğrencisi, 148 sağlık bilimi öğrencisi, 219 health extension programı öğrencisi)	33 sorudan oluşan anket formu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilerin; %17,4'ü yeni koronavirus aşısının bulunmadığını biliyordu.</li> <li>%29,9'u, doğrulanmış yeni korona virüs vakasında enfeksiyonun klinik semptomları geçene kadar izolasyonun devam etmesi gerektiğini biliyordu.</li> <li>Sadece %26,3'ü koruyucu önlem bilgisi olarak, öksürme veya hapsirmesi olanlardan sosyal mesafede (en az altı fit) olmak gerektiğini farkındaydı.</li> <li>Müslüman olanlarının Ortodoks Hristiyan olanlarına göre 5,7 kat iyi bilgi puanı vardı.</li> <li>Bekar olanların evli olanlara göre yeni korona virüsü enfeksiyonu hakkında daha az bilgisi bulunmaktadı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sağlık bilimi öğrencileri arasında COVID-19 hakkında bilgi eksikliğinin olduğu sonucuna varılabilir.</li> <li>Kadınlarda, kırsald bölgede yaşayanlarda ve sosyal medya kullananlarda COVID-19 bilgi yeterliliği tespit edilmiştir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hastalık prevalansı ve ölüm oranı katlanarak artarken, sağlık bilimi kolejinin ve sağlık yetkilerinin ölümcül virüsü yönetme yeteneklerini yeniden incelemeleri gerekir.</li> </ul>

Tablo 1.: Devam

Çalışmanın Adı	Yer	Amaç	Yöntem	Evren Örnekleme	Veri Toplama Yöntemi	Bulgular	Sonuç	Öneriler
Knowledge, attitudes, social responsibilities and career plans toward Corona Virus Disease 2019(Covid-19) among Chinese clinical medical students (Yang et al., 2020)	Çin	Çinli tıp öğrencilerinin Covid-19'a karşı bilgi, tutum ve sosyal sorumluluklarını değerlendirmek.	Tanımlayıcı Çalışma	<u>Evren:</u> Çalışmada evren tanımlanmamıştır. <u>Örnekleme:</u> 889 tıp öğrencisi	16 sorudan oluşan yüz yüze anket formu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Klinik öğrenme evresindeki tıp öğrencilerinin, temel öğrenme evresindekilere daha yüksek düzeyde klinik bulgu, muayene ve taburculuk bilgisine sahip oldukları bulunmuştur.</li> <li>8 yıllık klinik tıp öğrencilerinin sosyal sorumlulukları 5 yıllık öğrencilerle benzer saptanmıştır.</li> <li>Öğrencilerin %12,5'i salgın sırasında en ağır iş yüküne sahip birkaç bölümü tercih edeceğini bildirmiştir (Bulaşıcı hastalık bölümü, %1,2; Solunum departmanı, %3,6; Yoğun bakım veya acil servis, %7,7).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Özellikle klinik belirtiler konusundaki Covid-19 bilgisi, klinik öğrenme evresindeki öğrencilerin temel öğrenme düzeyindeki öğrencilerden daha iyi düzeydedir.</li> <li>Yeni kayıtlı klinik tıp öğrencilerinin mesleki mutluluk ve sosyal sorumluluk beklentileri, mezun tıp öğrencilerinin beklentilerinden daha yüksektir.</li> <li>Yeni kayıtlı klinik tıp öğrencilerinin mesleki mutluluk ve sosyal sorumluluk beklentilerinin farklı klinik branşlarla ilişkisi bulunmamıştır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gelecekteki stratejiler, tıp öğrencilerinin mesleki kimliğini ve aidiyet duygusunu korumaya odaklanmalıdır.</li> </ul>
Knowledge, attitude and anxiety of medical students about the current COVID-19 outbreak in Turkey (Yakar et al., 2020)	Türkiye	Tıp fakültesi öğrencilerinin COVID-19 hakkındaki bilgi, tutum ve davranışlarını ve salgının öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek.	Kesitsel Çalışma	<u>Evren:</u> 1.144 tıp öğrencisi <u>Örnekleme:</u> 530 tıp öğrencisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>30 sorudan oluşan çevrimiçi anket formu</li> <li>Durumluk-Süreklilik Kaygı Envanteri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Katılımcıların en fazla doğru yanıtladığı soru, COVID-19'un nedenine ilişkin soruyken; en az doğru yanıtladığı soru, COVID-19'un insanlarda nasıl ilerlediğidir.</li> <li>Klinik dönemdeki öğrenciler, klinik öncesindeki öğrencilere göre hastalığa ilişkin faktörleri, hastalığın seyri, hastalığın birinci basamak tedavisi ve hastalığa uygun bir aşı olup olmadığı hakkında sorulara daha yüksek oranda doğru cevap vermiştir.</li> <li>Öğrenciler COVID-19'a karşı olumlu bir tavır sergilemektedir. El yıkama ise en olumlu tutumu gösterdikleri kuraldır.</li> <li>Klinik dönem öğrencilerinin bilgi puanı ve tutum puanı preklinik öğrencilerden daha yüksektir. Bilgi puanı erkeklerde daha yüksek iken, tutum puanı kadınlarda daha yüksektir.</li> <li>Tutum puanları ile durumluk ve sürekli kaygı puanları arasında negatif korelasyon bulunmuştur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tıp öğrencileri, COVID-19'e karşı yeterli bilgi düzeyine ve olumlu tutuma sahiptir.</li> <li>Klinik dönemdeki öğrencilerin klinik öncesi dönem öğrencilere göre bilgi ve tutum seviyeleri daha yüksektir.</li> <li>Salgının neden olduğu kaygı, katılımcıların olumlu tutum sergilemelerini azaltabilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>COVID-19 ile mücadelede, bireylerin bilgi ve olumlu tutum davranışlarını artıracak önerilere ek olarak, salgının neden olduğu kaygıyı azaltmak için önlem alınmalıdır.</li> </ul>

## KAYNAKLAR

- Abdelhafiz, A. S., Mohammed, Z., Ibrahim, M. E., Ziady, H. H., Alorabi, M., Ayyad, M., & Sultan, E. A. (2020). Knowledge, perceptions, and attitude of Egyptians towards the novel coronavirus disease (COVID-19). *Journal of Community Health*, 45:881–890. doi:10.1007/s10900-020-00827-7
- Alzoubi, H., Alnawaiseh, N., Al-Mnayyis, A., Abu-Lubad, M., Aqel, A., & Al-Shagin, H. (2020). COVID-19 - Knowledge, attitude and practice among medical and non-medical university students in Jordan. *Journal of Pure and Applied Microbiology*, 14(1), 17-24. doi:10.22207/JPAM.14.1.04
- Andermann, A. (2016). Taking action on the social determinants of health in clinical practice: a framework for health professionals. *Canadian Medical Association Journal*, 188(17-18), E474-E483. doi:10.1503/cmaj.160177
- Babiker, A., El Hussein, M., Al Nemri, A., Al Frayh, A., Al Juryyan, N., O Faki, M., . . . Al Zamil, F. (2014). Health care professional development: Working as a team to improve patient care. *Sudanese Journal of Pediatrics*, 14(2), 9-16.
- Blanco-Donoso, L. M., Garrosa, E., Moreno-Jiménez, J., Gálvez-Herrer, M., & Moreno-Jiménez, B. (2020). Occupational psychosocial risks of health professionals in the face of the crisis produced by the COVID-19: From the identification of these risks to immediate action. *International Journal of Nursing Studies Advances* 2, 100003. doi:10.1016/j.ijnsa.2020.100003
- Bragazzi, N. L., Ricco, M., Pacifico, A., Malagoli, P., Kridin, K., Pigatto, P., & Damiani, G. (2020). COVID-19 knowledge prevents biologics discontinuation: Data from an Italian multicenter survey during RED-ZONE declaration. *Dermatologic Therapy*, 33(e13508), 1-8. doi:10.1111/dth.13508
- Chaiklin, H. (2011). Attitudes, behavior, and social practice. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 38(1), 31-54.
- Eurofound. (2019). *Working conditions and workers' health*. Retrieved from [https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef18041en.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef18041en.pdf)
- Ferdous, Z., Islam, S., Sikder, T., Mosaddek, A. S. M., Valdivia, Z., & Gozal, D. (2020). *Knowledge, attitude, and practice regarding COVID-19 outbreak in Bangladesh: An online-based cross-sectional study*. Retrieved from <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.05.26.20105700v2.full.pdf>
- Hamza, M. S., Badary, O. A., & Elmazar, M. M. (2020). Cross-sectional study on awareness and knowledge of covid-19 among senior pharmacy students. *Journal of Community Health*, 15, 1-8. doi: 10.1007/s10900-020-00859-z
- Hawryluck, L., Gold, W. L., Robinson, S., Pogorski, S., Galea, S., & Styra, R. (2004). SARS control and psychological effects of quarantine, Toronto, Canada. *Emerging Infectious Diseases*, 9(7), 1206-1212. doi:10.3201/eid1007.030703
- Ikhlag, A., Bint-E-Riaz, H., Bashir, I., & Ijaz, F. (2020). Awareness and attitude of undergraduate medical students towards 2019-novel corona virus. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4):COVID19-S32-S36 doi:10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2636
- Jamdar, K. (2020). Attitude of students towards nursing profession during the COVID pandemic. *UGC Care Journal*, 31(37), 347-352.
- Lincango-Naranjo, E., Solis-Pazmino, P., Rodriguez-Villafuerte, S., Lincango-Naranjo, J., Vinuesa-Moreano, P., Barberis-Barcia, G., . . . Soto-Becerra, P. (2020). *Paradigms about the COVID-2 pandemic: knowledge, attitudes and practices from medical students* Retrieved from <https://www.medrxiv.org/content/medrxiv/early/2020/06/09/2020.05.21.20105858.full.pdf>
- Maheshwari, S., Gupta, P., Sinha, R., & Rawat, P. (2020). Knowledge, attitude, and practice towards coronavirus disease 2019 (COVID-19) among medical students: A cross-sectional study. *Journal of Acute Disease*, 9(3), 100-104. doi:10.4103/2221-6189.283886
- Meo, S. A., Abukhalaf, A. A., Alomar, A. A., Sattar, K., & Klonoff, D. C. (2020). COVID-19 pandemic: impact of quarantine on medical students' mental wellbeing and learning behaviors. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4):S43-S48. doi:10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2809
- Modi, P., Nair, G., Uppe, A., Modi, J., Tuppekar, B., Gharpure, A., & Langade, D. (2020). COVID-19 Awareness among healthcare students and professionals in Mumbai metropolitan region: a questionnaire-based survey. *Cureus*, 12(4): e7514. doi:10.7759/cureus.7514
- O'Sullivan, T. L., & Phillips, K. (2019). From SARS to pandemic influenza: the framing of high-risk populations. *Natural Hazards*, 98, 103-117. doi:10.1007/s11069-019-03584-6
- Olum, R., Kajjimu, J., Kanyike, A. M., Chekwech, G., Wekha, G., Nassozi, D. R., . . . Bongomin, F. (2020). Perspective of medical students on the COVID-19 pandemic: Survey of nine medical schools in Uganda. *JMIR Public Health and Surveill*, 6(2), e19847. doi:10.2196/19847
- Peng, Y., Pei, C., Zheng, Y., Wang, J., Zang, K., Zheng, Z., & Zhu, P. (2020). *Knowledge, attitude and practice associated with COVID-19 among university students: A cross-sectional survey in China*. Retrieved from <https://www.researchsquare.com/article/rs-21185/v1>
- Rahman, A., & Sathi, N. J. (2020). Knowledge, attitude, and preventive practices toward COVID-19 among Bangladeshi internet users. *Electronic Journal of General Medicine*, 17(5), em245. doi:<https://doi.org/10.29333/ejgm/8223>
- S.B. (2020a). *COVID-19 (yeni koronavirüs hastalığı) nedir?* Retrieved from <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/covid-19-yeni-koronavirus-hastaligi-nedir>
- S.B. (2020b). *COVID-19 (SARS-CoV2 enfeksiyonu) rehberi*. T.C. Sağlık Bakanlığı Retrieved from <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/covid-19-rehberi.html>
- S.B. (2020c). *Türkiyedeki güncel durum*. Retrieved from <https://covid19.saglik.gov.tr/>
- Salman, M., Ul Mustafa, Z., Asif, N., Zaidi, H. A., Hussain, K., Shehzadi, N., & Saleem, Z. (2020). Knowledge, attitude and preventive practices related to COVID-19: a cross-sectional study in two Pakistani university populations. *Drugs & Therapy Perspectives*. 36, 319–325. doi:10.1007/s40267-020-00737-7
- Schoeb, V. (2016/4). Healthcare service in Hong Kong and its challenges the role of health professionals within a social model of health. *China Perspectives*, 51-58. doi:10.4000/chinaperspectives.7118

- Ssebuufu, R., Sikakulya, F. K., Binezero, S. M., Wasingwa, L., Nganza, S. K., Ibrahim, B., & Kyamanywa, P. (2020). *Awareness, knowledge, attitude and practice towards measures for prevention of the spread of COVID-19 in the Ugandans: A nationwide online cross sectional Survey*. Retrieved from <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.05.05.20092247v1.full.pdf+html>
- Taghrir, M. H., Borazjani, R., & Shiraly, R. (2020). COVID-19 and Iranian medical students; a survey on their related knowledge, preventive behaviors and risk perception *Archives of Iranian Medicine*, 23(4), 249-254. doi:10.34172/aim.2020.06
- Tomar, B. S., Singh, P., Suman, S., Raj, P., Nathiya, D., Tripathi, S., & Chauhan, D. S. (2020). *Indian community's knowledge, attitude & practice towards COVID-19*. Retrieved from <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.05.05.20092122v1.full.pdf+html>
- Urooj, U., Ansari, A., Siraj, A., Khan, S., & Tariq, H. (2020). Expectations, fears and perceptions of doctors during COVID-19 pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4). doi:10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2643
- WHO. (2020). COVID-19 situation report-174. Retrieved from [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200712-covid-19-sitrep-174.pdf?sfvrsn=5d1c1b2c\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200712-covid-19-sitrep-174.pdf?sfvrsn=5d1c1b2c_2)
- Wogayehu, B., Taye, W., Chisha, Y., & Faraja, K. (2020). *Knowledge regarding 2019 novel coronavirus (2019-nCoV) infection among final year health science students at Arbaminch College of Health Sciences, Southern Ethiopia: a cross-sectional study* Retrieved from <https://europepmc.org/article/ppr/ppr155113>
- Wu, D., Wu, T., Liu, Q., & Yang, Z. (2020). The SARS-CoV-2 outbreak: What we know. *International Journal of Infectious Diseases*, 94, 44-48. doi:10.1016/j.ijid.2020.03.004
- Yakar, B., Öztürk Kaygusuz, T., Pirincci, E., Onalan, E., & Ertekin, Y. H. (2020). Knowledge, attitude and anxiety of medical students about the current COVID-19 outbreak in Turkey. *Family Practice and Palliative Care*, 5(2), 36-44. doi:10.22391/fppc.737469
- Yang, H., Zhenng, Y., Yu, F., Cheng, B., Zhu, Z., Liao, S., . . . Wang, F. (2020). *Knowledge, attitudes, social responsibilities and career plans toward Corona Virus Disease 2019 (Covid-19) among Chinese clinical medical students*. Retrieved from [https://assets.researchsquare.com/files/rs-27032/v1\\_stamped.pdf](https://assets.researchsquare.com/files/rs-27032/v1_stamped.pdf)
- Zhong, B. L., Luo, W., Li, H. M., Zhang, Q. Q., Liu, X. G., Li, W. T., & Li, Y. (2020). Knowledge, attitudes, and practices towards COVID-19 among Chinese residents during the rapid rise period of the COVID-19 outbreak: a quick online cross-sectional survey. *International Journal of Biological Sciences*, 16(10), 1745-1752.



# Yurt Dışı Eğitim ve Mezuniyet Sonrası Yerleşim Tercihleri: Amerika Birleşik Devletleri’de Eğitim Alan T.C. Vatandaşlarının bir Analizi

## Education Abroad and Post-graduation Location Choices: An Inquiry on Turkish Republic Citizens studying in the United States of America

Murat DEMİRCİ

### ÖZ

Makalemizde Türkiye’den yurt dışına üniversite eğitimi almak için giden öğrencilerin eğitim ve mezuniyet sonrası yerleşim tercihleri incelenmiştir. Türkiye’den yurt dışına çıkan uluslararası öğrencilerin ülke tercihlerini incelemek için UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) verisi kullanılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun üniversite sistemleri gelişmiş ve akademik yayın kalitesi Türkiye’den daha iyi olan ülkeleri tercih ettiği saptanmıştır. En çok tercih edilen ülke olan Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitim alan öğrenciler incelendiğinde ise çoğunluğun yüksek lisans ve doktora seviyesinde eğitim aldığı görülmüştür. Ayrıca, Amerikan üniversitelerinde eğitim alan lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin Türkiye’de benzer seviye eğitim alan üniversite öğrencilerine kıyasla daha yüksek bir oranının mühendislik ve bilişim gibi teknik alanlarda eğitim almayı tercih ettiği gözlemlenmiştir. Türkiye’den Amerikan üniversitelerine eğitim almaya giden öğrencilerin %21 gibi azımsanmayacak bir oranının dünyanın en iyi 100 üniversitesi arasında kabul edilen kurumlarda eğitim aldıkları bulunmuştur. Her ne kadar yurt dışındaki kaliteli kurumlarda eğitim alan Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) vatandaşlarının fazlalığı bir zenginlik olarak düşünülse de bu zenginliğin Türkiye ekonomisi için katkıya dönüşmesi bu öğrencilerin Türkiye’ye geri dönme oranına bağlıdır. Geri dönme oranını anlamak için Amerikan üniversitelerinde 2005-2015 yılları arasında eğitim almaya başlayıp mezun olan bütün T.C. vatandaşlarının ilk yerleşim tercihinin Amerika Birleşik Devletleri olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, örneğin yüksek lisans ve doktora programı mezunlarının %70’i gibi, mezuniyetten sonra Amerika’da kalmaya devam ettiği görülmüştür. Son olarak, üç farklı Amerikan üniversitesinden mezun olan öğrencilerin daha uzun dönemli yerleşim tercihleri analiz edilmiş ve mezuniyetten 10 yıl sonra Türkiye’ye dönenlerin oranının %40 gibi düşük bir seviyede kaldığı gözlemlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Uluslararası öğrenciler, Geri dönme oranları, Yükseköğretim, Türkiye vatandaşları, Amerika Birleşik Devletleri

### ABSTRACT

This study analyzes education and post-graduation residency choices of students who go abroad from Turkey to pursue higher education. It has been found that most students have chosen to study in countries where the university system is advanced and the quality of academic publishing is better than Turkey. The analysis of students who have taken education in the United States as the most commonly preferred country has shown that the majority of students has attended in the master’s- and doctoral-level programs. In addition, it has been observed that Turkish citizens studying at the bachelor’s, master’s, and doctorate levels in the United States were more likely to study in technical fields, such as engineering and computing, compared to university students of the same level in Turkey. It has been also found that a non-negligible ratio of Turkish students in the United States, such as 21 percent, has enrolled in universities that are considered among the

Murat Demirci (2020). Yurt dışı eğitim ve mezuniyet sonrası yerleşim tercihleri: Amerika Birleşik Devletleri’de eğitim alan T.C. vatandaşlarının bir analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 404-413. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.400>

Murat DEMİRCİ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-3255-2809

Koç Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonomi Bölümü, İstanbul, Türkiye

Koç University, College of Administrative Sciences and Economics, Department of Economics, Istanbul, Turkey

mudemirci@ku.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 28.06.2020

Kabul Tarihi/Accepted : 07.12.2020

best 100 universities in the world. Although the abundance of Turkish students studying abroad in prominent universities seems to be a richness for Turkey, whether this richness benefits the Turkish economy depends on the rate at which these students return to Turkey after their graduation. To understand the return rate, whether the initial residency choice was the United States or not has been analyzed for all Turkish graduates of American universities who started their studies in the 2005-2015 period. It has been found that most of these students, such as 70 percent of master's and doctoral degree holders, have continued to stay initially in the United States. Lastly, the long-term residency choices of students who graduated from three American universities have been analyzed, and it has been found that the ratio of them who returned to Turkey 10 years after their graduation has stayed at a low level of 40 percent.

**Keywords:** International students, Return rates, Higher education, Turkish citizens, United States of America

## GİRİŞ

Üniversite eğitimi almak için yurt dışına çıkan öğrencilerin sayısı 2005 ve 2015 yılları arasında dünya çapında 3 milyondan 4,6 milyona çıkarak %53 artmıştır (OECD 2017). Uluslararası öğrenciler olarak tanımlanan bu durumdaki insanların sayısındaki artış küresel göç hareketlerinde son yıllarda gözlemlenen en önemli değişikliklerden birisi olmuştur. Türkiye'den yurt dışına eğitim almaya giden öğrencilerin sayısı ise aynı dönem boyunca 35 588'den 45 816'ya çıkarak küresel trend ile uyumlu ama daha düşük bir oranda %29 artış göstermiştir. Bu makalenin ilk kısmında Türkiye'den yurt dışına eğitim amaçlı çıkan öğrencilerin ülke tercihleri incelenmiştir. Bir sonraki kısımda öğrenciler tarafından en çok tercih edilen ülke olan Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'inde 2005 ve 2015 seneleri arasında eğitim almaya başlayan Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) vatandaşlarının eğitim aldıkları okulların ve alanların analizi yapılmış ve bu öğrencilerin mezuniyet sonrası ilk yerleşim tercihi olarak ABD'de kalmaya devam edip etmediği incelenmiştir. Son olarak, Türkiye ve ABD'deki bazı üniversitelerden mezun bir grup öğrencinin mezuniyetten 10 yıl sonraya kadar gerçekleşen yerleşim tercihleri saptanmış ve bu tercihlerin bir analizi yapılmıştır.

Uluslararası öğrenciler yurt dışında aldıkları eğitim ile vatandaş oldukları ülkenin beşerî sermayesine önemli katkılar sağlayabilirler. Fakat bu katkının gerçekleşmesi uluslararası öğrencilerin yurt dışında aldıkları eğitimin vatandaş oldukları ülkede alacakları eğitime kıyasla daha kaliteli olmasına ve eğitimlerini tamamladıktan sonra vatandaş oldukları ülkeye geri dönmeye bağlıdır. Mevcut çalışma Türkiye'den yurt dışına eğitim almaya giden öğrenciler için bu iki etkenin ne kadar geçerli olduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir.

Literatürdeki bir grup araştırmacı uluslararası göç hareketlerinin nedenlerini itici ve çekici faktörlerin varlığı ile açıklamaya çalışmıştır. Örneğin, Rosenzweig (2006) uluslararası öğrenci hareketlerini açıklayabilecek temel itici faktörün öğrencilerin vatandaş oldukları ülkedeki eğitim olanaklarının yetersizliği olduğunu, temel çekici faktörün ise eğitim alınan ülkedeki mezuniyet sonrası iyi iş olanakları olduğunu iddia etmiştir. Uluslararası öğrencilerin vatandaş oldukları ülkeye nasıl katkı sağlayacağı da öğrencilerin bu itici ve çekici faktörlerden hangisi sebebiyle yurt dışına çıktıklarına bağlıdır. Ülkelerindeki yetersiz eğitim sonucu daha iyi eğitim olanığı için yurt dışına çıkan öğrencilerin (yani itici faktör sebebi ile) ülkelere dönme olasılığının daha yüksek olması ve dolayısıyla bu amaçla yabancı

ülkelerde eğitim alan vatandaşların sayısının artmasının bir ülkenin beşerî sermayesini geliştirmesi beklenir. Eğitim alınan yabancı ülkedeki iş olanakları için (yani çekici faktör sebebi ile) yurt dışına çıkan öğrencilerin ise yurda geri dönme olasılığının düşük olması ve dolayısıyla vatandaş oldukları ülkeye katkı yapma şanslarının daha az olması beklenir.

Rosenzweig'i takip eden çalışmalar uluslararası öğrenci hareketinin iddia edilen itici ve çekici faktörlerinin varlığını ampirik olarak test etmişler ve iki türlü etken için de destekleyici sonuç bulmuşlardır. Örneğin, Bird ve Turner (2014) gelişmekte olan ülkelerdeki genç nüfusun bu ülkelerdeki mevcut üniversitesi kapasitesine oranındaki artışın Amerika'daki kalite eğitim seçeneklerine olan talepte bir artışa yol açtığını göstermişlerdir. Shih (2016) ise eğitim sonrası çalışmak için gerekli iş vizelerine hak kazanmaktaki zorlukların Amerikan üniversitelerinde eğitim alan uluslararası öğrencilerin sayısını düşürdüğünü bularak eğitim sonrası iş olanaklarının uluslararası öğrenci hareketlerini açıklayıcı önemli bir faktör olduğunu saptamıştır. Beine vd. (2014) ise 13 Avrupa ülkesine olan öğrenci akımlarını incelemiş ve eğitim alınan ülkedeki kaliteli üniversite sayısının artmasının daha fazla uluslararası öğrenciyi bu ülkelere çektiğini göstermişlerdir. Kaushal ve Lanati (2019) ise benzer bir analizi 141 ülke için yapmış ve İngilizce'nin anadil olarak kullanılmadığı gelişmiş ülkelere giden öğrenciler için mezuniyet sonrası iş olanaklarının daha önemli olduğunu, fakat İngilizcenin anadil olarak kullanıldığı veya gelişmekte olan ülkelere olan uluslararası öğrenci akımları için ise kaliteli eğitim alma isteğinin daha ağır bastığını göstermişlerdir.

Uluslararası öğrenci literatüründeki bir başka grup çalışma ise öğrencilerin mezun olduktan sonraki yerleşim tercihlerini incelemiştir. Çoğu çalışma mevcut verinin kısıtları sebebiyle sadece doktora öğrencilerinin geri dönme davranışını araştırmıştır. Örneğin, Grogger ve Hanson (2015) Amerikan üniversitelerinin doktora programlarından mezun olan öğrencilerin mezuniyet sonrası ABD'de kalma niyetini incelemişlerdir. Bilim ve mühendislik programlarının mezunları için bu oranın %80 gibi oldukça yüksek bir seviyede olduğunu göstermişlerdir. Finn (2014) ise Amerikan üniversitelerinden mezun olan doktora öğrencilerinin %65 gibi büyük bir çoğunluğunun mezun olduktan 10 yıl sonra hâlâ ABD'de kalmaya devam ettiğini bulmuştur. Demirci (2019) ise T.C. vatandaşları ile ilgili kısmı bu çalışmada da kullanılacak olan yeni bir veriyi analiz ederek, Amerikan üniversitelerinin lisans ve yüksek lisans programlarından mezun olan bütün yabancı öğrencilerin ilk yerleşim tercihinin ve bu tercihin



Amerikan hükümetinin uyguladığı vize politikalarından nasıl etkilendiğini incelemiştir. Demirci (2019) yüksek lisans seviyesindeki bilim ve mühendislik programı mezunu uluslararası öğrencilerin mezuniyet sonrası ABD’de kalma oranını %88 olarak saptamış ve bu oranın bilim ve mühendislik alanlarındaki doktora öğrencilerinin kalma oranı kadar yüksek olduğunu göstermiştir.

1960’lardan itibaren, Türkiye’nin bazı ülkelerle imzaladığı ikili anlaşmalar neticesinde çok sayıda T.C. vatandaşı çalışma maksadıyla yurt dışına göç etmiştir. Bu gelişmeler neticesinde günümüzde büyük çoğunluğu Avrupa bölgesinde, özellikle Almanya’da olmak üzere, yaklaşık 5 milyon T.C. vatandaşı yurt dışında ikamet etmektedir (Elveren ve Toksöz 2018). Türkiye’den yurt dışına göç etmiş insanların sayısının fazlalığı araştırmacıların ilgisini çekmiş ve literatürdeki mevcut bir grup çalışma bu göç davranışının sebebini anlamaya yönelmiştir.

Bu çalışmadaki hedef kitle ise beyin göçü üzerine yüksek eğitimli bireylerle yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak sadece eğitim amaçlı yurt dışına çıkan bireylerdir. Makalenin sonraki kısmında ayrıntılı şekilde inceleneceği üzere 2015 yılı itibari ile yaklaşık 45 bin T.C. vatandaşı yurt dışında eğitim almaktadır. Her ne kadar eğitim maksadıyla yurt dışına çıkan T.C. vatandaşlarının sayısı yurt dışında yaşayan bütün T.C. vatandaşların sayısına kıyasla düşük olsa da T.C. vatandaşı öğrenciler bütün uluslararası öğrenciler arasında önemli bir paya sahiptirler. Örneğin, Türkiye uzun yıllar boyunca ABD’ye en çok sayıda öğrenci yollayan ilk 10 ülke arasında olmuştur (IIE, 2019). Bu çalışmanın odak noktasını da Türkiye’den yurt dışına, özellikle ABD’ye, eğitim almak için çıkan bireyler oluşturmaktadır.

Bu bağlamda bu çalışmaya en yakın araştırmalar Güngör ve Tansel (2008a) ile Rüzgar (2020) olmuştur. Güngör ve Tansel (2008a) 2002 yılı itibari ile yurt dışında eğitim almakta alan T.C. vatandaşı yaklaşık 1000 kişinin eğitimlerini tamamladıktan sonra Türkiye’ye geri dönme niyetlerini incelemiştir. Rüzgar (2020) ise bir Amerikan üniversitesinde 2017 yılı itibari ile eğitim gören 19 T.C. vatandaşını incelemiş, ve bu öğrencilerin neden yurt dışında eğitim almak istediklerini araştırmıştır. Bu iki çalışmadan farklı olarak mevcut çalışma eğitim için Türkiye’den yurt dışına giden bütün öğrencilerin ülke tercihlerini ve ABD’ye giden bütün öğrencilerin ise okul ve alan tercihlerini inceleyerek T.C. vatandaşlarının yurt dışı eğitim tercihinde kaliteli eğitim alma maksadının ne derece gerçekleştiğini saptamaktadır. Ayrıca, temin edilen veri sayesinde ABD’de eğitim almış bütün öğrencilerin ilk yerleşim yerinin ABD olup olmadığı gözlemlenmiş ve dolayısıyla diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada niyet edilen değil gerçekleşen dönme oranları saptanmıştır. Sonuç itibari ile bu çalışma kullanılan verinin içeriği ve gözlem sayısının büyüklüğü sayesinde literatürdeki T.C. vatandaşı uluslararası öğrenciler üzerine yapılan en kapsamlı analizlerden birini sunmaktadır. Bu çalışmadaki bulguların Türkiye’deki yüksek öğretim ve yurda dönüş politikalarının şekillenmesinde yardımcı olması hedeflenmektedir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada ulusal hükümetler ve uluslararası kuruluşlardan ilgili veri temin edilip nicel bir araştırma yürütülmüştür. Çalışma

için gerekli etik kurulu onayı araştırmacının bağlı olduğu kurum olan Koç Üniversitesi’den alınmıştır. İlk olarak Türkiye’den yurt dışına çıkan uluslararası öğrencilerin ülke tercihlerini incelemek için UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) verisi kullanılmıştır. Bu veri 2002 ile 2015 yılları arasında her bir ülkede yüksek öğrenim almak için ikamet eden T.C. vatandaşlarının toplam sayısını göstermektedir. Ülkeler uluslararası öğrencileri farklı tanımlar kullanarak UNESCO’ya bildirmektedirler. Örneğin Alman kaynakları uluslararası öğrenci olarak Alman vatandaşı olmayıp Almanya’da eğitim alan bütün öğrencilerin toplam sayısını raporlamaktadır. Dolayısıyla bu sınıflandırma ile aileleri yıllar önce göçmüş Almanya doğumlu olan T.C. vatandaşı öğrenciler de uluslararası öğrenci olarak sayılmışlardır. Fakat, bu çalışmanın ana noktasını üniversite eğitimi almak için yurt dışına çıkan T.C. vatandaşları oluşturduğu için UNESCO verisinin bu konuda eksik kaldığı yerlerde ilgili veri OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)’den temin edilmiştir.

UNESCO ve OECD verisi ülke bazında olup, uluslararası öğrencilerin hangi üniversitelerde ne seviyede ve hangi alanda eğitim aldığı konusunda bilgi sağlamamaktadır. Bu açığı kapatmak için 2005 ve 2015 yılları arasında ABD’de eğitim almaya başlayan T.C. vatandaşı öğrencilerin verisi Amerikan hükümetinden temin edilmiştir. Amerikan hükümeti ABD’deki üniversitelerde eğitim alan her bir yabancı ülke vatandaşından eğitimi ile ilgili bilgileri toplamakta ve bunları SEVIS (Öğrenci ve Değişim Ziyaretçisi Bilgi Sistemi) sistemine kaydetmektedir. SEVIS temsilcileri üniversiteler ile ortak çalışmakta ve yabancı öğrencilerin Amerikan üniversitelerinde eğitim alabilmesini SEVIS sistemine kaydolma ön şartına bağlamaktadır. Dolayısıyla, SEVIS sistemi Amerika’da eğitim alan bütün uluslararası öğrencilerin bilgisini içermektedir. Bu çalışmada kullanılan veri SEVIS sisteminden Bilgi Edinme Kanunu (Freedom of Information Act) çerçevesinde bilimsel araştırmalarda kullanılmak amacı ile talep edilmiştir. Demirci (2019) ve Demirci (2020) bu verinin diğer uluslardan olan yabancı öğrencileri de kapsayan versiyonunu analiz ederek literatürde bu veriyi ilk kullanan araştırmacılar olmuşlardır.

Öğrenci seviyesinde gözlem yapılabilen bu mikro veride her bir öğrencinin eğitim aldığı üniversite, kayıtlı olduğu programın seviyesi ve alanı ile öğrencinin programı bitirdikten sonra ABD’de kalmaya devam edip etmediği gözlemlenmektedir. Ayrıca, öğrencinin cinsiyeti ile okuduğu üniversiteden veya diğer kaynaklardan ne oranda burs aldığı bilgisi de mevcuttur. Bu çalışmada bu veri kullanılarak ABD’de eğitim alan T.C. vatandaşı öğrencilerin eğitim ve mezuniyet sonrası ilk yerleşim tercihlerinin detaylı bir analizi yapılmıştır.

Ne yazık ki uluslararası öğrencilerin mezun olduktan sonraki uzun dönemli yerleşim tercihlerini toplayan bir veri kaynağı bulunmamaktadır. Bu çalışmada sadece belli bir grup öğrenci için uzun dönemli yerleşim tercihleri incelenebilmiştir. Bunun için öncelikle mezun listelerini kamuya paylaştıkları Türkiye’deki eğitim kurumlarının (Boğaziçi Üniversitesi ve Koç Üniversitesi’nin Ekonomi ve Matematik bölümleri) öğrencileri arasından mezuniyet sonrası yurt dışına eğitim almaya gidenlerin isim listesi çıkarılmıştır. Sonrasında ise her bir öğrencinin ismi yaygınca kullanılan bir iş ağı sitesinde araştırılarak öğrencinin kamuya paylaştığı mezuniyet sonrası iş tecrübesi ve dolay-

ıyla çalıştıkları ülke bilgisi toplanmıştır. Bu iş ağı sitesinde ismi bulunamayan doktora programı mezunları ise ayrıca bir arama motorunda araştırılmış ve bulunan öz geçmişlerinden mezuniyet sonrası yerleşim bilgileri elde edilmiştir. Son olarak, mezun listesini kamuya paylaşan Amerikan okullarının (Virginia, Johns Hopkins ve Michigan Eyalet Üniversitesi) T.C. vatandaşı mezunlarının eğitim sonrası yerleşim tercihleri benzer bir metot kullanılarak toplanmış ve bu veri ile mezuniyetten sonraki ilk on yıl içerisinde öğrencilerin yüzde kaçının Türkiye'ye geri döndüğü incelenmiştir. Bu analiz öğrencileri mezun oldukları programın seviyesi ve alanına göre gruplayarak yapılmıştır.

## BULGULAR

### Ülke Tercihleri

Yurt dışına üniversite eğitimi almak için çıkan T.C. vatandaşlarının sayısı verinin gözlemlendiği ilk sene olan 2002 yılında 31340 iken 2015 yılında 45816'ya yükselmiştir. Tablo 1 bu öğrenciler tarafından eğitim almak için en çok tercih edilen 10 ülkedeki öğrenci sayılarını göstermektedir. En fazla sayıda öğrencinin eğitim almaya gittiği ülke hem 2002 hem 2015 yılında (hem de verinin gözlemlendiği dönem boyunca) ABD olmuş ve onu Almanya takip etmiştir. 2002 yılı itibari ile Türkiye'den yurt dışına eğitim almaya giden öğrencilerin %39'u ABD'yi %21'i ise Almanya'yı tercih etmiştir. 2002 yılından 2015 yılına kadarki dönemde gözlemlenen en önemli değişikliklerden birisi ABD ve Almanya'daki öğrencilerinin sayısının ve payının azalması, coğrafi olarak Türkiye'ye yakın olan ülkelerdeki öğrencilerin sayısının ise artması olmuştur. Örneğin, 2015 yılı itibari ile ABD'nin payı %22'ye Almanya'nın payı %12'ye düşmüştür. Bunun yanı sıra 2015 yılında öğrencilerin %7'si eğitim almak için Bulgaristan'ı, %5'i Azerbaycan'ı ve %4'ü Bosna Hersek'i tercih etmiştir.

Her ne kadar uluslararası öğrencilerin eğitim aldıkları ülkelerin çeşitlenmesi öğrencilerin elde edecekleri tecrübelerde ve yurda dönmeleri hâlinde Türkiye ekonomisine yapacakları katkıda bir zenginlik yaratacak olsa da son yıllarda payı artan ülkelerdeki üniversite sistemlerinin ne kadar gelişmiş olduğu ve buralarda verilen eğitimin ne kadar kaliteli olduğu tartışmalı bir konudur. Uluslararası öğrencilerin aldığı eğitimin Türkiye'deki üniversite eğitimine kıyasla kalitesini daha iyi anlayabilmek için gidilen ülkeler OECD veya OECD harici olmak üzere iki ana grup hâlinde incelenmiştir. Genel olarak OECD ülkelerinin gelişmiş oldukları ve buradaki üniversitelerin kaliteli eğitim verdiği bilinmektedir. Şekil 1'de sol tarafta görüldüğü üzere Türkiye'den yurt dışına eğitim almaya giden öğrencilerin büyük bir kısmı 2002 ve 2015 yılları arasında eğitim almak için bir OECD ülkesini tercih etmiştir. OECD dışı ülkelerde eğitim almayı tercih eden T.C. vatandaşı öğrencilerin sayısı ise 2010 yılına kadar daha hızlı bir şekilde artmış, 2010 yılından sonra sabit kalmıştır.

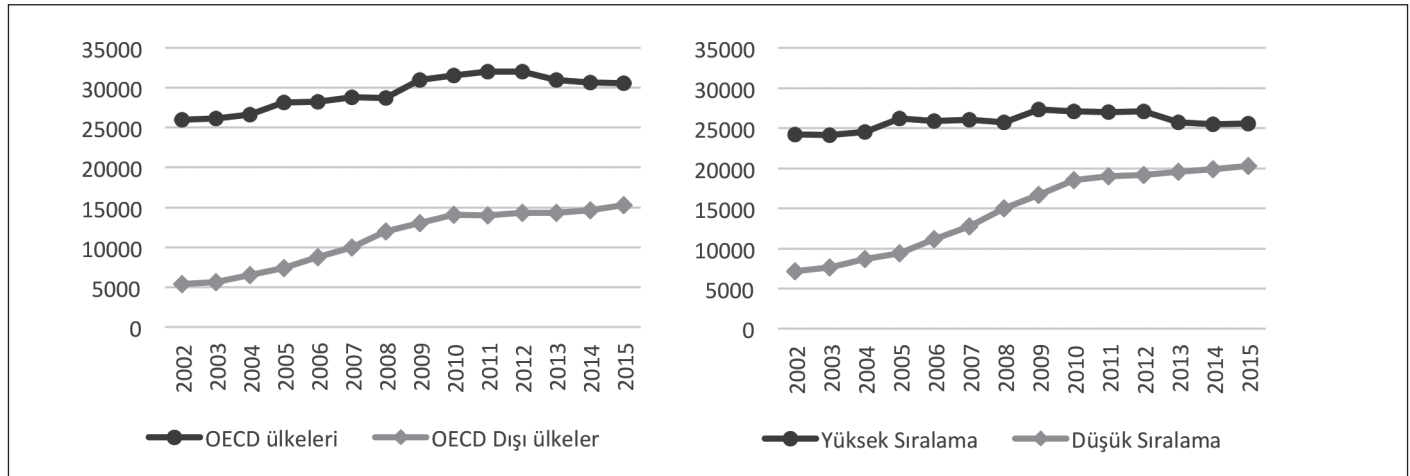
Ülkelerdeki eğitim kalitesinin bir başka ölçütü ise Scimago'nun yaptığı uluslararası dergilerdeki yayın sayısına bağlı olan ülke sıralamasıdır. Örneğin, bu ölçüte göre Türkiye 2018 yılı itibariyle bütün ülkeler arasında on dokuzuncu sıradadır. T.C. vatandaşı uluslararası öğrencilerin sayısının zaman içerisindeki değişimi gidilen ülkenin SCIMAGO sıralamasındaki Türkiye'ye kıyasla olan yerine göre ikiye ayrılarak incelenmiştir. Şekil 1'de görüldüğü üzere öğrencilerin çoğunluğu Türkiye'den daha yüksek sıralamalı ülkelere tercih etmişlerdir. Fakat, Türkiye'den daha düşük sıralamalı ülkelere giden öğrenci sayısı özellikle 2010 yılına kadar hızlı bir artış göstermiştir. Her ne kadar eğitim kalitesi açısından bu gözlem endişe verici olsa da bu artış eğilimi son yıllarda durmuş ve 2015 yılı itibari ile öğrencilerin yarısından fazlası eğitim almak için uluslararası yayın kapasitesinin Türkiye'den yüksek olduğu ülkeleri tercih etmişlerdir.

**Tablo 1:** T.C. Vatandaşı Uluslararası Öğrencilerin Ülke Tercihleri

	2002 Yılı Toplam			2015 Yılı Toplam	
	n	%		n	%
ABD	12091	39	ABD	9962	22
Almanya	6512	21	Almanya	5440	12
Fransa	2200	7	Bulgaristan	3310	7
Avusturya	1536	5	Birleşik Krallık	3145	7
Birleşik Krallık	1444	5	Avusturya	2536	6
Azerbaycan	1315	4	Azerbaycan	2402	5
Bulgaristan	747	2	Fransa	2135	5
İsviçre	616	2	Bosna Hersek	2038	4
Kırgızistan	660	2	Ukrayna	1400	3
Kazakistan	501	2	İtalya	1141	2
Bütün Ülkeler	31340	100	Bütün Ülkeler	45816	100

**Kaynak:** UNESCO ve OECD verileri.

**Notlar:** Tablo 2002 ve 2015 yıllarında en fazla sayıda T.C. vatandaşının eğitim aldığı ilk 10 ülkedeki T.C. vatandaşı uluslararası öğrenci sayılarını ve yüzdelere göstermektedir. Yüzde sütunundaki rakamlar belirtilen ülkede eğitim alan T.C. vatandaşı öğrencilerin sayısının o yıl yurt dışında eğitim alan bütün T.C. vatandaşları içerisindeki yüzdesini göstermektedir. Tablonun en alt satırı belirtilen yılda yurt dışında eğitim alan bütün T.C. vatandaşlarının sayısını göstermektedir.



**Şekil 1:** Tercih edilen ülkelerin gelişmişliklerine ve yayın kalitesine göre dağılımı.

**Kaynak:** UNESCO ve OECD verileri.

Notlar: Grafik her bir yıl belirtilen senede ve belirtilen ülke kategorisinde eğitim almakta olan T.C. vatandaşı öğrencilerin sayısını göstermektedir.

**Tablo 2:** ABD’de 2005-2015 Yılları Arasında Eğitim Almaya Başlayan T.C. Vatandaşı Uluslararası Öğrencilerin Özellikleri

	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Genel
Öğrenci Sayısı	12685	12900	6618	32203
Erkek Öğrenci (%)	65	67	62	65
Tam Burslu (%)	1	6	60	15
Üniversite Türü (Yüzdeler)				
Çok Yoğun Araştırma	19	28	61	31
Yoğun Araştırma	26	20	28	24
Diğer	55	52	11	45
Üniversite Sıralaması (Yüzdeler)				
THE Sıralaması ilk 100	13	20	39	21
THE Sıralaması ilk 400	27	34	70	38

**Kaynak:** ABD hükümetinin SEVIS sisteminden temin edilen veri

**Notlar:** Tablodaki istatistikler öğrenci bazında gözlemlenen verinin yazar tarafından analiz edilmesiyle hazırlanmıştır.

### Okul ve Alan Tercihleri

Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğrenciler tarafından eğitim almak için en çok tercih edilen ülke ABD olmuştur. Çalışmanın bu bölümünde Türkiye’den ABD’ye eğitim almaya giden öğrencilerin eğitim tercihleri ve alınan eğitimin kalitesi incelenmiştir. Tablo 2’de raporlandığı üzere lisans seviyesinde 12685, yüksek lisans seviyesinde 12900, ve doktora seviyesinde 6618 olacak şekilde toplamda 32203 T.C. vatandaşı 2005 ve 2015 yılları arasında ABD’de eğitim almaya başlamıştır. Görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu lisans sonrası eğitim almaktadır. Her bir eğitim seviyesinde erkek öğrencilerin bütün öğrenciler içerisindeki payı %60-65 civarında olmuştur. Seviyeler arasındaki en belirgin farklardan biri tam burslu öğrencilerin payıdır. Doktora seviyesindeki öğrencilerin %60’ı eğitim aldıkları Amerikan üniversitesi tarafından sağlanan tam bursla okumakta iken, lisans ve yüksek lisans seviyesinde bu oran %1 ve %6 gibi oldukça düşük seviyelerde kalmıştır.

Amerikan yüksek öğretim sistemi amaç ve kapasite olarak birbirinden çok farklı üniversitelerden oluşmaktadır. Carnegie Enstitüsü, üniversiteleri araştırma yoğunluklarına ve sunulan program çeşitliliğine göre farklı sınıflara ayırmaktadır. Tablo 2’de Türkiye’den ABD’ye eğitim almaya giden öğrencilerin tercih ettikleri üniversitelerin bu sınıflandırmaya göre dağılımı gösterilmektedir. “Çok Yoğun Araştırma” kategorisi yıllık en az 40 milyon Amerikan doları araştırma bütçesine sahip, en az 50 doktora mezunu veren ve çok çeşitli alanlarda lisans programına sahip kurumları göstermektedir. Harvard, Stanford ve MIT gibi çoğu kişi tarafından bilinen okullar bu kategoride bulunmaktadır. Tablo 2’de gösterildiği üzere Türkiye’den ABD’ye eğitim almaya giden lisans öğrencilerinin %19’u, yüksek lisans öğrencilerinin %28’i ve doktora öğrencilerinin %61’i bu tip okullarda eğitim almaktadır. “Yoğun Araştırma” kategorisi ise daha düşük araştırma bütçesine sahip, ama senede en az 20 doktora öğrencisi mezun eden ve geniş çeşitlilikte lisans

programını sunan okulları kapsamaktadır. Türkiye’den ABD’ye giden lisans öğrencilerinin %26’sı, yüksek lisans öğrencilerinin %20’si ve doktora öğrencilerinin %28’i bu tip okullarda eğitim almaktadır. Sonuçta doktora seviyesindeki öğrencilerin yaklaşık %90’nının ve lisans ve yüksek lisans seviyesindeki öğrencilerin ise yaklaşık %50’sinin araştırma üniversitelerinde eğitim aldığı düşünüldüğünde yurt dışı eğitime sahip bireylerin Türkiye ekonomisi için önemli bir beşerî birikim anlamına geldiği sonucu çıkmaktadır.

Araştırma üniversitesi statüsünden bağımsız bir şekilde üniversiteleri yayın kalitelerine göre sıralayan listeler mevcuttur. Türkiye’den ABD’ye giden öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesini daha iyi anlamak için 2015 THE (Times Higher Education) sıralamasına göre dünyanın en iyi 100 ve 400 üniversitesi arasındaki Amerikan okullarında eğitim alan öğrencilerin oranı hesaplanmıştır. Tablo 2’de gösterildiği üzere lisans seviyesindeki öğrencilerin %27’sinin (takriben 3405 öğrenci) dünyanın en iyi 400 üniversitesinden birinde eğitim aldığı görülmüştür.

2005 ve 2015 periyodunun bütününde olmasa bile bazı yıllarında Türkiye’den en iyi 400 listesine girebilen altı üniversite olmuştur: Bilkent Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ), Koç Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), ve Sabancı Üniversitesi. Bu kurumlardan Boğaziçi, ODTÜ ve İTÜ devlet üniversitesi statüsünde olup, üniversiteye giriş sınavında oldukça başarılı performans gösteren az sayıda öğrenci bu kurumlarda eğitim alabilmektedir. Bilkent, Koç ve Sabancı gibi vakıf üniversiteleri ise üniversiteye giriş sınavında daha düşük puanlı öğrencileri kabul etmekte, fakat öğrenci kapasitelerini benzer kalitedeki devlet üniversitelerinden daha da düşük seviyede tutmaktadırlar. Örneğin, 2015 yılında bu vakıf üniversitelerinden lisans seviyesinde toplam 3181 öğrenci mezun olurken, bu devlet üniversitelerinden toplam 8042 öğrenci mezun olmuştur. Amerikan kurumları arasında ise 108 Amerikan üniversitesi dünyanın en iyi 400 okulu listesine girmiş ve incelenen periyot boyunca (2005 ve 2015 yılları arası) toplam 3405 T.C. vatandaşı bu kurumlarda eğitim almaya başlamıştır. İlk 400 listesindeki Amerikan okulları içerisinde en fazla sayıda T.C. vatandaşı lisans öğrencisine sahip kurumlar sırasıyla New York Eyalet Üniversitesi’nin Buffalo kampüsü (386 öğrenci), Pennsylvania Eyalet Üniversitesi (155 öğrenci), Northeastern Üniversitesi (133 öğrenci), Virginia Üniversitesi (118 öğrenci), Boston Üniversitesi (109 öğrenci) ve New York Üniversitesi (104 öğrenci) olmuşturlardır.

Yüksek lisans ve doktora seviyesinde ise dünyanın ilk 400 okulu arasına giren Amerikan üniversitelerinde eğitim alan öğrencilerin önemi çok daha bariz bir şekilde gözlemlenmektedir. 2005 ve 2015 periyodunda 4352 T.C. vatandaşı dünyanın en iyi 400 üniversitesi listesindeki bir Amerikan okulunun yüksek lisans programında, 4601 T.C. vatandaşı ise bu kalitede bir okulun doktora programında eğitim almaya başlamışlardır. Yüksek lisans seviyesindeki T.C. vatandaşı öğrencilerin en fazla sayıda bulunduğu okullar sırasıyla Columbia Üniversitesi (292 öğrenci), Boston Üniversitesi (268 öğrenci), Illinois Üniversitesi (190 öğrenci), New York Üniversitesi (166 öğrenci), Northeastern Üniversitesi (166 öğrenci) ve Harvard Üniversitesi (154 öğrenci) iken, doktora seviyesinde en fazla sayıda T.C. vatandaşı öğrenci-

ye sahip okullar ise Georgia Teknik Enstitüsü (129 öğrenci), New Jersey Eyalet Üniversitesi’nin Rutgers kampüsü (121 öğrenci), Florida Üniversitesi (111 öğrenci), Carnegie Mellon Üniversitesi (110 öğrenci), Ohio Eyalet Üniversitesi (110 öğrenci) ve Pennsylvania Eyalet Üniversitesi (107 öğrenci) olmuşturlardır.

2015 yılında Türkiye’den THE dünya üniversiteleri sıralamasında ilk 400’e giren vakıf üniversitelerinin (Bilkent, Sabancı ve Koç) yüksek lisans programlarından 788 öğrenci, devlet okullarından (Boğaziçi, ODTÜ, ve İTÜ) ise 2191 öğrenci mezun olmuştur. Aynı yıl doktora seviyesinde ise bu vakıf üniversitelerden 133 ve devlet üniversitelerinden ise 489 öğrenci mezun olmuştur. Bu rakamlar incelendiğinde kaliteli Amerikan okullarının yüksek lisans ve doktora programlarından mezun olan T.C. vatandaşlarının sayısının azımsanmayacak bir önem arz ettiği sonucu çıkmaktadır.

Daha da önemlisi Türkiye’deki üniversitelerin sıralaması seneler içerisinde değişiklik göstermekle beraber, THE sıralamasında dünyanın en iyi 100 üniversitesi arasına girebilen neredeyse hiçbir okulumuz yoktur (sadece ODTÜ 2015 yılında ilk 100 listesine girebilmiştir). Dolayısıyla, ilk 100’deki Amerikan üniversiteleri Türkiye’deki üniversitelere kıyasla daha kaliteli okullar olarak kabul edilebilirler. Tablo 2’te görüldüğü üzere ilk 100’deki bir Amerikan üniversitesinde eğitim alan öğrencilerin sayısı ve oranı azımsanmayacak kadar fazladır. Örneğin, 2005 ile 2015 yılları arasında ABD’deki lisans öğrencisi T.C. vatandaşlarının %13’ü (takriben 1688 öğrenci), yüksek lisans seviyesinde %20’si (2606 öğrenci), ve doktora seviyesinde %39’ü (2600 öğrenci) dünyanın en iyi 100 üniversitesinden biri olarak kabul edilen Amerikan okullarında eğitim almışlardır. Türkiye’de bu kalitedeki eğitim olanaklarının kısıtlı olduğu düşünüldüğünde bu rakamlar yurt dışında kaliteli okullarda eğitimi alan T.C. vatandaşlarının Türkiye ekonomisi için olan önemine işaret etmektedir.

Tablo 3, Amerikan üniversitelerinde okuyan T.C. vatandaşı öğrencilerin alan tercihlerini Türkiye’de eğitim alan üniversite öğrencilerinin alan tercihlerine kıyaslayarak göstermektedir. Lisans ve yüksek lisans seviyesinde en fazla tercih edilen çalışma alanı hem ABD hem Türkiye’deki öğrenciler için “İş, Yönetim ve Hukuk” olmuştur. İki grup öğrenci arasındaki göze çarpan en belirgin farklardan biri ise ABD’deki öğrencilerin daha büyük bir kısmının bilişim ve mühendislik alanlarını tercih etmesidir. Örneğin ABD’deki lisans seviyesinde öğrencilerin %8’i “Bilişim ve İletişim Teknolojileri” alanında %23’ü “Mühendislik, İmalat ve İnşaat” alanında eğitim alırken, Türkiye’deki lisans öğrencilerinin sırasıyla %0,2’si ve %14’ü bu alanlarda eğitim almaktadır. Doktora seviyesinde ise ABD’deki öğrencilerin en çok tercih ettiği alan %34 ile “Mühendislik, İmalat ve İnşaat” olmuştur. Ayrıca, doktora seviyesindeki göze çarpan diğer bir farklılık ise ABD’deki öğrencilerin %18 gibi önemli bir oranının “Sosyal Bilimler, Gazetecilik ve Enformasyon” alanında eğitim alması, Türkiye’de ise bu oranın %8’de kalmasıdır. Amerika’daki öğrencilerin daha farklı alanlarda eğitim alması bu öğrencilerin Türkiye’nin iş gücüne yeni beceriler sunabilecekleri anlamına gelmekte bu da uluslararası eğitim almış öğrencilerin Türkiye ekonomisine yapabileceği katkıyı daha belirgin hâle getirmektedir.



**Tablo 3:** ABD Üniversitelerinde ve Türkiye’de Eğitim Alan T.C. Vatandaşı Öğrencilerin Alan Tercihleri (Yüzdeler Oranda)

	Lisans (%)		Yüksek Lisans (%)		Doktora (%)	
	ABD	TR	ABD	TR	ABD	TR
Bilişim ve İletişim Teknolojileri	8	0.2	6	1	6	0.1
Doğa Bilimleri, Matematik ve İstatistik	3	4	4	8	19	19
Eğitim	1	13	3	6	3	12
Hizmetler	6	2	4	5	4	1
İş, Yönetim ve Hukuk	31	33	47	45	7	13
Mühendislik, İmalat ve İnşaat	23	14	18	12	34	18
Sağlık ve Refah	0.5	7	4	5	3	12
Sanat ve Beşerî Bilimler	13	12	6	8	7	13
Sosyal Bilimler, Gazetecilik ve Enformasyon	14	14	9	7	18	8
Tarım, Ormancılık, Balıkçılık ve Veterinerlik	0.2	2	0.2	3	1	4

**Kaynak:** ABD hükümetinin SEVIS sisteminden temin edilen veri ve YÖK verisi

**Notlar:** Tablodaki ABD ile ilintili istatistikler öğrenci bazında gözlemlenen verinin yazar tarafından analiz edilmesiyle hazırlanmıştır.

### Mezuniyet Sonrası İlk Yerleşim Tercihi

Çalışmanın bu bölümünde Amerikan üniversitelerinde eğitimi tamamlayan öğrencilerin mezuniyet sonrası ilk yerleşim tercihinin ABD’de kalıp kalmamak olduğu incelenmiştir. ABD göçmenlik yasalarına göre her bir uluslararası öğrenci mezun olduktan sonra 60 gün içerisinde yeni bir vize statüsüne geçmek zorunda olup, bunu gerçekleştirmeyenler ABD’yi terk etmektedirler. Bu çalışmada kullanılan veride her bir öğrencinin 60 gün içerisinde ABD’yi terk edip etmediği gözlemlenmektedir. Tablo 4’te 2005 ve 2015 yılları arasında programlarını tamamlayan T.C. vatandaşı öğrencilerin mezun olduktan sonra 60 gün içerisinde ABD’yi terk etme oranları gösterilmektedir. Lisans seviyesinde bir programdan mezun olan öğrencilerin %45’i ABD’yi terk ederken, yüksek lisans öğrencileri arasında bu oran %33 doktora öğrencileri arasında ise %28 seviyesinde kalmıştır. Eğitim alınan üniversitelerin araştırma seviyelerine göre mezunların ABD’yi terk etme oranları incelendiğinde ise çok belirgin farklılıklar göze çarpmamaktadır. Sadece yüksek lisans seviyesinde yoğun araştırma üniversiteleri ile en iyi 400 listesindeki üniversitelerden mezun olanlar diğer öğrencilere göre daha yüksek oranda ABD’yi terk etmektedirler. Fakat, bu öğrencilerin bile en az yarısının eğitimi tamamlandıktan sonra ilk yerleşim tercihi olarak ABD’de kaldığı görülmüştür. Özellikle, doktora öğrencileri arasında bu oran %72 gibi oldukça yüksek bir seviyededir. Ayrıca, ABD’yi terk eden öğrencilerinin bir kısmının da Türkiye’ye dönmeyip başka ülkelerde çalışmaya başlayabileceği düşünüldüğünde, önemli sayıda yetişmiş insan kaynağının mezuniyetleri sonrası Türkiye yerine yurt dışında ikamet ettiği sonucu çıkmaktadır.

Tablo 4 mezuniyet sonrası ABD’de kalma tercihinin alınan eğitimin alanına göre nasıl değiştiğini ayrıca göstermektedir. Daha teknik alanlardan mezun olan öğrenciler her program seviyesinde daha az oranda ABD’yi terk etmektedirler. Örneğin, ABD’yi en düşük oranda terk eden grup lisans seviyesinde %25 ile bilişim, yüksek lisans seviyesinde %19 ile yine bilişim ve doktora seviyesinde %16 ile mühendislik mezunları olmuştur.

Son olarak öğrencilerin mezuniyet sonrası ABD’de kalma davranışı öğrencilerin bursluluk durumlarına göre incelenmiştir. Yukarıda bahsedildiği üzere Amerikan hükümetinden temin edilen veri öğrencinin burs kaynakları hakkında bir bilgi sağlamaktadır. Veride her bir öğrencinin yıllık okul ve yaşam masraflarının toplam ne kadar olduğu ve bu masraflarının ne kadarının hangi kaynaktan karşılandığı görülmektedir. Bu bilgi kullanılarak öğrenciler üç gruba ayrılmıştır: 1) masraflarının yarısından fazlasını eğitim aldığı okuldan temin edilmiş bursla karşılayan öğrenciler, 2) masraflarının yarısından fazlasını başka kurumlardan temin edilmiş bursla karşılayan öğrenciler ve 3) masraflarının yarısından fazlasını öz finansmanı ile karşılayan öğrenciler.

Bu sınıflandırmaya göre lisans seviyesindeki öğrencilerin ABD’yi terk etme oranlarında bursluluk durumuna göre belirgin farklılıklar görülmezken, yüksek lisans ve doktora seviyesindeki öğrenciler arasında ise ana finansman kaynağı eğitim alınan üniversite dışındaki kurumlardan temin edilen burslar olan öğrenciler daha yüksek oranda ABD’yi terk etmektedirler. Veride diğer burs kaynaklarının tam olarak ne olduğu gözlemlenmesine de bu gruptaki öğrencilerin azımsanmayacak bir kısmının MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) ve YÖK bursu ile yurt dışı eğitimi desteklenen T.C. vatandaşları olduğu tahmin edilmektedir. Bu iki T.C. kurumunun uzun yıllardan beri yurt dışında eğitim almak isteyen vatandaşlara burs verdiği bilinmektedir. Örneğin, 2011 yılında MEB 1125 öğrencinin burs başvurusunu kabul etmiş ve gerekli belgeleri teslim eden 545 öğrencinin yurt dışı eğitim masraflarını karşılamaya başlamış, aynı yıl YÖK ise 393 öğrenciye yurt dışı eğitim bursu vermiştir (Gümüş ve Gökbel 2012). MEB ve YÖK yurt dışı eğitim bursunu almanın bir koşulu olarak mezuniyet sonrası Türkiye’ye geri dönme şartı koyduğu için Amerika’daki eğitim masraflarını bu burslarla karşılayan öğrencilerin mezuniyet sonrası ABD’yi terk edip Türkiye’ye geri dönme oranının diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek olması beklenir. Tablo 4’te gözlemlenen bulgular bu öngörüye desteklemektedir. Fakat, yine de MEB ve YÖK bursları ile Amerika’da eğitim almakta olan öğrencileri içeren grubun bile mezuniyet



**Tablo 4:** ABD’de Eğitim Alan T.C. Vatandaşlarının Mezun Olduktan Sonra 60 Gün İçerisinde ABD’yi Terk Etme Oranı (Yüzdeler)

	Lisans (%)	Yüksek Lisans (%)	Doktora(%)	Genel (%)
Bütün Öğrenciler	46	33	28	36
Üniversite Türlerine Göre				
Yoğun Araştırma	44	47	27	40
Orta Araştırma	52	28	31	38
Diğer	43	24	31	33
THE Sıralaması ilk 100	46	51	27	43
THE Sıralaması ilk 400	47	45	27	40
Alana Göre				
Bilişim ve İletişim Teknolojileri	37	16	19	26
Doğa Bilimleri, Matematik ve İstatistik	35	24	20	24
Eğitim	66	30	36	37
Hizmetler	56	31	38	46
İş, Yönetim ve Hukuk	44	33	25	36
Mühendislik, İmalat ve İnşaat	49	25	16	30
Sağlık ve Refah	27	71	66	68
Sanat ve Beşerî Bilimler	49	35	47	44
Sosyal Bilimler, Gazetecilik ve Enformasyon	41	44	49	44
Tarım, Ormancılık, Balıkçılık ve Veterinerlik	57	30	20	31
Bursluluk Durumuna Göre				
ABD’deki okuldan tam burslu	47	23	23	26
Başka bir kurumdan finansal desteğe sahip	46	39	45	42
Öz finansmana sahip	43	24	38	31

**Kaynak:** ABD hükümetinin SEVIS sisteminden temin edilen veri

**Notlar:** Tablodaki istatistikler öğrenci bazında gözlemlenen verinin yazar tarafından analiz edilmesiyle hazırlanmıştır.

sonrası ABD’yi terk etme oranı %50’nin altında kalmaktadır. Gümüş ve Gökbel (2012) de özellikle MEB bursu ile yurt dışına çıkanlar arasında yurda geri dönme oranının düşük olduğunu belirtmişlerdir.

### Mezuniyet Sonrası Uzun Dönem Yerleşim Tercihleri

Yüksek oranlardaki mezuniyet sonrası ABD’de kalma davranışı Türkiye’nin insan kaynaklarını etkili kullanması açısından bir sorun teşkil edebilir. Fakat, bu konuda daha sağlıklı bir sonuca varmak için Amerikan üniversitelerinden mezun olan bu öğrencilerin uzun vadeli yerleşim tercihlerini incelemek daha doğru olacaktır. Özellikle, ABD’nin vize politikaları öğrencilerin ilk yerleşim yerlerinin ABD olmasını kolaylaştırmaktadır. ABD’den mezun olan öğrenciler 12 ay boyunca öğrenci vizelerinin devamı olarak ABD’de kalabilirken, sonrasında bir iş vizesine ihtiyaç duymaktadırlar. İş vizelerinin arzu kısıtlı olup, neredeyse her sene iş vizesine olan talep vize arzını aşmakta ve ABD hükümeti iş vizelerini kura ile dağıtmaktadır. Her ne kadar ilk yerleşim yeri olarak çoğu öğrenci ABD’de kalmayı tercih etse de mezuniyetten sonraki ilk yılın sonunda iş vizesi alma aşamasında bu öğrenciler Türkiye’ye geri dönmüş olabilirler.

Daha önce belirtildiği üzere ne yazık ki uluslararası öğrencilerin mezun olduktan sonraki uzun dönemli yerleşim tercihlerini

gösteren bir veri bulunmamaktadır. Bu konuda bir bilgi sağlanması açısından bu çalışma mezun listelerini kamuya paylaşan okulların öğrencilerinin uzun dönemli yerleşim tercihlerini incelemiştir. İlk olarak Boğaziçi Üniversitesi Ekonomi bölümünün 2003-2010 ve Matematik bölümünün 2000-2010 yılları mezunları ile Koç Üniversite Matematik bölümünün 2000-2010 yılları mezunları arasından yurt dışına doktora eğitimi almaya giden 203 öğrencinin isimlerine ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonucu bu öğrencilerin 157’si hakkında araştırmanın yapıldığı yıl olan 2020 itibari ile hangi ülkede yaşadıklarına dair bir bilgi bulunmuştur. Bilgisine ulaşılan öğrencilerin %31’inin 2020 yılında Türkiye’de ikamet ettiği gözlemlenmiştir. Matematik ve ekonomi mezunları arasında çok belirgin bir farklılık olmadığı, matematik bölümü mezunlarının %32’sinin, ekonomi mezunlarının ise %28’inin 2020 yılı itibari ile Türkiye’de ikamet ettiği görülmüştür.

İncelenen bu öğrencilerin %82 gibi büyük bir çoğunluğu doktora eğitimi için ABD’yi tercih etmişlerdir. ABD’de eğitim alan bu öğrencilerin Türkiye’ye dönme oranının %30 civarında olup diğer ülkelere giden öğrencilerin dönme oranına çok benzerlik gösterdiği görülmüştür. ABD’ye giden öğrenciler arasından matematik doktoralı olup Türkiye’ye dönenlerin oranının %29 olduğu saptanmıştır. Tablo 4’te gösterildiği üzere Amerika’daki

**Tablo 5:** ABD’de Eğitim Alan Bir Grup T.C. Vatandaşının Mezuniyet Sonrası Uzun Dönemde Türkiye’ye Dönme Oranları

	Lisans (%)	Yüksek Lisans (%)	Doktora (%)	Genel (%)
Öğrenci Sayısı	83	93	58	234
Zamana Göre Dönme Oranları (%)				
Mezuniyetten 1 Yıl Sonra	23	16	21	20
Mezuniyetten 3 Yıl Sonra	33	28	26	29
Mezuniyetten 10 Yıl Sonra	46	37	38	40
Alana Göre Mezuniyetten 10 Yıl Sonraki Dönme Oranı (%)				
Mühendislik, Doğa Bilimleri ve Matematik	41	37	29	35
İş, Yönetim ve Hukuk	64	33	43	49
Diğer Alanlar	38	38	48	40

**Kaynak:** Virginia Üniversitesi, John Hopkins Üniversitesi ve Michigan Eyalet Üniversitesi mezun verileri ile yazar tarafından yapılan internet araştırması

matematik programlarından mezun olan doktora öğrencilerinin %80’i mezuniyetten hemen sonra ABD’de kalmaya devam etmiş %20’si ise ABD’yi terk etmiştir. Dolayısıyla, bu bölümdeki analiz zaman içerisinde matematik doktorasına sahip bireylerin bir kısmının daha Türkiye’ye döndüğünü (toplam %30 olacak şekilde) fakat sonradan dönenlerin oranının o kadar da yüksek olmadığını göstermektedir.

Doktora eğitimi almak için yurt dışına çıkan Boğaziçi ve Koç Üniversitesi mezunları Türkiye’den yurt dışına eğitim almaya giden ortalama bir öğrenciyi yansıtmayabilir. Çünkü bu öğrenciler doktora seviyesinde bir eğitim için Türkiye’nin en iyi üniversitelerinden mezun olduktan sonra yurt dışına çıkmışlardır. Oysa ki azımsanmayacak sayıda bir grup öğrenci ise lisans ve yüksek lisans eğitimi için yurt dışına çıkmaktadırlar. Bu seviyedeki öğrencilerin uzun dönem yerleşim tercihini anlamak için mezun listeleri kamuya açık üç Amerikan üniversitesinin mezunları incelenmiştir. Virginia Üniversitesi, John Hopkins Üniversitesi ve Michigan Eyalet Üniversitesi’nin 2005-2010 yılları mezunları arasından isminden T.C. vatandaşı olduğunu tahmin ettiğimiz öğrencilerin listesi çıkarılmıştır. Bu koşulu sağlayan 322 öğrenci bulunmuş ve Tablo 5’te görüldüğü üzere toplam 234 öğrencinin uzun dönemli yerleşim bilgisine ulaşılmıştır.

Öğrencilerin %20’sinin mezuniyetlerinden sonraki birinci yılın sonu, %29’unun üçüncü yılın sonu, %40’nın ise onuncu yılın sonu itibari ile Türkiye’de ikamet ettikleri görülmüştür. Her ne kadar Tablo 4’teki sonuçlara kıyasla bu veri zaman içerisinde Türkiye’ye doğru bir geri dönüş olduğunu gösterse de mezunların yarısından fazlasının mezuniyetten 10 yıl sonra bile hâlâ daha yurt dışında ikamet ettiği görülmektedir. Bu da T.C. vatandaşları için uygulanacak olan geri dönüş politikaları ile gidilecek uzun bir yol olduğuna işaretler.

Tablo 5, yurda dönüş oranlarını aynı zamanda öğrencilerin eğitim seviyelerine ve çalışma alanlarına göre ayırarak göstermektedir. Doktora ve yüksek lisans programlarından mezun olanların daha düşük bir yüzdesinin Türkiye’ye geri döndüğü saptanmıştır. Örneğin doktora mezunu öğrencilerin %38’i mezuniyetlerinin sonrasındaki onuncu yıl itibari ile Türkiye’de ikamet ederken lisans programı mezunlarının %46’sı Türkiye’de

yaşamaktadır. Çalışma alanlarına göre bakıldığında ise mühendislik, doğa bilimleri ve matematik alanı mezunlarının diğer alanlardaki mezunlara göre daha düşük oranda yurda geri döndüğü saptanmıştır. Örneğin, mezuniyetten sonraki onuncu yılın sonunda mühendislik, doğa bilimleri ve matematik mezunlarının sadece %35’inin Türkiye’ye geri döndüğü bulunmuştur. Her ne kadar bu bulgular üç üniversitenin mezun verilerine dayanmakta olup bu öğrencilerin geneli temsil etmeme ihtimali olmakla birlikte gözlemlenen uzun dönemli yerleşim tercihlerinin ABD’de eğitim alan bütün öğrencilerin verisine dayalı ilk yerleşim tercihleri ile uyumlu olduğu görülmektedir. İki analiz de çalışmanın temel sonucu olan T.C. vatandaşı uluslararası öğrencilerin mezuniyetlerinden sonra yurda dönüş oranının düşük seviyelerde kaldığı tezini desteklemektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmamızda Türkiye’den yurt dışına üniversite eğitimi almak için giden öğrencilerin eğitim tercihleri incelenmiş ve yurt dışına eğitim amaçlı çıkan öğrencilerin çoğunun üniversite sisteminin gelişmiş olduğu ve bilimsel araştırma kapasitesi Türkiye’den yüksek olan ülkelerde eğitim aldığı saptanmıştır. En çok tercih edilen ülke olan ABD’deki T.C. vatandaşlarının okul ve alan tercihleri incelendiğinde ise öğrencilerin azımsanmayacak bir kısmının dünyanın en iyi üniversiteleri olarak kabul edilen kurumlarda ve daha çok teknik alanlarda eğitim aldıkları görülmüştür. Sonuç olarak bu bulgular yurt dışına eğitim almaya giden T.C. vatandaşı öğrencilerin Türkiye ekonomisine önemli katkılar sağlayabilecek potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Fakat, Amerikan üniversitelerinde eğitim alan öğrencilerin mezuniyet sonrası yerleşim tercihleri incelendiğinde özellikle yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olanlar ile mühendislik ve bilim alanlarında eğitim almış olanların büyük bir kısmının mezuniyetten sonra ABD’de ikamet etmeye devam ettiği görülmüştür. Dolayısıyla bu bireylerin Türkiye ekonomisine katkıda bulunmalarını sağlamak için ülkeye geri dönüş oranlarının artırılması hedeflenmelidir.

Bu bağlamda yurt dışı eğitimi almış bireylerin neden Türkiye’ye dönmediklerini inceleyen araştırmaların sonuçlarını irdelemektedir fayda vardır. Elveren ve Toksöz (2018) eğitim düzeyi yüksek

bireylerin Türkiye'den göçü üzerine yapılan çalışmaların bir özetini sunmaktadır. Mevcut çalışmaların çoğu bir grup T.C. vatandaşı ile anket çalışması yapıp bireylerin yurt dışında yaşamalarının veya yaşamak istemelerinin sebeplerini incelemiştir. Elveren ve Toksöz mevcut çalışmaları hedef kitlelerine göre dört gruba ayırmaktadır: Türkiye'de yerleşik olan eğitimli kitleyi inceleyenler (örneğin Akman 2014), sadece Türkiye'ye dönenleri inceleyenler (örneğin Vatansız Deviren ve Daşkıran 2009), hem Türkiye'ye dönen hem yurt dışında kalanları inceleyenler (örneğin Akçapar 2009), ve sadece yurt dışında ikamet eden grubu inceleyenler (örneğin Güngör ve Tansel 2008a, 2008b, 2012). Bu dört hedef kitlenin incelenmesinden çıkan ortak sonuç: Türkiye'de ücretlerin düşük olmasının ve yeterli kariyer olanaklarının olmamasının göç davranışının ana sebepleri olduğudur. Bunun yanında siyasi ve ekonomik istikrarsızlığın da yabancı bir ülkede yaşama isteğini artırdığı bulunmuştur. Bu bulgular Türkiye'ye geri dönüş oranlarını artırmak için öncelikle ücret ve kariyer olanaklarının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Son olarak yurt dışındaki kaliteli kurumlarda doktora eğitimi almış bireylerin yurda dönmesi için özel bir çaba sarf edilmesi gerektiği aşikârdır. Çünkü bu bireyler yapacakları araştırma faaliyetleri ile Türkiye ekonomisinin rekabetçiliğinin artmasına sunacakları katkıya ek olarak, Türkiye'de eğitim alan üniversite öğrencilerinin eğitiminde de önemli rol oynayacaklardır. Özellikle son yıllarda Türkiye'deki üniversite ve öğrenci sayılarındaki artış akademisyen istihdamı ihtiyacını doğurmuştur (Gümüş ve Gökbel, 2012). Bu çalışmadaki bulgular Türkiye'deki üniversitelerin akademisyen ihtiyacını bir ölçüde karşılayabilecek iyi yetişmiş bir beşerî sermayenin var olduğunu ve yapılması gerekenin yurt dışında yaşayan doktora eğitimine sahip vatandaşların yurda dönüş oranlarını artırmak olduğunu göstermektedir.

Aslında mevcut ve yakın geçmişte görev almış hükümetler yurt dışında eğitim almış T.C. vatandaşlarının Türkiye ekonomisine yapabileceği katkının farkında olmuşlar ve TÜBİTAK aracılığıyla çeşitli ücret ve kariyer olanaklarını iyileştirici yurda dönüş projeleri başlatmışlardır. Örneğin, en son 2019 yılında Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ile ortak olarak başlatılan proje oldukça cömert fonlamalar yaparak alanında uzman araştırmacıları ülkeye döndürmeye çalışmıştır. Mevcut çalışmanın saptadığı bulgular bu gibi projelerle daha gidilecek uzun bir yol olduğunu göstermektedir.

## KAYNAKLAR

- Akçapar, Ş. K. (2009). Turkish highly skilled migration to the United States: New findings and policy recommendations. *Land of Diverse Migrations: Challenges of Emigration and Immigration in Turkey*, 110-248.
- Akman, V. (2014). Factors Influencing International Student Migration: A Survey and Evaluation of Turkey's Case. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5 (11), 390-415.
- Beine, M., Noël, R., & Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*, 41, 40-54.
- Bird, K., and Turner, S., (2014). College in the States: Foreign Student Demand and Higher Education Supply in the US. *Curry School of Education Working Paper No. 3*.
- Demirci, M. (2019). Transition of international science, technology, engineering, and mathematics students to the US labor market: The role of visa policy. *Economic Inquiry*, 57(3), 1367-1391.
- Demirci, M. (2020). International Students and Labour Market Outcomes of US-born Workers. *Canadian Journal of Economics/Revue Canadienne d'économique*, 53(4), 1495-1522.
- Elveren, A. Y., & Toksöz, G. (2018). Türkiye'de Beyin Göçü Yazını ve Bir Alan Araştırması. *Gürhan Fişek'in İzinde Ortak Emek Ortak Eylem*, Siyasal Kitabevi, 191-214.
- Grogger, J., & Hanson, G. H. (2015). Attracting Talent: Location Choices of Foreign-Born PhDs in the United States. *Journal of Labor Economics*, 33(S1), S493-S505.
- Gümüş, S., and Veysel, G. (2012). "2023 için akademisyen yetiştirme çabaları: MEB ve YÖK yurtdışı lisansüstü bursları." *Seta Analiz*, 56, 1-25.
- Güngör, N. D., & Tansel, A. (2008a). Brain drain from Turkey: an investigation of students' return intentions. *Applied Economics*, 40(23), 3069-3087.
- Güngör, N. D., & Tansel, A. (2008b). Brain drain from Turkey: The case of professionals abroad. *International Journal of Manpower*, 29, 323-347.
- Güngör, N. D., & Tansel, A. (2014). Brain drain from Turkey: Return intentions of skilled migrants. *International Migration*, 52(5), 208-226.
- Finn, M. G. (2014). Stay Rates of Foreign Doctorate Recipients from US Universities: 2011. Oak Ridge, TN: Oak Ridge Institute for Science and Education.
- IIE (Institute of International Education). (2019). Open Door Reports.
- Kaushal, N., & Lanati, M. (2019). International student mobility: Growth and dispersion. *National Bureau of Economic Research Working Paper No. w25921*.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2017). Education at a Glance. *OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Rosenzweig, M. R. (2006). Global Wage Differences and International Student Flows. *Brookings Trade Forum*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 57-96.
- Rüzgar, M. E. (2020). Yurt Dışında Yükseköğrenim Gören Türk Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 10(1), 193-204.
- Scimago. (2018). *Scimago Journal & Country Rank*. Alındığı adres <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2018>
- Shih, K. (2016). Labor Market Openness, H-1B Visa Policy, and the Scale of International Student Enrollment in the United States. *Economic Inquiry*, 54(1), 121-38.
- Times Higher Education (THE). (2015). *World University Rankings*. Alındığı adres <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>
- Vatansız, D. N., & Daşkıran, F. (2014). Yurt Dışında Eğitim Görüp Geri Dönen Öğretim Elemanlarının Beyin Göçüne Bakışı: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 1-10.

# Students' Opinions on the Peer Education Approach in Nursing Skill Training

## Hemşirelik Beceri Eğitiminde Akran Eğitimi Yaklaşımına İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Sevda KORKUT, Mürüvvet BAŞER

### ABSTRACT

The developments in education have changed the learning environments from teacher-centered approach to learner-centered practices. The role of the educator in adult education must be to facilitate learning rather than teaching. The aim of this study is to determine the opinions of first and second year nursing students on the use of the peer education method in skill training. This descriptive study was conducted with the first and second year students at the nursing department of a university. The data were collected using the descriptive characteristics form and student opinion form regarding peer education. Descriptive statistics and chi-square test were used in the statistical analysis of the data. In skill training performed with peer educators; most of the students stated that they felt more comfortable (81.0%), participated in the skill training willingly (82.6%) and their stress decreased during skill training (82.6%). 78.9% of the students said that they could form good relationships with peer educators, 77.8% said they could ask their peer educators comfortably. The students stated that they wanted peer educators in clinical practice (83.7%) because they were satisfied with this method. In addition it is determined that the opinions of students about peer education are similar in terms of gender, class, family income status and place of residence during university education ( $p>0.05$ ). It is seen that the vast majority of students are satisfied with the skill trainings conducted with peer educators. It is recommended to use peer education method in skills training and to develop a standard peer education method in clinical practice.

**Keywords:** Peer education, Basic nursing skills, Nursing skills training, Clinical skill laboratory, Nursing education

### ÖZ

Eğitimdeki gelişmeler öğrenme ortamlarını öğreten merkezli yaklaşımdan öğrenen merkezli uygulamalara doğru değiştirmiştir. Yetişkin eğitiminde eğitiminin rolü, öğretmekten ziyade öğrenmeyi kolaylaştırmak olmalıdır. Bu çalışmanın amacı, birinci ve ikinci sınıf hemşirelik öğrencilerinin beceri eğitiminde akran eğitimi yönteminin kullanımı hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Tanımlayıcı tipteki bu araştırma, bir üniversitenin hemşirelik bölümü birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, tanıtıcı özellikler formu ve akran eğitime ilişkin öğrenci görüş formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde tanımlayıcı istatistikler ve ki-kare testi kullanılmıştır. Akran eğitimcileri ile yapılan beceri eğitiminde; öğrencilerin çoğu kendilerini daha rahat hissettiklerini (%81.0), beceri eğitimine istekli katıldıklarını (%82.6) ve becerileri eğitimleri sırasında streslerinin azaldığını (%82.6) belirtmişlerdir. Öğrencilerin %78.9'u akran eğitimcileri ile iyi ilişkiler kurduklarını, %77.8'i akran eğitimcilerine rahatça soru sorabildiklerini söylemişlerdir. Öğrenciler

Korkut S., & Başer M.,(2020). Students' opinions on the peer education approach in nursing skill training. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 414-422. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.401>

Sevda KORKUT (✉)

ORCID ID: 0000-0002-5841-691X

Erciyes University, Health Sciences Faculty, Department of Nursing, Kayseri, Turkey  
Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Kayseri, Türkiye  
skorkut@erciyes.edu.tr

Mürüvvet BAŞER

ORCID ID: 0000-0003-4565-2275

Erciyes University, Health Sciences Faculty, Department of Nursing, Kayseri, Turkey  
Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Kayseri, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 10.06.2020

Accepted/Kabul Tarihi : 20.11.2020



bu yöntemden memnun oldukları için klinik uygulamada da akran eğitimcileri istediklerini belirtmişlerdir (%83.7). Ayrıca öğrencilerin akran eğitimi ile ilgili görüşlerinin cinsiyet, sınıf, aile gelir durumu ve üniversite eğitimi sırasında kalınan yer bakımından benzer olduğu belirlenmiştir ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin büyük çoğunluğunun akran eğitimcileri ile yapılan beceri eğitimlerinden memnun olduğu görülmektedir. Beceri eğitimlerinde akran eğitimi yönteminin kullanılması ve klinik uygulamalarda standart bir akran eğitimi yönteminin geliştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Akran eğitimi, Temel hemşirelik becerileri, Hemşirelik becerileri eğitimi, Mesleki beceri laboratuvarı, Hemşirelik eğitimi

## INTRODUCTION

The developments in education have changed the learning environments from teacher-centered approach to learner-centered practices. In learner-centered teaching, attention is given not only to what the student is learning, but how the student is learning and whether the student is able to retain and apply this knowledge (Abdelmalak & Trespalacios, 2013). In this process, the role of the educator must be to facilitate learning, because training methods and models are aimed to create permanent behavioral change in students (Ünver & Akbayrak, 2013). The objectives of the training programs are to provide the students with cognitive, affective and psychomotor characteristics at the end of the teaching process. For this purpose, active learning methods such as peer-assisted learning, one-to-one mentorship model, simulation-assisted learning, problem-based learning, web/computer-assisted learning and distance education, values clarification, six thinking hats and portfolio are used (Çulha, 2019). It is noteworthy that peer education approach, one of these methods, has become widespread due to the many benefits that it provides to peer learners and peer educators (Pålsson, Mårtensson, Swenne, Ädel, & Engström, 2017; Ünver & Akbayrak, 2013).

Peer education is defined as the educational activities carried out by the peer students who are not professional educators but who are educated in the related subjects. It is a way for students to help each other and learn by teaching (Şenyuva & Akince, 2020). The success of peer education is closely related to good planning and organization (Ünver & Akbayrak, 2013). When peer education programs are properly planned and applied, it ensures the development of students (Andrews & Manning, 2016). Peer education application stages; determining the subject of peer education; identification of peer educators and peer learners; determining the environment where peer education will be provided (skill lab/clinic); training of peer educators; application; evaluation and feedback.

Peer education also has the potential to teach students new ways to deal with their problems (Şenyuva & Akince, 2020). It also increases academic success (Öztürk & Göçmen Baykara, 2019; Manyama et al., 2016) and general satisfaction of students (Ravanipour, Bahreini, & Ravanipour, 2015). Because students can ask their peers without hesitation and a stress-free education environment is created during peer education (Şenyuva & Akince, 2020; Ünver & Akbayrak, 2013; McKenna & French, 2011; Christiansen & Bell, 2010; Nikendei, Andre-

esen, Hoffmann, Obertacke, Schrauth, & Jünger, 2008). Peer education improves self-confidence, leadership characteristics, and communication skills of students. Because students gain cognitive, psychomotor and affective skills in peer education. In addition, this approach develops lifelong learning skills of students (Karimi-Moonaghi, Mirhaghi, Oladi, & Emami-Zeydi, 2015; Ramm, Thomson, & Jackson, 2015; Stone, Cooper, & Cant, 2013; Ünver & Akbayrak, 2013; Christiansen, Bjørk, Havnes, & Hessevaagbakke, 2011). It also supports personal success, provides awareness in interpersonal relations and improves internal control focus (Şenyuva & Akince, 2020).

Aldridge (2017) conducted a literature review by investigating 96 studies conducted between 1980-2016. As a result of the investigation, six themes that were effective on the psychomotor skill learning of nursing students were created. In one of these themes, it was determined that peers have an important role in skills training and students create information and support for each other in psychomotor skill teaching. Ravanipour et al. (2015) used the peer education method in teaching of medication and intravenous therapy. New learners stated that they provided more in-depth learning while learning in this way. Öztürk and Göçmen Baykara (2019) conducted a study to evaluate the effect of peer education on the teaching of nursing skills. The results indicate that the skills of students who learned in the peer group were more developed, better reinforced, and retained longer than the skills of students who learned with the present teaching methods.

The use of peer education method in skill trainings positively affects the development of students' psychomotor skills. It is stated that the students who practice together with peer educators in skill training have a high rate of performing the skill fully on the first try. Skill trainings must be organized so as to improve problem solving skills of students as well as providing students with knowledge and skills (Tiwari, Lam, Yuen, Chan, Fung, & Chan, 2005). For this reason, active learning methods should be used in skill training to increase students' motivation and interest in practice (Şenyuva & Akince, 2020; Ünver & Akbayrak, 2013; Çulha, 2019).

## METHOD

### Study Aim and Design

The aim of this descriptive study is to determine the opinions of first and second year nursing students on the use of peer education method in skill training.



## Setting

The study was carried out in the nursing department of a university. Nursing education at the university is at the undergraduate level. Each year consists of two semesters and education continues for 8 semesters. In the first three years, the lessons are carried out in theory and practice, and the fourth year is the internship period.

## Procedure of the Skill Training

The skill trainings are taught in the first and second periods of the first year and in the first period of the second year. The students learn these skills on models in the laboratory before starting clinical practice. First of all, the theoretical parts of the basic nursing skills are taught to the students. Then the practices are taught by demonstrating in the laboratory environment.

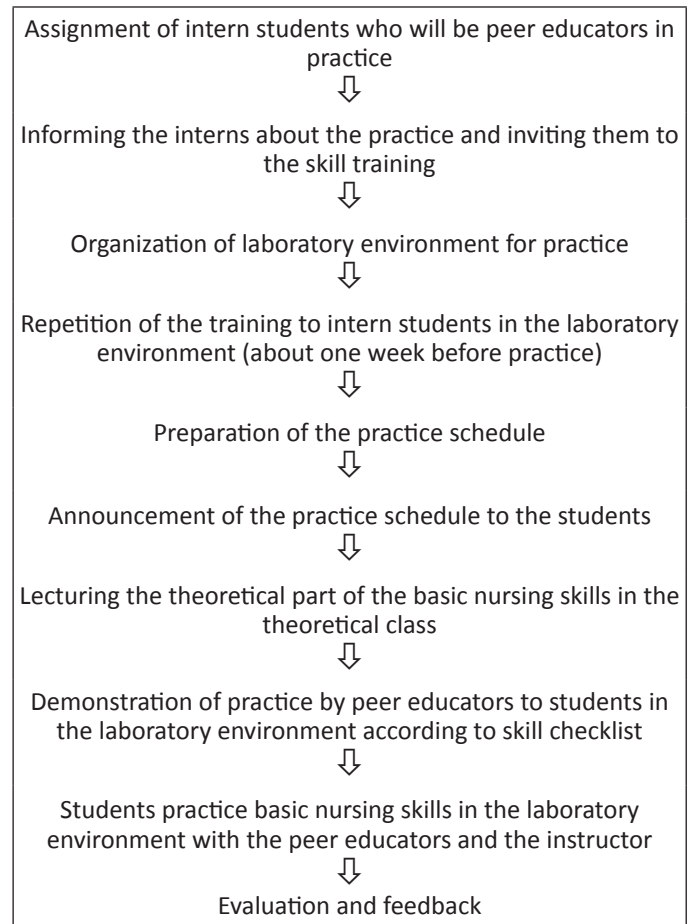
The skill trainings are conducted with the instructor and the intern students who are peer educators. Although peer educators had taken nursing skills training lessons before, peer educators are re-trained about the skills about a week before the skill training. First of all, intern students are reminded about the theoretical part of the skill training and they are given the opportunity to repeatedly demonstrate the nursing skill on models in the skill laboratory. Intern students are asked to practice until they obtain sufficient competence in skills.

Then the practice schedule is prepared. This schedule contains the name of the students who will practice, the practice time, the name of the instructors and the peer educators. According to the practice, the instructor and peer educators work with an average of 6-12 students. The prepared schedule is announced to the students 2-3 days before the practice.

In the study, the peer education method was used in skill trainings as injections, intravenous practices, asepsis, hygiene practices, collecting samples for laboratory testing, measurement of vital signs, movement and positioning, urinary, gastrointestinal, respiratory system practices. A total of 85 hours of skill training was carried out in the skill laboratory, which is different for each skill training. Different intern students are assigned for each skill training. Different stations have been created according to the practices. For example, in gastrointestinal system skill trainings, different stations have been created for skills as nasogastric / orogastric catheter application, feeding from nasogastric / orogastric catheter, colostomy care and enema. "Basic Nursing Skills Learning Guide" is used to evaluate skills (Taşcı et al., 2018). This guideline includes the skill checklists. Through the skill checklists in this guide, it is checked whether the skill is done correctly or not; and the skill development of the student is provided in a standard way.

On the day of the practice, each intern demonstrated the nursing skills to students in its own group and each student made the basic nursing skill. In addition, intern students answered the questions of peer learners. In skill training, the intern students were never left alone. While the intern student was delivering the peer education, each intern student had an instructor. The instructors evaluated both peer learners and peer educators.

The instructors ensured that each skill was performed by each student according to the skill checklist. Figure 1 shows the Practice process flow chart.



**Figure 1:** Practice process flow chart.

## Participants

The population of the study consisted of all nursing students who were first and second-year students (n=443). The final sample of the study consisted of 190 students (98 first-year; 92 second-year) who met the criteria to participate in the study and volunteered to participate in the study. The inclusion criteria were (1) being a first and second year nursing student and (2) voluntary and (3) participating in the nursing skill trainings with peer educators.

Firstly, the purpose of the study was explained to the students and their both written and verbal permits were taken. The students were asked to complete the questionnaire forms when all skill training was completed in April 2019.

## Data Collection Tools

The data were collected using the descriptive characteristics form and student opinion form regarding peer education.

**The descriptive characteristics form:** This form was developed by researchers based on a literature review (Karimi-Moonaghi,

Mirhaghi, Oladi, & Emami-Zeydi, 2015; Ramm, Thomson, & Jackson, 2015; Stone, Cooper, & Cant, 2013; Ünver & Akbayrak, 2013; McKenna & French, 2011; Nikendei, Andreesen, Hoffmann, Obertacke, Schrauth, & Jünger, 2008). There are 6 items in the questionnaire form as age, gender, class, family income status, place of residence during university education and need for physical, academic and emotional support of friend in education life.

**Student opinion form regarding peer education:** The form developed by investigating the related literature consists of 11 items as “I felt comfortable in our skill practices”, “I was able to ask questions easily to our peer educators in our skill trainings” and “my self-confidence increased in skill training with peer educators” (Karimi-Moonaghi, Mirhaghi, Oladi, & Emami-Zeydi, 2015; Ramm, Thomson, & Jackson, 2015; Stone, Cooper, & Cant, 2013; Ünver & Akbayrak, 2013; McKenna & French, 2011; Nikendei, Andreesen, Hoffmann, Obertacke, Schrauth, & Jünger, 2008). The form has been prepared in order to learn the opinions of the students about peer education in skill training. Options such as “disagree”, “undecided” and “agree” were used to answer the items in the form.

#### Statistical Analysis

The data were evaluated in IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences) 22. Descriptive statistics are given as number (*n*), percentage (%), mean±standard deviation (*M±SD*). Intergroup categorical variable comparisons were made with chi-square analysis.  $p < 0.05$  was considered significant in all comparisons.

#### Ethical Considerations

Before the data were collected, written permission from the Health Sciences Faculty and ethical approval from the Ethics Committee of Social Sciences at the University (19/2018) were taken. The aim of the research was explained and written permission were obtained from the students.

#### RESULTS

The mean age of the students was  $19.3 \pm 1.2$  year and 51.6% of the students were first-year, 87.9% were female, 96.3% have middle income (Table 1).

In skill training performed with peer educators; it is seen that the vast majority of students are satisfied with the skill training conducted with peer educators, because most of the students stated that they felt more comfortable (81.0%), they participated in the skill trainings willingly (82.6%) and their stress decreased during skill training (82.6%). In addition, the students said that they could form good relationships with peer educators (78.9%). 77.8% of the students said they could ask their peer educators comfortably. The students stated that they wanted peer educators in clinical practice (83.7%) because they were satisfied with this method (Table 2).

In Table 3 contains distribution of opinions of student on nursing skill training conducted with peer education according to their socio-demographic characteristics. According to this, it is determined that the opinions of students about peer education are similar in terms of gender, class, family income status and place of residence ( $p > 0.05$ ). However decreased stress of

**Table 1:** Socio-Demographic Characteristics of the Students

Characteristics	(Mean±SD)	
Age (years)	19.3±1.2	
	n	%
<b>Class</b>		
1 st class	98	51.6
2 nd class	92	48.4
<b>Gender</b>		
Female	167	87.9
Male	23	12.1
<b>Family income status</b>		
High	3	1.6
Middle	183	96.3
Low	4	2.1
<b>Place of residence during university education</b>		
Dormitory	77	40.5
With family	103	54.2
With relatives/friends	10	5.3
<b>Need for physical, academic and emotional support of friend in education life</b>		
Yes	128	67.4
No	62	32.6

students during skill training and their willing participation in skill training differs in terms of their friend's need for physical, academic and emotional support ( $p<0.05$ ). The majority of the students who needed friend support stated that they participate in the skill trainings willingly and their stress decreased during skill training.

## DISCUSSION

The integration of theory and practical training is necessary to help nursing students apply theoretical knowledge in practical situations. In this training, the process of preparation of students to clinical practices in clinical skill laboratories is an important factor in transferring knowledge, skills and attitudes of students to practice (Pålsson, Mårtensson, Swenne, Ädel, & Engström, 2017; Morgan, 2006; Freeth & Fry, 2005). Skill laboratories should be organized in a way to facilitate learning so that students can learn the norms and values of the profession and gain knowledge and skills of the profession (Pålsson, Mårtensson, Swenne, Ädel, & Engström, 2017; Tiwari, Lam, Yuen, Chan, & Chan, 2005).

In the literature, it is stated that peer education is an effective learning-teaching method in studies conducted by different disciplines (Karimi-Moonaghi, Mirhaghi, Oladi, & Emami-Zeydi, 2015; Ramm, Thomson, & Jackson, 2015; Stone, Cooper, & Cant, 2013; McKenna & French, 2010; Nikendei, Andreesen, Hoffmann, Obertacke, Schrauth, & Jünger, 2008). It is also stated in the studies that peer education has a great effect in increasing the willingness of students to participate in the lesson because it has entertaining and motivating characteristics (Petres, 2008). In a study searching the effect of peer education on success of the students, the students were more actively attended in the lesson, communicated more easily with their peers, expressed their ideas more easily and enjoyed the lessons. In addition, the students stated that the lessons activities were carried out in an entertaining environment. As interest of the students increased in the lesson, their success levels increased (Yeşiloğlu, Karaca, & Şimşek, 2017). In our study, in accordance with the literature, the majority of the

students said that they take part in the skill trainings willingly (82.6%) and an enjoyable learning environment was created in the skill laboratory (70.0%). In addition, it was determined that the level of willingly participation in the skill trainings was higher among the students who needed peer support ( $p>0.05$ ). Considering that skill trainings are carried out by both the instructors and peer educators, students may feel their peers closer to them hierarchically. Furthermore, this may be due to the fact that the laboratory is arranged to attract attention of students. In addition, it is seen that students who need peer support participate willingly in the laboratory class where they can interact with peers.

In the studies that evaluated the effectiveness of peer education; most of the participants feel more confident and knowledgeable, and their learning capacities and test performance increase (Essa, Al-Battawi, Ali Abd El Salam El Demerdash, & Elsoud Ahmed, 2018; Pålsson, Mårtensson, Swenne, Ädel, & Engström, 2017). The active participation of the students in the learning process through peer education enables them to better understand, internalize and remember what they have learned more clearly (Ünver & Akbayrak, 2013). In this study, stress of the majority of the students (82.6%) decreased due to peer educators during skill training. Furthermore, stress of the majority of the students who stated that they needed peer support decreased during skill training ( $p<0.05$ ). It is thought that the students feel more comfortable because they communicate more easily with their peers during the skill trainings, not to be afraid of making mistakes and this process facilitates learning. In the literature, peer education method is a technique that facilitates learning of students as it provides active participation of students in the learning process and creates a more comfortable discussion environment (Stone, Cooper, & Cant, 2013; Ünver & Akbayrak, 2013).

Classical education method creates a hierarchical power imbalance between educators and students and in general the flow of knowledge is one-way from educator to student. However, peers find a suitable learning environment through peer edu-

**Table 2:** Opinions of Student about Nursing Skills Training Conducted with Peer Education

Opinions	Disagree n (%)	Undecided n (%)	Agree n (%)
Feel more comfortable	8 (4.3)	28 (14.7)	154 (81.0)
Decreased stress during skill learning	5 (2.7)	28 (14.7)	157 (82.6)
Increased self-confidence during skill training	7 (3.7)	27 (14.2)	156 (82.1)
Participating in practices willingly	5 (2.7)	28 (14.7)	157 (82.6)
Thinking that there is a entertaining learning setting	12 (6.3)	45 (23.7)	133 (70.0)
Form good relationships with peer educators	6 (3.2)	34 (17.9)	150 (78.9)
Being able to ask questions to peer educators easily	11 (5.8)	31 (16.4)	148 (77.8)
Getting answers to questions asked to peer educators	3 (1.6)	25 (13.2)	162 (85.2)
Asking for peer educational counseling in all nursing skills training	5 (2.7)	23 (12.1)	162 (85.2)
Asking for peer educational counseling in clinical practice	7 (3.7)	24 (12.6)	159 (83.7)
Asking to be a peer educator	13 (6.9)	23 (12.1)	154 (81.0)

Table 3: Distribution of Student' Opinions on Nursing Skills Training Conducted with Peer Education According to Their Socio-Demographic Characteristics

Opinions	Gender		Class		Family income status			Place of residence during university education			Need for friend support		
	Female		1 st class 2 nd class		High	Middle	Low	Dormitory	With family	With relatives / friends	Yes	No	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Feel comfortable	Disagree	5 (3.0)	3 (13.0)	4 (4.1)	4 (4.3)	0 (0.0)	7 (3.8)	1 (25.0)	2 (2.6)	5 (4.9)	1 (10.0)	5 (3.9)	3 (4.8)
	Undecided	25 (15.0)	3 (13.0)	15 (15.3)	13 (14.1)	0 (0.0)	28 (15.3)	0 (0.0)	13 (16.9)	14 (13.6)	1 (10.0)	19 (14.8)	9 (14.5)
	Agree	137 (82.0)	17 (73.9)	79 (80.6)	75 (81.5)	3 (100.0)	148 (80.9)	3 (75.0)	62 (80.5)	84 (81.6)	8 (80.0)	104 (81.3)	50 (80.6)
<i>p</i>	0.100												
Decreased stress during skill learning	Disagree	3 (1.8)	2 (8.7)	3 (3.1)	2 (2.2)	0 (0.0)	4 (2.2)	1 (25.0)	2 (2.6)	3 (2.9)	0 (0.0)	1 (0.8)	4 (6.5)
	Undecided	24 (14.4)	4 (17.4)	17 (17.3)	11 (12.0)	0 (0.0)	28 (15.3)	0 (0.0)	10 (13.0)	14 (13.6)	4 (40.0)	17 (13.3)	11 (17.7)
	Agree	140 (83.8)	17 (73.9)	78 (79.6)	79 (85.9)	3 (100.0)	151 (82.5)	3 (75.0)	65 (84.4)	86 (83.5)	6 (60.0)	110 (85.9)	47 (75.8)
<i>p</i>	0.134												
Increased self-confidence during skill training	Disagree	4 (2.4)	3 (13.0)	4 (4.1)	3 (3.3)	0 (0.0)	6 (33.3)	1 (25.0)	3 (3.9)	3 (2.9)	1 (10.0)	3 (2.3)	4 (6.5)
	Undecided	25 (15.0)	2 (8.7)	13 (13.3)	14 (15.2)	0 (0.0)	26 (14.2)	1 (25.0)	11 (14.3)	14 (13.6)	2 (20.0)	19 (14.8)	8 (12.9)
	Agree	138 (82.6)	18 (78.3)	81 (82.7)	75 (81.5)	3 (100.0)	151 (82.5)	2 (50.0)	63 (81.8)	86 (83.5)	7 (70.0)	106 (82.8)	50 (80.6)
<i>p</i>	0.039												
Participating in practices willingly	Disagree	3 (1.8)	2 (8.7)	3 (3.1)	2 (2.2)	0 (0.0)	4 (2.2)	1 (25.0)	2 (2.6)	3 (2.9)	0 (0.0)	1 (0.8)	4 (6.5)
	Undecided	23 (13.8)	5 (21.7)	9 (9.2)	19 (20.7)	0 (0.0)	28 (15.3)	0 (0.0)	11 (14.3)	14 (13.6)	3 (30.0)	16 (12.5)	12 (19.4)
	Agree	141 (84.4)	16 (69.6)	86 (87.8)	71 (77.2)	3 (100.0)	151 (82.5)	3 (75.0)	64 (83.1)	86 (83.5)	7 (70.0)	111 (86.7)	46 (74.2)
<i>p</i>	0.085												
Thinking that there is a entertaining learning setting	Disagree	11 (6.6)	1 (4.3)	7 (7.1)	5 (5.4)	0 (0.0)	11 (6.0)	1 (25.0)	5 (6.5)	6 (5.8)	1 (10.0)	6 (4.7)	6 (9.7)
	Undecided	43 (25.7)	2 (8.7)	26 (26.5)	19 (20.7)	1 (33.3)	43 (23.5)	1 (25.0)	16 (20.8)	26 (25.2)	3 (30.0)	29 (22.7)	16 (25.8)
	Agree	113 (67.7)	20 (87.0)	65 (66.3)	68 (73.9)	2 (66.6)	129 (70.5)	2 (50.0)	56 (72.7)	71 (68.9)	6 (60.0)	93 (72.7)	40 (64.5)
<i>p</i>	0.156												
Form good relationships with peer educators	Disagree	5 (3.0)	1 (4.3)	4 (4.1)	2 (2.2)	0 (0.0)	6 (3.3)	0 (0.0)	2 (2.6)	4 (3.9)	0 (0.0)	5 (3.9)	1 (1.6)
	Undecided	29 (17.4)	5 (21.7)	19 (19.4)	15 (16.3)	0 (0.0)	33 (18.0)	1 (25.0)	12 (15.6)	19 (18.4)	3 (30.0)	24 (18.8)	10 (16.1)
	Agree	133 (79.6)	17 (73.9)	75 (76.5)	75 (81.5)	3 (100.0)	144 (78.7)	3 (75.0)	63 (81.8)	80 (77.7)	7 (70.0)	99 (77.3)	51 (82.3)
<i>p</i>	0.911												
Being able to ask questions to peer educators easily	Disagree	10 (6.0)	1 (4.3)	6 (6.1)	5 (5.4)	0 (0.0)	11 (6.0)	0 (0.0)	4 (5.2)	5 (4.9)	2 (20.0)	9 (7.0)	2 (3.2)
	Undecided	25 (15.0)	6 (26.1)	18 (18.4)	13 (14.1)	0 (0.0)	29 (15.8)	2 (50.0)	12 (15.6)	16 (15.5)	3 (20.0)	24 (18.8)	7 (11.3)
	Agree	132 (79.0)	16 (69.6)	74 (75.5)	74 (80.4)	3 (100.0)	143 (78.1)	2 (50.0)	61 (79.2)	82 (79.6)	5 (50.0)	95 (74.2)	53 (85.5)
<i>p</i>	0.453												
		0.202										0.207	

Table 3: Cont.

Opinions	Gender		Class		Family income status			Place of residence during university education			Need for friend support		
	Female	Male	1 st class	2 nd class	High	Middle	Low	Dormitory	With family	With relatives / friends	Yes	No	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Getting answers to questions asked to peer educators	Disagree	3 (1.8)	0 (0.0)	1 (1.0)	2 (2.2)	0 (0.0)	3 (1.6)	0 (0.0)	2 (2.6)	1 (1.0)	0 (0.0)	2 (1.6)	1 (1.6)
	Undecided	20 (12.0)	5 (21.7)	12 (12.2)	13 (14.1)	0 (0.0)	24 (13.1)	1 (25.0)	12 (15.6)	10 (9.7)	3 (30.0)	20 (15.6)	5 (8.1)
	Agree	144 (86.2)	18 (78.3)	85 (86.7)	77 (83.7)	3 (100.0)	156 (85.2)	3 (75.0)	63 (81.8)	92 (89.3)	7 (70.0)	106 (82.8)	56 (90.3)
<i>p</i>	0.348		0.752		0.900			0.296			0.368		
Asking for peer educational counseling in all nursing skills training	Disagree	4 (2.4)	1 (4.3)	2 (2.0)	3 (3.3)	0 (0.0)	4 (2.2)	1 (25.0)	1 (1.3)	4 (3.9)	0 (0.0)	4 (3.1)	1 (1.6)
	Undecided	21 (12.6)	2 (8.7)	11 (11.2)	12 (13.0)	0 (0.0)	23 (12.6)	0 (0.0)	9 (11.7)	13 (12.6)	1 (10.0)	14 (10.9)	9 (14.5)
	Agree	142 (85.0)	20 (87.0)	85 (86.7)	77 (83.7)	3 (100.0)	156 (85.2)	3 (75.0)	67 (87.0)	86 (83.5)	9 (90.0)	110 (85.9)	52 (83.9)
<i>p</i>	0.907		0.786		0.066			0.816			0.660		
Asking for peer educational counseling in clinical practice	Disagree	7 (4.2)	0 (0.0)	5 (5.1)	2 (2.2)	0 (0.0)	6 (3.3)	1 (25.0)	2 (2.6)	5 (4.9)	0 (0.0)	3 (2.3)	4 (6.5)
	Undecided	18 (10.8)	6 (26.1)	16 (16.3)	8 (8.7)	0 (0.0)	23 (12.6)	1 (25.0)	9 (11.7)	14 (13.6)	1 (10.0)	15 (11.7)	9 (14.5)
	Agree	142 (85.0)	17 (73.9)	77 (78.6)	82 (89.1)	3 (100.0)	154 (84.2)	2 (50.0)	66 (85.7)	84 (81.6)	9 (90.0)	110 (85.9)	49 (79.0)
<i>p</i>	0.093		0.166		0.157			0.857			0.299		
Asking to be a peer educator	Disagree	12 (7.2)	1 (4.3)	7 (7.1)	6 (6.5)	0 (0.0)	12 (6.6)	1 (25.0)	5 (6.5)	8 (7.8)	0 (0.0)	9 (7.0)	4 (6.5)
	Undecided	20 (12.0)	3 (13.0)	11 (11.2)	12 (13.0)	0 (0.0)	23 (12.6)	0 (0.0)	10 (13.0)	11 (10.7)	2 (20.0)	19 (14.8)	4 (6.5)
	Agree	135 (80.8)	19 (82.6)	80 (81.6)	74 (80.4)	3 (100.0)	148 (80.9)	3 (75.0)	62 (80.5)	84 (81.6)	8 (80.0)	100 (78.1)	54 (87.0)
<i>p</i>	0.927		0.921		0.527			0.814			0.239		

\**p*= *Ki-Kare*



cation because they do not have positions to reward or punish each other (Ünver & Akbayrak, 2013). Students have a good relationship with each other in this active learning process based on collaboration, and take an active role in discussion and feedback processes (Christiansen & Bell, 2010; Secomb, 2008). In the educational activities carried out with peer education, the students stated there was a stress-free educational environment depending on the peers. So that, the students could ask questions to their peers without hesitation, the peers supported each other and therefore academic success and satisfaction of the students increased (Manyama et al., 2016; Jackson & Evans, 2012; McKenna & French, 2010; Nikendei, Andreesen, Hoffmann, Obertacke, Schrauth, & Jünger, 2008). In the current study, it was found out that the students were able to establish good relations with peer educators (78.9%), felt more comfortable in practice (81.0%) and were able to easily ask questions to their peer educators (77.8%). This situation shows that students communicate with their peers comfortably and they ask their questions comfortably and receive positive feedback in skill trainings with the idea that they have equal status.

Peer education, which enables the student to gain many benefits from the activities, improves both the self-confidence and leadership skills of the students (Pålsson, Mårtensson, Swenne, Ädel, & Engström, 2017; Ramm, Thomson, & Jackson, 2015; Stone, Cooper, & Cant, 2013; Christiansen & Bell, 2010). In a study on the use of peer education model in nursing education, it was reported self-confidence of peer educators and students increased and their motivation for teaching and learning increased (Aşçı, Gökdemir, & Çiçekoğlu, 2016). In another study conducted by McKenna and French (2011), nursing senior students stated their knowledge and confidence in teaching abilities increased and this situation is reflected in their own learning. In our study, 82.1% of the students stated their self-confidence increased while performing the skills.

Peer education increases the communication skills of the students. In addition to increasing the interaction among students, this process positively affects students' communication with instructors, patients and relatives of patients (Ünver & Akbayrak, 2013). Ravanipour et al. (2015), it was reported students provided much more in-depth learning with less stress in peer education compared to traditional learning methods and students were very satisfied with this situation. In our study, it stated that the majority of the students wanted peer educators during all nursing skills training (85.2%) and clinical practices (83.7%); and they also wanted to be peer educators when they were interns (81.0%).

There are studies in the literature that the level of peer support does not change according to gender (Yelten, Tanrıverdi, Gider, & Yılmaz, 2018; Çırpan & Çınar, 2013; Çalışkan & Çınar, 2010) and place of residence (Çalışkan & Çınar, 2010). In the study conducted by Yelten et al. (2018) in order to compare peer support and social self-efficacy of nursing and social science students, it was found there was no difference between the peer support levels of both male and female students. However, it was stated total scores of physical, emotional and peer

support of female students in nursing were significantly higher than female students in social sciences (Yelten, Tanrıverdi, Gider, & Yılmaz, 2018). In this study, when the opinions of students on peer education were evaluated according to gender, class, family income status and place of residence there was no difference ( $p>0.05$ ).

## CONCLUSION

As a result of the study, it was found the majority of the students were satisfied with the peer education, they participated in the laboratory class willingly, they learned more easily in the entertaining learning environment, they asked questions more easily to peers and their self-confidence increased. According to these results, it is recommended to increase the activities that will allow students to spend more time and to cooperate with their peers. For this purpose, it is recommended to use peer education method in skills training and to develop a standard peer education method in clinical practice.

## REFERENCES

- Abdelmalak, M., & Trespalacios, J. (2013). Using a learner-centered approach to develop an educational technology course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(3), 324-332.
- Aldridge, M.D. (2017). Nursing students' perceptions of learning psychomotor skills: A literature review. *Teach Learn Nurs*, 12, 21-27. doi: 10.1016/j.teln.2016.09.002
- Andrews, M., & Manning, N. (2016). A guide to peer-to-peer learning how to make peer-to-peer support and learning effective in the public sector? Effective Institutions Platform, pp: 6. Retrieved from [https://www.effectiveinstitutions.org/media/The\\_EIP\\_P\\_to\\_P\\_Learning\\_Guide.pdf](https://www.effectiveinstitutions.org/media/The_EIP_P_to_P_Learning_Guide.pdf)
- Aşçı, Ö., Gökdemir, F., & Çiçekoğlu, E. (2016). Efficiency of training on reproductive health provided by peer trainers to nursing students. *Arc Health Sci Res*, 3(3), 173-183. (In Turkish)
- Christiansen, B., Bjørk, I. T., Havnes, A., & Hessevaagbakke, E. (2011). Developing supervision skills through peer learning partnership. *Nurse Educ Pract*, 11(2), 104-108. doi: 10.1016/j.nepr.2010.11.007.
- Christiansen, A., & Bell, A. J. (2010). Peer learning partnerships: Exploring the experience of pre-registration nursing students. *J Clin Nurs*, 19(5-6), 803-810. doi: 10.1111/j.1365-2702.2009.02981.x
- Çalışkan, T., & Çınar, S. (2010). Peer cooperation: Evaluation of the manners of students' working together in the classroom area and practice areas. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Symposium Special Issue, 226-234. (In Turkish)
- Çırpan, F. K., & Çınar, S. (2013). Assessment of the relationship between peer support and academic success among students of vocational school of healthcare services. *Journal of Marmara University Institute of Health Sciences*, 3(4), 191-199. doi:10.5455/musbed.20131206082103 (In Turkish)
- Çulha, İ. (2019). Active learning methods used in nursing education. *Journal of Pedagogical Research*, 3(2), 74-86.
- Essa, R. M., Al-Battawi, J. I., Ali Abd El Salam El Demerdash, D., & Elsoud Ahmed, H. A. (2018). Effect of application of peer learning strategy on obstetric and gynecological nursing students' clinical performance. *Journal of Nursing Education and Practice*, 8(3), 144-154. doi: <https://doi.org/10.5430/jnep.v8n3p144>

- Freeth, D., & Fry, H. (2005). Nursing students' and tutors' perceptions of learning and teaching in a clinical skills centre. *Nurse Educ Today*, 25(4), 272-282. doi: 10.1016/j.nedt.2005.01.007
- Jackson, T. A., & Evans, D. J. R. (2012). Can medical students teach? A near-peer-led teaching program for year 1 students. *Adv Physiol Educ*, 36(3), 192-196. doi: 10.1152/advan.00035.2012
- Karimi-Moonaghi, H., Mirhaghi, A., Oladi, S., & Emami-Zeydi, A. (2015). A journey across an unwelcoming field: A qualitative study exploring the factors influencing nursing students' clinical education. *Health Science Journal*, 9(4), 1-6.
- Manyama, M., Stafford, R., Mazyala, E., Lukanima, A., Magele, N., Kidenya, B. R., et al. (2016). Improving gross anatomy learning using reciprocal peer teaching. *BMC Medical Education*, 16(95), 1-12. doi: 10.1186/s12909-016-0617-1
- McKenna, L., & French, J. (2011). A step ahead: Teaching undergraduate students to be peer teachers. *Nurse Educ Pract*, 11(2), 141-145. doi: 10.1016/j.nepr.2010.10.003
- Morgan, R. (2006). Using clinical skills laboratories to promote theory-practice integration during first practice placement: An Irish perspective. *J Clin Nurs*, 15(2), 155-161. doi: 10.1111/j.1365-2702.2006.01237.x
- Nikendei, C., Andreesen, S., Hoffmann, K., Obertacke, U., Schrauth, M., & Jünger, J. (2008). Final-year medical students as tutors for undergraduate students during their on-ward courses in internal medicine: A quantitative analysis. *Z Evid Fortbild Qual Gesundheitswes*, 102(10), 654-661. doi: 10.1016/j.zefq.2008.11.022
- Öztürk, D., & Göçmen Baykara, Z. (2019). The effect of peer education on the teaching of nursing skills. *Journal of Education and Research in Nursing*, 16(4), 295-300. doi:10.5222/HEAD.2019.295 (In Turkish)
- Pålsson, Y., Mårtensson, G., Swenne, C. L., Ädel, E., & Engström, M. (2017). A peer learning intervention for nursing students in clinical practice education: A quasi-experimental study. *Nurse Educ Today*, 51, 81-87. doi: 10.1016/j.nedt.2017.01.011
- Petres, K. (2008). What is meant by "Active Learning?". *Education*, 128(4), 566-569.
- Ramm, D., Thomson, A., & Jackson, A. (2015). Learning clinical skills in the simulation suite: The lived experiences of student nurses involved in peer teaching and peer assessment. *Nurse Educ Today*, 35(6), 823-827. doi: 10.1016/j.nedt.2015.01.023
- Ravanipour, M., Bahreini, M., & Ravanipour, M. (2015). Exploring nursing students' experience of peer learning in clinical practice. *J Edu Health Promot*, 19(4), 46. doi: 10.4103/2277-9531.157233
- Secomb, J. (2008). A systematic review of peer teaching and learning in clinical education. *J Clin Nurs*, 17(6), 703-716. doi: 10.1111/j.1365-2702.2007.01954.x
- Stone, R., Cooper, S., & Cant, R. (2013). The value of peer learning in undergraduate nursing education: A systematic review. *ISRN Nursing*, 2013, 930901. doi: 10.1155/2013/930901
- Şenyuva, E., & Akince, E. K. (2020). Is peer education an effective method of strengthening nursing education? *Journal of Human Sciences*, 17(1), 92-103. doi: https://doi.org/10.14687/jhs.v17i1.5779 (In Turkish)
- Taşçı, S., Başer, M., Göriş, S., Bayat, M., Mucuk, S., Korkut Bayındır, S., et al. (2018). *Basic Nursing Skills Learning Guide*. 3<sup>rd</sup> edition. Ankara: Academician Publishing House. (In Turkish)
- Tiwari, A., Lam, D., Yuen, K.H., Chan, R., Fung, T., & Chan, S. (2005). Student learning in clinical nursing education: Perceptions of the relationship between assessment and learning. *Nurse Educ Today*, 25(4), 299-308. doi: 10.1016/j.nedt.2005.01.013
- Ünver, V., Akbayrak, N. (2013). Peer tutoring model in nursing education. *Dokuz Eylül University School of Nursing Electronic Journal*, 6(4), 214-217. (In Turkish)
- Yelten, G., Tanrıverdi, S., Gider, B., & Yılmaz, M. (2018). Evaluation of peer support and perceived social self-efficacy in university students. *Balikesir Health Sciences Journal*, 7(1), 1-8. doi: 10.5505/bsbd.2018.36450 (In Turkish)
- Yeşiloğlu, Ö., Karaca, S., & Şimşek, Ö. (2017). The effect of peer instruction method on the secondary school students' success in science and technology course. *The Journal of Academic Social Sciences*, 5(41), 309-320. (In Turkish)

# Hemşirelik Öğrencilerinde Doğum ve Ebeveynliğe Hazırlık Dersinin Doğum Korkusu ve Travmatik Doğum Algısına Etkisi\*

## The Effect of Preparing for Birth and Parenting Course on Childbirth Fear and Traumatic Childbirth Perception in Nursing Students\*

Duygu GÜLEÇ ŞATIR

### ÖZ

Araştırma hemşirelik son sınıf öğrencilerinde “Doğum ve Ebeveynliğe Hazırlık” dersinin doğum korkusu ve travmatik doğum algısına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma ön test son test desenli tek gruplu bir müdahale araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini İzmir’de bir üniversitenin hemşirelik bölümü 4. sınıfında öğrenim gören ve “Doğum ve Ebeveynliğe Hazırlık” dersini alan 62 kız öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri ‘Demografik Bilgi Formu, Gebelik Öncesi Doğum Korkusu Ölçeği ve Travmatik Doğum Algısı Ölçeği ile toplanmıştır. Öğrencilere, dönem başında dersin ilk haftası veri toplama formları ile ön test uygulanmıştır. Bir dönem süresince araştırmacı tarafından haftada 2 saat, 16 hafta öğrencilerle ilgili ders işlenmiştir. Dönem sonunda öğrencilere veri toplama formları son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yaş ortalaması  $22,3\pm 0,7$  olarak saptanmıştır. Öğrencilere kendi doğumlarını hangi yöntem ile yapmak istedikleri sorulduğunda % 67,7’si normal doğum, %21,1’i epidural anestezi ile normal doğum yapmak istediklerini belirtmiştir. Eğitim öncesi öğrencilerin “Gebelik Öncesi Doğum Korkusu” ölçek puan ortalaması  $41,7\pm 8,3$ , eğitim sonrası ise  $37,7\pm 9,4$  olarak hesaplanmış ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Eğitim öncesi “Travmatik Doğum Algısı Ölçeği” puan ortalaması  $70,2\pm 22,6$ , eğitim sonrası ise  $61,7\pm 25,9$  olarak hesaplanmış ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Araştırma doğum ve ebeveynliğe hazırlık dersinin öğrencilerin doğum korkularını travmatik doğum algılarını azalttığını ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Doğuma hazırlık, Doğum korkusu, Algı, Hemşirelik

### ABSTRACT

This research was carried out to examine the effect of the “Preparing for Birth and Parenting” lesson on the fear of childbirth and traumatic birth perception in senior nursing students.

The research is a single group intervention research with a pre- post test design. The sample of the study consisted of 62 female students who took the “Preparing for Childbirth and Parenting” lesson and studying in the 4th grade of a university nursing department. The data of the research were collected with the Demographic Information Form, Childbirth Fear – Prior to Pregnancy Scale and Scale of Traumatic Birth Perception. The students were pretested with data collection forms in the first week of the course at the beginning of the semester. During the semester, 2 hours a week, 16 weeks lessons with students were taught by the researcher. At the end of the semester, data collection forms were re-applied to the students as post-test.

Güleç Şatır D., (2020). Hemşirelik öğrencilerinde doğum ve ebeveynliğe hazırlık dersinin doğum korkusu ve travmatik doğum algısına etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 423-428. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.402>

\*Bu araştırma 20- 21 Haziran 2020 tarihleri arasında İzmir Demokrasi Üniversitesi Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresi’nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

\*This research was presented as an oral presentation at the İzmir Demokrasi University International Congress of Health Sciences between 20-21 June 2020.

Duygu GÜLEÇ ŞATIR (✉)

ORCID ID: 0000-0002-0226-3985

Ege Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, İzmir, Türkiye

Ege University, Faculty of Nursing, İzmir, Turkey

duygugulec50@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received : 02.05.2020

Kabul Tarihi/Accepted : 20.11.2020

As a result of the research, the average age of the students was determined as  $22.3 \pm 0.7$ . When the students were asked which method they would like to give their own births, 67.7% stated as a normal birth and 21.1% stated as a normal birth with epidural anesthesia. The mean score of the "Childbirth Fear – Prior to Pregnancy Scale" scale before training was calculated as  $41.7 \pm 8.3$  and  $37.7 \pm 9.4$  after education, and the difference was found to be statistically significant. The mean scores of the "Traumatic Birth Perception Scale" before the lesson was calculated as  $70.2 \pm 22.6$ , and after the lesson was  $61.7 \pm 25.9$  and the difference was found to be statistically significant.

The study revealed that the lesson of childbirth and parenting lesson reduces students' fear of childbirth and traumatic birth perception.

**Keywords:** Preparing for childbirth, fear of childbirth, perception, nursing

## GİRİŞ

Dünyada en sık uygulanan cerrahi girişimlerden biri sezaryendir (Vega et al 2015). Dünyadaki ve ülkemizdeki sezaryen oranları gittikçe artmaktadır (WHO 2015; TNSA 2018). Ülkemizde TNSA 2018 verilerine göre doğumların yarısından fazlası (%52) sezaryen ile yapılmaktadır. Bu oran 1993 yılında %7, 2003 yılında ise %21 olmak üzere hızla ilerlemiştir (TNSA, 2018). Türkiye, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ülkeleri arasında 2015 yılında sezaryen doğum oranlarında birinci sırada yer almıştır (OECD, 2015). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ise sezaryen oranlarının en fazla %10-15 olmasını önermektedir (WHO, 2015). Bu doğrultuda ülkemizdeki sezaryen oranı DSÖ'nün önerisinin çok üzerindedir.

Sezaryen endikasyon olduğu durumlarda anne ve bebek hayatı için kurtarıcı olduğu gibi, anesteziye bağlı komplikasyonlar, postpartum hemoraji, enfeksiyon, histerektomi gibi birçok komplikasyonu da bulunmaktadır (Caughey 2017; Sheikh et al., 2020). Bu sebeple sadece tıbbi endikasyon olduğunda uygulanmalıdır. Ancak tıbbi endikasyonlar dışında normal vajinal doğuma alternatif olarak elektif, anne isteğine bağlı da yapılabilmektedir (Çakmak et al., 2014; Dencker et al., 2019). Amerikan Obstetrik ve Jinekoloji Derneği (ACOG), isteğe bağlı sezaryen doğumda annenin hastanede daha uzun süre yattığını, sonraki gebeliklerde uterus rüptürü, plasenta implantasyon anomalileri, histerektomi gibi obstetrik komplikasyonların arttığını, yenidoğanda solunum sorunlarının daha fazla olduğunu belirtmiştir (ACOG 2013).

İsteğe bağlı sezaryenin önemli nedenlerini normal doğuma ilişkin korku ve olumsuz doğum algıları oluşturmaktadır (Çakmak et al., 2014; Karabulutlu 2012). Gebelik sürecinde kadınların doğum korkusu görülme sıklığı ölçüm araçlarına göre değişiklik göstermekle birlikte yaklaşık %20-50'sinin hafif düzeyde, %20-26'sının orta düzeyde ve %2-13'ünün ise şiddetli düzeyde doğum korkusu yaşadığı belirtilmektedir (Çiçek & Mete 2015; Dencker et al., 2019). Çakmak ve ark.(2014)'nın yaptığı çalışmada isteğe bağlı sezaryen doğumu tercih edeceğini ifade eden kadınların %42,2'si vajinal doğumdan korktuğu, %31,6'sı sezaryenin ağrısız olduğunu, %10,5'i vajinal doğumun daha riskli olduğunu düşündüğü için tercih etmiştir. Karabulutlu (2012)'nin araştırmasında ise kadınların vajinal doğum korkusu ve sezaryenin daha sağlıklı olduğunun düşündükleri için sezaryeni tercih ettikleri belirtilmiştir.

Doğum korkusu sadece gebelerde değil, ileride gebelik düşünen genç bireylerde de yaşanmaktadır. Kapisız ve ark.(2017)'nin

çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin doğumla ilgili korkularının olduğu belirlenmiştir. Genç bireylerle yapılan çalışmalarda sezaryen tercihlerinin vajinal doğuma ilişkin yüksek risk algısı ve doğum korkusu ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Weeks et al., 2020). Stoll ve ark. (2014)'nin çalışmasında da hemşirelik öğrencilerinin korkularının olduğu, sadece medyadan doğum ile ilgili bilgilere maruz kalan hemşirelik öğrencilerinin doğum korkularının ise daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

İsteğe bağlı sezaryen doğum tercihlerinin azaltılmasında önemli bir uygulama normal doğuma yönelik kadınların olumlu doğum algılarının geliştirilmesi ve doğum korkusunun azaltılmasıdır (Gözükara & Eroğlu 2011). Gebelik süresince antenatal kliniklerde, doğuma hazırlık sınıflarında veya klinikte gebelerle etkileşimde olan kadın doğum hemşireleri onların doğum korkularının azaltılmasını, olumsuz algıların giderilmesini ve normal doğuma ilişkin olumlu algılarının geliştirilmesini sağlayabilirler. Bu sebeple öncelikle genç hemşire adaylarının doğru, yeterli ve kanıta dayalı bilgilerle bilgilendirilerek kendi doğum korkularının azaltılması ve normal doğuma yönelik olumlu algılarının geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu kapsamda bu araştırma hemşirelik öğrencilerine bir eğitim öğretim yarıyılı boyunca verilen "Doğum ve Ebeveynliğe Hazırlık" seçmeli dersinin doğum korkusu ve doğum algısına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ile öğrencilerin eğitim ile doğum korkularının azaltılması ve olumlu doğum algılarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Doğuma yönelik olumlu algılarla mezun olan hemşirelik öğrencileri mezuniyet sonrası sağlık profesyonelleri kimliği ile kadınların olumlu doğum algısına sahip olmalarını sağlayabilir. Bununla birlikte gebelerin doğum korkularını azaltarak onları normal vajinal doğum sürecine hazırlayabilirler. Böylelikle isteğe bağlı sezaryen oranlarının azaltılmasına da katkıda bulunabileceklerdir.

## GEREÇ ve YÖNTEM

**Araştırmanın tipi:** Araştırma ön test- son test desenli tek gruplu, karşılaştırmalı yarı deneysel tipte bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmanın Hipotezleri:

1. H<sub>1</sub>: Doğum ve Ebeveynliğe Hazırlık dersi öğrencilerin doğum korkusunu azaltır.
2. H<sub>1</sub>: Doğum ve Ebeveynliğe Hazırlık dersi öğrencilerin travmatik doğum algısını azaltır.



**Araştırmanın evreni ve örnekleme:** Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir Hemşirelik Fakültesi dördüncü sınıfta öğrenim gören 296 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise “Doğum ve Ebeveynliğe Hazırlık” seçmeli İngilizce dersine kayıtlanan ve araştırmaya alınma kriterlerine uyan 62 öğrenci oluşturmuştur.

**Araştırmaya alınma kriterleri şu şekildedir:**

Kız öğrenci olma

İlgili derse bir dönem boyunca devam etme

Verilerin toplandığı ilk ve son derste bulunma

Ön test ve son test her ikisini de uygulama

Araştırmaya katılmaya gönüllü olma.

İlgili derse 109 öğrenci kayıtlanmıştır. Öğrencilerden biri derse devam etmemiş, 16 öğrenci erkek olduğu için araştırma kapsamı dışında tutulmuş, dört öğrenci ön testi, altı öğrenci son testi uygulamamış, üç öğrenci anketin tamamını yanıtlamamış, 17 öğrenci ise veri toplama tarihlerinde okulda bulunmadığı için araştırmaya alınamamıştır.

**Araştırmada kullanılan veri toplama araçları:** Araştırma verilerinin toplanmasında Demografik Bilgi Formu, Gebelik Öncesi Doğum Korkusu Ölçeği ve Travmatik Doğum Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

**Demografik Bilgi Formu:** Öğrencilerin yaş, en uzun süre yaşanan yer, öğrenim süresince yaşanan yer, daha önce doğum salonunda bulunma, normal doğum görme ve kendi doğum tercihlerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

**Gebelik Öncesi Doğum Korkusu Ölçeği:** Stoll ve ark. (2016) tarafından geliştirilmiş, genç kadın ve erkeklerin gebelik öncesi doğum korkusunu ölçebilen, kişinin kendisi tarafından doldurulabilen bir ölçektir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması Uçar ve Taşhan (2018) tarafından yapılmış olup, Cronbach’s alfa değeri 0,89 olarak saptanmıştır. On maddeden oluşan ölçekteki yanıtlar 1’den 6’ya kadar numaralandırılmış olup, altılı likert tiptedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 10 iken, maksimum puan 60’dır. Madde toplam puanın yüksek olması yüksek düzeyde korkuyu göstermektedir (Uçar & Taşhan 2018). Bu araştırmada ise cronbach alfa değeri ön testte 0,86, son testte 0.89 olarak saptanmıştır.

**Travmatik Doğum Algısı Ölçeği:** Kadınlarda (18-40 yaş aralığında) travmatik doğum algısını ölçmek amacıyla Yalnız ve ark. (2016) tarafından geliştirilmiş ölçek 13 soru, tek alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin cronbach alfa değeri 0,89 olarak saptanmıştır. Her bir sorunun karşılığı hiç yoktan en şiddetliye doğru 0-10 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça doğumun travmatik olarak algılanma düzeyi de artış göstermektedir (Yılmaz et al. 2016). Bu araştırmada ise ölçeğin cronbach alfa değeri ön testte 0,92, son testte 0,94 olarak saptanmıştır.

**Veri toplama yöntemi:** Veri toplama aşamasına başlamadan önce öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmıştır. Araştırmaya dahil olma kriterlerine uyan ve araştırmaya katılmaya gönüllü

olan öğrencilere ilk aşamada “Doğum ve Ebeveynliğe Hazırlık” dersinin ilk haftasında (Güz dönemi, Eylül 2019) demografik bilgi formu, Gebelik Öncesi Doğum Korkusu Ölçeği ve Travmatik Doğum Algısı Ölçeği uygulanmıştır. İkinci aşamada öğrenciler bir dönem boyunca araştırmacı tarafından haftalık iki saat “Doğum ve Ebeveynliğe Hazırlık” dersi almışlardır. Doğum ve Ebeveynliğe Hazırlık dersi, seçmeli İngilizce bir ders olup, içeriğinde gebelik fizyolojisi ve gebelik belirtileri, gebelik sürecinde yaşanan değişimler ve baş etme, gebelik döneminde sağlıklı yaşam davranışları, beslenme, egzersiz, gebelikte tehlike belirtileri, doğuma hazırlık, doğum süreci ve doğal doğum, doğum ağrısı ve baş etme yöntemleri, doğum sonu dönem fizyolojik ve psikolojik değişiklikler, emzirme ve yenidoğan bakımı gibi konular anlatılmıştır. Derste, anlatım, soru-cevap, örnek olay, beyin fırtınası gibi öğrenme teknik ve yöntemleri kullanılmıştır. Üçüncü aşamada dönem sonunda (Ocak 2020) son dersin bitiminde demografik bilgi formu, Gebelik Öncesi Doğum Korkusu Ölçeği ve Travmatik Doğum Algısı Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Ön test ve son test verilerinin karşılaştırılması amacıyla demografik bilgi formuna ad/soyad yazmaları istenmiş, ad/soyad belirtmek istemeyen öğrencilere bir rumuz yazmaları ve dönem sonunda yine aynı rumuzu yazmaları istenmiştir.

**Verilerin değerlendirilmesi:** Veriler SPSS 25,0 (Statistical Package For Social Science) paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı verilerde sayı ve yüzde hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu, Kolmogorov smirnov testi ile değerlendirilmiş ve normal dağılıma uygun olduğu saptanmıştır ( $p>0.05$ ). Bu sebeple aynı grupta eğitim öncesi ve sonrası doğum korkusu ve travmatik doğum algısı ölçek puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde parametrik testlerden, eşler arası t testi kullanılmıştır. Değişkenlerin etkisinin değerlendirilmesinde ise bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır. Eğitim öncesi ve sonrası doğum tercihleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla ise ki-kare testi uygulanmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında, anlamlılık  $p<0.05$  düzeyinde değerlendirilmiştir.

**Araştırmanın etik yönü**

Araştırmanın yapılabilmesi için ilgili Üniversitenin bilimsel araştırma etik kurulundan 26.07.2019 tarihinde 228610 sayı no ile onay alınmıştır. Öğrencilere araştırmanın amacı açıklanarak sözel onam alınmıştır. Araştırma, Helsinki Deklarasyonu’na uygun şekilde yürütülmüştür.

**Araştırmanın sınırlılıkları**

Doğum ve ebeveynliğe hazırlık dersi seçmeli bir ders olup, araştırmanın örnekleme ilgili dersi kendi tercihi ile seçen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin derse olan ilgileri onların doğum algılarının etkileyebilir. Bu araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Araştırma sadece bir kurumdaki ilgili derse kayıtlanan öğrencilerle yürütüldüğü için örneklem sayısının az olması araştırmanın bir başka sınırlılığıdır. Travmatik Doğum Algısı ölçeği sadece kadınlar üzerinde geçerlik güvenilirliği yapıldığı, erkek öğrenciler üzerinde uygulanamayacağı için erkek öğrenciler çalışmaya alınamamıştır. Bu durum araştırmanın diğer bir sınırlılığını oluşturmuştur.



## BULGULAR

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ön test tanıtıcı özellikleri incelendiğinde, yaş ortalamaları  $22,3\pm 0,7$  olarak saptanmış olup, %61,3'ü daha önceki stajlarında doğum salonunda bulunmuş ve %58,1'i vajinal doğumu izlemiştir. Öğrencilere kendi doğumlarını hangi yöntem ile yapmak istedikleri sorulduğunda %67,7'si vajinal doğum, % 21,1'i epidural anestezi ile vajinal doğum, %11,3'ü ise sezaryen doğum yapmak istediklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin %67,7'si ön testte vajinal doğumu tercih ederken, son testte bu oran %58,1 olarak saptanmıştır. Ön test ve son test sezaryen doğumu tercih edenlerin oranı (%11,3) değişmemiştir. Epidural anestezi ile vajinal doğum tercihi ise ön testte % 21,1 iken, son testte % 30,6 olarak saptanmıştır (Tablo 1).

Öğrencilerin ön test doğum korkusu ve travmatik doğum algısını etkileyen faktörler incelendiğinde sadece doğum tercihleri ile ölçek puanları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır ( $p<0,05$ ). Yaşanılan yer, doğum salonunda bulunma ve vajinal doğum gözlemlene durumu ile ölçekler arasında ilişki saptanmamıştır ( $p>0,05$ ). Sezaryen ve epidural anestezi ile vajinal doğum tercih eden öğrencilerin doğum korku puanları (sırasıyla  $47,5\pm 5,1$ ;  $45,5\pm 6,5$ ) ve travmatik doğum algı puanları (sırasıyla  $87,0\pm 21,1$ ;  $77,7\pm 15,8$ ) normal doğum düşünenlerden daha yüksek(korku  $40,9 \pm 8,3$ ; travmatik doğum algısı  $68,0\pm 22,0$ ) saptanmıştır ( $p<0,05$ ).

Öğrencilerin ön test gebelik öncesi doğum korkusu ölçek puan ortalaması  $41.70\pm 8.30$ , son test ölçek puan ortalaması  $37,7\pm 9,3$  olarak saptanmış olup, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı saptanmıştır. Ön test travmatik doğum algısı ölçek puan ortalaması  $70.17\pm 22.58$ , son test ölçek puan ortalaması  $61,7\pm 25,9$

olarak saptanmış olup, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı saptanmıştır (Tablo 2).

## TARTIŞMA

Doğum ve ebeveynliğe hazırlık dersinin son sınıf hemşirelik öğrencilerinde doğum korkusu ve travmatik doğum algısına etkisinin incelendiği bu çalışmada; ön testte öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%88,8) kendi doğum tercihlerinin vajinal doğum veya epidural anestezi ile vajinal doğum olduğu saptanmıştır. Literatürde sağlık bilimlerinde okuyan öğrencilerle yapılan araştırma bulguları da benzer sonuçlar vermektedir. Aksu ve Özsoy (2015)'un çalışmasında hemşirelik ve ebeklik öğrencilerinin %88,1'i, Aydoğdu ve ark. (2018)'nin çalışmasında %80,7'si, Tektaş ve ark. (2018)'nin çalışmasında %87,7'si, Karaca ve Koyuncu (2015)'nin çalışmasında ise %84,2'si normal doğumu tercih etmiştir. Yine Hauck ve ark. (2016) Avustralyalı yetişkin öğrencilerin % 15,6'sının gebelik komplikasyonu olmadan bile sezaryen doğumu tercih ettiğini belirtmiştir. Sadece Kadıoğlu ve Şahin (2019)'in tüm üniversite öğrencilerinde yapılan çalışmada öğrencilerin az bir kısmının (%26,5'i) normal doğumu tercih ettiği, çoğunluğunun (%65,4) kararsız olduğu belirtilmiştir. Bizim çalışmamızda ve diğer sağlık bilimleri öğrencilerinde normal doğum tercihinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sağlık bilimleri alanında öğrenim görmelerinin normal doğum tercihlerinin yüksek olmasında bir etken olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin doğum ve ebeveynliğe hazırlık dersi öncesi ve sonrası doğum tercihleri karşılaştırıldığında sezaryen doğum tercihi oranında değişme olmazken, vajinal doğum tercihinde azalma, epidural anestezi ile normal doğum şeklinde artış gözlenmiştir. Aydoğdu ve ark. (2018)'nin çalışmasında ebeklik öğrencilerinin doğum dersi alma durumları ile normal vajinal doğum ter-

**Tablo 1:** Öğrencilerin Ön Test- Son Test Doğum Tercihlerinin Karşılaştırılması

Değişken	Ön Test (ders öncesi) n (%)	Son Test (ders sonrası) n (%)	p değeri*
<b>Doğum tercihi</b>			
Vajinal doğum	42 (67.7)	36 (58.1)	p=0.001
Epidural anestezi ile vajinal doğum	13 (21.0)	19 (30.6)	
Sezaryen doğum	7 (11.3)	7 (11.3)	
<b>Toplam</b>	62 (100.0)	62 (100.0)	

\*Kikare testi, n: Kişi sayısı, %: Yüzde.

**Tablo 2:** Öğrencilerin Ön Test - Son Test Gebelik Öncesi Doğum Korkusu ve Travmatik Doğum Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Ön Test (ders öncesi) X±SS	Son Test (ders sonrası) X±SS	Test değeri* / p değeri
Gebelik Öncesi Doğum Korkusu	41.70±8.30 (Min:23, Max:57)	37.72±9.39 (Min:20, Max:60)	t=4.041 p=0.001
Travmatik Doğum Algısı	70.17±22.58 (Min:13, Max:130)	61.74±25.90 (Min:17, Max:123)	t=3.704 p=0.001

\*Eşler arası t testi, X: Ortalama, SS: Standart Sapma.

cihleri arasında anlamlı ilişki bulunmamasına rağmen doğum dersi alanların normal vajinal doğumu daha fazla tercih ettikleri belirtilmiştir. Tektaş ve ark. (2018)'in çalışmasında benzer şekilde doğumla ilgili bilgisi olanların normal doğum tercihleri, bilgisi olmayanlara göre daha yüksek saptanmıştır. Kadioğlu ve ark. (2019)'nın çalışmasında da doğum bilgisi eğitimine katılan üniversite öğrencilerinin normal doğum tercihleri yüksek saptanmıştır. Bu araştırmanın son sınıf öğrenciler üzerinde yapıldığı için öğrencilerin hepsi bir önceki yıl 3. sınıfta temel doğum bilgisi dersini almışlardır. Bu kapsamda bir dönemlik doğum ve ebeveynliğe hazırlık dersinin öğrencilerin ağrısız normal doğuma ilişkin farkındalıklarını artırdığı ve bu yönde tercihlerini etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin doğum korkuları ve travmatik doğum algıları değerlendirildiğinde doğum ve ebeveynliğe hazırlık dersini almadan önce doğum korkusu puan ortalaması  $41,7 \pm 8,3$ , travmatik doğum algıları puan ortalaması  $70,1 \pm 22,5$  bulunmuştur. Doğum korkusu puanından alınabilecek minimum puan 10, maksimum puan 60 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu puanın ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde travmatik doğum algısı ölçeğinden de alınabilecek minimum değer 0, maksimum değer 100 olduğu düşünüldüğünde  $70,1 \pm 22,5$  in, ortalamasının üzerinde yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin doğuma ilişkin korkularının ve travmatik doğum algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Özellikle sezaryen ve epiduralle normal doğum tercih edenlerin korku ve travmatik doğum algıları daha yüksek bulunmuştur. Literatürde Kapısız ve ark. (2017) da çalışmalarında hemşirelik öğrencilerinin doğuma ilişkin korkularının olduğunu, özellikle doğuma ilişkin ağrı korkusu sebebiyle sezaryen doğuma yöneldiklerini belirtmiştir. Stoll ve ark. (2014) Kanadalı üniversite öğrencilerinin doğum korkusu puanlarının  $18,37 \pm 4,61$  (min: 6, max:36) olduğu, yüksek doğum korkusu olan öğrencilerin daha çok sezaryeni ve doğumda epidural kullanımını tercih ettiklerini belirtmiştir. Hauck ve ark. (2016) Avustralyalı yetişkin öğrencilerin % 26,1'inin yüksek korku duyduklarını ve yüksek korku skorlarına sahip olanların sezaryen doğum yapma ihtimalinin 2.6 kat daha fazla olduğunu, Edmons ve ark. (2015) öğrencilerin %61,4'ünün normal doğuma ilişkin korkuları olduğunu belirtmiştir. Weeks ve ark. (2020)'nin çalışmasında ise kız öğrencilerin %11,2'si sezaryen doğum tercih ettiklerini bunun nedeni olarak doğuma ilişkin ağrıdan korktuklarını belirtmişlerdir. Çalışma bulguları benzerlik göstermektedir. Normal doğuma ilişkin korku ve doğuma ilişkin travmatik algı öğrencileri sezaryen doğuma yönlendirmektedir.

Araştırmada öğrencilere verilen doğum ve ebeveynliğe hazırlık dersinin sonunda doğum korkusu ve travmatik doğum algısı ölçek puanlarının azaldığı saptanmıştır. Bu doğrultuda  $H_1$  hipotezi kabul edilmiştir. Dersin öğrencilerin doğum korkusunu ve travmatik doğum algısını azalttığı söylenebilir. Literatürde daha çok gebelerin doğum korkusunu azaltmak amacıyla doğuma hazırlık eğitimlerinin etkisini inceleyen çalışmalar (Weeks et al., 2020; World Health Organization (WHO), 2015) bulunmaktadır. İşbir ve ark. (2016) antenatal eğitime katılan gebelerin doğum korkularının azaldığını ve doğum sonrası post travmatik stres

bozukluğu semptomlarının azaldığını belirtmiştir. Subaşı (2013) doğum öncesi eğitimin son trimesterdeki gebelerde doğum korkularının, doğumla ilgili olumsuz düşüncelerinin azalmasına yardımcı olduğunu bulmuştur. Doğuma hazırlık eğitiminin literatürde belirtildiği üzere, gebeler üzerinde anlamlı etkisi olduğu gibi bu araştırma ile öğrencilerin de doğuma ilişkin korkularını ve travmatik doğum algılarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

## SONUÇ

Bu araştırma sonucunda son sınıf hemşirelik öğrencilerinin çoğunluğunun kendi doğumlarına ilişkin tercihleri vajinal doğum şeklinde olsa da doğuma ilişkin korkuları ve travmatik doğum algılarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Doğum korkusu ve travmatik doğum algısı öğrencileri sezaryen veya epidural anestezi ile vajinal doğuma yönlendirmektedir. Bir dönem boyunca işlenen doğum ve ebeveynliğe hazırlık dersi öğrencilerin korkularını ve travmatik doğum algılarını azaltmada etkili olmuştur. Bu kapsamda geleceğin hemşire adayları öğrencilerin vajinal doğuma ilişkin korkularının azaltılması ve olumlu algılarının geliştirilmesi için detaylı doğuma hazırlık eğitimlerinin müfredatta yer almasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aksu, H., & Özsoy, S. (2015). Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin doğum seklı tercihleri ve etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 24(1), 44-48.
- American College of Obstetricians and Gynecologists (ACOG). 2013. (Committee opinion no. 559). Cesarean delivery on maternal request. *Obstet Gynecol*, 121(4), 904-7.
- Aydoğdu, S.G.M., Uzun, B., & Özsoy, Ü. (2018). Ebelik öğrencilerinin normal vajinal doğum yapma konusundaki görüşleri. *Androl Bul*, 20, 78-84
- Caughey, A. B. (2017). Evidence-based labor and delivery management: Can we safely reduce the cesarean rate?. *Obstet Gynecol Clin North Am*, 44(4), 523-33.
- Çakmak, B., Arslan, S., & Nacar, M.C. (2014). Kadınları isteğe bağlı sezaryen konusundaki görüşleri. *Fırat Tıp Dergisi*, 9(3), 22-5.
- Çiçek, Ö., & Mete, S. (2015). Sık karşılaşılan bir sorun: Doğum korkusu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4), 263-268.
- Dencker, A., Nilsson, C., Begley, C, Jangsten, E., Mollberg, M., & Patel, H, et al. (2019). Causes and outcomes in studies of fear of childbirth: a systematic review. *Women Birth*, 32(2), 99-111.
- Edmonds, J. K., Cwierniewicz, T., & Stoll, K. (2015). Childbirth education prior to pregnancy? Survey findings of childbirth preferences and attitudes among young women. *J Perinat Educ*, 24(2),93-101
- Gözükara, F., & Eroğlu, K. (2011). Sezaryen doğum artışı önlemenin bir yolu: "bir kez sezaryen hep sezaryen" yaklaşımı yerine sezaryen sonrası vajinal doğum ve hemşirenin rolleri. *HUHEMFAD*, 18(2), 89-100.
- Hauck, Y. L., Stoll, K. H., Hall, W. A., & Downie, J. (2016). Association between childbirth attitudes and fear on birth preferences of a future generation of Australian parents. *Women Birth*, 29(6), 511-17.

- İsbir, G. G., Inci, F., Önal, H., & Yıldız, P. D. (2016). The effects of antenatal education on fear of childbirth, maternal self-efficacy and post-traumatic stress disorder (PTSD) symptoms following childbirth: an experimental study. *Appl Nurs Res*, 32, 227-232.
- Kadioğlu, M., & Şahin, N. (2019). Üniversite öğrencilerinin doğum şekline yönelik görüşleri, tercihleri ve etkileyen faktörler. *KASHED*, 5(2), 43-69.
- Kapısız, Ö., Karaca, A., Özkan, F. S., & Savaş, H. G. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin doğum algısı. *D Ü Sağlık Bil Enst Derg*, 7(3), 156-60.
- Karabulutlu, Ö. (2012). Kadınların doğum şekli tercihlerini etkileyen faktörler. *İstanbul Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 20(3), 210-218
- Karaca, P. P., & Koyuncu G. R. (2015). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulunda okuyan öğrencilerin doğum şekli tercihlerine yönelik düşüncelerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 3(1), 1-8.
- Kordi, M., Bakhshi, M., Masoudi, S., & Esmaily, H. (2017). Effect of a childbirth psychoeducation program on the level of fear of childbirth in primigravid women. *Evidence Based Care*, 7(3), 26-34.
- Masoumi, S. Z., Kazemi, F., Oshvandi, K., Jalali, M., Esmaili-Vardanjani, A., & Rafiei, H. (2016). Effect of training preparation for childbirth on fear of Normal vaginal delivery and choosing the type of delivery among pregnant women in Hamadan, Iran: a randomized controlled trial. *Journal of Family & Reproductive Health*, 10(3), 115.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Caesarean sections. Erişim adresi: <https://data.oecd.org/healthcare/caesarean-sections.htm> (Erişim tarihi: 15.04.2020).
- Sayın, N. C., Erzincan, S. G., & Çilingir, I. U. (2018) Sezaryen: kanita dayalı bilgiler. *Türkiye Klinikleri Gynecology Obstetrics-Special Topics*, 11(1), 76-81.
- Sheikh, M. S., Nelson, G., Wood, S. L., & Metcalfe, A. (2020). Surgical errors and complications following cesarean delivery in the United States. *American Journal of Obstetrics & Gynecology MFM*, 2(1), 100071.
- Soto-Vega, E., Casco, S., Chamizo, K., Flores Hernández, D., Landini, V., & Guillén-Florez, A. (2015). Rising trends of cesarean section worldwide: A systematic review. *Obstet Gynecol Int J*, 3(2), 00073.
- Stoll, K., Hall, W., Janssen, P., & Carty, E. (2014). Why are young Canadians afraid of birth? A survey study of childbirth fear and birth preferences among Canadian University students. *Midwifery*, 30(2), 220-226.
- Stoll, K., Hauck, Y., Downe, S., Edmonds, J., Gross, M. M., Malott, A., & Hall, W. A. (2016). Cross-cultural development and psychometric evaluation of a measure to assess fear of childbirth prior to pregnancy. *Sexual & Reproductive HealthCare*, 8, 49-54.
- Subaşı, B. (2013). Doğum eğitiminin doğum kaygısı ve korkusu üzerine etkisi. *Selcuk Med J*, 29(4),165-167.
- Tektaş, E., Bozkurt, G., Ergin, E., & Sezgin, S. (2018) Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin doğum şekli tercihleri ve etkileyen faktörler. *Cukurova Medical Journal*, 43(Ek 1), 63-9.
- Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA) Temel Bulgular. 2018. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. (2019). Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı ve TÜBİTAK, Ankara, Türkiye
- Uçar, T., & Taşhan, S. T. (2018). Gebelik öncesi doğum korkusu ölçeğinin Türkçe uyarlaması: kadın ve erkeklerde geçerlik ve güvenirlik çalışması. *ACU Sağlık Bil Derg*, 9(3),289-96.
- Weeks, F. H., Sadler, M., & Stoll, K. (2020). Preference for caesarean and attitudes toward birth in a Chilean sample of young adults. *Women and Birth*, 33(2), e159-e165.
- World Health Organization (WHO). Statement on Caesarean Section Rates. April 2015 Erişim Adresi: [https://www.who.int/reproductivehealth/publications/maternal\\_perinatal\\_health/cs-statement/en/](https://www.who.int/reproductivehealth/publications/maternal_perinatal_health/cs-statement/en/)(Erişim tarihi: 25.03.2020)
- Yalınz, H., Canan, F., Genç, R. E., Kuloğlu, M. M., & Geçici, Ö. (2016). Travmatik doğum algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Tıp Dergisi*, 8(3), 81-88.

# Birinci Sınıf Öğrencilerinin Endüstri Mühendisliği Mesleğine Yönelik Algıları

## Perceptions of Freshmen Students on the Industrial Engineering Profession

Seçkin POLAT, Özgür YANMAZ, Çiğdem KADAİFÇİ

### ÖZ

Bu çalışmada, üniversiteyi yeni kazanmış olan endüstri mühendisliği (EM) bölümü öğrencilerinin endüstri mühendisliği mesleği ile ilgili algılarını belirlemeye yönelik bir araştırmanın sonuçları sunulmaktadır. Araştırma, İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) Endüstri Mühendisliği Bölümü'nde gerçekleştirilmiştir. Veriler, 2015-2016 ve 2019-2020 akademik yılları arasında, beş yıl boyunca, Endüstri Mühendisliğine Giriş (EMG) dersini alan öğrencilerden toplanmıştır. Öğrencilerin EM ile ilişkilendirdiği ilk kavram, EM ile en yakın gördüğü meslekler ve EM mezunlarının nerelerde çalıştığını düşündükleri sorulmuş, bulguların yıllar içindeki değişimi ve daha önce EM dersi alan ve almayan öğrencilerin algılarındaki farklılıklar gösterilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Endüstri Mühendisliği, Öğrenci meslek algısı, Tanımlayıcı analiz

### ABSTRACT

This study shows the results of the research aiming to determine the perceptions of freshmen students on the industrial engineering profession. The research was carried out at Istanbul Technical University (ITU), Industrial Engineering (IE) Department. The data were collected from students who took the Introduction to Industrial Engineering course for five years: between 2015-2016 and 2019-2020 academic years. Students were asked to indicate the first concept associated with IE, the professions closest to EM, and where they thought EM graduates work. The study shows the findings over the years and the differences in their perceptions of the two groups of students who have taken and have not taken IE courses before.

**Keywords:** Industrial Engineering, Students' perceptions of profession, Descriptive analysis

Polat S., Yanmaz Ö., & Kadaifçi Ç., (2020). Birinci sınıf öğrencilerinin endüstri mühendisliği mesleğine yönelik algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 429-437. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.403>

### Seçkin POLAT

ORCID ID: 0000-0001-8504-1685

İstanbul Teknik Üniversitesi, Endüstri Mühendisliği, İstanbul, Türkiye  
*Istanbul Technical University, Department of Industrial Engineering, Istanbul, Turkey*

### Özgür YANMAZ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-6515-4911

İstanbul Teknik Üniversitesi, Endüstri Mühendisliği, İstanbul, Türkiye  
*Istanbul Technical University, Department of Industrial Engineering, Istanbul, Turkey*  
yanmazo@itu.edu.tr

### Çiğdem KADAİFÇİ

ORCID ID: 0000-0001-6900-5238

İstanbul Teknik Üniversitesi, Endüstri Mühendisliği, İstanbul, Türkiye  
*Istanbul Technical University, Department of Industrial Engineering, Istanbul, Turkey*

**Geliş Tarihi/Received :** 04.02.2020

**Kabul Tarihi/Accepted :** 07.12.2020



## GİRİŞ

Türkiye’de Ocak 2020 itibarıyla 129’u devlet, 73’ü vakıf ve 5’i Meslek Yüksek Okulu statüsünde toplam 207 üniversite bulunmaktadır (YÖK Türlerine Göre Birim Sayıları, 2020). Bu üniversitelerde aktif durumda yaklaşık 800 farklı bölüm (YÖK Türlerine Göre Birim Sayıları, 2020) vardır. 2018 yılı verilerine göre sınava giren yaklaşık 2.4 milyon öğrencinin 1.7 milyonu tercih yapma hakkına sahip olmuş ve sadece 1.2 milyon öğrenci tercih yapma hakkını kullanmıştır (YKS Sonuçları, 2020). Aynı raporda, bu öğrencilerin 394,945’inin (%33) bir lisans programına yerleştiği belirtilmektedir. Aynı yıl, YÖK’ün hazırladığı başka bir raporda, yaklaşık 90 bin öğrencinin mühendislik fakültelerine yerleştiği gösterilmektedir (YÖK, 2020).

Yüzlerce farklı bölüm ve program seçeneği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin okuyacakları bölümü seçerken önemli bir karar verme problemiyle karşı karşıya kaldıkları söylenebilir. Bu karar verme probleminde, öğrencilerin bireysel hedefleri, ilgi alanları, bilgi düzeyleri gibi birçok faktörün yanı sıra mesleklere yönelik algıları da önemli bir rol oynamaktadır (Shehab et al., 2005).

Öğrenciler eğitime başladıklarında, tercih ettikleri mesleğin algıları ile ne kadar uyumlu olduğunu değerlendirir ve buna göre öğrencilerin motivasyonları artar veya azalır. Motivasyondaki değişim, okul başarısını doğrudan etkiler. Bu sebeple öğrencilerin meslek algılarını belirlemek eğitimin kalitesi ve bu kalitenin sürdürülebilirliği açısından özel bir öneme sahiptir.

Bu çalışmada, üniversiteyi yeni kazanmış olan Endüstri Mühendisliği (EM) Bölümü öğrencilerinin endüstri mühendisliği mesleği ile ilgili algılarını belirlemeye yönelik bir araştırmanın sonuçları sunulmaktadır. Veriler, 2015-2016 ve 2019-2020 güz dönemleri arasında, beş yıl boyunca, İTÜ’de Endüstri Mühendisliği’ne Giriş (EMG) dersini alan öğrencilerden toplanmıştır. Öğrencilerin EM ile ilişkilendirdiği ilk kavramı, EM ile en yakın gördüğü meslekleri ve EM mezunlarının çalıştığı yere yönelik algılarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Günümüzde, özellikle Dördüncü Endüstri Devrimi ile birlikte, üretim ve hizmet sektörlerinde yeni ihtiyaçlar, iş modelleri, çalışma alanları ve meslek grupları ortaya çıkmış; teori ve uygulamaya yönelik özellikle disiplinler arası çalışmaların yapılması kaçınılmaz hâle gelmiştir. Bu disiplinler arası çalışmaların yürütülmesinde önemli bir yere sahip olan üniversitelerin, verilen mesleki eğitimi dünyadaki değişime ayak uyduracak şekilde güncellemesi, hatta bu alanlara odaklanan yeni bölümler geliştirmesi beklenmektedir. Buna koşut olarak, dünyadaki gelişmiş üniversitelerin öncülüğünde, bu dönüşümle ortaya çıkan ihtiyaçlara yanıt vermek ve öğrencileri değişen koşullara hazırlıklı hâle getirebilmek amacıyla ders programları güncellenmekte, üç boyutlu modelleme (3D *modeling*), sanal gerçeklik ve sanal laboratuvarlar (*virtual reality and virtual labs*), artırılmış gerçeklik (*augmented reality*), oyunlaştırma (*gamification*) gibi yeni araçların eğitim programlarında kendilerine yer bulduğu görülmektedir. Değişen bu koşullara uyum göstermek açısından diğer mühendislik disiplinlerine yönelik eğitimdeki dönüşümün incelendiği (Das et al., 2020; Kraysman, 2020) çalışmaların yanı sıra, EM disiplininin de odaklanacağı alanları, konumlandırılma-

cağı yeri ve sahipleneceği rolleri belirlemeye yönelik çalışmalara literatürde rastlanmaktadır (Sackey & Bester 2016; Nitkiewicz & Ayen 2018; Cevik Onar et al., 2018; Sackey et al., 2020). Eğitim programlarındaki değişimlerin, mesleğin konumunu etkilediği kadar öğrencilerin mesleğe yönelik algısını da etkilemesi beklenebilir. Dünya ölçeğinde EM öğrencilerinin algısına yönelik çalışmaların azlığı bu çalışmada açıklanan araştırmanın önemini de ortaya koymaktadır.

Çalışmanın takip eden bölümünde literatür araştırması sonuçları verilmiş, sonraki bölümde verinin nasıl toplandığı ile birlikte uygulamaya dair bulgular paylaşılmış, son bölümde ise sonuçlar ve çalışmanın geliştirmeye açık yönleri vurgulanmıştır.

## LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Uluslararası literatürde, üniversite öğrencilerinin meslek, iş (Millward et al., 2006; Waldeck et al., 2010; Manzoor et al., 2018) ve işyeri algılarına (Opara, 2003; Akinlolu & Haupt 2019; Scheuerlein, 2019; Téglás et al., n.d.) yönelik mühendislik, turizm ve sağlık gibi alanlar için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğrencilerin iş ve iş yeri seçimlerini etkileyen faktörler, iş, işyeri ve meslekten beklentileri ve memnuniyetleri gibi konular araştırılmıştır.

Meslek kavramı hem eğitimi hem de iş hayatını kapsar. Meslekteki memnuniyet, iş ve iş yeri memnuniyetini etkileyebilme niteliğine sahiptir. Bu sebeple, meslek seçimine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin yüksek öğrenim göreceği kurumu (Telli Yamamoto 2006; Salimi & Rezaei 2015; El Nemar & Vrontis 2016) ve bölümü seçiminde (Al Ahmar 2012; Alghamdi & Algethami 2019; Meyers et al., 2019) etkili olan kriterlerin incelendiği çalışmalar örnek olarak gösterilebilir. Türkiye’de öğrencilerin mesleki seçimlerini inceleyen çalışmalarda üniversite seçimini (Akar 2012; Çatı et al., 2016; Yaman & Çakır 2017) ve meslek tercihini (Korkut-Owen et al., 2012) etkileyen faktörler ele alınmıştır.

Öğrencilerin seçtikleri bölümde mutlu olup olmadıkları ya da seçtikleri mesleği nasıl algıladıklarına yönelik çalışmalarda, mühendislik öğrencilerinin seçtiği bölüme karşı tutumu (Korkmaz et al., 2015; Özyurt & Özyurt, 2016; Korkmaz et al., 2018), bölümden memnun olup olmadığı (Kajfez et al., 2018), mühendislik mesleğini nasıl algıladığı (Opara et al., 2006; Towers et al., 2011; Cruz et al., 2016; Taylor et al., 2017; Miguel-Cruz et al., 2017) gibi konular araştırılmıştır.

Öğrencilerin okudukları bölüme karşı tutumları ile ilgili bir çalışmada altı farklı üniversitedeki Elektrik, Elektrik-Elektronik, Bilgisayar ve Makina Mühendisliği bölümlerindeki öğrencilerin mesleki tutumu ve eğitsel tutumu incelenmiştir (Korkmaz et al., 2015, 2018). Öğrencilerin mesleğe yönelik algısını, ilgili bölümdeki “Mühendisliğe Giriş” dersinin nasıl etkilediği (Cruz et al., 2016; Miguel-Cruz et al., 2017), mühendislik öğrencilerinin mesleğin gerektirdiği becerilere yönelik algılarıyla Accreditation Board of Engineering and Technology (ABET) ile hedeflenen algıların örtüşüp örtüşmediği (Towers et al., 2011) ve birinci sınıf öğrencileri için mühendis olmanın ne anlama geldiği (Taylor et al., 2017) araştırılmıştır.



Genel olarak mühendislik öğrencilerine yönelik kayda değer sayıda çalışma olmasına rağmen, EM öğrencilerinin algılarına yönelik çalışmalar oldukça azdır. Literatürde bu konuyla ilgili dört çalışma saptanmış olup dördü de Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Oklahoma Üniversitesi öncülüğünde gerçekleştirilmiştir.

Birinci çalışma (Trytten et al., 2004) Oklahoma Üniversitesi'nde, 26 EM öğrencisi ve mezunu ile gerçekleştirilmiştir. Bu gruptan, EM'yi nasıl algıladıklarına yönelik veri, bire bir görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilen cevaplara göre EM algısı, üç grupta toplanmıştır: i) Kariyer olarak EM çoklu kariyer yolu olan, yönetim pozisyonlarında görev alma olanağı ve statü veren bir meslek olarak görülmüştür. ii) Disiplin olarak insan odaklı, sistem odaklı ve kapsamı geniş bir meslek olarak tanımlanmıştır. iii) Disiplinin meta özelliği katılımcıların, meslek hakkında başkalarının ne düşündüğü ile ilgili algılarıdır. Katılımcıların ifadeleri, diğer insanlar tarafından EM'nin kolay, hayali (*imaginary*) ve görünmez (*invisible*) bir meslek olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Hayali ile kastedilen diğer insanların EM'yi tam anlamıyla bir mühendislik disiplini olarak görmemesi, görünmez ile kastedilen ise EM mezunlarının ne iş yaptığının tam olarak tanımlanamamasıdır.

İkinci çalışma (Murphy et al., 2006), birincinin genişletilmiş hâlidir. Bu çalışmada tek üniversite yerine dört farklı üniversiteden, tek fakülte yerine 12 fakülteden, toplam 117 EM öğrencisinden, bire bir görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Verilen cevaplara göre EM, esas olarak insan ve verimlilik odaklı olarak tanımlanmıştır. Birinci çalışmadan farklı olarak, sistem odaklılık yerine iş odaklılık daha fazla dile getirilmiştir. EM'nin başkaları tarafından kolay, hayali ve görünmez bir meslek olarak algılandığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Her iki çalışmada da, EM algısını araştırmanın yanı sıra, katılımcıların cinsiyet farklılıklarının meslek algısında bir değişime yol açıp açmadığını araştırmak amaçlanmıştır.

Üçüncü çalışmada (Trytten et al., 2005) temel araştırma sorusu, EM öğrencilerinin, Bilgisayar Mühendisliği, Bilgisayar Bilimleri ve Elektrik Mühendisliği mesleklerini nasıl algıladığıdır. Kırk bir öğrenciyle bire bir görüşme yapılmış ve bu mesleklerle ilgili algıları, ilgili bölümlerin üniversite bünyesindeki fiziksel koşullarıyla ilgili düşünceleri ve dört bölüm öğrencileri tarafından da zorunlu olarak alınan "Programlamaya Giriş" dersi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin mesleklere yönelik yanlış algılarının olduğu sonucuna varılmıştır. Bilgisayar Bilimleri, programcılıkla ilişkilendirilmiş ve izole bir alanda, sürekli bilgisayar başında çalışılan bir meslek olarak tanımlanmıştır. Bilgisayar Mühendisliği soyutlukla ilişkilendirilmiştir. EM öğrencilerinin bu alanlarda yapabileceği çok farklı işler olduğu, farklı bir bakış açısıyla çok sayıda probleme çözüm getirebileceği öne sürülerek bu bölümler hakkında bilgi veren bir giriş dersinin programa eklenmesi önerilmiştir.

Dördüncü çalışmada (Shehab et al., 2005) ise öğrencilerin niçin EM seçtiği ve eğitimlerine bu bölümde devam ettiği araştırılmıştır. Kırk beş öğrenciden bire bir görüşme yoluyla veri top-

lanmıştır. Öğrenime devam etmede ana etkinin sosyal faktörler olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyal faktör açısından en önemli hususun öğrenci ile öğretim üyesinin etkileşimi olduğu vurgulanmıştır. Seçimde önemli rol oynayan üç ana etken olarak şunlar saptanmıştır: mesleğin karakteristik özellikleri (%39), bölümün öğretim üyeleri (%16) ve öğrenci kabul süreci (%11). Çalışmada, EM'nin iş odaklılığı, geniş bir eğitim içeriği olması, daha eğlenceli olması gibi hususların mesleğin karakteristik özellikleri olarak dile getirildiği ifade edilmiştir.

## ARAŞTIRMA

Üniversiteyi yeni kazanmış olan endüstri mühendisliği öğrencilerinin EM ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya ait veri toplama süreci, elde edilen bulgular ve literatürdeki ilişkili çalışmalarla karşılaştırmalar takip eden alt bölümlerde verilmiştir.

### Veri Toplama

Çalışmanın hedef kitlesini, İTÜ Endüstri Mühendisliği Bölümü öğrencisi olup EMG dersine kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. 2016-2017 akademik yılı güz döneminden bu yana toplam beş yıldır, 436 öğrenciden anket ile veri toplanmıştır. Tablo 1'de anketi cevaplayan öğrencilerin yıllara göre dağılımı gösterilmektedir. Dönemin ilk EMG dersinin ilk saatinde öğrencilere, araştırmanın başladığı yıl basılı doküman ile sonraki yıllarda ise internet üzerinde hazırlanan bir anket aracılığıyla, endüstri mühendisliğini nasıl algıladıklarına dair sorular yöneltilmiştir. Bu sorulardan bazıları öğrencileri gruplamaya yönelik kapalı uçlu (seçenekli), bazıları ise mesleki algılarını belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardır.

Seçenekli soruların ilki, öğrencilerin daha önce herhangi bir EM dersi alıp almadığını belirlemeye yöneliktir. Dersi alan öğrenciler şu gruplara ayrılabilir: a) Söz konusu sene üniversiteyi kazanıp doğrudan eğitime başlayanlar, b) Bir önceki sene üniversiteyi kazanmış fakat; bir sene İngilizce hazırlık okuduktan sonra söz konusu sene eğitime başlayanlar, c) Bir önceki sene üniversiteyi kazanmış, bir dönem İngilizce hazırlık okuyup bir dönem önce eğitime başlayanlar, d) Söz konusu veya daha önceki senelerde yatay veya dikey geçişle gelip ilk defa bölüm dersi alanlar, e) Yatay veya dikey geçişle gelip daha önceki dönemlerde bölüm dersi almış olanlar. Çalışma kapsamında bulguları ayrıştıracağı düşünülen, öğrencilerin daha önce bölüm dersi alıp almadığıdır. Bu doğrultuda öğrenciler, o ana kadar EM ile ilgili ders almamış ve en az bir EM dersi almış öğrenciler olmak üzere iki grupta toplanmıştır.

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısının Yıllara Dağılımı

2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019		2019-2020	
G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
68	17	70	11	58	17	69	29	58	39
<b>85</b>		<b>81</b>		<b>75</b>		<b>98</b>		<b>97</b>	

**G1:** Daha önce EM dersi almamış olanlar, **G2:** Daha önce EM dersi almış olanlar.

## Bulgular

Çalışma kapsamında, öğrencilerin meslek algısını belirlemeye yönelik açık uçlu olarak şu sorular sorulmuştur: i) Endüstri mühendisliği denilince aklınıza gelen üç şey nedir? ii) Endüstri mühendisliği ile yakın meslekler hangileridir? iii) Endüstri mühendisleri nerelerde çalışır?. Sonuçları yorumlayabilmek ve grupları karşılaştırabilmek amacıyla, açık uçlu sorulara verilen cevaplar gruplandırılmıştır. En fazla grup “endüstri mühendisliği denilince aklınıza gelen üç şey” sorusunda ortaya çıkmıştır.

Üç soru için öğrencilerin verdiği “ilk cevap” ve akıllarına gelen “ilk kavram” temel alınarak cevaplar ve kavramların öğrenci gruplarına göre nasıl değişiklik gösterdiği incelenmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

### Endüstri mühendisliği denilince akla gelen ilk şey

Öncelikle, verilen cevapların yıllara göre değişimi, öğrencileri gruplamaksızın incelenmiştir. Buna göre, 2015 ve 2016’da yönetim ve yöneticilik ile ilgili kavramlar ön plandayken, takip eden iki yıl verimlilik ve son yıl optimizasyon öne çıkmıştır. Mesleğin temel alanlarına ait olan modelleme ve optimizasyon kavramının son yıl katılımcılarının %21.65’i tarafından dile getirilmesi dikkat çeken bir husustur. Son yıllarda az sayıda olsa da yenilikçilik, girişimcilik ve Endüstri 4.0 kavramları dile getirilmiştir. Şekil 1’de, en sık dile getirilen beş kavram grubuna ait yüzdelerin yıllara göre değişimi verilmektedir.

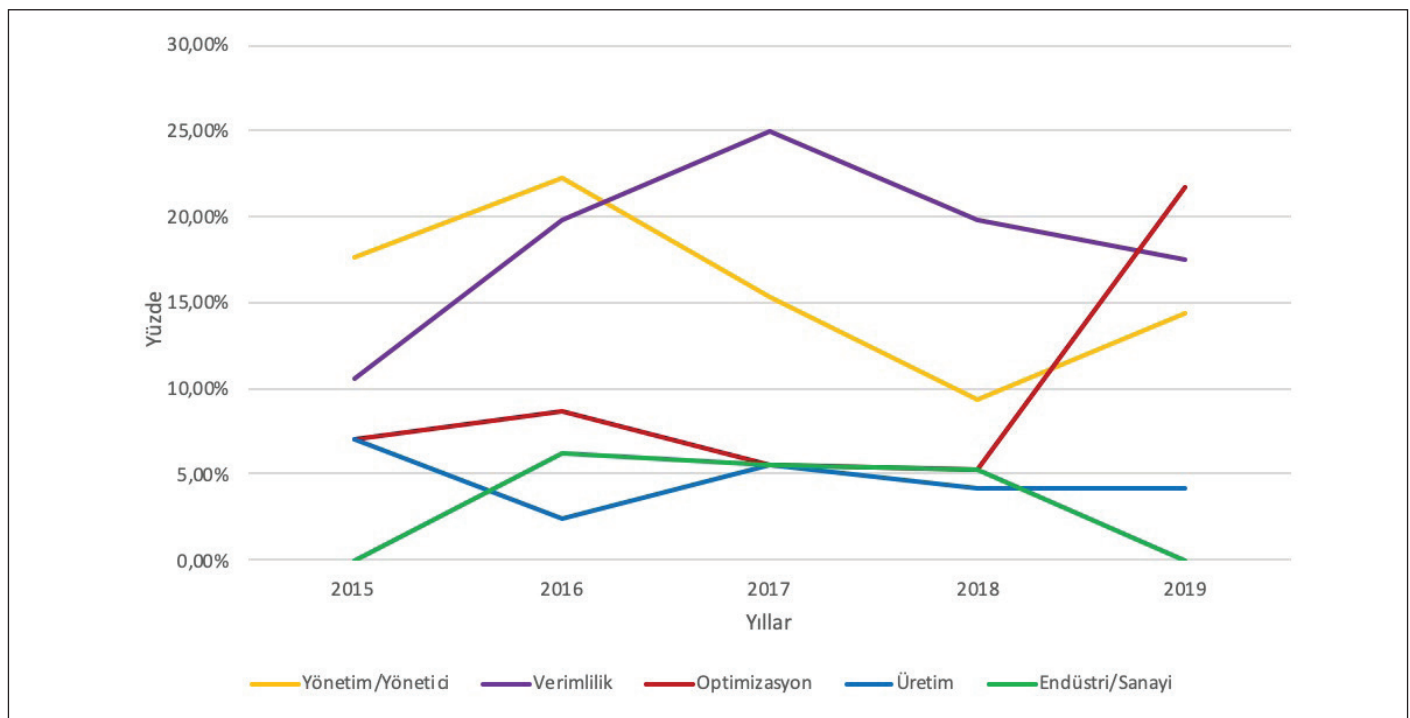
Birinci grupta (daha önce EM dersi almamış öğrenciler) yer alan öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde en yüksek orana sahip üç kavramın sırasıyla verimlilik (%19.57), yönetim/yönetici (%15.22) ve optimizasyon (%7.45) olduğu görülmektedir.

Verimlilik, endüstri mühendisliğinin ortaya çıkış sebeplerinden en önemlisidir. Bu önemden dolayıdır ki mesleğin ilk temsilcileri verimlilik mühendisi olarak da adlandırılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin büyük bölümü tarafından dile getirilmesi, beklenen bir durumdur. Diğer taraftan, mesleğin gelişmesinde çok önemli rol oynayan yöneylem araştırması, optimizasyon kavramını mesleğin eğitim ve uygulamalarında çok önemli bir yere koymuştur. Bu nedenle de optimizasyonun ilk akla gelenler arasında olması çok şaşırtıcı olmamıştır. Mesleğin ilk uygulayıcılarının yönetim mühendisi olarak da adlandırılması, yönetim-yönetici kavramının ilk üçte çıkmasının tarihsel bir nedeni olarak yorumlanabilir. Bu grupta, EM’yi joker mühendislik olarak gören %4.58 oranında bir öğrenci grubu bulunmaktadır. İkinci grupta bu ifadelerle karşılaşılması mesleğe yönelik algının kazanılan bilgiler doğrultusunda değiştiğini göstermektedir.

İkinci grupta (daha önce EM dersi almış öğrenciler) yer alan öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde optimizasyon (%17.43), yönetim/yönetici (%16.51), verimlilik (%14.68) ve üretim (%7.34) şeklinde bir sıralama ile karşılaşmıştır. Birinci grupta ilk sıralarda yer almayıp bu grupta karşılaşılan kavram üretimdir. Bunun sebebi, 2019 yılı öncesindeki programda yer alan derslerin üretim ağırlıklı olmasına bağlanabilir. İTÜ EM ders planı, 2019-2020 akademik yılından itibaren geçerli olacak şekilde güncellenmiş ve yeni alanlara ait derslerin eklenmesiyle üretime yönelik derslerin ağırlığı göreceli olarak biraz azalmıştır.

### Endüstri mühendisliği ile yakın meslekler

Katılımcılar İşletme Mühendisliği’ni, EM ile oldukça yakın bir meslek olarak görmüşlerdir ki bu beklenen bir sonuçtur. İTÜ bünyesinde aynı fakülte altındaki bu iki bölümün ders



Şekil 1: EM denilince ilk akla gelen kavramların yıllar boyunca değişimi.

planlarında benzerlikler söz konusudur ve mezunları benzer iş alanlarında çalışmaktadır. Hem dünyada hem de Türkiye’de EM’nin içinden doğduğu Makina Mühendisliği’nin İşletme’den daha az bir oranda dile getirilmiş olmasına, ders programındaki değişikliklerle Makina Mühendisliği ile ilgili derslerin oranının azaltılmasının neden olduğu söylenebilir. 1982 yılına kadar Sanayi Mühendisliği adıyla Makina Fakültesi’nde yer alan bölümün ders planı Makina Mühendisliği ağırlıklı derslerden oluşmaktaydı. Bu nedenle bu çalışma 1970-1980 yıllarında yapılmış olsaydı, ilk sırada Makina Mühendisliği ile karşılaşılması beklenirdi. Fakat 1982 yılında İşletme Fakültesi’ne bağlanan bölümün ders planı güncellenerek Makina Mühendisliği ile ilgili derslerin sayısı oldukça azaltılmıştır. 2018-2019 akademik yılı itibarıyla da Dördüncü Endüstri Devrimi ile ortaya çıkan büyük veri, veri analitiği, yapay zeka ve makina öğrenmesi gibi alanların öneminin artması nedeniyle, İTÜ EM ders planı bu konuları kapsayacak şekilde güncellenmiştir.

Şekil 2’de, EM’ye en yakın görülen mesleklere ait yüzdelerin yıllara göre değişimi verilmektedir.

Birinci grubun cevaplarına göre EM’ye en yakın meslekler, İşletme Mühendisliği (%50.94), İşletme (%20.31), Ekonomi Bölümü (%4.06) ve Makina Mühendisliği (%3.75) olarak sıralanmaktadır.

İkinci grubun cevaplarına göre sıralama İşletme Mühendisliği (%63.39), İşletme (%12.50) ve Makina Mühendisliği (%8.04) şeklindedir. Alınan bölüm dersleri ve ders planlarının daha iyi bilinmesi sonucu bu grupta İşletme Mühendisliği ve Makina Mühendisliği ile benzerlik algısının görece arttığı görülmektedir.

### Endüstri mühendislerinin çalıştığı yerler

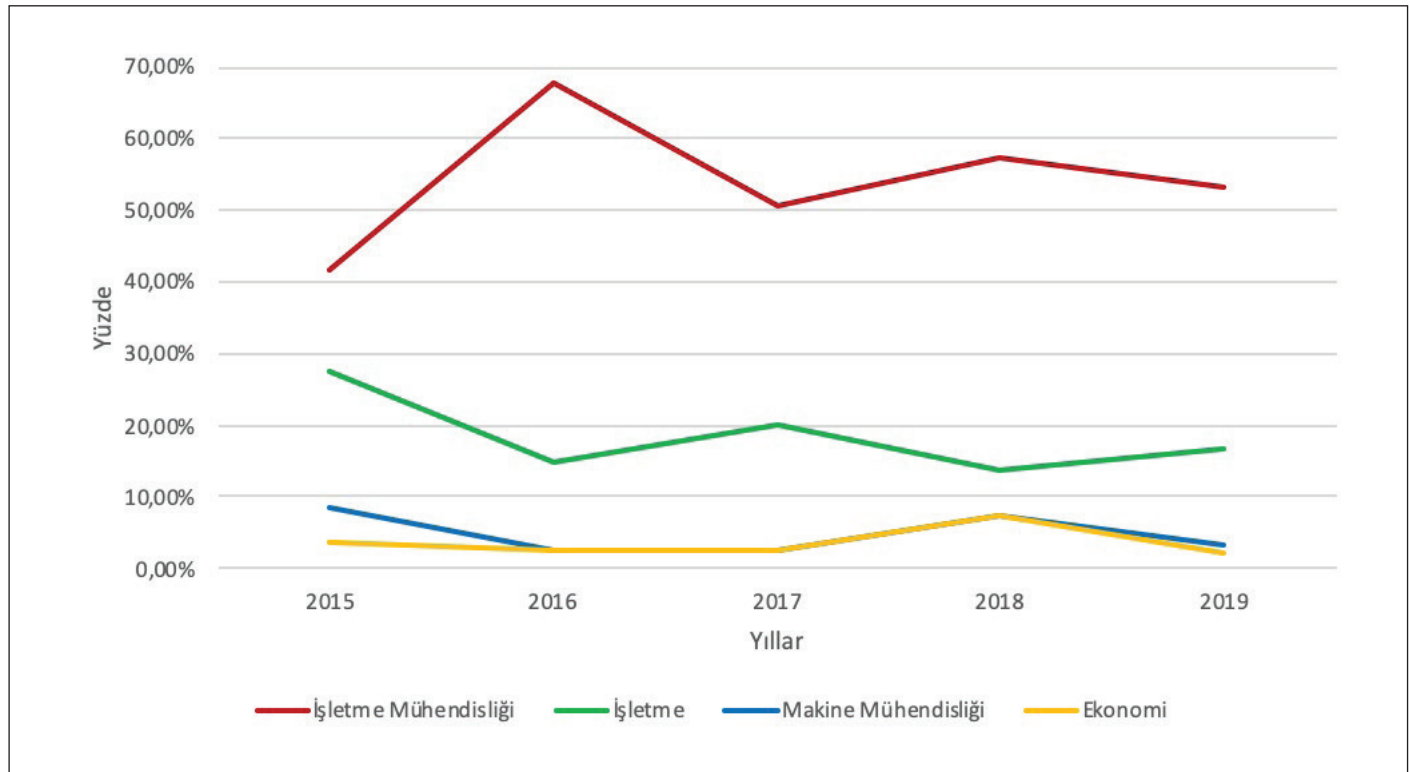
Endüstri mühendislerinin çalıştığı yerlere ilişkin cevaplar incelendiğinde, İşletme/Şirket ve Fabrika yıllar boyunca hep ilk iki sırada yer almıştır. Endüstri mühendisliğinin ortaya çıkış sebebi olan fabrikaların, işletme kavramından daha az dile getirilmesi, algının yıllar içindeki değişimi olarak görülebilir. Bununla beraber fabrikanın da bir işletme olarak kabul edilebileceği göz ardı edilmemelidir. Bu iki kavram kayda değer sayıda öğrenci tarafından ayrı ayrı dile getirildiği için ikisini gruplama yoluna gidilmemiştir. EM’ye yakın meslekler arasında bankaların yüksek oranda yer alması şaşırtıcıdır.

Birinci gruba göre endüstri mühendislerinin çalıştığı üç yer işletmeler (%24.92), fabrikalar (%17.13) ve bankalardır (%9.03). İkinci gruba göre ilk iki sıra değişmemiş fakat üçüncü sırada üretim kendisine yer bulmuştur: işletmeler (%20.54), fabrikalar (%23.21) ve üretim (%9.82).

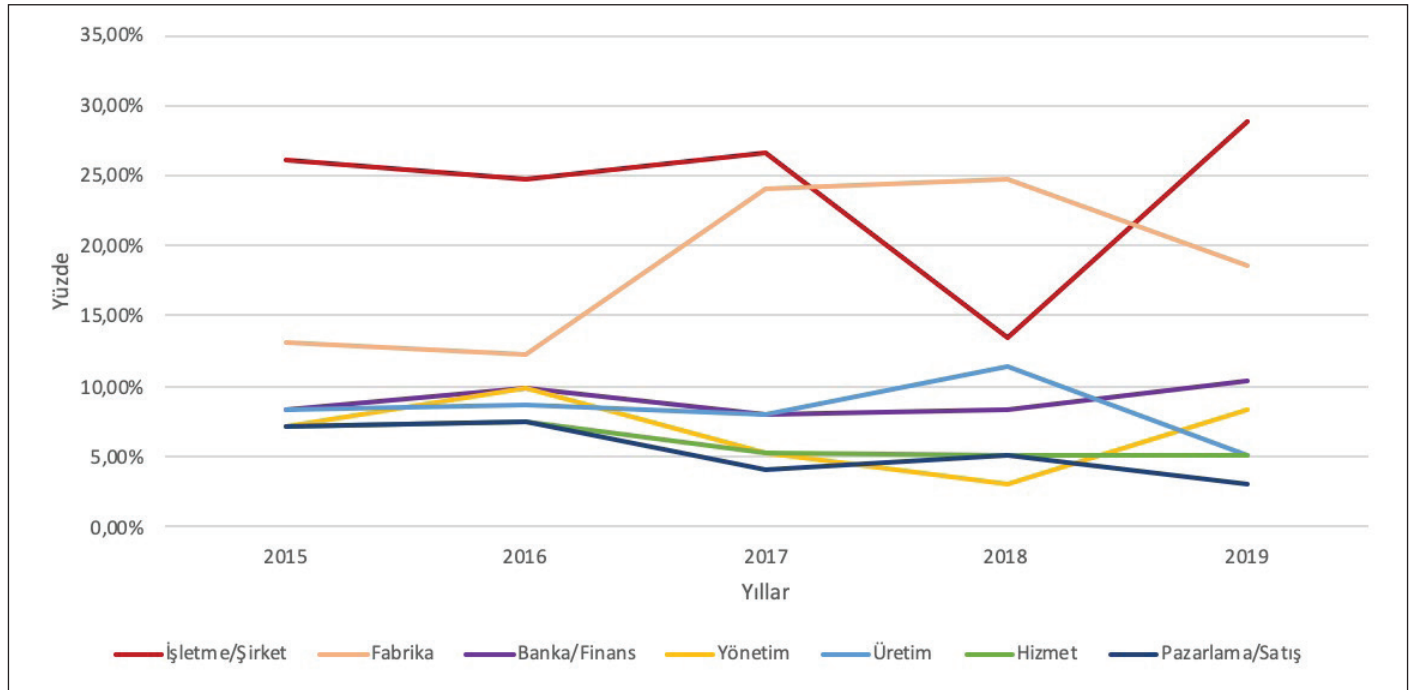
### Literatürdeki Çalışmalarla Karşılaştırma

Bu çalışmanın bulguları, literatür araştırması bölümünde verilen benzer çalışmalarda elde edilen bulgularla karşılaştırılmıştır. Tablo 2’de yapılan çalışmaların çeşitli özellikleri karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.

Amaç benzerliği nedeniyle bu çalışmanın bulguları ilk iki çalışma Trytten ve ark., (2004) ile Murphy ve ark. (2006) karşılaştırılmıştır. Verimlilik bu çalışma ile ikinci çalışmada (Murphy et al., 2006) ortak olan kavramdır. Yönetim ile iş odaklılık da ifade edilmiş biçimleri farklı olsa da taşıdıkları anlam bakımından benzer olduğu kabul edilebilir. Bu çalışmanın bulgularının ilkin-



Şekil 2: EM’ye yakın mesleklerin yıllar boyunca değişimi.



Şekil 3: EM mezunlarının çalıştığı yer algısının yıllar boyunca değişimi.

Tablo 2: EM Öğrencilerinin Algıları ile İlgili Çalışmaların Özellikleri

Çalışmaların Özellikleri	Çalışmalar				
	Bu Çalışma	(Trytten et al., 2004)	(Murphy et al., 2006)	(Trytten et al., 2005)	(Shehab et al., 2005)
Ülke	Türkiye	ABD	ABD	ABD	ABD
Üniversite Sayısı	1	1	4 (12 Fakülte)	1	1
Üniversiteler	İTÜ	Oklahoma Üniversitesi	Oklahoma Üniversitesi Adı verilmemiş 3 üniversite	Oklahoma Üniversitesi	Oklahoma Üniversitesi
Veri Toplama Yöntemi	Soru Formu/Anket	Görüşme	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Görüşme
Örneklem Büyüklüğü	436	26	177	41	45
Örneklem	EM öğrencileri (EM dersi almış/ almamış)	EM öğrencileri EM mezunları	EM öğrencileri	EM öğrencileri	EM öğrencileri
Çalışmanın Amacı	EM Algısı Yakın Meslekler Çalışılan Yer Algısı	EM Algısı Mesleğin Başkaları Tarafından Algılanışı	EM Algısı Mesleğin Başkaları Tarafından Algılanışı	EM Öğrencilerinin, Bilgisayar Mühendisliği, Bilgisayar Bilimleri ve Elektrik Mühendisliği Algısı	Mesleği Seçme Nedenleri Bu Alanda Öğrenime Devam Etme Nedenleri

den çok ikinciye benzemesi, örneklemin her ikisinde de sadece öğrencilerden oluşması ve birinci çalışmaya göre daha büyük örneklemle çalışılmış olması olabilir. Tablo 3'te bulgulara dair karşılaştırma verilmektedir.

**Tablo 3:** EM Algılarına Dair Bulguların Karşılaştırılması

Bu Çalışma		Literatürdeki Çalışmalar	
Grup 1	Grup 2	(Trytten et al., 2004)	(Murphy et al., 2006)
Verimlilik	Yönetim/Yönetici	İnsan Odaklılık	İnsan Odaklılık
Yönetim/Yönetici	Verimlilik	Sistem Odaklılık	Verimlilik Odaklılık
Optimizasyon	Üretim	Geniş Kapsam	İş Odaklılık

### Diğer Bulgular

Öğrencilerin tercih ettikleri mesleğin tarihine dair bilgilerini değerlendirmek için, EM eğitiminin dünyada ve Türkiye'de ne zamandır verildiği sorulmuş, sırasıyla Tablo 4 ve Tablo 5'te verilen cevaplarla karşılaşılmıştır.

EM, 1908 yılında Penn State Üniversitesi Makina Mühendisliği Programı için bir seçmeli ders olarak açılmış, 1909'da bu üniversitede bir program hâline gelmiştir (Diemer, 1910). EM disiplinine ait ilk uygulamalar, Endüstri Devrimi'ne dayandırılma da resmi bir disiplin olarak üniversitelerde kendisine yer bulmasının 1900'lü yılların başına dayandığı Hugo Diemer'in "Fabrika Organizasyonu ve Yönetimi" isimli kitabında vurgulanmaktadır.

EM eğitiminin dünyada ne zamandır verildiğine dair verilen cevaplarda en küçük ve en büyük değerler göstermektedir ki öğrenciler bu konuda doğru bir bilgiye sahip değildir. Standart sapmaların yüksekliği, cevapların değişkenliğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, EM dersi alan ve almayan grubun cevapları arasında bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla *t* testi

yapılmış, 0.51 *p* değeri (anlamlılık) elde edildiğinden gruplar arasında bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Türkiye'de EM eğitimi ilk olarak 1969 yılında İTÜ'de Sanayi Mühendisliği ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde (ODTÜ) Endüstri Mühendisliği adı altında verilmeye başlanmıştır (İTÜ, 2020; ODTÜ, 2020). İTÜ'de Sanayi Mühendisliği adı altında kurulan programın temelleri, 1949 yılında Makina Mühendisliği'nde verilmeye başlanan Fabrika Organizasyonu seçmeli dersi ile atılmış, 1982 yılında programın adı Endüstri Mühendisliği olarak değiştirilmiştir (İTÜ, 2020).

EM eğitiminin Türkiye'de ne zamandır verildiğine dair öğrenci değerlendirmelerinin doğru cevaptan uzak olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizde 0.98 *p* değeri elde edildiğinden gruplar arasında bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

### SONUÇLAR

Bu çalışmada üniversite eğitimi gerektiren mesleklerden olan endüstri mühendisliğinin, öğrenciler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın kısıtlayıcı noktaları sebebiyle bulgular genellenemez. Örneklem, İTÜ Endüstri Mühendisliği Bölümü %30 İngilizce programında okuyan öğrencileri kapsamakta olup rassal örnekleme tekniklerinden yararlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma, İTÜ öğrencilerinin meslek algısını gösteren bir vaka analizi niteliğindedir.

Algıya yönelik sorular açık uçlu olup öğrenciler tarafından dile getirilen ifadeler benzerliklerine göre gruplanmıştır. Bulgular, yıllar bazında ve öğrencilerin EM dersi alıp almama durumlarına göre oluşturulan gruplar bazında incelenmiştir.

Bu çalışmadaki bulgular EM algısının geniş bir aralığa yayıldığına işaret etmektedir. Ancak bu hipotezin doğrulanması için başka üniversiteleri de kapsayan, rassal örnekleme tekniklerinden yararlanılarak örnekleme yapılacak kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu algı çeşitliliği eğitim açısından hem avantaj hem de dezavantaj oluşturmaktadır. Farklı algılara sahip, nitelikli öğrencilerin endüstri mühendisliğini tercih etmeleri bir avan-

**Tablo 4:** EM Eğitiminin Dünyada Kaç Yıldır Verildiğine Dair Cevaplar

	2015		2016		2017		2018		2019	
	Grup 1	Grup 2	Grup 1	Grup 2	Grup 1	Grup 2	Grup 1	Grup 2	Grup 1	Grup 2
Ortalama	92.03	91.35	75.28	67.18	79.96	81.47	68.26	94.83	66.90	71.54
Standart Sapma	56.59	54.63	64.39	42.10	65.77	111.59	52.72	61.17	48.68	44.46
En büyük değer	250	250	300	150	300	500	210	210	210	210
En küçük değer	30	32	4	4	3	10	10	30	10	10

**Tablo 5:** EM Eğitiminin Türkiye'de Kaç Yıldır Verildiğine Dair Cevaplar

	2015		2016		2017		2018		2019	
	Grup 1	Grup 2	Grup 1	Grup 2	Grup 1	Grup 2	Grup 1	Grup 2	Grup 1	Grup 2
Ortalama	43.20	37.19	39.31	32.64	36.71	40.82	31.16	41.72	39.66	35.13
Standart Sapma	24.81	13.26	28.36	15.45	22.34	40.76	19.53	17.82	30.45	18.52
En büyük değer	199	55	150	65	100	200	90	90	210	70
En küçük değer	10	22	4	4	4	10	10	10	10	10



taj olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan, algı çeşitliliği EM eğitiminin yapılandırılması ve yürütülmesi açısından zorluklara da neden olabilir. Örneğin çalışma yeri olarak üretim ve hizmet şeklinde farklı koşullara sahip yerleri ifade eden öğrenciler, farklı içerik ve detayda eğitim almayı bekleyecektir. Üretim alanını tercih eden bir öğrenci buradaki temel işlevlere uygun ders planı ve staj seçenekleri ile karşılaşmayı beklerken, hizmet alanında (diğer bir ifadeyle ofis ortamında) çalışmayı bekleyen bir öğrenci buradaki faaliyetlere uygun ders planı ve staj beklentisine girecektir. Bu nedenle EM eğitimi yapılandırırken, bu farklı işyeri tercihlerine sahip iki gruptan birine odaklanmak, diğer gruptaki öğrencileri mutsuz edebilecektir.

### KAYNAKLAR

- Akar, C. (2012). Üniversite Seçimini Etkileyen Faktörler: İktisadi ve İdari Bilimler Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Akinolu, M., & Haupt, T. C. (2019). Gender differences in perceptions of workplace interactions among University students' in male-dominated work (Preprint: No. 1589). EasyChair.
- Al Ahmar, M. A. (2012). A prototype rule-based expert system with an object-oriented database for university undergraduate major selection. In *Proceeding of International Journal of Applied Information Systems (IJ AIS)*, 1-5.
- Alghamdi, S., & Algethami, N. A. H. (2019). Fuzzy-Based Recommendation System for University Major Selection, In *Proceedings of the 11<sup>th</sup> International Joint Conference on Computational Intelligence (IJCCI 2019)*, 17-19 September, Vienna, Austria, 317-324.
- Cevik Onar, S., Ustundag, A., Kadaifci, C., & Oztaysi, B. (2018). The changing role of engineering education in industry 4.0 Era. In *Industry 4.0: Managing The Digital Transformation*, Springer, Cham, 137-151.
- Cruz, A. M., Rincon, A. R., Dueñas, W., Luna, N., & Torres, D. (2016). The impact of an introductory biomedical engineering course on students' perceptions of the engineering profession. *International Journal of Engineering Education*, 32(1), 136-149.
- Çatı, K., İstar, E., & Özcan, H. (2016). Üniversite Tercihlerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi: Türkiye Geneline Bir Alan Araştırması. *Journal of Higher Education & Science/ Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 163-177.
- Das, S., Kleinke, D. K., & Pistrucci, D. (2020). Reimagining engineering education: does industry 4.0 need education 4.0?. In *2020 ASEE Virtual Annual Conference Content Access*, 22-26 June.
- Diemer, H. (1910). *Factory organization and administration*. McGraw-Hill, New York, USA.
- El Nemar, S., & Vrontis, D. (2016). A higher education student-choice analysis: the case of Lebanon. *World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 12(2-3), 337-351.
- İTÜ. (2020). Retrieved January 27, 2020, from <https://www.end.itu.edu.tr/hakkimizda/tarihce>.
- Kajfez, R. L., Kecskemety, K. M., Miller, E. S., Gustafson, K., Meyers, K. L., Bucks, G. W., & Tanner, K. (2018). First-year engineering students' perceptions of engineering disciplines: a qualitative investigation. *The International Journal of Engineering Education*, 34(1), 88-96.
- Korkmaz, Ö., Kösterelioğlu, M., & Kara, M. (2015). Teknoloji ve Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Mühendislik ve Mühendislik Eğitime Dönük Tutumları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 246-261.
- Korkmaz, A. Z., Kösterelioğlu, M., & Kara, M. (2018). A Validity and Reliability Study of the Engineering and Engineering Education Attitude Scale (EEAS). *International Journal of Engineering Pedagogy*, 8(5), 44-57.
- Korkut-Owen, F., Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş, Ö., & Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151.
- Kraysman, N. V. (2020). Influence of the Fourth Industrial Revolution (Industry 4.0) on the System of the Engineering Education. In *The Impact of the 4<sup>th</sup> Industrial Revolution on Engineering Education: Proceedings of the 22nd International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2019)*, Springer Nature, 316-326.
- Manzoor, U., Rizwan, A., Demirbas, A., & Hafiz, N. A. S. (2018). Analysis of Perception Gap Between Employers and Fresh Engineering Graduates About Employability Skills: A Case Study of Pakistan. *The International Journal of Engineering Education*, 34(1), 248-255.
- Meyers, K. L., Goodrich, V., Blackowski, S., & Spingola, E. (2019). Factors Affecting First-Year Engineering Students' Choice of Majors. *The International Journal of Engineering Education*, 35(3), 861-877.
- Miguel-Cruz, A., Rodríguez-Dueñas, W. R., Flórez-Luna, N., & Quiroga-Torres, D. A. (2017). Does the project-based-learning (PBL) strategy change first-year students' perceptions of the engineering profession?. In *2017 Research in Engineering Education Symposium (REES)*, 6-8 July, 478-488.
- Millward, L., Houston, D., Brown, D., & Barrett, M. (2006). Young people's job perceptions and preferences. Department of Trade and Industry.
- Murphy, T. J., Shehab, R. L., Rhoads, T. R., & Trytten, D. A. (2006). A multi-institutional study of student perceptions of industrial engineering. In *Frontiers in Education Conference (FIE)*, 28-31 October, San Diego, California, 3-8.
- Nitkiewicz, T., & Ayen, Z. (2018). Identifying key criteria in development of Industrial Engineering education. In *MATEC Web of Conferences*, 183, p. 04008, EDP Sciences.
- ODTÜ. (2020). Retrieved January 27, 2020, from <https://ie.metu.edu.tr/tr/bolum-hakkinda>.
- Opara, L. U. (2003). From farmers to blue-collar professionals: agricultural engineering students' perspectives on their career prospects, critical skills and discipline name change. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 2(3), 399-402.
- Opara, L. U., Al-Adawi, S. S., & Al-Shukeili, T. S. (2006). Student perceptions of the public image of agricultural engineering and their preferred name for the discipline and title degree. *International Journal of Engineering Education*, 22(1), 59.
- Özyurt, Ö., & Özyurt, H. (2016). Birinci Sınıf Mühendislik Öğrencilerinin Mühendislik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 1-15.
- Sackey, S. M., & Bester, A. (2016). Industrial engineering curriculum in Industry 4.0 in a South African context. *South African Journal of Industrial Engineering*, 27(4), 101-114.

- Sackey, S. M., Bester, A., & Adams, D. Q. (2020). A framework for an industrial engineering learning facility paradigm toward industry 4.0. *South African Journal of Industrial Engineering*, 31(1), 122-132.
- Salimi, N., & Rezaei, J. (2015). Multi-criteria university selection: Formulation and implementation using a fuzzy AHP. *Journal of Systems Science and Systems Engineering*, 24(3), 293-315.
- Scheuerlein, K. (2019). *Recruitment and Retention of Generation Z in the Workplace* (Doctoral dissertation, The College of St. Scholastica).
- Shehab, R., Rhoads, T., & Murphy, T. (2005). Industrial Engineering: Why students come and what makes them stay?. In *Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, 12-15 June, Portland, Oregon, USA.
- Taylor, A., Lutz, B., Hampton, C., Lee, W. C., & Watford, B. A. (2017). Critical pedagogies and first-year engineering students' conceptions of 'what it means to be an engineer'. In *Proceedings of American Society for Engineering Education Conference*.
- Tóthné Téglás T.- Hlédik E. - Fónadova L. (2015): "Gleaming eyes", the survey of workplace competence expectations towards career starters. *Pannon Management Review*, Volume 4, issue 4, pp. 33-56., [https://pmr.uni-pannon.hu/artic-les/4\\_4\\_teglas\\_hledik\\_fonadova.pdf](https://pmr.uni-pannon.hu/artic-les/4_4_teglas_hledik_fonadova.pdf), Letöltés ideje: 2019. május 29.
- Telli Yamamoto, G. (2006). University evaluation-selection: a Turkish case. *International Journal of Educational Management*, 20(7), 559-569.
- Towers, E., Simonovich, J. A., & Zastavker, Y. V. (2011). Students' perceptions of the engineering profession and implications for interest in the field. In *Frontiers in Education Conference (FIE)*, 12-15 October, Rapid City, SD, F3D-1-F3D-7.
- Trytten, D. A., Shehab, R. L. Reed-Rhoads, T., Fleener, M. J., Harris, B. J., Reynolds, A., Walden, S. E., Moore- Furneaux, S. K., Kvach, E., Warram, K. R., & Murphy, T. J. (2004). "Inviteful" engineering: Student perceptions of industrial engineering. In *Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference*. Salt Lake City, UT, 8409-8419.
- Trytten, D. A., Walden, S. E., & Rhoads, T. R. (2005). Industrial engineering student perceptions of computer science, computer engineering, and electrical engineering. In *Frontiers in Education Conference (FIE)*, 19-22 October, Indianapolis, IN, USA.
- Waldeck, N. E., Pullins, E. B., & Houlette, M. (2010). Media as factor in student perceptions for sales jobs: A framework for research. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 30(4), 343-353.
- Yaman, T. T., & Çakır, Ö. (2017). Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin Seçime Dayalı Konjoint Analizi İle Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 1(1), 65-84.
- YKS Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. (2020). Retrieved January 26, 2020, from <https://www.osym.gov.tr/TR,15288/2018-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>.
- YÖK Türlerine Göre Birim Sayıları Raporu. (2020). Retrieved January 22, 2020, from <https://istatistik.yok.gov.tr>.
- YÖK: 2018-2019 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. (2020). Retrieved January 22, 2020, from <https://istatistik.yok.gov.tr>.

# Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Sözel-Sembolik Temsil Dönüşümlerinin ve Süreçte Yaptıkları Hataların İncelenmesi

## Examining the Middle School Preservice Mathematics Teachers' Verbal-Algebraic Representation Transformations and Errors

Deniz EROĞLU, Ramazan GÜREL

### ÖZ

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının sözel ve sembolik temsillerin dönüşümlerinde ortaya koydukları hata türlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının bu dönüşümlerini inceleyebilmek amacıyla 12 farklı açık uçlu soru içeren bir veri toplama aracı hazırlanmış ve 69 ortaokul matematik öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının yaptıkları dönüşümlerde ve sembollerini yorumlamalarında çeşitli hatalar yaptıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının cebirsel-sembolik temsil dönüşümünde yaptıkları hataları çoklu tanımlama, değişen anlam (a. Yanlış atama ve b. Sayı atama) ve keyfi hata olarak sınıflandırılmıştır. Adaylar sözel temsil oluştururken eksik anlam, değişen anlam ve hatalı anlam olmak üzere üç farklı türde hata ortaya koymuşlardır. Ayrıca, bulgular öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının bir sözel durum için yazılan cebirsel ifadenin içerdiği sembollerin anlamını bilmediğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları matematik öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına kazandırılması gereken bilgiler konusunda fikir verdiğinden, programların ve ders içeriklerinin geliştirilmesi bakımından önemli öneriler sunmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Ortaokul matematik öğretmen adayları, Sembolik temsil, Sözel temsil, Hata türleri

### ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the errors and types of errors that middle school prospective mathematics teachers reveal in the transformation of verbal and symbolic representations. In order to examine these transformations of prospective teachers, a test including 12 different open-ended questions was administered to 69 prospective teachers. Results revealed that prospective teachers made various mistakes in their transformations and interpretation of symbols. The prospective teachers' mistakes in algebraic-symbolic representation transformation were classified as multiple definitions, changing the meaning (a. establishing an equation and b. writing arithmetic expression) and arbitrary error. While generating verbal representation, prospective teachers made three different types of errors, namely missing meaning, changing meaning and wrong meaning. Moreover, the results showed that about half of the prospective teachers did not know the meaning of the symbols contained in the algebraic expression written for a verbal representation. The results of the research provide important suggestions for the development of programs and course contents, as they provide insight into the information to be provided to prospective teachers in mathematics teacher training programs.

**Keywords:** Middle school prospective mathematics teachers, Symbolic representation, Verbal representations, Error types

Eroğlu D., & Gürel R. (2020). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının sözel-sembolik temsil dönüşümlerinin ve süreçte yaptıkları hataların incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 438-450. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.404>

Deniz EROĞLU (✉)

ORCID ID: 0000-0001-7863-5055

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Burdur, Türkiye  
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Department of Mathematics and Science Education, Burdur, Turkey  
deroglu@mehmetakif.edu.tr

Ramazan GÜREL

ORCID ID: 0000-0003-1710-2743

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Burdur, Türkiye  
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Department of Mathematics and Science Education, Burdur, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 30.04.2020

Kabul Tarihi/Accepted : 09.12.2020

## GİRİŞ

Ortaokulda matematik öğretim programının özel amaçları arasında öğrencilerden matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilmeleri ve kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade edebilmeleri (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) yer almaktadır. Öğretim programında ele alınan farklı temsil biçimleri ile ifade edebilme becerisi ise ancak öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmeleri ve öğrencilerin kendi temsil biçimlerini kullanmaları ile mümkün olabilir. Öğrenciler matematiğin var olan bütün öğrenme alanları içinde farklı temsil biçimlerini kullanabilirler. Cebir öğrenme alanı da bir dil olarak ve temsil boyutu ile tanıyan ve üzerinde çalışmaların yapıldığı alanlardan biridir (Kieran, 2007). Cebirin bu boyutları, cebirsel kavramların öğreniminde ve öğretimindeki zorlukları da beraberinde getirmektedir.

Cebir ve aritmetik yapısal olarak birbirinden farklılaşmaktadır. Cebirsel ve aritmetik işlemlerin anlaşılmasındaki zorlukların bu iki yapının farklı işlemsel anlamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Aritmetikte var olan matematiksel ifadeler ‘gerçekleştirilmesi gereken bir komut’ olarak ele alınırken, cebirsel ifadeler ise ‘manipülasyon nesnesi’ olarak düşünülebilir. Öğrencilerin bu yeni dili kullanımının yanında, farklı temsil biçimleri arasında geçiş yapabilme becerisi onların aynı zamanda kavramları anlamalarının bir göstergesi (Janvier, 1987) olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin temsiller arası dönüşümleri başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için, değişkenleri ve sözel durumlarda yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi, bunun yanında sembolik temsil sisteminin söz-dizimsel özelliklerini anlamaları gerekmektedir (Kaput, 1989). Öğrencilerin cebirsel bir ifadenin söz-dizimsel yapısını anlama becerisinin cebirde başarılı olmak için temel olduğu ileri sürülmektedir (Kirshner, 1989).

Cebir alanında öğrencilerden beklenen temsil çeşitlerinden ikisi sözel ve sembolik temsil (Goldin, 2002) olarak ele alınmaktadır. Alan-yazında sözelden sembolik temsile geçiş üzerine yapılan araştırmaların, genellikle problem durumuna uygun cebirsel ifade oluşturma şeklinde problem çözme bağlamında ele alındığı görülmektedir (Cerdán, 2010; Wagner & Parker, 1993; Weinberg, 2007). Aynı şekilde sembolik temsilden sözel temsile geçiş üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda da, belirli bir denklem veya denklem sistemi ile çözülebilecek problem kurma çalışmaları bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Fernández-Millán & Molina, 2016; Işık & Kar, 2012; Resnick, Cauzinille-Marmèche, & Mathieu, 1987). Bu yönde yapılan araştırmaların sonuçlarına göre cebirsel sembolleştirme ve sözlü temsil arasındaki geçişler öğrenciler için birçok zorluk ortaya koymaktadır (Cerdán, 2010; MacGregor ve Stacey, 1993; Wagner ve Parker, 1993; Weinberg, 2007). Örneğin, verilen denklem ikiden fazla bilinmeyen ya da katsayının çarpımını içerdiğinde, öğrencilerin problem kurma konusunda daha fazla zorluk çektikleri gözlenmiştir (Fernández-Millán & Molina, 2016). Bir başka araştırmada, farklı türlerde sunulan problemlerde öğrencilerin zorlandıkları noktalar incelenmiş ve öğrencilerin sözel bağlamlar ile sunulan problemlerde sembolik bağlamlar ile sunulan problemlere oranla daha başarılı oldukları ve öğrencilerin sembolik ifadeleri okumak konusunda daha başarısız oldukları ortaya çıkmıştır (Koedinger ve Nathan, 2004). Bunun yanında sözel ve sembolik

temsil araştırmalarında, öğrencilerin bu temsiller arasındaki dönüşümleri gerçekleştirmeleri için gereken temel becerilerin belirlenmesine yönelik incelemelerde bulunmuşlardır (Kirshner, 1989). Alan yazındaki bu araştırma sonuçlarının sentezinin ardından, bir sonraki bölümde bu araştırmayı destekleyen kavramsal çerçeve açıklanacaktır.

### Kavramsal çerçeve: Sözel ve sembolik temsiller arasındaki dönüşümler

Matematik öğreniminde ve öğretiminde kullanılan temsil sistemleri birçok araştırmanın konusu olmuş ve araştırmacılar çeşitli temsil sınıflandırmaları ortaya koymuşlardır (Goldin, 2002; Janvier, 1987; Lesh, Post & Behr, 1987). Gerçek dünya durumları, somut temsiller, sembolik temsil, sözel temsil ve resim temsili matematik eğitiminde kullanılan sınıflandırmalardan biridir (Lesh, Post, & Behr, 1987). Bu araştırma kapsamında temsil biçimlerinden ikisine odaklanılmıştır: (1) sembolik temsil ve (2) sözel temsil. Sözel temsil, günlük dilin içine bazen matematik diline özgü terminolojiyi de katarak kullanılan (Cañadas ve Figueiras, 2011) ve genellikle yazılı ya da sözlü olarak ifade edilen açıklamalardır (Villages, Castro, & Gutierrez, 2009). Sembolik temsil ise sayı, işlem, işaret, cebirsel sembol ve bunlarla ilişkili eylemler içeren ifadelerdir (Villages, Castro, & Gutierrez, 2009). Örneğin, “bir sayının 3 katının 7 eksiğine karşılık gelen ifade” şeklinde yazılmış bir sözel temsili açıklarken, bu ifadeye karşılık gelen sembolik temsil “ $3n-7$ ” şeklinde ifade edilebilir. Bu araştırmada “sembolik temsil” kapsamına aritmetik ve cebirsel temsil girmektedir.

Matematikte başarılı olabilmek için matematik okur-yazarı olmak önem arz etmektedir. Matematik okur-yazarı olmak ise, kelimelerin ne anlama geldiğini bilmeyi ve bu kelimeleri de matematik diliyle yeniden ifade edebilmeyi gerektirir. Arcavi (1994) sembolik temsillerin cebirsel fikirleri ortaya çıkardıkları bağlamdan kopararak, net ve doğru bir şekilde göstermek için kullanıldığını ifade etmektedir. Öğrenciler bu sembolik temsilleri kullanırken sözel temsiller içinde geçen dilde birçok düzenlemeyi düşünmeleri gerekmektedir. Örneğin, bir problem cümlesi içerisinde geçen “fazladır” ifadesi, öğrencilerde genellikle toplama işlemini çağrıştırmaktadır, oysa problemin bağlamına göre bu ifadeyle karşılaştıklarında çoğunlukla çıkarma işlemi yapmaları gerekmektedir. Ya da değişken olarak adlandırılan ve değişimi ifade eden “ $x$ ” sembolünü, genellikle  $x+5=12$  gibi tek bir çözüme sahip denklemler içinde görmektedirler. Sözel ifadelerde öğrencilerin karşılaştıkları ve sembolik olarak farklı ifadeleri temsil edebilen bu örnekler ek olarak, öğrenciler cebirsel sembolleştirme sürecinde bir de aritmetikten farklı yeni durumlarla karşılaşılır. Örneğin,  $y+8$  gibi bir ifade öğrencilerin bitmemiş olarak düşündükleri bir ifadedir ve bu sembolik ifadeye sıklıkla  $8y$  hatasıyla yanıt verirler. Bir başka örnek olarak, öğrenciler aritmetikte “bir sayının 2 katının 5 fazlası 17 yaparsa, sayı kaçtır?” gibi bir problemde öğrenciler “geriye düşünme” gerçekleştirerek 17’den 5 çıkarırlar ve 12’yi 2’ye bölerler. Diğer taraftan cebirsel-sembolik temsile geçtiklerindeyse, verilen işlemleri kullanarak ve geriye düşünme yapmadan ilişkileri  $2x+5=17$  şeklinde sembolleştirmeleri öğretilenektir. Matematikte kullanılan sembolik ve sözel temsiller arasındaki bu değişken ve karmaşık yapı, öğrencilerin çeşitli



kavramsal zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır (Sowder & Wheeler, 1989). Cerdan (2010) öğrencilerin sözel-sembolik temsil dönüşümleri yaparken yapmış oldukları hataları araştırmış ve öğrencilerin harf kullanımında ve sembolik kullanımda yapmış oldukları hataları sınıflandırmıştır. Öğrenciler harflerin kullanımında; çoklu tanımlama, çoklu anlam ve değişen anlam olmak üzere 3 farklı türde hata yapmaktadırlar. Öğrencilerin sembolik temsilleri yani aritmetik ya da cebirsel ifadeleri yazarken ise işlem hatası, ters çevirme hatası ve keyfi hata olmak üzere 3 farklı türde hata yaptıkları görülmektedir.

**Harf kullanımında yapılan hatalar:** Harflerin, değişkenlerin, bilinmeyen değerlerin kullanımında 3 tür hata tanımlanmaktadır: **Çoklu tanımlama.** Bir sayı ya da miktarın birden fazla değişken ile belirtildiği durumlardır. **Çoklu anlam.** Aynı cebirsel ifadedeki bir değişkenin, birden fazla sayı ya da miktarı belirtmek için kullanıldığı durumlardır. **Değişen anlam.** Bilinmeyen değere atfedilen harfin, kendisine açıkça atfedilen miktardan farklı bir miktarı belirtmek için kullanıldığı durumlardır.

**Aritmetik ya da cebirsel ifadelerin oluşturulmasında yapılan hatalar:** Bir problem ya da sözel temsil için oluşturulan aritmetik ya da cebirsel ifadelerin oluşturulmasında 3 tür hata tanımlanmaktadır: **İşlem hatası.** Aritmetik ya da cebirsel ifade içindeki işlemin hatalı olarak kullanılması durumudur (örneğin,  $x+7$  ifadesinde  $+$  işlemi yerine  $-$  işleminin yazılması gibi). **Ters çevirme hatası.** Aritmetik ya da cebirsel ifade içindeki işlemin ters işleminin yazılması durumudur (örneğin,  $36 \times 4$  işlemi yerine  $36 \div 4$  işleminin yazılması gibi). **Keyfi hata.** Herhangi bir sebep ya da sistematik durum yerine rastgele ya da kişisel seçim durumunda ortaya çıkan hatadır. Bu hata türü açıklanan hataların yapılmadığı ya da alan-yazında bir karşılığının bulunmadığı durumlar için kullanılmıştır.

### Araştırmanın önemi, gereksesi ve araştırma problemleri

Öğrencilerin matematiksel olarak ileriye gidebilmeleri ve matematikte başarılı olabilmeleri için, öğrencilerin cebirsel ifadeleri okuyup yazabilmeleri, cebirsel ifadelerin hesaplama ve manipülasyonlarında yeterli beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin aritmetik ve cebir arasındaki bu farklılığın ayrımını yapabilmeleri için etkili bir cebir öğretim ortamının hazırlanması gerekmekte, her şeyden önce öğretmenlerin bu kavramları ayırt edip; etkili bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Birçok araştırma, öğretmenlerin sahip olduğu matematik alan bilgisinin, öğrencilerin matematik başarılı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (örneğin, Hill, Rowan ve Ball, 2005). Bu nedenle, geleceğin öğretmenlerinin de matematiksel konularla ilgili kavramsal bir anlayışa ulaşmaları ve bu konularla ilgili derinlemesine ve ayrıntılı bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının cebirsel ifadelerin yapısını anlama (Pomerantsev & Korosteleva, 2003), kendi ürettikleri de dâhil cebirsel sembollerini yorumlama, etkin şekilde kullanma ve temsiller arası dönüşüm yapma (Strand & Mills, 2014) değişken ve eşittir işareti gibi matematiksel nesnelere kullanma ve yorumlama (Prediger, 2010) gibi çeşitli zorluklarının olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlarla birlikte, problem çözme sürecinde çoklu temsilleri etkin şekilde kullanabilen öğretmen adaylarının öğretmenlik

mesleğini yaparken öğrenci çözümlerine yönelik çoklu bir bakış açısıyla yaklaşabildikleri (Graeber, 1999) ve öğretmenlerin temsilleri özenle seçerek kullandıklarında öğrencilerin düşüncelerini kavramsal olarak şekillendirdiği ifade edilmektedir (Heinze, Star, & Verschaffel, 2009). Bahsedilen araştırmaların sonuçları, öğretmen adaylarının belirli bir konuda sahip oldukları bilgiyi ortaya çıkarmanın önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü öğretmen adaylarının sahip oldukları bu bilgiler, gelecekteki matematik eğitiminin kalitesini doğrudan etkileyecektir. Öğretmen adaylarının bilgilerini ortaya çıkarmak için alan-yazında temsiller arası dönüşümlerin kullanışlı bir araç olduğu öne sürülmüştür (Lesh, Post, & Behr, 1987). Ancak temsiller arası dönüşüm çalışmalarında sembolik temsillerden sözel temsillere dönüşüm çalışmalarında sembolik temsillere daha az vurgu yapıldığı ifade edilmektedir (Molina, Rodríguez-Domingo, Canadas, & Castro, 2017). Bu iki nokta alan-yazında var olan bir boşluğu da ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırma öğretmen adaylarının sözel-sembolik temsiller arasındaki dönüşümlerle ilgili bilgilerini ortaya çıkararak ilgili alan-yazına katkı sunacağından önemli görülmektedir. Ayrıca, gerçekleştirilmiş bu araştırmanın sonuçları öğretmen eğitimcilerine derslerini yeniden yapılandırma ve eğitim politikalarını düzenleyen politikacılarında yükseköğretim programlarını organize etmelerine yol gösterecektir. Lesh ve arkadaşları (1987) tarafından önerilen “temsiller arası dönüşüm çalışması” araç olarak kullanılarak, bu araştırmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının sözel ve sembolik temsillerin dönüşümlerinde ortaya koydukları hatalar ve hataların türlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Ortaokul matematik öğretmen adaylarının sözel temsillere yönelik oluşturdukları cebirsel temsiller nelerdir? Bu süreçte ne tür hatalar yapmaktadırlar?
- Ortaokul matematik öğretmen adayları cebirsel-sembolik temsillere yönelik oluşturdukları sözel temsiller nelerdir? Bu süreçte ne tür hatalar yapmaktadırlar?
- Ortaokul matematik öğretmen adayları cebirsel-sembolik temsil içinde yer alan değişkenlerin anlamlarını nasıl açıklamaktadırlar?

Bu araştırmanın yöntemine yönelik bilgi verilmeden önce, bir sonraki bölümde araştırma kapsamıyla ilişkili bazı teorik terimlerin ne olduğu ve çalışma kapsamında nasıl kullanıldığı açıklanacaktır.

### YÖNTEM

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının sözel ve sembolik temsillerin dönüşümlerinde ortaya koydukları hatalar ve hataların türleri incelenmiştir. Araştırma betimsel yöntem kullanılarak desenlenmiştir. Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi açıklamaya ve var olan durumu belirlemeye yönelik araştırmalar olarak tanımlanmakta ve bu yöntem tarama araştırmaları olarak da bilinmektedir (Karakaya, 2009). Bu araştırmada, öğretmen adaylarının yaptıkları hatalar aracılığıyla sözel-sembolik temsil arasındaki dönüşümleri yapabilme kapasiteleri ve bu dönüşümleri gerçekleştirirken ne tür hatalar yaptıkları basit istatistiksel yöntemlerle açıkladığından, betim-

sel yöntemin kullanımının uygun olduğu düşünülmüştür. Araştırmanın verileri tümevarımsal bir süreçle ele alınmış ve önceki araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar birlikte kullanılarak öğretmen adaylarının hataları ve bu hataların nedenlerine yönelik bir çerçeve oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının sözel-sembolik dönüşümlerine yönelik becerileri hakkında açıklayıcı varsayımlar yapmak, adayların bu yöndeki kapasitelerinin daha iyi anlaşılmasına ve bundan sonraki çalışmaların tasarımlarında kullanılmak üzere kavramsal bir bakış açısı sunulmasına yardımcı olacaktır.

### Katılımcılar

Bu araştırmaya ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören toplamda 69 dördüncü sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İki farklı açıdan ortaokul matematik öğretmenliği programında eğitim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin seçimi uygun bulunmuştur. İlk olarak öğretmen adayları *özel öğretim yöntemleri* dersini almış ve belli bir alan bilgisine ulaşmış olduğu düşünülerek dördüncü sınıf öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. İkinci olarak ulaşılabilirlik ilkesi dikkate alınarak, öğretmen adayları araştırmacıların buldukları bölgeden seçilmiş ve gönüllü olanlar araştırmaya katılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmen adaylarının verilen bir cebirsel-sembolik temsil için oluşturdukları sözel temsilleri ve verilen bir sözel temsil için oluşturdukları cebirsel-sembolik temsilleri incelemek amacıyla, adaylara 12 açık uçlu soru içeren Ek-1’de yer alan anket uygulanmıştır. Anketin geliştirilmesi için öncelikle alan-yazında cebirsel temsil kavramını ele alan çalışmalar (Gürbüz ve Şahin, 2015; Soylu, 2006; Usiskin, 1997), matematik dersi öğretim programı ve ortaokul matematik dersi kitapları incelenmiştir. Sonuç olarak 3 bölümden oluşan anketin ilk bölümünde öğretmen adaylarına 6 farklı sözel temsil verilmiş ve öğretmen adaylarından bu durumlara ilişkin cebirsel-sembolik temsil yazmaları beklenmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise öğretmen adaylarından “ $a+6$ ,  $2k+5x/10+2,20-n$  ve  $b-5/3$ ” cebirsel-sembolik temsillerine uygun 5 farklı sözel temsil oluşturmaları istenmiştir. Son olarak testin son sorusunda öğretmen adaylarından “Bir poğaça p lira ve bir ayran a liradır. Ayşe 4 poğaça ve 3 ayran almıştır. Buna göre  $4p+3a$  ifadesinde 4, 3, p ve a ifadeleri ne anlama gelmektedir?” ifadesindeki sembollerin anlamlarını açıklamaları beklenmiştir. Verilen sözel-sembolik temsiller, altıncı sınıf öğretim programında yer alan cebirsel ifadeler alt öğrenme alanında yer alan kazanımlar ile sınırlı tutulmuştur. Yani öğretmen adaylarında sözel temsillere yalnızca cebirsel-sembolik temsiller oluşturmaları beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle bu araştırma kapsamında kastedilen sembolik temsil kullanımı cebirsel-sembolik temsiller ile sınırlı tutulmuştur. Ankette yer alan sorular ilgili alan-yazın taraması sonucunda, çeşitli araştırmalarda kullanılan sorular arasından seçilmiştir. Örneğin anketin birinci bölümünde yer alan “Profesör-Öğrenci” sözel temsiline Soylu’nun (2006) çalışmasında kullanıldığı görülmektedir. Ankette yer alan soruların daha önceden konu ile ilgili çalışmalarda yer alan sorulara benzer olması anketin geçerlilik ve güvenilirliğine katkı sağlamaktadır.

Ayrıca özel öğretim yöntemleri I ve II derslerini veren alanında uzman yazarlar tarafından ifade ve içerik yönünden inceleme yapılmış ve ölçmeyi hedeflediği davranışlar (cebirsel-sembolik temsil için sözel temsil oluşturma ve sözel temsil için cebirsel-sembolik temsil oluşturma) bakımından kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Anketin uygulanabilirliğinin test edilmesi için çalışmanın katılımcılarına dâhil edilmeyen son sınıfta öğrenim gören iki öğretmen adayı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada anketteki her bir bölüm ayrı ayrı görüşülerek öğretmen adaylarının ifadelerden ne anladıklarını açıklamaları istenmiştir. Pilot uygulamada anketteki sorularda yer alan ifadelerin anlaşılması ve süre açısından herhangi bir sorunla karşılaşılmasıdır.

Veri analizi dört farklı aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtları doğru (1) ve hatalı (0) olarak kodlanmıştır. Bu tespitin ardından hatalı kodlar yeniden değerlendirmeye alınmış ve hataların türlerinin tespit edilmesi için iki farklı araştırmacı tarafından kodlar oluşturulmuştur. Bu kodların atanması ölçme aracının çerçevesiyle tutarlı kalmış, ilk olarak sözel temsiline cebirsel-sembolik temsile dönüşümü üzerine verilen yanıtlar incelenmiştir. Bu incelemede örneğin ilk araştırmacı tarafından atanan kodlar şu şekildedir: fazla değişken kullanma, değişkeni yanlış duruma atama, aritmetik ifade yazma ve hatalı denklem yazma. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek oluşturdukları kodları ve kodlara ilişkin yanıtları karşılaştırmış, kodlar üzerinde çeşitli eklemeler, çıkarmalar ya da birleştirmeler yaparak üzerinde uzlaştıkları bir kod listesi oluşturmuştur. Üçüncü aşamada araştırmacılar bu kod listesiyle birlikte yeniden bağımsız kodlamalar yapmışlar ve bu aşamada kodların veriler içindeki frekansları belirlenmişlerdir (Miles ve Huberman, 1994). Veri analizinin son aşamasında oluşturulan kodlar kategoriler altında birleştirilmiş, kategorilerin adları yeniden belirlenerek açıklamaları yapılmıştır. Kategorilerin oluşturulmasında kavramsal çerçeve bölümünde açıklanan Cerdan’ın (2010) çerçevesinden yararlanılmıştır. Cerdan’ın çerçevesi harf kullanımında ve cebirsel ifadelerin oluşturulmasında yapılan türlerini açıklamaktadır. Bu araştırma kapsamında Cerdan’ın çerçevesine ilaveten öğretmen adaylarının sözel temsil oluşumları da mevcuttur. Sözel temsillerin oluşumunda yapılan hataların analizinde sembolik temsillerde yapılmış hata türleri tersten düşünülerek sözel temsillerde yapılan hata türleri açıklanmıştır. Örneğin, cebirsel-sembolik temsil oluşumunda değişen anlam kategorisinin sayı atama alt kategorisinde öğretmen adayları sözel durum içinde sembole ifade edilecek değere bilinen rastgele bir sayı atayarak aritmetik-sembolik temsil oluşturma yoluna gitmişlerdir. Sözel temsiller değerlendirilirken de benzer şekilde yapılan ve sembole/harfe bilinen bir değer atanarak oluşturulan sözel temsile aynı şekilde değişen anlam kategorisi atanmıştır. Kodların, kategorilerin altında birleştirilmesi ve adlandırılmasıyla elde edilen analiz şeması Tablo 1’de yer almaktadır.

Analiz edilen veriler son kez oluşturulan tablodaki bilgiler ışığında yeniden gözden geçirilmiş ve bulgular bölümünde sunulmaya hazır hâle getirilmiştir. Bulgular kısmında öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar yüzde ve frekans olarak ifade edilmiş, ayrıca bulguların sunumunda hatalı yanıtlarının türlerine örnekler sunulmuştur.

**Tablo 1:** Verilerin Analizinde Kullanılan Temalar ve Kategoriler

Dönüşüm	Kategoriler	Açıklamalar	
Sözelden Semboliğe	<b>Çoklu Tanımlama</b>	Aynı miktarı belirten değer için birden fazla sembol ya da harf kullanma	
	<b>Değişen Anlam</b>	<i>Yanlış atama</i>	Sözel durum içinde sembolle ifade edilecek değeri hatalı belirleme ve sembolü farklı bir değer için atama
		<i>Sayı atama</i>	Sözel durum içinde sembolle ifade edilecek değere bilinen rastgele bir sayı atayarak aritmetik-sembolik temsil oluşturma
	<b>Keyfi Hata</b>	Oluşturulması istenilen cebirsel ifade yerine hatalı bir denklem ya da bilinen değere sahip bir denklem oluşturma	
Sembolikten Sözele	<b>Eksik Anlam</b>	Sembole karşılık gelecek sözel ifadenin eklenmeden temsilin oluşturulması	
	<b>Değişen Anlam</b>	Sembolik temsilde sembole/harfe bilinen bir değer atayarak sözel temsil oluşturma	
	<b>Hatalı Anlam</b>	Verilen sembolik temsil için oluşturulan sözel temsilin dönüşümü yeniden yapıldığında farklı bir sembolik temsil oluşturma	

**Tablo 2:** Cebirsel-Sembolik Temsil Oluştururken Yapılan Hatalar

	Hatalı f(%)					Doğru
	Çoklu Tanımlama	Değişen Anlam		Keyfi Hata	Hatalı Toplam	
		Yanlış atama	Sayı atama			
Telefon: $4n + 2$	15 (%22)	2 (%3)	0	4 (%5)	21 (%30)	48 (%70)
Sayı: $\frac{2x + 3 - 7}{2} + 2$	1 (%1)	3 (%4)	8 (%12)	0	12 (%17)	57 (%83)
Zeytinyağı: $6(x + 4)$	2 (%3)	9 (%13)	0	1 (%1)	12 (%17)	57 (%83)
Prof-Öğr: $\ddot{O} = 6P$	0	3 (%4)	0	0	3 (%4)	66 (%96)
Alan: $3(n + 2)$	0	0	0	0	0	69 (%100)
Kürdan: $3n + 4n$	2 (%3)	0	3 (%4)	0	5* (%7)	63 (%93)
<b>Toplam</b>	20 (%5)	17 (%4)	11% (3)	5 (%1)	53 (%13)	360 (%87)

\*Bir Öğrenci Bu Soruyu Boş Bırakmıştır.

## BULGULAR

Bu araştırmanın bulguları araştırma problemleri doğrultusunda üç başlık altında toplanmıştır. İlk olarak öğretmen adaylarının kendilerine verilen sözel temsillere yönelik yazmış oldukları cebirsel-sembolik temsiller doğruluk ya da hatalarına göre yüzde ve frekans olarak verilmiş, ardından hata türlerine örnekler sunulmuştur. İkincisinde öğretmen adaylarına verilen sembolik temsillere (cebirsel ifadeler) ilişkin oluşturmuş oldukları sözel temsiller doğru ya da hatalı olması durumları yüzde ve frekans ile sunulmuş ve öğretmen adaylarının oluşturmuş oldukları hatalı ya da eksik sözel temsillere örnekler verilmiştir. Son olarak da, öğretmen adaylarının değişkenlerin anlamlarına yönelik vermiş oldukları yanıtların yüzde ve frekans olarak bulgularına yer verilmiş ve hata türleri örneklendirilmiştir.

## Sözel temsillere yönelik oluşturulan cebirsel temsiller ve hata türleri

Öğretmen adaylarından 6 farklı sözel temsile yönelik cebirsel-sembolik temsiller oluşturmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtları doğru ya da hatalı yanıtlar olarak iki kategoride ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının yanıtları incelenirken araştırmacıların yanıt anahtarındaki sözel temsil için yazılması gereken cebirsel-sembolik temsilin aynısını ya da bu ifadeye eşit olan temsiller doğru, doğru temsile eşit olmayan ifadeler ise hatalı olarak kabul edilmiştir. Örneğin, "Telefon Şirketi" sözel temsili için beklenen doğru sembolik temsil  $4n+2$  şeklindedir. Tablo 2'de adayların hangi sözel temsil durumlarında ne kadar hata yaptıklarına ilişkin yüzde-frekans değerleri verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının tamamı “dikdörtgenin alanı”nı açıklayan ilişkiyi ifade etmek için doğru sembolik-cebirselsel temsili yazabilmiştir. Öğretmen adaylarının cebirselsel-sembolik temsillere yönelik “1. Çoklu tanımlama, 2. Değişen anlam (a. yanlış atama ve b. sayı atama) ve 3. Keyfi hata türlerini yaptıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının en çok hata yaptıkları “Telefon şirketi” sözel temsilde yapılan hataların çoğunluğu çoklu tanımlamadan, diğer bir ifadeyle bir miktar için birden fazla değişken kullanmaktan kaynaklanmaktadır. Bu sözel temsilde öğretmen adayları hem geçen dakika hem de arama sayısı için farklı değişkenler atamış ve iki değişkenli bir cebirselsel ifade ortaya koymuşlardır. Öğretmen adaylarının çoklu tanımlama türünde yaptıkları hatalara örnekler Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1(a)’daki ilk görselde yer alan yanıtı veren öğretmen adayı  $4n+2$ ’ye eşit bir ifade yazması gerekirken,  $4t+2k$  şeklinde bir cebirselsel-sembolik temsil oluşturmuştur. Öğretmen adayı arama başına verilen sabit ödemeyi de değişken gibi düşünerek, o durum için de arama sayısı olarak  $k$  değişkenini atamıştır. Benzer başka bir örnek de Şekil 1(b)’de yer almıştır.

Bu hata türü dışında öğretmen adayları *değişen anlam* türünde hatalar yapmışlardır. Değişen anlam türünde yapılan hatalar temasında 2 kategori bulunmuştur: Değişkeni yanlış duruma

(a)

(b)

(c)

Şekil 1: Çoklu tanımlama türünde hatalar.

atama ve değişkene sayı atama. *Değişkeni yanlış duruma atama* şeklinde gerçekleştirilmiş hatalarda öğretmen adayları, sözel ifade içinde değişen durum için değil, farklı bir durum oluşturarak oluşturdukları duruma değişken atamış ve istenilen cebirselsel ifadeye eşit bir ifade yazamamıştır. Yanlış atama hata türü en fazla *zeytinyağı* probleminde ortaya çıkmıştır. Yanlış atama durumunu örnekleyen yanıtlar Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2 (a)’da görüldüğü üzere “Telefon Şirketi” sözel temsili için verilmiş cebirselsel-sembolik temsilde, öğretmen adayı 60a ifadesiyle, muhtemelen saat olarak algıladığı durumu dakikaya çevirerek hatalı bir yanıt vermiştir. Bu hatanın sebebi adayın okuduğunu anlamaması ya da okuduğunu yanlış yorumlaması olarak görülebilir. Şekil 2.b ve 2.c’de de *zeytinyağı* sözel temsili için oluşturulan cebirselsel-sembolik temsillere örnekler sunulmuştur. Değişen anlam türünün alt kategorisi olarak ele alınan *sayı atama* hatası ise en çok sayı tutma sözel temsilde yapılmıştır ve öğretmen adayları bu hata türünde cebirselsel-sembolik temsil oluşturmak yerine cebirselsel olmayan aritmetik-sembolik temsiller yazmışlardır. Örneğin, “*aklından bir sayı tut*” sözel temsili için öğretmen adayları, aklından tuttıkları sayıyı temsilen bir değişken/harf sembolü atamak yerine bilinen bir değer ile işlemlere başlamış ve yönergeleri takip ederek aritmetik işlemleri yapmışlardır. Aynı durum bir de “*kürdan sayısı*” sözel temsili için ortaya çıkmış ve adaylar harf atayarak başlamaları gereken temsil oluşumuna bilinen bir değer atayarak başlamışlardır. Öğretmen adaylarının sayı atama hata türünde ortaya çıkan yanıtlarına örnek Şekil 3’te yer almıştır.

Öğretmen adayları tarafından yapılan bir diğer hata türü *keyfi hatalardır*. Bu hata türünde öğretmen adayları kendilerinden istenilen cebirselsel-sembolik temsiller, diğer bir ifadeyle kendilerinden oluşturulması istenilen cebirselsel ifade yerine bir denk-

(a)

(b)

(c)

Şekil 2: Değişkeni yanlış duruma atama hata türleri.



Aklımdan 1 sayısını tuttum.

$$1 \times 2 = 2$$

$$2 + 3 = 5$$

$$5 - 7 = -2$$

$$\frac{-2}{2} = -1$$

$$-1 + 2 = 1$$

(a)

S.3 → üçer  
S.4 → kırk

$$15 + 20 = \underline{\underline{35}}$$

(b)

---

Aklımdan tuttuğum sayı 4 olsun.

$$4 \times 2 = 8$$

$$8 + 3 = 11$$

$$11 - 7 = 4$$

$$4 \div 2 = 2$$

$$2 + 2 = 4$$

(c)

Şekil 3: Sayı atama türündeki hata örnekleri.

lem oluşturmuşlardır. Örneğin, adaylardan bir tanesi “telefon şirketi” sözel temsili için “1 dk 4 lira konuşacağı için a dakikada 4a lira öder. Her aramadan 2 lirada ödeyeceği için  $4a \times 2 = 80$  lira öder.” şeklinde bir denklem kurarak, sözel temsil içinde olmayan bir değeri de cebirsel ifade içine yerleştirmiştir. Bir başka örnekte de öğretmen adayı *telefon şirketi* problemi için Şekil 4’te yer alan denklemi oluşturmuştur. Öğretmen adayı bu hatada  $2+4x$  yazması gereken cebirsel ifade yerine  $2(4x)=y$  şeklinde bir denklem oluşturmuş, ayrıca bu oluşumu yaparken de toplama işlemi yerine çarpma işlemi yapmıştır.

x dk olsun.

$$2(4x) = y$$

$$6(4x) = 24x = y$$

Şekil 4: Keyfi hata türüne bir örnek.

Sonuç olarak öğretmen adayları 6 farklı sözel temsilin cebirsel-sembolik temsile dönüşümünde toplamda %87 oranında doğru yanıt vermiş, adayların %13’ü hatalı cebirsel-sembolik temsil oluşturmuşlardır. Öğretmen adaylarının cebirsel-sembolik temsillere yönelik sözel temsilleri oluştururken yapmış oldukları hata türleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### Cebirsel-sembolik temsillere yönelik oluşturulan sözel temsiller ve hata türleri

Bu bölümde öğretmen adaylarının verilen bir cebirsel-sembolik temsile uygun sözel temsil oluşturup oluşturamama durumlarının ortaya konulduğu bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarından  $a + 6, 2k + 5, \frac{x}{10} + 2, 20 - n$  ve  $\frac{(b-5)}{3}$  cebirsel-sembolik temsilleri açıklayan sözel bir temsil oluşturmaları beklenmiştir. Yazılan sözel temsillerin bağlamları incelendiğinde, öğretmen adaylarının standart bağlamların dışına çıkmadıkları ve genellikle para, uzunluk, nesne sayısı, boy, yaş, sınıf mevcudu gibi okul yaşantılarında her zaman karşlarına çıkan bağlam ve ilişkileri kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının oluşturdukları sözel temsiller ilk olarak (a) doğru/tam ve (b) hatalı olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Öğretmen adayları tarafından oluşturulmuş doğru/tam sözel temsillere örnekler Şekil 5’te yer almaktadır.

Bir sınıfta 10 tane vardır. 10 tisinin toplam sınav puanlarına x dersek ve bende ortalamadan 2 puan yüksek aldıysam benim notum

1(a)

---

20 kg patatesten 1 gram patates alırsam kalan patates ne kadar olur?

2(b)

Şekil 5: Doğru/tam sözel temsillere örnekler.

Öğretmen adaylarının doğru olarak oluşturdukları sözel temsiller dışında, hata yaptıkları sözel temsillerde bulunmaktadır. Bu temsillerde ortaya çıkan hata türleri 1. Eksik anlam, 2. Değişen anlam ve 3. Hatalı anlam olmak üzere 3 alt kategoride toplanmıştır. Öğretmen adaylarının oluşturdukları sözel temsillerin doğruluk ve hata yüzdeleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

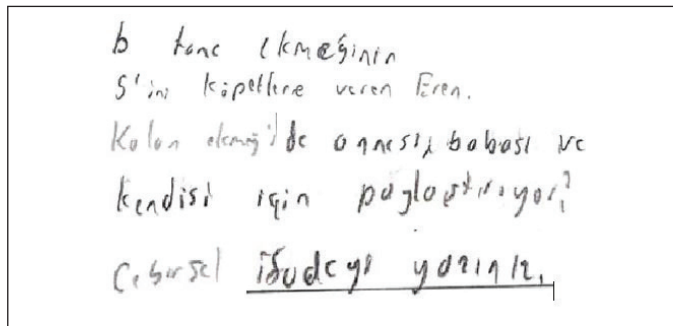
Adayların doğru olarak kabul edilen sözel temsiller, cebirsel-sembolik temsilin tam ve doğru şekilde dönüşümünü içeren yanıtlar olarak ele alınmıştır. Bu tür yanıtta bir örnek “Bir testte 20 soru vardır. n tanesini çözen Ayşe’nin geriye kaç sorusu kaldığını gösteren cebirsel ifade nedir?  $(20-n)$ ” şeklindedir. Ancak sembolik temsilden sözel temsile dönüşümlerde en çok karşılaşılan durum, sembolik temsili birebir yansıtan “bir sayının iki katının beş fazlasını veren cebirsel ifade” şeklindeki ifadelerdir. Tablo 3’e göre, öğretmen adayları doğru dönüşümü en fazla  $a+6$  ifadesi (%71’i) için yaparken, hatalı dönüşümü en fazla yaptıkları cebirsel-sembolik temsil ise  $\frac{x}{10} + 2$  ifadesi (%49’u) olmuştur. Tabloya göre öğretmen adaylarının sözel ifadelerinde en çok doğruluk yüzdesine ulaştığı cebirsel ifadeler toplama işlemi içeren  $a+6$  ve  $2k+5$  ifadeleri olarak görülmüştür. Öte yandan en fazla hata yapılan temsiller ise çıkarma ve bölme işlemlerinin yer aldığı cebirsel-sembolik temsiller olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretmen adayları  $\frac{x}{10} + 2, 20 - n$  ve  $\frac{(b-5)}{3}$  cebirsel-sembolik temsillerin sözel temsile dönüşümlerinde

**Tablo 3:** Sözel Temsillerdeki Doğruluk ve Hata Yüzdeleri

Cebirsel ifade	Hatalı f(%)			Toplam	Doğru f(%)
	1 Eksik Anlam	2 Değişen Anlam	3 Hatalı Anlam		
$a + 6$	15 (%22)	4 (%6)	1 (%1)	20 (%29)	49 (%71)
$2k + 5$	21 (%31)	5 (%7)	3 (%4)	29 (%42)	40 (%58)
$\frac{x}{10} + 2$	18 (%26)	6 (%9)	10 (%14)	34 (%49)	35 (%51)
$20 - n$	12 (%17)	6 (%9)	11 (%16)	29 (%42)	40 (%58)
$\frac{b-5}{3}$	16 (%24)	7 (%10)	5 (%7)	28 (%41)	41 (%59)
<b>Toplam</b>	82 (%24)	28 (%8)	30 (%9)	140 (%41)	205 (%59)

sırasıyla %49, %42, %41 oranlarında hata yapmışlardır. Öğretmen adayları toplamda %59 oranında doğru sözel-sembolik temsil dönüşümünü yapabilmıştır.

Öğretmen adayları tarafından dönüşümü yapılan sözel temsillerde en çok ortaya çıkan hata türü “eksik anlam”dır. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan sözel temsillerin %24’ü “eksik anlam” hata türündedir. Bu kategoride öğretmen adayının yapmış olduğu sözel dönüşümün istenilen cebirsel-sembolik temsile karşılık gelecek yeterlilikte olmadığı görülmektedir. Örneğin, en çok doğru yanıt verilen  $a+6$  temsilde bir öğretmen adayı “Fidanın boyu alındığında 6 cm’dir. Her hafta 1 cm uzamaktadır. Fidanın haftalık ne kadar uzadığını gösteren cebirsel ifade nedir?” şeklinde bir sözel temsil yazmıştır. Oluşturulan bu sözel temsilde fidanın haftalık ne kadar uzadığını gösteren cebirsel ifade istenmiş, oysa sözel ifadede her hafta 1 cm uzadığı ifade edilmiştir. Oluşturulan bu temsil istenilen cebirsel-sembolik temsili karşılamadığından hatalı kategorisinde ele alınmıştır. Öğretmen adayı “a hafta geçmesinin ardından fidanın toplam boyunun ne kadar olacağını” sormak istemiş olabilir, ancak yazmış olduğu bu ifadeden bahsedilen durum anlaşılmadığı için bu temsil eksik anlam kategorisinde yer almıştır. Eksik anlam kategorisinde karşılaşılan bir başka durum ise oluşturulan sözel temsilde cebirsel-sembolik temsilde yer alacak değişken/harfler değere karşılık gelecek sözel ifadenin eksik kalmasıdır. Bu duruma örnek olarak “B tl param var. 5 tl’si ile kalem aldım. Kalan parayı 3’e bölüp kitap aldım.” şeklinde sonlandırılan cebirsel-sembolik temsildir Aynı duruma örnek bir başka eksik anlam türünde hata içeren temsil Şekil 6’da yer almıştır.

**Şekil 6:** Eksik anlam türünde hata örneği.

Yukarıdaki iki örnek sözel temsil incelendiğinde, ifadelerin eksik kaldığı ve cebirsel-sembolik temsili verecek bir sözel ifadenin eklenmediği görülmektedir. Birinci örnekte kalan parayı 3’e bölüp kitap aldım ifadesinin ardından, “bir kitap için ödediğimiz para” cebirsel-sembolik temsilde harfli ifadeyi temsil edecek sözel durumdur. Aynı şekilde Şekil 6’da yer alan örnekte de kalan ekmeğin 3 kişiye paylaşılmasının ardından “bir kişiye düşen ekmeğin miktarı” ifadesinin eklenmesi gerekirdi. Eksik anlam hata türüne ilaveten bir başka hata türü de *değişen anlam* olarak ele alınmıştır. Değişen anlam hata türlerinde öğretmen adaylarının oluşturdukları sözel temsillerin cebirsel-sembolik temsile karşılık gelmediği durumlar ele alınmıştır. Başka bir deyişle, adaylar kendilerine verilen cebirsel-sembolik temsiller karşısında aritmetik-sembolik temsil sonucunu veren bir sözel temsil oluşturmuşlardır. Bu durumu açıklayan iki örnek Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4:** Değişen Anlam Hata Türünde Örnekler

Sembolik Temsil	Sözel Temsiller
$2k+5$	1. Ayşe’nin yaşı 10’dur. Fatma’nın yaşı ise Ayşe’nin yaşının 2 katından 5 fazladır. Fatma’nın yaşı kaçtır?
$20-n$	2. Hava sıcaklığı bugün Antalya’da 20 derecedir. Her hafta bu sıcaklık 1 derece azalmaktadır. 6 ay sonunda hava sıcaklığı kaç derece olur?

Tablo 4’te yer alan örneklerde görüldüğü üzere öğretmen adayları değişken yerine geçecek değer için bir sayı vermiş ve aritmetik bir ifade yazılabilecek sözel temsiller oluşturmuşlardır. Son olarak öğretmen adayları hatalı anlam türünde sözel temsiller oluşturmuşlardır. Bu hata türünde adaylar, istenilen cebirsel-sembolik temsile dönüştürülmeyen ve farklı sonuçlar veren sözel temsiller oluşturmuşlardır. Bu duruma örnek olarak Tablo 5’de yer alan yanıtlar verilmiştir.

Tablo 5’de yer alan sözel temsillerin istenilen sembolik temsilden farklı sonuçlar verdiği açıkça görülmektedir. Örneğin, üçüncü sözel temsilde “arkadaşımın parası” cebirsel olarak ifade edilmek istenmiştir. Oysa bu sözel ifade de değişken

Tablo 5: Hatalı Anlam Türünde Örnekler

Sembolik Temsil	Sözel Temsiller
$\frac{x}{10} + 2$	Bir havuzun önce $\frac{1}{10}$ basaltılıp daha sonra 2 lt su daha alınıyor. Havuzdan boş olan miktarı cebirsel olarak yazalım?
$\frac{x}{10} + 2$	Ali'nin bir miktar parası vardır. Bu paranın $\frac{1}{10}$ 'da birini harcamıştır. Cebinde 2 lira kalmıştır. Ali'nin baştaki parasını belirten cebirsel ifade?
$20 - n$	Benim 20 TL param var. Arkadaşımın bir miktar parası var. Arkadaşımın parası cebirsel ifade?

olarak yine “arkadaşımın parası” belirlenmiştir. Dolayısıyla “benim param arkadaşımın parasından ne kadar fazladır” ifadesi eklenmiş olsaydı, verilen cebirsel ifadeyi karşılayacak bir sözel ifade olabilirdi, ancak bu haliyle hatalı ifadelerin altında farklı cebirsel sonuçlar veren sözel ifadelere örnek olmaktadır. Diğer iki örnekte de benzer durum söz konusudur. Bu bulgular öğretmen adaylarının verilen bir cebirsel-sembolik temsili sözel temsile dönüştürürken yaptıkları hata türlerini ortaya koymuştur.

Bir sonraki bölümde, öğretmen adaylarının cebirsel-sembolik temsiller içinde yer alan sembollerin anlamına ilişkin açıklamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

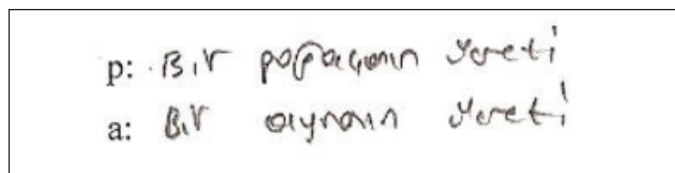
#### Cebirsel-sembolik temsil içinde yer alan bileşenlerin anlamları

Bu bölümde öğretmen adaylarının bir cebirsel-sembolik temsil içinde yer alan sayı ve değişkenlerin ne anlama geldiğini açıklayıp açıklayamadıkları incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına “Bir poğaçaya p lira ve bir ayran a liradır. Ayşe 4 poğaçaya ve 3 ayran almıştır.” sözel durumu için yazılan  $4p + 3a$  cebirsel ifadesindeki p ve a sembollerinin ne anlama geldiği sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtları doğru/tam yanıtlar ve hatalı yanıtlar şeklinde analiz edilmiş ve yüzde/frekans tablosunda aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

Tablo 6: Sembollerin Anlamını Açıklamada Doğruluk ve Hata Yüzdeleri

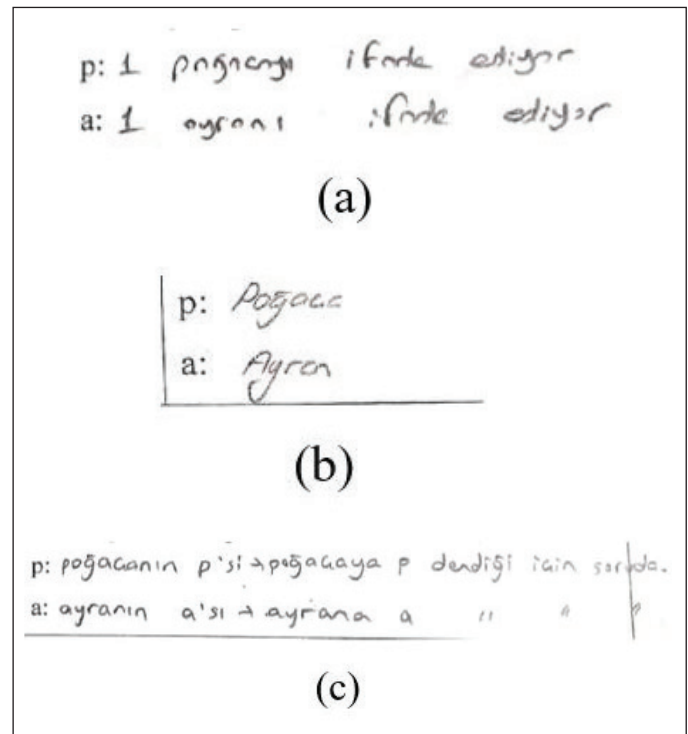
Değişkenlerin Anlamı	Doğru	Hatalı
n(%)	37 (%54)	32 (%46)

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarından  $4p + 3a$  cebirsel ifadesindeki harflerin anlamlarını %54'ü doğru açıklamıştır. Öğretmen adayları tarafından verilmiş doğru yanıtta bir örnek Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7: Değişkenin doğru anlamına örnek.

Öte yandan öğretmen adaylarının %46'sı, p ve a'nın ne anlama geldiğini hatalı şekilde açıklamışlardır. Öğretmen adayları bu soruda p ve a harflerini etiket anlamıyla algılamışlar ve açıklamalarını da bu yönde yapmışlardır. Öğretmen adayları poğaçaya kelimesi p harfi ile başladığı için 4p'nin 4 tane poğaçaya olduğunu ifade eden açıklamalar yapmışlardır. Bu duruma örnek olabilecek üç farklı yanıt Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8: Değişkenin hatalı açıklamalarına örnekler.

Özetle bu bulgular öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının bir sözel durum için yazılan cebirsel ifadenin içerdiği sembollerin anlamını bilmediğini ortaya koymuştur. Bir sonraki bölümde, öğretmen adaylarının cebirsel-sembolik temsiller için oluşturdukları sözel temsiller ve bu temsillerdeki hata türleri ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Bir sonraki bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar tartışılacak ve elde edilen sonuçlara yönelik çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada ilköğretim matematik öğretmenliği programının son sınıfına geçmiş öğretmen adayları ile çalışılmış ve adayların sözel-cebirselle sembolik temsil dönüşümlerinde yaptıkları hatalar ve hataların türleri incelenmiştir. Bu incelemede öğretmen adaylarına sözel temsiller verilmiş ve bunlara uygun cebirselle sembolik temsiller oluşturmaları istenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının kendilerine verilen sözel ve cebirselle sembolik temsil içeren bir durumda yer alan sembollerin anlamlarını açıklamaları incelenmiş ve son olarak verilen cebirselle sembolik temsile yönelik bir sözel temsil oluşturmaları beklenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaptıkları dönüşümlerde ve sembollerini yorumlamalarında çeşitli hatalar yaptıkları görülmüştür.

İlk olarak öğretmen adaylarının cebirselle sembolik temsil dönüşümünde yaptıkları hataları çoklu tanımlama, değişen anlam (a. yanlış atama ve b. Sayı atama) ve keyfi hata olarak sınıflandırılmıştır. Bu hata türleri kısaca gereken sayıdan fazla sembol/harf kullanma, cebirselle olmayan aritmetik temsile dönüştürme, sözel temsildeki bileşenleri hatalı ayırıştırarak sembolü yanlış duruma atama ve bir cebirselle ifade oluşturmak yerine eşitliği için içine katarak denklem oluşturma olarak özetlenebilir. "Sözel temsillerin cebirselle sembolik temsile dönüşümlerinde öğretmen adaylarının çokta başarısız oldukları söylenemez. Ancak öğretmen adaylarına sorulan sözel temsiller, altıncı sınıf öğretim programında yer alan kazanımlardan daha fazlasını içermemektedir. Bu noktadan bakıldığında adayların daha yüksek oranda doğru yanıtlar vermeleri beklenirdi. Öğretmen adaylarının bu araştırma kapsamında yapmış oldukları hatalar, Cerdan'ın (2010) araştırma sonucuyla da paralellik göstermektedir. Cerdan (2010) araştırmasını lise öğrencileriyle gerçekleştirmiş ve öğrencilerin cebirselle ifade yazımında bu araştırmadaki benzer zorluklarla karşılaştığını bulmuştur. Bu makalenin sonuçları Cerdan'ın oluşturmuş olduğu ve bu makalenin giriş bölümünde açıklanan hata kategorizasyonunu desteklemektedir. Ancak bu araştırma farklı olarak matematik öğretmen adayları ile yapıldığından bu hatalar farklı bir anlam taşımaktadır çünkü bu adaylar bir yıl sonra lisans eğitimlerini tamamlayarak matematik öğretmeye başlayacak kişilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla öğretecekleri konuya hâkimiyetleri ve bu konularda matematik alan bilgilerinin tam ve yeterli düzeyde olması beklenmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgilerin, öğrenci başarısı üzerindeki etkisi (Hill, Rowan ve Ball, 2005) ve bunun da ötesinde sınıf içinde öğretim gerçekleştirirken öğrencilerin yanıtlarını yorumlama ve çoklu bakış açısı sunabilmeleri (Graeber, 1999) ve kullandıkları temsil çeşitliliğiyle öğrencilerin kavramsal anlamalarını sağlayabilmeleri (Heinze, Star, & Verschaffel, 2009) açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretmen adaylarının verilen cebirselle sembolik temsili sözel temsile dönüştürmelerleriyle ilişkilidir. Adaylar sözel temsil oluştururken eksik anlam, değişen anlam ve hatalı anlam olmak üzere 3 farklı türde hata ortaya koymuşlardır. Diğer bir ifadeyle oluşturdukları sözel temsillerin bazıları eksik ifade içermiş, aritmetik-sembolik temsil sonucunu veren ve farklı sonuçlara ulaşacak sözel temsiller oluşturmuş-

lardır. Öğretmen adaylarının sözel temsile dönüşüm yaparken, cebirselle sembolik temsile oranla daha fazla hata yaptıkları görülmüştür. Yani adaylar sözel temsilden ziyade cebirselle sembolik temsili oluşturmada daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca öğretmen adayları sembolik temsil fark ya da bölüm işlemi gerektirdiği durumlarda daha fazla hata yapmışlardır. Öğretmen adaylarının sözel temsiller oluşturmada daha fazla zorlanmaları birçok problem kurma çalışmasında da ortaya çıkmıştır (Crespo, 2003; Crespo and Sinclair 2008). Öğretmen adaylarının problem kurarken ya da kendilerine verilen bir sembolik temsil için sözel temsil oluştururken zorlanmaları, öğretmen adaylarının sözel temsil oluşturma öncesinde ya da sırasında cebirselle sembolik temsili inceleme ve üzerinde keşifsel bir bakış açısıyla çalışma fırsatı bulamamalarından kaynaklanmış olabilir (Crespo and Sinclair 2008). Öte yandan öğretmen adaylarının sözel temsil oluştururken en çok zorlandıkları fark ve bölüm gerektiren cebirselle ifadeler olması da alan-yazındaki Fernández-Millán ve Molina'nın (2016) çalışması ile farklılaşmaktadır. Fernández-Millán ve Molina'nın (2016) çalışmasında öğrenciler daha çok çarpım durumu içeren problemler kurmada zorlanmışlardır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının fark ve bölüm durumu içeren temsillerde zorlanmaları öğretmen adaylarının çıkarma ve bölme işlemlerinin anlamlarının tam olarak kavramsallaştırmalarından kaynaklanabileceği gibi, adayların cebirselle ifadeleri düzgün şekilde analiz edip oluşturdukları sözel temsiller ile ilişkilendirecek bir değerlendirme yapmamış olmalarından da kaynaklanabilir. Gelecek araştırmalarda adaylarla yapılacak derinlemesine görüşmeler yoluyla, adayların bu türdeki hataları neden yaptıklarına yönelik soruya yanıtlar verilebilir. Öte yandan toplama ve onunla ilişkili olarak çarpma kavramı günlük hayatta daha fazla başvurduğumuz işlemlerken, bölme işlemi daha az başvurduğumuz bir işlem olarak ele alınırsa, öğretmen adaylarının yatkınlığı sözel temsil oluşturma süreçlerini etkilemiş olabilir. Öğretmen adaylarının sözel temsil oluşturmada yeterli becerilere sahip olmaları, bu becerilerini öğrencilerine de aktaracak olmaları bakımından önemli görülmektedir (Crespo ve Sinclair 2008). Bu nedenle adayların sözel temsile dönüşüm yapmaları için gereken becerileri kazanmaları etkili bir öğretim oluşturabilmeleri için gereklidir. Son olarak öğretmen adayları verilen bir sözel ve cebirselle sembolik temsil içerisinde yer alan harfli ifadelerin anlamını açıklamakta zorluk çekmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının cebirselle sembolik temsil oluştururken yapmış oldukları fazla değişken kullanımı ve değişkenleri hatalı durumlara atama hata türleri ile de ilişkilidir. Adaylar kendilerine verilen sözel durumu tam ve doğru şekilde analiz edemedikleri için sembollerini doğru şekilde kullanamamış, ayrıca sözel ve sembolik temsil hazır olarak birlikte verildiğinde de yine sembolik temsil ile sözel temsil arasındaki ilişkiyi kuramamışlardır. Bu ilişki adayların yapmış oldukları hataların keyfi ya da dikkatsizlik sonucu olmadığı ve onların temsiller konusunda bilgi eksiklikleri bulunduğu bir kanıtı olarak görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken temsil bilgilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

## ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar öğretmenliğine bir yıldan az zamanları kalmış ve öğretmen eğitimlerini tamamlamak



üzere olan öğretmen adaylarının sözel ve cebirsel-sembolik temsiller arasında dönüşümlerle ilgili zorluklarının olduğunu ortaya koymuştur. Son sınıf adayların bu bilgileri aslında araştırmacılara öğretmenlerin de cebir konusundaki bilgileri konusunda bir ipucu niteliğindedir. Alan bilgisi tam olmayan adayların gelecekte gerçekleştirecekleri öğretimler sonucunda ortaokul ve lise öğrencilerinin cebir konusunda zorluklar yaşamaları kaçınılabilir bir durum değildir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mezun olmadan önce ÖÖY ve diğer alan eğitimine yönelik derslerden matematik alan bilgilerinin tamamlanması gerekliliği önümüzde durmaktadır. Bu eğitimin nasıl gerçekleştirilebileceğine ve öğretmen eğitiminin kalitesinin nasıl artırılabilirliğine yönelik en üst düzey kurumlarca gerçekleştirilmesi gereken reformlara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu reformlar sayesinde yeniden yapılandırılmış programlara ve derslere ihtiyaç vardır ve ancak yoğun çalışmalar sonucunda öğretmenlerin ve adayların tam bir matematik öğretim bilgisine ulaşmaları mümkün olabilir. Ancak matematik öğretiminin her konusu üzerinde çok uzun süreler çalışılması için derslerde yeterli zaman bulunmamaktadır. Derslerde geçirilebilecek zamanlar sınırlı olduğundan dolayı matematik öğretiminde hayati önemi olan çoklu temsiller gibi bazı matematiksel araçlara ve bu konuların özelde cebir gibi öğretim alanlarına indirgenmiş hallerine yoğun şekilde odaklanarak öğretmen adaylarının bu temel konularda uzmanlaşmaları gerekmektedir. Bu odak çalışmalar öğretmen eğitimcileri tarafından kullanılacak öğretmen deneyi (teacher development experiment), ders imecesi (lesson study), eylem araştırması (action research), senaryolaştırma (lesson play) gibi çeşitli yöntemler aracılığıyla desteklenmelidir. Ayrıca bu araştırmada sınırlılık olarak ifade edilen öğretmen adaylarının hataları yapma nedenlerine yönelik daha derinlemesine bilgiye ihtiyaç bulunmaktadır. Bu sayede gelişimi desteklemek için nereden başlanması gerektiğine ve hangi noktaların geliştirilmesi gerektiğine yönelik bakış açımız genişleyecektir.

### KAYNAKLAR

- Arcavi, A. (1994). Symbol sense: informal sense-making in formal mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 14(3), 24-35.
- Cañadas, M. C., & Figueiras, L. (2011). Use of representations and generalization of the multiplication principle. *Infancia y Aprendizaje*, 34(4), 409-425.
- Cerdán, F. (2010). Incorrect equalities produced in the process of algebraic translation: A catalogue of errors. *PNA*, 4(3), 99-110.
- Crespo, S. (2003). Learning to pose mathematical problems: Exploring changes in preservice teachers' practices. *Educational Studies in Mathematics*, 52(3), 243-270.
- Crespo, S., & Sinclair, N. (2008). What makes a problem mathematically interesting? Inviting prospective teachers to pose better problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(5), 395-415.
- Fernández-Millán E. & Molina, M. (2016). Inquiry into secondary students' conceptual knowledge of algebraic symbolism by means of problem posing. *Enseñanza de las Ciencias*, 34(1), 53-71. doi:10.5565/rev/ensciencias.1455
- Goldin, G. (2002). Representation in mathematical learning and problem solving. In L. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 197-218). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graeber, A. O. (1999). Forms of knowing mathematics: What preservice teachers should learn. In D. Tirosh (Ed.), *Forms of Mathematical Knowledge* (pp. 189-208). Dordrecht: Kluwer.
- Gürbüz, R., & Şahin, S. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin çoklu temsiller arasındaki geçiş becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1869-1888.
- Heinze, A., Star, J. R. & Verschaffel, L. (2009). Flexible and adaptive use of strategies and representations in mathematics education. *ZDM*, 41(5), 535-540.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Işık, C. & Kar, T. (2012). The analysis of the problems the pre-service teachers experience in posing problems about equations. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), 93-113.
- Janvier, C. (1987). Translation processes in mathematics education. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaput, J. J. (1989). Supporting Concrete Visual Thinking in Multiplicative Reasoning: Difficulties and Opportunities. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11, 35-47.
- Kieran, C. (2007). Learning and teaching algebra at the middle school through college levels: Building meaning for symbols and their manipulation. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 707-62). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kirshner, D. (1989). The visual syntax of algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 274-287.
- Koedinger, K. R., & Nathan, M. J. (2004). The real story behind story problems: Effects of representations on quantitative reasoning. *Journal of the Learning Sciences*, 13(2), 129-164.
- Lesh, R., Post, T. & Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 33-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MacGregor, M. & Stacey, K. (1993). Cognitive models underlying students' formulation of simple linear equations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(3), 217-232.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Molina, M., Rodríguez-Domingo, S., Cañadas, M. C., & Castro, E. (2017). Secondary school students' errors in the translation of algebraic statements international. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(6), 1137-1156.
- Pomerantsev L., & Korosteleva, O. (2003). Do Prospective Elementary and Middle School Teachers Understand the Structure of Algebraic Expressions? *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 1, 1-10.
- Prediger, S. (2010). How to develop mathematics-for-teaching and for understanding: The case of meanings of the equal sign. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(1), 73-93.

- Resnick, L. B., Cauzinille-Marmèche, E., & Mathieu, J. (1987). Understanding algebra. In J. A. Sloboda & D. Rogers (Eds.), *Keele cognition seminars: Cognitive processes in mathematics* (pp. 169–203). Clarendon: Oxford University Press.
- Soylu, Y. (2006). Öğrencilerin değişken kavramına vermiş oldukları anlamlar ve yapılan hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 211-219.
- Sowder, J. T., & Wheeler, M. W. (1989). The development of concepts and strategies used in computational estimation. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(2), 130–146.
- Strand, K., & Mills, B. (2014). Mathematical Content Knowledge for Teaching Elementary Mathematics: A Focus on Algebra. *The Mathematics Enthusiast*, 11(2), 385-432.
- Usiskin, Z. (1997). Doing algebra in grades K-4. *Teaching Children Mathematics*, 3(6), 346-356.
- Villegas, J. L., Castro, E., & Gutierrez, J. (2009). Representation in Problem Solving: A Case Study with Optimization Problem. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(7), 279-308.
- Wagner, S. & Parker, S. (1993). Advancing algebra. In P. S. Wilson (Ed.), *Research ideas for the classroom. High school mathematics* (pp. 119–139). New York, NY: Macmillan.
- Weinberg, A. (2007). New perspectives on the student-professor problem. In T. Lamberg & L. R. Wiest (Eds.), *Proceedings of the 29th annual meeting of the North American chapter of the international group for the psychology of mathematics education* (pp. 164–170). Stateline, NV: University of Nevada.

## EK-1

**BÖLÜM 1: Aşağıda sözel olarak açıklanmış durumlara uygun cebirsel ifadeleri yazınız.**

**Telefon Şirketi:** Bir telefon şirketi her arama için bir tarife sunmaktadır. Bu tarife göre her arama 2 lira ve her dakika da 4 lira üzerinden ücretlendirilecektir. Bir kişi ne kadar konuşursa konuşsun, yapmış olduğu telefon konuşmasına ödeyeceği para cebirsel olarak nasıl ifade edilir?

**Kürdan Sayısı:**



Kerem kürdan kullanarak yukarıdaki şekildekine benzer  $n$  tane üçgen ve  $n$  tane kare oluşturmuştur. Buna göre Kerem'in toplamda kaç kürdan kullanacağını cebirsel olarak ifade ediniz.

**Sayı Tutma:** "Aklından tuttuğun sayıyı 2 ile çarpıp, 3 ekleyip, 7 çıkarıp, 2'ye bölüp, 2 eklediğimizde bulduğumuz sayıyı yazınız." Durumunu açıklayan cebirsel ifadeyi yazınız.

**Dikdörtgenin Alanı:** Bir kenarının uzunluğu  $n+2$  ve diğer kenarının uzunluğu 3 birim olan dikdörtgenin alanını veren cebirsel ifadeyi yazınız.

**Zeytinyağı:** Bir market,  $x$  TL'ye aldığı bir teneke zeytinyağını 4 TL kâr ekleyerek satıyor. Bu markette satılan 6 teneke zeytinyağından elde edilecek para miktarını gösteren cebirsel ifadeyi yazınız.

**Profesör-Öğrenci:** Bir üniversitede profesörlerin altı katı kadar öğrenci bulunmaktadır. Profesör (P) ve öğrenci (Ö) sayısı arasındaki ilişkiyi ifade eden denklemini yazınız.

**BÖLÜM 2: Aşağıda verilen cebirsel ifadelere uygun sözel durumlar oluşturunuz.**

$$a + 6$$

$$2k + 5$$

$$\frac{x}{10} + 2$$

$$20 - n$$

$$\frac{b-5}{3}$$

**BÖLÜM 3:** Bir poğaçaya  $p$  lira ve bir ayran  $a$  liradır. Ayşe 4 poğaçaya ve 3 ayran almıştır. Buna göre  $4p+3a$  ifadesinde; "4,3,p ve a" sembollerinin hangi anlamı taşıdığını yazınız.

# Üniversite Sıralama Göstergelerinin Bulanık Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) ile Sıralanması

## Ranking of Universities Ranking Indicators by Fuzzy Analytical Hierarchy Process (AHP)

Nuray TOSUNOĞLU, Ayşen APAYDIN

### ÖZ

Üniversitelerin akademik performanslarına göre sıralanması tüm dünyada ilgiyle takip edilen bir konudur. Sıralamaların amacı belirli göstergelere göre üniversiteleri sıralamak ve bu sıralama aracılığıyla üniversitelerin potansiyel ilerleme alanlarını belirlemelerine yardımcı olmaktır. Dünyada üniversite sıralamasında farklı kurumlar tarafından farklı göstergeler kullanılmaktadır. Bu kurumlardan biri olan University Ranking by Academic Performance (URAP)'ın kullandığı beş temel gösterge makale sayısı, atıf sayısı, toplam bilimsel doküman sayısı, doktora öğrenci oranı ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısıdır. Bu göstergelerden hangisinin daha önemli görüldüğü ve göstergelerin önem derecelerine göre sıralamasının nasıl olacağı bu çalışmanın ana problemi olmuştur. Birden çok göstergenin birbiri ile kıyaslanarak önem sıralamasını belirlemede çok kriterli karar verme yöntemlerinden yararlanılabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, bu beş temel göstergenin önem sıralamasını bulanık analitik hiyerarşi prosesi (AHP) ile belirlemektir. Çalışmanın karar vericileri öğretim üyeleridir. Değerlendirmeler, bulanık AHP'ye uygun karşılaştırma matrisini içeren bir anket yardımıyla elde edilmiştir. Bulanık AHP'den elde edilen sonuçlara göre karar vericiler açısından en önemli gösterge toplam bilimsel doküman sayısı olmuştur. Sıralama sonuçlarının önemi üniversite sıralamalarını gerçekleştiren kurumlar ve üniversiteler açısından tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Üniversite sıralaması, Sıralama göstergeleri, URAP, Bulanık AHP

### ABSTRACT

Ranking universities by their academic performance is important all over the world. The purpose of ranking is to rank universities according to specific indicators and to help determine the potential areas of progress for universities. Different institutions around the world use various indicators in university ranking. The five main indicators used by University Ranking by Academic Performance (URAP) are the number of articles, the number of citations, the total number of scientific documents, the rate of doctoral students and the number of students per faculty member. The main problem of this study is to investigate which of these indicators are considered more important and how the indicators will be ranked according to their significance. Multi-criteria decision making methods are used to determine the order of importance by comparing indicators with each other. The aim of this study is to determine the significance of these five main indicators by fuzzy analytical hierarchy process (AHP). The decision makers of the study are academicians. The evaluations were obtained with the help of a questionnaire containing the comparison matrix suitable for the fuzzy AHP. According to the results obtained from fuzzy AHP, the most important indicator for decision makers has been found to be the total number of scientific documents. The importance of ranking results has been discussed in terms of institutions and universities that perform university rankings.

**Keywords:** Ranking universities, Ranking indicators, URAP, Fuzzy AHP

Tosunoğlu N., & Apaydın A., (2020). Üniversite sıralama göstergelerinin bulanık analitik hiyerarşi prosesi (AHP) ile sıralanması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 451-460. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.405>

**Nuray TOSUNOĞLU** (✉)

ORCID ID: 0000-0003-0771-421X

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Finansman Bölümü, Ankara, Türkiye  
Ankara Hacı Bayram Veli University Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of International Trade and Finance, Ankara, Turkey  
nuray.tosunoglu@hbv.edu.tr

**Ayşen APAYDIN**

ORCID ID: 0000-0003-4683-0459

Ankara Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Aktüerya Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye  
Ankara University Faculty of Applied Sciences, Department of Actuarial Sciences, Ankara, Turkey

**Geliş Tarihi/Received** : 14.05.2020

**Kabul Tarihi/Accepted** : 29.07.2020



## GİRİŞ

Üniversite sıralama sistemleri, dünya üniversitelerinin performanslarının karşılaştırılmasında kullanılan en önemli sistemlerdir. Üniversiteler, birbirleri arasında artan rekabet nedeniyle bu önemli sıralamada yer alarak başarısını göstermek istemektedir. Son yıllarda bu sıralamaların yükseköğretimin önemli bir parçası haline geldiği söylenebilir (Millot, 2015). Üniversiteler bu sıralamalara göre mevcut yerlerini görmekte ve yükselmek için yeni stratejiler geliştirmektedir. Üniversite sıralamalarının temel amacı da üniversitelerin kendilerini ileriye taşıyacak politikalar geliştirmesini sağlamaktır (URAP, 2013). Bunun yanı sıra bu sıralamalar toplumun farklı kesimleri tarafından farklı amaçlar için de kullanılmaktadır (Dill & Soo 2005). Üniversite sıralamaları akademisyenler, öğrenciler, aileler, endüstri ve işletmeler arasında da büyük öneme sahiptir. Sıralamada özellikle üst sıralarda yer alan üniversiteler tüm dünyadaki üstün başarıya sahip öğrencileri ve akademisyenleri kendilerine çekmekte, üniversite-sanayi işbirlikleri çerçevesinde daha fazla proje üretmekte, ülke ekonomisine de katkı sağlamaktadır. Günümüzde yükseköğretim kurumları ve bölümleri küresel bir marka oluşturabilmekte ve sıralama listeleri de buna katkıda bulunmaktadır (Altbach, 2012). Üniversiteye gitmeyi planlayan öğrenciler ve aileleri, bu sıralamalar aracılığıyla hem yerel hem de küresel açıdan dünya üniversitelerini karşılaştırabilmekte ve eğitimleri için en iyi gördükleri üniversiteyi seçme şansına sahip olabilmektedirler. Kurumsal imaj ve kurumsal itibar, öğrencilerin üniversite seçim sürecini etkilemek için eğitim hizmetleri yönetiminde yaygın olarak kullanılmaktadır (Nguyen & LeBlanc 2001; Alma et al., 2016). Ayrıca öğrencilerin daha ileri çalışmalar için üniversitede kalıp kalmama kararları yine üniversitenin sıralamasından etkilenebilir. Araştırmacılar ve akademisyenler de hangi üniversite ile çalışmak istediklerinin kararını verirken sıralamalara dikkat etmektedirler (Sedigh, 2017). Bir üniversite sıralamada ne kadar üst sırada yer alıyorsa burada sözü edilen katkılar da o kadar fazla olmaktadır.

Dünyada üniversite sıralamasını yürüten birçok farklı kurum ortaya çıkmıştır. Her kurum, benzerlikler görülmeyle birlikte farklı performans göstergelerini temel alarak üniversite puanlarını hesaplamaktadır. Bunun sonucu olarak da farklı sıralamalar oluşmaktadır. Sıralamalar, akademik programları doğrudan etkilediğinden yükseköğretim kurumları da paydaşlarının çıkarlarını ve endişelerini gözden geçirerek kendi değerlendirme performanslarını üretmek için çeşitli farklı nicel/nitel göstergeler tanımlamaktadır (Ismail, 2008; Davis, 2016). Böylece sistem yenilenmekte ve yapılan güncel çalışmalar da dikkate alınarak daha hassas sıralamalar oluşturulmaktadır. Her ne kadar ortak paydaşlar sıralama süreçlerinin karmaşıklıklarının ve sıralama performanslarının neler olduğunun farkında olmasalar da üniversitenin sıralama listelerinde hangi sırada konumlandığını bilmek istemektedirler.

Sıralama sistemleri ile ilgili karmaşıklığın başında performansta hangi göstergelerin yer alacağı, bunların nasıl ölçüleceği ve göstergelerin nasıl ağırlıklandırılacağı gibi sorunlar gelmektedir. Harvey (2008), çok sayıdaki sıralama sisteminin, bu sistemlerin inşa edilme şeklini, ölçtüğü boyutları ve hangi

sistemlerin güvenilir performans ölçüm kriterlerine sahip olduğunu sorgulamaya neden olduğunu belirtmektedir. Sıralamaları yürüten kurumların toplumsal, ekonomik, politik vb. gerekçeler nedeniyle güvenilirliği tartışma yaratmaktadır. Farklı kurumların farklı sistemler kullanmasının doğal sonucu olarak bir üniversite bir kurumun sıralamasında üst sıralarda iken, bir diğer kurumun sıralamasında daha alt sıralarda yer alabilmekte; bazı durumlarda bir üniversite bir sıralamada yer alırken diğer sıralamada listeye bile girememektedir. Özellikle üniversitelerin işleyişlerindeki misyon ve vizyon farklılıklarının sıralama göstergelerinde dikkate alınmaması bu probleme yol açmaktadır (Mckenzie & Schweitzer, 2001). Bu tartışmalara rağmen üniversitelerin bilimsel ve akademik başarılarını nicel bir sonuçla ortaya koymaları bakımından sıralamaların taşıdıkları önem yadsınmaz. Üniversite sıralamasında şeffaflığın sağlanmasının (Jarocka, 2015), bu sorunların giderilmesine yardımcı olacağı şüphesizdir.

Sıralama sürecinde rol alan uzmanlar ve ilgili diğer kişiler, çeşitli sıralama sistemlerinin kalitesini değerlendirmek için ortaklaşa çalışmalar yürütmüş ve sıralama sistemlerinin değerlendirilmesi için on altı ilke yayınlamışlardır. Bu ilkeler "Berlin İlkeleri" olarak bilinmektedir ve sıralama sistemlerini değerlendirerek bir onay belgesi vermek için "Uluslararası Sıralama Uzman Grubu" denetim sürecinin çekirdeğini oluşturmaktadır (Hagg & Wedlin, 2013; Alma et al., 2016).

Bu çalışmanın amacı, bu tartışmalar çerçevesinde öğretim elemanlarının söz konusu bu sıralama göstergelerine verdikleri önemi belirlemektir. Bunun için her bir göstergeyi birbirleri ile kıyaslayarak hangisinin daha önemli olduğunu belirlemeleri beklenmektedir. Önem sıralamasını belirlemek için çalışma, çok kriterli karar verme (ÇKKV) problemi olarak ele alınmış ve öğretim elemanlarının karar verici olarak yer alması düşünülmüştür. Böylece öğretim elemanlarının ortak kararı göz önüne alınarak göstergelere ilişkin bir puanlama elde edilmiş olacaktır. ÇKKV problemlerinin çözümünde kullanılan farklı teknikler vardır. Bu çalışmada, çalışmanın amacı doğrultusunda kriterlerin birbirleri ile ikili karşılaştırılmalarını sağlayacak ve bunu sözel değişkenler aracılığıyla yapabilecek olması bakımından teknik olarak Bulanık Analitik Hiyerarşi Prosesi (Bulanık AHP) seçilmiştir.

### Üniversite Sıralama Sistemleri

Yükseköğretim kurumlarının sıralanmasına ilişkin çalışmaların temelini, 1870'li yıllarda Amerikan Eğitim Bürosu'nun kamuoyuna sunduğu, eğitim kurumları ile ilgili tanıtıcı istatistikî bilgilere dayandığı düşünülmektedir (Pusser & Marginson, 2013; Özkan, 2015). Myers ve Robe (2009) tarihte üniversiteleri sıralayan ilk akademik çalışmanın 1900 yılında İngiliz yazar Maclean tarafından yayınlanan "Where We Get Our Best Men" kitabı olduğunu ifade etmiştir. Bu kitabın ana teması, Avrupalı psikologların seçkin erkeklerin nerede bulunduğunu ve özelliklerinin neler olduğunu bulma düşüncesidir. Bu düşünceyle yapılan araştırmada, araştırmaya katılan erkeklerin milliyet, doğum yeri, aile kökeni gibi bazı özellikleri araştırılırken, bu seçkin erkeklerin gittikleri üniversitelerin bir sıralaması da kendiliğinden ortaya çıkmıştır. 1906 yılında Amerika Birleşik Devlet-

lerinde, Bilim Magazin Dergisinde yayınlanan bir çalışmada on beş üniversitenin yer aldığı bir sıralama yayınlanmıştır (Fried, 2005; Antalyalı, 2007). 1910 yılında Amerikalı bir psikolog olan Cattell, kendisinin 1906 yılında 4000 erkek öğrenci ile yaptığı bir çalışmaya dayanarak, başarılı olarak belirlediği öğrencilerin mezun oldukları üniversiteleri puanlayarak sıralamıştır (Myers & Robe, 2009; Hazelkorn, 2011; Özkan, 2015). 1924 yılında ilk kez sosyal bilimler ve pozitif bilimleri karşılaştıran bir sıralama yapılmıştır. Bu sıralamaların 1980'lere kadar toplumun ilgisini çekmediği, 1983'te US News tarafından yayınlanan "Amerika'nın En İyi Okulları" yayınından sonra konunun dikkat çekmeye başladığı görülmüştür (Marope & Wells, 2013; Özkan, 2015). 1987 yılına kadar her yıl sıralama listesini yayınlayan US News, 1987'de farklı bir metodoloji kullanmaya başlamıştır. Söz konusu bu çalışma tüm sıralama kurumları için öncü niteliğinde olmuştur. 1993 yılında İngiltere'de "Times En İyi Üniversiteler" rehberi yayınlanmıştır. Medyanın konuya daha sık yer vermesi ve bu konuda programlar yayınlamasıyla birlikte üniversite sıralamaları ilgiyle takip edilmeye başlanmıştır.

Yükseköğretimin zaman içindeki değişimi, artan rekabet ve özellikle de küreselleşmenin etkisiyle (Olcaý & Bulu, 2017) üniversite sıralama çalışmaları da biçim değiştirmiş, ulusal sıralamalardan küresel sıralamalara doğru geçmiş, sayısı artmış ve 2000'lerden sonra hız kazanmıştır. 2003 yılında Çin- Shanghai Jiao Tong Üniversitesi (ARWU) geliştirdiği ölçekle ilk defa dünya üniversitelerini sıralamıştır. Bu sıralama onlarca farklı sıralama sisteminin doğuşuna yol açmıştır. Üniversite sıralama çalışmalarına ilişkin özet bilgi kronolojik olarak Tablo1'de verilmiştir.

ARWU' nun sıralamasından sonra dünyanın farklı ülkelerinden birçok kurum ve kuruluş üniversiteleri sıralama konusunda çalışmaya başlamıştır. Dünya üniversitelerini uluslararası temelde sıralayan ve en çok bilinen kurumlar aşağıdaki gibidir (Saka & Yaman, 2011; URAP, 2017, Tosunoğlu, 2018):

1. Webometrics: İspanya'da Ulusal Araştırma Kurumunun Cybermetrics Laboratuvarı tarafından kurulan, web tabanlı bir sıralama yapan sıralama sistemidir.
2. University Ranking by Academic Performance (URAP): Türkiye'de ODTÜ Enformatik Enstitüsü tarafından kurulmuştur. Akademik göstergelere göre sıralama yapar.

3. Times Higher Education World University Ranking (THE): İngiliz Times Dergisi Yükseköğretim Sıralaması, uluslararası öğrenciler için başlatılmıştır.
4. QS World University Ranking: İngiltere'de özel bir şirket tarafından kurulan sistem sıralamada akademik performansları baz almaktadır.
5. Leiden- Center for Science and Technology Studies (Leiden CWTS): Hollanda Leiden Üniversitesince oluşturulmuştur ve sadece SCI-Expanded, SSCI ve AHCI indekslerine dayanarak sıralama yapmaktadır.
6. The Center for World University Rankings (CWUR): Bu sistem Suudi Arabistan-Cidde'de başlatılmış bir projenin geliştirilmesi ile kurulmuştur ve 2016 yılından bu yana Birleşik Arap Emirliklerinde yürütülmektedir.
7. Round University Ranking (RUR): Rusya-Moskova'da yürütülen sistem 930 dünya üniversitesinin performansını 4 temel misyonda 20 gösterge ile ölçer.
8. Academic Ranking of World Universities (ARWU): Çin-Shanghai Üniversitesi Sıralama Danışmanlığının hazırladığı küresel çaptaki ilk sıralamadır.
9. SCIMago: İspanya'da kurulan ve Scopus veri tabanında yer alan dergilere göre sıralama yapan bir sistemdir.
10. US-NEWS (Newsweek): ABD-Newsweek Dergisi tarafından yayınlanır. THE ve ARWU'nun kriterlerini temel alarak dünyanın en iyi 100 üniversitesi sıralar.
11. National Taiwan University Ranking (NTU): Tayvan'da yürütülen sistem bilimsel yayın performanslarını temel alarak sıralama yapmaktadır.
12. Google Search Uluslararası Üniversiteler Sıralaması (G-Factor): Google veri tabanını kullanarak sıralama yapan sistemdir.
13. Tayvan-Higher Education Evaluation and Accreditation Council (HEETA) Dünya Üniversiteleri Bilimsel Çalışmalar Performans Sıralaması tarafından yürütülen sıralama bibliyometrik referansların temelinde sıralama yapmaktadır.

**Tablo 1:** Üniversite Sıralama Çalışmalarının Gelişimi

İlk Sıralama Çalışmaları		
Yıl	Yazar veya Kurum/Ülke	Açıklama
1870	Amerikan Eğitim Bürosu/ABD	Eğitim kurumları ile ilgili tanıtıcı istatistikî bilgiler
1900	Alick Maclean/İngiltere	"Where We Get Our Best Men" kitabı
1906	Bilim ve Magazin/ABD	ABD'de 15 üniversitenin sıralanması
1910	James Mc Keen Cattell/ABD	ABD üniversitelerinin sıralanması
1924	Raymond Huges/ABD	Branşların sıralanması
1983	US News/ABD	"Amerika'nın En İyi Okulları" sıralaması
1987	US News/ABD	Yeni bir metodoloji ile üniversitelerin sıralanması
1993	Times/İngiltere	"En İyi Üniversiteler Rehberi" nin yayınlanması
2003	ARWU/Çin	Küresel çapta ilk üniversite sıralaması

14. Çin Wuhan Üniversitesi Küresel Sıralaması (Global University Ranking): Çin Wuhan Üniversitesi tarafından hazırlanan sistem yayın sayılarına göre sıralama yapar.
15. MINES- Dünya Üniversiteleri Meslek Sıralaması: Fransa-Paris'te yürütülen sistem üniversite mezunlarının, dünya çapındaki firmalarda üst düzey pozisyonlarda çalışan yönetici sayılarını temel alarak sıralama yapan farklı bir sistemdir.

### Üniversite Sıralama Göstergeleri

Üniversite sıralamalarını yürüten çok sayıda farklı ülke ve kurum bulunmaktadır. Bu kurumların her biri kendi özelinde temel göstergeler kullanarak farklı bir sıralama yapmaktadır. Sıralama göstergeleri incelenecek olursa genel olarak şu şekilde sınıflandırılabilir: Bilimsel çalışmalar, eğitimin niteliği ve ekonomik koşullar. Bu göstergeler aşağıdaki gibi açıklanabilir (Uslu, 2008; Saka & Yaman, 2011; Ağırlioğlu, 2012; URAP, 2013; Öncel, 2017; Tosunoğlu, 2018, Uslu, 2018):

- Bilimsel çalışmalar: SCI-Expanded, SCI, ESCI, SSCI veya AHCI'da yayınlanmış makale sayısı, makale sayısı, atıf sayısı, hakem değerlendirmelerinin toplam puanı, öğretim üyesi başına düşen atıf alan eser sayısı, bilimsel verimlilik, etki faktörleri, patent sayısı
- Eğitimin niteliği: Nobel ödülü kazanmış mezun veya öğretim üyesi sayısı, alanında ödül kazanan öğretim üyesi sayısı, uluslararası öğretim üyesi ve öğrenci sayısı, doktora öğrenci sayısı, tanınırlık, web sitesi kalitesi, uluslararası işbirlikleri, mezuniyet oranı
- Ekonomik koşullar: Mezunların iş bulma oranları, işverenlerin görüşleri, üniversite büyüklüğü, kütüphane zenginliği, endüstri gelirleri

Bu göstergeler sıralama kurumlarında farklılık gösterdiği gibi gösterge ağırlıkları da farklı olmakta, bu durum da üniversite puanlarının farklılaşmasına yol açmaktadır (Konan & Yılmaz, 2017). Bu nedenle sıralama konusunda çok sayıda tartışma ortaya çıkmıştır.

### Sıralama Tartışmalarına İlişkin Çalışmalar

Üniversite sıralamaları kurumlar tarafından açıklandıkça sıralamalar ile ilgili gerek basında gerekse literatürde çok sayıda tartışma olmuştur. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde bu konu hakkındaki çalışmaların iki ana başlık altında toplandığı görülebilir: (i) Göstergelere göre yapılan farklı sıralamaların ve sıralama kurumlarının kıyaslamasını içeren çalışmalar, (ii) Gösterge ağırlıklarının belirlenmesine yönelik yaklaşım önerileri sunan çalışmalar.

Sıralama kurumlarının ve bu kurumların yapmış olduğu sıralamaların karşılaştırıldığı çalışmalarda temel amaç söz konusu kurumları tanıtarak karşılaştırmalı bir tartışma sunmaktır. Bunun yanı sıra benzer veya farklı göstergelerin esas alındığı farklı sıralama kurumlarından elde edilen sıralamalar da karşılaştırılmaktadır. İncelenen tüm sıralama kurumlarında üst sıralarda yer alan üniversiteler benzer olmakla birlikte genellikle sıralamalar farklıdır. Bazı kurumlarda bu farklılık çok dikkat

çekici olmaktadır. Stolz et al. (2010) çalışmalarında yirmi beş Avrupa yükseköğrenim sıralama sistemini değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirme için Berlin Yüksek Öğretim Kurumlarının Sıralanması İlkelerinden elde edilen on dört nicel önem kulanılmıştır. Çalışmanın en çarpıcı sonuçlarından biri kâr amacı gütmeyen araştırma kuruluşları tarafından derlenen ve yayınlanan sıralamaların, kâr amacı gütmeyen haber kuruluşları tarafından yayınlanan sıralamaların çoğundan daha iyi performans göstermesi olmuştur. Huang (2011), dünya üniversiteleri için sıralama yapan üç büyük sıralama kuruluşunu mevcut göstergeleri açısından kıyaslamıştır. Bu kurumlar HEEACT, ARWU ve THE-QS'dir. Üç sıralama sisteminin 2009 yılı sıralamaları karşılaştırıldığında, üç sıralamanın hepsinde en üst sırada çıkan Harvard Üniversitesi dışında, sıralamalarda farklılıklar gözlenmiştir. Çakır vd. (2015), ulusal ve küresel üniversite sıralama sistemlerini göstergeleri, kapsamı ve sıralama sonuçları açısından sistematik olarak karşılaştırmışlardır. Ulusal sıralamaların öncelikle eğitimsel ve kurumsal parametrelere odaklanan daha fazla sayıda göstergeyi içerdiği, küresel sıralama sistemlerinin ise, temel olarak araştırma performansına odaklanan daha az göstergeye sahip olduğu görülmüştür. Sıralamalar kıyaslandığında birkaç istisnai durum dışında, dünya sıralamasının ulusal sıralamayı güçlü bir şekilde öngörmediği belirlenmiştir. Pavel (2015), metodoloji, kriterler, ağırlıklar, araştırma ve eğitim ile ilgili farklılıklarını belirlemek için ARWU, QS ve THE sıralama sistemlerini karşılaştırmıştır. Benzer biçimde Moed (2017), dünya üniversite sıralama sistemlerinin değerine ve sınırlarına ilişkin bir görüş ortaya koymak için beş sıralama sisteminin karşılaştırmalı bir analizini yapmıştır: ARWU, Leiden, THE, QS ve U-Multirank. Bu sistemleri bireysel kurumlar düzeyinde birbiriyle ilişkilendirmiş ve kurumsal kapsama, coğrafi kapsama, göstergelerin ham verilerden nasıl hesaplandığı, gösterge dağılımlarının eğriliği ve göstergeler arasındaki korelasyonu incelemiştir. Olcay ve Bulu (2017) çalışmalarında sıralama sistemlerinin üniversiteyi bir bütün olarak dikkate aldıklarını belirtmiştir. Farklı çalışma veya araştırma alanlarına göre farklılaşmamasını ve büyüklük veya yaş gibi kurumsal özellikleri dikkate almamalarını eleştirmişlerdir. Buna göre RWU, QS, Leiden ve URAP sıralama sistemlerini karşılaştırarak, öğretim veya araştırma gibi aynı kriteri ölçmede bile bazı göstergeler arasında önemli farklılıklar oluştuğunu vurgulamışlardır. Sedigh (2017), mevcut sıralama sistemlerinin, üniversite performanslarında yer alan etik sorunları tamamen ihmal etmesini eleştirerek, etik kavramının üniversite sıralama sistemlerine eklenen yeni bir boyut olmasını önermiştir. Bu bağlamda, üniversite performanslarında rol oynayan temel faktörler etik bir bakış açısıyla gözden geçirilmiştir. Uslu (2018), uluslararası düzeyde sıralama yapan kurumların göstergelerini birleştirerek genişletilmiş bir gösterge seti oluşturmaya çalışmıştır. Burada mevcut göstergelerin sıralamada yarattıkları farklılıkları inceleyerek, öncelikli göstergeler hakkında bilgi vermeyi amaçlamıştır. ARWU, QS, THE ve URAP'a ait puanlar göz önüne alınarak analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları, üniversitelerin uluslararası sıralamalardaki başarısını etkileyen en önemli göstergenin yayın atıf sayısı olduğunu göstermiştir.

Gösterge ağırlıklarına ilişkin çalışmalarda ise sıralama kurumlarının göstergelere farklı ağırlıklar vermesinden kaynaklanan sıralama farklılıklarına değinilerek sıralama için yeni yaklaşımlar

önerilmektedir. Wu et al. (2012), çalışmalarında TWAEA sıralama sisteminin göstergelerini çok kriterli karar verme problemi olarak ele almış ve ağırlıklandırmışlardır. Bu ağırlıklandırmaya dayanarak Tayvan'da yer alan 12 özel üniversiteyi sıralamışlardır. Gösterge ağırlıkları için AHP, üniversiteleri sıralamak için ise VIKOR yöntemlerinden yararlanmış, elde edilen sonuçları mevcut sıralama ile karşılaştırmışlardır. Nisel & Nisel (2013), alternatif akademik performans değerlendirme sistemlerini ele almak amacıyla Türk üniversitelerini akademik performansına göre sıralamak için çok kriterli bir model önermişlerdir. Model, çok kriterli problemlerin birbiriyle çelişen ve karmaşık kriterlerle çözülmesi için geliştirilen bir metodoloji olan VIKOR aracını kullanmaktadır. Araştırmada, makale sayısı, atıf sayısı, doktora öğrencisi sayısı, fakülte öğrencisi oranı vb. performans göstergelerine göre üniversiteler sıralanmıştır. Bulgular, üniversitelerin genel akademik performansını elde etmek için alternatif sıralama yaklaşımının uygulanabileceğini göstermiştir. Özbaşı & Uslu (2018), Türk üniversitelerinin sıralaması için URAP tarafından kullanılan beş göstergeli ele alarak bir regresyon modeli aracılığıyla göstergelerin ağırlıklarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada bağımsız değişkenler makale, toplam atıf, toplam bilimsel doküman, doktora mezun öğrenci sayısı ve öğretim üyesi/öğrenci puanları olmak üzere beş göstergedir. Bağımlı değişken ise URAP Türkiye Genel Sıralaması toplam puanlarıdır. Analiz sonucunda, 2017-2018 URAP Türkiye Genel Sıralaması toplam puanlarına ait değişimin çoğunu açıklayan ( $R^2=,942$ ) bir regresyon modeli bulunmuştur. Beş göstergeden yalnızca toplam bilimsel doküman puanı anlamlı bulunmamış ( $p>.05$ ) diğer göstergeler ise anlamlı bulunmuştur. Gösterge puan ortalamalarına ait standardize edilmiş beta ( $\beta$ ) katsayıları bu göstergelerin ağırlıklandırılmasında kullanılmıştır.

Bu çalışmaların dışında mevcut göstergeleri farklı yöntemlerle değerlendirerek yerel bazda ülkelerinin üniversitelerini sıralayan çalışmalar da literatürde mevcuttur (Billaut et al., 2010; Jeremic et al., 2011; Erdoğan & Kaya, 2014; Gültepe et al., 2014; Ding & Zeng, 2015; Mutlutürk, 2016).

## YÖNTEM

Bulanık AHP, bulanık mantık ve sözel ifadelerin AHP ile birleştirilmesi sonucunda ortaya çıkmış çok kriterli karar verme yaklaşımıdır. AHP ilk kez Satty tarafından 1980 yılında tanımlanan bir yöntemidir. AHP, karmaşık karar verme problemlerini, alternatif ve değerlendirme kriterlerinden oluşan hiyerarşik bir yapı ile kolaylıkla çözümlenmektedir. AHP ile karar vericiler karar verme sürecinde kendi deneyimlerine bağlı olarak, seçmesi gereken

alternatiflerin, belli kriterlere göre önceliklerini değerlendirme şansına sahip olur. Bu değerlendirme için Satty, 1-9 arasında kesin sayılardan oluşan temel değerlendirme ölçeğini geliştirmiştir (Satty, 1980). Bazı problemlerde bu ölçeğin karar vericilerin sezgilerini tam olarak yansıtamadığı düşünülerek, karar vericilerin düşüncelerini daha iyi ifade edebileceği bir yöntem olarak bulanık AHP ortaya çıkmıştır. Bulanık AHP karar vericilerin karar verirken sezgilerini ve kişisel düşüncelerini sözel olarak ifade edebilmesini sağlar. Bulanık AHP ile yapılan ilk çalışma Van Laarhoven ve Pedrycz (1983) tarafından yayınlanmış, sonrasında Buckley (1985) ve Chang (1996)'ın çalışmaları ile bulanık AHP ilerlemiştir. Bu yaklaşımlar içerisinde literatürde en çok tercih edilenlerinden biri Chang'ın genişletilmiş bulanık AHP yaklaşımıdır. Bu çalışmada da Chang'ın yöntemi kullanılmaktadır.

### Chang'ın Genişletilmiş Bulanık AHP Yaklaşımı

Chang (1996), üçgen bulanık sayılarla ikili karşılaştırmaların yapılmasını sağlayan genişletilmiş bulanık AHP yaklaşımıyla matematiksel olarak çok fazla hesaplama gerektirmeyen bir süreç ortaya koymuştur. Chang'ın merteye analizi olarak da adlandırılan bu yaklaşım klasik AHP adımlarına benzer biçimde kolaylıkla uygulanabilmektedir.

Bulanık AHP ile analizin ilk adımında probleme ilişkin hiyerarşik yapı oluşturularak bulanık ikili karşılaştırma matrisleri kurulur. Her bir kriter için karar matrisinin oluşturulmasında karar vericilerin temel alacağı sözel ifadelerle karşılık gelen bulanık önem dereceleri, uygulanan yöntemle göre değişkenlik göstermektedir. Bu çalışmada, Kaganski et al. (2018) tarafından performans değerlendirmesinde kullanılan, üçgensel bulanık sayılar ile tanımlanmış bulanık önem ölçeği seçilmiş ve söz konusu ölçek Tablo 2'de verilmiştir. Üçgensel bulanık sayılar üç bileşenden oluşmaktadır.  $\tilde{a} = (\tilde{l}, \tilde{m}, \tilde{u})$  olarak ifade edilen bir üçgensel bulanık sayı için,  $\tilde{l}$  en küçük olası değeri,  $\tilde{m}$  optimum olası değeri,  $\tilde{u}$  ise en büyük olası değeri göstermektedir.

Karar verici Tablo 2'de yer alan bu ölçek yardımıyla her bir kriteri bir diğeri ile ikili olarak karşılaştırır. Birden çok karar vericinin yer aldığı karar problemlerinde, her bir karar vericiden elde edilen değerlendirmelerin geometrik ortalamaları alınarak birleştirilmiş karar matrisi oluşturulmaktadır. Bulanık AHP'de geometrik ortalamanın hesabında bulanık matematiksel işlemlerden yararlanılmalıdır. Buna göre K-karar vericinin yer aldığı  $\tilde{a}_{ijk} = (\tilde{l}_{ijk}, \tilde{m}_{ijk}, \tilde{u}_{ijk})$  üçgensel bulanık sayıları için geometrik ortalama değeri (1) eşitliği ile hesaplanır (Büyüközkan & Feyzioğlu, 2004).

**Tablo 2:** Bulanık Önem Ölçeği

Satty Ölçeği	Tanım	Bulanık Önem Ölçeği	Bulanık Önem Ölçeğinin Karşıtı
1	Eşit derecede önemli	(1, 1, 1)	(1, 1, 1)
3	Az derecede önemli	(2, 3, 4)	(1/4, 1/3, 1/2)
5	Önemli	(4, 5, 6)	(1/6, 1/5, 1/4)
7	Çok önemli	(6, 7, 8)	(1/8, 1/7, 1/6)
9	Son derece önemli	(9, 9, 9)	(1/9, 1/9, 1/9)

2, 4, 6, 8 iki gösterge arasındaki kıyaslamada yukarıda açıklanan derecelerin ara değerlerini temsil eder.



$$l_{ijk} = \min(\tilde{l}_{ijk}) \quad k = 1, 2, \dots, K$$

$$m_{ijk} = \sqrt[k]{\prod_{k=1}^K \tilde{m}_{ijk}} \quad (1)$$

$$u_{ijk} = \min(\tilde{u}_{ijk}) \quad k = 1, 2, \dots, K$$

Birleştirilmiş karar matrisinin elde edilmesinden sonra gerçekleştirilecek adımlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Chang, 1996):

**Adım 1.** Her bir kritere göre her bir amaç için merteye analizi uygulanarak sentetik değerler elde edilir. Öncelikle her bir kriter için  $M_{gi}^j$  ( $i=1, \dots, n$ ;  $j=1, \dots, m$ ) biçiminde gösterilen ve üçgensel bulanık sayı olarak ifade edilen  $m$  tane genişletilmiş analiz değeri elde edilir.  $M_{gi}^j$ ,  $i$ . kritere göre  $j$ . kriterin bulanık karşılaştırma değeridir. Bu değerler kullanılarak  $m$  tane sentetik değer (2) eşitliğindeki gibi hesaplanır.

$$S_i = \sum_{j=1}^m M_{gi}^j \times \left[ \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m M_{gi}^j \right]^{-1} \quad (2)$$

**Adım 2.** Hesaplanan sentetik değerler birbirleri ile karşılaştırılarak kriterlerin öncelik değerleri belirlenir. Ancak sentetik değerleri bulanık sayı olduğundan karşılaştırma yapılırken olabirlik dereceleri bulunur.  $M_2 = (l_2, m_2, u_2) \geq M_1 = (l_1, m_1, u_1)$  biçiminde gösterilen  $M_2$  bulanık sayısının  $M_1$  bulanık sayısından daha büyük olma derecesi olan olabirlik derecesi (3) eşitliği ile hesaplanır.

$$V(M_2 \geq M_1) = \sup_{y \geq x} [\min \mu_{M_1}(x), \mu_{M_2}(y)] \quad (3)$$

$M_1$  ve  $M_2$  bulanık sayılarının karşılaştırılabilmesi için hem  $V(M_2 \geq M_1)$  hem de  $V(M_1 \geq M_2)$  değerleri hesaplanmalıdır.

**Adım 3.** Tüm sentetik değerler için ikili karşılaştırmaları içeren  $V$  değerleri bulunduktan sonra ağırlık değerleri hesaplanır. Bunun için bir bulanık sayının,  $k$  tane bulanık sayıdan büyük olma olabirliğini gösteren  $V(M \geq M_1, M_2, \dots, M_k)$  olabirlik dereceleri bulunur. Bulanık sayı çiftlerinin karşılaştırılması sonucu elde edilen değerlerden her biri için en küçük olan değer bulunarak  $d'(A_i)$  belirlenir.

$$k=1, 2, \dots, n \text{ ve } k \neq j \text{ için } d'(A_i) = \min V(S_i \geq S_k)$$

olmak üzere öncelik vektörü (4) eşitliğinden hesaplanır.

$$W' = (d'(A_1), \dots, d'(A_n))^T \quad (4)$$

**Adım 4.**  $W'$  vektörünün normalizasyonu ile  $W$  ağırlık vektörü elde edilir.

### Uygulama

Üniversitelerin akademik performans göstergelerinin önemlerinin bulanık AHP ile belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma öncü bir çalışma olarak Ankara'da bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Karar verme problemlerinde alınacak kararlar, karar vericilerin ikili kriter karşılaştırmalarına bağlı olacağından, görüşlerine başvurulacak kişilerin konu hakkında uzman veya yeterli düzeyde bilgiye sahip kişiler olmaları gerekmektedir. Buna göre üniversitenin kalite geliştirme komisyonunda görev almış sekiz öğretim elemanından oluşan uzman grubu çalışmanın karar vericileri olarak belirlenmiştir.

Çalışmada kullanılan temel göstergeler, ODTÜ tarafından kurulmuş olan üniversite akademik performans ölçüm ve derecelendirme kuruluşu URAP'ın 2019-2020 yılında Türkiye'de üniversitelerin genel sıralamasında kullandıkları dokuz temel göstergeye dayanarak belirlenmiştir. URAP'ın kullandığı göstergeler makale sayısı, öğretim üyesi başına düşen makale sayısı, atıf sayısı, öğretim üyesi başına düşen atıf sayısı, toplam bilimsel doküman sayısı, öğretim üyesi başına düşen toplam bilimsel doküman sayısı, 2017-2018 yılı doktora mezun sayısı, doktora öğrenci oranı, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısıdır<sup>1</sup>. Bu çalışmada benzer olguları içeren göstergeler birleştirilerek beş ana başlık oluşturulmuştur. Buna göre çalışmada kullanılacak olan ve karar kriterlerine karşılık gelen göstergeler aşağıdaki gibidir:

G1: Makale sayısı

G2: Atıf sayısı

G3: Toplam bilimsel doküman sayısı

G4: Doktora öğrenci oranı

G5: Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı

Çalışmada ele alınan probleme ilişkin hiyerarşik yapı Şekil 1'de verilmiştir.

Çalışma verilerinin elde edilmesinde, seçilen göstergelerin birbirlerine göre önemlerini belirten sözel ifadelerle dayanan bir anket hazırlanmış ve karar vericiler tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Anket soruları "Makale sayısı, atıf sayısı ile karşılaştırıldığında ne kadar önemlidir?" biçiminde, karar vericilerin ikili karşılaştırma yaparak karar vermelerini sağlayacak biçimde oluşturulmuştur. Karşılaştırma Tablo 2'de verilen ölçüğe uygun biçimde yapılmıştır. Örnek bir anket değerlendirmesi Tablo 3'te verilmiştir.

Karar vericilerden elde edilen anketler bulanık sayılara dönüştürülerek ikili karar matrislerine aktarılmıştır. Tüm karar vericilerin değerlendirmelerinin geometrik ortalaması alınarak birleştirilmiş karar matrisi oluşturulmuştur. Örneğin, Tablo 3'ten görülebileceği gibi, makale sayısı, karar verici tarafından, toplam bilimsel doküman sayısından "önemli" bulunmuştur. Bu sözel ifade Tablo 2'den yararlanarak (4,5,6) bulanık sayısına dönüştürülmüştür. Tüm karar vericilerin, makale sayısı ile toplam bilimsel doküman sayısının ikili karşılaştırmasına ilişkin bulanık sayıları elde edildikten sonra (1) eşitliğinden yararlanarak geometrik ortalama hesaplanmıştır. Sonuçta elde edilen birleştirilmiş karar matrisi Tablo 4'te verilmiştir. Karar vericilerin yargılarının tutarlı olması gerekmektedir. Yargıların tutarlılığını belirlemek için Göğüş & Boucher (1998)'in bulanık ikili karşılaştırmalar için önerdiği tutarlılık oranı kullanılmıştır. Tutarlılık oranı 0.10'un altında bulunur ise karar vericilerin yargılarının yeterince tutarlı olduğu söylenebilir. Buna göre Tablo 4'te yer alan karşılaştırmalar yeterince tutarlı bulunmuştur (Tutarlılık Oranı=0.078).

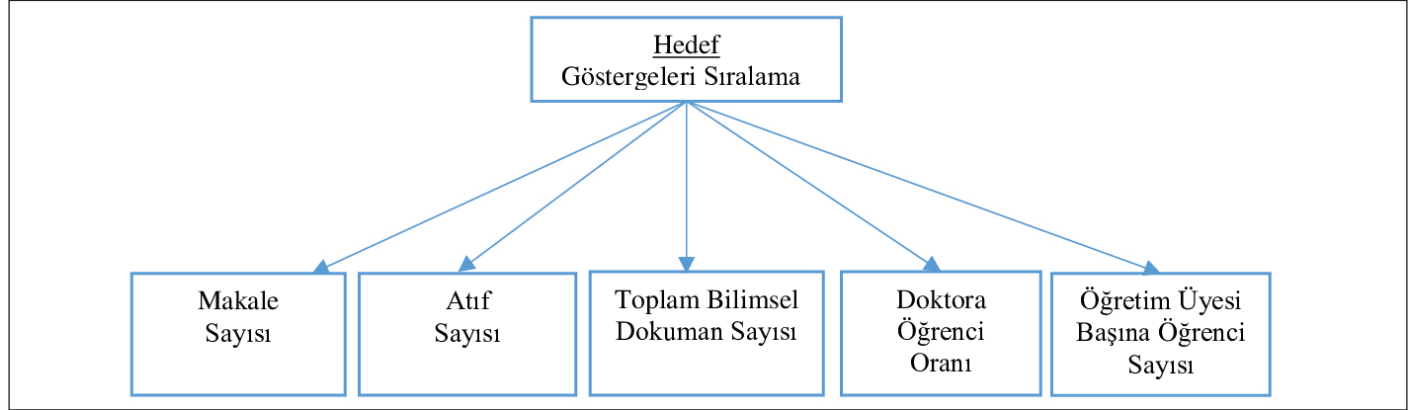
1 URAP 2019-2020 Türkiye Genel Sıralaması Göstergeleri (<http://tr.urapcenter.org/2019/2019.php>)

Bulanık kriter matrisinde yer alan değerlendirme sonuçları Excell'e aktarılarak bulanık AHP için gerekli hesaplamalar gerçekleştirilmiştir.

## BULGULAR

Analiz sonucunda elde edilen gösterge ağırlıkları ve bu ağırlıklara göre belirlenen önem sıraları Tablo 5'te verilmiştir. Sonuçlar görsel olarak Şekil 2'de sunulmuştur.

Tablo 5'den görüldüğü gibi öğretim elemanlarının öncelik verdiği ilk gösterge toplam bilimsel doküman sayısı olmuştur. Sonraki öncelikler elde edilen ağırlıklara göre sırasıyla makale sayısı, atıf sayısı, doktora öğrenci sayısı ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı olmuştur.



Şekil 1: Probleme ilişkin hiyerarşik yapı.<sup>2</sup>

Tablo 3: Göstergelerin İkili Karşılaştırmalarına İlişkin Örnek Anket Değerlendirmesi

Göstergeler	Son derece önemli	Çok önemli	Önemli	Az derecede önemli	Eşit derecede önemli	Az derecede önemli	Önemli	Çok önemli	Son derece önemli	Göstergeler
G1					√					G2
G1			√							G3
G1		√								G4
G1	√									G5
G2				√						G3
G2				√						G4
G2			√							G5
G3		√								G4
G3			√							G5
G4			√							G5

G1, G2 ile karşılaştırıldığında eğer G1 G2'den "çok önemli" ise "Eşit" ifadesinin solunda yer alan seçenek, eğer G2 G1'den "çok önemli" ise "Eşit" ifadesinin sağında yer alan seçenek işaretlenmektedir. Örneğin tablodaki ikinci satıra göre G1 G3'ten "önemli" bulunmuştur.

Tablo 4: Birleştirilmiş Karar Matrisi

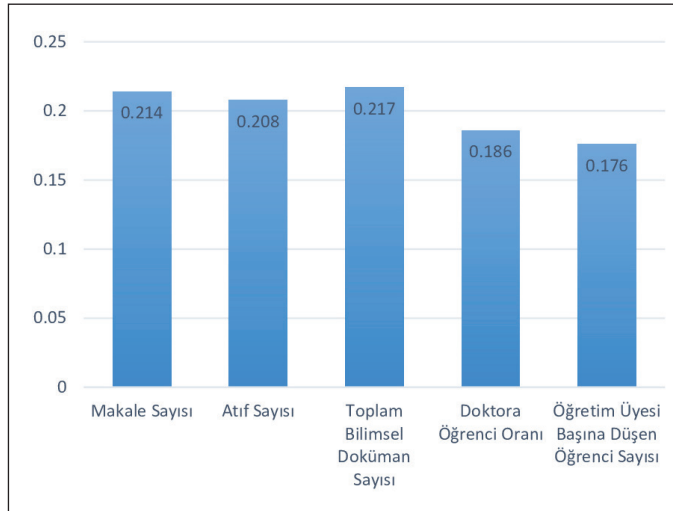
	G1	G2	G3	G4	G5
G1	(1, 1, 1)	(0.125, 1.583, 8.000)	(1.000, 1.853, 6.000)	(0.167, 2.795, 8.000)	(1.000, 4.508, 9.000)
G2		(1, 1, 1)	(0.167, 1.437, 8.000)	(0.333, 3.161, 8.000)	(0.125, 2.630, 8.000)
G3			(1, 1, 1)	(4.000, 5.988, 9.000)	(1.000, 4.654, 9.000)
G4				(1, 1, 1)	(0.167, 2.728, 8.000)
G5					(1, 1, 1)

Tutarlılık oranı: 0.078.

2 Bu çalışmada, göstergelerin önem dereceleri belirleneceğinden, kriterlerin bir alt basamağında yer alacak olan alternatifler hiyerarşik yapıda yer almamaktadır.

**Tablo 5:** Göstergelerin Önem Ağırlıkları ve Sıralaması

Göstergeler	Gösterge Ağırlıkları	Önem Sırası
Makale sayısı	0.214	2
Atıf sayısı	0.208	3
Toplam bilimsel doküman sayısı	0.217	1
Doktora öğrenci oranı	0.186	4
Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı	0.176	5

**Şekil 2:** Göstergelerin önem ağırlıkları.

## TARTIŞMA

Üniversite sıralamaları tüm dünyada üniversiteler kadar toplumun farklı kesimleri açısından da önem taşımaktadır. Üniversitelerin sıralamadaki yerleri, kendilerini geliştirmeleri açısından önemli bir fırsat olarak düşünülebilir. Bunun için sıralamada kullanılan göstergelerin ne olduğu ve nasıl puanlama yapıldığı iyi değerlendirilmelidir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde farklı sıralama sistemlerinin varlığının bir sorun teşkil ettiği görülmüştür. Özellikle kurumların farklı göstergeler kullanması ve gösterge ağırlıklarının hesabında tek bir yol olmaması sorun olarak nitelendirilmektedir. Bu konu araştırmacılar tarafından ele alınarak sıralama için farklı yöntemler önerilmiştir (Gianoulis & Ishizaka, 2010; Wu et al., 2012, Nisel & Nisel, 2013; Erdoğan & Kaya, 2014). Literatürde yer alan çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada üniversite sıralamalarında kullanılan akademik performans göstergelerinin önemlerinin bulanık AHP ile sıralanması amaçlanmıştır. Bunun sebebi üniversite sıralamalarının ana aktörleri olan akademisyenlerin bu göstergelere ilişkin görüşlerini almak ve göstergelerin önem sıralamasını akademisyenler açısından yapmaktır. Bu anlamda çalışmada üniversiteleri sıralamadan yalnızca sıralamaya yardımcı olabilecek bir puanlama sistemi önerilmiştir. Bu amaçla öncelikle farklı kurumlar tarafından kullanılan farklı göstergelere dikkat çekilmiş daha sonra üniversite sıralamalarına ilişkin farklı hesaplama sistemleri vurgulanmıştır.

Çalışmanın uygulamasında URAP'ın üniversite sıralamalarında kullandığı akademik performans göstergeleri temel alınmıştır.

URAP- Araştırma Laboratuvarı 2009 yılından beri belirlenen çeşitli göstergeleri temel alarak üniversitelerin puanlarını hesaplayan bir sıralama sistemidir. Çalışmanın amacı doğrultusunda URAP'ın temel göstergeleri kullanılarak bulanık AHP ile analiz gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular, söz konusu üniversitedeki öğretim üyelerinin üniversite sıralamasında en önemli gördükleri faktörün toplam bilimsel yayın sayısı olduğunu göstermiştir. Öğretim üyelerinin çalışmalarının çeşitliliği önem kazanmaktadır. Önem sıralamasına göre makale sayısı 2. sırada, atıf sayısı ise 3. sırada önemli bulunmuştur. Doktora öğrenci sayısı ve toplam öğrenci sayısına ilişkin ağırlıklar ise 4. ve 5. önemde görülmektedir. Bu sıralama Türkiye'deki her üniversiteden temsilci bir grup karar vericinin katılımıyla ulusal temelde gerçekleştirilebilir. Buradan elde edilen ağırlık değerleri çarpan olarak belirlenip, üniversiteler bu ağırlıkların kullanılmasıyla yeniden sıralanabilir. Bunun yanı sıra bulanık AHP kullanılarak üniversite sıralamaları ile ilgilenen tüm paydaşlar için benzer puanlar hesaplanabilir. Böylece her üniversite misyonunu ve vizyonunu bu önemlere göre düzenleyebilir. Bu çalışmalardan sonra, küçük veya büyük tüm üniversiteler, kendilerini daha güçlü hâle getirecek uygulamaları geliştirebilecektir.

## SONUÇ

Bu çalışmada anket değerlendirmesi sırasında öne çıkan çarpıcı bazı sonuçlar ve bunlara ilişkin öneriler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Karar vericilerin göstergelere ilişkin ikili kıyaslamalarında bazı önemli farklılıklar gözlenmiştir. Bu farklılık göstergelerin önem düzeyinden çok ikili karşılaştırmada hangi göstergenin daha önemli olduğuna dair farklılıklardır. Daha açık ifade edilecek olursa, iki karar verici, iki göstergeden hangisi daha önemlidir sorusuna farklı göstergeleri işaret etmiştir. Bu durum akademisyenlerin bakış farklılığını yansıtmakla birlikte üniversitelerde önceliğin ne olması gerektiği konusunda benzer bir tutumun olup olmadığı sorusunu akla getirmiştir. Gelecek çalışmalarda, tüm göstergelerin yer alacağı bir değerlendirme ölçeği ile akademisyenlerin tutumları belirlenebilir. Bunun sonucuna göre, üniversiteler tarafından, öncelikler konusunda benzerlik yaratmak için çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Göstergelerde yer alan doktora öğrenci oranı konusunda karar vericilerin uzun süre düşündükleri, yazarlar tarafından gözlenmiştir. Karar vericiler doktora öğrencilerinin sayısından çok niteliklerinin önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Bunu belirleyebilecek bir yol olarak doktora öğrencilerinin yayın sayılarının değerlendirilebileceği düşünülmüştür.

- Çalışma Türkiye temelinde yapıldığından göstergeler karşılaştırırken mevcut doçentlik sınav yönetmeliği ve akademik teşvik yönetmeliği akla gelmektedir. Bu yönetmeliklerde yer alan maddeler düzenlenirken, üniversite sıralamasında kullanılan göstergelerin de dikkate alınması dolaylı olarak üniversite sıralama puanlarının artmasını ve ülke üniversitelerinin dünyada daha üst sıralarda yer alabilmesini sağlayacaktır.

Ülkeler için sahip oldukları farklı kaynaklar ve stratejiler dikkate alındığında her ne kadar farklı öncelikler oluşacak olsa da dünyada tüm üniversiteler için ortak bir paydada sıralama yapılmaktadır. Bu anlamda, uluslararası düzeyde göstergeler dikkate alınarak bir önem sıralaması elde edilebilirse akademisyenlerin çalışmalarını bu öneme göre şekillendirmesi, üniversitelerinin dünya sıralamalarında daha üst sıralara taşınmasını sağlayacaktır.

### KAYNAKLAR

- Ağralıoğlu, N. (2012). Türkiye’de üniversitelerin kalitesini belirlemek için bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 147-165.
- Alma, B., Coşkun, E. & Övendirli, E. (2016). University ranking systems and proposal of a theoretical framework for ranking of Turkish Universities: a case of management departments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 235, 128-138.
- Altbach, P.G. (2012). The globalization of college and university rankings. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 44(1), 26-31.
- Antalyalı, Ö.L. (2007). Tarihsel süreç içerisinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007/2 (6), 25-40.
- Billaut, J., Bouyssou, D. & Vincke, P. (2010). Should you believe in the Shanghai ranking?. *Scientometrics*, 84, 237-263.
- Buckley, J.J. (1985). Fuzzy hierarchical analysis. *Fuzzy Sets and Systems*, 17(3), 233-247.
- Büyükközan, G. & Feyzioğlu, O. (2004). A fuzzy-logic-based decision-making approach for new product development. *Int. J. Production Economics* 90, 27-45.
- Chang, D-Y. (1996). Applications of the extent analysis method on fuzzy AHP. *European Journal of Operational Research*, 95, 649-65.
- Çakır, M.P., Acartürk, C., Alaşehir, O. & Çilingir, C. (2015). A comparative analysis of global and national university ranking systems. *Scientometrics*, 103, 813-848.
- Davis, M. (2016). Can college rankings be believed?. *The Journal of Design, Economics and Innovation*, 2(3), 215-230.
- Dill, D. D. & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49(4), 495-533.
- Ding, L. & Zeng, Y. (2015). Evaluation of Chinese higher education by TOPSIS and IEW —The case of 68 universities belonging to the Ministry of Education in China. *China Economic Review*, 36, 341-358.
- Erdoğan, M. & Kaya, İ. (2014). A Type-2 fuzzy MCDM method for ranking private universities in İstanbul. *Proceedings of the World Congress on Engineering*, Vol I, July 2 - 4, 2014, London, U.K.
- Fried, L. (2005). Reputation and prestige in American research universities: an exploration of the history of rankings and the increasing importance of student selectivity in perception of quality in higher education. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pennsylvania, USA.
- Giannoulis, C. & Ishizaka, A. (2010). A web-based decision support system with ELECTRE III for a personalised ranking of British universities. *Decision Support Systems*, 48, 488-497.
- Göğüş, Ö. & Boucher, T.O. (1998). Strong transitivity, rationality and weak monotonicity in fuzzy pairwise comparisons. *Fuzzy Sets and Systems*, 94(1), 133-144.
- Gültepe, Y., Zhumangaliyevna, M.Z. & Kalaman, Y. (2014). Üniversite sıralama sistemleri: Batı Karadeniz Üniversiteleri için analiz örneği. XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 5 - 7 Şubat 2014, Mersin Üniversitesi.
- Hägg, I. & Wedlin, L. (2013). Standards for quality? A critical appraisal of the Berlin Principles for international rankings of universities. *Quality in Higher Education*, 19(3), 326-342.
- Harvey, L. (2008). Rankings of higher education institutions: A critical review. *Quality in Higher Education*, 14(3), 187-207.
- Hazelkorn, E. (2011). *Globalization and the reputation race in rankings and the reshaping of higher education: the battle for world class excellence*. Palgrave MacMillan.
- Huang, M-H. (2011). A Comparison of three major academic rankings for world universities: from a research evaluation perspective. *Journal of Library and Information Studies*, 9(1), 1-25.
- Ismail, E.M. (2008). Ranking of universities. 2nd International Conference on Assessment of Quality in Higher Education, 1-3 December, 2008, Lahore.
- Jarocka, M. (2015). Transparency of university rankings in the effective management of university. *Business, Management and Education*, 13(1), 64-75.
- Jeremic, V., Bulajic, M., Martic, M. & Radojicic, Z. (2011) A fresh approach to evaluating the academic ranking of world universities. *Scientometrics*, 87, 587-596.
- Kaganski, S., Majak, J. & Karjust, K. (2018). Fuzzy AHP as a tool for prioritization of key performance indicators, *Procedia CIRP 51st CIRP Conference on Manufacturing Systems*, 72, 1227-1232.
- Konan, N. & Yılmaz, S. (2017). Üniversitelerin sıralanma ölçütleri ve Türkiye üniversiteleri için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 200-210.
- Marope, M., & Wells, P. (2013). *University rankings: the many sides of the debate*. Paris: Unesco Publishing.
- McKenzie, K. & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 21-33.
- Millot, B. (2015). International rankings: Universities vs. higher education systems, *International Journal of Educational Development*, 40, 156-165.
- Moed, H.F. (2017). A critical comparative analysis of five world university rankings. *Scientometrics*, 110:967-990.
- Mutlutürk, M.E. (2016). Let the students decide: a personalised ranking of Turkish Universities, *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 1(3), 273-281.



- Myers, L., & Robe, J. (2009). *College rankings: history, criticism and reform*. Center for College Affordability and Productivity, Washington, DC.
- Nguyen, N. & Le Blanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 303-311.
- Nisel, S. & Nisel, R. (2013). Using VIKOR methodology for ranking universities by academic performance GSTF. *Journal of Mathematics, Statistics and Operations Research*, 2(1), 86-92.
- Olca, G. A. & Bulu, M. (2017). Is measuring the knowledge creation of universities possible?: A review of university rankings. *Technological Forecasting & Social Change*, 123, 153-160.
- Öncel, M. (2017). Üniversitelerin başarı sıralamalarında metodolojik problemler: metodolojik eleştirilere yönelik bir literatür taraması. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 1(1), 14-26.
- Özbaşı, D. & Uslu, B. (2018). Türk Üniversiteleri sıralama göstergelerinin ağırlıklandırılması: University Ranking by Academic Performance (URAP) Türkiye genel sıralaması örneği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 62-70.
- Özkan, M. (2015). Üniversite Sıralama Sistemleri. Aypay, A. (Ed.), *Türkiye'de Yükseköğretim Alanı Kapsamı ve Politikaları* içinde (s. 341-368). Ankara: Pegem Akademi.
- Pavel, A-P. (2015). Global university rankings - a comparative analysis. *Procedia Economics and Finance*, 26, 54 – 63.
- Pusser, B. & Marginson, B. (2013). University rankings in critical perspective. *The Journal of Higher Education*, 84(4), 544-568.
- Saaty, T.L. (1980) *The Analytic Hierarchy Process*, New York: McGraw Hill.
- Saka, Y. & Yaman, S. (2011). Üniversite sıralama sistemleri; kriterler ve yapılan eleştiriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 72-79.
- Sedigh, A.K. (2017) Ethics: An indispensable dimension in the university rankings, *Sci Eng Ethics*, 23, 65–80.
- Stolz, I., Darwin D., Hendel, D.D. & Horn, A.S. (2010). Ranking of rankings: benchmarking twenty-five higher education ranking systems in Europe, *High Education*, 60, 507–528.
- Tosunoğlu, N. (2018). Üniversite Sıralamalarına İlişkin Tartışmalar: Türk Üniversiteleri Açısından Bir Değerlendirme, Gülcan, B. ve Arı, G.S. (Ed.), *Prof. Dr. Erkan Öngel'e Armağan Çok Disiplinli Çalışmalar* içinde (s. 312-323). Ankara: Detay Yayıncılık
- Uslu, B. (2018). Dünya üniversiteler sıralaması: genişletilen gösterge setine göre sıralamada oluşan farklılıklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 457-470.
- Uslu, F. (2008). Üniversiteleri derecelendiren uluslararası sistemler -değerlendirme, öneriler -. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 91-108.
- URAP, 2013, Basın Açıklaması, Ekim 2013. [www.urapcenter.org](http://www.urapcenter.org)
- URAP, 2017 Ekim, Üniversitelerimizin 2017 yılı Dünya Genel Sıralamalarındaki Durumu, 29 Aralık 2017. [www.urapcenter.org](http://www.urapcenter.org)
- Van Laarhoven, P.J.M. & Pedrycz, W. (1983). A fuzzy extension of Saaty's priority theory. *Fuzzy Sets and Systems*, 11, 229-241.
- Wu, H.Y., Chen, J.K., Chen, I-S & Zhuo, H.H. (2012). Ranking universities based on performance evaluation by a hybrid MCDM model. *Measurement*, 45, 856–880.

# Akademisyenlerin Yaşam Doyumları ve İş Doyumlarını Etkileyen İş Kaynaklı Faktörlerin İncelenmesi

## Investigation of Work-Related Factors Affecting Academics' Life Satisfaction and Job Satisfaction

Volkan ÖNGEL, Hasan Sadık TATLI

### ÖZ

Araştırmanın amacı, akademisyenlerde aşırı iş yükü, iş amaçlı akıllı telefon kullanımı ve iş-aile çatışmasının yaşam doyumu ve iş doyumuna etkisinin tespit edilmesidir. Araştırmanın örneklemini Türkiye genelinde yükseköğretim kurumlarında görevli olan 413 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırmada veri elde edebilmek için anket tekniği kullanılmıştır. Veriler SPSS 25 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde faktör analizi, güvenilirlik analizi, tanımlayıcı istatistikler, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, akademisyenlerde iş arkadaşlarının desteği yaşam doyumunu artırmakta, iş aile çatışması ise yaşam doyumunu azaltmaktadır. İş-aile çatışması, işin genel yapısından kaynaklı doyum azaltırken, iş amaçlı akıllı telefon kullanımı ve iş arkadaşı desteği, işin genel yapısından kaynaklı olarak elde edilen doyum artırmaktadır. İş-aile çatışması bireyin işindeki roller ve kişisel değerlerden dolayı elde ettiği doyum azaltırken, iş arkadaşlarının desteği ise söz konusu doyum artırmaktadır. İş-aile çatışması iş yerindeki amir/çalışan ilişkilerinden elde edilen doyum azaltırken, iş arkadaşlarının desteği amir/çalışan ilişkilerinden elde edilen doyum artırmaktadır. İş-aile çatışması işin doğasından kaynaklı doyum düzeyini azaltırken, iş amaçlı akıllı telefon kullanımı işin doğasından kaynaklı doyum artırmaktadır. Araştırma Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarındaki akademik personellerle gerçekleştirilmiştir. Örneklemin sadece akademik personeli kapsamı yönünden araştırma sınırlıdır. Ayrıca kolayda örnekleme yöntemi kullanımı araştırmanın sonuçları açısından diğer bir kısıttır.

**Anahtar Sözcükler:** İş amaçlı akıllı telefon kullanımı, Aşırı iş yükü, İş-aile çatışması, Yaşam doyumu, İş doyumunu

### ABSTRACT

The aim of the study is to determine the effect of excessive workload, the use of smart phones for work, and the effect of work-family conflict on life satisfaction and job satisfaction of academics. The study sample constitutes 413 academic staff in higher education institutions in Turkey. The questionnaire technique was used to obtain data in the study. The data were analyzed with SPSS 25 statistics package program. Factor analysis, reliability analysis, descriptive statistics, correlation and regression analysis were used in the analysis of the data. According to the results of the study, the support of colleagues increases academics' life satisfaction, while work-family conflict decreases their life satisfaction. While work-family conflict reduces the satisfaction caused by the general structure of the business, the use of smart phones for business purposes, and colleague support increase the satisfaction obtained due to the general structure of the business. Work-family conflict decreases the satisfaction of the individual due to the roles and personal values in his work, while the support of his colleagues

Öngel V., & Tatlı H. S., (2020). Akademisyenlerin yaşam doyumları ve iş doyumlarını etkileyen iş kaynaklı faktörlerin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 461-473. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.406>

**Volkan ÖNGEL** (✉)

ORCID ID: 0000-0001-8881-2465

Beykent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat, İstanbul, Türkiye  
Beykent University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Economics, Istanbul, Turkey  
volkanongel@beykent.edu.tr

**Hasan Sadık TATLI**

ORCID ID: 000-0003-1918-3188

Beykent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme (İngilizce), İstanbul, Türkiye  
Beykent University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Business Administration (English), Istanbul, Turkey

**Geliş Tarihi/Received** : 21.05.2020

**Kabul Tarihi/Accepted** : 24.11.2020

increases the satisfaction in question. While the work-family conflict reduces the satisfaction obtained from the manager / employee relations in the workplace, the support of colleagues increases the satisfaction obtained from the manager / employee relations. While work-family conflict reduces the level of satisfaction due to the nature of the work, the use of smartphones for business purposes increases the satisfaction due to the nature of the work. This study was conducted on the academic staff working in various institutions of higher education in Turkey. The study is limited in that the sample only covers academic staff. Also, using the convenience sampling method is another limitation in terms of the results of the study.

**Keywords:** Smartphone use for work, Excessive workload, Work-family conflict, Life satisfaction, Job satisfaction

## GİRİŞ

Akıllı telefon kullanımının artması ve iş yapış şekillerinin akıllı telefonlarla uyumlu hâle gelmesine bağlı olarak söz konusu cihazlar iş hayatında yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. Akıllı cihazlar artık kişilerin iş ve özel hayat ayrımlarının ortadan kalkmasına sebebiyet verebilecek şekilde kullanılmaya başlandığından çalışanların stres düzeylerini etkilemektedir. Bununla birlikte çalışanların aynı anda birden fazla role sahip olması da (eş, baba, anne, yönetici, ast vb.) iş hayatı ve sosyal hayat dengesinin kaybolmasına neden olabilmektedir. Küreselleşmenin ve bilgi kapasitesinin artmasına bağlı olarak iş yükünün artması bireylerin özellikle iş doyumunu olumsuz etkilemektedir.

Akademisyenlerin iş amaçlı akıllı telefon kullanımları yaptıkları işlerin koordinasyonunu kolaylaştırmasının yanında iş dışındaki saatlerde de meşguliyet yaratabilmektedir. Özellikle ülkemizde akademisyenlerin araştırma ve öğretim faaliyetlerinin yanı sıra yöneticilik, tanıtım faaliyetleri vb. gibi sorumluluklarının bulunuyor olması iş yüklerinin artmasına neden olabilmektedir. İş yükünün fazla olduğunun algılanması ve işin özelliklerinin bireysel çoklu görev tanımına uygun olmaması aynı zamanda akademisyenlerde iş-aile çatışmasına neden olabilmektedir. Alanyazında daha önce yapılmış çalışmalarda iş-aile çatışması ile yaşam doyumunu (Başoğlu vd. 2016; Beutell ve Witting-Berman, 1999), iş-aile çatışması ile iş doyumunu (Freye ve Breugh, 2004), yaşam ve iş doyumunu ile iş amaçlı akıllı telefon kullanımı (Son ve Chen, 2018; Tunç vd. 2020), iş doyumunu ile aşırı iş yükü (Altahtoo, 2018), iş doyumunu ve yaşam doyumunu ile aşırı iş yükü (Kanbur, 2018) arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Ancak alanyazından farklı olarak, bu çalışmada akademisyenlerde iş doyumunu ve yaşam doyumunu etkileyen iş kaynaklı faktörler olarak “aşırı iş yükü”, “iş amaçlı akıllı telefon kullanımı” ve “iş-aile çatışması” kavramları aynı anda modele dâhil edilerek incelenmektedir. Ayrıca, iş amaçlı akıllı telefon kullanımının çalışanların aşırı iş yükü algısı ve iş-aile çatışması ile ilişkili olabileceği, iş yükü algısı yükselen çalışanların iş-aile çatışması yaşama ihtimallerinin de artacağı düşünülerek söz konusu değişkenlerin bir arada kullanılmasına karar verilmiştir.

Çeşitli çalışmalarda aşırı iş yükü, iş-aile çatışması, iş amaçlı akıllı telefon kullanımı faktörlerinin iş doyumunu ve iş tatmini ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Söz konusu çalışmalardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir; iş doyumunu ile aşırı iş yükü arasında negatif yönlü ilişki (Altahtoo, 2018), iş doyumunu ile aşırı iş yükü arasında pozitif yönlü ilişki (Jalal ve Zeheer, 2017), iş doyumunu ve yaşam doyumunu ile aşırı iş yükü arasında negatif

yönlü ilişki (Kanbur, 2018), iş-aile çatışması ile iş tatmini arasında negatif yönlü ilişki (Baeriswyl vd., 2016), iş-aile çatışması ile yaşam doyumunu arasında negatif yönlü ilişki, iş-aile çatışması ile iş doyumunu arasında negatif yönlü ilişki (Deng ve Gao, 2017), akıllı telefon kullanımı ile iş doyumunu arasında negatif yönlü ilişki (Tunç vd. 2020) bulunmaktadır.

Bahsedilen faktörler ışığında araştırmanın sorusu; “iş amaçlı akıllı telefon kullanımları, aşırı iş yükü algıları ve iş-aile çatışmaları, akademisyenlerin iş doyumunu ve yaşam doyumlarını nasıl etkilemektedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın problemlinden ve alanyazında yer alan bulgulardan hareketle araştırmanın amacı; akademik personellerin iş amaçlı akıllı telefon kullanımı, aşırı iş yükü algıları ve iş-aile çatışmasına bağlı olarak yaşam doyumlarında ve iş doyumlarında meydana gelen değişimlerin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda elde edilecek bulgular, akademisyenlerin iş amaçlı akıllı telefon kullanımına olan yaklaşımlarının, iş yükleri ve iş arkadaşı desteği algılarının, iş-aile çatışması yaşama düzeylerinin, işten ve yaşamdan sağladıkları doyum üzerinde meydana getirdiği değişimi tespit etmek açısından önemlidir. Ayrıca çalışanların örgütsel açıdan taklit edilemez bir yeteneği ifade ettiği düşünüldüğünde, işinde ve yaşamında doyum sağlayabilen çalışanlar, bireysel ve örgütsel açıdan daha iyi sonuçlar ortaya koyabilecek ve taklit edilmesi zor çıktılar sunabileceklerdir. Söz konusu unsurlar göz önüne alındığında akademik personellerin doyumlarını etkileyen iş kaynaklarının belirlenmesi önemlidir.

Araştırma, örneklem sayısı ve örnekleme ulaşma şekli itibarı ile elde edilen sonuçların akademik personelleri temsil etmesi açısından sınırlıdır. Araştırmanın modelinde yer alan değişkenlerin bazı varsayımları bulunmaktadır. İş amaçlı akıllı telefon kullanım ölçeği olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Söz konusu ifadelerin özelliklerinden dolayı akıllı telefon kullanımının iş doyumunu ve yaşam doyumunu artırıcı sonuçlar vermesi beklenmektedir. Aşırı iş yükü ölçeği iş yükü ve çalışma arkadaşlarının desteğini içeren iki boyuttan oluşmaktadır. İş yükü algısı olumsuz ifadelerden oluşurken, iş arkadaşlarının desteği boyutu ise olumlu ifadelerden oluşmaktadır. İş yükü algısının yaşam doyumunu ve iş doyumunu azaltma eğiliminde olacağı, iş arkadaşlarının desteğinin ise yaşam doyumunu ve iş doyumunu artıracığı varsayılmaktadır.

### Kavramsal Çerçeve

**İş Amaçlı Telefon Kullanımı:** Günümüzde internet erişimine sahip, üzerinde çeşitli uygulamaların çalışabildiği, kişilerin anlık olarak internet/ses yoluyla iletişim kurabildikleri ve kullanıcı-

ların e-posta hesaplarına ulaşabildiği mobil cihazlar akıllı telefonlar olarak ifade edilebilmektedir. Özellikle mevcut internet teknolojileri (4G/5G) söz konusu cihazlar ile birlikte zaman ve mekân sınırlamasını ortadan kaldırarak akıllı telefonları birer mobil bilgisayar hâline getirmiştir (Altunel ve Akova 2016, s. 344). Akıllı telefonların iş amacı ile kullanımı artık olağan olarak görülmektedir. Çalışanların akıllı telefonları iş amaçlı kullanımını etkileyen faktörlerin başında örgütlerin prosedürleri ve desteği gelmektedir (Ada ve Tatlı, 2013). Fakat bu kullanım ortadan kaldırarak işyeri-özel yaşam kavramlarının çatışmasına da sebep olabilmektedir. Hatta üzerindeki mevcut uygulamalar ile hayatı kolaylaştırmak amacını taşıyan akıllı telefonlar aşırı kullanımları sebebi ile kaygı ve depresyona kadar varan psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Altundağ ve Bulut 2017, s. 1672).

**İş-Aile Çatışması:** Rol çatışması, bireyin aynı anda birden fazla rol üstlenmesi ve bu rollerin birbirleri ile tutarsız olmasından kaynaklı olarak yaşanan bireysel çatışmadır. Rol çatışması ile ilgili geleneksel bakış açısı ortaya çıkan sorunların kişilerin sınırlı enerji ve zamanları olmasından kaynaklandığıdır. İş-aile çatışması rol çatışmasının bir sonucudur. Bireyin yaptığı işlerin aile ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmesini engellemesi sebebiyle meydana gelen veya işten aileye yönelik olan çatışma türüne iş-aile çatışması adı verilmektedir (Öngel 2019, s. 17). Tanımlamaya göre; kişinin işinin gerektirdikleri onun kısıtlı zamanı ve enerjisinden yoğun bir talepte bulunmakta ve kişi aile ile ilgili sorumluluklarını yerine getiremediğinde (zaman, gerilim ve davranış temelli çatışmalar olmak üzere) kişiyi sıkıntıya sokan bir çatışma çıkmaktadır. Başka bir deyişle iş-aile çatışması, iş ve aile alanlarındaki rollerin dengeli bir şekilde yerine getirilememesinden kaynaklanır (Demircan ve Turunç 2017, s. 47).

**Aşırı İş Yükü:** Bir çalışanın belirli bir süre içerisinde yapması gereken iş miktarı iş yükü olarak tanımlanmaktadır. İş yükünün çalışanın vasıflarının üzerinde ve/veya işin gerekliliklerinin dışında algılanması durumunda ise aşırı iş yükü algısı ortaya çıkmaktadır. Aşırı iş yükü çalışanlar üzerinde stres sebebi olabilmektedir. Yapılan çalışmalar bunun çalışan performansını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Fazla mesai, vardiya usulü çalışma, görevin kişinin üstesinden gelemeyecek kadar zor olması gibi durumlar bu kapsamda değerlendirilmektedir (Çalışkan ve Bekmezci 2019, s. 386-387). Çalışanlar, günlük yaşantılarında çatışmaya yol açmasından dolayı, çalışma saatleri ile çalışma dışındaki saatlerin ayrımının ortadan kalkmasından şikâyetçidirler. Bununla birlikte, yapılan çalışmalarda bu ayrımın ortadan kalkması ve aşırı iş yükünün iş-aile çatışması ile ilişkili olduğu sonucuna da ulaşılmaktadır (Kahraman ve Çelik 2018, s. 96).

**İş Doymu:** Genellikle bir tutum değişkeni olarak ele alınan iş doymu kavramı kişinin yaptığı iş ile ilgili olarak memnuniyet veya hoşnutsuzluk dereceleri olarak tanımlanabilir. Geçmişte, iş doymuna ihtiyaçların karşılanması perspektifinden yaklaşım olmuş olmasına rağmen (işin çalışanın fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı, örneğin; maaş vb.) günümüzde çoğu araştırmacının, altta yatan ihtiyaçlardan ziyade bilişsel

süreçlere odaklanmaya eğilimli olduğunu ifade etmek mümkündür. Dolayısı ile iş doymu ile ilgili literatür incelediğinde, iş doymunun “kapsam” ve “süreç” olarak iki farklı yaklaşımla ele alındığı dikkat çekmektedir (Öngel 2019, s. 42-44). Çalışanların iş doymularının grup ve örgüt faaliyetlerinin başarılı olması açısından önemli olduğunu ifade etmek mümkündür (Çelikkalp vd. 2019, s. 60). Bu çalışma, iş doymu ve yaşam doymunu etkileyen faktörleri süreç yaklaşımı kapsamında ele almaktadır.

**Yaşam Doymu:** Bilişsel düzeyde bir değerlendirme olan yaşam doymu, bireyin kendi kriterlerine göre yaşamını olumlu değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir. İçsel (kişilik, hedef yönelimli olma, yetkinlik beklentisi, öz değer, benlik tasarımı vb.) ve dışsal (bireyin kendisinin kolaylıkla değiştiremeyeceği meslek, cinsiyet, sosyal statü, aile yapısı vb.) olmak üzere iki ana grupta toplanan faktörler, kişinin yaşam doymu ile ilgili algılarını etkilemektedir. Yaşam doymu, algısal ve yorumsal temelli olması sebebi ile tutum olarak değerlendirilmektedir (Avşaroğlu ve Koç 2019, s. 566).

### Kavramlar Arası İlişkiler ve Hipotez Geliştirme

Akademisyenlerin iş amaçlı akıllı telefon kullanımı, aşırı iş yükü ve iş-aile çatışmasının iş doymu ve yaşam doymuna etkisinin tespit edilmesini amaçlayan bu çalışmada araştırmının hipotezlerinin oluşturulması için alanyazında yer alan önceki çalışmalar incelenmiştir. Araştırmının bağımsız değişkenlerinin kendi aralarındaki ilişkiler bu çalışma kapsamında incelenmekle birlikte, değişkenlerin anlamlı bir bütünlük sağladığını tespit edebilmek için alanyazında daha önce yapılmış çalışma sonuçlarından faydalanılmıştır. Akıllı telefonların iş amaçlı kullanımının iş-aile çatışması ile ilişkili olması Sınır Teorisi ile açıklanabilmektedir (Ashforth vd. 2000; Derks vd. 2015). Çalışanların iş sınırlarının telefonlar aracılığı ile esnemesi, çalışanların iş-aile çatışması yaşama ihtimalini artırmaktadır. İş-aile çatışması ile ilişkilendirilen diğer bir değişken ise aşırı iş yüküdür. Kahraman ve Çelik (2018) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre iş yükü düzeyinin yüksek olarak algılanması çalışanların iş-aile çatışması yaşama ihtimalini artırmaktadır. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, akademik personellerin akıllı telefon kullanımı, aşırı iş yükü ve iş aile çatışmalarının iş doymu ve yaşam doymuna etkisini birlikte inceleyen yeteri kadar çalışmaya rastlanamamıştır.

### Yaşam doymunu etkileyen iş faktörleri

Achour vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada iş-aile çatışması ve üst yönetim desteğinin kadın akademisyenlerin yaşam doymuna etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Malezya’da 300 kadın akademisyen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda iş-aile çatışmasının yaşam doymunu olumsuz yönde etkilediği, amir/yöneticinin desteğinin ise yaşam doymunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dixon ve Sagas (2007) tarafından yapılan araştırmada örgütün destek seviyesi ve iş-aile çatışmasının akademisyenlerin iş ve yaşam memnuniyetlerine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmının örneklemini 253 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda iş-aile çatışmasının iş ve yaşam doymu üzerinde olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mustafaeva ve Bayraktaroğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada



iş-aile çatışması ile yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Türkiye'den 122 ve İngiltere'den 100 akademisyen ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda Türkiye'deki akademisyenlerin İngiltere'deki akademisyenlere göre daha yüksek düzeyde iş-aile çatışması yaşadıkları görülmüştür. İngiltere'deki akademisyenlerin yaşadıkları iş-aile çatışmasının yaşam doyumuna olumsuz şekilde etkide bulunduğu tespit edilirken, Türkiye'deki akademisyenlerin iş-aile çatışmalarının yaşam doyumuna olumsuz şekilde etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Goh vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin/amirlerin desteklerinin çalışanların iş yükü ve yaşam doyumlarına etkisinde iş-aile çatışmasının rolünü incelemiştir. Araştırmada 135 çalışandan beş gün boyunca toplamda 810 anket toplanmıştır. Araştırma sonucunda iş yükünün artışı ile iş-aile çatışmasının arttığı, buna bağlı olarak yaşam doyumunun olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca iş-aile çatışmasının yaşam doyumuna olumsuz etkisinin yöneticilerin/amirlerin desteği ile azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Deng ve Gao (2017) tarafından boş zaman deneyimi, iş-aile çatışması, iş memnuniyeti, yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin tespit edilebilmesi amacıyla yapılan araştırmada 1706 çalışan örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda kadınların yaşadıkları iş-aile çatışmasının yaşam doyumunu erkeklerle oranla daha çok azalttığı tespit edilmiştir. Ayrıca evlilerin bekârlara oranla daha yüksek düzeyde iş-aile çatışmasına bağlı olarak yaşam doyumunda düşme yaşadıkları tespit edilmiştir. Son ve Chen (2019) tarafından yapılan araştırmada, akıllı telefonun iş amaçlı kullanımının yaşam tatmini ve iş stresi ile olan ilişkisini tespit edebilmesi için 462 çalışan ile anket çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon kullanımından doğan iş yükü ile yaşam doyumu arasında düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Yukarıda sunulan çalışmalardan yola çıkarak, iş kaynaklı faktörlerin akademisyenlerin yaşam doyumları üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkiye sahip olacağını düşünmek mümkündür. İş kaynaklı faktörlerin yaşam doyumunu üzerindeki etki hakkında oluşturulan hipotezler şu şekildedir;

H<sub>1</sub>: İş faktörleri akademisyenlerin yaşam doyumları üzerinde istatistiki olarak etkiye sahiptir.

H<sub>1a</sub>: İş amaçlı akıllı telefon kullanımı akademisyenlerin yaşam doyumunu artırmaktadır.

H<sub>1b</sub>: İş yükü algısı akademisyenlerin yaşam doyumunu azaltmaktadır.

H<sub>1c</sub>: İş arkadaşlarının desteğinin artması akademisyenlerin yaşam doyumunu artırmaktadır.

H<sub>1d</sub>: İş-aile çatışması akademisyenlerin yaşam doyumunu azaltmaktadır.

### ***İş doyumunu etkileyen iş faktörleri***

Kanbur (2018) tarafından yapılan çalışmada aşırı iş yükünün iş doyumuna ve yaşam doyumuna etkisinde işe bağlı gerginliğin aracılık rolünün tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 1136 çalışan oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda aşırı iş yükü algısı iş doyumunu düşük düzeyde ve olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Altahtoo (2018)

tarafından yapılan araştırmada iş tatmini, aşırı iş yükü ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini bilgi teknolojileri alanında çalışan 56 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda işten ayrılma niyeti ile iş tatmini arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve istatistiki olarak anlamlı ilişkilerin var olduğu, aşırı iş yükü ile işten ayrılma niyeti arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aşırı iş yükü algısının iş tatmini ile olumsuz yönde anlamlı ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Ekici vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada hemşirelerin yaşadıkları iş-aile çatışması ve aşırı iş yükünün iş tatmini ve işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 98 hemşire örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda aşırı iş yükünün iş-aile çatışmasına neden olduğu, işten elde edilen tatmin düzeyi arttıkça işten ayrılma niyetini azalttığı ve iş-aile çatışmasının işten ayrılma niyetini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Chau (2019) çalışmasında iş stresinin iş-aile çatışmasına, iş-aile çatışmasının iş tatminine etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini 542 satış personeline oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda iş stresinin iş-aile çatışması üzerinde düşük düzeyde etkisi bulunurken, iş memnuniyeti üzerinde etkisi olmadığı, iş-aile çatışmasının iş tatmini üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pitichat (2013) tarafından yapılan araştırmada, iş yerinde akıllı telefon kullanımının çalışanların etkinliğini artırmada iş tatmininin aracılık rolünü kavramsal bir model üzerinden açıklamıştır. Akıllı telefonların iş yerlerinde sağladığı otonomi, ilişki ağı ve bilgi paylaşımının iş tatminini artırdığı, iş tatmininin ise işin etkililiği üzerinde olumlu katkıya sahip olduğu görüşü paylaşılmıştır. Alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, iş kaynaklı faktörlerin çalışanların iş doyumunu üzerinde istatistiki olarak anlamlı şekilde bir etkiye sahip olması beklenmektedir. Yapılan çıkarımdan hareketle araştırmanın hipotezleri şu şekilde oluşturulmaktadır;

H<sub>2</sub>: İş faktörleri akademisyenlerin iş doyumları üzerinde istatistiki olarak etkiye sahiptir.

H<sub>2a</sub>: İş amaçlı akıllı telefon kullanımı akademisyenlerin işin genel yapısından elde ettikleri doyumunu artırmaktadır.

H<sub>2b</sub>: İş yükü algısı akademisyenlerin işin genel yapısından elde ettikleri doyumunu azaltmaktadır.

H<sub>2c</sub>: İş arkadaşı desteği akademisyenlerin işin genel yapısından elde ettikleri doyumunu artırmaktadır.

H<sub>2d</sub>: İş-aile çatışması akademisyenlerin işin genel yapısından elde ettikleri doyumunu azaltmaktadır.

H<sub>2e</sub>: İş amaçlı akıllı telefon kullanımı akademisyenlerin rol-değer doyumunu artırmaktadır.

H<sub>2f</sub>: İş yükü algısı akademisyenlerin rol-değer doyumunu azaltmaktadır.

H<sub>2g</sub>: İş arkadaşı akademisyenlerin desteği rol-değer doyumunu artırmaktadır.

H<sub>2h</sub>: İş-aile çatışması akademisyenlerin rol-değer doyumunu azaltmaktadır.

- H<sub>2i</sub>: İş amaçlı akıllı telefon kullanımı akademisyenlerin amir ve çalışanlarla ilişkilere bağlı doyumunu artırmaktadır.
- H<sub>2j</sub>: İş yükü algısı akademisyenlerin amir ve çalışanlarla ilişkilere bağlı doyumunu azaltmaktadır.
- H<sub>2k</sub>: İş arkadaşı desteği akademisyenlerin amir ve çalışanlarla ilişkilere bağlı doyumunu artırmaktadır.
- H<sub>2l</sub>: İş-aile çatışması akademisyenlerin amir ve çalışanlarla ilişkilere bağlı doyumunu azaltmaktadır.
- H<sub>2m</sub>: İş amaçlı akıllı telefon kullanımı akademisyenlerin işin doğasından elde ettikleri doyumunu artırmaktadır.
- H<sub>2n</sub>: İş yükü algısı akademisyenlerin işin doğasından elde ettikleri doyumunu azaltmaktadır.
- H<sub>2o</sub>: İş arkadaşı desteği akademisyenlerin işin doğasından elde ettikleri doyumunu artırmaktadır.
- H<sub>2p</sub>: İş-aile çatışması akademisyenlerin işin doğasından elde ettikleri doyumunu azaltmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Akademisyenler birden fazla rolü (araştırmacı, idari görevler, öğretici, eş, kardeş, ebeveyn vs.) aynı anda gerçekleştiren kişilerdir. Son yıllarda teknolojinin gelişmesine bağlı olarak akıllı telefonların iş-sosyal hayat sınırlarını bulanıklaştırmaktadır. Akademisyenlerin farklı rollere sahip olmalarına bağlı olarak iş yükleri artmakta ve bu artış sebebiyle iş-aile çatışmaları yaşanmaktadır. Çalışmanın amacı, akademisyenlerin iş amaçlı akıllı telefon kullanımları, aşırı iş yükü algıları ve iş-aile çatışmalarının yaşam doyumlarına ve iş doyumlarına nasıl etki ettiğinin tespit edilmesidir. Araştırma sonunda elde edilecek bulgular, akademisyenlerin iş amaçlı akıllı telefon kullanımına olan yaklaşımlarının, iş yükleri ve iş arkadaşı desteği algılarının, iş-aile çatışması yaşama düzeylerinin, işten ve yaşamdan sağladıkları doyum üzerinde meydana getirdiği değişimi tespit etmek açısından önemlidir. Ayrıca çalışanların örgütsel açıdan taklit edilemez bir yeteneği ifade ettiği düşünüldüğünde, işinde ve yaşamında doyum sağlayabilen çalışanlar, bireysel ve örgütsel açıdan daha iyi sonuçlar ortaya koyabilecek ve taklit edilmesi zor çıktılar sunabileceklerdir. Söz konusu unsurlar göz önüne alındığında akademik personellerin doyumlarını etkileyen iş kaynaklarının belirlenmesi önemlidir. Araştırma, söz konusu eksikliğin kısmen de olsa giderilmesi açısından önemlidir.

### Araştırmanın Örnekleme

Akademisyenler idari görevler, ders verme, bilimsel araştırmalar yapma gibi birçok görevi rutin olarak gün içerisinde gerçekleştirebilen kişilerdir. Akademisyenlerin birçok görev arasında sürekli geçiş hâlinde olması, görev dinamiklerinin birden fazla içeriğe sahip olması, iş ve iş dışı yaşam sınırlarının görece olarak bulanık olmasının, akademisyenlerin iş ve yaşam koşullarını etkilediği düşünülebilir. Akıllı telefonların iş amaçlı kullanımı, çoklu görevler arasında hızlı şekilde geçiş yapmak durumunda olan akademisyenlerin iş yükünü artırabilirken, aynı zamanda işle ilgili süreçlerin daha hızlı olmasını da sağlayabilmektedir.

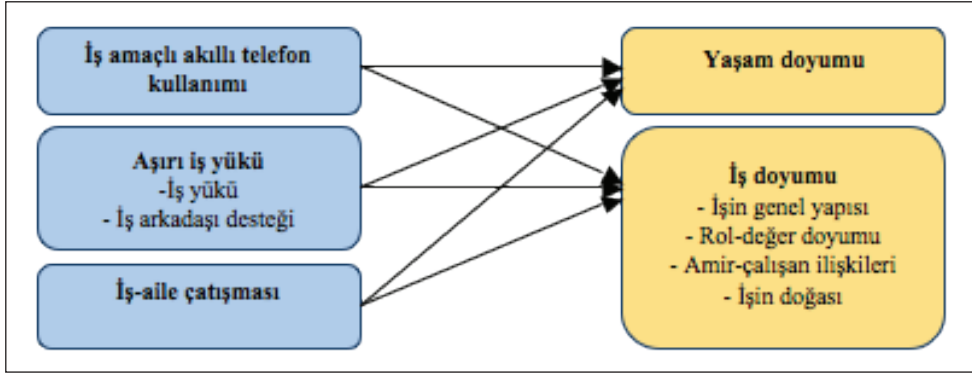
Bahsedildiği üzere, iş ve iş dışı yaşamın sınırlarının net olarak çizilemediği akademik yaşamda çatışmalar ortaya çıkabilmekte, söz konusu durumlar akademisyenlerin iş ve yaşam doyumunu olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Yukarıda yer alan çıkarımlardan hareketle araştırmanın evreni Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında görevli akademik personel olarak belirlenmiştir. Katılımcılara ulaşmak için online anket kullanılmıştır. Anketler 29.03.2019-06.04.2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmada örneklemin belirlenmesinde Hair vd., (2014) tarafından uygun görülen madde başına en az 5 örneklem ve toplamda en az 200 örneklem kriteri göz önüne alınmıştır. Dört farklı şehirdeki (İstanbul, İzmir, Ankara ve Kahramanmaraş) 10 üniversiteden (1 vakıf myo, 3 devlet üniversitesi, 6 vakıf üniversitesi) akademik personele ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan 51 maddelik anket için gerekli olan 255 örneklem kriterine karşılık 500 akademik personele anket formu iletilmiştir. Akademisyenlerden 420 tanesi olumlu dönüş sağlamıştır. Yanıt alınan 7 formun uygun doldurulmadığı tespit edilmiştir ve 413 kişilik örnekleme ulaşılmıştır. Araştırmada örnekleme ulaşmada ise kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kurtuluş (2011)'a göre kolayda örnekleme tekniği örnekleme ulaşmada maliyet ve hız açısından kolaylık sağlamaktadır.

### Araştırmada Kullanılan Yöntem ve Ölçekler

Araştırmada beş farklı ölçek kullanılmıştır. İş amaçlı akıllı telefon kullanımı ölçeği Venkatesh vd. (2003) tarafından oluşturulmuş, Park ve Chen (2007) tarafından uyarlanmış ve Ada ve Tatlı (2013) tarafından Türkçeleştirilmiştir. Ölçeğin içeriği iş amaçlı olarak akıllı telefon kullanımı ile ilgili olumlu ifadeleri içeren 4 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan aşırı iş yükü ölçeği Brown ve Peterson (1994), Turgut (2011), Çuhadar ve Gencer (2016) tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin son şeklinde 12 madde yer almaktadır. İlk 8 madde iş yükü algısını oluşturan olumsuz ifadelerden oluşurken, 4 ifade ise iş arkadaşlarının desteğini içeren olumlu ifadelerden oluşmaktadır. İş-aile çatışması Netemeyer vd., (1996) tarafından oluşturulmuş ve Efeoğlu (2006) tarafından Türkçeleştirilmiştir. Ölçekte yer alan 10 maddeden 5 tanesi iş-aile çatışması, 5 tanesi ise aile-iş çatışmasını ölçmeye yöneliktir. Ölçekte yer alan maddeler tamamen olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Yaşam doyumunu ölçeği Diener vd. (1985) tarafından oluşturulmuş ve Yetim (1991) tarafından Türkçeleştirilmiştir. Ölçek 5 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler olumlu ifadelerden oluşmaktadır. İş doyumunu ölçeği Weiss vd., (1967) tarafından oluşturulmuştur. Dikili (2012) tarafından kullanılan ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlandırılmasında Martins ve Proença (2012)'nin sınıflandırması (işin genel yapısı, işin doğası, rol-değer ve amir/çalışan açısından doyum) esas alınmaktadır. Ölçeklerin tamamı anket formunda 5'li likert (1=kesinlikle katılmıyorum/5=Kesinlikle katılıyorum) olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 25 paket programı aracılığı ile ilk etapta faktör ve güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Daha sonra tanımlayıcı istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmanın Kavramsal Modeli

Kavramsal modeldeki iş amaçlı akıllı telefon kullanımı, aşırı iş yükü (iş yükü ve iş arkadaşı desteği) ve iş-aile çatışması bağımı-



Şekil 1: Araştırmanın kavramsal modeli.

sız değişkenleri temsil etmektedir. Yaşam doyumu ve iş doyumu (işin genel yapısı, rol-değer doyumu, amir/çalışan ilişkileri ve işin doğası) ise bağımlı değişkeni ifade etmektedir.

## BULGULAR

Araştırmada kullanılan ölçüm araçlarının araştırmaya uygunluğunun test edilebilmesi için faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizinde Hair vd. (2014) tarafından uygun görülen kriterler esas alınmıştır. Bu kriterlerde sınır değerler şu şekildedir; KMO örneklem yeterliliği ölçütü; 0,700 ve üzeri, Bartlett küresellik testi;  $0,000 \leq 0,050$ , faktörlerde yer alan maddelerin yükleri; 0,40 ve üzeri, açıklanan toplam varyans; en az %50 ve üzeridir.

Verilerin analizi normal dağılım varsayımına dayalı olarak yapılmıştır. Normallik varsayımının test edilmesinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi istatistikleri 0,150 ile 0,073 arasında, Shapiro-Wilk testi istatistikleri ise 0,932 ile 0,985 arasındadır. Elde edilen normallik değerlerinin  $p \leq 0,05$  düzeyinde anlamlı olmasından dolayı çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Değişkenlerin çarpıklık değerleri çarpıklık değerleri +649 ile -774 arasında, basıklık değerleri ise, +420 ile -873 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 arasında olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013) ile George ve Mallery (2010) çarpıklık ve basıklık değerlerinin söz konusu aralıkta olması ile verilerdeki normal dağılımın varsayılacağını öngörmektedirler. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında yer alıyor olması ile normal dağılım ön şartına sahip analizler gerçekleştirilebilir.

### Faktör Analizi ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçeklerin faktör değerleri Tablo 1’de yer almaktadır. Söz konusu değerler incelendiğinde tüm ölçeklerin sınır değerler olarak belirlenmiş olan KMO örneklem yeterliliği ölçütü; 0,700 ve üzeri, Bartlett küresellik testi;  $0,000 \leq 0,050$ , faktörlerde yer alan maddelerin yükleri; 0,40 ve üzeri, açıklanan toplam varyans; en az %50 ve üzeri olmak kriterlerine uygun olduğu görülmektedir. Aşırı iş yükü ölçeği iki faktöre dağılım göstermektedir. İlk faktör *iş yükü* boyutunu temsil ederken, ikinci faktör *iş arkadaşlarının desteği* boyutunu temsil etmektedir. Boyutlardaki maddelerin faktör yüklerinin  $\geq 0,40$  üzerinde olmasına bağlı olarak boyut dağılımı uygun olarak değerlendirilmektedir. Aşırı iş yükü ölçeğinde yer alan “Bazen iş hayatımla ilgili meseleler yüzünden hayal kırıklığı yaşadığım olur” ifadesi faktör dağılımı

sağlamaması ve diğer maddelerle çok düşük düzeyde ilişkili olmasından dolayı araştırma kapsamından çıkarılmıştır. İş-aile çatışması ölçeği iki faktöre dağılım göstermiştir. Birinci faktör *iş-aile çatışması* boyutunu temsil ederken, ikinci faktör *aile-iş çatışması* boyutunu temsil etmektedir. Boyutların faktör yüklerinin  $\geq 0,40$  üzerinde olmasına bağlı olarak boyut dağılımı uygun olarak değerlendirilmektedir. İş tatmini ölçeğinin 4 faktöre ayrıldığı görülmektedir. Tüm boyutlar 3 ve daha fazla maddeden oluşmaktadır. Boyutların faktör yüklerinin  $\geq 0,40$  olduğu görülmektedir. Alanyazında ilk boyut *işin genel yapısı*, ikinci boyut *rol-değer açısından tatmin*, üçüncü boyut *amir/çalışan ilişkileri* dördüncü boyut ise *işin doğası* şeklinde adlandırılmaktadır. Ölçeğin boyutlandırması Martins ve Proença (2012)’nin sınıflandırması ile uyumludur.

Ölçüm araçlarının güvenilirlik seviyesinin belirlenmesinde Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısının sınır değeri olarak Hair vd. (2014)’nin kabul ettiği en az “0,600” kriteri esas alınmaktadır.

Tablo 2’de her bir ölçek ve alt ölçeğin güvenilirlik değerleri, madde sayıları ve ölçek güvenilirlik ölçütleri yer almaktadır. Ölçeklerin güvenilirlik değerleri Hair vd. (2014)’nin kabul ettiği en az “0,600” kriterini sağlar nitelikte olduğundan dolayı, ölçeklerin araştırmada kullanılması açısından bir engel bulunmamaktadır.

### Katılımcıların Tanımlayıcı Özellikleri

Araştırmanın örnekleminin özellikleri incelendiğinde; akade-

Tablo 1: Ölçeklerin Faktör Değerleri

Ölçek	Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğinin Ölçüsü	Bartlett Küresellik Testi	Açıklanan Toplam Varyans
İş amaçlı akıllı telefon kullanımı	,711	,000	52,401
Aşırı iş yükü	,849	,000	66,383
İş-aile çatışması	,905	,000	77,881
Yaşam doyumu	,867	,000	68,426
İş doyumu	,895	,000	60,721

Tablo 2: Ölçeklerin Güvenilirlik Değerleri

Ölçek	Madde sayısı	Cronbach Alpha	Ölçek Güvenilirlik Ölçütü	Ölçek	Madde sayısı	Cronbach Alpha	Ölçek Güvenilirlik Seviyesi
İş amaçlı akıllı telefon kullanımı	4	0,685	Orta	İş doyumunu	20	0,914	Yüksek
Aşırı iş yükü	11	0,804	Yüksek	İşin genel yapısı	8	0,877	Yüksek
İş yükü	7	0,876	Yüksek	Rol-değer	6	0,798	Orta
İş arkadaşı desteği	4	0,898	Yüksek	Amir-çalışan ilişkileri	3	0,830	Yüksek
İş-aile çatışması (genel)	10	0,917	Yüksek	İşin doğası	3	0,738	Orta
İş-aile çatışması	5	0,938	Yüksek	Yaşam doyumunu	5	0,875	Yüksek
Aile-iş çatışması	5	0,916	Yüksek				

misyenlerin %60,5'i vakıf üniversitelerinde, %15,7'si devlet üniversitelerinde ve %23,8'i ise vakıf meslek yüksekokulunda görev almaktadır. Akademisyenlerin %42,6'sı idari göreve sahipken, %57,4'ü ise idari herhangi bir göreve sahip değildir. Günlük internet kullanımı bilgileri incelendiğinde; akademisyenlerin %21,5'i 0-2 saat arasında, %52,1'i 3-5 saat arasında, %19,4'ü 6-8 saat arasında ve %7'si 9 saat ve üzerinde internet kullanımını gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. İnternet kullanımının içerisinde internet gerektiren tüm uygulamalar yer almaktadır. Araştırmaya katılan akademisyenlerin %21,1'i öğretim görevlisi, %9,7'si araştırma görevlisi, %26,9'u doktor öğretim üyesi, %12,1'i doçent, %13,3'ü profesör ve %16,9'u diğer (okutman, eğitim planlama, koordinatör vb.) akademik personellerdir. Akademisyenlerin %68'i evli, %31,2'si bekarlardan oluşurken, %0,8'i ise medeni durumu hakkında bilgi vermemiştir. Ayrıca akademisyenlerden %49,6'sı kadın, %50,1'i erkektir. Katılımcıların %0,3'ü ise cinsiyet belirtmemiştir. Son olarak araştırma kapsamındaki tüm akademisyenler akıllı telefon, dizüstü bilgisayar veya masaüstü bilgisayar kullanan kişilerdir. Genel olarak elde edilen sonuçlar incelendiğinde devlet üniversitelerinden akademisyen katılımı düşüktür. Katılımcıların yaklaşık yarısı idari görevi olan akademisyenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların idari görevlerinin varlığı, araştırmanın "iş yükü" "iş amaçlı akıllı telefonu aktif kullanma" ve "iş-aile çatışması" bağımsız değişkenlerinin varsayımları açısından önemlidir. Katılımcıların çok büyük bir kısmı günlük internet kullanımının üç saat ve üzerinde olduğunu belirtmiştir. Teknolojik cihaz ve internet kullanım alışkanlıkları akademisyenlerin akıllı telefon kullanımına bakış açılarını göstermesi açısından önemlidir. Akademisyenlerin çok büyük bir kısmının evli kişilerden oluşması ayrıca iş-aile çatışması ile ilgili bulguların anlamlılığı açısından önemlidir.

### Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Araştırmada kullanılan ölçekler ve alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde; iş amaçlı akıllı telefon kullanım seviyesinin yüksek düzeyde olduğu (4,01) görülmektedir. Katılımcıların iş yüklerinin yoğun ve karmaşık barındıran bir yapıda olduğunu düşündükleri (4,04), iş arkadaşlarının yardımcı olma eğilimini ise orta düzey (3,43) olarak gördükleri tespit edilmiştir. İş-aile çatışması hakkında katılımcı görüşleri incelendiğinde; bireylerin işlerinin ailelerine yeteri kadar zaman ayırmalarına engel olma-olmama konusunda kararsız (3,03) oldukları sonu-

cuna ulaşılmaktadırlar. Ancak aileden kaynaklı olarak iş hakkında problem yaşamadıkları (2,23) görülmektedir. Katılımcıların yaşam doyum seviyeleri incelendiğinde; yüksek düzeye yakın bir seviyede (3,33) görüş belirttikleri görülmektedir. İş doyumunun boyutları açısından çalışan görüşleri incelendiğinde; katılımcılar işin genel yapısı (3,59), rol-değer doyumunu (4,06), işin doğası (3,61) açısından memnuniyet belirtirken, amir/çalışanlarla ilişkiler (3,20) açısından ise kararsız seviyede görüş belirtmektedirler.

### Korelasyon ve Regresyon Analizi Sonuçları

Korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır. Korelasyon analizi sonucunda iş amaçlı akıllı telefon kullanımı ile çalışanların iş yüklerinin çokluğu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. İş arkadaşlarının desteği ile iş amaçlı akıllı telefon kullanımı arasında çok düşük düzeyde ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. İş aile çatışması ile iş yükü algısı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü, iş arkadaşlarının desteği ile ise çok düşük düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam doyumunu ile iş yükü algısı arasında ters yönde ve çok düşük düzeyde ilişki olduğu görüldükçe, iş arkadaşlarının desteği ile düşük düzeyde ve pozitif yönlü, iş aile çatışması ile negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. İşin genel yapısı ile iş amaçlı akıllı telefon kullanımı arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü, iş yükü ile çok düşük düzeyde negatif yönlü, iş arkadaş desteği ile düşük düzeyde pozitif yönlü iş aile çatışması ile düşük düzeyde ve negatif yönlü, yaşam doyumunu ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Çalışanların rol-değer uyumları ile iş arkadaş desteği arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü, iş-aile çatışması ile çok düşük düzeyde negatif yönlü, yaşam tatmini ile orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. İş ortamındaki amirlerle ve çalışanlarla ilişkiler boyutu ile iş amaçlı akıllı telefon kullanımı arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü, iş arkadaşlarının desteği ile orta düzeyde pozitif yönlü, iş-aile çatışması ile düşük düzeyde negatif yönlü ve yaşam doyumunu ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. İşin doğasından elde edilen tatmin ile iş amaçlı akıllı telefon kullanımı arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü, iş yükü ile çok düşük düzeyde negatif yönlü, iş aile çatışması ile düşük düzeyde negatif yönlü ilişkiler tespit edilirken, yaşam doyumunu ile ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit



edilmiştir. Ayrıca yaşam doyumu ve iş doyumunun alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen ilişkiler alanyazın ile uyumluluk göstermektedir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin arasında anlamlı ilişkiler olmasına bağlı olarak regresyon analizi yapılmıştır. Aralarında anlamlı ilişkiler tespit edilmeyen değişkenler regresyon analizine dâhil edilmemiştir.

Katılımcıların yaşam doyumlarının açıklama düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır. Bağımsız değişkenler ile yaşam doyumu arasındaki ilişki (R=0,373) düşük düzeydedir. Ayrıca iş yükü algısı, iş arkadaşlarının iş ile ilgili desteği ve iş-aile çatışmasının yaşam doyumunu açıklama düzeyi (düzenlenmiş R<sup>2</sup>= 0,133) %13,3 olarak tespit edilmiştir. Anova değeri incelendiğinde modelin açıklama düzeyi (anlamlılık: 0,000≤0,050) istatistik olarak anlamlıdır. Katsayılar kısmı incelendiğinde iş yükü algısının çalışanların yaşam doyumunu üzerinde anlamlı

bir etkisinin olmadığını görülmektedir. Çalışanların iş arkadaşlarının desteği, çalışanların yaşam doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir. İş-aile çatışması ise çalışanların yaşam doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir. İş arkadaşlarının desteği ve iş-aile çatışması bağımsız değişkenlerinin yaşam doyumunu açıklama düzeyleri ( $y_i = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2} + \epsilon_i$ ) "y yaşam doyumu =3,389 + 0,209x<sub>iş arkadaşı desteği</sub> - 0,275 x<sub>iş aile çatışması</sub> + 0,251" şeklinde formüle edilebilir.

Çalışanların genel iş yapısından kaynaklı doyumlarının açıklama düzeyini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır. Bağımsız değişkenler ile işin genel yapısından kaynaklı doyum arasındaki ilişki (R=0,384) düşük düzeydedir. İş amaçlı akıllı telefon kullanımı, iş yükü algısı, iş arkadaşlarının desteği ve iş aile çatışmasının çalışanların işin genel yapısından elde ettikleri doyumunu açıklama düzeyi (düzenlenmiş R<sup>2</sup>= 0,139) %13,9 ola-

**Tablo 3:** Korelasyon Analizi Sonuçları

		2	3	4	5	6	7	8	9
1	R	,258**	1						
	Anlamlılık	,000							
2	R	,183**		1					
	Anlamlılık	,000							
3	R		,471**	-,152**	1				
	Anlamlılık		,000	,002					
4	R		-,133**	,250**	-,311**	1			
	Anlamlılık		,007	,000	,000				
5	R	,127**	-,131**	,278**	-,282**	,542**	1		
	Anlamlılık	,010	,008	,000	,000	,000			
6	R			,172**	-,147**	,419**	,649**	1	
	Anlamlılık			,000	,003	,000	,000		
7	R	,133**		,478**	-,276**	,351**	,528**	,378**	1
	Anlamlılık	,007		,000	,000	,000	,000	,000	
8	R	,106*	-,110*		-,233**	,440**	,528**	,525**	,361**
	Anlamlılık	,031	,025		,000	,000	,000	,000	,000

N: 413/ 1=İş Yükü, 2=İş Amaçlı Akıllı Telefon Kullanımı, 3=İş Yükü, 4=İş Arkadaşı Desteği, 5=İş-Aile Çatışması, 6=Yaşam Doyumu, 7=İşin Genel Yapısı, 8=Rol-Değer Doyumu, 9=Amir/ Çalışan İlişkisi

\*\* . Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlı (2-kuyruk). \* . Korelasyon 0.05 seviyesinde anlamlı (2-kuyruk).

**Tablo 4:** Yaşam Doyumunun Bağımsız Değişkenler Tarafından Açıklanma Düzeyi

Model Özeti					ANOVA <sup>a</sup>		Katsayılar <sup>a</sup>				
Model	R	R <sup>2</sup>	Düzenlenmiş R <sup>2</sup>	Tahminlerin std. hatası	F	Anlamlılık	B	Std. hata	Beta	Anlamlılık	
1	,373 <sup>a</sup>	,139	,133	,77288	22,074	,000 <sup>b</sup>	(Sabit)	3,389	,251		,000
a. Tahmin değişkenleri: (sabit), iş-aile çatışması, iş arkadaşı desteği, iş yükü bağımlı değişken: yaşam doyumu							İş Yükü	-,011	,059	-,010	,846
							İş Arkadaşı Desteği	,181	,040	,209	,000
							İş-Aile Çatışması	-,206	,040	-,275	,000

arak tespit edilmiştir. Anova değerleri incelendiğinde modelin açıklama düzeyi (anlamlılık:  $0,000 \leq 0,050$ ) istatistiki olarak anlamlıdır. Katsayılar kısmı incelendiğinde iş yükü algısının çalışanların işin genel yapısından kaynaklı olarak elde ettikleri doyum üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını görülmektedir. İş amaçlı akıllı telefon kullanımı ve iş arkadaşlarının desteği çalışanların işin genel yapısından kaynaklı olarak elde ettikleri doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. İş-aile çatışması ise çalışanların işin genel yapısından kaynaklı olarak elde ettikleri doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir. İş amaçlı akıllı telefon kullanımı, iş arkadaşı desteği ve iş aile çatışmasının, işin genel yapısından kaynaklı olarak elde edilen tatmini açıklama düzeyi

leri ( $y_i = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2} + \beta_3 x_{i3} + \varepsilon_i$ ) " $y_{\text{genel iş yapısı}} = 3,261 + 0,108x_{\text{iş amaçlı akıllı telefon kullanımı}} + 0,226x_{\text{iş arkadaşı desteği}} - 0,222x_{\text{iş-aile çatışması}} + 0,263$ " şeklinde formüle edilebilir.

Çalışanların rol-değer doyumunu açıklama düzeyini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır. İş arkadaşı desteği ve iş-aile çatışması bağımsız değişkenleri ile rol-değer doyumunu arasındaki ilişki ( $R=0,212$ ) düşük düzeydedir. İş arkadaşlarının desteği ve iş aile çatışmasının çalışanların rol-değer doyumlarını açıklama düzeyi (düzenlenmiş  $R^2= 0,040$ ) %4,0 olarak tespit edilmiştir. Anova değerleri incelendiğinde modelin açıklama düzeyi (anlamlılık:  $0,000 \leq 0,050$ ) istatistiki olarak anlamlıdır.

**Tablo 5:** Genel İş Yapısı Doyumunun Bağımsız Değişkenler Tarafından Açıklanma Düzeyi

Model Özeti					ANOVA <sup>a</sup>		Katsayılar <sup>a</sup>				
Model	R	R <sup>2</sup>	Düzenlenmiş R <sup>2</sup>	Tahminlerin std. hatası	F	Anlamlılık	B	Std. hata	Beta	Anlamlılık	
1	,384 <sup>a</sup>	,147	,139	,71953	17,597	,000 <sup>b</sup>	(Sabit)	3,261	,263		,000
a. Tahmin değişkenleri: (sabit), iş-aile çatışması, iş amaçlı akıllı telefon kullanımı, iş arkadaşı desteği, iş yükü Bağımlı değişken: genel iş yapısı							İş Amaçlı Akıllı Telefon Kullanımı	,108	,048	,108	,025
							İş Yükü	-,065	,057	-,062	,254
							İş Arkadaşı Desteği	,183	,038	,226	,000
							İş-Aile Çatışması	-,155	,037	-,222	,000

**Tablo 6:** Rol-Değer Doyumunun Bağımsız Değişkenler Tarafından Açıklanma Düzeyi

Model Özeti					ANOVA <sup>a</sup>		Katsayılar <sup>a</sup>				
Model	R	R <sup>2</sup>	Düzenlenmiş R <sup>2</sup>	Tahminlerin std. hatası	F	Anlamlılık	B	Std. hata	Beta	Anlamlılık	
1	,212 <sup>a</sup>	,045	,040	,60341	9,616	,000 <sup>b</sup>	(Sabit)	3,936	,148		,000
a. Tahmin değişkenleri: (sabit), iş-aile çatışması, iş arkadaşı desteği, Bağımlı değişken: rol-değer doyumunu							İş arkadaşı desteği	,099	,031	,154	,002
							İş-aile çatışması	-,069	,027	-,124	,011

**Tablo 7:** Amir/Çalışan Doyumunun Bağımsız Değişkenler Tarafından Açıklanma Düzeyi

Model Özeti					ANOVA <sup>a</sup>		Katsayılar <sup>a</sup>				
Model	R	R <sup>2</sup>	Düzenlenmiş R <sup>2</sup>	Tahminlerin std. hatası	F	Anlamlılık	B	Std. hata	Beta	Anlamlılık	
1	,524 <sup>a</sup>	,274	,269	,84272	51,543	,000 <sup>b</sup>	(Sabit)	1,931	,276		,000
A. Tahmin Değişkenleri: (Sabit), İş Amaçlı Akıllı Telefon Kullanımı, İş-Aile Çatışması, İş Arkadaşı Desteği Bağımlı değişken: Amir/çalışan ilişkisi doyumunu							İş Arkadaşı Desteği	,447	,045	,435	,000
							İş-Aile Çatışması	-,188	,038	-,212	,000
							İş Amaçlı Akıllı Telefon Kullanımı	,077	,054	,060	,160

**Tablo 8:** İşin Doğasıyla İlgili Doyumun Bağımsız Değişkenler Tarafından Açıklanma Düzeyi

Model Özeti					ANOVA <sup>a</sup>		Katsayılar <sup>a</sup>				
Model	R	R <sup>2</sup>	Düzenlenmiş R <sup>2</sup>	Tahminlerin std. hatası	F	Anlamlılık		B	Std. hata	Beta	Anlamlılık
1	,262 <sup>a</sup>	,068	,062	,79511	10,020	,000 <sup>b</sup>	(Sabit)	3,755	,267		,000
A. Tahmin değişkenleri: (sabit), iş yükü, iş amaçlı akıllı telefon kullanımı, iş-aile çatışması Bağımlı değişken: işin doğasından doyum							İş-Aile Çatışması	-,163	,040	-,219	,000
							İş Amaçlı Akıllı Telefon Kullanımı	,130	,053	,123	,014
							İş Yükü	-,043	,063	-,038	,495

Katsayılar incelendiğinde iş arkadaşlarının desteği çalışanların rol-değerden kaynaklı olarak elde ettikleri doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. İş-aile çatışması ise çalışanların rol-değerden kaynaklı olarak elde ettikleri doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir. İş arkadaşlarının desteği ve iş-aile çatışmasının rol-değerden kaynaklı olarak elde edilen doyumunu açıklama düzeyleri ( $y_i = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2} + \epsilon_i$ ), " $y_{\text{rol-değer doyum}} = 3,936 + 0,154x_{\text{iş arkadaşı desteği}} - 0,124x_{\text{iş-aile çatışması}} + 0,148$ " şeklinde formüle edilebilir.

Çalışanların amirler ve çalışanlarla olan ilişkilerinden kaynaklı doyumlarının açıklama düzeyini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de yer almaktadır. Değişkenler arasında ortaya çıkan ilişki (R=0,524) orta düzeydedir. İş arkadaşlarının desteği ve iş-aile çatışmasının çalışanların amir ve çalışanlarla olan ilişkilerden elde ettikleri doyumunu açıklama düzeyi (düzenlenmiş R<sup>2</sup>= 0,269) %26,9 olarak tespit edilmiştir. Anova değerleri incelendiğinde modelin açıklama düzeyi (anlamlılık: 0,000≤0,050) istatistiki olarak anlamlıdır. Katsayılar incelendiğinde iş arkadaşlarının desteği çalışanların amirler ve iş arkadaşlarıyla ilişkilerden kaynaklı olarak elde ettikleri doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. İş-aile çatışması ise çalışanların amir/çalışan ilişkilerinden elde ettikleri doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir. İş arkadaşlarının desteği ve iş-aile çatışmasının amir/çalışan ilişkisinden elde edilen doyumunu açıklama düzeyleri ( $y_i = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2} + \epsilon_i$ ), " $y_{\text{amir/}}$

$\text{çalışan ilişkisi} = 1,931 + 0,435x_{\text{iş arkadaşı desteği}} - 0,212x_{\text{iş-aile çatışması}} + 0,276$ " şeklinde formüle edilebilir.

Çalışanların işin doğasından kaynaklı olarak elde ettikleri doyumun açıklama düzeyini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda Tablo 8'de yer almaktadır. Değişkenler arasında ortaya çıkan ilişki (R=0,262) düşük düzeydedir. Çalışanların yaşadıkları iş-aile çatışması, iş yükü algısı ve iş amaçlı akıllı telefon kullanımlarının işin doğasından kaynaklı olarak elde ettikleri doyumunu açıklama düzeyi (düzenlenmiş R<sup>2</sup>= 0,269) %26,9 olarak tespit edilmiştir. Anova değerleri incelendiğinde modelin açıklama düzeyi (anlamlılık: 0,000≤0,050) istatistiki olarak anlamlıdır. Katsayılar incelendiğinde iş amaçlı akıllı telefon kullanımının kişilerin işin doğasından kaynaklı olarak elde ettikleri doyumunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. İş-aile çatışması ise çalışanların işin doğasına bağlı olarak elde ettikleri doyumunu olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. İş yükü algısının ise işin doğasından elde edilen doyumunu açıklama düzeyi istatistiki olarak anlamlı değildir. İş-aile çatışmasının ve iş amaçlı akıllı telefon kullanımının işin doğasından elde edilen doyumunu açıklama düzeyleri ( $y_i = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2} + \epsilon_i$ ), " $y_{\text{işin doğası}} = 3,755 - 0,219x_{\text{iş-aile çatışması}} + 0,123x_{\text{iş amaçlı akıllı telefon kullanımı}} + 0,267$ " şeklinde formüle edilebilir.

Araştırmada kullanılan hipotezlerin kabul ve red durumları şu şekilde gerçekleşmiştir;

Hipotezler	Desteklenme durumu
H <sub>1</sub> : İş faktörleri akademisyenlerin yaşam doyumları üzerinde istatistiki olarak etkiye sahiptir.	<b>Kısmen desteklendi</b>
H <sub>1a</sub> : İş amaçlı akıllı telefon kullanımı akademisyenlerin yaşam doyumunu artırmaktadır.	Desteklenmedi
H <sub>1b</sub> : İş yükü algısı akademisyenlerin yaşam doyumunu azaltmaktadır.	Desteklenmedi
H <sub>1c</sub> : İş arkadaşlarının desteğinin artması akademisyenlerin yaşam doyumunu artırmaktadır.	<b>Desteklendi</b>
H <sub>1d</sub> : İş-aile çatışması akademisyenlerin yaşam doyumunu azaltmaktadır.	<b>Desteklendi</b>
H <sub>2</sub> : İş faktörleri akademisyenlerin iş doyumları üzerinde istatistiki olarak etkiye sahiptir.	<b>Kısmen desteklendi</b>
H <sub>2a</sub> : İş amaçlı akıllı telefon kullanımı akademisyenlerin işin genel yapısından elde ettikleri doyumunu artırmaktadır.	<b>Desteklendi</b>
H <sub>2b</sub> : İş yükü algısı akademisyenlerin işin genel yapısından elde ettikleri doyumunu azaltmaktadır.	Desteklenmedi
H <sub>2c</sub> : İş arkadaşı desteği akademisyenlerin işin genel yapısından elde ettikleri doyumunu artırmaktadır.	<b>Desteklendi</b>
H <sub>2d</sub> : İş-aile çatışması akademisyenlerin işin genel yapısından elde ettikleri doyumunu azaltmaktadır.	<b>Desteklendi</b>

H <sub>2e</sub> : İş amaçlı akıllı telefon kullanımı akademisyenlerin rol-değer doyumunu artırmaktadır.	Desteklenmedi
H <sub>2f</sub> : İş yükü algısı akademisyenlerin rol-değer doyumunu azaltmaktadır.	Desteklenmedi
H <sub>2g</sub> : İş arkadaşı akademisyenlerin desteği rol-değer doyumunu artırmaktadır.	<b>Desteklendi</b>
H <sub>2h</sub> : İş-aile çatışması akademisyenlerin rol-değer doyumunu azaltmaktadır.	<b>Desteklendi</b>
H <sub>2i</sub> : İş amaçlı akıllı telefon kullanımı akademisyenlerin amir ve çalışanlarla ilişkilere bağlı doyumunu artırmaktadır.	Desteklenmedi
H <sub>2j</sub> : İş yükü algısı akademisyenlerin amir ve çalışanlarla ilişkilere bağlı doyumunu azaltmaktadır.	Desteklenmedi
H <sub>2k</sub> : İş arkadaşı desteği akademisyenlerin amir ve çalışanlarla ilişkilere bağlı doyumunu artırmaktadır.	<b>Desteklendi</b>
H <sub>2l</sub> : İş-aile çatışması akademisyenlerin amir ve çalışanlarla ilişkilere bağlı doyumunu azaltmaktadır.	<b>Desteklendi</b>
H <sub>2m</sub> : İş amaçlı akıllı telefon kullanımı akademisyenlerin işin doğasından elde ettikleri doyumunu artırmaktadır.	<b>Desteklendi</b>
H <sub>2n</sub> : İş yükü algısı akademisyenlerin işin doğasından elde ettikleri doyumunu azaltmaktadır.	Desteklenmedi
H <sub>2o</sub> : İş arkadaşı desteği akademisyenlerin işin doğasından elde ettikleri doyumunu artırmaktadır.	Desteklenmedi
H <sub>2p</sub> : İş-aile çatışması akademisyenlerin işin doğasından elde ettikleri doyumunu azaltmaktadır.	<b>Desteklendi</b>

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİ

Araştırma akademisyenlerin iş amaçlı akıllı telefon kullanımları, aşırı iş yükleri ve iş-aile çatışmalarının yaşam doyumunu ve iş doyumlarına etkisinin tespit edilmesini amaçlamaktadır. Yaşam doyumunu ve iş doyumunu hakkındaki alanyazın oldukça geniş olmakla birlikte, akademisyenlerin iş doyumları ve yaşam doyumlarını etkileyen faktörler olma açısından iş amaçlı akıllı telefon kullanımı, aşırı iş yükü ve iş-aile çatışmasını açıklayan yeteri kadar çalışmaya ulaşamamaktadır. Araştırmada iş amaçlı akıllı telefon kullanımı, aşırı iş yükü ve iş-aile çatışması arasındaki ilişkiler ve ilişkilerin yönü, söz konusu değişkenlerin iş doyumunu ve yaşam doyumuna etkisinin tespit edilmesi amacıyla bir dizi analiz gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ölçüm araçlarının araştırma için uygunluğunun test edilebilmesi amacıyla faktör analizi ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Analizler sonucunda ölçüm araçlarının araştırmada kullanılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademisyenlerin tanımlayıcı özellikleri incelendiğinde çoğunluğu vakıf yükseköğretim kurumlarında görev alan kişilerdir. Akademisyenlerin yaklaşık yarısının idari görevi bulunmaktadır. İdari göreve sahip olunması iş yükünün artması ve iş amaçlı akıllı telefon kullanımı için önemli bir unsur olabilmektedir. Akademisyenlerin tamamı akıllı telefon ve bilgisayar sahipliği olan kişilerdir. Kadın ve erkek akademisyen sayıları yakın düzeydedir. Ayrıca akademisyenlerin büyük çoğunluğu evlidir. Evli akademisyen sayısının yüksek olması iş-aile çatışması ile ilgili bulguların anlamlandırılması açısından önemli olabilir. Araştırmada kullanılan ölçeklerde yer alan maddelere akademisyenlerin verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde; akademisyenlerin iş amaçlı akıllı telefon kullanımı oldukça yüksektir. Ayrıca akademisyenler iş amaçlı akıllı telefon kullanımına oldukça olumlu bir bakış açısına sahiptir. Akademisyenlerin aşırı iş yükü algıları incelendiğinde; iş yükü boyutuna verilen cevapların ortalaması yüksektir. Akademisyenlerin iş yüklerinin fazla olduğu, aynı anda çok fazla iş yaptıklarını ve yoğun bir çalışma temposunda olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Akademisyenler iş arkadaşlarından yeterli düzeyde destek aldıkları görüşündedir.

Akademisyenlerin işlerinden kaynaklı olarak yaşadıkları aile problemleri ile ilgili ifadelerle kararsız düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Akademisyenlerin net olarak iş-aile çatışması yaşamadıkları ifade edilebilir. Akademisyenlerin yaşam doyumları incelendiğinde, kararsızlık seviyesinin biraz üzerinde katılım gösterdiklerini ifade etmek mümkündür. İş doyumunu açısından elde edilen ortalamalarda ise amir/çalışan ilişkileri boyutunda kararsız bir katılım düzeyi görülürken, işin genel yapısından elde edilen doyum, rol-değer doyumunu ve işin doğasından elde edilen doyum seviyelerinin yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür.

Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olmasına bağlı olarak regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonucunda; yaşam doyumunu etkileyen faktörlerin iş arkadaşlarının desteği ve iş-aile çatışması olduğu tespit edilmiştir. İş arkadaşlarının iş ile ilgili destekleri akademisyenlerin yaşam doyumunun artmasını sağlarken, iş-aile çatışması ise akademisyenlerin yaşam doyumlarını azaltmaktadır. Ancak iş arkadaşlarının desteği ve iş-aile çatışmasının yaşam doyumuna etkisi düşük düzeydedir. İş-aile çatışmasının yaşam doyumuna etkisi ile ilgili bulgular Achour vd. (2013) tarafından yapılan araştırma ile benzerdir. İş arkadaşları desteğinin yaşam doyumuna etkisi ise Arslan ve Acar (2013), Filiz (2014), Mustafayeva ve Bayraktaroğlu (2014), Goh vd. (2015), Deng ve Gao (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

İşin genel yapısından kaynaklı olarak elde edilen doyumunu etkileyen faktörler iş amaçlı akıllı telefon kullanımı, iş arkadaşlarının desteği ve iş-aile çatışmasıdır. Akademisyenlerin iş amaçlı akıllı telefon kullanımı ve iş arkadaşlarının desteği işin genel yapısından elde edilen doyumunu artırmaktadır. İş-aile çatışması ise işin genel yapısından elde edilen doyumun azalmasına neden olmaktadır. Elde edilen sonuç açısından incelendiğinde akademisyenlerin yaptıkları görevlerin yapısal özellikleri aile ile ilgili yaşantıda olumsuzluklara sebep olurken, akıllı telefon kullanımı ve iş arkadaşlarının desteği akademisyenlerin doyum düzeylerini artırmaktadır. İş arkadaşlarının desteği ve iş-aile çatışmasının genel iş yapısından elde edilen doyumunu açıkla-



ma gücü düşüktür. Rol-değer doyumunu etkileyen faktörler iş arkadaşlarının desteği ve iş-aile çatışmasıdır. İş arkadaşlarının desteği akademisyenlerin mesleğe özgü roller ve değerlerden elde edilen doyumun artmasını sağlamaktadır. İş-aile çatışması ile mesleğe özgü roller ve değerlerle uyumsuzlukta ve doyum düzeyini azaltmaktadır. Ancak iş arkadaşlarının desteği ve iş-aile çatışmasının rol ve değerlerden elde edilen doyumunu açıklama gücü (%4) çok düşüktür. İş arkadaşlarının desteği ve iş-aile çatışmasının rol-değer uyumuna etkisinin yapılacak çalışma ve faaliyetlerde göz önünde bulundurulması elde edilecek sonuçların netliği açısından önemlidir. Amir/çalışan ilişkilerinden elde edilen doyum etkileyen faktörler iş arkadaşlarının desteği ve iş-aile çatışmasıdır. İş arkadaşlarının desteği amirler ve çalışanlarla olan ilişkilerden elde edilen doyumun seviyesini arttırmaktadır. Ancak iş-aile çatışması akademisyenlerin amir ve çalışanlarla olan ilişkilerinden elde ettikleri doyumunu azaltmaktadır. Akademisyenlerin iş arkadaşları ve amirleri, iş ortamındaki üst ilişkilere olumsuz olması, akademisyenlerin iş-aile çatışmasının sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İşin doğasından elde edilen doyum etkileyen faktörler iş-aile çatışması ve iş amaçlı akıllı telefon kullanımınıdır. Akademisyenlerin yaşadıkları iş-aile çatışmaları işin sağladığı özgürlük, meşguliyet ve yenilik hissini azaltmaktadır. İş amaçlı akıllı telefon kullanımı ise işin doğasından kaynaklı doyumunu arttırmaktadır. Ancak iş-aile çatışması ve iş amaçlı akıllı telefon kullanımının işin doğasından dolayı elde edilen doyumunu açıklama düzeyi (%6,2) çok düşüktür. Elde edilen açıklama düzeyi işin doğasından elde edilen doyum hakkında sağlıklı yorumlar yapmayı engellemektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar Arslan ve Acar (2013), Filiz (2014), Dixon ve Sagas (2007), Baeriswyl vd. (2016), Ekici vd. (2017), Chau (2019) tarafından yapılan araştırmalar ile uyumludur.

Kurulan modelde iş yükünün yaşam doyumunu ve iş doyumuna anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İş yükünün anlamlı bir etkiye sahip olmaması akademisyenlerin sürekli olarak bilişsel faaliyetlerine devam eden bireylerden oluşması, iş-sosyal hayat sınırlarının yeteri kadar keskin olmaması olarak düşünülebilir. İş yükü ile ilgili olarak elde edilen sonuçların daha açıklayıcı olması adına sonraki çalışmaların nitel tekniklerle gerçekleştirilmesi önerilebilir. Çalışmanın kolayda örnekleme ile gerçekleştirilmiş olması, diğer katılımcılara tam olarak katılım şansı sağlamamaktadır. Konu ile ilgili olarak yapılacak çalışmalarda sistematik örnekleme türlerinin tercih edilmesi elde edilecek sonuçların farklılaşmasını sağlayabilecektir. Akademisyenlerin iş arkadaşları ile olan ilişkilerinde destek algısının oluşması, akademisyenlerin iş ve yaşam doyumlarını arttırdığı bulgusu göz önüne alındığında, üniversite yönetiminin akademisyenler arasındaki iletişimi artırıcı sosyal içerikli ve akademik içerikli faaliyetleri artırması, özellikle destekleyici örgüt yapısı ve birlikte çalışma ortamının oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca akıllı telefonların iş için kullanımının akademisyenler açısından olumlu çıktılar sağladığı bulgusu göz önüne alındığında, akademisyenlerin de görüşleri alınarak, üniversitedeki görevlerin rahatça yapılabilmesi için mobil uygulamalar şeklinde ya da mobil cihazlar üzerinden yapılacak şekilde tasarlanması önerilebilir. İş-aile çatışmasının iş doyumunu ve yaşam doyumunu olumsuz etkilemesi hakkındaki bulgular göz önüne alınarak, üni-

versitelerin, akademisyenlerin çalışma süreleri ile iş dışındaki yaşantılarını birbirinden ayırarak şekilde planlaması, akademik personele verilecek görevlerin mesai saatini mümkün olduğu kadar aşmayacak şekilde tasarlanması önerilebilir. Akademisyenlerin yaşamdan ve işlerinden elde ettikleri doyumun düşük olması, onların iş çıktılarını etkileyebilir, bu durum üniversiteler için önemli birer kaynak olan akademisyenlerin yeterince katkı sağlamasının önüne geçebilir.

## KAYNAKLAR

- Achour, M., Mohd, M.R., Yakub, M.A., ve Yusoff, Z.B. (2013). Supervisory support as a moderator of work-family demands and life satisfaction among malaysian female academicians. *World Applied Sciences Journal 28 (Economic, Finance and Management Outlooks)* 32-37.
- Ada S. ve Tatlı H.S. (2013). Akıllı telefon kullanımını etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. Paper Presented at Akademik Bilişim 2013 Conference. Akdeniz University. Turkey. <http://ab.org.tr/ab13/bildiri/74.pdf>.
- Altahtoo U. A. (2018). The effect of job satisfaction and workload on it project employee turnover intention in the madinah government of Saudi Arabia, *International Journal of Business and Social Science*, 9(8), 107-117.
- Altundağ, Y. ve Bulut, S. (2017). Aday sınıf öğretmenlerinde problemleri akıllı telefon kullanımının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1670-1682.
- Altunel, M. C. ve Akova, O. (2016). Yenilenme deneyimini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: tatil esnasında iş ve tatille ilgili akıllı telefon kullanımı, işle tatilin birbirine karışması ve deneyimleme kalitesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 341-360.
- Arslan, R. ve Acar, B. (2013). Yaşam doyumunu, iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik kavramlarına yönelik akademisyenler üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 281-298.
- Ashforth, B. E., Kreiner, G. E., ve Fugate, M. (2000). All in a day's work: Boundaries and micro role transitions. *Academy of Management Review*, 25(3), 472-491.
- Avşaroğlu, S. ve Koç, H. (2019). Yaşam doyumunu ile sıkıntıyı tolere etme arasındaki ilişkide iyimserliğin aracı etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 565-588.
- Baeriswyl, S. Krause, A., ve Schwaninger, A. (2016). Emotional exhaustion and job satisfaction in airport security officers – work-family conflict as mediator in the job demands-resources model. *Front. Psychol.* 7(663), 1-13.
- Baçoğlu, B., Şekeroğlu, M. Ö.ve Altun, A. (2016). Ankara Gençlik Hizmetleri Ve Spor İl Müdürlüğü çalışanlarının iş-aile çatışması, aile-iş çatışması ve yaşam doyumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 153-163.
- Bayramoğlu, G. (2018). İş/aile sınırı teorisi bağlamında kadın akademisyenlerin iş/yaşam dengesinin sağlanmasına yönelik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1722-1744.
- Beutell, N. ve Witting-Berman, U. (1999). Predictors of work-family conflict and satisfaction with family, job, career and life. *Psychological Reports*, 85, 893-903.
- Brown, S.P. ve Peterson, R.A. (1994). The effect of effort on sales performance and job satisfaction. *Journal of Marketing*, 58, 70-80.

- Chau, S. L. (2019). The impact of work-family conflict on work stress and job satisfaction among macau table game dealers. *International Journal of Tourism Sciences*, 19(1), 1-17.
- Çalışkan, A. ve Bekmezci M. (2019). Aşırı iş yükünün işten ayrılma niyetine etkisinde iş tatmini ve yaşam tatmininin rolü, sağlık kurumu çalışanları örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 381-431.
- Çelikkalp, Ü., Temel, M. ve Bilgiç Ş. (2019). Akademisyenlerin iş doyumunu ve etkileyen faktörler. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 59 – 66.
- Çuhadar, M. ve Gencer, Z. (2016). Konaklama işletmelerinde çalışan işgörenlerin aşırı iş yükü ve örgütsel bağlılık algıları: Side ve Belek örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1323-1346.
- Demircan, P. ve Turunç, Ö. (2017). İş-aile çatışması-duygusal emek ilişkisinde lider desteğinin rolü: eğitim üzerine bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 41-76.
- Deng, S. ve Gao, J. (2017). The mediating roles of work-family conflict and facilitation in the relations between leisure experience and job/life satisfaction among employees in shanghai banking industry. *J Happiness Studies* 18, 1641–1657.
- Derks, D., van Duijn, D., Tims, M. ve Bakker, A. B. (2015). Smartphone use and work-home interference: The moderating role of social norms and employee work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(1), 155-177.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dikili, A. (2012). Psikolojik sözleşme ile iş tatmini ilişkisi: Bir örnek olay çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dixon, M. A. ve Sagas M. (2007). The relationship between organizational support, work-family conflict, and the job-life satisfaction of university coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(3), 236-247.
- Efeoğlu, İ. F. (2006). İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: ilaç sektöründe bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ekici, D., Cerit, K. ve Mert, T. (2017). Factors that influence nurses' work-family conflict, job satisfaction and intention to leave. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 4(2), 128-138.
- Filiz, Z. (2014). An analysis of the levels of job satisfaction and life satisfaction of the academic staff. *Social Indicators Research*, 116 (3), 793-808.
- Freye, N. K. ve Breaugh, J. A. (2004). Family- friendly policies, supervisor support, work- family conflict, family-work conflict and satisfaction: A test of a conceptual model. *Journal of Business and Psychology*, 19(2), 197-220.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Boston: Pearson.
- Goh, Z., Iliès, R. ve Wilson, K. S. (2015). Supportive supervisors improve employees' daily lives: The role supervisors play in the impact of daily workload on life satisfaction via work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 65-73.
- Hair J.F. Jr., Anderson R.E., Tatham R.L. ve Black W.C. (2014). *Multivariate data analysis*. New York, Macmillan
- Jalal R. N. ve Zaheer M. A. (2017). Does job satisfaction mediate the relationship of workload, remuneration and psychological reward with job performance? *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(9), 64-79.
- Kahraman, Ü. ve Çelik, K. (2018). Akademisyenlerin iş yükü algıları ile iş ve aile çatışmaları arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 91-105.
- Kanbur E. (2018). Aşırı iş yükünün iş ve yaşam doyumunu üzerindeki etkisi: işe bağlı gerginliğin aracı rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 125-143.
- Kurtuluş, K. (2011). *Araştırma yöntemleri*. Türkmen Kitapevi, İstanbul.
- Martins H. ve Proença T. (2012). Minnesota satisfaction questionnaire – psychometric properties and validation in a population of Portuguese hospital workers. *FEP Economics and Management*. JEL–Code: J28. Available at: <http://wps.fep.up.pt/wps/wp471.pdf>,
- Mustafayeva, L. ve Bayraktaroğlu, S. (2014). İş-aile çatışmaları ve yaşam tatmini arasındaki ilişki: Türkiye ve İngiltere'deki akademisyenlerin karşılaştırılması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 127-145.
- Netemeyer R. G, Boles J. S. ve McMurrian R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*. 81(4): 400.
- Öngel, G. (2019). *İş, aile ve çatışma: Sağlık çalışanları üzerine bir inceleme*. A Kitap, Ankara.
- Park, P., ve Chen, J. V. (2007). Acceptance and adoption of the innovative use of smartphone. *Industrial Management & Data Systems*, 107(9), 1349 – 1365.
- Pitichat, T. (2013). Smartphones in the workplace: Changing organizational behavior, transforming the future. LUX: A Journal of Transdisciplinary Writing and Research from Claremont Graduate University 3(1), 1-11 13. Available at: <http://scholarship.claremont.edu/lux/vol3/iss1/13>
- Son, J. S. ve Chen, C.C. (2018). Does using a smartphone for work purposes “ruin” your leisure? Examining the role of smartphone use in work-leisure conflict and life satisfaction, *Journal of Leisure Research*, 49(3-5), 236-257
- Tabachnick, B.G. ve Fidell L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.). Pearson, Boston
- Tunç, C., Akkaş, H. ve Bayhan Karapınar, P. (2020). Akıllı telefon kullanımı – çalışan iyi oluş hali ilişkisinde iş-aile çatışmasının aracılık etkisi. *Journal of Organizational Behavior Review (JOB Review)*, 2(1), 31-48.
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25 (3-4): 155-179.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. ve Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), 425- 478,
- Weiss, D. J. , Dawis, R. V. England, G. W. ve Lofquist, L. H. (1967). Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire. Minnesota studies in vocational rehabilitation, Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumunu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

# İslam İşbirliği Teşkilatı Ülkelerinde Yükseköğretime Dayalı İnsan Kaynaklarının Analizi ve Planlanması

## Analysis and Planning of the Higher Education Oriented Human Resources in Organisation of Islamic Cooperation (OIC) Countries

Remzi YILDIRIM, Bülent YEŞİLATA

### Öz

Bu çalışmada, İslam İşbirliği Teşkilatı (İİT) ülkelerinde yükseköğretime dayalı insan kaynaklarının analizi ve planlamasının yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Model Tabanlı Sistem Mühendisliği' ve '(2n+1) Geometrik Oran' teknikleri birlikte kullanılmıştır. İlk aşamada İİT ülkelerindeki üniversitelerin ve nitelikli insan kaynağının mevcut durumdaki yetersizliği somut veriler ile ortaya konulmuştur. Daha sonra bu ülkelerinin 2050 yılı için üniversite sayıları ve insan kaynağı planlamasına yönelik projeksiyonlar yapılmıştır. İİT üyesi ülkelerinde 1.827 milyar olan nüfus büyüklüğüne karşılık gelen toplam üniversite sayısının 2913, medyan değer ise 27 olduğu tespit edilmiştir. İİT ülkelerinde 627189 kişiye bir üniversite düşerken, bu sayılar Türkiye için 464000, Hindistan için 148000 ve ABD için ise 55000 olmaktadır. Bu duruma göre İİT ülkelerindeki toplam üniversite sayısının; ABD ölçeğine göre 29871, Hindistan ölçeğine göre 12167 ve Türkiye ölçeğine göre 4016 olması gerekmektedir. Türkiye ölçeğine göre İİT ülkelerinde toplam öğretim üyesi sayısının 2716749 olması gerekmektedir. Diğer taraftan İİT ülkelerinin 2050 yılındaki tahmini nüfusu 2.4 milyar olarak hesaplanmıştır. Bu duruma göre 2050 yılındaki toplam üniversite sayısının; ABD ölçeğinde 36500, Hindistan ölçeğinde 16216 ve Türkiye ölçeğinde 5073 olması gerekmektedir. Bu çalışmada kullanılan analitik modelden elde edilen sonuçlara göre ise; 2050 yılı için İİT ülkelerindeki toplam üniversite sayısının 16041, öğretim üyesi sayısının ise 6016000 olarak planlanması önerilmektedir. 2050 yılında üniversitelerdeki öğrenci sayısının, toplam nüfusun %11.11'lik kısmına karşılık geleceği, ortalama üniversite mezunu oranının ise %25'e ulaşacağı hesaplanmıştır. Önerilen sayı ve yetkinlikteki öğretim üyelerinin yetiştirilebilmesi için 2020 yılından başlayacak şekilde 30 yıllık düzenli programların planlanmasına ihtiyaç olduğu kanaatindeyim.

**Anahtar Sözcükler:** Üniversite, Optimizasyon, Model taban mühendisliği, İslam işbirliği teşkilatı ülkeleri, Geometrik oran tekniği

### ABSTRACT

In this study, analysis and planning of the higher education oriented human resources in Organisation of Islamic Cooperation (OIC) Countries has been realized by using 'Model Based System Engineering' and '(2n + 1) Geometric Ratio' techniques together. First of all, the inadequacy of the universities and qualified human resources in OIC countries are shown with concrete data. In the next stage, projections were made for the number of universities and human resource planning of OIC countries for 2050. It is determined that the total population of OIC member countries is 1.827 billion and the total number of universities is 2913. The median value of the university number is calculated to be 27 universities. There is one university per 627189 people in OIC countries whereas these numbers on the

Yıldırım R., & Yeşilata B., (2020). İslam işbirliği teşkilatı ülkelerinde yükseköğretime dayalı insan kaynaklarının analizi ve planlanması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 474-487. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.407>

### Remzi YILDIRIM

ORCID ID: 0000-0001-9686-2008

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Ankara, Türkiye  
Ankara Yıldırım Beyazıt University, Engineering and Natural Sciences Faculty, Computer Engineering Department, Ankara, Turkey

### Bülent YEŞİLATA (✉)

ORCID ID: 0000-0002-1552-5403

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, Enerji Sistemleri Mühendisliği Bölümü, Ankara, Türkiye  
Ankara Yıldırım Beyazıt University, Engineering and Natural Sciences Faculty, Energy Systems Engineering Department, Ankara, Turkey  
byesilata@ybu.edu.tr

**Geliş Tarihi/Received :** 29.02.2020

**Kabul Tarihi/Accepted :** 26.03.2020

other hand are much lower for some selected countries; i.e. 464000 in Turkey, 148000 in India and 55000 in the USA. If these scales are used, the required number of universities would be 4016, 12167 and 29871, based on respectively Turkey, India and US scales. The suggested number of faculty members in the OIC countries, based on only Turkey's scale, is 2716749. In 2050, the population of OIC countries will reach nearly to 2.4 billion. The total number of universities for the year of 2050 is expected to reach 5073 if the Turkey's scale is used. According to the results obtained from the analytical model used in this study; for the year 2050, the total numbers of universities and faculty members in the OIC countries are suggested to be respectively 16041 and 6016000. By following the suggested path for 2050, the percentages of university students and university graduates into population will respectively correspond to 11.11% and 25%. It is also recommended that starting from 2020, regular training programs of 30 years long should be implemented in order to reach to the targeted number of well-qualified faculty members.

**Keywords:** University, Optimization, OIC Countries, Model based engineering, Geometric ratio

## GİRİŞ

İslam İşbirliği Teşkilatı (İİT) dört kıtaya yayılmış 57 Müslüman devletin üye olduğu büyük bir organizasyondur (OIC 2019). Üye devletlerin sayısı itibarıyla, Birleşmiş Milletlerden sonraki Dünyanın en büyük ikinci organizasyondur. Temsil ettiği nüfus, 1.8 milyarı aşmış olup, bu sayı Dünya nüfusunun %24.5'ine karşılık gelmektedir (SESRIC 2018a). İİT ülkeleri ekonomik büyüklük olarak Avrupa Birliğine bağlı ülkelerin milli gelirlerinin %35.29'una, Çin'in %49.24'üne ve ABD'nin %32.23'üne karşılık ve Almanya'dan 1.65 kat, Japonya'dan ise 1.32 katı daha büyüktür (SESRIC 2018b).

İİT üyesi ülkeler; gerek buldukları coğrafya, gerekse demografik yapıları itibarıyla önemli farklılıklar göstermektedir. Bu yönüyle 57 üye ülkenin kalkınmaya yönelik sorunlarında farklılıklar olduğu gibi, çözüm yöntemlerinde de farklı yaklaşımların kullanılması gerekmektedir. Bu ülkelerin gruplara ayrılmasında resmi bir yaklaşım olarak buldukları coğrafya seçilmiş olup, bu sınıflandırmaya göre oluşturulan üç farklı grup ve grupların kapsadıkları ülkeler Tablo 1'de gösterilmiştir (COMCEC 2019). Tablodaki ülkeler, birçok alanda farklı özellikler göstermekte ve aynı grup içerisinde değerlendirilmesi yanlıgılara neden olabilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada İİT ülkelerini Tablo 1'de verilen gruplara ayırmaktan ziyade, tüm İİT ülkelerini dikkate alınan göstergelerin değerlerine göre sıralayan bir yaklaşım kullanılmıştır.

İİT ülkelerinde keskin farklılıkların bulunduğu alanlardan biri de; ülkelerin yükseköğretim sistemleri ve yetiştirdikleri insan

kaynağının nicelik ve nitelikleridir. Bu konuda literatürde çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Söz konusu bu çalışmaların bir kısmı sadece yükseköğretim sistemine yönelik istatistiksel/teknik rapor düzeyinde yayımlanmıştır (SESRIC 2018a). Geri kalan kısmı ise erişilebilir veri yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar nedeniyle sadece sınırlı sayıda OIC ülkesini inceleyebilmiştir (Zoibu 2015 ve Ul Haq ve Tanveer (2020)). Bu çalışmada 57 İİT ülkesinin tümü dikkate alınarak, bu ülkelerdeki yükseköğretime dayalı insan kaynaklarının analizi ve planlamasının yapılması amaçlanmıştır.

## Demografi ve Milli Gelir

İİT ülkeleri ile ilgili bilgiler, başta İİT'nin kendi kaynakları olmak üzere, İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD), Uluslararası Para Fonu (IMF), WB (Dünya Bankası) gibi organizasyon ve kurumların açık kaynaklarından elde edilmiştir. Şekil 1'de İİT ülkelerinin nüfuslarını gösteren grafik sunulmuştur.

İİT ülkeleri arasında nüfusu 100 milyondan fazla 4 ülke (Endonezya, Pakistan, Nijerya ve Bangladeş), 50 milyon-100 milyon aralığında 3 ülke (Mısır, Türkiye ve İran), 25-50 milyon aralığında 13 ülke ve 10-25 milyon aralığında ise 11 ülke mevcuttur. Geriye kalan 26 ülkenin nüfusu ise 10 milyondan daha azdır. 10 milyondan az nüfuslu İİT ülkelerinin farklı yaklaşımlarla değerlendirilmesi gerektiği açıktır, çünkü dünyada bu ülkelerin nüfuslarını aşan pek çok şehir bulunmaktadır.

Şekil 2'de İİT ülkelerindeki ortalama insan ömürleri görülmektedir. Dünyadaki ortalama insan ömrü 72 yaşdır. İİT ülkelerinin

**Tablo 1:** İİT Ülkelerinin Resmi Sınıflandırması (COMCEC 2019)

Arap Grup	Asya Grubu	Afrika Grubu
<i>Cezayir, Bahreyn, Komor Adaları, Cibuti, Mısır, Irak, Ürdün, Kuveyt, Lübnan, Libya, Moritanya, Fas, Umman, Filistin, Katar, Suudi Arabistan, Somali, Sudan, Suriye<sup>1</sup>, Tunus, Birleşik Arap Emirlikleri, Yemen</i>	<i>Afganistan, Arnavutluk<sup>2</sup>, Azerbaycan, Bangladeş, Brunei Sultanlığı, Endonezya, İran, Kazakistan, Kırgızistan, Malezya, Maldivler, Pakistan, Tacikistan, Türkiye, Türkmenistan, Özbekistan, Guyana<sup>2</sup>, Surinam<sup>2</sup></i>	<i>Benin, Burkina Faso, Kamerun, Çad, Fildişi Sahili, Gabon, Gambiya, Gine, Gine Bissau, Mali, Mozambik, Nijer, Nijerya Senegal, Sierra Leone, Togo, Uganda</i>

<sup>1</sup>Suriye'nin üyeliği 2012'den bu yana askıya alınmıştır

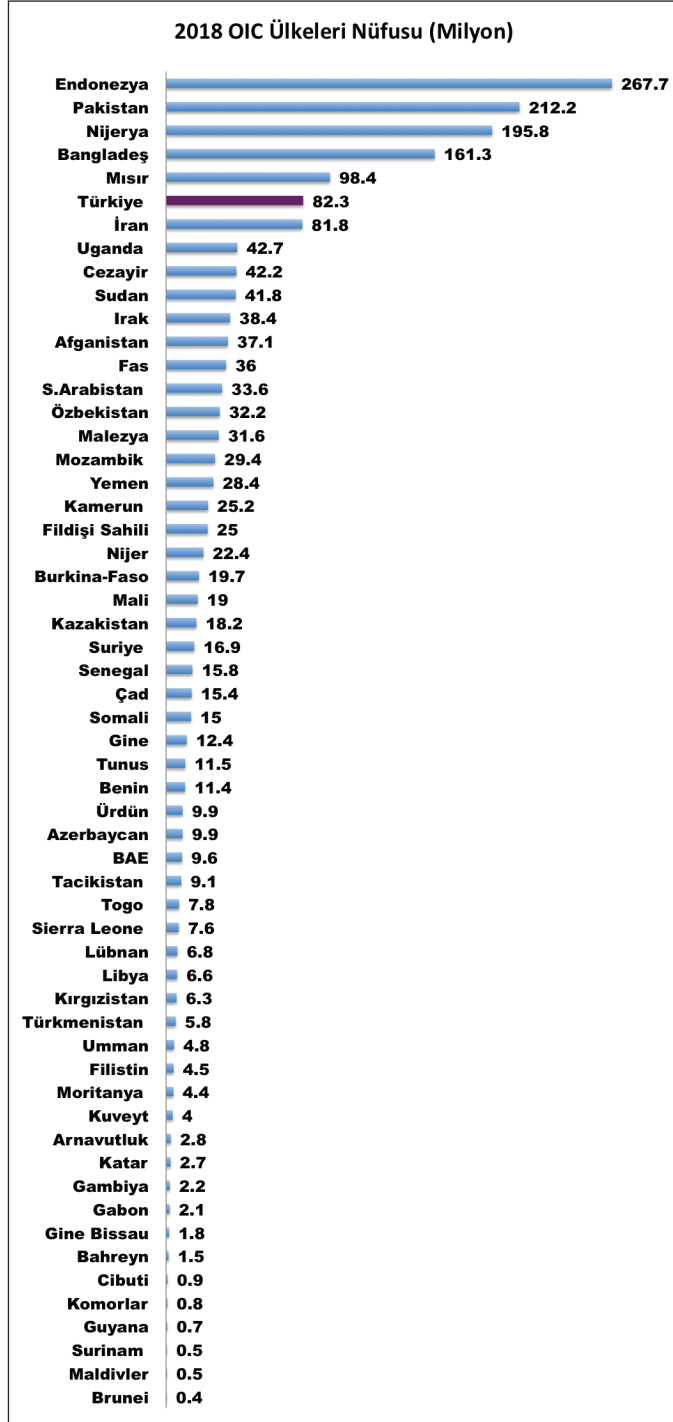
<sup>2</sup>Guyana ve Surinam Latin Amerika Bölgesinde; Arnavutluk ve Türkiye'nin bir bölümü Avrupa Bölgesindedir. Ancak söz konusu bu bölgelerde sınırlı sayıda ülke olması nedeniyle tümü Asya grubuna dahil edilmiştir.



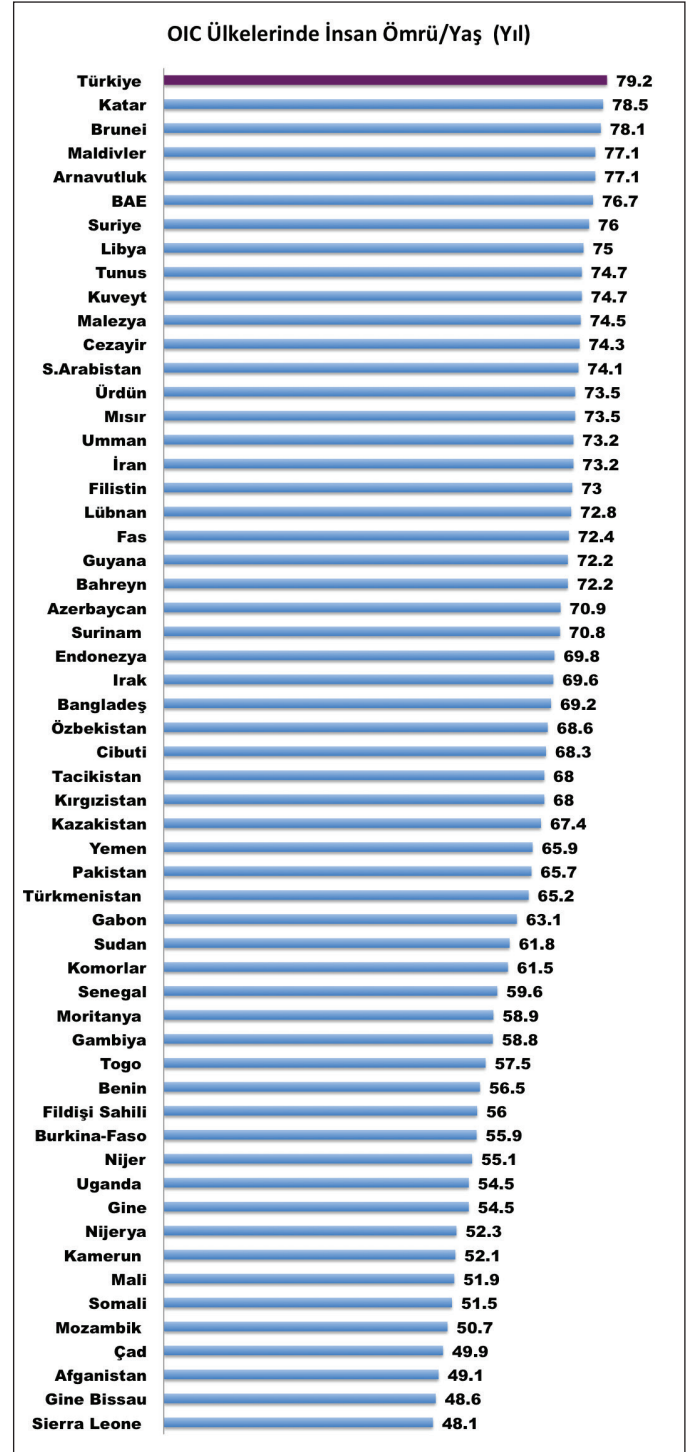
deki ortalama insan ömrü ise 79.2 – 48.1 yıl aralığındadır. 22 İİT ülkesinde ortalama insan ömrü dünya ortalamasından daha yüksek, 35 İİT ülkesinde ise daha düşüktür. Bu ülkelerden 16 tanesinde ortalama ömür 60 yıldan daha fazla, 19 tanesinde ise 60 yıldan daha azdır. Söz konusu 19 ülkenin neredeyse tamamı Afrika Grubundaki İİT ülkeleridir. Temel nedenlerden en önemlileri ise yereldeki iç gerilimler, fakirlik, kötü beslenme, sağlık

hizmetlerinin yetersizliği ve içme suyu kaynaklarının temiz olmayışdır.

Şekil 3'de ise İİT ülkelerindeki nüfus ortalama yaşı görülmektedir. Bu ülkelerin yaş ortalaması 33.2-15.4 arasında değişmekte ve medyanı ise 24.5 dir (ANONİM 2019e). Dünyanın gelişmiş pek çok ülkesi dikkate alındığında ortalama yaşın çok düşük



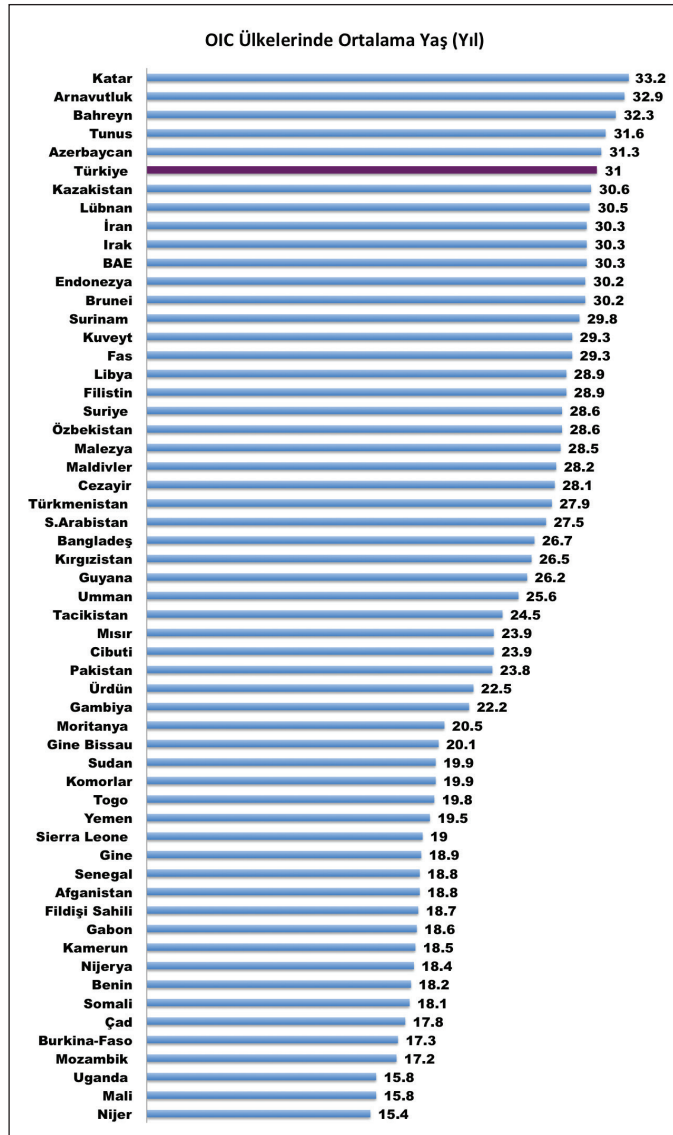
Şekil 1: İİT ülkelerindeki nüfus sayısı (Anonim 2019a, Anonim 2019b).



Şekil 2: İİT ülkelerindeki insan ömrü (Anonim 2019c, Anonim 2019d, WHO 2019, Wikipedia 2019).

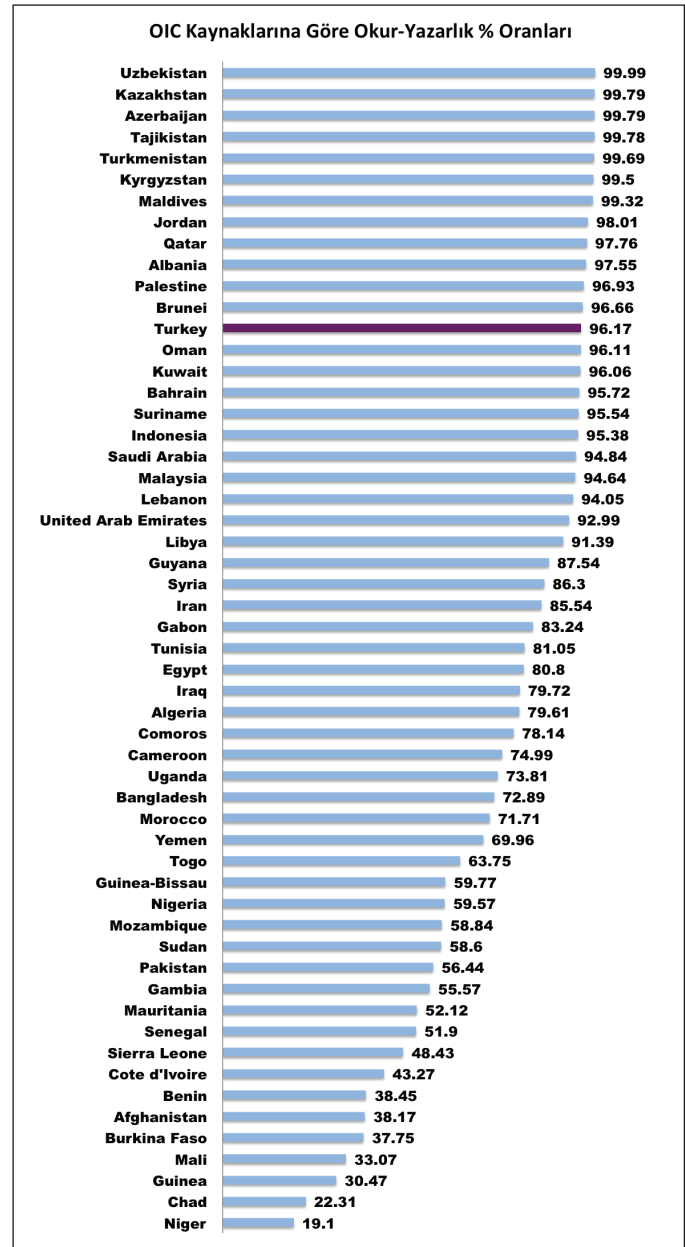
olduğu görülmektedir. Bu nedenle genç nüfusun hem eğitilmesi hem de iş bulması ciddi bir sorun olarak görülebilir. Yeterli sermaye birikimi olan ülkeler için ise ciddi iş gücü kaynağı oluşturmaktadır. Ancak yaş ortalaması düşük olan ülkeler bunu karşılayacak durumda değildirler. İİT ülkeleri bu durumu gelecek 30 yılda kendi aralarında iş gücü değişimi yaparak avantajlı duruma çevirebilirler. Çünkü gelişmiş ülkelerin en büyük sorunu yaşlı insan nüfus oranının artması ve çalışacak genç nüfus oranının azalmasıdır. Devletler insanlar için kurulur ve devletleri yaşatan da insanlardır. Gelişmiş ülkelerin en önemli sorunu da yaşlı nüfustur.

Şekil 4'de İİT ülkelerindeki okuryazarlık oranları görülmektedir. Medyan okur-yazarlık değeri 80.8'dir. Bu durum dikkate alındığında ciddi olarak okuryazarlık sorunu olduğu, okullaşmada orta öğretimin hâlen ciddi sorun olduğu görülmektedir. Öncelik olarak bu ciddi sorunun hızla çözülmesi, sonrasında da üniversitelere yönelik sorunların çözülmesi gerekmektedir.



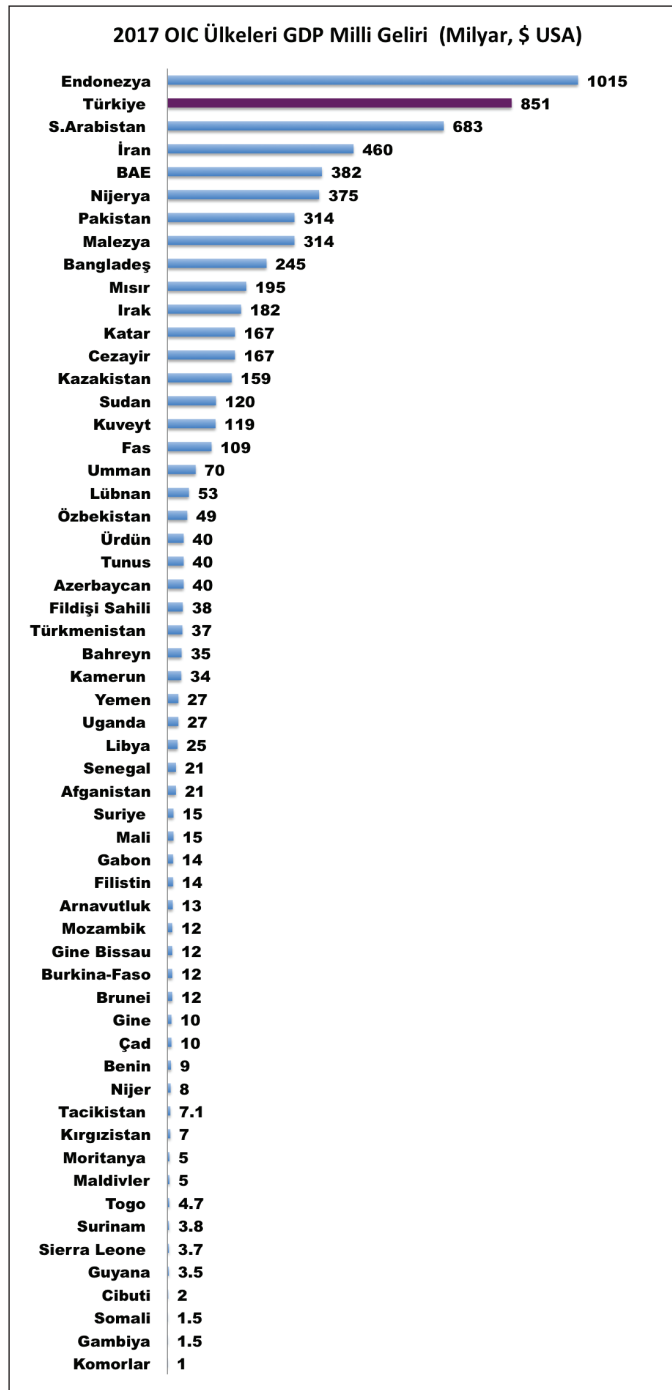
Şekil 3: İİT ülkelerindeki ortalama yaş (Anonim 2019e).

Şekil 5'de İİT Ülkelerinin gayri safi milli gelirleri (GDP: Domestic Product) görülmektedir. Bu milli gelirler arasında bir trilyon ABD dolarını geçen sadece Endonezya bulunmaktadır. Bu durum ülkenin nüfusunun yüksekliğinden kaynaklanmaktadır (Endonezya'da kişi başına milli gelir 3847 ABD doları olup, İİT ülkeleri içerisinde çok yüksek bir değer değildir). Gayri safi milli gelir bazında 500 Milyar ABD dolarının üzerinde sadece iki İİT ülkesi (Türkiye ve Suudi Arabistan) bulunmaktadır. 500-250 Milyar ABD doları arasında 5 İİT ülkesi ve 250-100 Milyar ABD doları arasında 9 İİT ülkesi bulunmaktadır. Kalan 40 İİT ülkesinin milli geliri ise 100 Milyar ABD dolarından daha azdır. İİT ülkeleri ortalaması olan 27 Milyar ABD dolarının altında milli geliri olan ülke sayısı 28 olup, bu ülkelerin tamamına yakını Afrika Grubunda bulunan İİT ülkeleridir.



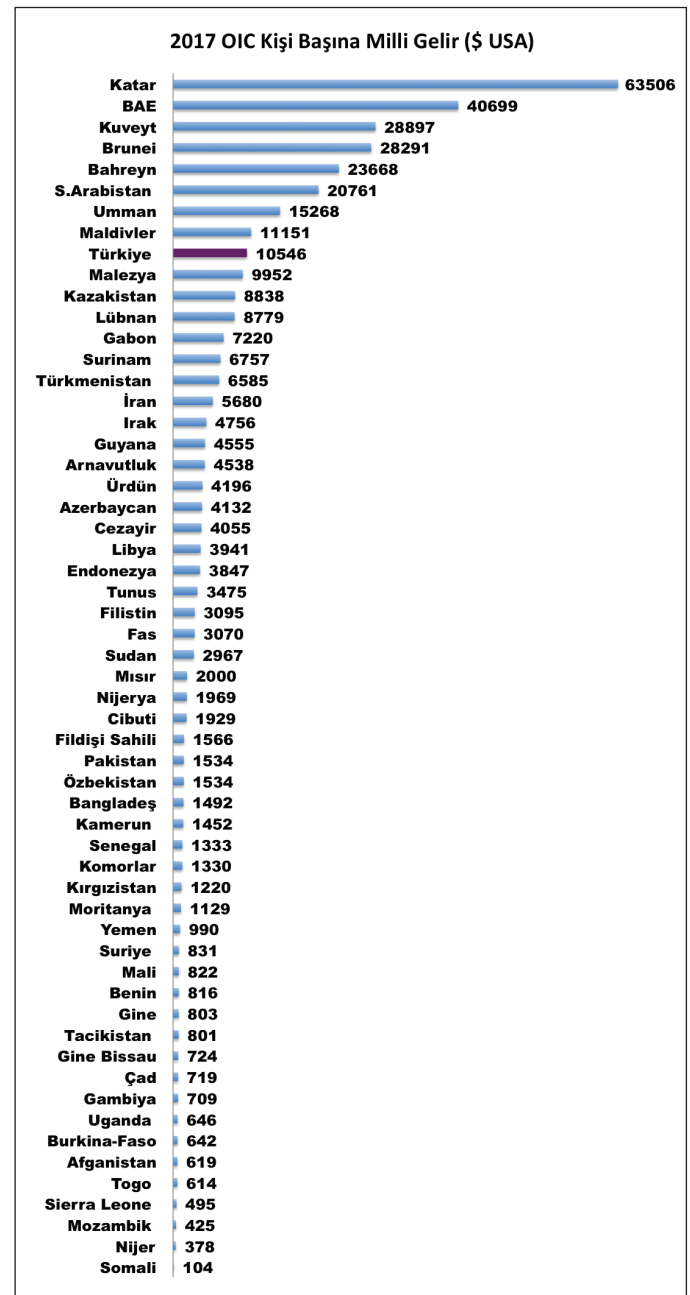
Şekil 4: İİT ülkelerindeki okur-yazarlık oranları (UN 2005).

Şekil 6'da İİT ülkelerinin kişi başı milli gelirleri gösterilmiştir. İİT ülkelerinden sadece 9 tanesinin kişi başı milli geliri 10000 ABD dolarının üzerindedir. Bu ülkelerin önemli bir kısmı Arap Grubu İİT ülkesi olup, milli gelirleri genellikle sahip oldukları zengin petrol kaynaklarının ihracatı vasıtasıyla sağlanmaktadır. İİT ülkelerinde kişi başı milli gelirden medyan değer 2000 ABD dolardır. Medyan değerinin altında gelire sahip 28 ülke bulunmaktadır.



Şekil 5: İİT ülkelerinin 2017'ye göre GDP milli gelirleri (IMF 2017, OECD 2019).

Şekil 7'de İİT ülkelerindeki üniversite sayıları görülmektedir. İİT ülkelerinin toplam nüfusu 1.827 milyar iken, toplam üniversite sayısı 2913 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ortalama 564000 kişiye bir üniversite düşmektedir. Bu sayısal değerler gelişmiş ülkelere kıyasla yetersiz durumda olup, İİT ülkelerinde nitelikli insan kaynağı eksikliğinin de temel nedenlerinden biridir. Diğer önemli iki husus ise; nitelikli insan kaynağının yetiştirilebilmesi için yeterli sayıda nitelikli öğretim üyesine ve altyapısı iyi kurulmuş üniversitelere ihtiyaç olmasıdır. Her iki şart da bu ülkeler sağlamak zorundadırlar. Aksi halde gelecek yıllarda şimdiki durumlarına kıyasla çok daha gerilerde olacaktır.



Şekil 6: İİT ülkelerinin kişi başına GDP nominal milli gelirleri (IMF 2017, OECD 2019).

## YÖNTEM

Bu çalışmada yükseköğretime ve insan kaynağı planlanmasına yönelik sayısal göstergelerin hesaplanmasında “Model Tabanlı Sistem Mühendisliği/MOD-1 (Whymore 1993)” ve “(2n+1) Geometrik Oran/MOD-2 (Yıldırım 2018, Yıldırım ve Gündüz 2018, Yıldırım ve Gündoğan 2019)” modelleri birlikte kullanılarak, İT ülkelerindeki yükseköğretim sisteminin analizi yapılmıştır. Aşağıdaki grafiklerde verilen sayısal değerler bu modeller kullanılarak hesaplanmıştır.

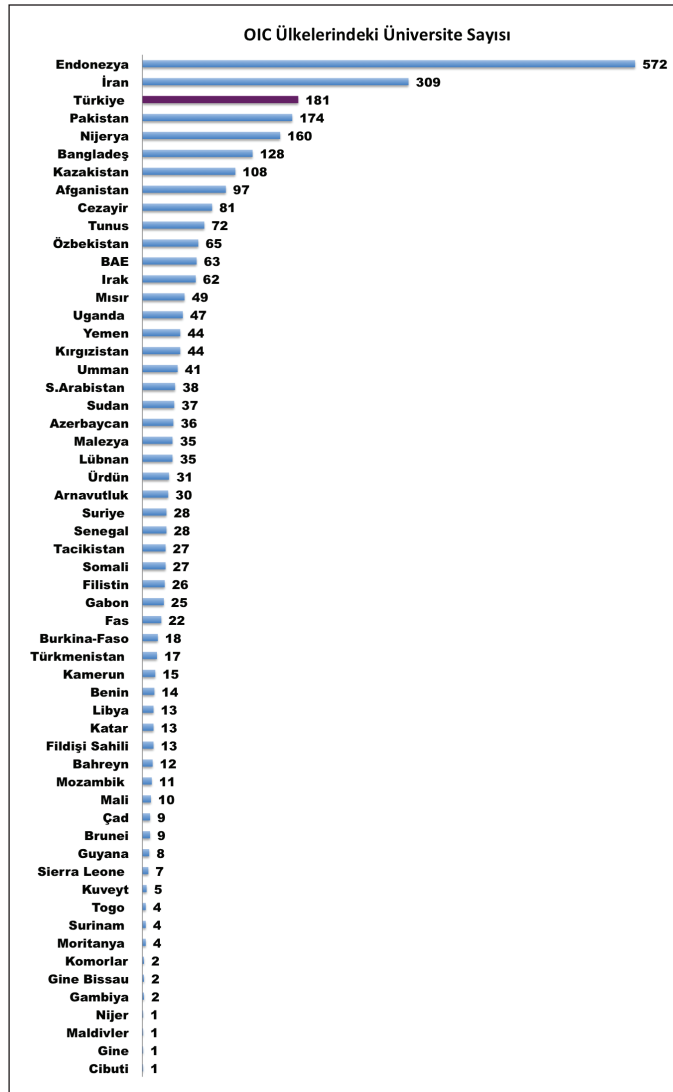
## BULGULAR

“Model Tabanlı Sistem Mühendisliği/MOD-1 (Whymore 1993)” ve “(2n+1) Geometrik Oran/MOD-2 kullanılarak hesaplanan sayısal değerler Şekil. 8-17’de verilmiştir.

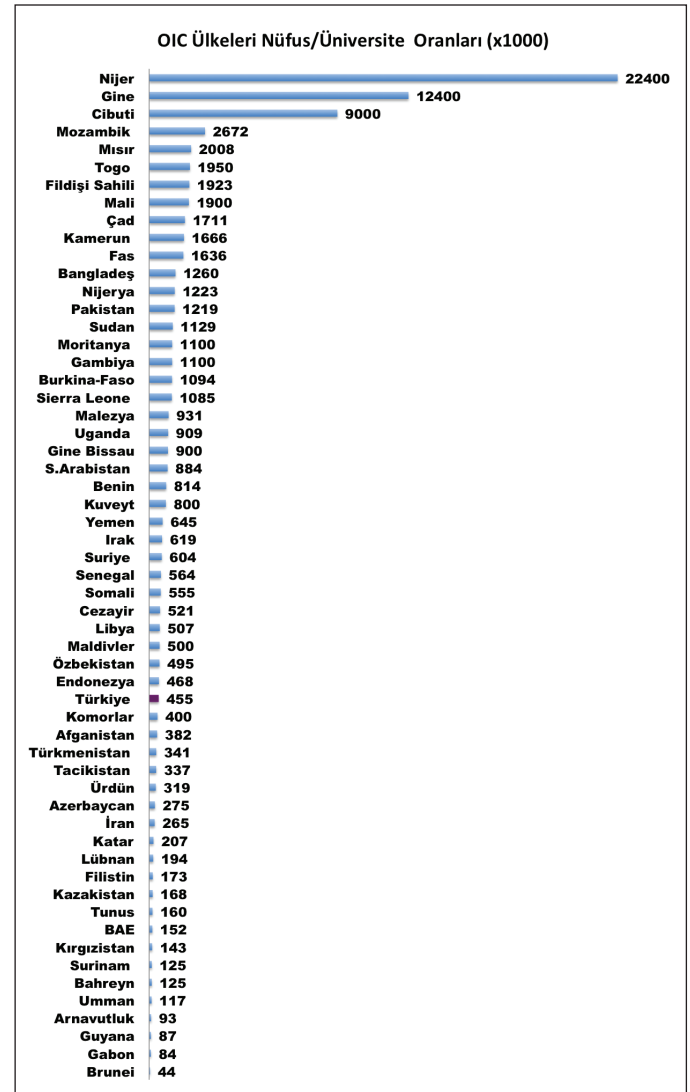
MOD-1 belirlenen hedefe 30 yılda %75 seviyesinde, 35 yılda %80 seviyesinde ve 35-50 yıl arasında da %100 seviyesinde ulaşılmasına dayalı bir zaman ölçeği ortaya koymaktadır. Bu planlamanın en önemli yönü; ülkenin kalkınma sürecinde esnek

yapısından dolayı da değişikliğe izin vermesidir. Bu nedenle çok katı bir model değildir, tam aksine çok esnek bir planlama modelidir. Her şart altında yürütülebilmesi ve gerçekleşmesi mümkündür. Eğer daha kısa zamanda belirlenen hedeflere (örneğin %75 hedefine 30 yıl yerine 15 yılda) ulaşmak istenirse ve bunun için de üniversite alt yapısı yeterli ise; yapılacak tek şey yetişmiş insan kaynağının ithal edilerek eksikliğin daha hızlı giderilmesi olacaktır. Bu durumun ülkeye maliyetinin ciddi olarak tartışılması ve sadece çok acil ihtiyaç duyulan öncelikli alanlar için geçici uygulanması da mümkündür. OIC kaynaklarında (OIC 2019) üye ülkelerin toplam nüfusu 1,827 milyar olarak verilmektedir. Ancak OIC kaynaklarında üye ülkelerin üniversite sayıları direkt olarak verilmemektedir. Bu nedenle açık kaynaklardan üniversite sayısı 2913 olarak tespit edilmiştir (ortalama olarak 564000 kişiye bir üniversite düşmektedir).

Şekil 8’de İT ülkelerinde şimdiki duruma göre nüfus/üniversite oranı verileri sunulmuştur. Veriler çok çarpıcı bir görüntü sergilemektedir. Örneğin Nijer, Gine ve Cibuti’de sırasıyla yaklaşık 22 Milyon, 12 Milyon ve 9 Milyon kişiye bir üniversite düşmek-



Şekil 7: İT ülkelerindeki üniversite sayısı (Anonim 2019f).

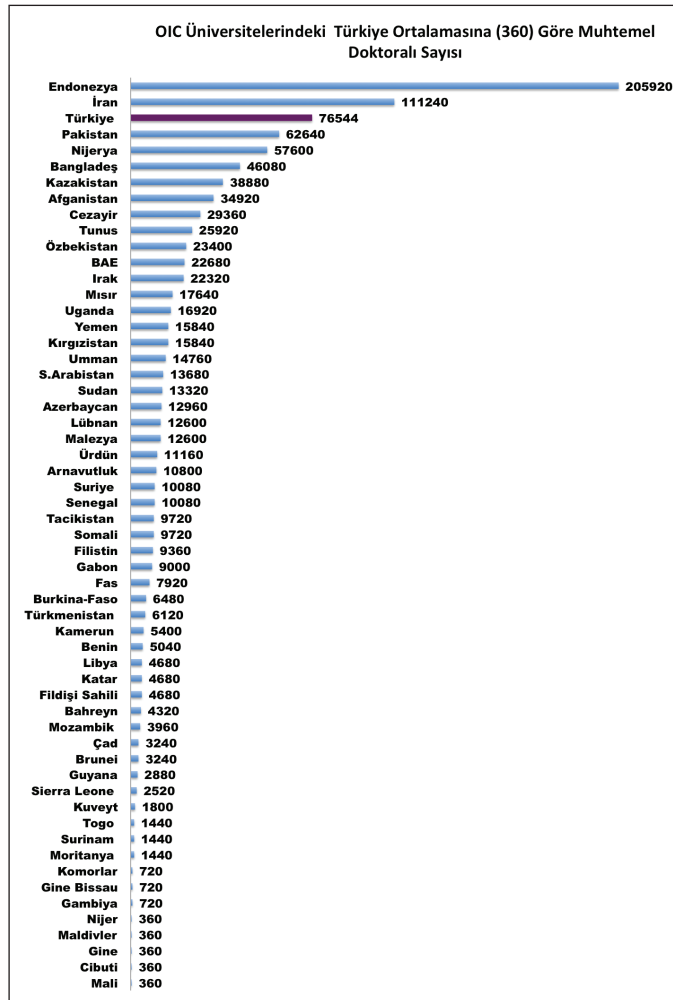


Şekil 8: İT ülkelerindeki nüfus/üniversite oranları.



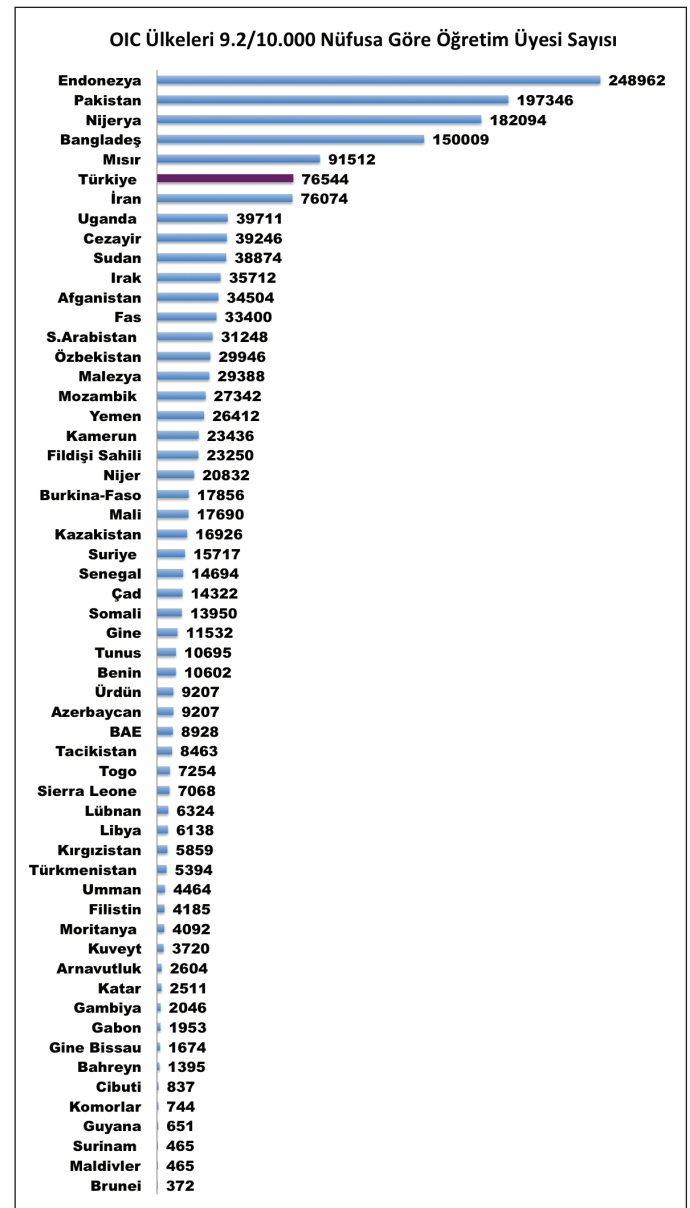
tedir. Diğer taraftan ABD’ de ise 55000 kişiye bir üniversite düşmektedir (Yıldırım 2019). ABD ölçeğine göre, İİT ülkelerinin tamamı için 29871 yeni üniversiteye ihtiyaç vardır. Türkiye’de ise toplam 181 üniversite üzerinden hesap yapıldığında yaklaşık olarak 455000 kişiye bir üniversite düşmektedir. İİT ülkeleri için, Türkiye en isabetli referans ülkelerden biri konumundadır. Bu durum dikkate alındığında, Türkiye ortalamasına göre İİT ülkelerindeki toplam üniversite sayısının 4016 olması gerekmekte ve mevcut üniversite sayısına ek olarak 1103 yeni üniversitenin daha açılması gerekmektedir.

Şekil 9’da İİT ülkelerindeki muhtemel doktoralı akademisyen sayıları verilmektedir. İİT ülkelerinin doktoralı akademisyen sayısına açık kaynaklardan ulaşılamadığından, bu sayılar Türkiye’deki üniversitelerde bulunan doktoralı akademisyen ortalaması baz alınarak hesaplanmıştır. Bu nedenle bazı ülkelerde doktoralı akademisyen sayısının bu çalışmada hesaplanan sayısal değerden daha fazla ya da az olması mümkündür. Bu kısımda hesaplanan sayılar kritik nüfus büyüklüğünün yetiştirilmesi için muhtemel doktoralı akademisyen sayısıdır. Bu hesaplamalar doğrultusunda İİT ülkeleri için muhtemel doktoralı akademisyen sayılarının medyan değeri 9720 olarak belirlenmiştir.



Şekil 9: İİT ülkeleri için Türkiye’deki üniversite başına düşen orana göre hesaplanmış doktoralı akademisyen sayısı.

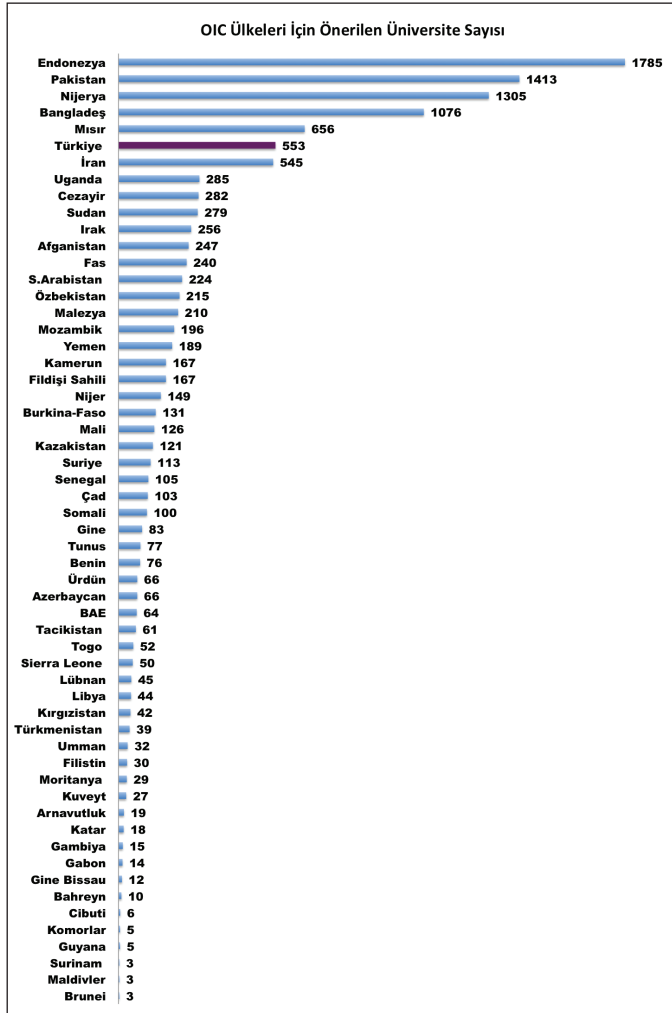
Şekil 10’da ise Türkiye nüfus başına düşen orana göre diğer İİT ülkeleri için hesaplanmış muhtemel öğretim üyesi sayıları hesaplanmıştır. Gerek öğretim üyesi sayısı, gerekse üniversite sayısı olarak aslında Türkiye de gelişmiş birçok ülkeye kıyasla yetersiz olmakla birlikte, İİT ülkeleri için model ileri ülke konumundadır. Bu hesaplamaları sadece tahmini ihtiyaç belirlemesi olarak değerlendirmek gerektiği ve bazı İİT ülkelerinde hesaplanan sayısal değerlerden daha fazla bazılarında da daha az sayıda öğretim üyesi bulunabileceğine dikkat çekmekte fayda vardır. Bu doğrultuda yapılan hesaplamalarda İİT ülkeleri için medyan değer 11532 öğretim üyesine karşılık gelmektedir. Birçok İİT ülkesi için tüm yükseköğretim alanlarındaki toplam doktoralı kişi sayısını kapsayan bu değer, Türkiye’de ise sadece Mühendislik alanında yetişmiş doktoralı kişi sayısına yaklaşık olarak denk bir değerdir.



Şekil 10: İİT ülkeleri için Türkiye nüfusu oranına göre hesaplanmış doktoralı akademisyen sayısı.

Şekil 9 ve Şekil 10'da sunulan ve Türkiye baz alınarak yapılan hesaplamalarla ilgili dikkate alınması gerekli en önemli hususlardan biri; belirlenen sayıların her bir ülkedeki mevcut sayılarla kıyaslandıktan sonra bir yol haritası oluşturulmasıdır. Mevcut doktoralı akademisyen sayısının verilen sayılarla yakınlık-uzaklık durumuna göre; önce daha küçük olan sayıya, sonra da daha büyük olan sayıya ulaşacak şekilde kademeli stratejilerin oluşturulması mümkündür. Ancak başta Türkiye olmak üzere, gelişmişlik düzeyi hali hazırda yüksek İİT ülkeleri için daha radikal ve ileri bir yol haritası ortaya koyulması gerekliliği de vardır. Çünkü Türkiye'deki üniversite ve öğretim üyesi sayılarında da ileri teknoloji üretimi ve teknoloji-toplum ilişkisindeki yeni gelişimlere entegre olma açısından bir yetersizlik söz konusudur. Daha ileri bir hedef olarak, Türkiye dâhil tüm İİT ülkeleri için 150000 kişiye bir üniversite düşecek şekilde hesaplama yapıldığında, gerekli toplam üniversite sayısının 12368 olduğu belirlenmiştir.

Önerilen üniversite sayılarına yönelik sonuçlar Şekil 11'de verilmiştir. Hesaplamalar yapılırken, her bir üniversitedeki ortalama öğrenci sayısının 13125, öğretim üyesi sayısının ise 365 olduğu varsayılmıştır. Mevcut durumda İİT ülkelerinde 2913 üniversite

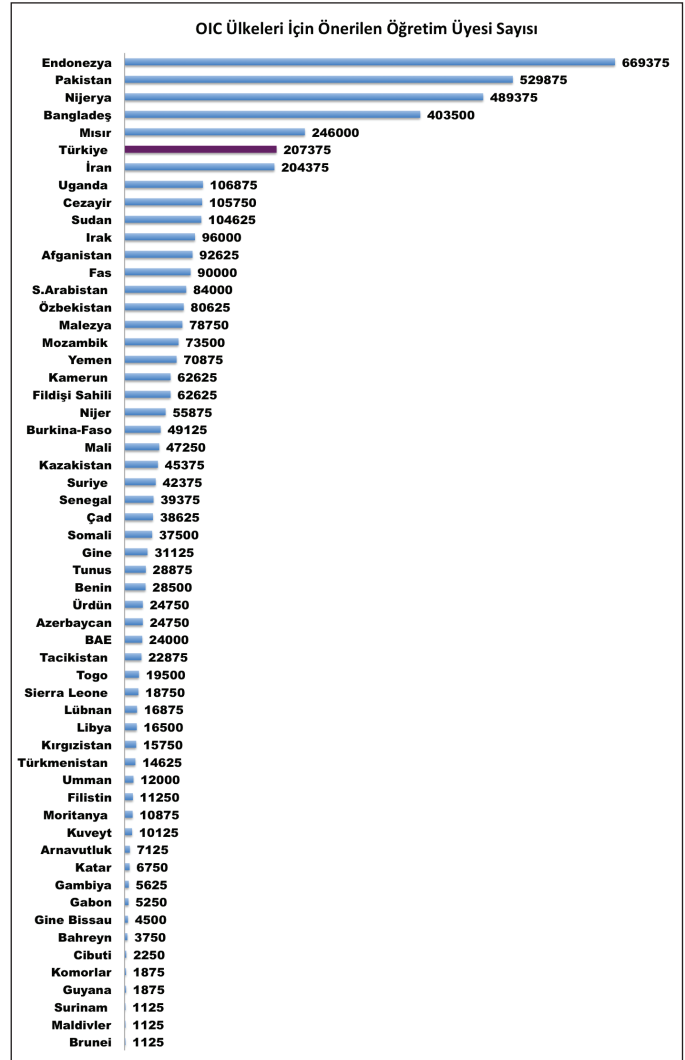


Şekil 11: İİT ülkeleri için 1/150000 oranı baz alınarak hesaplanan üniversite sayısı.

vardır ve önerilen ile mevcut sayı arasındaki büyük fark, İİT ülkelerinin neden gelişmediğinin ya da nitelikli ve sürdürülebilir yükseköğretim yapısını hedeflemedikleri takdirde neden gelişmeyeceğinin açık kanıtı olarak da değerlendirmek mümkündür.

Bu kısımda önerilen ideal sayıların ülkelerin ekonomik gücüne göre eşit parçalara bölünebilmesi ya da katlarının alınabilmesi mümkündür. Örneğin 150000 kişiye bir üniversite yerine, refah seviyesi yüksek ülkeler için 75000 kişiye bir üniversite, ya da tersi olarak refah seviyesi düşük ülkelerde 300000 kişiye bir üniversite olacak şekilde plan yapılması mümkündür. Ancak öğrenci ve öğretim üyesi sayılarında belirlenen oranlar korunmalıdır (örneğin 300000 kişiye bir üniversite olması durumunda öğrenci sayısının 26250, öğretim üyesi sayısının ise 730 olması gereklidir). Üniversite sayısını belirlemek ülkelerin kendi yönetsel hedefleri ile yakından ilişkilidir.

Şekil 12'de İİT ülkeleri için nüfusa göre hesaplanmış öğretim üyesi sayıları verilmektedir. Hesaplamalara göre, model baz alındığında (%0.299 oranı) 5455373 öğretim üyesine ihtiyaç



Şekil 12: İİT ülkeleri için modele göre hesaplanan öğretim üyesi sayıları.

vardır. Diğer taraftan Türkiye ölçeği (%0.1487 oranı) baz alınarak yapılan hesaplamalara göre İİT ülkeleri için toplamda 2716749 öğretim üyesine ihtiyaç vardır.

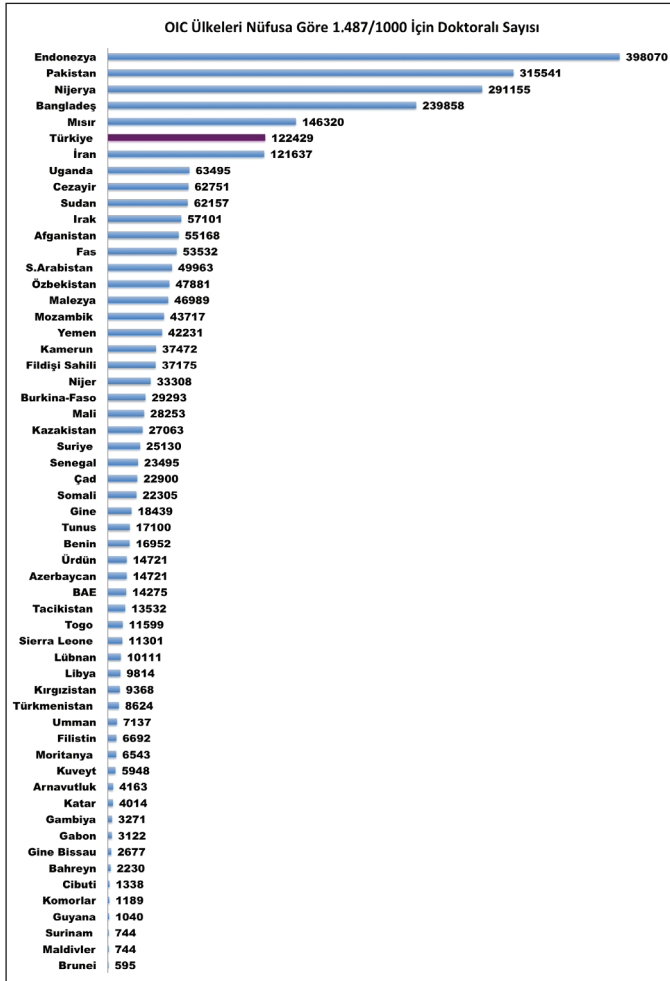
Bu hesaplama yönelik sonuçlar ise Şekil 13'de gösterilmiştir. İİT ülkelerindeki mevcut doktoralı öğretim sayısına ulaşılamadığından hesaplanan sayılar ile mevcut sayılar arasındaki fark belirlenememiştir. Doktoralı insan kaynağı yüzdesi gerçekte Türkiye için de yeterli değildir. Yeterli olabilmesi için aktif iş gücünün en az %3.75'lik kısmının doktoralı olması beklenmelidir. Bu orana göre doktoralı insan kaynağı sayısının 1875000 olması gerekmektedir. Türkiye'de mevcut sayı bu sayısal değer 1/10'dan daha azdır. Halbuki açık kaynaklardan elde edilen bilgilere göre; ABD adına çalışan doktoralı eleman sayısının, ABD genel nüfusunun %10'undan daha fazla, Çin adına çalışan doktoralı eleman sayısının ise 80-100 milyon arasında olduğu tahmin edilmektedir. Teknoloji geliştiren ülkelerin tesadüfen olmadığı gerçeği işte budur. İnsan kaynağının, paradan daha önemli olduğu gerçeğidir.

Şekil 14'de İİT ülkeleri için kritik nüfus oranları hesaplanmıştır. Bu kritik nüfus oranı genel nüfus oranının %3.75'ine ya da aktif iş gücünün %10.5'ine karşılık gelmektedir. Kritik nüfus tanımını,

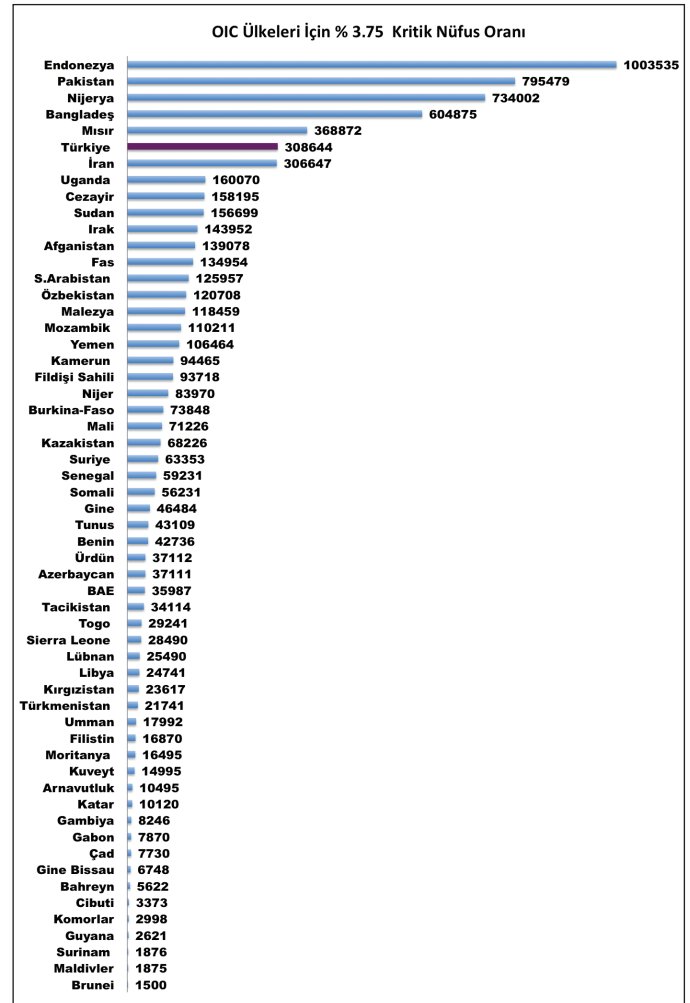
bir ülkedeki her türlü sektörün öncüsü olacak kesime verilen ad olarak değerlendirmek gerekir. Bu nüfusun, kimisi imalat sektöründe, kimisi AR-GE alanında ya da bir kısmı ise yönetici olarak çalışmaktadır. Yani ülkelerin lokomotif özelliği gösteren kesimdir.

Şekil 15'de ise İİT ülkeleri için (5/1000 oranı kullanılarak) hesaplanan nitelikli araştırmacı sayıları gösterilmiştir. Bu sayı ülkenin her alanında faaliyet gösterecek olan nitelikli insan kaynağıdır. Kurumları ve kuruluşları en üst seviyede yönetecek, gelecek için planlama yapacak kişilerden oluşmaktadır. Bu insanlar bulunmuş oldukları kurumların faaliyetleri çerçevesinde her operasyonu yapacak kabiliyet, beceriye ve zekaya sahip insanlardır.

Bu nüfusun diğer özelliği ise araştırma işini iş olarak görmeyen daha çok hobi gibi yapacak zeki insan topluluklarıdır. Endüstride her türlü teknolojik yeniliği yapabilecek, alanlarında ustalıklarla araştırma yapabilecek, yeni ürünler, yeni fikirler ve yeni bilimsel yaklaşımlar ortaya koyabilecek insan kaynağını oluşturmaktadır. Ülkelerin yapmış oldukları yeni teknolojik araştırmaları vardır. Bunlar ileri seviyede ve her türlü alanda



Şekil 13: Türkiye ölçeğine göre hesaplanmış doktoralı sayısal değerleri.



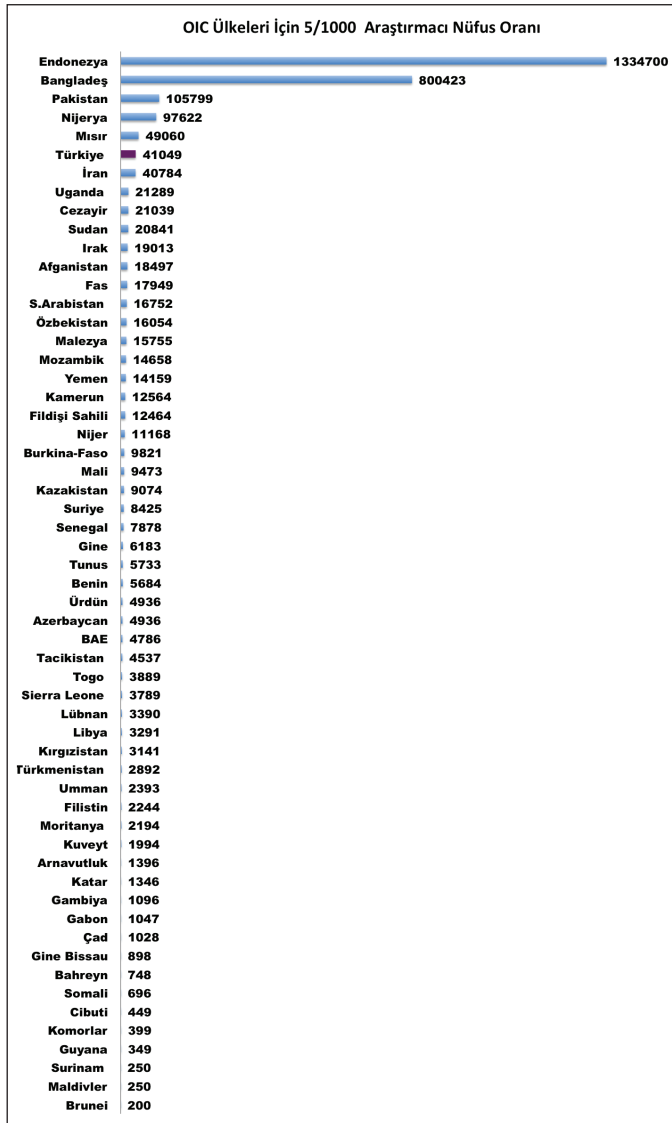
Şekil 14: İİT ülkeleri için %3.75 oranıyla hesaplanan kritik nüfus büyüklükleri.

olabilir. Örneğin yeni bir tip nükleer reaktör araştıran gruplar, yeni bir savaş uçağı araştıran gruplar bu kısımda sözü edilen insan kaynaklarından oluşmaktadır. Açık kaynaklara göre bu tür insan kaynağı sayısının; ABD’inde 1450000, Avrupa Birliği ülkelerinde toplam 1650000, Japonya’da 600000 ve Almanya’da ise 400000 civarında olduğu tahmin edilmektedir. Bu tür insan kaynağının sayısı, sanayileşmesini tamamlamış, çok gelişmiş ve gelecekteki gelişimi IT teknolojilerine dayandıran ülkelerde daha yüksektir.

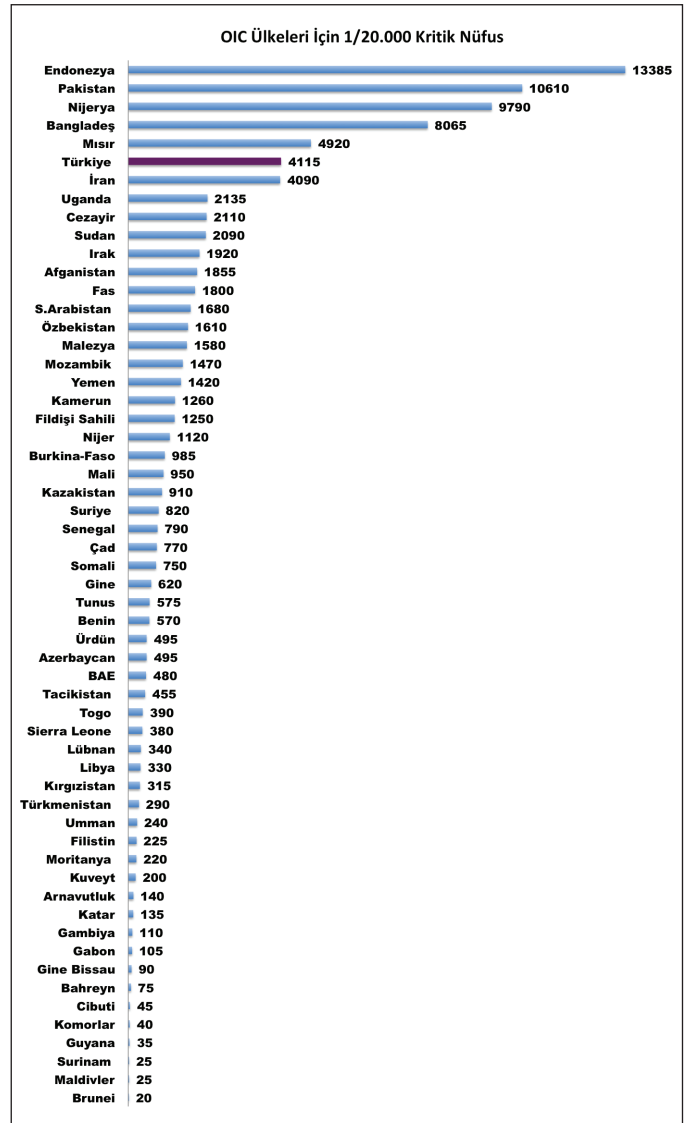
Şekil 16’da İİT ülkeleri için (1/20000 oranı kullanılarak) potansiyel bilim insanı olabilecek kişi sayıları hesaplanmıştır. Bu oranlar ülkelerin nüfusları ile doğrudan orantılıdır. Her ne kadar 1/20000 yükseköğretimin en üst seviyesi olan doktorasını tamamlamış alanlarında uzman insan kaynaklarından oluşmakta olsa da bu gruptaki insan kaynağı global seviyede ülkelerin kaderini pozitif yönde değiştirebilecek özellikleri ve nitelikleri olan kişilerden oluşmaktadır. Örneğin klasik enerjinin dışında

olan yer çekimi enerjisini insanların kullanımına sunan teknolojiyi üreten bilim insanı, insanların eskiyen organlarını tamamen %100 olarak yapay üreten bilim insanları ve insan beyninin tüm özelliklerini yapay bilgisayar tasarımına aktarmış bilim insanları bu grupta bulunmaktadır.

Şekil 17’de ise İİT ülkeleri için hesaplanan kritik bilim insanı sayıları gösterilmiştir. Bu grubun en önemli özelliği; çığır açıcı değişimlere liderlik eden bilim insanlarından oluşmasıdır. Bu nedenle bir ülke içindeki sayıları oldukça azdır. Eğer bu insan kaynağına yeterince fırsat verilmez ise insan kalabalığı içinde kaybolup gidecektir. Günümüzde gelişmiş ülkeler ile gelişmemiş ülkeler arasındaki en önemli fark da budur. Gelişmiş ülkeler Dünyanın her yerinden bu tür insan kaynaklarını değişik adlar altında toplamaktadırlar. Gelişmemiş ülkeler ise, bu tür insan kaynaklarını çoğu zaman değersizleştirmektedirler. Gelişmelerinin en önemli sebeplerinden biri de budur. Aslında bu tür ülkelerin gelişme gibi bir endişeleri ya da gayretleri de yok-



Şekil 15: İİT ülkeleri için 5/1000 oranıyla hesaplanmış araştırmacı sayıları.

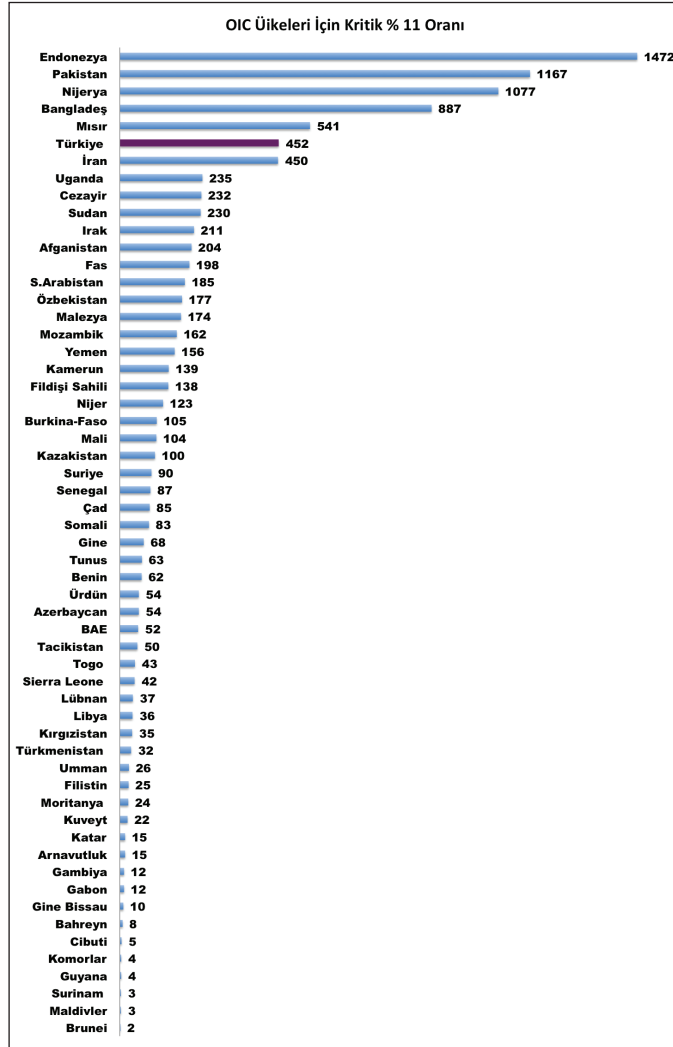


Şekil 16: İİT ülkelerinin nüfusları ile orantılı 1/20000 araştırmacı sayıları.

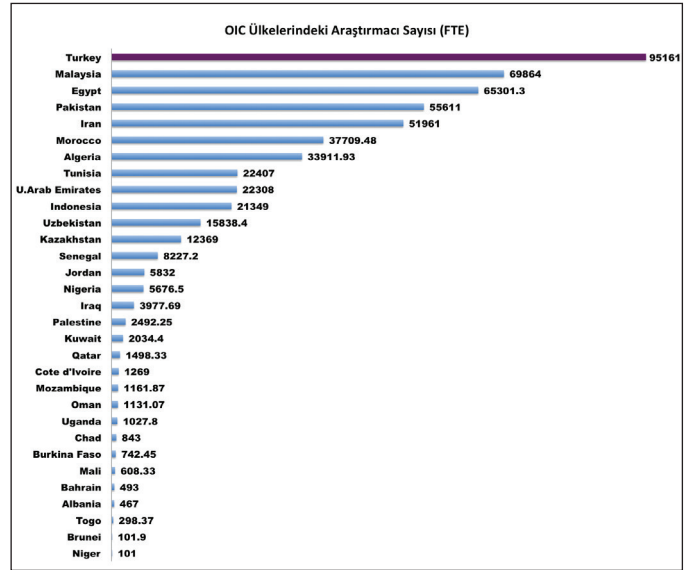


tur. Çünkü yönetim tarzları, insan hakları, adil ve adaletin olmadığı yönetim, adil olmayan hukuk sistemi, özgürlükler sadece yönetici elit kesim için geçerlidir ya da bu küçük grubun içinde olanlar için geçerlidir. Bu ülkeler bu nedenle bu tür yetmişmiş insan kaynaklarını kaybetmektedirler. Ya da henüz çok genç yaşta iken insan avcıları bu tür insanları fark edip kendi ülkelerine taşımaktadırlar.

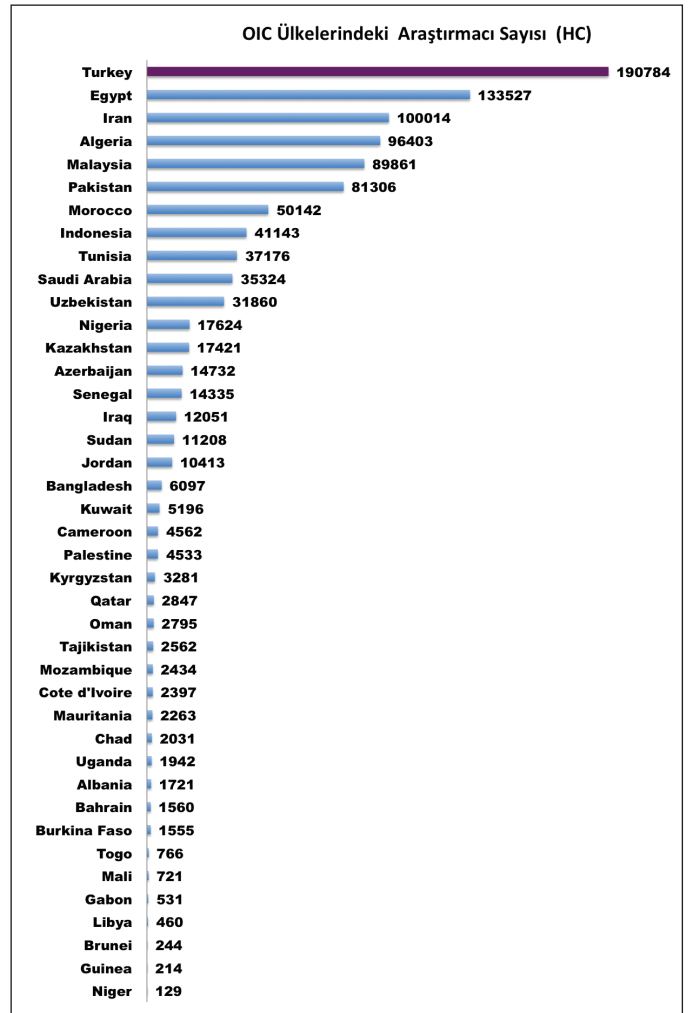
Şekil 18'de ise İİT ülkelerindeki tam zamanlı araştırmacı (FTE: Full-Time Equivalent) sayıları verilmektedir. Buradaki araştırmacı sayısı 541737'dir. Tam zamanlı araştırmacı sayısı ilk beş ülke için az değildir. Ancak bu araştırmacıların küçük bir kısmı Doktora, daha fazla bir kısmı Yüksek Lisans, en ağırlıklı kısmı da Lisans mezunu araştırmacılarıdır. İİT ülkelerinin genelinde bu dağılım geçerli olup, sanayi temelli araştırmalarda bir nitelik ve nicelik sorunu olduğu anlaşılmaktadır. Yine yazarlar tarafından tespit edilen veriler doğrultusunda, Türkiye'de bir araştırmacı için ayrılan ortalama bütçe 41600 ABD dolarına denktir. Bu bütçenin de %61,5'lik kısmı projede çalışan personel giderine ayrılmaktadır. ABD'de ortalama bütçe miktarı 10 Milyon ABD



Şekil 17: İİT ülkelerinin Türkiye'nin %11 üniversite mezunu oranına göre hesaplanmış kritik nüfus oranları.



Şekil 18: İİT ülkelerindeki tam zamanlı araştırmacı (FTE: Full-Time Equivalent) sayıları (SESRIC 2019).



Şekil 19: İİT ülkelerindeki araştırmacı olarak çalışan kişi (HC: Head-Count) sayısı (SESRIC 2019).

## TARTIŞMA

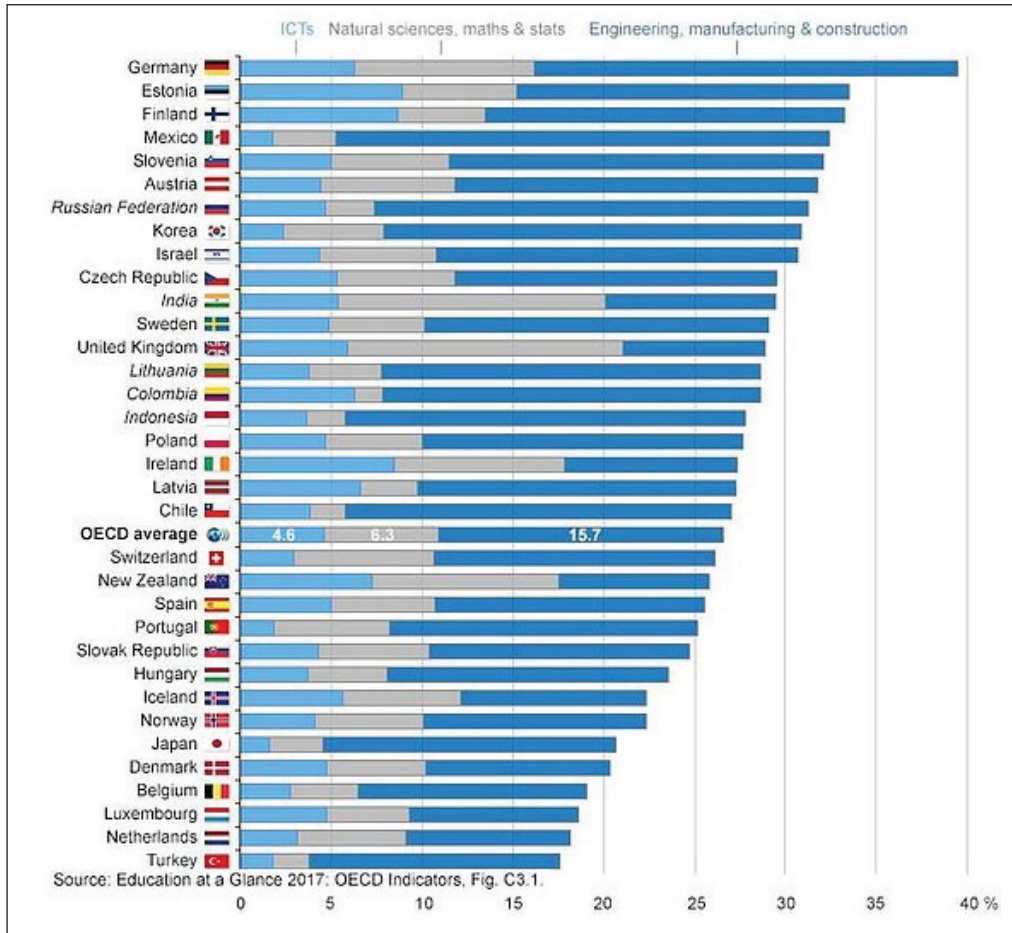
dolarına yakındır. Bu bütçenin de sadece %3-6 oranında bir kısmı personel giderlerine ayrılmaktadır. İİT kaynaklarındaki FTE araştırmacı nicelik açısından yeterli gözükmeyle birlikte nitelik açısından istenen düzeyde değildir.

İİT ülkelerindeki araştırmacı insan kaynağındaki niteliksel sorunu gözler önüne seren bir başka veri Şekil 19'da sunulmuştur. Bu veriler İİT ülkelerindeki araştırmacı olarak çalışan kişi sayısını (HC: Head-Count) göstermektedir. Bu verilere göre İİT ülkelerindeki toplam sayının 1048453 olduğu belirlenmiştir. Bu sayılar İİT ülkelerinin mevcut insan kaynağından istenen düzeyde faydalanmadığını, iki kişinin yıllık ortalamada 1 nitelikli kişiye karşılık gelecek seviyede iş çıkardığını göstermektedir.

Şekil 20'de OECD tarafından yapılmış (OECD 2017) ve gelecek yılların öncü teknolojilerine insan kaynağı açısından ülkelerin hazır olma durumunu gösteren bir grafik sunulmuştur. Bu çalışmadan ortaya çıkan en çarpıcı sonuçlardan biri; geleceğin lider ülkesi olmak için bilgi teknolojileri ve mühendislik alanında insan kaynağı yetiştirilmesine ağırlık verilmesi gerektiğidir. Gelecekte; temel bilimlerden doğan temel teknolojiler liderlik yapacaktır. Klasik var olan, özellikleri ve nitelikleri bilinen teknolojiler gelecekte ülkeler için liderlik getirmeyecektir. Aksine şimdi adı bile duyulmayan bilim ve teknolojiler ülkeler için liderlik getirecektir. Temel doğa bilimlerine bağlı mühendislik alanında yoğun araştırmalar yapan ülkeler gelecek yıllarda lider olacaktır.

İİT ülkeleri nüfus büyüklüğü olarak dünyada etki olabilecek bir nüfus oranına sahiptir. Bu durum Şekil 21'de sergilenmiştir. İİT ülkeleri, kurumsal olarak G20 ülkelerinden sonra dünyadaki en büyük nüfusa sahiptir. Dünyanın toplam nüfusunun da %24.56 karşılık gelmektedir. Dünyadaki 200 devletten 57 tanesi ya da %28.5'lik kısmı İİT ülkesidir. Diğer taraftan İİT ülkelerinin milli gelirlerinin toplamı Dünya genelinde yeterince etkili olabilecek düzeye ulaşmamıştır. Bu durum Şekil 22'de gösterilmiştir. Verilerden anlaşılacağı üzere; İİT ülkelerinin toplam milli gelirleri kurumsal olarak Avrupa Birliği (EU)'nin %35.29, Çin'in %49.24 ve ABD'nin %32.23'lik kısmına denk gelmektedir. Diğer bir ifadeyle Almanya'nın sadece 1,65 katına, Japonya'nın ise yaklaşık 1.33 katına eşittir. İİT ülkelerinin ekonomik büyüklüğü Dünya ekonomisinin sadece %7.81'lik kısmına karşılık gelmektedir. Bu değer Dünyada yeterince etkili olmadığını açık bir biçimde sergilemektedir.

Dünyadaki ekonomik büyüklükte İİT ülkelerinin düşük payının daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla İİT ülkelerindeki milli gelir aralıklarının nasıl değiştiği Şekil 23'de gösterilmiştir. İİT kapsamındaki 57 ülkeden 41 tanesi; kişi başı milli geliri \$5000 altında olan ülkelerdir. Milli geliri \$40000 üzerinde ise sadece iki ülke vardır. Bunların temel gelir kaynakları da hidrokarbon ve türevlerinden oluşmaktadır. Ayrıca bu ülkelerin nüfusları,



Şekil 20: Bazı ülkelerin gelecekte liderlik sağlayacak teknolojiler için insan kaynağı potansiyeli (OECD 2017).

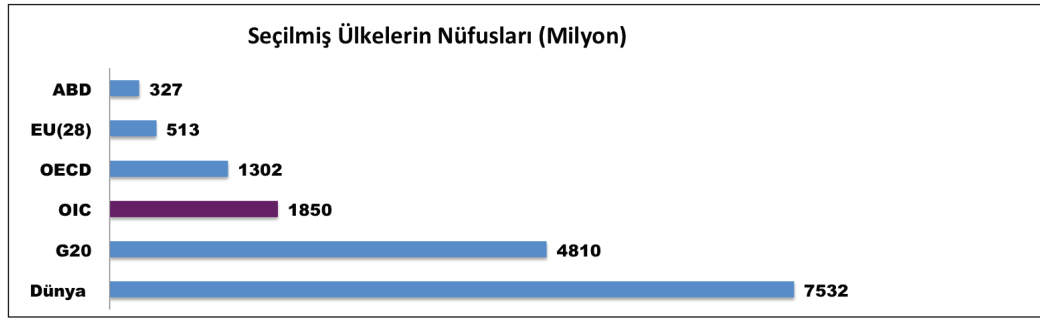
Dünyadaki birçok büyük şehirden daha az olduğundan ülkenin toplam ekonomik gelir büyüklüğü dünyada etkisiz düzeyde kalmaktadır.

Bu çalışmada İİT ülkelerinin dünya ekonomisinde istenen düzeyde etkin olamamasının temel kaynağının ülkelerin yükseköğretim sistemindeki niceliksel ve niteliksel verilerin eksikliğinden kaynaklandığı hususuna ağırlık verilmiştir. Özellikle nitelikli insan kaynağı sayısının yetersizliğine vurgu yapılmıştır. Şekil 24'te bu tespiti destekleyen bir grafik sunulmuştur.

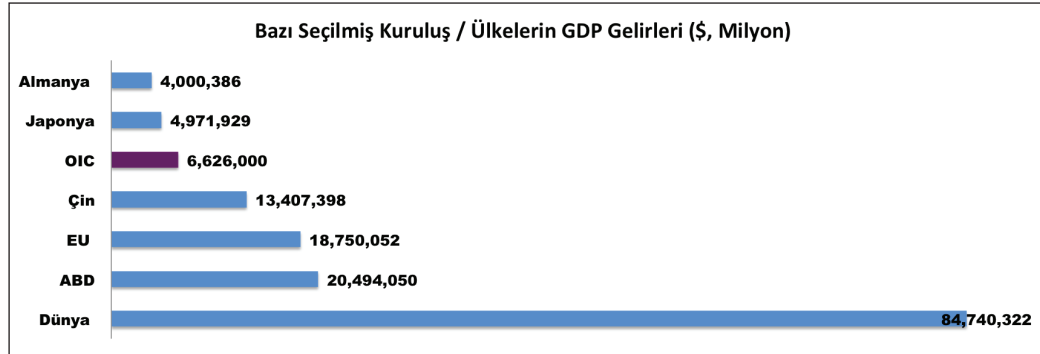
Grafikte, OECD tarafından farklı ülke için belirlenmiş doktora mezunu sayılarına ek olarak İİT ülkeleri için tahmini hesaplanmış yıllık doktora mezun sayısı gösterilmektedir. İİT ülkelerindeki yıllık doktora mezun sayıları direkt elde edilemediğinden tahmini hesaplama yaklaşımı seçilmiştir. Mevcut verilere bakıldığında; İİT ülkelerindeki doktoralı mezunların yaklaşık

%75'lik kısmını Endonezya ve Türkiye oluşturmaktadır. Ancak her koşulda İİT ülkelerindeki yıllık toplam doktoralı mezun sayısı çok düşüktür. Örneğin Kore, Japonya gibi ülkeler tek başına daha fazla doktoralı eleman yetiştirmektedir. ABD ise yine tek başına İİT ülkeleri toplamının 5 katından daha fazla doktoralı eleman yetiştirmektedir.

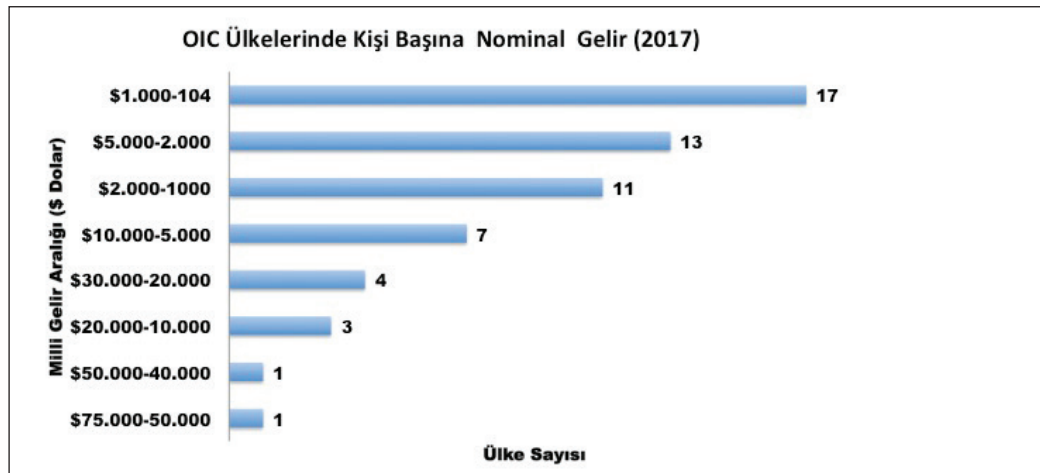
Nitelikli insan kaynağının yetişmesinde ülkelerdeki üniversitelerin temel lokomotif işlevi üstlendiği açık bir gerçektir. Bu çalışmada İİT ülkelerindeki toplam üniversite sayılarının yetersiz olduğuna dair çok sayıda veri sunulmuştur. Hali hazırda İİT ülkelerinde ortalama 62189 kişiye bir üniversite düşmektedir. Türkiye'de bu sayı 464000, Hindistan'da 148000 ve ABD'de 55000'dir. İİT ülkelerindeki toplam üniversite sayısının; ülkelerin mevcut nüfus büyüklükleri dikkate alındığında, ABD ölçeğine göre 29871, Hindistan ölçeğine göre 12167 ve Türkiye ölçeğine



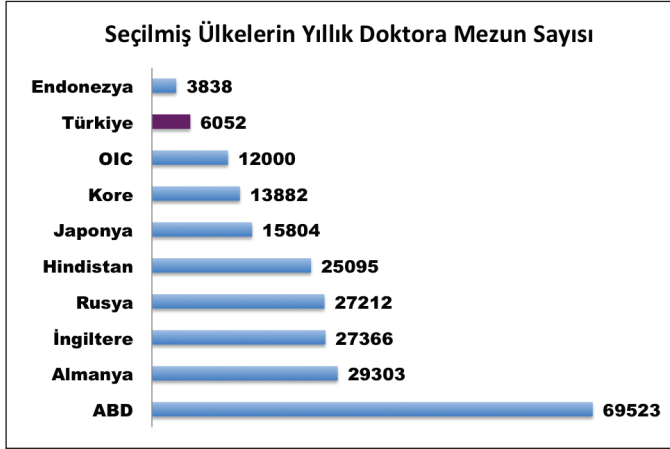
**Şekil 21:** İİT ülkelerinin nüfus büyüklüğünün diğer ülke ve organizasyonlarla karşılaştırılması.



**Şekil 22:** OECD, IMF kaynaklarına göre, İİT ülkelerinin diğer ülkeler ile GDP yıllık gelirlerinin karşılaştırılması.



**Şekil 23:** Kişi Başı milli gelirlerine göre İİT ülkelerin gruplandırılması.



**Şekil 24:** OECD kaynaklarına göre bazı ülkelerdeki yıllık doktoralı mezun sayıları ve İİT ülkeleri ile kıyaslaması.

göre ise 4016 olması gerekmektedir. Buna karşılık hali hazırda toplam üniversite sayısı 2913 olarak belirlenmiştir.

Türkiye'nin nüfus başına düşen ve üniversite öğrencisi başına düşen öğretim üyesi sayıları dikkate alındığında, İİT ülkeleri için toplam öğretim üyesi sayısının sırasıyla 5455373 ve 2716749 olması gerekmektedir. Son sıradaki sayı 36 öğrenciye bir öğretim üyesi düşecek şekilde hesaplanmış sayıdır. Eğer 15 öğrenciye bir öğretim üyesi oranı düşünülür ise, öğretim üyesi sayısı da aynı oranda artırılmalıdır. Ancak bu durumda İİT ülkelerinin ortalama üniversite mezunu oranı %11'e ulaşabilecektir. İİT ülkelerindeki üniversite mezunu oranının, EU ortalaması olan %37'e ulaşması için ise ortalama 40 yıla ihtiyaç vardır.

İİT ülkelerinin 2050 yılı nüfusunun 2,4 milyar olacağı tahmin edilmektedir. Bu duruma göre İİT ülkelerinde 2050 yılındaki toplam üniversite sayısının, günümüzdeki ABD ölçeğine göre 36500, Hindistan ölçeğine göre 16216 ve Türkiye ölçeğine göre 5073 olması gerekmektedir. Bu çalışmada kullanılan modele göre ise; öğrenci sayısı, toplam nüfusun %11.11'e karşılık gelecek şekilde yapılan hesaplamalarda, İİT ülkelerinde 2050 yılında toplam üniversite sayısının 16041, toplam öğretim üyesi sayısının ise 6016000 olması gerekmektedir. Bazı İİT ülkeleri için nüfus yapısı dikkate alınarak (Afganistan ve Afrika ülkeleri), özel planlama yapılması gerekliliği de bulunmaktadır.

### SONUÇ ve ÖNERİLER

İİT ülkelerindeki milli gelir dağılımları, nüfusları ve gelişmişlik düzeyleri çok farklıdır. Bu nedenle bu ülkelerin kalkınmaları için uygun göstergeler vasıtasıyla bir sınıflandırma yaparak ve ülkelerin öncelikleri dikkate alınarak, insan kaynaklarının yetiştirilmesi gerekli alanlar öncelikli olarak belirlenmelidir. Örneğin kişi başı milli geliri \$1000 ve daha az olan 17 ülke için farklı bir kalkınma planı, \$1000-\$2000 dolar olan 11 ülke için farklı bir kalkınma planı ve nihayetinde \$2000-\$5000 dolar olan ülkeler için de ayrı bir kalkınma planı yapmanın uygun olacağını düşünüyoruz. Diğer İİT üyesi ülkelerinin ise kendi kalkınma planlarını yapacak beceriye ve mali güce sahip olduklarını düşünüyoruz.

Ancak İİT kapsamındaki tüm ülkelerin sağlıklı beslenme için tarım ve gıda sorunları öncelikli ve ortaklaşa olarak ya tama-

men çözülmeli ya da bu sorun minimize edilmelidir. Açlıktan kimse ölmemelidir. İnsanlar sağlık koşullarına uygun şartlarda yaşatılmalıdır. Salgın hastalık sorunları çözülmeli ve gerekli ortak önlemler alınmalıdır. Bu nedenle İİT ülkeleri sahip oldukları insan ve para kaynaklarını ortak kullanmalıdır. Yani parası olan para vermeli, toprağı olan tarım için kullanmalı, üniversitesi olan insan yetiştirilmesine yardımcı olmalıdır. Eğer bu yapılamaz ise, İİT mevcut şartlar altında Dünyada hiç bir etkin gücü olmayan ve gelecekte ise hiç olmayacak bir organizasyon konumunda kalacaktır.

### KAYNAKLAR

- Anonim, (2019a). [www.nufus.com](http://www.nufus.com), Erişim tarihi: 11 Temmuz 2019.
- Anonim, (2019b). [worldpopulationreview.com/countries/](http://worldpopulationreview.com/countries/), Erişim tarihi:11 Temmuz 2019.
- Anonim, (2019c). <http://www.beycan.net/107/ulkelere-gore-ortalama-yasam-sureleri.html>, Erişim tarihi: 11 Temmuz 2019.
- Anonim, (2019d). [www.aneke.com](http://www.aneke.com), Erişim tarihi:10 Nisan 2019.
- Anonim, (2019e). <http://worldpopulationreview.com/countries/median-age/>, Erişim tarihi:11 Temmuz 2019.
- Anonim, (2019f). <https://www.4icu.org>, top University-2018, Erişim tarihi: 1 Temmuz 2019.
- COMCEC, (2019). [www.comcec.org](http://www.comcec.org), Erişim tarihi: 1 Nisan 2019.
- IMF, (2017). IMF 2017 Raporu: Kişi başı gelir.
- OECD, (2017). Education at a Glance 2017:OECD Indicators.
- OECD, (2019). World Economic Outlook Database, April 2019.
- OIC, (2019). [www.oic-oci.org/home/?1an=en](http://www.oic-oci.org/home/?1an=en), Erişim tarihi: 1 Nisan 2019.
- SESRIC, (2018a). Statistical Yearbook on OIC Member Countries 2018.
- SESRIC, (2018b),. OIC Economic Outlook 2018: Challenges and Opportunities towards Achieving the OIC-2025.
- SESRIC, (2019). [www.sesric.org/oic-ranker.php](http://www.sesric.org/oic-ranker.php), Erişim tarihi: Eylül 2019.
- UN, (2005). Birleşmiş Milletler 2005 Raporu: Ülkelerin okur-yazar oranları.
- WYMORE, A. Wayne, (1993). Model-Based Systems Engineering, CRC Press; 1st edition (April 5, 1993).
- Wikipedia, (2019). [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com), Erişim tarihi:10 Nisan 2019.
- WHO, (2019), Dünya Sağlık Örgütü Raporu (DSÖ) 2019 Raporu.
- Yıldırım, R. (2018). Optimization and the Geometric Ratio Model and Its Application to Higher Education in The Future. *American Journal of Engineering Research (AJER)*, 7(6), 209-214.
- Yıldırım, R., & Gündüz, S. (2018). Countries' Future Higher Education Structure and Optimizing. *American Journal of Engineering Research (AJER)*, 7,10:118-138.
- Yıldırım, R., & Gündoğan, M. (2019). Model Based Engineering, Optimizing The Higher Education Goals of Turkey's 2050 Using (2n+1) Geometric Ratio Model. *Journal of Turkish Operations Management*, 3(1),217-259.
- Zoubi, M. R. (2015). Science Education in the Islamic World: A Snapshot of the Role of Academies of Sciences, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192,359–363.
- Ul Haq, I., & Tanveer, M. (2020). Status of Research Productivity and Higher Education in the Members of Organization of Islamic Cooperation (OIC), *Library Philosophy and Practice (e-journal)*; ISSN 1522-0222, January 2020: 1-10.



# Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Duygusal Kıskançlık Düzeyleri ve Baş Etme Yöntemleri

## Emotional Jealousy Levels and Coping Methods in Romantic Relationships of Health Sciences Students

Nihan ALTAN SARIKAYA, Yasemin KOYUNOĞLU, Meral KAYA

### ÖZ

Bu çalışmada, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlere göre romantik ilişkilerindeki duygusal kıskançlık düzeyleri ve baş etme yöntemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kesitsel ve tanımlayıcı olan bu çalışma, bir devlet üniversitesinin sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören, 677 öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler “Bilgi Formu” ve “Duygusal Kıskançlık Ölçeği-Üniversite Öğrencileri Formu” ile toplanmış, verilerin değerlendirilmesinde ise yüzdelik dağılımlar, ortalamalar, standart sapma, medyan değerleri ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması  $19,64 \pm 1,54$ , %80,9’unun kadın, %62,2’sinin hemşirelik öğrencisi, %43,4’ünün 1. sınıfa gittiği, %53,9’unun şehirde doğduğu saptanmıştır. Kadın öğrencilerin ölçek toplam puan ortalaması  $42,42 \pm 7,56$ , erkek öğrencilerin  $38,75 \pm 8,63$  olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin baş etme yöntemleri içinden en fazla akılcı tartışma yöntemini tercih ettiği saptanmıştır. Öğrencilerin duygusal kıskançlık seviyesinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere duygusal kıskançlıkla baş edebilmelerinde duygu farkındalığı ve duygu yönetimi eğitimlerinin planlanması önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Üniversite öğrencisi, Kıskançlık, Romantik ilişki, Baş etme

### ABSTRACT

The aim of this study was to determine the level of emotional jealousy and coping methods of romantic relationships of students studying at the faculty of health sciences according to their gender. This cross-sectional and descriptive study was carried out with 677 students studying at the health sciences faculty of a state university. The data were collected using the “Information Form” and “Emotional Jealousy Scale-University Students Form”, and percentage distributions, means, standard deviation, median values and Mann Whitney U test were used in the evaluation of the data. The average age of the students was  $19.64 \pm 1.54$ , 80.9% were women, 62.2% were nursing students, 43.4% went to the first grade, and 53.9% were born in the city. The scale total score mean of female students was  $42.42 \pm 7.56$ , and  $38.75 \pm 8.63$  for male students. It was determined that among the coping methods, students preferred rational discussion method. It has been determined that the students have a high level of emotional jealousy. It was suggested that students plan emotion awareness and emotion management trainings to cope with the feeling of jealousy.

**Keywords:** University student, Jealousy, Romantic relationship, Coping

Altan Sarıkaya N., Koyunoğlu Y., & Kaya M., (2020). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki duygusal kıskançlık düzeyleri ve baş etme yöntemleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 488-493. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.408>

**Nihan ALTAN SARIKAYA** (✉)

ORCID ID: 0000-0002-3678-6186

Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı, Edirne, Türkiye  
Trakya University Faculty of Health Sciences, Department of Mental Health and Psychiatric Nursing, Edirne, Turkey  
nihanaltan85@gmail.com

**Yasemin KOYUNOĞLU**

ORCID ID: 0000-0002-7796-4372

Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik, Edirne, Türkiye  
Trakya University Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Edirne, Turkey

**Meral KAYA**

ORCID ID: 0000-0001-7909-7551

Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik, Edirne, Türkiye  
Trakya University Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Edirne, Turkey

**Geliş Tarihi/Received** : 06.11.2019

**Kabul Tarihi/Accepted** : 24.11.2020

## GİRİŞ

Kıskançlık, her kültürde görülmele birlikte sosyal ve kişisel güvenliği tehdit eden bir durum hissedildiğinde ortaya çıkan bir duygudur (Mclaren, 2011). Bu duygu insanların en çok utanarak gizlediği duygulardan biridir. Gizlenen duygular kısa bir süre sonra bireyde gerilim yaratır ve bireyin olayları değerlendirme gücünü olumsuz etkiler (Tarhan, 2014).

Tüm insanlar hayatlarının bir noktasında kıskançlık yaşarlar. Bazı insanların kıskançlık deneyimleri olumlu bir etki yaratırken, diğer taraftan saldırgan ya da rahatsız edici tepkilere yol açabilecek yoğunlukta psikolojik kargaşaya da neden olabilir (Hepburn, 2009).

Kıskançlıkla ilgili toplumsal yanlış inanışlar ve düşünce kalıpları mevcuttur. Sevme ile kıskançlık arasında paralel bir bağlantı kurularak ‘Seven insan kıskanır’, ‘Kıskanayım ki sevdiğim anlaşsın’ gibi cümleler kullanılmaktadır (Tarhan 2014; Makleff et al., 2019). Uzun süreli romantik bir ilişki kurmak ve sürdürmek birçok yetişkinin başarmaya çalıştığı sosyal bir süreçtir. Bu çabanın başarısı veya başarısızlığı, bireylerin mutluluğunu ve refahını önemli ölçüde etkileyebilir (Holmes & Johnson 2009). Kıskançlık, romantik ilişkiler bağlamında yaşanan yoğun bir duygu olarak da gösterilmektedir (Zandbergen & Brown 2015).

Romantik kıskançlık, bireylerin benlik saygısını tehdit eden, ilişkiye yönelik gerçek veya algılanan bir tehdit karşısında ortaya çıkan karmaşık bir duygudur. Romantik ilişkisinde kıskançlık yaşayan bir birey, öfke, korku, üzüntü, gerginlik gibi duygular da yaşamaktadır. Yoğun yaşanan olumsuz duygular bireylerin olumsuz tepkilerine yol açar (Guerrero et al., 2005; Mclaren 2011). Bireylerde kendini kontrol etme yeteneği kaybolduğunda, kendine veya çevresine zarar verecek boyutlara ulaşır ve ölüm gibi ciddi sonuçlarla patolojik hâle gelebilir (White 1981; Martínez-León et al., 2017). Cinayet, takip veya aile içi istismar gibi şiddet içeren suçların büyük çoğunluğunun kıskançlık duygularıyla bağlantılı olabildiği belirtilmektedir (Hepburn, 2009). Bu nedenle duygusal kıskançlık toplum sağlığı için ele alınması gereken önemli bir konudur.

Kıskançlığın karmaşık ve duruma dayalı bir yapısının olması ve duygusal (kıskançken bireylerin nasıl hissettiği), bilişsel (bireylerin kıskançlık yaratan durumları nasıl değerlendirdiği), davranışsal (kıskançken bireylerin davranışları) üç farklı bileşenden oluşması bireylerin, romantik kıskançlıkla baş etme yöntemlerini etkilemektedir. Kıskançlıkla karşı karşıya kalan bireyler farklı başa çıkma tepkileri gösterirler. Bazı bireyler akılcı tartışma gibi yapıcı başa çıkma yöntemleri kullanırken bazıları ise duygusal geri çekilme, savunmasızlık gibi yıkıcı başa çıkma yöntemleri kullanmaktadır (Demirtas-Madran, 2011). Yapılan bir çalışmada ‘Kıskançlıkla nasıl baş edersin?’ sorusuna, katılımcıların çoğunluğu partneri ile bu konuda konuşacağını belirtirken diğer çoğunluğu ise şiddetle cevap vereceğini belirtmiştir (Pines, 1998).

Yetişkinliğe geçişin başladığı üniversite yıllarında yaşanan romantik ilişkiler bireyler için büyük önem taşır (Ullah, Ahmad, Khan & Alam 2016). Üniversite öğrencileri romantik ilişkilerinde yaşadıkları kıskançlık karşısında olumsuz etkilenmektedir

(Khanchandani & Durham 2009). 18 yaşındaki öğrencilerin yaklaşık % 70’i “özellikle romantik” olarak ilişki içindedir ve bu ilişkiler genellikle gençlerin ruh hallerini ve yaşam tarzlarını değiştirebilir (Ullah et al., 2016).

Literatür taramasında Türkiye’de romantik kıskançlık ve baş etme yöntemleri ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, aynı zamanda bu çalışmaların partneri olan ya da evli olan bireyler üzerinde yapıldığı görülmüştür. Romantik kıskançlığın olumsuz tarafları dikkate alındığında, bireylerin ilişki yaşamadan önce cinsiyetlere göre duygusal kıskançlık düzeylerinin ve baş etme yöntemlerinin farkında olması, ileride ortaya çıkacak istenmeyen sonuçların önüne geçilebilmesinde önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle romantik bir ilişkisi olan ya da olmayan üniversite öğrencilerinin cinsiyetlere göre romantik ilişkilerindeki duygusal kıskançlık düzeyleri ve başa çıkma yöntemlerini belirlemek amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlere göre romantik ilişkilerindeki duygusal kıskançlık düzeyleri nedir?
2. Cinsiyetlere göre öğrencilerin romantik ilişkilerindeki duygusal kıskançlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Cinsiyetlere göre öğrencilerin romantik ilişkilerindeki duygusal kıskançlıklarıyla baş etme yöntemleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Amacı ve Tipi

Kesitsel ve tanımlayıcı tipte olan bu çalışmada, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlere göre romantik ilişkilerindeki duygusal kıskançlık düzeyleri ve baş etme yöntemlerini belirlemek amaçlanmıştır.

### Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin sağlık bilimleri fakültesine kayıtlı olan öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, araştırmanın yapıldığı tarihler arasında Sağlık Bilimleri Fakültesi’ne kayıtlı olan öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem seçimine gidilmeden, çalışmanın yapıldığı tarihlerde fakültede bulunan tüm öğrencilere ulaştırılması planlanmış ve çalışmaya katılmayı kabul eden, romantik bir ilişkisi olan ya da olmayan 677 öğrenci ile çalışma tamamlanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler “Bilgi Formu” ve “Duygusal Kıskançlık Ölçeği-Üniversite Öğrencileri Formu” ile toplanmıştır.

**Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından oluşturulan bu form, öğrencilerin sosyo- demografik özelliklerini içeren (yaş, cinsiyet, sınıf, bölüm, doğduğu yer, yaşadığı bölge) 6 soru, kıskançlıkla ilgili özellikleri içeren (Romantik ilişkinizde kıskanç mısınız?, Romantik ilişkinizdeki kıskançlık düzeyiniz nedir?, İlişkide yaşanan kıskançlıkla baş etme yöntemleriniz nelerdir?) 3 soru olmak üzere toplam 9 sorudan oluşmuştur.

**Duygusal Kıskançlık Ölçeği Üniversite Öğrencileri Formu:** Kızıldağ tarafından 2017 yılında geliştirilen 17 maddeli bu ölçek üçlü Likert tipinde (“Hiç Kiskanmam; Biraz Kiskanırım; Çok Kiskanırım”) uygulanmaktadır (Kızıldağ, 2017).

Ölçek, üç alt boyuttan (değersizlik, ilişkisel doyumsuzluk ve aşkın yitimi, beraber zaman geçirmede isteksizlik) oluşmaktadır. Değersizlik hissi (başkalarını takdir ederken partnerin takdir edilmemesi, önemli günlerin hatırlanmaması vb.) alt boyutunda 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7 numaralı maddeler; ilişkisel doyumsuzluk ve aşkın yitimi (başkalarıyla olan ilişkilerde sınır koymama, başkalarıyla görüşmek isteme vb.) alt boyutunda 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15 numaralı maddeler ve beraber zaman geçirmede isteksizlik (birlikte vakit geçirmek yerine başkalarıyla birlikte olma, arkadaş ortamlarına dahil etmeme vb.) alt boyutunda ise 16 ve 17 numaralı maddeler yer almaktadır. Bu ölçek romantik bir ilişkisi olan ya da olmayan bireylere uygulanabilmektedir. Duygusal Kıskançlık Ölçeği Üniversite Öğrencileri Formu’ndan alınan yüksek puan duygusal kıskançlık düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 17-51 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,89’dur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,92 bulunmuştur.

### Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın etik uygunluğu için araştırmanın yapıldığı üniversitenin bilimsel araştırmalar etik kurulundan BAEK 2018/405 numaralı etik onay izni, verilerin toplanmasında Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı’ndan yazılı izin ve çalışmanın amacı açıklanarak öğrencilerden yazılı ve sözlü onam alınmıştır.

### Verilerin Toplanması

Veri formları doldurulmadan önce öğrencilere çalışmanın amacı ve verilerin gizliliğinin korunacağı bilgisi verilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin bilgi formunu doldurmaları yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

### İstatistiksel Analiz

Çalışmanın istatistiksel analizleri için Stastical Package for Social Science for Windows 21 (SPSS 21) programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımı Shapiro-Wilk kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde, ordinal değişkenler için aritmetik ortalama, standart sapma ve ortanca değerler, nominal değişkenlerde de yüzde ve frekans kullanılmıştır. Ordinal değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman korelasyon analizi ve iki grup ortalaması arasındaki farkın belirlenmesinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık .05 düzeyinde sınımlanmıştır.

## BULGULAR

Katılımcılara ilişkin tanıtıcı bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 19,64±1,55, %80,9’unun kadın, %62,2’sinin bölümünün hemşirelik, %43,4’ünün 1. sınıf olduğu ve %53,9’unun bir ilde doğduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin kıskançlık ile ilgili özellikleri Tablo 2’de belirtilmiştir. Çalışmaya katılan kadın öğrencilerin %81,2’sinin, erkek

öğrencilerin %78,3’ünün romantik ilişkilerinde kıskanç olduğunu ve kıskançlık düzeylerinin ise orta seviyede olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlere göre Duygusal Kıskançlık Ölçeği Üniversite Öğrencileri Formu ve alt boyut puan ortalamaları Tablo 3’te verilmiştir. Çalışmaya katılan kadın öğrencilerin duygusal kıskançlık düzeyi toplam puan ortalaması 42,42±7,56 iken ortanca değeri 45,00 olarak bulunmuştur. Kadın öğrencilerin ilişkisel doyumsuzluk ve aşkın yitimi alt boyut puan ortalamasının (20,54±3,64) değersizlik hissi (17,42±3,35) ve beraber zaman geçirmede isteksizlik alt boyut puan ortalamasından (4,45±1,26) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin duygusal kıskançlık düzeyi toplam puan ortalaması 38,75±8,63 iken ortanca değeri 41,00 olarak bulunmuştur. Erkek öğrencilerin de ilişkisel doyumsuzluk ve aşkın yitimi alt boyut puan ortalamasının (19,12±4,58), değersizlik hissi (15,51±3,59) ve beraber zaman geçirmede isteksizlik alt boyut puan ortalamasından (4,12±1,37) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4’de öğrencilerin cinsiyetlere göre duygusal kıskançlık ve alt boyut puanları arasındaki fark gösterilmiştir. Değersizlik hissi, ilişkisel doyumsuzluk ve aşkın yitimi, beraber zaman geçirmede isteksizlik alt boyutu ve toplam puanları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0.05). Bu fark kadın öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri (n=677)

Değişkenler	Ort±SS	
Yaş	19,64±1,55	
	n	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	548	80,9
Erkek	129	19,1
<b>Bölüm</b>		
Hemşirelik	421	62,2
Beslenme Diyetetik	126	18,6
Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	54	8,0
Sağlık Yönetimi	48	7,1
Odyoloji	28	4,1
<b>Sınıf</b>		
1. sınıf	294	43,4
2. sınıf	161	23,8
3. sınıf	141	20,8
4. sınıf	81	12,0
<b>Doğduğu Yer</b>		
Köy	46	6,8
İlçe	226	33,4
İl	365	53,9
Yurtdışı	40	5,9

**Tablo 2:** Öğrencilerin Kıskançlıkla İlgili Özellikleri (n=677)

Değişkenler	Kadın (n=548)		Erkek (n=129)	
	n	%	n	%
<b>Romantik ilişkinizde kıskanç mısınız?/ İlişkiniz olsa kıskanç olur musunuz?</b>				
Evet	445	81,2	101	78,3
Hayır	103	18,8	28	21,7
<b>Romantik ilişkinizdeki kıskançlık düzeyiniz nedir?/ İlişkiniz olsa kıskançlık düzeyiniz nasıl olur?</b>				
Hiç	16	2,9	6	4,7
Çok az	89	16,2	16	12,4
Orta	239	43,6	51	39,5
Fazla	146	26,6	35	27,1
Çok fazla	58	10,6	21	16,3

**Tablo 3.** Cinsiyetlere Göre Duygusal Kıskançlık Ölçeği Üniversite Öğrencileri Formu ve Alt Boyut Puan Ortalamaları (n=677)

Değişkenler		Medyan (Q1-Q3)	Mod	Ort±SS
Kadın	Değersizlik Hissi	18,00 (15,00-20,00)	21,00	17,42±3,35
	İlişkisel Doyumuzluk ve Aşkın Yitimi	22,00 (19,00-23,00)	24,00	20,54±3,64
	Beraber Zaman Geçirmede İsteksizlik	5,00 (4,00-6,00)	6,00	4,45±1,26
	Ölçek Toplam	45,00 (38,25-48,00)	51,00	42,42±7,56
Erkek	Değersizlik Hissi	16,00 (13,50-18,00)	14,00	15,51±3,59
	İlişkisel Doyumuzluk ve Aşkın Yitimi	21,00 (16,00-23,00)	24,00	19,12±4,58
	Beraber Zaman Geçirmede İsteksizlik	4,00 (3,00-5,00)	4,00	4,12±1,37
	Ölçek Toplam	41,00 (33,50-46,00)	48,00	38,75±8,63

**Tablo 4:** Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygusal Kıskançlık Ölçeği Üniversite Öğrencileri Formu Puanları Farkı (n=677)

Ölçek	Kadın (n=548)	Erkek (n=129)	U	p
	Mean rank	Mean rank		
Değersizlik Hissi	360,14	249,21	23,763	,000
İlişkisel Doyumuzluk ve Aşkın Yitimi	349,66	293,73	29,506	,003
Beraber Zaman Geçirmede İsteksizlik	347,77	301,75	30,541	,014
Ölçek Toplam	356,24	265,78	25,900	,000

Tablo 5’de çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlere göre kıskançlıkla baş etme yöntemleri gösterilmiştir. Kadın öğrencilerin %57,5’i, erkek öğrencilerin %58,1’i en fazla akılcı tartışma yöntemini kullandığı, kadın öğrencilerin %2,7’si, erkek öğrencilerin %3,1’inin ise en az olarak kendine fiziksel zarar vermeyi kullandığı saptanmıştır.

### TARTIŞMA

Bu çalışmada sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlere göre romantik ilişkilerindeki duygusal kıskançlık düzeyleri ve baş etme yöntemleri incelenmiştir.

Çalışmada kadın ve erkek öğrenciler romantik bir ilişki yaşadığında kıskançlık hissedeceğini, romantik kıskançlık düzeylerinin ise orta seviyelerde olacağını belirtti. Çalışma sonucunda kadın öğrencilerin duygusal kıskançlık düzeyi toplam puan ortalaması 42,42±7,56, ortanca değeri 45,00; erkek öğrencilerin ise duy-

gusal kıskançlık düzeyi toplam puan ortalaması 38,75±8,63, ortanca değeri 41,00 olarak bulundu. Bu sonuçlar hem kadın hem erkek öğrencilerin duygusal kıskançlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yücelan’ın (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin romantik ilişkilerindeki kıskançlık düzeyinin oldukça yüksek olduğu saptanırken, Tortamış’ın (2014) evli bireylerin romantik kıskançlık düzeyleri üzerinde yaptığı çalışmada da kadın ve erkeklerin romantik kıskançlık düzeyi toplam puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucu literatürdeki bulgularla paralellik göstermektedir.

Çalışmaya katılan kadın ve erkek öğrencilerin partnerin başkalarıyla da görüşmek istemesi gibi durumlarda yaşanan ilişkisel doyumuzluk ve aşkın yitimi alt boyut puan ortalamasının, partnerin önemli günleri unutmasında yaşanan değersizlik hissi ve arkadaş görüşmelerine partnerini davet etmemesi gibi



**Tablo 5:** Cinsiyetlere Göre Öğrencilerin Kıskançlıkla Baş Etme Yöntemleri (n=677)

Değişkenler	Kadın (n=548)		Erkek (n=129)	
	n	%	n	%
<b>İlişkide yaşanan kıskançlıkla baş etme yöntemleriniz nedir?/İlişkiniz olsa kıskançlıkla nasıl baş edersiniz?</b>				
Akılcı tartışma	315	57,5	75	58,1
Bağırma	109	19,9	23	17,8
Ağlama	167	30,5	7	5,4
Kendine fiziksel zarar verme	15	2,7	4	3,1
Gizleyerek acı çekme	202	36,8	48	37,3
Mizahi yönden yaklaşma	81	14,8	27	20,9
Kabullenme	108	19,7	28	21,7
Karşıdaki kişiyi iğneleme	290	52,9	52	40,3
Değip değmeyeceğini düşünme	146	26,6	30	23,3
Bir şeyler fırlatma	35	6,4	7	5,4
Görmezden gelme	107	19,5	40	31,1
Öç alma	240	43,8	47	36,6
Terk etme	39	7,1	10	7,8

\*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

durumlarda ortaya çıkan beraber zaman geçirmede isteksizlik alt boyut puan ortalamasından daha yüksek olduğu görüldü. İlişkisel doyumsuzluk ve aşkın yitiminin bireyler için ilişkinin tehlikeye girmesi anlamına gelmesinden dolayı bireylerin böyle bir durumda daha çok yetersizlik, çaresizlik, kaybetme korkusu gibi duyguların daha ağır bastığı ve bu nedenle daha fazla sıkıntı yaşadıkları düşünülmektedir.

Cinsiyet, romantik ilişkilerdeki kıskançlıkla ilgili literatürde en çok araştırılan değişkenlerden biridir. Romantik kıskançlık ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, bir kısım çalışmada cinsiyetin kıskançlık üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı (Demirtaş & Dönmez 2006; Güngör Houser 2009) saptanırken, yapılan bazı çalışmalarda ise kıskançlığın cinsiyetler arasında farklılaştığı belirlenmiştir (Buss et al., 1992; Buss & Haselton 2005). Öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygusal kıskançlık düzeyleri ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptandı ( $p<0.05$ ). Çalışmada, kadın öğrencilerin duygusal kıskançlık ölçeği toplam puanı, değersizlik hissi, ilişkisel doyumsuzluk ve aşkın yitimi, beraber zaman geçirmede isteksizlik alt boyut puanlarının erkek öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu belirlendi ( $p<0.05$ ). Kadınların ve erkeklerin fiziksel, ruhsal yapılarındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Demirtaş-Madran (2011) erkek ve kadınların kıskançlıkla baş etme eğilimleri arasında önemli farklılık olduğunu, Rusbult (1987) ise kadınların ilişkiyi korumak için yapıcı yöntemleri, erkeklerin ise kendine olan saygısını korumak için yıkıcı yöntemleri seçeceklerini belirtmiştir. Çalışmada kadın ve erkek öğrencilerin partnerlerine karşı yaşayacakları duygusal kıskançlıklarda, çoğunlukla yapıcı yöntemlerden; doğru bir iletişim kurarak sorunlarını çözmede akılcı tartışma yöntemini ve ilişkiyi koruma çabasıyla gizlice acı çekme, ağlama yöntemini

kullanacakları saptanırken, diğer taraftan da ilişkilerinde yıkıcı yöntemlerden olan sözlerle iğneleme ve öç alma gibi ilişkiyi bitirme ya da bitirmeye tehdit etme yöntemlerini kullandıkları belirlendi. Çalışmada erkek ya da kadınların benzer baş etme yöntemlerini kullandıkları saptandı. Çalışmayla benzer olarak Pines ve Aronson (1983) kadınların ve erkeklerin baş etme yöntemleri arasından en çok akılcı tartışma yöntemini kullandığını belirtmiştir. Sosyal ilişkilerin önemli olduğu, duygusal tepkilerin değişken olduğu gençlik döneminde, duygusal kıskançlık karşısında gençlerin ilişkilerinde çözüm yolları aradığı ve yapıcı bir tutum tercih ettikleri söylenebilir.

#### Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın yalnızca bir devlet üniversitesinin sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencileriyle yürütülmüş olması ve değerlendirmeye alınan toplam öğrenci sayısının evrenin %42'sini oluşturması çalışma sonuçlarının genellenememesine neden oluşturmaktadır.

#### SONUÇ

Çalışmada, kadın ve erkek öğrencilerin çoğunluğu, romantik bir ilişkide duygusal kıskançlık hissedeceğini, romantik kıskançlık düzeyinin ise orta seviyelerde olacağını belirtti. Öğrencilere kıskançlıkla baş etme yöntemleri sorulduğunda çoğunluğu akılcı yöntemle tartışma gibi yapıcı baş etme yöntemlerini kullanacağını belirtirken, büyük bir çoğunluğu da iğneleme, öç alma gibi yıkıcı baş etme yöntemlerini kullanacağını belirtti. Kadın ve erkek öğrencilerin duygusal kıskançlık düzeylerinin yüksek olduğu saptandı. Kadın öğrencilerin duygusal kıskançlık ölçeği toplam puanı, değersizlik hissi, ilişkisel doyumsuzluk ve aşkın yitimi, beraber zaman geçirmede isteksizlik alt boyut puanlarının erkek öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu belirlendi.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ruh sağlığı profesyonellerinin, duyguların yoğun olarak yaşandığı üniversite döneminde gençlerin duygusal ilişkilerindeki kıskançlığının fark edilmesinde, duygusal kıskançlıkla baş etmekte biçimlerinin belirlenmesinde ve gençlerin yaşadıkları ağır duyguların yaşamındaki etkilerini fark ederek iç görü kazanmalarında önemli görevleri bulunmaktadır. Geleceğin aile yaşamını biçimlendirecek olan gençlere romantik ilişkiye başlamadan önce kendilerini tanımaları, duygularının farkına varmaları, duygulara uygun yapıcı baş etme yöntemleri geliştirmeleri konusunda yardımcı olmalıdır.

### KAYNAKLAR

- Buss, D. M., & Haselton, M. (2005). The evolution of jealousy. *Trends in Cognitive Science*, 9(11), 506-507.
- Buss, D. M., Larsen, R. J., Westen, D., & Semmelroth, J. (1992). Sex differences in jealousy: Evolution, physiology, and psychology. *Psychological Science*, 3(4), 251-256.
- Demirtas-Madran, H. A. (2011). Understanding coping with romantic jealousy: Major theoretical approaches. Re-constructing emotional spaces: From experience to regulation, *Prague College of Psychological Studies Press*, 153-167.
- Demirtaş, H. A., & Dönmez, A. (2006). Yakın ilişkilerde kıskançlık: Bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(3),1-11.
- Guerrero, L. K., Trost, M. R., & Yoshimura, S. M. (2005). Romantic jealousy: Emotions and communicative responses. *Personal Relationships*, 12(2), 233-252.
- Güngör-Houser, A. (2009). Evli bireylerin sahip oldukları iletişim çatışması türü, romantik kıskançlık ve duygusal zeka düzeylerinin evlilik doyumları üzerine etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Hepburn, J. M. (2009). In: Jealous. Eds. Weiner IB, Craighead WE, The Corsini Encyclopedia of Psychology. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Holmes, B. M., & Johnson, K. R. (2009). Adult attachment and romantic partner preference: A review. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 833-852.
- Khanchandani, L., & Durham, T. W. (2009). Jealousy during dating among female college students. *College Student Journal*, 43,1272-1278.
- Kızıldağ, S. (2017). Duygusal Kıskançlık Ölçeği Üniversite Öğrencileri Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 146-157.
- Makleff, S., Garduño, J., Zavala, R. I., Barindelli, F., Valades, J., Billowitz, M., Silva Márquez, V. I., & Marston, C. (2019). Preventing intimate partner violence among young people-a qualitative study examining the role of comprehensive sexuality education. *Sexuality Research and Social Policy*, 1-12.
- Martínez-León, N. C., Peña, J. J., Salazar, H., García, A., & Sierra, J. C. (2017). A systematic review of romantic jealousy in relationships. *Terapia Psicológica*, 35(2),203-212.
- Mclaren, K. (2011). Duyguların dili. Çev. Yalçinkaya Z. İstanbul, Butik Yayıncılık.
- Pines, A. M. (1998). Romantic jealousy: Causes, symptoms, cures. New York (NY): Routledge.
- Pines, A. M., & Aronson, E. (1983). The jealousy question scale. *Psychological Reports*, 50, 1143-1147.
- Rusbult, C. E. R. (1987). Responses to dissatisfaction in close relationships: The exit-voice-loyalty-neglect model. In D. Perlman & S. Duck (Eds.), *Intimate relationships: Development, dynamics, and deterioration*. (pp. 209-237), Beverly Hills, CA: Sage.
- Tarhan, N. (2014). Duyguların psikolojisi. İstanbul, Timaş Yayınları.
- Tortamış, M. (2014). Evli bireylerde romantik kıskançlık türü ve aldatma eğiliminin şema terapi modeli çerçevesinde değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ullah, Z., Ahmad, Z., Khan, H., & Alam, J. (2016). The nexus of romantic relationship and motivation among students of a university: A quantitative study. *The Discourse*, 2(2), 13-19.
- White, G. L. (1981). Jealousy and partner's perceived motives for attraction to a rival. *Social Psychology Quarterly*, 44, 24-30.
- Yücalan, Ö. B. (2007). Üniversite öğrencilerinin yakın ilişkilerinin bazı değişkenler ve baskın ben durumları (TA) açısından incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi] Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zandbergen, D. L., & Brown, S. G. (2015). Culture and gender differences in romantic jealousy. *Personality and Individual Differences*, 72, 122-127.

# Dışlanma ve Umut Arasında: Suriyeli Yükseköğretim Öğrencilerinin Deneyimleri

## Between Exclusion and Hope: Syrian Higher Education Students' Experiences

Sümeyye Ayyüce ŞAHİN, Zafer ÇELİK

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin yükseköğretime erişim ile eristikten sonraki deneyimlerini incelemektir. Buna ilaveten, bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin diğer öğrenciler, akademik ve idari personel ile ilişkileri ele alınacaktır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, yarı yapılandırılmış soru formları ile derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklem tekniği ile katılımcılar belirlenmiş ve Ankara'da farklı üniversite ve fakültelerde öğrenim gören Suriyeli 14 lisans öğrencisiyle görüşülmüştür. Suriyeli öğrencilerin TÖMER sürecinde Türkçeyi yeterli düzeyde öğrenememeleri üniversitede ve sosyal yaşamda birçok güçlüğe neden olmaktadır. Suriyeli öğrenciler üniversite başvurularında, üniversite kayıt sürecinde, derslerde, sınavlarda ve ders sonrası akademik ve idari personelle etkili bir iletişim kurma konusunda güçlükler yaşamışlardır. Suriyeli öğrencilerin sosyal ilişkilerinde, yerli öğrenciler, akademik ve idari personeller tarafından maruz kaldıkları önyargılı tutumlar öğrencilerin akademik başarılarını ve üniversiteye uyum süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Suriyeli yükseköğretim öğrencileri, Ayrımcılık, Yükseköğretime erişim, dil engeli

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine Syrian students' experiences before and after enrolling in higher education. The study also aims to analyze Syrian students' relations with other students as well as academic and administrative staff. In this study, a qualitative research method was used, and in-depth interviews were conducted with semi-structured questionnaires. The participants were identified with the maximum diversity sampling technique, and 14 Syrian undergraduate students were interviewed from different universities and faculties in Ankara. The fact that Syrian students have not excelled in Turkish during the TÖMER (Center for Learning Turkish Language) causes many challenges for them in the university and social life. Syrian students have difficulties in establishing effective communication with academic and administrative staff during the university application, registration, and at the courses, exams, and after class activities. Attitudes with prejudices towards Syrian students' by local students, academic and administrative staff have an adverse effect on Syrian students' academic performance and adaptation process.

**Keywords:** Syrian higher education students, Discrimination, Access to higher education, language barrier

Şahin S. A., & Çelik Z., (2020). Dışlanma ve umut arasında: Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 494-503. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.409>

Sümeyye Ayyüce ŞAHİN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-1178-1127

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Ankara Yıldırım Beyazıt University

sahinayyuce@gmail.com

Zafer ÇELİK

ORCID ID: 0000-0003-0080-1142

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Ankara Yıldırım Beyazıt University

Geliş Tarihi/Received : 03.04.2020

Kabul Tarihi/Accepted : 03.06.2020

## GİRİŞ

Suriye’de yaşanan iç savaştan sonra Türkiye’ye başlayan Suriyelilerin göç dalgası sonucunda Türkiye’deki Suriyeli sayısı Mayıs 2020 verilerine göre 3,6 milyona ulaşmıştır. Yükseköğretim çağındaki Suriyeli genç sayısı ise (19-24 yaş arası) 500 bindir (GİGM, 2020). Yükseköğretime erişim, bu genç nüfusun daha iyi istihdam imkânına sahip olması, gelecek umutlarının artması, Türkiye toplumuna ekonomik, sosyal ve kültürel uyumunu sağlaması açısından kritik bir öneme sahiptir. Suriyeli gençlerin yükseköğretime erişimlerini artırmak amacıyla Türkiye, 2012 yılından itibaren kolaylaştırıcı adımlar atmıştır. Bu çerçevede burs programları geliştirilmiş ve üniversiteye kayıt süreçleri kolaylaştırılmıştır. Bu politikaların sonucu olarak, 2013-2014 öğretim yılında 1.785 olan Suriyeli yükseköğretim öğrencisi sayısı 2018-2019 öğretim yılında 27.036’ya yükselmiştir (YÖK, 2019). Suriyeli öğrencilerin sayıca en fazla olduğu üniversitelere bakıldığında ilk beş sırada Gaziantep Üniversitesi (1.986), İstanbul Üniversitesi (1.217), Karabük Üniversitesi (1.178), Mersin Üniversitesi (1.217) ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (1.103) bulunmaktadır (YÖK, 2019). Yükseköğretimdeki Suriyeli öğrenci sayısının artmasına rağmen, Suriyeli öğrencilerin deneyimlerine yönelik yeterince çalışma bulunmamaktadır.

Literatürde uluslararası öğrencilere yönelik önemli sayıda çalışma yapılırken mülteci kökenli öğrencilere yönelik çalışmalar sınırlıdır. Travmatik geçmişe sahip, ekonomik olarak ciddi güçlükler yaşayan mülteci kökenli üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler bu araştırmalarda vurgulanmaktadır. Bir göç tecrübesi yaşadıklarından dolayı mülteci kökenliler yeni geldikleri ülkede ciddi bir ekonomik sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Çünkü bu gençlerin ebeveynleri, ev sahibi ülkede sahibi oldukları becerileri, ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeyi çoğu zaman yeni geldikleri ülkeye taşıyamamaktadırlar. Bundan dolayı mülteci kökenli öğrenciler, önemli bir yoksulluk deneyimi yaşamaktadırlar (Shakya vd., 2010; Silburn vd., 2008; Stevenson & Willot, 2007; Taylor & Sidhu, 2011). Mülteci kökenli öğrencilerin yaşadığı en önemli sorunlardan biri de ev sahibi ülkenin dilinde yeterince yetkin olamamalarıdır. Dil sorunu mülteci kökenli öğrenciler için okula başvuru, kayıt, dersler, sınavlar, akademik ve idari personel ile diğer öğrencilerle kurdukları iletişimde oldukça belirleyicidir (Earnest vd., 2010; Harris & Marlowe, 2011; Maringe, Ojo & Chiramba, 2017; Stevenson & Willot, 2007; Naidoo, 2015; Shakya vd., 2010; Silburn vd., 2008). Mülteci kökenli öğrencilerin yaşadıkları en temel sorunlardan biri de oryantasyon eksikliği olarak tanımlanan gelinen ülkenin eğitim sistemi, üniversiteye başvuru sistemine erişim, çeşitli destek programlarına erişim gibi hususlarda yaşanan eksikliklerdir (Hannah, 1999; Naidoo, 2015; Stevenson & Willot, 2007). Özellikle savaş, şiddet ve baskı ortamlarından kaçan mülteci kökenli öğrencilerde ciddi depresyon, kaygı bozukluğu, intihar eğilimi ve travma sonrası stres bozukluğu gibi birçok zihinsel ve psikolojik kökenli sağlık sorunları görülmektedir (Stevenson & Willot, 2007). Türkiye’deki Suriyeli öğrenciler, savaş ve şiddet ortamından kaç-

arak ailelerinin tüm ekonomik, kültürel ve sosyal sermayesini Suriye’de bırakmak zorunda kalmışlardır. Ayrıca bu öğrenciler, yeni geldikleri ülkenin eğitim sistemine uyum sağlama ve dili öğrenme gibi birçok zorlu deneyimler ile karşı karşıyadırlar. Yükseköğretim sisteminde sayıları her geçen yıl artan Suriyeli öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim almaları için, bu öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek oldukça önemlidir. Tam da bu çerçevede bu çalışmanın amacı, Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin yükseköğretime erişiminde, erişiminden sonra okul içerisindeki idari ve akademik alanda yaşadıkları süreçleri ve arkadaş, öğretim görevlisi ve idari personel ile iletişimlerinin nasıl olduğu, karşılaştıkları güçlükler ve zorluklar ile memnuniyet alanlarını tespit etmektir<sup>1</sup>.

## SURİYELİ GENÇLERİN YÜKSEKÖĞRETİME ERİŞİMİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR

Suriyeli gençlerin yükseköğretime erişimi için Türkiye iki önemli politika takip etmiştir. İlk olarak yükseköğretim sistemine kabul süreçlerinde yaptığı düzenlemelerle Suriyeli gençlerin üniversitelere erişimini kolaylaştırmıştır. İkinci olarak ise özellikle Avrupa Birliği (AB) ve Avrupa ülkelerinin de destekleri ile öğrencilere yönelik burs programları geliştirilmiştir.

### Suriyeli Gençlerin Yükseköğretime Erişimini Artırmak İçin Yapılan Düzenlemeler

Suriyeli gençlerin yükseköğretime erişimini kolaylaştırmak için Suriyelilerin Türkiye’ye geldikleri ilk yıllardan itibaren aktif bir politika uygulanmıştır. Suriyeli öğrencilerin yükseköğretime uyum sağlamalarını kolaylaştırıcı birçok yönetmelik çıkarmıştır (Watenpugh, Fricke & King, 2014). İlk olarak 29 Ağustos 2012 tarihinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Genel Kurulu aldığı karar ile 2012-2013 öğretim yılında sınır bölgesinde tespit edilen yedi devlet üniversitesinin Suriyeli öğrencileri özel öğrenci olarak kabul edeceği belirtilmiştir. Bu kararda belgeleri olmayan ya da eksik olan öğrencilerin beyan ile özel öğrenci kapsamında yükseköğretim programına başlayabileceği ifade edilmiştir (Erdoğan, 2017).

Bu karardan bir yıl sonra 23 Eylül 2013 tarihinde yönetmelikle yapılan bir düzenleme ile şiddet olayları ve insani kriz nedeniyle eğitim ve öğretimin kesintiye uğradığı ülkelerdeki öğrencilere Türkiye’deki üniversitelere yatay geçiş yapma hakkı verilmiştir (Yükseköğretim Kurumlarında Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Programlar Arasında Geçiş, Çift Anadal, Yan Dal ile Kurumlar Arası Kredi Transferi Yapılması Esaslarına İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2013). Yönetmelikteki bu değişiklik ile birlikte Suriye’de yükseköğretime başlamış, Suriyeli yükseköğretim öğrencileri yatay geçiş yapma hakkını elde etmişlerdir.

Suriyeli yükseköğretim öğrencilerine yönelik bu iki düzenleme, en temelde daha önce yükseköğretime başlamış öğrencilere yönelik kararlardır. Türkiye’de geçici koruma altındaki Suriyeli sayısının hızla artması ve savaşın uzayacağına artık anlaşılması üzerine Suriyeli yükseköğretim çağındaki gençlerin yükseköğretime erişimlerini sağlamak için farklı adımların atılması gerek-

1 Bu çalışma Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı (IHEC) 2019’da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



miştir. Bu çerçevede öğrenim ücretlerini düzenleyen kararda bir değişiklik yapılmış ve Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinden öğrenim ücreti alınmayacağı ilan edilmiştir (2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Yükseköğretim Kurumlarında Cari Hizmet Maliyetlerinin Öğrenci Katkısı Olarak Alınacak Katkı Payları ve Öğrenim Ücretlerinin Tespitine Dair Karar, 2014).

Suriyeli gençlerin yükseköğretime erişimini kolaylaştırmak için YÖK tarafından 9 Aralık 2015 tarihinde yeni bir karar daha alınmıştır. Bu karara göre sınır bölgelerine yakın sekiz üniversiteye öğrenim dili “Türkçe ve/veya yabancı dilde” program açma izni verilmiştir. Ayrıca bu kapsamda öğrencilerin yurtdışından öğrenci kabul esasına göre kabullerinin gerçekleştirileceği belirtilmiştir (“Suriyeli öğrenciler için üniversitelerde yeni program”, 2015). Kararda belirtilen yurtdışından öğrenci kabul çerçevesi öğrencilerin, Türk öğrenciler gibi ücretsiz öğrenim göremeyeceği, yurt dışından gelen öğrenciler gibi üniversiteler tarafından belirlenen bir öğrenim ücreti ödemesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bu karar Türkçesi yeterli olmayan Suriyeli öğrencilerin başta Arapça olmak üzere farklı dillerdeki programlarda öğrenim görmesine imkân tanımıştır.

### Suriyeli Yükseköğretim Çağı Gençlerine Yönelik Burs Programları

Suriyeli öğrencilere yönelik en önemli öğrenim desteği, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından verilen Suriye Destek Bursudur. Bu bursun %85'i İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Operasyonel Programı kapsamında Avrupa Birliği'nin Türkiye'ye yönelik ekonomik ve sosyal uyum kapsamında tahsis ettiği kaynaklardan karşılanmaktadır. Suriye Destek Bursu bütçesinin %15'i ise ulusal kaynaklardan sağlanmaktadır (YTB, 2019). Proje kapsamında yıllık bin kişiye aylık 1.200 TL burs verilmesi planlanmıştır.

YTB bursuna ilaveten, Suriyeliler için Yüksek ve İleri Öğrenim İmkânları ve Perspektifleri (HOPES), Albert Einstein Alman Akademik Mülteci Girişim Fonu (DAFI) ve Spark gibi uluslararası destek programları ile Suriyeli öğrencilere öğrenim desteği sağlanmaktadır. HOPES, Avrupa Birliği'nin Suriye'deki iç savaş sonrasında geliştirdiği Madad Fonu ile Alman Akademik Değişim Servisi (DAAD) tarafından birlikte fonlanan 2016-2019 yılları arasında uygulanan 12 milyon Avro bütçeli bir projedir. Bu program kapsamında gençlere yönelik akademik danışmanlık sağlanmakta, dil kursları hizmeti sunulmakta ve öğrencilere yönelik burslar verilmektedir (HOPES, 2019). Albert Einstein Alman Akademik Mülteci Girişim Fonu (DAFI) ise Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) yükseköğretim bursları programı aracılığı ile Türkiye'deki devlet üniversitelerinde öğrenim gören sınırlı sayıda mülteciye burs sağlamaktadır. Burs ile birlikte mültecilerin istihdam imkânlarının artırılması ve yaşadıkları toplumda dayanıklılıklarının artırılması hedeflenmektedir (BMMYK, 2015). DAFI bursu ile birlikte 2016 yılında 825; 2017 yılında 818; 2018 yılında ise 834 Suriyeli öğrenciye burs verilmiştir (UNHCR, 2019). Savaştan etkilenen ülkelere eğitim ve girişimcilik alanlarında destek sağlayan Hollanda merkezli bir kuruluş olan Spark, Türkiye genelinde 7 üniversitede 605 öğrenciye burs desteği sağlamıştır (YÖK, 2017).

### LİTERATÜR TARAMASI

Uluslararası ve mülteci öğrenciler doğup büyüdüğü bir ülkeden farklı olan bir ülkede öğrenim görseler de deneyimleri birbirinden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Uluslararası öğrenciler ilgili ülke ve üniversiteye yönelik bilgi düzeyi, hazır bulunuşluk ve refah düzeyinin yüksekliği gibi birçok noktadan dolayı mülteci kökenli öğrencilerden ayrılmaktadırlar. Buna ilaveten, birçok üniversite ulusal öğrenciye kıyasla uluslararası öğrenciden daha fazla öğrenim ücreti talep etmesi sebebiyle refah düzeyi yüksek zengin öğrenciyi çekmektedir. Bundan dolayı, üniversiteler özellikle sağladıkları gelir nedeniyle uluslararası öğrencileri daha cazip bulmakta ve bu öğrencilere hoşgörüyle yaklaşmaktadırlar. Fakat yoksul mülteci kökenli öğrenciler ise üniversiteler için bir gelir kapısı ve sermaye kaynağı olarak görülmemektedir. Hatta mülteci kökenli öğrencilerin birçoğu ev sahibi kurumdan ya da hükümetten burs ya da finansal destek aldığından dolayı, üniversiteler için yük olarak tanımlanmaktadır (Maringe, Ojo & Chiramba, 2017). Mülteci kökenli öğrenciler eğitim hayatları sekteye uğramış, travma tecrübesine sahip, yasal statüleri belirsiz, yoksul ve geldikleri ülkenin dilini yeni öğrenmeye başlamış kişilerdir (Stevenson & Willot, 2007). Uluslararası öğrenciler ise gittikleri ülkenin ve üniversitenin sistemini bilen, genel olarak refah düzeyi daha iyi olan, yasal statüsü belirli kişilerdir.

Türkiye, Suriyelileri resmi olarak mülteci olarak değil, misafir kategorisi kapsamında Geçici Koruma Altında Bulunan (GKAB) olarak tanımlamaktadır. Ancak, uluslararası literatürde Suriyeliler mülteci olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada, kavram kargaşasının önüne geçmek amacıyla Suriyeli gençler ya da öğrenciler tanımı kullanılacaktır. Ayrıca, Suriyeli gençlerin yaşama ve eğitimlerine daha önce Suriye'de başlamaları, Türkiye'de hazırlıksız bir şekilde bulunmaları nedeniyle buradaki tartışmalar, uluslararası öğrenciler literatürü yerine mülteci kökenli öğrenciler literatürü üzerinden gerçekleştirilecektir. Çünkü Türkiye'deki Suriyeli gençlerin deneyimleri ile mülteci kökenli öğrencilerin deneyimleri benzeşmektedir.

Mülteci kökenli öğrencilerin özel durumları ve ihtiyaçları, göçmen kökenli öğrencilerin eğitimine ve çok kültürlü eğitime odaklanan araştırmalar ile eğitim politika yapımcıları tarafından ihmal etmektedir. Bu durum ise mülteci gençlerin karşılaştıkları önemli eğitimsel dezavantajlarının, kamu politikaları ve akademik araştırmalar tarafından önemsenmemesine neden olmaktadır. Daha açık bir ifade ile mülteci öğrencilerin uluslararası öğrencilerden farklılaşan deneyimleri ihmal edilmektedir. Araştırmacıların ve politika yapımcıların mülteci kökenli öğrencileri homojen bir grup olarak görmesi ve tüm mülteci kökenlilerin sorunlarını ortak bir biçimde tanımlaması oldukça önemli bir sorundur. Çünkü bu yaklaşım, göç öncesi ve sonrasında mültecilerin yaşadıkları deneyimleri görmeyi, onların özel ihtiyaçlarını tespit etmeyi ve buna uygun politikalar geliştirmeyi engellemektedir (Taylor & Sidhu, 2011).

Mülteci kökenli yükseköğretim öğrencilerinin deneyimlerine bakıldığında şu hususların öne çıktığı görülmektedir: finansal yetersizlik, dil eksikliği, bilgi ve danışma eksikliği, psikososyal destek eksikliği, sistem farklılığı, ayrımcılık, statü belirsizliği,

cinsiyete dayalı eşitsizlik (Earnest vd., 2010; Harris & Marlowe, 2011; Maringe, Ojo & Chiramba, 2017; Naidoo, 2015; Shakya vd., 2010; Silburn vd., 2008; Stevenson & Willot, 2007).

Mülteci kökenli gençlerin eğitime erişim ve gündelik hayatlarını sürdürme konusunda yaşadıkları en önemli zorluklardan biri de finansal yetersizliktir (Shakya vd., 2010; Taylor ve Sidhu, 2011; Silburn vd., 2008; Stevenson ve Willot, 2007). Mülteciler diğer dezavantajlı gruplara göre ekonomik olarak daha fazla yoksulluk içindedir. Finansal kaygılar, yoksulluk ve borç korkusu gibi durumlar mültecilerin yaşadıkları ekonomik yetersizliklerin göstergesidir. Finansal yetersizlik, yükseköğretimin yüksek ücretleri, burs ya da kredi kısıtlılığı, borca girme ya da kredi çekme gibi noktalarla birlikte ele alındığından mülteci kökenli öğrencileri daha da olumsuz etkilemektedir (Stevenson & Willot, 2007).

Mülteci kökenli öğrencilerin en temel sorunlarından biri de dil konusunda yaşadıkları güçlüklerdir (Earnest vd., 2010; Harris ve Marlowe, 2011; Maringe, Ojo & Chiramba, 2017; Naidoo, 2015; Shakya vd., 2010; Silburn vd., 2008; Stevenson & Willot, 2007). İngiltere’de, Avusturalya’da, Kanada’da ve Türkiye’de yapılan çalışmalarda mülteci kökenli öğrencilerin dil konusunda büyük sorunlar yaşadığı görülmektedir (Akkaya, Yaralı & Tuğ, 2018; Naidoo, 2015; Stevenson & Willot, 2007). Dil engeli, iletişim kurma, ders sürecinde, sınavlarda, ders sonrasında akademik ve idari personel ile ilişki kurma konusunda ve sosyal ilişkilerde ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda mülteci kökenli öğrencilerin ev sahibi ülkenin dilini konuşmakta çekindikleri, derslerde ve sosyal yaşamda hata yapma korkusundan dolayı utanılacak duruma düşmemek için konuşmaya cesaret edemedikleri görülmüştür (Maringe, Ojo & Chiramba, 2017; Silburn vd., 2008;). Aynı zamanda mülteci öğrencilerin dersleri anlama noktasında ve akademik başarılarında dil eksikliği önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü dil becerileri yeterli olmadığından bu öğrenciler, dersleri anlamakta ve takip etmekte zorluk çekmekte, ödevlerde ve sınavlarda ise sorunlar yaşamaktadırlar (Naidoo, 2015; Silburn vd., 2008;).

Dil eksikliği mülteci öğrencilerin marjinalleşmesine de neden olabilmektedir. Mülteci öğrenciler kendilerini akademik olarak bir değer değil, bir yük olarak hissetmektedirler. Böyle düşüncülerinden dolayı daha az görünür olmaya ve marjinalleşmeye başlarlar. Yetersiz dil becerileri nedeniyle derslerde konuşmak istemezler ve yerli öğrencilerle müfredat sonrası etkinliklere pek katılmazlar (Maringe, Ojo & Chiramba, 2017).

Literatürde tanımlanan sorun alanlarından birisi de mülteci öğrencilerin geldikleri ülke, üniversiteye başvuru süreci ve üniversite sistemi konularındaki bilgi eksikliğidir (Hannah, 1999; Naidoo, 2015; Stevenson & Willot, 2007). Yeterli yönlendirme olmaması ve destek eksikliği mülteci kökenli öğrenciler için zorluklara neden olmaktadır. Mülteci öğrenciler, ders seçimlerinin nasıl yapılacağı, okulda sunulan hizmetler konusunda bilgi sahibi olsalar dahi, ders ve programların çok çeşitliliği, başvuru süreçleri, başvuru formunu ve kişisel ifadeleri nasıl dolduracakları konularında oldukça güçlük yaşamaktadırlar (Stevenson & Willot, 2007). Mülteci kökenli öğrencilerin çoğu, yükseköğrenime ilişkin beklentileri ve beklentilerini artıracak

destek ağlarından yoksundur. Zorlukları, üniversite ve kariyer olanakları, özellikle bu ortamlara nasıl erişileceği ve anlamlı bir dayanak yaratacağı konusundaki bilgi yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Naidoo, 2015). Üniversite tarafından mülteci kökenli öğrencilere yönelik hizmetlerin farkında olmadıkları, üniversitenin sunduğu hizmetlerden faydalanmak konusunda çekingen oldukları bundan dolayı da sunulan hizmetlerden ya hiç ya da çok sınırlı bir şekilde faydalandıkları görülmüştür (Silburn vd., 2008).

Psikososyal destek eksikliği ve rehberlik ihtiyacı mülteci kökenli öğrenciler için önemlidir. Literatürde psikososyal destek ihtiyacı hem mültecilerin yaşadıkları travmalar hem de mülteci kimliklerini saklama boyutlarına odaklanmaktadır. Şiddet, zulüm, açlık ve yıllarca kampta yaşama gibi deneyimler mülteci kökenlilerin zihinlerini olumsuz etkilemektedir. Dahası, ülkelerinde bıraktıkları akraba ve dostları hakkındaki endişeler, öğrencileri duygusal ve psikolojik olarak etkilemekte ve bu durum da eğitimsel performanslarına yansımaktadır (Mangan & Winter, 2016). Buna ilaveten geldikleri ülkede deneyimledikleri yoksulluk, sosyal dışlanma, yetersiz barınma, zihinsel ve fiziksel sağlık problemlerini olumsuz etkilemektedir. Bir ülkeden kaçarken ve diğerine yerleşmeye çalışırken geçmişteki çatışma, kriz, travma ve taciz tecrübelerine ilaveten geldikleri ülkede de birçok sorunla karşılaşma, travmalarını daha da büyütmektedir. Bu nedenle mülteci ve sığınmacılar arasındaki zihinsel sağlık sorunları, kaygı bozukluğu, depresyon, intihar ve travma sonrası stres bozukluğu vakalarına sıklıkla karşılaşılmaktadır. Özellikle, gençler kaçtıkları ve yerleşmeye çalıştıkları ülkede deneyimledikleri olumsuz süreçler dolayısıyla aile ve çevresinden yeterince rehberlik ve tavsiye alamamaktadırlar (Stevenson & Willot, 2007). Sosyal ve kurumsal güçlükler ilaveten bireysel güçlükler de vardır. Bazıları mülteci olduğunun bilinmesini istememekte ve kimliğinin ortaya çıkmasından korkmaktadır (Maringe, Ojo & Chiramba, 2017). Çünkü öğrenciler, mülteci olarak devletten nemalan kişi olarak görülmek istememekte, adaletsiz ve ayrımcı davranışa maruz kalmak istememektelerdir (Mangan & Winter, 2016).

Eğitim sisteminin farklılığı mülteci kökenli öğrencileri en çok zorlayan hususlardan biridir. Mülteci kökenli öğrencilerin geldikleri yerdeki sistemleri ile yerleştikleri yerdeki sistemlerin farklılığı çeşitli zorluklara neden olmaktadır. İlk olarak köken ülke ve ev sahibi ülkedeki öğrenme stilleri ve eğitim anlayışlarındaki farklılıklar öğrencilerin üniversite sürecinde derslerde, sınavlarda ve proje ödevlerinde zorlanmasına neden olmaktadır. Avusturalya’da bulunan Afrikalı mülteci öğrenciler, Avusturalyalıların ise daha bireyci ve yenilikçi eğitim yöntemleri ile karşılaştıklarında zorlanmışlardır (Earnest vd., 2010; Onsedo & Bilet, 2009). Buna ilaveten üniversite sistemine başvurma, kayıt süreci, önceki öğrenmelerin tanınmasındaki güçlükler mülteci kökenli öğrenciler için oldukça yorucu olduğu görülmüştür. Başvuru ve kayıt süreçlerinde iyi bir rehberlik olmadığı için birçok mülteci kökenli gencin yükseköğretime başvurmak-tan vazgeçtiği ifade edilmiştir (Silburn vd., 2008).

Mülteci kökenli öğrencilerin en temel sorunlarından biri de üniversite içinde ve gündelik yaşamda diğer öğrenciler, akademisyenler ve diğer üniversite çalışanları tarafından önyargılı tutumlara, ayrımcılığa ve ırkçılığa maruz kalmalarıdır (Earnest

vd., 2010; Maringe, Ojo & Chiramba, 2017; Onsado & Billet, 2009). Öğrenciler sadece sosyal ilişkilerde değil, derslerde ve ödevlerde de ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Ödevleri takım olarak yapmama, diğer öğrencilerin mülteci öğrencilerden kaçması, öğretmenler ve diğer öğrenciler tarafından mülteci öğrencilerin yalnızlaştırılması ve mülteci kökenli öğrencilere yönelik önyargılar bu öğrencilerde ciddi bir huzursuzluğa neden olmakta ve öğrenim süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Onsado & Billett, 2009). Mülteci kökenli öğrencilerin geçmişten taşıdıkları travmalara ilaveten ev sahibi ülkede önyargı ve ayrımcılık ile karşılaşmaları özel ve sosyal yaşamlarında onları daha da hırpalamaktadır (Marine, Ojo & Chiramba, 2017). Uluslararası öğrencilerin de benzer şekilde akademik kadro tarafından ayrımcı tutumlara maruz kaldığı görülmektedir (Özoğlu, Gür & Coşkun, 2015).

Mülteci kökenli öğrencileri etkileyen önemli sorunlardan biri de statü belirsizliğidir. Mülteci kökenli öğrencilerin bazıları vatandaşlık almadığı durumda ülkeden gönderilip gönderilmeyeceği konusunda statüsünden emin olamamaktadır. Bazı örneklerde mülteci kökenli öğrenciler eğitimleri tamamlanmadan ülkeden gönderilmektedir. Bu ise eğitim hayatlarında yeniden bir kesintiye neden olmaktadır (Stevenson & Willot, 2007).

Literatürde özellikle mülteci kökenli kadın öğrencilerin erkekler göre daha fazla dezavantaj ve güçlüklerle karşılaştığından bahsedilmektedir (Earnest vd., 2010). Mülteci kökenli kadın öğrencilerin ev işlerinde sorumluluk almaları istenmekte, bu ise kadın öğrencilerin ödevlerini yapmakta ve derslere hazırlanmakta zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Mülteci kökenli kadın öğrenciler cinsiyet eşitsizliğini benimseyen kültürel ortamlarda yaşadıklarından dolayı bu kültürel ortamda yükseköğretimin gerekliliğini anlatmakta güçlük çekmektedirler (Mangan & Winter, 2016).

Türkiye'deki Suriyeli yükseköğretim öğrencilerine yönelik yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalarda da uluslararası literatüre benzer şekilde finansal kaynakların yetersizliği, psikososyal destek eksikliği, dil yetersizliği, gelecek belirsizliği, ayrımcılık ve xenofobik tutumlar gibi hususlar görülmektedir. Literatürde uluslararası öğrencilerin de dil yetersizliği, finansal zorluklar, xenofobik tutumlar gibi benzer zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Özoğlu vd., 2015). Ayrıca ülke içerisinde iç göçle gelen öğrencilerinde finansal yetersizlik, dil yetersizliği gibi zorluklar yaşadığı literatür de görülmektedir (Akar, 2010).

Finansal kaynakların yetersizliği Suriyeli öğrencilerin yükseköğretime erişimini engelleyen ve yükseköğretimdeki öğrencileri en çok zorlayan hususlardır. Suriyeli öğrenciler finansal sorunları aşmak için ailelerinden destek almakta ve genellikle de çalışmaktadırlar. Bazı öğrenciler ise burslar ile öğrenimlerini sürdürmektedirler (Erdoğan, 2017; Yavcan & El-Ghali, 2017). Suriyeli öğrencilere yönelik burs imkânları finansal yetersizliğin yarattığı olumsuz etkiyi azaltmada önemli bir katkı sağlamaktadır (Hohberger, 2017). Türkçeyi yeterince öğrenememe, öğrenim sürecinde öğrencileri zorladığı görülmektedir. Buna ilaveten, öğrencilerin statüleri konusundaki belirsizlik oldukça önemli bir kaygıya neden olmaktadır. Türkiye'de kalma ya da geri dönme konusunda endişe yaşamaktadırlar (Erdoğan,

2017). Suriyeli öğrencilerin kendilerine yönelik ayrımcılıklar ile karşılaşmaları ve Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı sosyal mesafesinin fazlalığı önemli sorunlardır (Erdoğan, 2017; Hohberger, 2018; Hohberger, 2017).

### ÇALIŞMANIN AMACI, ÖNEMİ ve KAPSAMI

Uluslararası literatürde, uluslararası öğrencilere yönelik araştırmalar hızlı bir şekilde artarken Türkiye'de uluslararası öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Dahası, doğrudan göçmen/mülteci yükseköğretim öğrencilerine yönelik literatür uluslararası öğrenciler literatürü ile kıyaslandığında oldukça sınırlıdır. Dünya'da ve Türkiye'de ise Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin mevcut durumu, zorlukları, yükseköğretimden faydalanma süreçlerini ele alan çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Diğer yandan Türkiye yükseköğretim sistemi içinde sayıları hızla artan Suriyeli öğrencilerin yükseköğretim sisteminde karşılaştıkları güçlükleri, memnuniyet alanlarını, süreçlerini ve deneyimlerini analiz etmek Suriyeli öğrencilerin yükseköğretim sisteminden daha fazla ve verimli bir şekilde faydalanmasına hizmet etme potansiyelini artırmaktadır. Ayrıca, Türkiye'de yaşayan daha fazla sayıdaki Suriyeli gencin yükseköğretim sistemine dâhil olmasına katkıda bulunacaktır. Bundan dolayı bu çalışmada Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin yükseköğretime erişimi ve eriştikten sonraki deneyimleri ve yükseköğretim sistemine uyum süreçleri incelenecektir. Bu çerçevede, Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin yükseköğretime erişim süreci, akademik ve idari personel ile Türk akranları ile ilişkileri incelenecektir. Bu araştırmada lisansüstü öğrencilerin deneyimleri araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu araştırma, lisans öğrencilerinin deneyimlerine odaklanmaktadır.

### YÖNTEM

Türkiye'deki Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin deneyimlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çünkü nitel araştırma literatürde hakkında çok fazla bilginin olmadığı, keşfedilmeyi bekleyen, konunun daha derinlemesine anlaşılması istenilen çalışmalarda tercih edilir (Creswell, 2013). Bu araştırmada araştırmanın problemi ve odaklandığı konu bağlamında nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji tercih edilmiştir. Fenomenolojik araştırma, "neyin", "nasıl" deneyimlendiğini bütünlükten, bireylerin deneyimlerinin özünü bulmaya çalışan araştırma desendir (Creswell, 2013).

Nitel araştırmada, araştırma konusu hakkında mümkün olduğunca geniş bilgiye ulaşmaya yardımcı olarak bir örneklemeden, amaca yönelik bir şekilde veri toplanır (Creswell, 2007; Marvasti, 2004). Bunun için araştırmacıya en zengin veriyi sunacak grubun özelliklerini yansıtan katılımcıların belirlenmesi gerekir. Daha zengin ve geniş bulgu ve sonuçlara erişmek için maksimum çeşitlilik örneklem tekniği (Yıldırım & Şimşek, 2016) ile örneklem belirlenmiştir. Diğer kritik husus ise katılımcı büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğidir. Nitel araştırmalarda katılımcı büyüklüğüne ilişkin net sayılar verilmez. Onun yerine doyum noktasına erişinceye kadar katılımcı ile görüşülmesi önerilir (Creswell, 2007). Bu araştırmada da farklı üniversite ve fakültelerde öğrenim gören 14 Suriyeli üniversite öğrencisi



ile görüşülmüştür. Üniversite ve fakültelerde çeşitliliğe gidilmesinin nedeni öğrencilerin deneyimleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaktır. Katılımcılardan benzer cevaplar gelmeye başladığı zaman görüşmeler sonlandırılmıştır.

Suriyeli öğrencilerin deneyimlerini öğrenmek için derinlemesine mülakat tekniği ile verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Çünkü derinlemesine mülakat ile katılımcıların hisleri, duyguları, niyetleri, geçmiş tecrübelerine dair veriler toplanabilmekte, katılımcıların üniversiteyi, sosyal ilişkileri nasıl tanımladıkları ve attettikleri anlam ortaya çıkarılabilmektedir (Bogdan & Biklen, 1998; Marshall & Rossman, 1999; Patton, 1990). İyi hazırlanmış, derinlemesine mülakat sorularının, keşfedici, açık uçlu, esnek olması ve yönlendirici olmaması gerekmektedir. Ayrıca, açık ve anlaşılır olması gerekir (Marshall & Rossman, 1999). Bu çalışmada da soruların açık ve anlaşılır olması, esnek, açık uçlu ve keşfedici olacak şekilde hazırlanmıştır. Soruların katılımcıyı yönlendirmemesine özen gösterilmiştir. Derinlemesine görüşmeler yapılırken katılımcılardan kayıt almak için izin istenmiştir. Katılımcılar ses kaydı alınmasına izin vermişlerdir. Kayda alınan görüşmeler daha sonra analiz edilmek için transkript edilmiştir.

Bu çalışmada veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde verilerden açıklayıcı kavram ve ilişkilere ulaşmak asıl hedeftir. Bunun için de veriler kodlar, kavramlar ve temalar ekseninde bir araya getirilmekte ve bir araya getirilen temalar analiz edilmektedir (Marvasti, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Katılımcılara araştırmanın konusu, kapsamı, verilerin nasıl korunacağı ve kimlik bilgilerinin nasıl anonimleştirileceği konularında açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların rızası alındıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların kimliğinin ortaya çıkmaması için katılımcı görüşlerine atf yapılırken kimlikleri anonimleştirilmiştir (Çelik, 2019; Marvasti, 2004; Richie, 2003). Bu araştırma anonimleştirilirken, kişilerin hangi fakültede olduğu bilgisi paylaşılmıştır. Katılımcı bilgilerinin ortaya çıkma riski dikkate alınarak üniversite adı kullanılmamıştır.

## BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, dil yetersizliği, oryantasyon eksikliği, idari personel ile ilişkiler, akademik kadro ile ilişkiler ve diğer öğrencilerle ilişkiler temaları ekseninde tartışılmıştır.

### Dil Yetersizliği

Araştırmada, dil yetersizliğinin Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin yaşadıkları güçlükler için diğer tüm boyutlarla ilişkili en temel sorun olduğu görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) sürecinde Türkçeyi yeterince öğrenemediği, kayıt, tercih ve başvuru dönemlerinde ve üniversitedeki gündelik yaşamda Türkçe konuşma ve anlama noktasında yetersizliğinin Suriyeli öğrenciler için birçok güçlüğe neden olduğu tespit edilmiştir.

Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenmek için bir yıl süre ile TÖMER’de Türkçe eğitimi almaktadır. Katılımcılar, TÖMER’de öğrendikleri Türkçe’nin akademik eğitim süreçleri için yeterli olmadığını belirtmişlerdir. TÖMER’de Türkçe öğrenim sürecinde

gündelik Türkçe ağırlıklı bir eğitim aldıklarını, akademik Türkçe’ye yer verilmediğini bunun da üniversite sürecinde derslerde, sınavlarda ve yaptıkları projelerde/ödevlerde zorlanmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı dokuz ay süreli TÖMER eğitiminin hiç yeterli olmadığını belirterek şunu ifade etmiştir: *“Biz mesela günlük Türkçe öğrendik akademik Türkçe öğrenmedik. Sonra üniversiteye bir girdik hocaların dediğini hiç anlamıyorduk. Şimdi bile hâlâ zorlanıyorum birinci sınıftan daha iyi ama hâlâ zorlanıyorum.”* (İİBF2).

Özellikle akademik Türkçe konusundaki eksiklik, akademik süreçleri takip etmekte, dersleri anlamada ve sınavlarda güçlüklerle neden olmakta ve başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Üniversitedeki Türkçe, TÖMER ile aynı değil. Terimler, deyimler zorladı beni. Bazı dersleri geçemedim. İlk dönem 7 dersten 3 ders geçtim.”* (Sos.Bil.2). Uluslararası öğrencilerin TÖMER eğitimlerini yetersiz bulduğu, Türkçeyi yeterli düzeyde öğrenmediği, literatürde başka çalışmalarda da öne çıkan bir bulgu olduğu görülmektedir (Akkaya vd., 2017; Özoğlu vd., 2015).

Suriyeli öğrencilerin TÖMER’de Türkçe öğrenmelerini kısıtlayan en önemli hususlardan biri de eğitim aldıkları sınıflardaki diğer öğrencilerin tamamının ya da çoğunluğunun Suriyelilerden oluşmasıdır. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Konuşmamda problem var... Sınıfta herkes Suriyeliydi konuşma öğrenemedim. Derste öğreniyorduk ama sınıfta kendi aramızda Arapça konuşuyorduk. Pratik yapamadım.”* (Sos.Bil.3) Bu katılımcının ifade ettiği gibi, dil öğrenim sınıflarının çoğunun Suriyeli öğrenciler olduğu durumlarda ders araları ve sonrasında öğrenciler Türkçe pratik yapma imkânı bulamamaktadır.

Dil öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyen bir diğer husus ise katılımcıların arkadaşları ya da akademik kadro tarafından gördükleri olumsuz tutumlardır.

Suriyeli öğrenciler, Türk öğrenciler ile Türkçeyi yeterince etkin kullanamadıklarından iyi iletişim kuramamakta ve üniversitedeki sosyal faaliyetlere katılmamaktadırlar. Türkçeyi yeterince bilmeme, Suriyeli öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma konusunda çekingen davranmalarına neden olmaktadır.

*Bir ay önce bir topluluğa katıldım... Ama daha çalışmalara başlamadık. Bunun dışında okulla bağlantılı bir etkinliğe katılmadım. Diğer kulüpleri de biliyorum ama Türkçe sıkıntısından dolayı katılmak istemiyorum.* (Sos.Bil2)

Bazı katılımcılar, dil yetersizliği nedeniyle dersler için çok daha uzun süre derslere hazırlanmak için çalıştıklarını bu durumun ise onların sosyal etkinliklere katılmasına engel olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenciler zamanlarının çoğunu kantinde ya da kütüphanede geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı dil yetersizliğinin neden olduğu süreci şu şekilde anlatmıştır:

*Birinci dönem başladım mesela eczacılıkla ilgili iki ders vardı. Genel kimya ve tıbbi biyoloji. İkisine de ben çalışmadım Türkçem yetmiyordu. Gidiyordum derslere hiç anlamıyordum. Hâlâ da anlamıyorum. Akademik olarak TÖMER yetmiyor. Yetmez ki. Çünkü TÖMER sadece konuşmak için muhabbet etmek için yeterli. Ama akademik olarak hiç yeterli değil. Bu yüzden gerçekten çok zorlanıyorum yani uyum sağlamaya çalışıyorum ama*



*olmuyor mesela. Ben hiç dışarı çıkmayıp sürekli ders çalışsam bile yetişemiyorum. Bu nedenle etkinliklere de gidemiyorum. Derslerim çok yoğun çok çalışıyorum ama yine de notlarımı iyi gelmiyor. Yabancı olduğum için çok iyi ezberleyemiyorum istediğim cümleleri kuramıyorum. (Sağ.Bil.3)*

Dil yetersizliği öğrencilerin dersleri anlamalarını zorlaştırmakta, sınav başarılarını olumsuz etkilemektedir. Suriyeli öğrenciler, sınavda soruların cevaplarını bilseler dahi iyi bir şekilde ifade edemediklerinden dolayı sınav performansları düşmektedir. Bundan dolayı da bu öğrenciler daha düşük not almaktadırlar. Özellikle quizler gibi kısa süreli çalışmalarda öğrenciler daha da zorlandıklarını belirtmişlerdir (MYO1). Dil engeli nedeniyle bazen çok çalışmasına rağmen düşük başarı gösteren öğrenciler bir süre sonra umutlarını yitirmekte ve üniversiteden kopmaktadır. Katılımcılar, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

*Kütüphaneye giderdim, gece kalırdım hatta, o kadar çalışıyorum. İlk senede çok çalıştım ama buna rağmen ortalamam tutmadı ondan sonra da yavaş yavaş dersleri bırakmaya başladım. (Sağ.Bil1)*

*İlk geldiğimde nasıl çalışacağım, nasıl yapacağım, çok zorlandım. Öğrenciler böyle üniversiteden nefret edip derslerden geçemeyip, morallerini bozuluyorlar. Bazı arkadaşlarım bu sebeple bıraktılar. (Sos.Bil4)*

Suriyeli öğrenciler en temel sorun olarak Türkçe öğrenme sürecince Türkçe'yi yeterince öğrenememeleri olarak tanımlamışlardır. Türkçe yetersizliğinden dolayı, dersleri yeterince takip edememiş, sınavlarda da başarısız olmuşlardır. Literatürde de dil eksikliği en temel sorun olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler ödevleri yapma, dersleri takip etme noktasında dil engeli nedeniyle zorluklar yaşamaktadırlar. Dil nedeniyle öğrenciler sınavlarda zorlanmaktadır. Dil yetersizliği farklı ülkelerdeki mülteci öğrencilerin başarısızlıklarındaki en temel faktördür (Earnest vd., 2010; Harris & Marlowe, 2011; Maringe, Ojo & Chiramba, 2017; Naidoo, 2015; Shakya vd., 2010; Silburn vd., 2008; Stevenson & Willot, 2007).

### Oryantasyon Eksikliği

Suriyeli öğrenciler uluslararası öğrenciler gibi, merkezi sınav sistemi sonucuna göre yerleştirilmemekte, başvurularını internet üzerinden yapmaları gerekmektedir. Kayıt için genellikle geçerli bir lise diploması ve not dökümünü gösterir belgenin yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nden alınmış bir denklik belgesi gerekli olmaktadır (Hohberger, 2018). Suriyeli öğrenciler özellikle tercih döneminde üniversiteler ve programlar hakkında bilgi eksiklerinin olduğu, yeterli rehberlik ve desteği alamadıkları görülmüştür. Bu ise öğrencilerin başvuru süreçlerinde sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Özellikle başvuru süreçlerinin Türkçe ve İngilizce olması öğrencileri zorlayan bir husustur. (Sos.Bil.2)

Üniversiteye kayıt sürecinde YTB bursiyeri öğrenciler, YTB'nin yönlendirmeleri ve desteği ile birlikte kayıt sürecinde bir zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. (Sağ.Bil1; Sos.Bil1) YTB bursiyeri olmayan kendi imkanları ile üniversiteye kayıt olmak isteyenler ise, kayıt sürecinde istenen evrakların ne olduğunu anlamakta güçlük çektiklerini, bu evrakları hazırlarken zor-

landıklarını ve çevresindekilerden bu konuda yardım alamadıklarını ifade etmişlerdir. (Sağ.Bil.2) Kayıt anında ise Suriyeli öğrenciler Türkçe bilmemeleri, görevli memurların ise Türkçe harici dil bilmemeleri dolayısıyla işlemlerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Arapça ya da İngilizce bilen görevli memur olduğunda ise işlemler daha hızlı gerçekleşmiştir. Bir katılımcı durumu şöyle ifade etmektedir: *“Okula geldim ama yanımda Türkçe bilen kimse yok. Ne istiyorlar anlamıyoruz. Sonra bir memur çıktı, Antakyalı biraz Arapça biliyormuş o bize yardım etti. Yoksa yapamıyorduk. Kayıt da bitiyordu son günlerdi.”* (Sağ.Bil.2) Başka bir katılımcı ise kayıt işlemlerini yapan görevli memur İngilizce bildiğinde de kayıt sürecini kolaylaştırmaktadır. *“Türkçemde o zaman hiç yoktu. Sonra yabancı öğrenci işlerine verdim o gün içinde hemen yaptılar. Orada İngilizce konuşan bir memur vardı, hemen yardımcı oldular.”* (Sağ.Bil.3)

Suriyeli öğrencilerin yükseköğretime başvuru ve kayıt sürecinde yaşadıkları bilgi ve oryantasyon eksikliği sorunu literatürde de karşılaşılan bir diğer sorundur. Öğrenciler, başvuru sürecini anlamada, gerekli evrakları hazırlama ve kayıt sürecinde zorluklar yaşamaktadırlar ( Hannah, 1999; Naidoo, 2015; Stevenson & Willot, 2007).

### İdari Personel ile İlişkiler

Öğrencilerin idari personelle ilişkilerinin oldukça sınırlı kaldığı ortaya çıkmıştır. Kayıt sürecinde ve bazı resmi işlemler haricinde idari personelle pek ilişki kurulmamaktadır. İdari personelin Türkçe harici dil bilmediği durumlarda Suriyeli öğrenciler kurulan ilişkilerde güçlük çekmektedirler. Bazı idari personelin Suriyeli öğrencilere yönelik önyargılı ve ayrımcı bir tutum içinde oldukları ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar, öğrencinin Suriyeli olduğunu öğrendikten sonra idari personelin olumsuz tutum sergilediğini olumsuz tutumlarla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumdan dolayı da işlemlerinin zorlaştığını da ayrıca belirtmişlerdir.

### Akademik Kadro ile İlişkiler

Suriyeli öğrencilerin akademik kadrolarla ilişkisine bakıldığında iki farklı tutuma sahip akademisyenlerin olduğu görülmüştür. İlk tür akademisyenler, Suriyeli öğrencilerle pozitif ilişki kuran, derslerde ve sınav süreçlerinde öğrencileri desteleyen akademisyenlerdir. Öğrencileri olumlu yönde destekleyen akademisyenler, öğrencilerin özgüvenlerinin artmasını, derslerdeki başarıları ve yeterliklerinin artmasını sağlamaktadırlar (Sağ. Bil2 ve İİBF1).

İkinci tür akademisyenler ise Suriyeli öğrencilere karşı önyargılı bir tutuma sahip olan, onlara karşı ayrımcı tavırlar sergileyen akademisyenlerdir. Bu akademisyenler, Suriyeli öğrencilerin kimliklerini derste ifşa etmiş ve onlara karşı olumsuz cümleler kullanmışlardır. Suriyeli bir öğrenci bu durumu şöyle ifade etmektedir:

*Bir kere mesela bölüm başkanı derste döndü ve dedi ki burada yabancı öğrenciler kimlerdir ayağa kalkabiliyor mu kalkttık biz de. Ben ve Özbek arkadaşım. Hoca dedi ki “Devlet sizi niye üniversiteye alıyor? Hani siz zaten bölümü bitirdikten sonra ülkenize geri gideceksiniz. Bize hiç fayda sağlamayacaksınız. Neden alıyor?” yani öyle bir şey söyledi. (Sağ.Bil1)*

Doğrudan ders sürecinde gerçekleşen bu olumsuz ve ayrımcı tavırlar, ders dışında da görülmektedir. Suriyelileri “terbiyesiz” ve “bela” olarak tanımlayan vakalar da görülmüştür (Sağ.Bil3). Suriyeli öğrencilere karşı olumsuz tutumlar, özellikle Türkiye’de öğrencilerin büyük rekabet içinde olduğu programlarda daha fazla görülmektedir. Bu programlardaki öğretim elemanları Suriyeli öğrencilere, bu programları hak etmeden girdikleri, birçok Türk öğrencinin yerini gasp ettiklerini ve gerekli başarıyı göstermeden programa başladıklarını söyleyerek aşağılamakta-  
dır.

Katılımcıların olumsuz olarak nitelendirdikleri öğretim görevlileri bulgular bağlamında ifşa etme, not değerlendirme vb. konularda yapılan haksızlıklar ve ayrımcı tutumlar (aşağılama, hakaret) kapsamında incelenmiştir. Ayrımcı tutumlarda, etnik köken ve cinsiyet belirleyici rol oynamaktadır. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Bazı hocalar ‘siz hayal bile edemeyeceğiniz yere kolayca girdiniz’ dediler. ‘Bizim çocuklar buralara girmek için ne kadar çalışıyor ama siz burayı hak etmiyorsunuz’ dediler.” (Sağ.Bil2).

Ayrımcı tutumlar sınavların değerlendirilmesinde de görülebilmektedir. Öğrenciye hak ettiğinden daha düşük not verip haksızlık yapan bazı örnekler de görülmüştür. Bir öğrenci bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Bir hoca beni puanlarımı iyiyken bıraktı. Gidip sınav sonrasında konuştuğumda senin kalman gerekiyor gibi bir açıklama yaptı. Bu hocada 130 kişiden 4 kişi kaldı ve hepsi yabancıydı. Sınavı kötü geçen Türkler bile geçti.” (Sağ.Bil2).

Suriyeli öğrencilerin maruz kaldığı bu tür olumsuz tutumlara özellikle gelişmekte olan ülkelerden gelen diğer uluslararası öğrencilerin de karşı karşıya kaldığı, başka araştırmacılar tarafından da tespit edilmiştir (Özoğlu, Gür & Coşkun, 2015).

### Diğer Öğrencilerle İlişkileri

Suriyeli öğrencilerin Türk ve diğer uluslararası öğrenciler ile ilişkilerine bakıldığında, Suriyelilerin ya Suriyeli öğrencilerle ya da diğer uluslararası öğrencilerle ile daha yoğun ilişki içinde oldukları ve Türk öğrencilerle iletişimlerinin zayıf olduğu görülmüştür.

*Yabancı öğrenci arkadaşlarım var. Aramız çok iyi yardım ediyoruz birbirimize. Suriyeli ve Afganistanlı var onlar üst sınıfta ve çok yardımcıları. (Sağ.Bil2)*

*Yabancı öğrencilerle (Afrika, Bangladeş vs.) hazırlıkta çok iyiydik. Türk öğrencilerin soğuk davranması ortak noktamızdı. (Sağ.Bil1)*

Suriyeli öğrenciler sosyal ilişkilerini diğer “yabancılar” ile daha yoğun bir şekilde gerçekleştirmektedir. Türk öğrencilerle ilişkilerine bakıldığında ise Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerin kapalı ve soğuk olduklarını, önyargılı ve ayrımcı bir şekilde davrandıklarını ifade etmişlerdir. Türk öğrencilerin olumsuz tavırları nedeniyle Suriyeli öğrenciler, Türk öğrencilerle iletişim kurarken daha temkinli davranmaktadırlar.

*Türk öğrencilerle arkadaşlık kuramıyorum. Daha önce gerçekten ırkçılık ve ayrımcılık gördüm çok yoruldum. İleriye bir adım atamıyorum. Korku içinde yaşıyorum. Bir öğrenci benim Suriyeli*

*olduğumu öğrenene kadar bana selam verdi yurtta daha sonra öğrenince yüzüme bile bakmıyor. Gerçekten zor bir süreç. Biz çok üzülüyoruz. Bütün hakkımızdaki düşünceler yanlış. (İİBF1)*

*Sosyal medyayı takip ediyorum hep dalga geçiyorlar. Suriyeliler 2000 lira alıyor yazıyorlar bu doğru değil. Sınavsız girdin diyorlar bu yanlış. Sen lise bitirmeden üniversiteye girdin diyorlar. Bu düşünceleri sosyal medya yansıtıyor. (İİBF1)*

Katılımcılar ayrımcı söylem ve tutumlara sosyal ilişkilerde, ders içerisindeki (not alma, sınavlar vb.) ilişkilerde maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Derslerde ya da kampüs içi alanlarda ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Suriyeli öğrenciler, Türk öğrenciler ile daha uzun süreli iletişim kurduklarında kendilerine yönelik olumsuz tutumun değiştiğinden bahsetmektedirler.

*Suriyeliler ve Türklerin arası biraz soğuk. Ben herkes değilim. Sosyal bilimler okuyan öğrenciler bunu anlamalı. Sonradan sıcak davranmaya başladılar. Arkadaşlarım başta biraz ayrımcılık yaptılar. (Sosy.Bil1)*

Suriyeli öğrencilerin diğer öğrenci, akademisyen ve idari personel ile ilişkilerinde genel olarak olumsuz bir iletişimin olduğu görülmektedir. Suriyeli öğrenciler, ayrımcı tutumlarla, önyargılarla ve yabancı düşmanlığı ile karşılaşmaktadır. Literatürde de mülteci öğrenciler özellikle diğer öğrenciler tarafından bir dışlanma, önyargı ve ayrımcı davranışlara maruz kalmaktadırlar. Sosyal ilişki kurma ve üniversite içi aktivitelerle katılma konusunda çekingen davranmaktadırlar (Earnest vd., 2010; Maringe, Ojo & Chiramba, 2017; Onsado & Billet, 2009).

## SONUÇ

Türkiye, Suriyeli gençlerin yükseköğretime erişimlerini kolaylaştırmak için öğrenim ücreti uygulamasını kaldırmış ve yatay geçiş imkânı sunmuştur. Buna ilaveten uluslararası kuruluşların desteği ile Suriyeli gençlere burs desteği de sağlamaktadır. Bu faaliyetler, Suriyeli gençlerin yükseköğretime erişimlerini kolaylaştıran adımlar olmuştur. Bunun sonucu olarak da her geçen gün yükseköğretim sistemine dahil olan Suriyeli genç sayısı artmaktadır. Suriyeli gençlerin yükseköğretime erişimini sağlamak oldukça önemli bir husustur. Ancak Suriyeli gençlerin ne kadar nitelikli eğitim aldıkları, üniversite ortamına ne kadar başarılı bir şekilde uyum sağladıkları, Türk öğrenci, akademisyen ve idari personel ile ne kadar olumlu bir ilişki kurdukları çok daha önemli bir husustur. Literatürde mülteci kökenli öğrencilerin en çok zorluk çektiği hususların finansal yetersizlik, dil eksikliği, bilgi ve oryantasyon eksikliği, psikososyal destek eksikliği, sistem farklılığından kaynaklanan sorunlar, ayrımcılık ve önyargılı davranışlar ve statü belirsizliği olduğu görülmüştür. Dil yetersizliğinin yükseköğretimdeki mülteci gençler için en temel sorun olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Dil eksikliği nedeniyle mülteci kökenli öğrenciler üniversite başvuru sürecinde ve üniversite kayıt süreçlerinde zorluk yaşamaktadır. Buna ilaveten, mülteci kökenli öğrenciler derslerde ve ders sonrasında diğer öğrenciler ve akademisyenlerle ile rahat ilişki kurma, derslere katılma, kendilerini ifade etme noktasında çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Dil yetersizliği nedeniyle sosyal faaliyetlere katılma konusunda çekingen davranmaktadırlar (Earnest vd., 2010; Harris & Marlowe, 2011; Maringe, Ojo & Chiramba, 2017;

Naidoo, 2015; Shakya vd., 2010; Silburn vd., 2008; Stevenson & Willot, 2007). Türkiye’de Suriyeli yükseköğretim öğrencileri, en temel sorunları olarak TÖMER’de yeterince Türkçe öğrenememelerini belirtmişlerdir. Türkçeyi yeterince öğrenememe Suriyeli öğrencilerin, üniversitede derslere ve faaliyetlere etkin bir şekilde katılımı konusunda önemli bir engeldir. Derslerde konuşmaktan çekinmekte, Türkçeyi yanlış kullanma konusunda endişe etmektedirler. Bundan dolayı dersin hocaları ile yeterince iletişime geçmemektedirler. Dil yetersizliği, derslerde başarısızlığı tetiklemekte, yoğun çaba sarf edilse dahi yeterince başarılı olunmadığında, öğrencilerin program ve üniversite ile olan bağlarında kopmaya neden olmaktadır. Buna ilaveten dil yetersizliği literatürde de görüldüğü üzere mülteci kökenli öğrencilerin üniversite tarafından sunulan imkânlardan faydalanması konusunda da bir engel teşkil etmektedir.

Mülteci kökenli öğrencilerin yükseköğretim sürecinde yaşadıkları sorunlardan bir diğer önemli maddesi ise maruz kaldıkları ayrımcılıklardır. Mülteci öğrenciler, üniversitede de zorbalık, dışlama, ırkçılık gibi davranışlarla karşılaşmaktadırlar (Earnest vd., 2010; Maringe, Ojo & Chiramba, 2017; Onsado & Billet, 2009). Türkiye’de Suriyeli öğrenciler üniversite içerisinde idari personel, akademik personel ve arkadaş ortamlarından da bu tarz olumsuz davranışlara maruz kalmaktadırlar. Sınıf arkadaşlarının not vermeme, sınıf içi etkinliklere dahil edilmeme; öğretim görevlilerinin notlandırmalarını düşük yapması, sınıf içi ayrımcı söylemlerde bulunması, dışlama; idari personelin işlemlerini aksatması ve sözlü önyargıları gibi davranışlarla karşılaşmaktadırlar. Ayrımcılık ve sosyal etkileşimlerinin az olması öğrencilerin uluslararası diğer öğrenciler ile daha fazla etkileşim kurmasına yol açarak “yabancı olmak” üzerinden gruplaşmalarına neden olmaktadır. Suriyeli öğrenciler kendilerine yönelik sosyal mesafenin çok fazla olduğunu belirtmektedirler (Erdoğan, 2017). İrksal saldırılar ve maruz kalınan önyargılar, sosyal mesafeyi öğrencilere hissettirmektedir. Sosyal etkileşimin az olması, çeşitli ayrımcılıklara maruz kalmaları ve dil engeli ile birlikte yaşadıkları sorunlar öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca bu öğrencilerin, akademik süreçlerinin olumsuz etkilenmesi ile sosyal etkinliklere katılımlarının az olması nedeniyle sosyalleşmeleri de sınırlı kalarak uyum süreçleri olumsuz etkilenmektedir.

Son olarak, daha önce ifade edildiği üzere uluslararası öğrencilerin birçok deneyimi mülteci kökenli öğrenciler ile benzerdir. Özellikle öne çıkan dil yetersizliği ve ayrımcılık gibi olgular, uluslararası öğrencilerin de deneyimlediği ortak sorunlardır

#### KAYNAKLAR

“Suriyeli öğrenciler için üniversitelerde yeni program.” (2015, 9 Ocak). *Anadolu Ajansı*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/suriyeli-ogrenciler-icin-universitelerde-yeni-program/85552>

2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Yükseköğretim Kurumlarında Cari Hizmet Maliyetlerinin Öğrenci Katkısı Olarak Alınacak Katkı Payları ve Öğrenim Ücretlerinin Tespitine Dair Karar. (2014, 27 Eylül). *Resmi Gazete*. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140927-6.htm>

- Akar, H. (2010). Challenges for schools in communities with internal migration flows: Evidence from Turkey. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 263-276.
- Akkaya Yaralı, A., Azimli Çilingir, G. ve Tuğ Levent, G. (2018). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’ndeki Suriyeli öğrencilerin akademik sorunları üzerine bir çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 413-448.
- BMMYK. (2015, Ağustos). *Bilgi formu: DAFİ Türkiye Bursları Programı*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.
- Bogdan, R. C., and Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon: Boston.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, Z. (2019). Sosyal bilimlerde etik sorunlar. M. Öztürk (Ed.), *Bilimsel araştırmalarda mahremiyet, gizlilik ve etik* (s. 29-50). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Earnest, J., Joyce, A., Mori, G. D., and Silvagni, G. Y. (2010). Are universities responding to the needs of students from refugee backgrounds? *Australian Journal of Education*, 54(2), 155-174.
- Erdoğan, M. (2017). *Elite dialogue: Türkiye’deki mülteci akademisyen ve üniversite öğrencilerinin durumu, sorunları ve beklentileri araştırması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi.
- GİGM. (2020). *Geçici koruma istatistikleri*. 14 Mayıs 2020 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişilmiştir.
- Hannah, J. (1999). Refugee students at college and university: Improving access and support. *International Review of Education*, 45(2): 153-166, 1999.
- Harris, V., and Marlowe, J. (2011). Hard yards and high hopes: The educational challenges of African refugee university students in Australia. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23, 2 186-196.
- Hohberger, W. (2017). *Türkiye’deki Suriyeliler*. İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi.
- Hohberger, W. (2018). *Opportunities in higher education for Syrians in Turkey*. İstanbul: İstanbul Policy Center, Sabancı University.
- HOPES. (2019). About HOPES: <http://www.hopes-madad.org/about-us/> adresinden erişilmiştir.
- Marshall, C., and Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology, an introduction*. London: Sage Publications.
- Morrice, L. (2012). Learning and refugees: recognizing the darker side of transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 63(3), 251-271.
- Morrice, L. (2013). Refugees in higher education: boundaries of belonging and recognition, stigma and exclusion. *International Journal of Lifelong Education*, 32:5, 652-668.



- Maringe, F., Ojo, E., and Chiramba, O. (2017). Traumatized home and away: Toward a framework for interrogating policy–practice disjunctures for refugee students in higher education. *European Education*, 49:4, 210-230, DOI: 10.1080/10564934.2017.1352450
- Mangan, D., and Winter, L. A. (2017). (In)validation and (mis) recognition in higher education: The experiences of students from refugee backgrounds. *International Journal of Lifelong Education*. DOI: 10.1080/02601370.2017.1287131
- Naidoo, L. (2015). Educating refugee-background students in Australian schools and universities. *Intercultural Education*, 26:3, 210-217, DOI: 10.1080/14675986.2015.1048079
- Onsando, G., and Billett, S. (2009). African students from refugee backgrounds in Australian TAFE institutes: A case for transformative learning goals and processes. *International Journal of Training Research*, 7:2, 80-94, DOI: 10.5172/ijtr.7.2.80
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students' choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 223-237. <https://doi.org/10.1177/1745499915571718>
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Richie, J. (2003). The applications of qualitative methods to social research. J. Richie & J. Lewis (Eds.) *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* içinde (ss. 24- 46). London: Sage Publications
- Stevenson, J., and Willott, J. (2007). The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37:5, 671-687, DOI: 10.1080/03057920701582624
- Silburn, J. Earnest, J., Butcher, L. & de Mori, G. (2008, November). *Needs analysis of students from refugee backgrounds at a Western Australian University: a case study from Murdoch University*. Refereed paper presented at the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia.
- Shakya, Y. B., Guruge, S., Hynie, M., Akbari, A., Malik, M., Htoo, S., Khogali, A., Mona, S. A., Murtaza, R., and Alley, S. (2010). Aspirations for higher education among newcomer refugee youth in Toronto: expectations, challenges, and strategies. *Refugee: Canada's Journal on Refugees*, 27,2 65-78.
- Taylor, S., and Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- YÖK. (2017). *Türk yükseköğretim sisteminde Suriyeli öğrenciler uluslararası konferansı konferans raporu*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- UNHCR. (2019). *Dafi annual report 2018*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.
- Yavcan, B., and El-Ghali, H. A. (2017). *The regional conference on higher education in crisis situations*. Issam Fares Institute for Public Policy and International Affairs.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2019). *Yükseköğretim istatistikleri*. 20 Kasım 2019 tarihinde <[www.istatistik.yok.gov.tr](http://www.istatistik.yok.gov.tr)> adresinden erişildi.
- YTB. (2019). *Türkiye bursları*. 10 Mayıs 2019 tarihinde <[www.suriye.turkiyeburslari.gov.tr](http://www.suriye.turkiyeburslari.gov.tr)> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurumlarında Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Programlar Arasında Geçiş, Çift Anadal, Yan Dal ile Kurumlar Arası Kredi Transferi Yapılması Esaslarına İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2013, 23 Eylül). *Resmi Gazete*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130921-9.htm>
- Watenpaugh, K. D., Fricke, A. L., and King, R. J. (2014). *We will stop here and go never further*. California: Institute of International Education.



# Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretime Uyum Yeterlikleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

## Adaptation Scale of International Students to Higher Education: Validity and Reliability Study Adaptation Scale of Higher Education

İsmail KARAKUŞ, Cenk AKAY

### ÖZ

Yapılan bu çalışmanın amacı, uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyum yeterliklerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu doğrultuda taslak ölçek, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 458 uluslararası öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile madde toplam korelasyonu, açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Cronbach-alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. Madde ve faktör analizleri sonucunda 4 faktörlü 21 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçek faktörlerinin açıkladığı toplam varyans %62,875 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda (DFA) modelin veri ile uyumlu olduğu ve ölçeğin geçerli bir yapıda olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 4 faktörlü 21 maddeden oluşan beşli likert tipinde 'uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyum yeterlikleri ölçeği' geliştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Uluslararası öğrenci, Yükseköğretime uyum, Ölçek geliştirme

### ABSTRACT

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement scale in order to determine the adaptation of international students in higher education. Accordingly, the draft scale was applied to 458 international students studying at a public university. With the obtained data, item-total correlation, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and Cronbach-alpha reliability analysis were performed. As a result of item and factor analysis, a scale consisting of 21 items with 4 factors emerged. The total variance explained by the scale factors was found to be 62.875%. As a result of confirmatory factor analysis, the model was found to be compatible with the data, and the scale was in a valid structure. The Cronbach-alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be .88. As a result of the analyzes conducted, a 5-point Likert-type 'international students' adaptation to higher education scale' was developed. According to the findings, it was determined that the scale is a valid and reliable measurement tool.

**Keywords:** International student, Adaptation to higher education, Scale development

Karakuş İ., & Akay C., (2020). Uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyum yeterlikleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 504-515. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.410>

İsmail KARAKUŞ (✉)

ORCID ID: 0000-0001-8968-0011

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Mersin, Türkiye  
Mersin University, Faculty of Education Department of Curriculum and Instruction, Mersin, Turkey  
karakus8090@hotmail.com

Cenk AKAY

ORCID ID: 0000-0001-9892-6255

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Mersin, Türkiye  
Mersin University, Faculty of Education Department of Curriculum and Instruction, Mersin, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 08.05.2020

Kabul Tarihi/Accepted : 15.10.2020

## GİRİŞ

21.yüzyılda teknolojik gelişmelere paralel olarak ulaşım ve iletişim sektöründe yaşanan hızlı değişimler/gelişmeler, küreselleşmeyle birlikte adeta ülkeler arası sınırları ortadan kaldırmış ve bu da öğrenciler arasında küresel çapta bir hareketliliğe neden olmuştur. Eğitim almak amacıyla farklı ülkelere giden uluslararası öğrencilerin yükseköğretime olan ilgi ve isteklerinin dünyanın her tarafında artması tüm dünyada büyük bir öğrenci hareketliliğine neden olmuştur. Ayrıca ülkeler kendi yükseköğretim sistemlerinin kalite güvencesini ifade etmede artık uluslararası öğrenci sayılarını önemli bir parametre olarak sunmaya başlamıştır. Burada ifade edilmesi gereken bir başka unsur da uluslararası öğrencilerin sadece nicelik olarak sayısı değil, gelmiş oldukları ülke çeşitliliği, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, gittikleri ülkelerde eğitim almak için tercih ettikleri bölümler gibi farklı faktörler de sürecin belirleyicileridir.

Küreselleşmenin yaygınlaşması ile birlikte ülkeler arasındaki politik, ekonomik, sosyal ve kültürel ilişkiler artmış (Burnett ve Huisman, 2010; Levent ve Karaevli, 2013; Örs ve Tetik, 2010; Selvitopu ve Aydın, 2018) ve bu da öğrencilerin uluslararası eğitimi almalarını kolaylaştırmıştır. Uluslararası eğitimin bilime, kültüre, sanata, uluslararası rekabete ve ekonomiye ciddi katkıları vardır (Bacanlı, Erişen, Karadağ, Çeliköz, Dombaycı, Toprak, Şahin ve Kireççi, 2016). Uluslararası eğitim, “Bir öğrencinin eğitimine vatandaş olduğu ülkenin dışında başka bir ülkede devam etmesi.” (Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu, 2013) veya “Dünya vatandaşları olarak etkili bir şekilde çalışmak için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları geliştirecek bir müfredat ve öğretim yaklaşımı üzerinde durulmasıdır.” (Gün, Topaloğlu ve Yalçın, 2017:103-123). Uluslararası öğrenci de, “Daha iyi bir eğitim almak için yükseköğreniminin tamamını veya bir kısmını vatandaş olduğu ülkenin dışında başka bir ülkede sürdürmektedir.” (Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu, 2013; Zheng, 2010). Yapılan tanımlamalardan yola çıkılarak uluslararası eğitim kısaca, bireylerin kendi ülkeleri dışında farklı gerekçelerle eğitimini yurtdışında sürdürmesi olarak tanımlanabilirken, bu süreç dahil olan öğrenciye de uluslararası öğrenci denilebilmektedir. Bu araştırmanın konusunu uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyum boyutu oluşturmaktadır. Uluslararası eğitim; yükseköğretimin kalitesinin yükselmesinde, yükseköğretimde girişimciliğin gelişmesinde, öğrenciler ve öğretim elemanlarının yurtdışı kurumlarla olan işbirliklerini arttırmalarında, akademik ortaklıklar geliştirmelerinde, yükseköğretim kurumlarının evrensel dünyayla bütünleşmelerinde ve kültürlerarası iletişimi artırmasından dolayı önemlidir (Erdoğan, 2014; Fielden, 2008; Teichler, 1999). Aynı zamanda uluslararası eğitimin kültürlerarası farkındalığın oluşmasında ve uluslararası vatandaşlık bilincinin kazanılmasında da önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın hem kurumsal hem de millî ekonomik geliri artırdığı, uluslararası öğrencilerin eğitim ve yaşam giderleri bağlamında ülkeye katma değer katarak başta ekonomik ve sosyal alan olmak üzere pek çok alana katkı sağladığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Akgedik, 2019; Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi, 2017; Güneş, 2016; Şeremet, 2015; Qiang, 2003).

Son yıllarda uluslararası öğrenci hareketliliğinin artmasıyla birlikte küresel çapta yükseköğretim programlarına katılan öğrenci sayısında da artışlar yaşanmaktadır. Dünyada kendi ülkelerinden başka bir ülkede eğitim gören öğrenci sayısı 7 buçuk milyon ve bu sayının 2030 yılında 20 milyona ulaşabileceği tahmin edilmektedir (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, 2020). En çok uluslararası öğrencisi bulunan ülkeler sırasıyla: ABD, İngiltere, Fransa, Avustralya, Almanya, Rusya, Japonya, ve Kanada’dır (Güneş, 2016). Bu ülkelerin refah seviyesinin yüksek ve hukuk, demokrasi, sosyal yaşantı ile ekonomik anlamda gelişmiş olması, öğrencilerin tercihlerinde etkili olduğu söylenebilir. Türkiye’de de son dönemlerde yükseköğretimde uluslararası öğrenci sayısında ciddi artışlar olmuştur. Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2019); 182 farklı ülkeden öğrencinin olduğunu Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayısının 150 bine ulaştığını belirtmiştir. Aynı zamanda Türkiye’de bulunan 57 üniversitenin 18 ülkeyle toplam 229 ortak eğitim protokolü imzaladığını ve üniversitelerde toplam 3 bin 203 yabancı akademisyenin görev yaptığını açıklamıştır. Bu bilgiler Türk üniversitelerinin uluslararasılaştığını ve uluslararası eğitim sistemine uyum sağladıklarını göstermesi açısından önemlidir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD, 2019) öğrenci tercihlerinde: ülkeler arası ikili ilişkiler, dilsel ve tarihsel yakınlıklar, coğrafi uzaklıklar ve politik koşullar gibi etkenlerin önemli rol oynadığını belirtmiştir. YÖK (2016) ise; burs ve barınma olanakları, öğrencilerin eğitim aldıkları süre boyunca yaptıkları harcama tutarı, vize işlemlerinde kolaylık, diploma denkliği, mezun olunca iş bulmada kolaylık, gideceği ülkenin dilini bilmesi gibi faktörlerin de öğrenci tercihinde etkili olduğunu ifade etmiştir (Akt; Toska, 2019). Ayrıca gidecekleri ülkenin refah seviyesi, güvenlik durumu, saygınlığı ve diğer ülkeler tarafından nasıl algılandığı da tercihler üzerinde etkili olabilir.

Türkiye’deki dini ve sosyo-kültürel yapı, eğitim imkânlarının görece iyi olması, yaşam maliyetinin ucuz olması, burs olanakları ve çeşitli kurumlardan alınan referanslar, öğrencilerin Türkiye’yi tercih etme gerekçelerini oluşturmaktadır (Özer, 2012). Türkiye’nin bulunduğu coğrafi konum itibarıyla üç farklı kıtanın adeta kavuşumu niteliğinde olan jeo-stratejik pozisyona sahip olması, güçlü tarihsel ve kültürel yapısı, Türk toplumunda bulunan hoşgörü iklimi ve insanların misafirperverliği de uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi seçmesinde etkili olmuş olabilir. YÖK’ün (2019) verilerine göre Suriye, İran, Afganistan, Irak gibi özellikle Ortadoğu-İslam coğrafyasından gelen öğrencilerin sayısı fazladır. Bunda hem coğrafi yakınlık hem tarihsel bağlar hem de sosyo-kültürel anlamda yaşanan benzer deneyimler etkili olmuş olabilir.

Uluslararası eğitim, yukarıda belirtilen çok sayıdaki alanda, ülkelerin ve özellikle Türkiye’nin yükseköğretim sistemine farklı bakış açıları kazandırmaktadır. Ancak bu sürecin öznesi olan uluslararası öğrencilerin gittikleri ülkelerde farklı sorunlar yaşadıkları bilimsel literatürde araştırma konusu olmuş ve bu sorunların betimlenmesi, çözümlenmesi ile soruna yönelik önerilerin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Literatür incelendiğinde uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyum sorunlarını ve deneyimlerini içeren hem ulusal hem de uluslararası birçok çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir.

Uluslararası çalışmalara bakıldığında, uluslararası öğrencilerin genel olarak uyum süreçlerini (Rose-Redwood C. ve Rose-Rewood R., 2018; Adewale, 2015; Gebhard, 2012; Russell, Thomson ve Rosenthal, 2008; Zhou, Jindal-Snape, Topping ve Todman, 2008) ele alan çalışmalara rastlanmaktadır. Aynı zamanda daha spesifik olarak sosyo-kültürel uyumları (Tchoh ve Mertan 2018), ekonomik sorunları (Ghanbary, 2017), ırkçılık ve ayrımcılığı (Lee, 2017; Lee ve Charles, 2007), psikolojik uyumu (Xiong ve Zhou, 2018; Jackson, Ray ve Bybell 2013) ele alan çalışmalar da mevcuttur. Dilbilimsel ve kültürel problemler (Elturki, Liu, Hjeltness ve Hellmann, 2019) ve uluslararası öğrencilerin yaşadıkları genel problemler (Yan ve Pei, 2018; Akanwa 2015) de çalışılan konular arasındadır.

Ulusal literatüre bakıldığında: uluslararası öğrencilerin genel uyum süreçlerine (Akgedik, 2019; Ercan, 2019; Musaoğlu, 2016; Özoglu, Gür, Coşkun, 2012), sosyo-kültürel uyumlarına (Koçak, 2020; Selvitopu ve Aydın, 2018; Verdiyev, 2017; Zaval-sız ve Gündag, 2017; Sezgin ve Yolcu, 2016; Aliyev ve Ögülmüş, 2015), dil ile barınma problemine (Özkan ve Güvendir, 2015; Özçetin, 2013) ve sosyo-ekonomik problemlere (Yardımcıoğlu, Beşel, Savaşan, 2017; Şahin ve Demirtaş, 2014; Kiroğlu, Kesten ve Elma, 2010) yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Aynı zamanda uluslararası öğrencilerin yaşadıkları genel problemler (Taylan, 2019; Atar, Erdem ve Koçyiğit, 2017; Kumcağız, Dadashzadeh ve Alakuş, 2016; Çelik, 2013), psikolojik uyum (Şeker ve Akman, 2016), beklenti (Enterieva ve Sezgin, 2016) ve motivasyon (Yılmaz ve Arslan, 2014) gibi temaların olduğu çalışmalara da rastlanmaktadır.

Hem ulusal hem uluslararası literatürde, uluslararası öğrencilerin genellikle sosyal, kültürel, dilbilimsel, psikolojik ve ekonomik anlamda yaşadıkları zorlukların uyum problemlerine yol açtığı tespit edilmiştir. Eğitim sektörünün lokomotif olan yükseköğretim kurumlarının kalitesi ve uluslararası öğrencilere sağladığı imkânlar, ülkelerin imajı açısından son derece önemlidir. Yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel becerilerinin geliştirilmesi, ilgi ve çalışma alanlarına ilişkin etkinliklerin düzenlenmesi, gelişimlerine yönelik bilimsel seminerlerin düzenlenmesi, öğrencilerin eğitim gördükleri ülkeye bakış açısını hem olumlu hale getirecek hem de uyumlarını kolaylaştıracaktır (YTB, 2020).

Yükseköğretime uyum, bir öğrencinin hem üniversiteye hem de eğitim gördüğü şehre akademik, sosyal, kültürel, ekonomik ve psikolojik anlamda uyum göstermesi şeklinde tanımlanabilir. Yapılan birçok çalışmaya bakıldığında, uluslararası öğrencilerin ya sosyal uyumlarına (Köleoğlu, 2018; Sezgin ve Yolcu, 2016; Özçetin, 2013) ya kültürel uyumlarına (Coşkunserçe ve Erişti, 2017; Coşkunserçe, 2014) ya da akademik uyumlarına (Alakbarov, Gündüz, Gündüz, Şahinler ve Ertuğrul, 2017, Akt; Karaköse, 2019; Cura, 2015) odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise diğer çalışmalardan farklı olarak uluslararası öğrencilerin öğrencilik süreci boyunca yaşadıkları uyum deneyimlerini hem akademik hem sosyal hem de kültürel anlamda bütünsel olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın, uluslararası öğrencilerin öğrenim süreçlerini çok yönlü incelemeye imkân tanıyacak şekilde bir ölçek geliştirmeyi hedeflemesi hem ölçeği hem de çalışmayı kıymetli kılmaktadır.

Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok nitel olduğu (Toska, 2019; Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Zaval-sız ve Gündag, 2017; Musaoğlu, 2016; Enterieva ve Sezgin, 2016; Özkan ve Güvendir, 2015; Kiroğlu, Kesten ve Elma, 2010) ve araştırmalarda veri toplama aracı olarak genellikle anketin kullanıldığı görülmektedir (Taylan, 2019; Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan, 2017; Yılmaz ve Arslan, 2014; Çelik, 2013). Bu sebeple literatürde, 'Eğitim Bilimleri' alanında uluslararası öğrencilerin uyum yeterliklerini ölçebilecek, özellikle 'nicel' çalışmalara kaynak oluşturabilecek, geçerliliği ve güvenilirliği istatistiksel analizlerle sınanmış bir 'ölçeğe' ihtiyaç olabileceği düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmanın amacı, uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyum yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıyla geliştirilmesidir. Bu amaçla uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyumlarını etkili ve doğru bir şekilde ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilerek literatüre ve eğitimin tüm paydaşlarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma teorik olarak; gerek ölçek maddelerinin yazımında gerekse ölçeğin alt faktörlerinin adlandırılmasında McKinlay, Pattison ve Gross'un (1996) uluslararası öğrencilerin uyumlarına yönelik yapmış oldukları keşfedici kapsamlı araştırması ile Furhnam'ın (2004) çalışmasına göre temellendirilmiştir. McKinlay vd.'nin (1996) yaptıkları araştırma sonucunda aşağıda belirtilen unsurları; uluslararası öğrencilerin öğrenim görmek için gittikleri ülkelerdeki yükseköğretime, sosyal ve kültürel yapıya, akademik ortama ve çevreye uyumları için ortaya koymuşlardır:

- Bireyin yükseköğrenim ortamıyla ilgili sorunlarının ve ihtiyaçlarının daha detaylı bir analizinin yapılması,
- Uluslararası öğrencileri desteklemek için tutarlı yönetim stratejilerinin geliştirilmesi,
- Tüm yıl boyunca öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir destek sistemi,
- Uyum programlarına katılmayan öğrenciler için bir destek sisteminin kurulması,
- Uluslararası öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yardım/tavsiye için neler yapmaları ve nereye başvurmaları gerektiğini anlatan iyi bir dokümantasyon sisteminin kurulması,
- Uluslararası öğrencilerin kendi milletlerinden olan diğer öğrencilerle bağ kurabilmelerini sağlayacak ortamların geliştirilmesi.

Ancak her ne kadar 1990'lı yıllarda teorik bir yapı oluşturulmaya çalışılsa da özellikle uluslararası öğrencilerin uyum problemi üzerine yıllardır çalışmalar yürüten Furhnam'ın (2004) bu alanın teorik çerçevesinin oluşmasına yönelik görüşleri de oldukça önemlidir. Furhnam'a (2004) göre, bazı çelişkili bulgulara rağmen, literatürde çeşitli teorik yapılar yeşermeye başlasa da bu konu üzerinde açıklamalar yapabilen gelişmiş teoriler ne yazık ki yoktur ancak yine de yazara göre aşağıda belirtilen unsurlar, teorik yapının oluşturulmasında katkı sağlayıcı niteliktedir.

- Uluslararası öğrencinin yaşadığı uyum sorunları o öğrencinin kendi kültürü ile öğrenim görmek için geldiği ülkenin

kültürüne olan yabancılığı ile orantılıdır (Babiker, Cox ve Miller, 1980; Ward, Bochner ve Furnham, 2001).

- İşlevsel ve bireye katkı sağlayıcı dostluklar desteklenerek uluslararası öğrencinin uyumu güçlendirilebilir. Bu süreçte kendi kültüründen, eğitim için geldiği ülkenin kültüründen veya çok kültürlü diğer öğrencilerle kurulacak dostluklar önem arz etmektedir.
- Yazarın bu konuya dair bir teori oluşturulmasına ilişkin diğer bir önerisi de uluslararası öğrenciler ile boylamsal(longitudinal) ve çok faktörlü çalışmalar yapılarak uyumsal süreçlere yönelik analizlerin daha kapsamlı ve detaylı yapılmasıdır.

Yapılan bu ölçek geliştirme çalışmasında maddelerin yazımı ile faktörlerin oluşturulması sürecinde, bu alanda uzun yıllardır çalışan iki bilim insanının ortaya koymaya çalıştıkları ‘teori’nin oluşturulmasına yönelik yaptıkları araştırma sonuçlarından faydalanılmıştır.

## YÖNTEM

Bu bölümde “Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretime Uyum Yeterlikleri Ölçeği” geliştirme çalışmasının aşamaları ile çalışma grubunun özellikleri açıklanmaktadır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılında herhangi bir devlet üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya taslak ölçeğin uygulanması için 303, ölçeğin ölçüt geçerliğine kanıt aramak için 155, toplam 458 uluslararası öğrenci katılmıştır. Çalışma grubu seçkisiz bir şekilde ulaşılan öğrencilerden oluşturulmuştur. Veri toplamak için oluşturulan taslak ölçek, gönüllülük ilkesi temelinde öğrencilerin onayı alınarak katılımcılara uygulanmıştır. Bu çalışmadaki uluslararası öğrenci ile Türkçe dil becerilerine sahip farklı ülkelerden gelmiş üniversite öğrencileri kastedilmektedir. Bu nedenle ölçek geliştirme çalışması sadece Türkçe yapılmıştır.

### Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme süreci, araştırmacı tarafından kapsamlı bir şekilde literatür incelenip aşağıda belirtilen aşamalar takip edilerek gerçekleştirilmiştir:

- Ölçülecek kavramın/yapının tüm özelliklerinin belirlenmesi
- Madde havuzunun oluşturulması
- Madde havuzunun uzman görüşüne sunulması
- Çalışma grubuna uygulamak için ölçme aracının hazırlanması
- Madde analizleri
- Açıklayıcı faktör analizinin (AFA) yapılması
- Doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) yapılması
- Güvenirlik analizlerinin yapılması

### Ölçülecek Kavramın/Yapının Tüm Özelliklerinin Belirlenmesi

Ölçek geliştirme süreci, ölçekle ölçülecek özelliğin kapsamlı bir biçimde tanımlanması, sınırlarının belirlenmesi ve özelliklerinin ortaya konulması ile başlar (Kan, 2011). Bu çalışmada da madde havuzu oluşturulmadan önce kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır.

Literatür taramasında DergiPark, ULAKBİM, Google Akademik, YÖK AKADEMİK, Ulusal Tez Merkezi ve Web of Science veri tabanları kullanılmıştır. 2005-2020 yılları arasında ‘uluslararası eğitim, uluslararası öğrenci, yükseköğretime uyum, Yükseköğretime uyum yeterliği, eğitimde uluslararasılaşma ve yükseköğretimde uluslararasılaşma’ gibi anahtar kelimeler ile taramalar yapılmıştır. Böylece ölçülecek olan kavramın/yapının özellikleri doğru bir şekilde belirlenmeye çalışılmıştır.

### Madde Havuzunun Oluşturulması

Kapsamlı literatür taraması ve araştırmaların incelenmesi sonucunda 48 madde oluşturulmuştur. Maddeler yazılırken çalışma grubundan dolayı ölçek dilinin sade ve anlaşılır olmasına ve hedef kitlenin sosyo-kültürel özelliklerine dikkat edilmiştir. Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretime Uyum Yeterlik Ölçeğinin madde havuzu Tablo 1’de gösterilmektedir.

### Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması

Ölçek geliştirme çalışmalarındaki en kritik noktalardan biri kapsam geçerliğidir. Kapsam geçerliğini sağlamak için izlenecek adımlar (Lawshe, 1975; Akt; Yurdugül, 2005):

- Alanında uzman kişilerden grup oluşturulması,
- Ölçek form taslaklarının hazırlanması,
- Uzman gruptan görüş alınması,
- Ölçek maddelerinin kapsam geçerlik oranlarının (KGO) belirlenmesi,
- Ölçeğin tamamının kapsam geçerlik indeksinin (KGİ) belirlenmesi
- Elde edilen KGO ve KGİ’lere göre ölçeğe son hâlinin verilmesi.

Yapılan bu çalışmada da kapsam geçerliğinin sağlanmasında Lawshe tekniğinin aşamalarına ve ilkelerine bağlı kalınmıştır. Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne başvurulabilir. Yapılan bu çalışmada da 14 uzmana başvurulmuştur. Uzmanların 8’i Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı, 2’si Eğitim Programları ve Öğretim, 2’si Ölçme ve Değerlendirme, 2’si de Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alan uzmanıdır.

Madde havuzu oluşturulduktan sonra uzmanların görüşlerini almak amacıyla uzman görüş formu oluşturulmuştur. Her bir ölçek maddesi uzmanlar tarafından: “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor” şeklinde derecelendirilmiştir (Lawshe, 1975; Akt; Yurdugül, 2005).

Uzman görüşleri alındıktan sonra maddelerin ölçekten çıkarılma kararını alabilmek için Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) hesaplanmıştır. Dolayısıyla her bir maddenin KGO’ları belir-



**Tablo 1:** Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretime Uyum Yeterlik Ölçeğinin Madde Havuzu

Taslak Maddeler	
1	Ders programında yer alan öğretim hedeflerine ulaşabilirim.
2	Ders içeriklerinden (ders kitabı, çalışma yaprağı, konuyla ilgili videolar vb.) yararlanabilirim.
3	Derslerde kullanılan öğretim etkinliklerinde yer alabilirim.
4	Öğrenme sürecinde kullanılan eğitim dilini takip edebilirim.
5	Öğrenme sürecine ilişkin problemimi öğretim elemanına danışabilirim.
6	Öğrenme sürecinde öğretim elemanı ile iletişim kurabilirim.
7	Türk arkadaşlarla iş birlikli ders çalışabilirim.
8	Yabancı uyruklu arkadaşlarla (kendi uyruğu ile Türk uyruğundan olmayan öğrenciler) iş birlikli ders çalışabilirim.
9	Kendi uyruğumdan arkadaşlarla iş birlikli ders çalışabilirim.
10	Derslerin sonunda öğretim elemanının konuyla ilgili değerlendirme sorularını cevaplayabilirim.
11	Üniversitenin kütüphane hizmetlerine ulaşabilirim.
12	Üniversitenin akademik alanda yürüttüğü projeler hakkında bilgi edinebilirim.
13	Üniversitenin akademik alanda yürüttüğü projelerde yer alabilirim.
14	Üniversitenin akademik oryantasyon (uyum) çalışmalarında yer alabilirim.
15	Üniversitenin sınav sistemini anlayabilirim.
16	Üniversitenin not sistemini anlayabilirim.
17	Üniversitede düzenlenen akademik etkinliklerde (kongre, bilimsel toplantılar, konferans, seminer) yer alabilirim.
18	Üniversitede düzenlenen akademik etkinliklerde (kongre, bilimsel toplantılar, konferans, seminer) aktif olarak çalışabilirim.
19	Eğitim dilinde alanımla ilgili araştırmalar yapabiliyim.
20	Eğitim dilinde alanımla ilgili tartışmalarda yer alabilirim.
21	Eğitim dilinde alanımla ilgili çalışmaları takip edebilirim.
22	Üniversitenin sunduğu etkinliklerden (sosyal, sportif, sanatsal) faydalanabilirim
23	Üniversitenin sunduğu etkinliklerde (sosyal, sportif, sanatsal) aktif olarak yer alabilirim.
24	Üniversitenin sunduğu kültürel etkinliklerden (milli ve dini bayramlar vb.) faydalanabilirim.
25	İhtiyaç duyduğumda psikolojik/sosyal destek almak için ilgili birime başvurabilirim.
26	Üniversitede bulunan öğrenci topluluklarından (satranç, sinema, psikoloji vb.) faydalanabilirim.
27	Üniversitede bulunan öğrenci topluluklarında (satranç, sinema, psikoloji vb.) aktif olarak yer alabilirim.
28	Eğitim-öğretim sürecim boyunca barınabilirim (yurt, ev, apart vb.).
29	Barındığım yerden üniversiteye ulaşabilirim.
30	Üniversitede temel ihtiyaçlarımı (yeme-içme vb.) karşılayabilirim.
31	Üniversitede ilgili birimlere resmi yazıyla (dilekçe vb.) başvurabilirim.
32	Üniversitede yer alan kurullarda (öğrenci konsey seçimi vb.) görev alabilirim.
33	Türk öğrencilerle arkadaşlık kurabilirim.
34	Yaşadığım bir problemi Türk arkadaşlarımla paylaşabilirim.
35	Türk arkadaşlarımla etkinliklerde (sosyal, sportif, sanatsal) yer alabilirim.
36	Türk arkadaşlarımla kültürel etkinliklerde (milli ve dini bayramlar vb.) yer alabilirim.
37	Yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kurabilirim
38	Yaşadığım bir problemi yabancı uyruklu arkadaşlarımla paylaşabilirim.
39	Yabancı uyruklu arkadaşlarımla etkinliklerde (sosyal, sportif, sanatsal) yer alabilirim.
40	Yabancı uyruklu arkadaşlarımla kültürel etkinliklerde (milli ve dini bayramlar vb.) yer alabilirim.
41	Kendi uyruğumdan öğrencilerle arkadaşlık kurabilirim.
42	Yaşadığım bir problemi kendi uyruğumdan arkadaşlarımla paylaşabilirim.
43	Kendi uyruğumdan arkadaşlarımla etkinliklerde (sosyal, sportif, sanatsal) yer alabilirim.
44	Kendi uyruğumdan arkadaşlarımla kültürel etkinliklerde (milli ve dini bayramlar vb.) yer alabilirim.
45	Öğretim elemanlarıyla iletişim kurabilirim.
46	Yaşadığım bir problemi öğretim elemanlarıyla paylaşabilirim.
47	Öğretim elemanlarıyla etkinliklerde (sosyal, sportif, sanatsal) yer alabilirim.
48	Öğretim elemanlarıyla kültürel etkinliklerde (milli ve dini bayramlar vb.) yer alabilirim.

lenmiştir. Buna göre uzman görüş formunun Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGO): 0,51, Kapsam Geçerlik İndeksi: 0,77'dir. Uzman görüşlerinden gelen geri bildirimler sonucunda KGO değerinin (0,51) altında kalan 1, 8, 28, 29, 43 ve 44. maddeler olmak üzere toplam 6 madde çalışmadan çıkarılmıştır.

### Çalışma Grubuna Uygulamak İçin Ölçme Aracının Hazırlanması

Ölçek geliştirme çalışmalarında uygulamanın yapılacağı çalışma grubunun büyüklüğüne ilişkin literatürde çeşitli görüşler mevcuttur: Kline (1986) çalışma grubu büyüklüğünün en az 200, Nunnally (1978) 300, Thorndike ve Hagen (1977) ile Baykul (2000) ise bu sayının en az 300-400 olması gerektiğini belirtmiştir (Akt; Kan, 2011). Yapılan bu çalışmada, ölçek formunun uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesiyle kalan 42 madde ile AFA analizleri için 303 uluslararası öğrenciye taslak ölçek uygulanmıştır. Ölçek, likert tipi dereceleme yaklaşımına göre düzenlenmiş olup eğilim seçenekleri olarak *Hiç Uygun Değil, Uygun Değil, Kısmen Uygun, Uygun, Tamamen Uygun* ifadeleri belirlenmiştir.

## BULGULAR

### Madde Analizleri

Taslak ölçek maddelerinin Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretime Uyum Yeterlikleri Ölçeği ile ilgili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla madde analizleri yapılmıştır. Tablo 2'de her bir maddenin faktörle ilişkisi ve madde-toplam korelasyon değeri gösterilmektedir.

Genel olarak literatürde madde-toplam puan korelasyonunun 0,30 üzerindeki maddelerin uygun olduğu belirtilmekte ancak 0,20 ile 0,30 arasında çıkan maddeler çok önemliyse teste alınabileceği de ifade edilmektedir (Terzi, 2019; Yaşlıoğlu, 2017; Büyüköztürk, 2015). Ayrıca Kan (2011), 0,40 ve üstü maddelerin ayırt edici oldukları için olduğu gibi teste alınabileceklerini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada tüm maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,50'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sebeple tüm maddelerin faktör analizine dâhil edilmesine karar verilmiştir.

### Açımlayıcı Faktör Analizinin (AFA) Yapılması

Araştırmanın odağında bulunan çok sayıda değişkenin birkaç temel faktörle ifade edilip edilemeyeceği faktör analizi ile belirlenmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Büyüköztürk (2002:470-483) faktör analizini, "Birbiriyle ilişkili değişkenlerin bir araya gelerek, az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni boyutlar keşfetmeyi hedefleyen çok değişkenli bir istatistiktir." şeklinde tanımlamıştır. Ölçeği oluşturan alt boyutların/faktörlerin yapı geçerliğine dair bilgiler toplamak, değişkenler ile faktörler arasındaki ilişki örüntüsünü ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi yapılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde (AFA) amaç, çok sayıda değişkenin azaltılıp birbiriyle tutarlı daha az sayıda değişkenin oluşturduğu faktörleri elde edebilmektir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

303 katılımcıdan alınan verilerin faktör analizine geçmeden önce kayıp değerler, aykırı değerlerin tespiti ve çoklu bağlantı problemlerine bakılmıştır. Yapılan çalışmada, tüm tolerans değerleri 0,20'den büyük, VIF değerleri 5'ten küçük, Dur-

bin-Watson da 1.806 çıkmıştır. Bu değerlerden yola çıkılarak 'çoklu bağlantılılığa ilişkin varsayımların sağlandığı, değişkenler arasında otokorelasyonun olmadığı ve sistematik hatalardan söz edilemeyeceği' yorumu yapılabilir. Böylece uyum indeksi için istenen değerlerin elde edildiği söylenebilir (Tabachnik ve Fidell, 2015; Büyüköztürk, 2015).

Verilerin faktörlenebilirliğinin tespiti için ölçek uygulamasından elde edilen veriler Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testleri ile test edilmiştir. Yapılan testler sonucunda ulaşılan değerler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Hesaplanan çalışma grubunun yeterli uyum ölçüsü değeri (KMO) 0,901 olarak bulunarak, bu değer kritik kabul edilen 0,60'ın (Büyüköztürk, 2015) oldukça üzerinde olduğu görülmektedir. Aynı veriler için hesaplanan değerlerin faktör analizine uygunluğu ise 2995,654 olup .01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizi için gerekli varsayımları sağladığını göstermektedir.

KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarının uygunluğundan sonra taslak ölçekte yer alan 42 maddeyle ilgili veriler ile AFA yapılmıştır. Ölçülen özellikle ilişkili faktörler belirlenmesi sürecinde temel bileşenler faktör analizi ve varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Çünkü çeşitli faktör analitik yöntemlere başvurulmadan ve döndürmeler yapılmadan faktördeki maddelere karar vermek yanlış yapı oluşturulmasına yol açabilmektedir (Erkuş, 2012). Yapılan işlemler sonucunda faktör yük değerlerinin incelenmesiyle; yük değeri .45'ten küçük olan ve iki faktöre birden hizmet eden maddelerin yük değerleri farkı 0,1'den az olan maddeler yani binişik olanlar sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2015). Çalışmada, işlem sonucunda toplam 21 madde çıkarılmıştır. Tablo 4'te kalan maddelerin yük değeri ve alt faktörlerin açıkladığı varyans değeri gösterilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; madde faktör yüklerinin .493 ile .871 arasında değer aldığı görülmektedir. Faktör analizi sonucunda faktör yüklerinin belirli bir düzeyde olması beklenir. Tabachnick ve Fidell (2015) bu kesim noktasını .32 olarak almıştır. Yani bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin en az .32 olması gerekmektedir. Faktör yükü, ölçek maddelerinin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır (Büyüköztürk, 2002), yani bir maddenin faktör yükünün yüksek olması o maddenin söz konusu faktörle güçlü bir ilişkisi olduğu anlamına gelir (Akademik İstatistik, 2020). Çalışmada, faktör yüklerinin .49'un üstünde olduğu görülmektedir.

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde öz değerleri 1'den fazla olan faktör sayısı 4 olarak bulunmuştur. Ölçek faktörlerinin açıkladığı toplam varyans %62,875 olarak tespit edilmiştir. Bu varyans değeri maddelerin ölçeği yeterli derecede açıkladığını göstermektedir. Faktörlere ait öz değer yamaç grafiği de Şekil 1'de gösterilmektedir.

Yamaç grafiği incelendiğinde 4'ten sonra - faktör sayısı- eğimin ciddi boyutta azaldığı tespit edilmiştir. Faktör öz değerlerine ait yük değerleri de göz önünde bulundurulduğunda yamaç grafiği ile ölçeğin dört faktörden oluştuğu teyit edilmiştir.

**Tablo 2:** Madde Faktör ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Alt Temalar	Taslak Ölçek	Nihai Ölçek Madde No	Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Madde Toplam r
Akademik Ders Süreci	1	1	Öğrenim gördüğüm derslerin vermek istediği hedeflere/ amaçlara ulaşabilirim.	,85				,51**
	2	2	Ders içeriklerinden (ders kitabı, çalışma yaprağı, konuyla ilgili videolar vb.) yararlanabilirim.	,81				,51**
	3	3	Derslerde yapılan öğretim etkinliklerine aktif olarak katılabilirim.	,78				,59**
Akademik Prensipler	5	4	Ders sürecinde belirlenen kurallara uyarım.		,74			,50**
	16	5	Üniversitenin sınav sistemini (kaç vize/final sınavı yapılacağı vb.) anlayabilirim.		,84			,51**
	17	6	Üniversitenin not sistemini (geçme puanı, vize/final sınavlarının ağırlıkları vb.) anlayabilirim.		,84			,51**
Akademik Yaşantılar (Deneyimler)	13	7	Üniversitenin akademik alanda yürüttüğü projeler hakkında bilgi edinebilirim.			,71		,61**
	14	8	Üniversitenin akademik alanda yürüttüğü projelere aktif olarak katılabilirim.			,78		,67**
	15	9	Üniversitenin oryantasyon (uyum) çalışmalarına aktif olarak katılabilirim.			,76		,65**
	18	10	Üniversitede düzenlenen akademik etkinliklere (kongre, bilimsel toplantılar, konferans, seminer) dinleyici olarak katılabilirim.			,66		,65**
	19	11	Üniversitede düzenlenen akademik etkinliklerde (kongre, bilimsel toplantılar, konferans, seminer) aktif olarak çalışabilirim.			,65		,50**
	25	12	İhtiyaç duyduğumda psikolojik/ sosyal destek almak için ilgili birime başvurabilirim.			,67		,59**
	26	13	Üniversitede bulunan öğrenci topluluklarından (satranç, sinema, psikoloji vb.) yararlanabilirim.			,72		,65**
	30	14	Üniversitede yer alan kurullarda (öğrenci konsey seçimi, öğrenci kalite komisyonu, sosyal kültürel aktiviteler komisyonu vb.) görev alabilirim.			,72		,61**
	41	15	Yaşadığım bir problemi öğretim elemanlarıyla paylaşabilirim			,59		,58**
42	16	Öğretim elemanlarıyla etkinliklere (sosyal, sportif, sanatsal, kültürel) aktif olarak katılabilirim.			,75		,69**	
Üniversitede Sosyo-Kültürel Yaşam	8	17	Derslerle ilgili çalışmalarında Türk arkadaşlarımla iş birliği kurabilirim.				,74	,60**
	31	18	Türk öğrencilerle arkadaşlık kurabilirim.				,79	,58**
	32	19	Yaşadığım bir problemi Türk arkadaşlarımla paylaşabilirim.				,79	,58**
	33	20	Etkinliklere ( sosyal, sportif, sanatsal, kültürel) Türk arkadaşlarımla birlikte aktif olarak katılabilirim.				,79	,69**
	34	21	Uluslararası öğrencilerle (kendi uyruğu ile Türk uyruğundan olmayan öğrenciler) arkadaşlık kurabilirim.				,68	,56**

**Tablo 3:** Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları

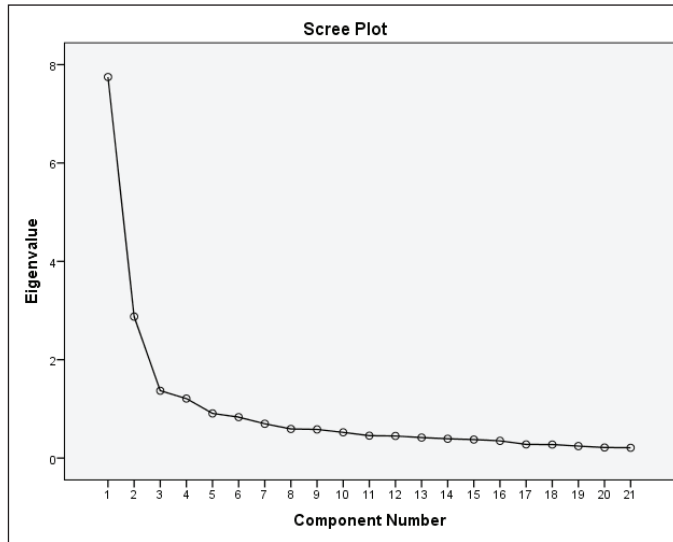
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı		.901
Bartlett's Küresellik Testi	X <sup>2</sup>	2995,654
	sd	210
	p	.000

**Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA) Yapılması**

Çalışmada açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda geliştirilen 4 faktörlü 21 maddelik 'Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretime Uyum Yeterlikleri Ölçeğinin çalışma grubu verisine uyum göstermesini belirlemek ve kuramsal yapısını sınamak için AFA için uygulanan katılımcılardan farklı 155 uluslararası öğrenciye uygulama yapılmıştır. Önceden geliştirilmiş veya kuramsal bir

**Tablo 4:** Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretime Uyum Yeterlik Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar

Alt Faktörler	Taslak Ölçek No	Nihai Ölçek Madde No	Yük değeri	Açıkladığı Varyans (%)
Akademik Ders Süreci	1	1	,871	9,870
	2	2	,717	
	3	3	,581	
Akademik Prensipler	5	4	,677	12,196
	16	5	,847	
	17	6	,865	
Akademik Yaşantılar (Deneyimler)	13	7	,787	25,588
	14	8	,825	
	15	9	,801	
	18	10	,578	
	19	11	,713	
	25	12	,647	
Üniversitede Sosyo-Kültürel Yaşam	26	13	,700	15,221
	30	14	,700	
	41	15	,493	
	42	16	,702	
	8	17	,632	
	31	18	,775	
32	19	,781	15,221	
33	20	,707		
34	21	,622	15,221	
Ölçeğin Toplam Varyans Değeri (%)				62,875

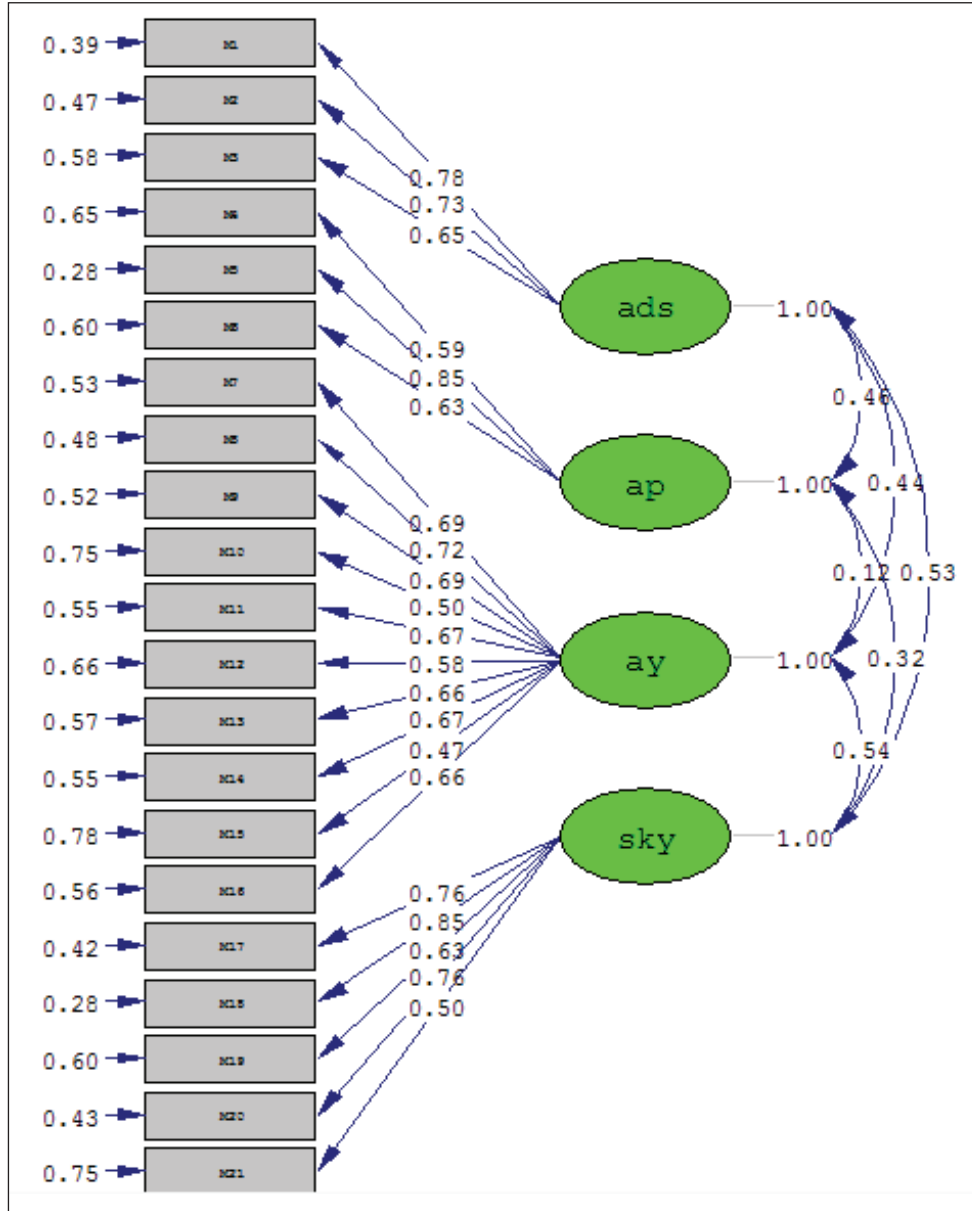
**Şekil 1:** Öz değer yamaç grafiği.

dayanağı olan bir ölçeğin doğruluğunu teyit etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Oluşan doğrulayıcı faktör analiz modeli Şekil 2'de gösterilmektedir.

DFA'da test edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığı ve çeşitli uyum indeksleri yoluyla yapının uyumunun ortaya çıkarılması hedeflenmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Thompson (2006) araştırmalarda en çok kullanılan uyum indekslerinin ki-kare ( $\chi^2$ ), NFI (Normlaştırılmış uyum indeksi), RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama karekökü) ve CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi) olduğunu belirtmiş ama yapılan araştırmaların tek bir uygunluk indeksinin verilmesi yerine her gruptan bir tane olacak biçimde raporlanması konusunda araştırmacıların hem fikir olduğunu da ifade etmiştir. Yapılan bu çalışmada, belirtilen uyum indekslerine df (serbestlik derecesi), SRMR (Standart ortalama kalanların karekökü) ve NNFI (Normlaştırılmamış uyum indeksi) değerleri de eklenmiştir. Beauducel ve Wittman (2005) açıklanan bu değerlerin DFA sonuçlarını doğru değerlendirmek için yeterli olduğunu belirtmektedir (Akt; Şimşek, 2019). DFA ile oluşturulan modellerin uyum değerleri Tablo 5'te görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre,  $\chi^2$  (0,83) ve NFI (0,88) ile NNFI (0,94) değerleri iyi düzeydedir (Chiang ve Liu, 2014). RMSEA (0,07) ve SRMR (0,07) değeri sıfıra ne kadar yakın bulunursa o kadar iyi modeldir ve veri uyumu vardır (Thompson, 2006). Çalışmadan çıkan değer, kabul edilebilir ve iyi düzeydedir. CFI (0,94) değeri Tabachnik ve Fidell (2015) ile Thompson'a (2006) göre kabul edilebilir ve iyi değerdir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda





Şekil 2: Doğrulayıcı faktör analiz modeli.

Tablo 5: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

	$\chi^2$	sd	$\chi^2/ sd$	RMSEA	SRMR	NFI	NNFI	CFI
Sonuç	0,83	183	0,79	0,071	0,071	0,88	0,94	0,94

ortaya çıkan bu değerlerin, ölçeğin faktör yapısının uyumunun iyi olduğu söylenebilir.

#### Güvenirlilik Analizlerinin Yapılması

Ölçeğin yapı geçerliği sağlandıktan sonra kalan maddeler üzerinden güvenirlilik analizi yapılmıştır. Güvenirlilik; duyarlılık, kararlılık, tutarlılık ve ölçme sonuçlarının hatalardan arınlığı olarak açıklanmaktadır (Güler, 2012).

Likert tipi ölçeklerde maddelerin iç tutarlılığının bir ölçüsü olan Cronbach-alfa katsayısı, ölçekte bulunan maddelerin

homojen yapısını açıklamak için kullanılır ve bu katsayısının 1'e yakın değerler vermesi istenir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). Yapılan bu çalışmada da ölçeğin güvenirlilik analizi sonucunda iç tutarlık katsayısı .88 çıkarak yüksek güvenirlilikte bir değer elde edilmiştir. Alt faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Alt faktörlere ilişkin sonuçlar da güvenirlilik değerlerinin iyi seviyede olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk (2015) de güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olmasının test puanlarının güvenirliliği için yeterli olduğunu belirtmiştir.

**Tablo 6:** Alt Faktörlere İlişkin İç Tutarlık Katsayıları

Faktör İsimleri	Faktörlerin Güvenirlikleri (Cronbach-Alfa)
Akademik Ders Süreci	.75
Akademik Prensipler (Kurallar/ Yönergeler)	.74
Akademik Yaşantılar (Deneyimler)	.89
Üniversitede Sosyo-Kültürel Yaşam	.82
Ölçek Toplamı	.88

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Literatür incelendiğinde eğitim bilimleri alanında uluslararası öğrencilerin sosyal, kültürel ve akademik uyumlarını bütünleşik bir şekilde inceleyen herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu eksiklikten yola çıkılarak bu araştırmada uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyum yeterliklerini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının hazırlanması amaçlanmıştır.

Bu çalışma, McKinlay ve arkadaşları (1996) ile Furnham'ın (2004) ortaya koydukları teorik çerçeve temel alınarak oluşturulmuştur. Özellikle son zamanlarda Türk yükseköğretimindeki uluslararasılaşma çabalarıyla birlikte öğrenci deneyimlerinde ve uyum süreçlerinde standart bir araç kullanılabilmesi anlamında çalışmanın önemli bir ihtiyacı giderebileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyum yeterliklerinin ölçülmesine/incelenmesine imkân sağlayacak işlevsel bir ölçeğin oluşturulmasının literatüre önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya toplam 458 uluslararası öğrenci katılmıştır. Ölçekte verilerin analize uygunluğu KMO katsayısı ve Barlett Testi ile incelenmiş olup KMO değeri .901 ve Barlett testi sonucunun anlamlı ( $p = .000$ ) olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Ayrıca ki-kare (2995,654) ve Sd (.210) değeri de bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmektedir. Çalışmada yapılan analizler sonucunda ölçek, 4 faktör ve 21 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin birinci faktöründe 3 madde, ikinci faktöründe 3 madde, üçüncü faktöründe 10 madde, dördüncü faktöründe ise 5 madde yer almaktadır. AFA'dan elde edilen öz değer yamaç grafiği ve madde yük değerleri de ölçeğin dördüncü faktör yapısını doğrulamaktadır. Ölçek faktörlerinin açıkladığı toplam varyans %62,875 olarak bulunmuş olup bu varyans değerinin maddelerin ölçeği yeterli derecede açıkladığını göstermektedir.

Geliştirilen uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyum yeterlikleri ölçeğinin dört faktörlü yapısının çalışma grubu verisine uyum göstermesini belirlemek amacıyla farklı veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan uyum indeksi değerleri [ $\chi^2(0,83)$ , sd (183),  $\chi^2/sd(0,79)$ , NFI (0,88), NNFI (0,94), RMSEA (0,07), SRMR (0,07), CFI (0,94)] modelin veri ile uyumlu olduğunu ve ölçeğin geçerli bir yapıda olduğunu göstermektedir. Faktörlerin ve ölçeğin güvenilirlik katsayılarına Cronbach-alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayı yöntemiyle bakıldığında: Birinci faktör için .89, ikinci faktör için

.82, üçüncü faktör için .74, dördüncü faktör için .75 ve ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlere bakıldığında ölçeğin kullanılabilir ve yeterli ölçek güvenilirliğine sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak madde ve faktör analizi sonuçlarından sonra 4 faktörlü 21 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup katılımcı eğilimleri *Hiç Uygun Değil, Uygun Değil, Kısmen Uygun, Uygun, Tamamen Uygun* şeklinde belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan 21'dir. Ölçek puanı arttıkça uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyum yeterliklerinin de arttığı söylenebilir.

Geliştirilen bu ölçek ile yükseköğretimde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin uyum yeterlikleri bir bütün olarak değerlendirilebileceği gibi alt faktörlere göre de değerlendirilebilir. Ayrıca bu ölçeğin, uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyumlarında karşılaşılan sorunların tespiti ve çözülmesinde, bu alanda çalışmalar yapan akademisyenlere, araştırmacılara ve uzmanlara güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı sunulmasında, çeşitli değişkenlerle uyum yeterliklerinin ilişkisinin incelenmesinde bir katkı sağlaması beklenmektedir. Türk yükseköğretiminin hızla artan uluslararası öğrenci sayısı da dikkate alındığında uluslararası öğrencilere ilişkin geleceğe yönelik projeksiyonların oluşturulmasına ve uyum sorunlarının giderilmesine de fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Adewale, T. O. (2015). *Integration and persistence of international students in a U.S. private four-year institution: A qualitative case study*, (Doctoral dissertation) The University of North Carolina, Charlotte.
- Akademik İstatistik, (2020). 20.4.2020 tarihinde <https://akademikistatistik.com/acimlayici-kesfedici-faktor-analizi/> adresinden ulaşıldı.
- Akanwa, E. E. (2015). International students in western developed countries: history, challenges, and prospects. *Journal of International Students*, 5(3), 271-284.
- Akgedik, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin uyum yıllarındaki deneyimleri sorunları ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Aliyev, R., & Öğülmüş, S. (2015). Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası etkileşim algısının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12).
- Atar, C., Erdem, C., & Koçyigit, M. (2017). Experiences of International graduate and postgraduate students in the United Kingdom: Problems, Expectations and Suggestions. *The Journal of Academic Social Science Studies* 57, 227-244.
- Babiker, I. E., Cox, J. L., & Miller, P. (1980). The measurement of culture distance and its relationship to medical consultations, symptomatology, and examination performance of overseas students at Edinburgh University. *Social Psychiatry*, 15, 109-116.
- Bacanlı, H., Erişen, Y., Çeliköz, N., Dombaycı, M. A., Karadağ, E., Toprak, M., & Şahin Kireççi, M. A. (2016). Türkiyede üniversite öğrencisi olmak şehir halkı Türk ve uluslararası öğrenciler bağlamında karşılaştırmalı bir alan araştırması. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(2), 49-61.

- Burnett, S. A., & Huisman, J. (2010). Universities' responses to globalization: The influence of organizational culture. *Journal of Studies in International Education*, 14(2), 117-142.
- Büyükköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyükköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chiang, W. W., & Liu, C. J. (2014). Scale of academic emotion in science education: development and validation. *International Journal of Science Education*, 36(6), 908-928.
- Coşkunserçe, O. (2014). *Uluslararası öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik bir çevrimiçi oryantasyon uygulamasının geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Coşkunserçe, O., & Erişti, S. D. (2017). Uluslararası öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik tasarım tabanlı araştırma yaklaşımına dayalı çevrimiçi oryantasyon uygulamasının geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 83-104.
- Cura, Ü. (2015). *Uluslararası öğrencilerin akademik uyumuna kültürelleşme stresi ve sosyal desteğin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Çelik, İ. (2013). "Türkiye'de yükseköğretim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları". (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- DEİK (2013). *Uluslararası yüksek öğretim ve Türkiye'nin konumu*. Eğitim Ekonomisi İş Konseyi Raporu. İstanbul.
- Elturki, E., Liu, Y., Hjeltness, J., & Hellmann, K. (2019). Needs, expectations, and experiences of international students in pathway program in the United States. *Journal of International Students*, 9(1), 192-210.
- Enterieva, M., & Sezgin, F. (2016). Türki cumhuriyetlerden Türkiye'ye gelen yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeyi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1).
- Ercan, A. (2019). *Türkiye de yükseköğretim gören uluslararası öğrencilerin uyumu Muğla örneği* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Erdoğan, A. (2014). Türkiye'de yükseköğretimin gündemi için politika önerisi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Erişti, B., Polat, M., & Erdem, C. (2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşma uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 352-375.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fielden, J. (2008). The practice of internationalisation: managing international activities in UK Universities. *UK Higher education international unit research series/1*.
- Furnham, A. (2004). Education and culture shock. *Psychologist*, 17(1), 16.
- Gebhard, G. J. (2012). International students adjustment problems and behaviors. *Journal of International Students*, 2(20):184-193.
- Ghanbary, R. (2017). *Hacettepe Üniversitesinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin profili ihtiyaçları ve sorunları* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gün, F., Topaloğlu, H., & Yalçın, M. S. (2017). Uluslararası eğitime giriş. *Pegem Atf İndeksi*, 103-123.
- Güler, N. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, İ. (2016). *Türkiye ye yükseköğretim için gelen uluslararası öğrencilerin İstanbul algısı* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Jackson, M., Ray, S., & Bybell, D. (2013). International students in the U.S.: social and psychological adjustment. *Journal of International Students*, 3(1), 17-28.
- Kan, A. (2011). Ölçme Aracı Geliştirme, S. Tekindal içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 239-272), Ankara: Pegem akademi
- Karaköse, S. (2019). *Uluslararası öğrencilerin öğrencilik deneyimleri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Koçak, Ö. F. (2020). *Kişilerarası iletişim bağlamında kültürelleşme ve sosyokültürel adaptasyon Uluslararası öğrencilere ilişkin nicel bir araştırma* (Doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Köleoğlu, N. (2018). Uluslararası öğrencilerin sosyal uyumunu belirlemede loglineer model kullanımı. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 101-116.
- Kumcağız, H., Dadashzadeh, R., & Alakuş, K. (2016). Ondokuz mayıs üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşadıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 35(2), 37-50.
- Lee, J. S. (2017). Challenges of international students in a japanese university: ethnographic perspectives. *Journal of International Students*, 7(1), 73-93.
- Lee, J. J. ve Charles, R. (2007). "Welcome to America? international student perceptions of discrimination and neo-racism. *Higher Education* 53(3), 381-409.
- Levent, A. F., & Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası öğrencilerin eğitimine yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 97-119.
- McKinlay, N. J., Pattison, H. M., & Gross, H. (1996). An exploratory investigation of the effects of a cultural orientation programme on the psychological well-being of international university students. *Higher Education*, 31(3), 379-395.
- Musaoglu, B. N. (2016). *Yerel ve uzun dönemli uluslararası öğrencilerin uyum süreci ve uluslararasılaşma üzerine deneyimleri* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- OECD (2019). OECD.org. 25.4.2020 tarihinde <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> adresinden ulaşıldı.
- Örs, F., & Tetik, S. (2010) Küreselleşen dünyada yeni yönetim paradigmaları: Değişim ve iletişim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 439-456.

- Özçetin, S. (2013). Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, M. (2012). Türkiye’de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 10-13.
- Özkan, G., & Acar Güvendir, M. (2015). Uluslararası öğrencilerin yaşam durumları Kırklareli ve Trakya üniversiteleri örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-190.
- Özoğlu, M., Gur, B. S., & Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye’de uluslararası öğrenciler*. Ankara: SETA.
- Rose-Redwood, C., & Rose-Redwood, R. (2018). Fostering successful integration and engagement between domestic and international students on college and university campuses. *Journal of International Students*, 8(3), 1267-1273.
- Russell, J., Thomson, G., & Rosenthal, D. (2008). International student use of university health and counseling services. *Higher Education*, 56, 59-75.
- Selvitopu, A., & Aydın, A. (2018). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 803-823.
- Sezgin, A. A., & Yolcu, T. (2016). Göçile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas*, 4(7), 419-438.
- Şahin, M., & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(204), 88-113.
- Şeker, B. D., & Akman, E. (2016). Uluslararası öğrencilerin psikolojik ve sosyokültürel süreçleri. *Cukurova Medical Journal*, 41(3), 504-514.
- Şeremet, M. (2015). Türkiye ve İngiltere yükseköğretimindeki uluslararasılaşma politikalarına karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 27-31.
- Şimşek, N. (2019). Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeğinin Geçerlik Güvenilirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 261-270.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik.
- Taylan, Ş. (2019). *Sakarya Üniversitesindeki uluslararası öğrencilerin sorunları* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tchoh, BK., & Mertan, E. B. (2018). Understanding the relationship between self-construals, self-esteem, social support, and the sociocultural adaptation of African students in Northern Cyprus. *Journal of International Students*, 8(2), 795-820.
- Teichler, U. (1999). Internationalisation as a challenge for higher education in Europe. *Tertiary Education and Management*, 5(1), 5-23.
- Terzi, Y. (2019). *Anket, Güvenilirlik-Geçerlik Analizi*. 25.4.2020 tarihinde [https://personel.omu.edu.tr/docs/ders\\_dokumanlari/1030\\_32625\\_1500.pdf](https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/1030_32625_1500.pdf) adresinden ulaşıldı.
- Thompson, B. (2006). *Foundations of behavioral statistics: An insight-based approach*. Guilford Press.
- Toska, R. (2019). *Uluslararası öğrencilerin yükseköğrenime ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248-270.
- Verdiyev, B. (2017). *Türkiye’de eğitim gören Azerbaycan uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel uyumu (istanbul örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Ward, C., Bochner, S. ve Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. London: Routledge.
- Xiong, Y., & Zhou, Y. (2018). Understanding East Asian graduate students’ socio-cultural and psychological adjustment in a U.S. Midwestern University. *Journal of International Students*, 8(2), 769-794.
- Yan, L., & Pei, S. (2018). “Home away from home”? how international students handle difficult and negative experiences in American Higher Education. *Journal of International Students*, 8(1), 453-472.
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F., & Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo ekonomik problemleri ve çözüm önerileri Sakarya Üniversitesi örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254.
- Yaşloğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yılmaz, F., & Arslan, S. B. (2014). Çomü tömer’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 1181-1196.
- Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi (2017). 24.4.2020 tarihinde [https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde\\_Uluslararasılaşma\\_Strateji\\_Belgesi\\_2018\\_2022.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf) adresinden ulaşıldı.
- YÖK (2019). 23.4.2020 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yok-baskani-prof-dr-sarac-turkiyede-182-ulkeden-ogrenci-universite-egitimi-aliyor/1491543> adresinden ulaşıldı.
- YÖK (2019). 20.4.2020 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden ulaşıldı.
- YTB (2020). 15.4.2020 tarihinde <https://www.ytb.gov.tr/uluslararası-ogrenciler/uluslararası-ogrenci-hareketliliği> adresinden ulaşıldı.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Zavalsız, Y. S., & Gündoğ, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel entegrasyonu; Karabük Üniversitesi örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3168-3192.
- Zheng, J. (2010). Neoliberal globalization, higher education policies and international student flows: an exploratory case study of Chinese graduate student flows to Canada. *Journal of Alternative Perspectives in the School Sciences*, 2(1), 216-244.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75.



# Öğretmen Adaylarının Bakış Açılılarıyla Ailenin Sosyalleşme Sürecindeki Yeri ve Etkisi

## Effect of the Family Institution on Socialization from the Perspectives of Preservice Teachers

Sevgi KOÇ, Mustafa TATAR

### ÖZ

Bu çalışma ile sosyalleşme süreçlerinden en önemlisi olan ailenin sosyalleşme sürecindeki yeri ve etkisinin öğretmen adaylarının bakış açılarıyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca eğitimin aile ve sosyalleşme süreçleriyle etkileşimi incelenmiştir. Bu çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi eğitim fakültesinin farklı bölüm ve sınıflarında okumakta olan 12 öğretmen adayıyla, 2014-2015 eğitim öğretim yılında yürütülmüştür. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) kullanılmıştır. Araştırmanın verileri nitel veri toplama araçlarından olan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme soruları uzman ve öğretmen adaylarının görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla öğretmen adaylarına dört açık uçlu soru yöneltilerek veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarından yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının; sosyalleşme sürecinde ailenin rolü, modern dünyada ailenin konumu, aile yapısının nereye doğru gittiği, boşanmalar, aile eğitimi ve eğitim fakültelerinin aile eğitimi ile ilişkisi başlıkları altında görüşleri incelenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Aile, Öğretmen adayları, Sosyalleşme

### ABSTRACT

In this study, the place and effect of socialization of the family which takes the most importance in socialization process was aimed from the perspective of preservice teachers. In addition, the interaction of education between the family and socialization processes have been investigated. This study was conducted with 12 teachers who studied at different departments and grades at the Faculty of Education in Van Yüzüncü Yıl University during 2014-2015 academic year. Convenience sampling method is used for in the selection of the sampling. The research data was obtained with semistructured interviews with the qualitative data collection tools. Interview questions were created in consultation with experts and preservice teachers. Data were collected by four open ended questions via semi-structured interviews with preservice teachers. The data obtained from semi-structured interviews with the teacher candidates were analyzed by descriptive analysis. Research findings are; perspectives of preservice teachers to the role of family in the socialization process, the position of the family in the modern world, where the family institution takes place in the future, opinions of preservice teachers about divorce, preservice teachers ideas about family education and situation of education faculties with regard to family education are examined.

**Keywords:** Family, Pre-service teachers, Socialization

Koç S., & Tatar M., (2020). Öğretmen adaylarının bakış açılarıyla ailenin sosyalleşme sürecindeki yeri ve etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 516-523. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.411>

**Sevgi KOÇ** (✉)

ORCID ID: 0000-0002-3023-4102

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, Türkiye  
Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Van, Turkey  
sevgitoluk@hotmail.com

**Mustafa TATAR**

ORCID ID: 0000-0001-5638-6393

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, Türkiye  
Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Van, Turkey

**Geliş Tarihi/Received** : 02.05.2019

**Kabul Tarihi/Accepted** : 08.07.2020

## GİRİŞ

Sosyalleşme, bir sosyal olgu olarak ferdin doğuştan itibaren toplumun üyeliğini kazanmasında belli aşamalardan geçerek kendinden beklenen uygun rol ve ilgili normlardan haberdar olmasıdır (Erkal, 2006). Sosyalleşme insanın kültürünü öğrenme sürecidir. Öteki ile etkileşim hâlinde iken kendinin farkında olması ve rollerini başarıyla yerine getirebilmesidir (Brym ve Lie, 2007). Antropoloji, sosyoloji, psikoloji gibi farklı bilim dalları sosyalleşme kavramının değişik boyutları üzerinde durmuşlardır. Her bir disiplin bireyin kişisel ve sosyal gelişimini farklı teoriler içerisinde ele almaktadır. Bu teorik yaklaşımlar, genel olarak iki kategori içerisinde ele alınmaktadır. Bunlar: Sosyal bir varlık ve toplumun üyesi olarak bireyin gelişimi ve düzenli sosyal ilişkiler ve insan topluluklarının birliği ve devamlılığıdır. Buna göre toplumsallaşma, toplumsal hayatın iki önemli yönü olan insanın gelişimi ve toplumsal/kültürel devamlılığa vurgu yapılmaktadır (Clausen' den aktaran Coştu, 2009).

Aile çocukların hayatındaki ilk ve en önemli sosyalleşme yeridir. Aile yapısı, özellikle sanayileşme devriminden bu yana değişiklikler göstermiş olmasına rağmen aile, bugün hâlâ toplumsal yapının temelini teşkil etmekte; birçok faaliyet alanını kaybetmiş olmasına karşın çocuk yapma, bakma, büyütme, eğitme ve sosyalleştirme fonksiyonunu sürdürmektedir (Ergün, 1994). "Aile, birbirlerine doğrudan akrabalık bağlarıyla bağlı olan, erişkin üyelerin çocuklara bakma sorumluluğunu üstlendiği bir insan topluluğudur" (AÜAFY, 2012, s.81). Yörükoğlu (2012), aileyi en küçük toplumsal kurum olarak tanımlar ve ayrıca ailenin içinde bulunduğu toplumun bir birimi olarak, onun özelliklerini taşıdığını, toplumun değer yargılarını, gelenek ve göreneklerini, inançlarını, önyargılarını, kültürünü yansıttığını belirtir. Doğan (2000), aile sisteminin bir bütün olduğunu, tek tek kişilerin toplamı olarak düşünülmemesi gerektiğini; aile, içindeki bireylerin birbirleriyle etkileşiminden oluşan bir düzen olduğunu belirtirken, her bir aile bireyinin diğeriyle ilişkisi olduğunu, bu ilişkiler ağı içerisinde her birey, kendi benlik bilincini ve kişiliğini yapılandırdığını vurgulamaktadır. "Aile kurumu, farklı sosyolojik yaklaşımlar tarafından farklı biçimlerde ve düzeylerde kavramsallaştırılmıştır. Bunlar; işlevselci yaklaşım, çatışmacı yaklaşım ve feminist yaklaşımdır. Aileyi mezo (orta) ve mikro (küçük) ölçekte ele alan çok sayıda yaklaşım da mevcuttur. Bu yaklaşımlar, sosyal psikoloji, psikoloji ve psikiyatri disiplinlerinden de beslenmişlerdir" (AÜAFY, 2012, s.82).

Sosyalleşmede ailenin önemi o kadar büyüktür ki, birçok araştırmacı sosyalleşmeyi ailedeki ve aile dışındaki olarak ikiye ayırır; bu, birincil ve ikincil sosyalleşme olarak da söylenir. Birincil sosyalleşme genellikle küçük çocukların aile içindeki sosyalleşmesi olarak ele alınırken, ikincil sosyalleşmenin büyük çocukluk ve gençlik dönemi arkadaş grupları içinde, okulda, meslekte, kitle iletişim araçlarının etkisindeki sosyalleşme olarak alt bölümlere ayrıldığı görülmektedir (Ergün, 1994). Olgular ve araştırmalar ailenin çoğu zaman bireylerin mutsuzluğunun kaynağı olduğunu ve bireylere ciddi zararlar verebildiğini de göstermektedir. Bu noktada aile yakınlık, paylaşma, düzen, anlayış, sosyal destek gibi olumlu kavramların yanı sıra; kontrol, engelleme, şiddet, çatışma gibi olumsuz sözcüklerle de nite-

lendirilebilmektedir (Shek, 2002). "Modernleşme, kentleşme, sanayileşme üçlüsünün Türkiye'de nasıl yaşandığı meselesi, sadece aile değil diğer sosyolojik sorunlar incelenirken de dikkate alınması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Dikeçligil, 2014, s.21)".

Bugünkü aile yapısının yüzyıl önceki veya daha önceki aile yapısından çok farklı olduğunda herkes hemfikir. Ailedeki bu değişimin hem nedenlerini hem de sonuçlarını soğukkanlılıkla tespit etmek gerekiyor. Sanayi toplumunda aile yapısı genişten çekirdeğe doğru bir değişim kaydederken, bir yandan da cinsler arası eşitliğin artışı ve aile içindeki rollerinin de değiştiğini görüyoruz (Aktay, 2014). "Ailenin küçülerek çekirdek aile biçimine dönüşmesi, modernliğin bir ürünüdür. Çünkü sanayi üretimi ve yeni enerji ihtiyacı çok sayıda insan katılımına ihtiyaç duymaktadır. İyi eğitim, kaliteli yeme içme, konforlu barınma ve daha fazla tüketme imkânlarıyla aile bireyleri refaha ulaşır. Toplumun ulaşmayı arzuladığı refah toplumunun mutlu bireyleri meydana gelmektedir. Çünkü toplumların gelişmişlik düzeyi arttıkça ailelerin de yoksulluktan uzaklaşarak daha mutlu olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca az sayıda bireyden oluşan aileler, daha fazla sağlık, eğitim, barınma ve tüketim imkânlarından yararlanmaktadır" (Yıldırım, 2013).

Tüm dünyada yaşanan paradigma değişiklikleri, modern çağın tüm kurumlar üzerinde etki göstermesi gibi aile kurumu üzerinde de değişimler yaratmıştır. Aile kurumu çağın değişimleri ile bir değişim geçirmektedir. Tarihsel süreçlerin, bilim ve teknolojiye ilerlemelerin etkileri aile bireylerini dönüşüme uğratmıştır. Öncelikle bireylerin toplumsal rolleri ile birlikte yaşanan değişim, toplumsallaşma sürecinin ilk önemli basamağı olan aile ile birlikte bireysel çözümlerle baş göstermiştir.

Sosyalleşme yani diğer bir ifadeyle toplumsallaşma sürecinde birey ilk olarak aile, sonrasında okul, akran, kitle iletişim araçları din gibi faktörlerin etkisinde sosyalleşmektedir. Bu çerçevede literatür incelendiğinde gençlerle ve üniversite öğrencileri ile aile ve aile içi sorunlar kapsamında çeşitli boyutlarda ilgili çalışmalar yapılmıştır (Tuna, 2008; Şentürk, 2009; Bener ve Günay, 2012; Elmacı, 2006; Kargı ve Akman, 2007; Yavuz ve Özmete, 2012). Bu çalışmalar; Türkiye'de dağılmış ailelerde yaşayan orta ergenlik dönemindeki gençlerin depresyona ilişkin sağlık sorunlarını daha yoğun yaşadıklarını göstermiştir (Elmacı, 2006).

Tuna'nın (2008), çalışmasında, kültür ve sosyalleşme kavramlarından hareketle, ilköğretim çağındaki çocukların sosyalleşme süreci ve bu süreci etkileyen faktörleri ele alınmış, özellikle alan verilerinden de yararlanılarak popüler kültürün ve ürünlerinin kitle iletişim araçları vasıtasıyla çocukların sosyalleşmesindeki rolü üzerinde durulmuştur.

Bireyin doğumdan itibaren yeni yeni roller edinerek hayatını devam ettirmesi olarak toplumsallaşma sürecinde ailenin rolü önem arz etmektedir. Ebeveynlerin de bu süreci başarıyla atlatabilmeleri eğitimle sağlanabilir. Eğitimin en önemli sacayağı oluşturan öğretmenlerimize büyük roller düşmektedir. Bu bağlamda eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının hem gelişim süreci olarak gençlik döneminde yer almaları ve gelişim ödevlerinden biri olarak aile kurumuna bakış açıları hem de eğitimci kimlikleri ile olguları nasıl değerlendirdikleri önem

teşkil etmektedir. Bu çalışmayla eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının aileyi toplumsallaşma süreci açısından değerlendirmeleri ve aile-eğitim ilişkilerine bakış açıları ortaya konulmak istenmiştir.

**Araştırmanın Amacı:** Bu çalışma ile sosyalleşme süreçlerinden en önemlisi olan ailenin sosyalleşme sürecindeki yeri ve etkisinin öğretmen adaylarının bakış açılarıyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca eğitimin aile ve sosyalleşme süreçleriyle etkileşimi incelenmiştir.

Bu kapsamda, aşağıdaki araştırma sorularına dair cevaplar aranmıştır:

1. Sosyalleşme sürecinde ailenin rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Modern dünyada ailenin dönüşümü ve gelecekteki konumu hakkında ne düşünüyorsunuz? Türkiye’ de aile yapısı nereye gidiyor, bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Boşanmaların oran olarak günden güne artışı hangi sebeplerden kaynaklanmaktadır?
4. Aile eğitiminin nasıl yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Eğitim fakülteleri aile eğitimi noktasında neler yapabilir?

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Bu çalışma Yüzüncü Yıl Üniversitesi 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan yedi erkek ve beş kadın toplam 12 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen adayları eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okumaktadırlar. Örneklemin seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ilişkin bazı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının sayısının kadınlardan fazla olduğu, bütün öğretmen adaylarının bekâr olduğu, boşanmış ailede yetişen öğretmen adayının olmadığı görülmüştür. Çalışmaya Bilgisayar ve Teknoloji Tasarım Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinden ikişer kişinin, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği ve Biyoloji Öğretmenliğinde okumakta olan birer öğrenci katılmıştır. Öğretmen adaylarından ara sıra kitap okuyanların çoğun-

**Tablo 1:** Çalışma Grubunun Özellikleri

Değişken	Düzyey	n	%
Cinsiyet	Kadın	5	42
	Erkek	7	58
Medeni Durum	Evli	-	0
	Bekâr	12	100
	Boşanmış	-	0
Bölüm	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	1	8
	Türkçe Öğretmenliği	1	8
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1	8
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	8
	Kimya Öğretmenliği	1	8
	Bilgisayar ve Teknoloji Tasarım Öğretmenliği	2	17
	Okul Öncesi Öğretmenliği	1	8
	Sınıf Öğretmenliği	2	17
	Tarih Öğretmenliği	1	8
	Biyoloji Öğretmenliği	1	8
Kitap Okuma Sıklığı	Hiç	-	0
	Her Gün	5	42
	Ara Sıra	6	50
	Zaman Buldukça	1	8
Kardeş Sayısı	0-3	1	8
	3-6	4	33
	6-9	7	58
Anne-Babanın Durumu	Birlikte	12	100
	Boşanmış	-	0

luğu oluşturduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu 6 ile 9 arasında kardeşe sahiptir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri nitel veri toplama araçlarından olan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme soruları uzman ve öğretmen adaylarının görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bu çalışmanın yapılabilmesi için izin alınmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla, öğretmen adaylarına sorulan 4 tane açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla, toplanmıştır. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri yazılı olarak elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler; "araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224). Bu çalışma ile öğretmen adaylarının ailenin sosyalleşme sürecindeki yeri ve eğitimle ilişkisi noktasında düşüncelerini tespit etmek amacıyla araştırma soruları oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının 4 açık uçlu soruya verdikleri cevaplar ile betimlemeler yapılmış ve verdiği yanıtlarla alıntılama yapılmıştır. Her soru ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Doğrudan alıntılama yapılırken bölüm, sınıf ve cinsiyet değişkenlerini gösterecek harfler kullanılmış ve her öğrenciyeye bir numara verilmiştir. Kimya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayı için "KMY", Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları için "TRKÇ", İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları için "İNG", sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları için "SNF", okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları için "OKLÖ", Tarih öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları için "TRH", Bilgisayar ve Teknoloji öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları için "BÖTE", Biyoloji öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları için "BİY", İlköğretim Matematik bölümünde okuyan öğretmen adayları "İLKÖMAT", Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları için "SOS" kodlanmıştır. Örneğin tarih öğretmenliği 3.sınıfta okuyan 4 numaralı erkek öğrencinin kodlaması "TRH3E4" şeklinde kodlanarak belirtilmiştir.

### BULGULAR ve YORUM

Araştırma bulguları olarak, öğretmen adaylarının sosyalleşme sürecinde ailenin rolüne ilişkin görüşleri, modern dünyada ailenin konumu, ailenin yapısının nereye doğru gittiği, boşanmalar, aile eğitimi ve eğitim fakültelerinin aile eğitimi ile ilişkisi başlıkları altında görüşleri incelenmiştir. Bu başlıklar birebir alıntılarla yorumlanmıştır.

#### 1. Öğretmen adaylarının, sosyalleşme sürecinde ailenin rolüne ilişkin görüşleri

Sosyalleşme sürecinde ailenin çok önemli bir yer teşkil ettiği konusunda hem fikir olan öğretmen adayları aynı zamanda

ailenin eğitimi olmasının sosyalleşme sürecinde çok önemli olduğu, eğitimi olan ailelerde sosyalleşme sürecinin daha sağlıklı işleyeceği ve sağlıklı bireyler ile sağlıklı toplum oluşacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

*"Sosyalleşme sürecinde aile çok önemli bir konum oluşturmaktadır. Ailenin yapısına göre çocuğun sergilediği hareketleri de değişiklik gösterir. Örneğin baskıcı bir yapısı olan ailenin çocuğun üzerindeki baskısı çocuğu içe dönük, pasif yaparken; rahat olan bir ailenin çocukları daha aktif daha sosyal olmaktadır. Ailenin çocukları üzerinden sergilediği hareketlerin dozunun ayarlanması şarttır. Ne çok baskıcı ne de çok rahat olmalıdır (TRKÇ3K7)".*

*"Aile yapılanması, aile düzeni, aile planlanması ve de ailenin okuyan sayısındaki artış ya da azalış bu bireylerin ailedeki sosyalleşme süreçlerine etki eder (SNF1E10)".*

*"Ailenin yeni gelişmelere bakış açısı, geçmiş geleneklere bağlılığı sosyalleşmede etkin rol oynar. Bireyin yaşadığı aile ortamı o kişinin nasıl ki büyümesinde, ahlaki değerleri noktasında etkili ise sosyalleşme sürecinde de etkilidir. Yani bir kişi sosyal hayata ayak uydururken de mutlaka aileden aldığı ahlaki değer ve duygulardan da etkilenir (KMY5K2)".*

*"Aile sosyalleşmenin ilk basamağıdır. Aile ortamında çocuğun söz hakkının olması, istediklerini ve istemediklerini söyleyebilmesi toplumsallaşmayı olumlu etkiler (BİY5K1)".*

*"Aile çocuğun gözlem yeteneğinin gelişmesi için ön-ayak olmalı. Çevreyi gözleme, anlamlandırabilme, eylemleri bir şekilde gözlemlemeyi ve öğrenmelerini sağlamalıdır. Belli bir yaşa geldikten sonra çocuk, bu bakış açılarına sahip olup, kendi başına hayatı yorumlamaya başlayacaktır. Çocuk bu bakış açısına sahip olduğu sürece, toplumsal bir varlık olduğunun farkına varıp, bilinçli bir hayat tercih etmiş olacaktır. Aile kendi bakış açılarını sert bir şekilde empoze etmemelidir. Çocuğa kendi özgür fikirlerini edinmesi için yardımcı olmalıdır (BÖTE4E11)".*

#### 2. Öğretmen adaylarının; modern dünyada ailenin konumu, ailenin yapısının nereye gittiği ile ilgili görüşleri

Sosyalleşme süreci kapsamında modern dünyada ailenin konumu ve ailenin yapısının nereye gittiği ile ilgili öğretmen adaylarının çoğunluğu aile kurumunun yok olmakta olduğunu ve ilerleyen zamanlarda aile diye bir kavramın kalmayacağı yönünde görüş belirtmektedirler. Modern dünyanın aile üzerindeki önemli etkisi olarak; geniş ailelerin ve geleneksel ailelerin yerini çekirdek ailelerin alması, hatta artık çekirdek ailelerin de yerini boşanmış ailelere bıraktığını belirtmektedirler. Sosyalleşme sürecinde önemli bir yeri olan aile kurumunun fonksiyonlarını yerine getirmemesinin olumsuz sonuçlar doğuracağı yönünde de görüş belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir:

*"Modern dünya kavramını çok doğru bulmuyorum. Neye göre modern dünya... Teknoloji ve yaşam standartları olarak ele aldığımızda geçmişe göre modern olabilir. Ama insan kişiliği ve toplumsal sosyalleşme adına modernlikten söz edemeyiz. Modern dünyada aile dönüşümüne baktığımızda aile kavramının yok*



*olduğunu görüyoruz. Gelecekte aile diye bir şey kalmayacak. Geniş aileden çekirdek aileye dönüşüm, aile kavramını ortadan kaldırmayı tetikleyen en önemli neden olmaktadır (BİY5K12)''.*

*''Modern dünyayla birlikte giderek sefil ve yaşanmaz bir geleceğe sürüklenmekle beraber, körelen bir zihniyet oluşmaktadır. Giderek hakları yenen, gerek manevi gerek maddi bir soykırıma doğru gidilmektedir (SNF1E10)''.*

*''Kalabalık aile toplumundan, çekirdek aile toplumuna geçiş yaşanıyor. Anne-baba-çocuklar arasında iletişim azalmış durumdadır ve bunlar arasında kopukluk söz konusudur (OKLÖ3K9)''.*

*''Aile kurumunun yok olmasıyla karşı karşıyayız (BÖTE3E8)''.*

*''Günümüzde aileler arasında, daha doğrusu bireyler arasında iletişim eksikliği çok var. Eskiden geleneksel aileler vardı. Şimdilerde ise çekirdek ailenin yanı sıra boşanmış aileler var (SNF3K5)''.*

*''Kötüye gittiği kesin. İnsanlar arasında kopma olmaktadır (SOS3E6)''.*

*''Aile yapısı modern dünyaya paralel olarak değişmekte ve bu değişim iyi yönde olmamaktadır. İlerleyen zamanlarda aile diye bir kavram ne yazık ki içi boş olan bir kavram olarak kalacaktır (TRKÇ3K7)''.*

*''Türkiye' de aile kavramı gittikçe yok olmaktadır. Aileler çocuklarının gelişimlerini fazla dikkate almamaktadır (TRH3E4)''.*

*''Büyük aileler parçalanıyor. Ailenin tanımı değişecektir (İLKÖMAT4E3)''.*

*''Son yıllarda artan boşanma, geçimsizlik, aile kavgaları vb. birçok nedenden dolayı ve modernleşmenin de etkisiyle gençler aile ortamından uzaklaşıyor. Ya da kendini daha çok dış ortamlara ve çevreye vermeye başlıyor. Dinî yaşantının eksik ve yanlış uygulanıyor olmasını da bunlara ek olarak düşündüğümüzde, aile kavramı kaybolmaya yüz tutmuş durumda. Örnek aile sayısı da yeterince yok. Türkiye' de yavaş yavaş aile yok oluşa doğru sürüklenmektedir (KMY5K2)''.*

*''Aile ve birliktelik yok olmaya doğru hızlı bir şekilde geçiyor. Dünyanın hayranlıkla seyrettiği ABD ve Avrupa artık örnek alınıyor. Bu durum insanları bireyci ve hadsiz yapıyor, bağları kırıyor, toplumları ve aileleri parçalıyor, gidişat toplumsal çöküşe yol açıyor. Türkiye 'de de aile yapısı zedelenmeye başladı. Özellikle varlıklı ailelerde çöküşün, daha şiddetli olduğu kanatindeyim. Eğer bir çare bulunmazsa aile denetimden uzak, patlamaya hazır bomba ile dolacak sokaklar (TDE5E1)''.*

### 3. Öğretmen adaylarının boşanmalar hakkındaki görüşleri

Öğretmen adaylarının ailedeki boşanmalar hakkındaki genel görüşlerini incelediğimizde; ailenin önemini yitirdiğini ve bireyselleşmeye yönelik bir yaşam tarzının oluştuğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca boşanma sebepleri olarak; kişilerin birbirlerine karşı tahammülsüz olmaları, şiddet, eğitimsizlik, iletişimsizlik, karşılıklı anlayışsızlık, kadınların iş hayatına dâhil olmaları çoğunluğun belirttiği görüşler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra; bazı öğretmen adayları bu görüşlerden farklı

olarak teknolojinin yaşamımıza girmesiyle oluşan sıkıntılar, bireylerin ailelerine danışmadan yaptıkları evlilikler, gelenekçi aileden kopmaların boşanmalara sebebiyet verdiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir:

*''Ekonomik dengesizlikler, sosyal statü karmaşası, toplumsal rol, kadının ve erkeğin kendini keşfedememesi ve tüm bunlarla birlikte evlilik gibi ciddi bir olguya adım atmaları sonucunda, sağlıksız çocuklar dünyaya gelmektedir. Aile ortamında bu sorunların yaşanması ve ebeveynlerin sorumsuzca tutumları çocukların zihinlerine tüm bu sorunların işlenmesine, aile eğitimlerinden yoksun sağlıksız çocuklar yetiştirilmesine sebep olmaktadır (BÖTE4E11)''.*

*''Aile kavramının öneminin yitirilmesi ve insanların birbirlerine olan tahammüllerinin azalmasıdır. Daha derine indiğimizde din-darlıkla da çok yakın ilişkisini olduğunu görüyoruz (BİY5K12)''.*

*''Boşanmaların sebebini okuma oranına bağlıyorum. Hakkını arayan, okumuş, bilinçlenmiş eşlerin bir çıkış yolu olarak gördükleri hukuksal dayanaklara sığınmalarıdır (SNFE1E10)''.*

*''Aileler arası kopukluk, bireyler arası şiddet ve bireylerin birbirlerine tahammül edememeleri...(OKLÖ3K9)''.*

*''İletim eksikliğinden ve kadınların bitmek tükenmek bilmeyen isteklerinden kaynaklı boşanmalar olmaktadır (BÖTE3E8)''.*

*''Boşanma oranlarının artışı çiftlerin birbirlerini dinlememesi, kadın ve erkeğin çalışması, internet, TV gibi teknolojilerin hayatın bir parçası olup, paylaşımı zayıflatmasıdır (SNF3K5)''.*

*''Stres, iş yoğunluğu, ilgisizlik, şiddet, eğitimsizlik gibi sebepler boşanmalara sebep olan faktörlerdir (SOS3E6)''.*

*''Boşanmaların günümüzde fazla olmasının sebepleri arasında her iki tarafın birbirlerini tanınamaları, bazı yörelerde aile baskısı ile gerçekleşen evlenmeler, eşler arasında herhangi bir mecburiyet olmaması gibi faktörler bulunmaktadır (TRKÇ3K7)''.*

*''Boşanmaların en büyük nedeni gelenekçi aileden kopmalar ve insanların gittikçe bireyselleşerek birbirlerine karşı tahammülsüz olmalarıdır (TRH3E4)''.*

*''Boşanmanın sebebi kişilerin biraz daha özgür olması, üzerindeki aile baskısının azalması ve tatmin olamama duygusundan kaynaklanmaktadır (İLKÖMAT4E3)''.*

*''Kişilerin sabırsız olmaları, birbirlerine tahammül edemiyor oluşları ve en önemlisi hiç şüphesiz dini inancın zayıflığı sonucu sabırsızlık ve tahammülsüzlük artıyor. Dünya hayatı, tüketim, bencilik gibi kavramlar daha çok yer ediniyor. Kişilerin yeteri kadar anlayış çerçevesinde birbirlerini dinlememeleri gelmektedir (KMY5K)''.*

*''Flört denilen durumdan kaynaklanmaktadır. Evlenirken aileye danışılmaması. Çünkü flört döneminde kişilik kaybolur. Her şey toz pembedir, ama evlenince her şey gün ışığına çıkar ve boşanmalar olur. Ayrıca; doyumsuz, tüketen ve sürekli tüketmek isteyen, kanaat etmeyen, sabretmeyen toplumların yaratılması da bu durumu tetikler (TDE5E1)''.*

#### 4. Öğretmen adaylarının; aile eğitimi ve eğitim fakültelerinin aile eğitimi ile ilişkisi hakkındaki görüşleri

Öğretmen adayları ilk olarak; aile eğitiminin sosyoekonomik düzey gözetmeksizin devlet kontrolünde planlanarak yürütülmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ve eğitilmiş ailelerde yürütülmesinin ise sağlıklı sonuçlar vereceğini, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin ekonomik sıkıntılarının ve bilinçsizliklerinin sorunları çözmede ve aile eğitiminin uygulanması esnasında sıkıntılar doğuracağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Aile eğitiminin eğitim fakülteleriyle ilişkisi kapsamında, geleceğin öğretmen adaylarına aile eğitimi içeren derslerin verilmesi, hem kendilerinin ebeveyn olma durumlarına katkı sunacağını hem de bu bilinçle sahaya atıldıklarında ailelerin bilinçlendirilmesi noktasında verimlilik sağlayacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Farklı bir görüş olarak bir öğretmen adayı tüm üniversitelerde ve tüm bölümlerde aile eğitimine yönelik derslerin verilmesi görüşünü savunmuştur. Ayrıca akademisyenlerin rollerinin farkında olup derslerde rol model tutumlar sergileyerek farkındalık yaratmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bu kapsamda bir diğer görüş ise özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda üniversite- öğretmen-okul-aile işbirliği çerçevesinde ailelerin bir araya getirildiği konferans ve seminerlerin yapılması gerektiği görüşleri belirtilmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının belirttiği görüşler verilmiştir:

*“Aile eğitimi nüfusun sağlıklı bir şekilde dağılmasını ve gelişmesini sağlar. Sağlıklı bir toplum ailenin varlığı ile onun bilinç düzeyi ile gerçekleştirilebilir. Ekonomik dengesizlikler, sosyal statü karmaşası, toplumsal rolü kabul edip etmeme, kadının ve erkeğin kendini keşfedememesi, evlilik gibi ciddi bir olguya adım atmaları sonucunda sağlıklı çocuklar dünyaya gelmektedir. Ebeveynlerin sorumsuzca tutumları aile eğitiminden mahrum bireylerin oluşmasına sebep olmaktadır. Eğitim fakülteleri öncelikle kendi içindeki tüm tutarsızlıkları gidermeyi amaç edinmelidir. Akademisyenlerin içsel sorgulamalara girerek, çıkarımlarda bulunmaları gerekir. Bu çıkarımların yeni nesil öğretmenler çerçevesinde değerlendirilmesi gerekir. Ailede alınan eğitimden sonra okullarda sağlıklı bir eğitim ortamına ancak öğretmenler katkı sunabilir. Bunu sağlayacak olan da öğretmen adaylarının aile eğitimi noktasında çalışmalar yapmaları gerekmektedir (BÖTE4E11)”*

*“Öğretmen ailenin yetişmediği ve yetişemediği durumlarda devreye girer. Çocuk anne babadan çok öğretmenle vakit geçirmektedir. Eğitim Fakültelerinin durumu ise içler acısı. Eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde aile eğitimi adı altında bir ders açılmalı ve bu konunun uzmanları tarafından verilmelidir. Zamanımızda aile kavramını soyu tükenmekte olan bir hayvan gibi düşünürsek; belli başlı önlemler alınması gerekir. Ayrıca eğitim fakültelerinin dışında üniversitelerin tüm bölümlerinde aile eğitimi verilmelidir. Çünkü on sekiz yaşından sonra aileden ayrılan biri aile kavramını tam benimsememiştir. Bu kavramı eğitimle tanımlamak gereklidir (BİY5K12)”*

*“Aile eğitimi ekonomik durumu iyi ve eğitim düzeyi iyi seviyede olan aileler üzerinde ancak yürütülebilir. Çok kardeşli ailelerde büyüyen çocuklara baktığımızda kiminin montu yok, kiminin ayakkabısı gibi sorunlarla o çocuklardan akademik*

*başarı beklenemez. Dolayısıyla bu ailelerin eğitimi, aile planlaması yönünde olur. Eğitilmiş ailelerde aile eğitimi daha etkili olur. Bu anlamda eğitim fakülteleri öğretmenlere ve öğretmen adaylarına aileleri bir araya getirebilen etkinliklerle çocuklara davranış noktasında eğitim verilebilir (SNF1E10)”*

*“Aile bireylerini iyi yetiştirmek, aile konulu toplantı ve seminerler düzenlemek gerekir. Öğretmenler toplumun şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Sonuçta birey yetiştirme işidir. Bu nesiller gelecekteki anne babalar olacak (OKLÖ3K9)”*

*“Eğitim fakülteleri kesinlikle aile kurumu hakkında öğrencileri bilgilendirmeli ve ailenin önemi üzerinde durulmalıdır (BÖTE3E8)”*

*“Çocuk aileden ilk eğitimi aldığı için ailenin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin ve üniversitelerin işbirliği içerisinde olması sağlanmalıdır. Aile ziyaretleri yapılmalıdır. Ailelerle öğretmenler sohbet edip onları çocukların eğitimi ve ilgisi hakkında bilgiler verilmelidir (SNF3K5)”*

*“Aile eğitimi verilirken kültürel ve toplumsal değerler göz önünde bulundurularak, öğretmen adaylarına aile ilgili dersler verilmeli, var olan derslerin içeriği zenginleştirilmelidir (SOS3E6)”*

*“Aile eğitimine sosyoekonomik seviyesi düşük ailelerden başlanması gerekmektedir. Çocuk psikolojisini, pedagojiyi öğrenmeleri gerekmektedir. Buna bağlı olarak da disiplinli bir aile yapısının olması için eğitimler verilmelidir. Eğitim Fakülteleri geleceğin öğretmen adaylarını yetiştirdiğinden, çocuklar üzerinde önemli etkiler bırakan öğretmen adaylarının pedagojiyi iyi almaları gerekmektedir. Çocuklarla daha sağlıklı iletişim için üniversite döneminde stajlarda öğrencilerin aileleriyle iletişime geçmeleri ve çocuklara daha iyi rehberlik edecek şekilde yetiştirilmelidirler (TRKÇ3K7)”*

*“Aile eğitimi konusunda eğitim fakülteleri özellikle aile ile ilgili dersler vermeli ve öğretmen adaylarının da bu dersi ciddiye almaları sağlanmalıdır (TRH3E4)”*

*“Aile bireylerinin eğitilmesi gerekiyor. Devlet planlanmasından geçirilmesi gerekiyor. Çünkü her aile yeterince bilgi ve birikime sahip olmayabilir (İLKÖMAT4E3)”*

*“Sağlıklı bir aile eğitiminin olması için öncelikle anne baba arasında sağlıklı bir iletişimin olması şart. Aile eğitimi anne ve babanın bilinçlendirilmesiyle başlanmalı. Özellikle gelir ve eğitim düzeyi düşük bölgelerde özel seminerler düzenlenerek verilmelidir. Eğitim fakültelerinde okuyan öğrenciler birer anne baba adayı aynı zamanda. Öğretmen adaylarının iyi bir fert olmaları, dahası daha iyi birer anne baba olmaları yönünde yetiştirilmeli. Bu konuda daha çok araştırıp, sorgulamaya ve düşünmeye sevk edilmeleri gerekiyor (KMY5K2)”*

*“Aile eğitimi sünnet ve Kur’an ışığında yapılmalı ve bunun yanında bilimsel kaynaklardan da faydalanılmalıdır. Aile eğitimi eğitim fakültelerinden daha önce halledilmesi gereken bir sorun (TDE5E1)”*

#### TARTIŞMA ve SONUÇ

Yedi erkek ve beş kadın olmak üzere toplam 12 kişiyle yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının sosyoekonomik durumla-

rına ilişkin demografik bilgileri değerlendirdiğimizde; öğretmen adaylarının çoğunluğu ara sıra vakit buldukça kitap okurken, diğer çoğunluğun her gün kitap okuma alışkanlığına sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının çoğunluğu 6 ila 9 kardeşi ve anne-babaları birlikte yaşayan ailelerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu sosyoekonomik düzeyin aile üzerinde etkisi olduğuna vurgu yapmışlardır.

Bu çalışma, sosyalleşme süreçlerinden en önemlisi olan ailenin sosyalleşme sürecindeki yeri ve etkisinin öğretmen adaylarının bakış açılarıyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca eğitimin aile ve sosyalleşme süreçleriyle etkileşimi incelenmiştir. Dört başlıkta incelenen bulguları değerlendirdiğimizde, öğretmen adaylarının sosyalleşme sürecinde ailenin rolüne ilişkin bulgudan hareketle; sosyalleşme sürecinde ailenin çok önemli bir yer teşkil ettiği, ailenin eğitimi olmasının sosyalleşme sürecinde çok önemli olduğu, eğitimi olan ailelerde sosyalleşme sürecinin daha sağlıklı işleyeceği ve sağlıklı bireyler ile sağlıklı toplum oluşacağı sonuçları ortaya çıkmıştır. Yörükoğlu (2012), insan ilişkilerinin sahnesi olarak değerlendirdiği aileyi, çocuğun bu sahneden karmaşık yönlerle gözleyip yaşadığını, anlaşma, uzlaşma, bağlılık gibi olumlu nitelikleri evde kazandığı gibi; çatışma, çekişme, anlaşmazlık gibi olumsuz davranışları da evde öğrendiğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ailenin önemi noktasında hassasiyet gösterdikleri sonucu ortaya çıkarken ailenin eğitim durumunun aile ile sosyalleşme sürecinde sağlıklı iletişim kurabilme yolu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca geleneksel, baskıcı aile yapısının çocuğun sosyalleşmesinde olumsuz etki yaratacağını düşünmeleri Yörükoğlu (2012) ile örtüşmektedir.

Modern dünyada ailenin konumu, ailenin yapısının nereye doğru gittiği ile ilgili öğretmen adaylarının verilerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının çoğunluğu aile kurumunun yok olmakta olduğunu ve ilerleyen zamanlarda aile diye bir kavramın kalmayacağı yönünde görüş belirtmektedirler. Modern dünyanın aile üzerindeki en önemli etkisinin geniş ailelerin ve geleneksel ailelerin yerini çekirdek ailelerin alması, hatta artık çekirdek ailelerin de yerini boşanmış ailelere bıraktığını belirtmektedirler. Sosyalleşme sürecinde önemli bir yeri olan aile kurumunun fonksiyonlarını yerine getirmemesinin olumsuz sonuçlar doğuracağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda literatür incelendiğinde Yavuz ve Özmete (2012), 2006 Aile Yapısı Araştırması'nın mikro verisi kullanılarak yaptıkları çalışmada Türkiye'de ailelerde 18-25 yaş grubundaki genç bireyler ve ebeveynleri arasında yaşanan sorunları ortaya koymuşlardır. Çalışmada özellikle genç bireylerin bakışı ve ebeveynlerin bakışı ile sorun yaşanan konular ayrı ayrı irdelenmiştir. Gençlerin ebeveynleri ile sorun yaşama durumunu belirleyen faktörler ise genç bireylerin yaşadıkları hanenin özellikleri, aile içi ilişkileri ve bireysel özellikleri bağlamında incelenmiştir. Şentürk (2009), üniversite öğrencilerinin sosyalleşme süreçlerinde aile kurumunun etkisini belirlemeye çalıştığı yüksek lisans tez çalışmasında, elde ettiği sonuçlar neticesinde öğrenciler gerek ailelerinin gerekse de toplumun hedeflediği bir biçimde kişiliklerini oluşturduklarını belirtmiştir. Toplumun en küçük yapısını oluşturan aile kurumunun, üstlendiği sosyalleştirme görevini etkili bir biçimde yerine getirdiği, bugün hâlâ gençler tarafın-

dan da önemini koruyan bir kurum olduğu ve geleceğe yönelik varlığını koruduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının boşanmalar hakkındaki görüşlerini bulgulardan hareketle değerlendirdiğimizde ailenin önemini yitirdiğini ve bireyselleşmeye yönelik bir yaşam tarzının oluştuğu yönde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca boşanma sebepleri arasında kişilerin birbirlerine karşı tahammülsüz olmaları, şiddet, eğitimsizlik, iletişimsizlik, anlayışsızlık, kadınların iş hayatına dâhil olmaları çoğunluğun ortaya çıkardığı sonuçlar arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra; bazı öğretmen adayları bu görüşlerden farklı olarak teknolojinin yaşamımıza girmesiyle oluşan sıkıntılar, kişilerin ailelere danışmadan yaptıkları evlilikler, gelenekçi aileden kopmaların boşanmalara sebebiyet verdiği görüşünü savunmaktadırlar.

Kargı ve Akman (2007), araştırmalarında üniversite öğrencilerinin aile içi sorunlara ilişkin düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Ankara ilinde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalında lisans öğrenimi görmekte olan 16 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmada görüşleri incelenen gençlerin çoğunlukla aile içi sorunlar yaşadığı, yaşanan sorunları daha çok bireyler arası iletişimsizlikle ilişkilendirdikleri, sorunların daha çok bireye ilişkin özelliklerden kaynaklandığını düşündükleri, ancak düşük oranda da olsa, stres, işsizlik, yaşam koşulları ile ilişkili güçlükler, akrabalarla ve geniş aileyle yaşanan sorunlar gibi bireylerin iradesi dışında gelişen etkenlere de atıfta bulundukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının aile eğitimi ve eğitim fakültelerinin aile eğitimi ile ilişkileri hakkındaki görüşleri ise bu çalışmanın önerileri olarak düşünülebilir. Aile eğitimi konusunda öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden ve genel olarak aile eğitiminden beklentileri değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları ilk olarak aile eğitiminin üzerinde durmuşlardır. Ayrıca aile eğitiminin sosyoekonomik düzey gözetmeksizin, ailelerde devlet kontrolünde planlanarak yürütülmesi yönünde görüş belirtmişler. Sosyoekonomik düzeyi yüksek aileler ve eğitimi ailelerde yürütülmesinin ise sağlıklı sonuçlar vereceği, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin ekonomik sıkıntılarının ve bilinçsizliklerinin sorunları çözmede ve aile eğitimi onlar üzerinde yürütmede sıkıntılar doğuracağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bener ve Günay (2012), yaptıkları çalışmada gençlerin evlilik ve aile yaşamına ilişkin tutumlarının, değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olarak Karabük Üniversitesi'nde öğrenim gören 931 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada üniversite öğrencilerinin, evlilik ve aile yaşamına karşı duyarlı oldukları ve olumlu baktıkları; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla ve birinci sınıftaki öğrencilerin ise diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha geleneksel bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına aile eğitimi kapsamında derslerin verilmesi hem ebeveyn olduklarında hem de öğretmen olduklarında ailelerin bilinçlendirilmesine katkı sunacağını belirtmişlerdir. Farklı bir görüş olarak bir öğretmen adayı tüm üniversitelerde tüm bölümlerde aile eğitimine yönelik derslerin verilmesi görüşünü beyan etmiştir. Bu kapsamda bir diğer görüş ise özellikle düşük sosyoekonomik



düzeyle okullarda üniversite-öğretmen-okul-aile işbirliği çerçevesinde ailelerin bir araya getirildiği konferans ve seminerlerin yapılması gerektiği görüşleri belirtilmiştir.

Cafoğlu ve Okçu (2013), Siirt ilinde yaşayan gençlerin toplumsal değişmeye bağlı olarak ortaya çıkan gençlik sorunlarını saptamak amacıyla yaptıkları çalışma Siirt ilinde yaşayan toplam 537 kişi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda Siirt ilinde ailelerin gençlere cinsiyet bazında farklı tutumlar sergiledikleri, karşı cins ile arkadaşlık ilişkilerinde kızlara yönelik ailelerin daha müdahaleci tutum sergiledikleri, kızların kendilerini ifade etmekte zorlandıkları ve ailelerin büyük oranda kararlarına karşı çıktığı gözlenmiştir. Ayrıca gençlerin en önemli sorunları arasında işsizlik, eğitim ve meslek edinme güçlüğü olduğunu belirtmişlerdir. Siyasi partilerin ve devletin gençlik sorunlarıyla ilgilenmediği, Siirt ilinde gençlerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri sosyal ortamların oldukça yetersiz olduğu, belli oranlardaki gençlerin siyasi tercihlerini aşiret lideri ya da kanaat önderinin etkisi altında kullandıkları ve kızların okula gönderilmeme nedeninin ise büyük oranda anne-baba eğitimsizliğinden kaynaklandığını saptamışlardır.

Karşlı'nın (2019) çalışmasına göre aile kurumu fonksiyonlarını geliştirmelidir. Turgut'un (2017) çalışmasına göre, ailenin mühim bir dönüşüm içinde olduğu ve şekillenmekte olan hayatta birçok risk alanı ile yüzleştiği görülmektedir.

Bu sonuçlar çerçevesinde geleceğin öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Eğitim fakülteleri; aile eğitimine yönelik olarak akademisyenlerin ve öğrencilerin gelişimlerine katkı sunacak panel, konferans vb. etkinliklerle farkındalıklar yaratabilir. Ancak eğitim camiasının tüm paydaşları ile birlikte hareket edilirse aile sorunları giderilebilir ve refah toplum seviyesine ulaşılabilir.

### KAYNAKLAR

- Aktay, Y. (2014). Modern dünyada ailenin dönüşümü ve muhtemel geleceği üzerine mülâhazalar ve geleneğe dayalı problemler. Mustafa Aydın (Ed.), Aile sosyolojisi yazıları içinde (s. 181-182). Ankara: Açılım Kitap.
- AÜAFY. (2012). Sosyal bilimlerde temel kavramlar. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Bener, Ö. ve Günay, G. (2012). Gençlerin evlilik ve aile yaşamına ilişkin tutumları. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1),1.
- Brym, R. J., & Lie, J. (2007). *Sociology. Your compass for a new world*. Thomson Wadsworth. ABD.
- Cafoğlu, Z. ve Okçu, V. (2013). Gençlik sorunları: Siirt ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 82-105.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Coştu, Y. (2009). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11(3), 117-140.
- Dikeçlilgil, F., B. (2014). Aileye dair kabullerin ezber bozumu. Mustafa Aydın. (Ed.), Aile Sosyoloji Yazıları içinde (s. 21). Ankara: Açılım Kitap.
- Elmacı, F. (2006). The role of social support on depression and adjustment levels of adolescents having broken and unbroken families, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2), 421-431.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkal, M.E. (2006). *Sosyoloji (Toplumbilimi)*, İstanbul: Der Yayınları.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: The McGraw-Hill.
- Kargı, E. ve Akman, B. (2007). Üniversiteli gençlerin bakış açısıyla aile içi sorunlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 31-38.
- Karşlı, E. (2019). Modernleşme sürecinde çözülen aile yapısı ve kadının yeniden inşası. *Uluslararası Hukuk ve Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Shek, D. (2002). Parenting characteristics and parent-adolescent conflict: a longitudinal study in the chinese culture, *Journal of Family Issues*, 23 (2), 189-208.
- Şentürk, N. (2009). *Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme süreçlerinde aile kurumunun etkisi: Sakarya üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tuna, M. (2008). *İlköğretim çağındaki çocukların sosyalleşmesinde popüler kültürün rolü (Isparta örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Turgut, F.(2017). Tarihsel süreçte aile kurumunun dönüşümü ve geleceğine yönelik çıkarımlar. *Medeniyet ve Toplum*, 1(1), 93-117.
- Yavuz, S. ve Özmete, E. (2012). Türkiye' de genç bireyler ve ebeveynleri arasında yaşanan sorunların "aile yapısı araştırması" sonuçlarına göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 12(7), 9-27.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E., ve Canatan, K. (2013). *Aile sosyolojisi*, Ankara: Açılım Kitap.
- Yörükoğlu, A. (2012). *Çocuk ruh sağlığı*, İstanbul: Özgür Yayınları.



# Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları: Hacettepe Üniversitesi Örneği

## Teacher Candidates' Attitudes Towards the Teaching Profession: The Example of Hacettepe University

Muhammet İbrahim AKYÜREK

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemektir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik kesitsel tarama modeli biçimindedir. Araştırmanın örneklemini, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimlerini sürdüren toplam 489 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Tanel, Şengören ve Tanel (2007) geliştirilen "Öğretmenlik mesleğine bakış açısı tutum ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, 2019-2020 öğretim yılı Mart ayı içerisinde, öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından gerekli ön açıklama yapılmak suretiyle uygulanarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algıların "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar cinsiyet, yetiştiği mekân ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun olumlu olmasını sağlamak amacıyla öğretmenlik meslek seçiminin etkin bir rehberlikle daha bilinçli seçimi sağlanabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen adayı, Öğretmenlik mesleği, Tutum

### ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the attitudes of pre-service teachers towards the teaching profession according to their perceptions. This research is in the form of a cross-sectional survey model aiming to determine the attitudes of pre-service teachers towards the teaching profession according to their perceptions. The sample of the study consists of 489 students who continue their education in the Faculty of Education at Hacettepe University. In the study, "Perspective attitude scale towards the teaching profession" developed by Tanel, Şengören and Tanel (2007) was used to determine the attitudes of teacher candidates towards the teaching profession according to their perceptions. The measurement tool used in the study was applied to the teacher candidates in March 2019-2020 academic year by the researcher, and the data were collected. It has been observed that the perceptions about the attitude towards the teaching profession are at the level of "indecisive". It was found that there is a significant difference between the perceptions about attitude towards the teaching profession according to the class variable. The perceptions about the attitude towards the teaching profession did not differ significantly according to the variables of gender, place of education and economic situation. In order to ensure a positive attitude towards the teaching profession, an effective guidance will be helpful in enabling those to choose the teaching profession more consciously.

**Keywords:** Teacher candidate, Teaching profession, Attitude

Akyürek M. İ., (2020). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 524-530. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.412>

Muhammet İbrahim AKYÜREK (✉)

ORCID ID: 0000-0001-9122-471X

Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara, Türkiye

Etimesgut Science and Art Center, Ankara, Turkey

i\_akyurek56@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received : 15.05.2020

Kabul Tarihi/Accepted : 15.10.2020

## GİRİŞ

Mesleğe ilişkin olumlu tutum geliştirmek, meslek seçimi ve tercihleri için önemlidir. Bireyin seçme özgürlüğünü gerçek tercihler yaparak kullanabilmesi için ne istediğini, ayrıca fiziksel, zihinsel ve ekonomik olanaklara ne derece sahip olduğunu ve hayatta hangi durumları neden istediğini fark etmesi ve bilmesi gerekir. Bunun yanı sıra, gerçek bir seçim ve olumlu bir tutum geliştirmek için var olan seçenekler, gerekli nitelik ve sağladığı şartlar bağlamında da değerlendirilmelidir. Yetenek ve ilgilerin tanımlanarak ölçülmesi, ihtiyaçların/isteklerin arka planındaki faktörlerin belirlenmesi hususunda rehberlik ve psikolojik danışma bilim dalının verileri zenginleşmekte ve kişiye yönelik bilgimiz artmaktadır. Çağdaş eğitim paradigmaları, kişinin meslek tercihi sırasında ihtiyaç ile ilgilerini fark edebilmesini, bu durumları karşılayabilecek meslekleri belirleyerek en uygun olanı tercih edebilmesini ve mesleğe yönelik olumlu bir tutum geliştirilmesini vurgulamaktadır. Kişinin mesleğinin yapısına uygun olmaması; mesleğin benlik algısına uymayacağı, benlik algısına uygun olmayan bir meslekte başarılı olamayacağı, başarılı olması için çaba harcamayacağı ve sonuçta mutsuz olacağı anlamına gelmektedir (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007). Meslek seçiminin ve mesleğe ilişkin tutumun başarı/mutluluk için gerekli ve önemli olduğu bir meslek de öğretmenliktir.

Bir eğitim sisteminin genelde toplumlarda üç unsur üzerine kurulmuş olduğu ifade edilebilir. Bunlar; öğretme, öğrenci ile eğitim programları şeklinde belirtilebilir. Eğitimin etkili olup, amaçlarını maksimum düzeyde gerçekleştirebilmesi için bu unsurlar arasında bir uyum olmalıdır. Bir unsurun gerekli özelliklerden yoksun olması, eğitim sürecine doğrudan etkide bulunur. Fakat üç unsur arasında yer alan öğretmenin, öğrenci ile eğitim programlarını etki gücünün diğerlerinden fazla olduğu ifade edilebilir (Katkat ve Mızrak, 2003). Bu sebeple öğretmen adayları, mesleklerini daha etkin/başarılı bir biçimde yapabilmek için meslek formasyonu ile mesleki alan bilgisi bakımından yeterli, mesleki olumlu tutum geliştirmiş kişiler olarak yetiştirilmelidir (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009). Öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşların öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesini sağlayacak uygulamalara gereksinim duyulduğu ifade edilebilir. Pek çok araştırma, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarının olumlu olmasının iş doyumuna önemli bir etkide bulunduğunu göstermektedir (Tanrıoğen, 1997).

Eğitimde etkililik ve verimliliği etkileyen en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Toplumsal değerlerin korunması, devam ettirilmesi ve güncel birtakım değerlerin kazandırılması sürecinde öğretmen en önemli etmendir. Pek çok çalışmada, ders öğretmenin olumlu tutumunun öğrenci başarısını etkileyen önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır (Tezel, Gençten ve Abacı, 2001; Uz ve Eryılmaz, 1999; Üstüner ve Sancar, 1999).

Bilmek ile bu bildiklerini öğretmek, öğretmede olması gerekli temel niteliklerdendir. Konuya hâkim olarak öğrencilerine en uygun yöntemle aktarabilmek ve yeniliklere açık olmak önemli özellikler arasında bulunmaktadır. Öğrencilere esnek davranabilme, planlı ve programlı çalışma, öğrencilere objektif ve adil davranabilme, sınıf düzenini sağlayabilme, zengin ve güzel bir

dile sahip olabilme, öğrencilerin kişisel özelliklerini göz önünde bulundurabilme, öğrencilere dostça ve sıcak davranabilme öğretmede olması gerekli temel niteliklerdir. Çocukluk/gençlik çağlarında çok önemli bir yetişkin modeli olan öğretmenin, sınıfta öğrettiklerine ek olarak genel davranış ve tutumları da öğrenci üzerinde etkilidir (Oktay, 1991).

Ahmad, Said, Zeb, Sihatullah ve Rehman (2013), öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutumlara sahip öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçlerinde daha başarılı olduklarını ve akademik etkinliklere istekli bir şekilde katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına verilen eğitim, onların öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine aracılık edebilmelidir (Johnson and Howell, 2005). Eğitim Fakülteleri'nde okuyarak geleceğin öğretmenleri olacak öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilgi duyup sevebilmeleri, mesleklerini başarıyla yerine getirmeleri için bir ön şarttır. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları, öğretmenliğin yürütülmesinde büyük öneme sahiptir (Erdem ve Anılan, 2000).

Öğretmen olacakların/olmak isteyenlerin veya öğretmen adaylarının öncelikli olarak öğretmenlik mesleğini sevebilmelerine ilişkin inançları önem arz etmektedir. Bu sevmeye inancı beraberinde mesleğe karşı olumlu tutumu getirebilecektir. Olumlu tutum da öğretmenliğin etkili ve verimli bir biçimde sürdürülmesini sağlayabilecektir. Böylece eğitimde başarının en önemli kilidi açılmış olabilecektir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, özellikle farklı branşlardaki, öğretmen adaylarının karşılaştırmalı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelendiği yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle, özellikle farklı branşlardaki, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi, öğretmenlik mesleğinin daha nitelikli yapılabilmesi için önemlidir. Ayrıca bu inceleme, başta Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) olmak üzere üniversitelerde öğretmen yetiştiren programlara ve eğitim alanı uzmanlarına/alanyazınına rehberlik edebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlemektir. Bu doğrultuda belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları bazı demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf, bölüm, yetiştiği mekân, ekonomik durum) bağlamında farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik kesitsel tarama modeli biçimindedir. Tarama modelinde, araştırmadaki kişi ya da konular bulunduğu koşullar içinde olduğu şekilde betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2015). Kesitsel tarama modelinde, betimlenecek değişkenler (tutum gibi) bir seferde ölçülür. Bu amaçla, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları bazı demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf, bölüm, yetiştiği mekân, ekonomik durum) bağlamında belirlenmeye çalışılmıştır.

**Tablo 1:** Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kız	438	89.6
	Erkek	51	10.4
Sınıf	1.sınıf	216	44.2
	2.sınıf	48	9.8
	3.sınıf	69	14.1
	4.sınıf	156	31.9
Bölüm	Okul öncesi öğretmenliği	333	68.1
	Sınıf öğretmenliği	120	24.5
	Türkçe öğretmenliği	36	7.4
Yetiştği mekân	İl	363	74.2
	İlçe	126	25.8
Ekonomik durum	Düşük	36	7.4
	Orta	420	85.9
	Yüksek	33	6.7
Toplam		489	100

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi “lisans öğrencileri (öğretmen adayları)” oluşturmaktadır. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Stratejik Planı (2017/2021)’na göre, araştırma evrenindeki toplam öğrenci sayısı 3915’tir (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2020).

Araştırmanın örneklemini, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenimlerini sürdüren toplam 489 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin örnekleme alınması, seçkisiz örnekleme yöntemleri arasında yer alan basit seçkisiz örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Seçkisizlik, örneklemede temel alınan birimlerin örnekleme için seçilme ihtimallerinin eşit olmasını ifade eder (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Tablo 1’de, demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf, bölüm, yetiştği mekân, ekonomik durum) ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre oran olarak kızların %89.6 ile, erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Sınıf değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %44.2 ile 1.sınıf, en az orana sahip grubu ise %9.8 ile 2.sınıf grubundaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bölüm değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %68.1 ile Okul öncesi öğretmenliği, en az orana sahip grubu ise %7.4 ile Türkçe öğretmenliği grubundaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Yetiştği mekân değişkenine göre oran olarak il merkezinde yaşayanların %89.6 ile, ilçede yaşayanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ekonomik durum değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %85.9 ile orta, en az orana sahip grubu ise %6.7 ile yüksek gruptaki öğretmen adayları oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Tanel, Şengören ve Tanel (2007) geliştirilen “Öğretmenlik mesleğine bakış açısı tutum ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin tercih edilmesinin nedeni, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların belirlenmesine yönelik en güncel ölçek olmasıdır. Ölçek 5’li Likert tipindedir. Ölçeğin orijinali 17 madde biçiminde tek boyut olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ile daha yüksek bir değerde olması test puanlarının güvenilirliği bağlamında genel anlamda yeterlidir (Büyüköztürk, 2013).

Ölçekte yer alan maddeler için yanıtlanan seçenekler ve puan aralıkları Tablo 2’de gösterilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma yapmak amacıyla hazırlanan veri toplama aracının uygulanabilmesi için birtakım gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, 2019-2020 öğretim yılı Mart ayı içerisinde, öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından gerekli ön açıklama yapılmak suretiyle uygulanarak veriler toplanmıştır.

**Tablo 2:** Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açısı Tutum Ölçeği Maddelerine Yönelik Seçenekler ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiç katılmıyorum	1	1.00 – 1.80
Katılmıyorum	2	1.81 – 2.60
Kararsızım	3	2.61 – 3.40
Katılıyorum	4	3.41 – 4.20
Tamamen katılıyorum	5	4.21 – 5.00

Kullanılacak istatistik analiz türlerinin belirlenmesi için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin, normal dağılıma yakın olduğu kabul edilerek parametrik istatistikler seçilebilir. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği biçiminde bir varsayımı ileri sürebilmek için genellikle örneklem büyüklüğü 30 ile daha büyük olarak gösterilmektedir. Ancak sosyal bilimlerde birçok çalışma, özellikle de deneysel çalışmalar, daha küçük gruplar üzerinde gerçekleştirilmektedir. Alanyazında, alt grupların her birinin büyüklüğünün 15 ile daha yüksek olması hâlinde parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak “p” anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya neden olmadığına dair incelemelere rastlanmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Bu bağlamda, araştırmanın alt problemlerinin sınanması için parametrik test teknikleri seçilmiştir. Bu kapsamda verilerin çözümlenmesi doğrultusunda, öncelikle frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Ayrıca iki alt kategorili değişkenlerde bağımsız örneklem için t-testi; üç ya da daha fazla alt kategorili değişkenlerde ise ANOVA (tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda, grup ortalamaları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

### BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları incelenmiştir. Tablo 3’te, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo incelendiğinde; öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algıların “kararsızım” düzeyinde ( $\bar{x}=3.20$ ) olduğu görülmektedir.

**Tablo 3:** Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutuma Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyut	n	$\bar{x}$	SS
Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum	489	3.20	.19

**Tablo 4:** Cinsiyet Değişkeni Bağlamında, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutuma Yönelik T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum	Kız	438	3.20	.19	487	.34	.73
	Erkek	51	3.19	.13			

\* $p<.05$ .

**Tablo 5:** Sınıf Değişkeni Bağlamında, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutuma Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum	1. sınıf	216	3.23	.19	7.81	.00*	1. sınıf-3. sınıf, 4. sınıf-3. sınıf
	2. sınıf	48	3.16	.22			
	3. sınıf	69	3.11	.17			
	4. sınıf	156	3.22	.17			

\* $p<.05$ .

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları bazı demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf, bölüm, yetiştiği mekân, ekonomik durum) bağlamında incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni bağlamında, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına yönelik t-testi sonuçlarına Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo incelendiğinde; öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $t(487) = .34, p > .05$ . Bu bulgu, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Sınıf değişkeni bağlamında, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına yönelik ANOVA sonuçlarına Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F = 7.81, p < .05$ . Başka bir deyişle, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar, sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı bir biçimde değişmektedir. Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 1. sınıf ( $\bar{x} = 3.23$ -kararsızım düzeyinde) ve 4.sınıf ( $\bar{x} = 3.22$ -kararsızım düzeyinde) gruplarındaki öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına yönelik algılarının 3. sınıf ( $\bar{x} = 3.11$ -kararsızım düzeyinde) grubundaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bölüm değişkeni bağlamında, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına yönelik ANOVA sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F = 3.66, p < .05$ . Başka bir deyişle, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar, bölüm değişkenine bağlı olarak anlamlı bir biçimde değişmektedir. Bölümler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Sınıf



**Tablo 6:** Bölüm Değişkeni Bağlamında, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutuma Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Bölüm	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum	Okul öncesi öğretmenliği (1)	333	3.19	.19	3.66	.02*	2-1
	Sınıf öğretmenliği (2)	120	3.24	.18			
	Türkçe öğretmenliği (3)	36	3.21	.19			

\* $p < .05$ .**Tablo 7:** Yetiştirdiği Mekân Değişkeni Bağlamında, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutuma Yönelik T-Testi Sonuçları

Boyut	Yetiştirdiği mekân	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum	İl	363	3.20	.19	487	.55	.57
	İlçe	126	3.21	.17			

\* $p < .05$ .**Tablo 8:** Ekonomik Durum Değişkeni Bağlamında, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutuma Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Ekonomik durum	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum	Düşük	36	3.20	.27	1.00	.36	---
	Orta	420	3.20	.18			
	Yüksek	33	3.16	.11			

\* $p < .05$ .

öğretmenliği ( $\bar{x} = 3.24$ -kararsızım düzeyinde) grubundaki öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına yönelik algılarının Okul öncesi öğretmenliği ( $\bar{x} = 3.19$ -kararsızım düzeyinde) grubundaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yetiştirdiği mekân değişkeni bağlamında, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına yönelik t-testi sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo incelendiğinde; öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar yetiştirdiği mekân değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $t(487) = .55$ ,  $p > .05$ . Bu bulgu, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile yetiştirdiği mekân arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Ekonomik durum değişkeni bağlamında, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına yönelik ANOVA sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar arasında ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $F = 1.00$ ,  $p > .05$ . Başka bir deyişle, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar, ekonomik durum değişkenine bağlı olarak anlamlı bir biçimde değişmemektedir.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları incelenmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algıların "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı orta seviyede

olumlu bir tutuma sahip oldukları ifade edilebilir. Bu durum, mesleğin bilinçli ve bir ideal uğruna seçilmemesinden kaynaklanabilir. Araştırma bulgusu; Nakip ve Özcan (2016), Ömür ve Nartgün (2013), Tanel, Şengören ve Tanel (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgusu; Deniz (2020) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Deniz (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum çok düşük düzeyde bulunmuştur. Bu durum, araştırmalardaki örneklem grupları arasındaki farklılıklardan kaynaklanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları bazı demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf, bölüm, yetiştirdiği mekân, ekonomik durum) bağlamında incelenmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırma bulgusu; Bulut (2009), Deniz (2020), Doğan Genç (2016), Tanel, Şengören ve Tanel (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgusu; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007), Gökçe ve Sezer (2012), Üstüner, Demirtaş ve Cömert (2009), Yıldız (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007), Gökçe ve Sezer (2012), Yıldız (2019) tarafından yapılan araştırmalarda, kızların lehine bir sonuç bulunmuştur. Üstüner, Demirtaş ve Cömert (2009) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum, araştırmalardaki örneklem grupları arasındaki farklılıklardan kaynaklanabilir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

1.sınıf (kararsızım düzeyinde) ve 4.sınıf (kararsızım düzeyinde) gruplarındaki öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına yönelik algılarının 3.sınıf (kararsızım düzeyinde) grubundaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrenimin başında olmanın (1.sınıflar için) ve mesleğe atılım için son seneyi geçirmiş olmanın (4.sınıflar için) vermiş olduğu daha fazla heyecandan kaynaklanabilir. Araştırma bulgusu; Çiçek Sağlam (2008), Tanel, Şengören ve Tanel (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgusu; Deniz (2020), Doğan Genç (2016), Tanrıoğen (1997), Terzi ve Tezci (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Yapılan bu araştırmalarda, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, araştırmalardaki örneklem grupları arasındaki farklılıklardan kaynaklanabilir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği (kararsızım düzeyinde) grubundaki öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına yönelik algılarının Okul öncesi öğretmenliği (kararsızım düzeyinde) grubundaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin bölüm kaynaklı beklentilerinin farklılığından kaynaklanabilir. Anlamlı farklılığa ilişkin araştırma bulgusu; Bulut (2009), Deniz (2020), Gökçe ve Sezer (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgusu; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007) tarafından yapılan araştırmada, bölüme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, araştırmalardaki örneklem grupları arasındaki farklılıklardan kaynaklanabilir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar yetiştigi mekân değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırma bulgusu; Akkaya (2009), Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007), Deniz (2020) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma yönelik algılar arasında ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırma bulgusu; Deniz (2020) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler şunlardır:

- Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun olumlu olmasını sağlamak amacıyla öğretmenlik meslek seçiminin etkin bir rehberlikle daha bilinçli seçimi sağlanabilir.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin sınıflar arası tutum farklılıklarının giderilmesi amacıyla sınıflar arasında sosyalleşmeyi sağlayabilecek kaynaştırma etkinlikleri düzenlenebilir.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin bölümler arası tutum farklılıklarının giderilmesi amacıyla bölümler arasında ortak ders uygulamaları gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları incelenmiştir. Bu kavramlar ile mesleki beklenti, mesleki kaygı gibi birtakım

kavramlarla aralarındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırma, çalışma grubu olarak devlet üniversitesi öğrencilerini temel almıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma dönük olarak farklı eğitim kurumu tür ve kademelerinde, öğrenci ya da eğitimcilerle de benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesine dönük olarak nicel yöntemden yararlanılmıştır. Benzer araştırmalar; "nitel" ya da "karma" yöntemler kullanılarak da yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Ahmad, I., Said, H., Zeb, A. Sihatullah ve Rehman, K. (2013). Effects of professional attitude of teachers on their teaching performance: Case of government secondary school teachers in Malakand Region, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Journal of Educational and Social Research*, 3(1), 25-32.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 35-42.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 114, 13-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Çiçek Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Deniz, A. (2020). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve akademik güdülenme düzeylerinin incelenmesi: Bir vakıf üniversitesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan Genç, K. (2016). *Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Kocaeli örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86.
- Erdem, A. R. ve Anılan, H. (2000). PAÜ Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 144-148.
- Gökçe, F. ve Sezer, G. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ Üniversitesi örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Johnson, M. G. ve Howell, A. (2005). *Change in preservice teacher attitudes toward contemporary issues in education*. ED: 490725, www.eric.ed.gov (13.10.2020).

- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Katkat, D. ve Mızrak, O. (2003). Öğretmen adaylarının pedagojik eğitimlerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 74-82.
- Nakip, C. ve Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795.
- Oktay, A. (1991). Değişen toplumlarda aile ve eğitim. *Sosyo-Ekonomik Yönü İle Aile Sempozyumu*, İstanbul.
- Ömür, Y. E. ve Nartgün, Ş. S. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2(2), 41-55.
- Tanel, R., Şengören, S. K. ve Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1-9.
- Tanrıoğen, A. (1997). Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 55-67.
- Terzi, A. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tezel, Ö., Gençten, A. ve Abacı, R. (2001). Fizik dersi öğretiminde öğretmen tutumlarının önemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 49-55.
- Uz, H. ve Eryılmaz, A. (1999). Effects of socioeconomic status, locus of control, prior achievement, cumulative GPA, future occupation and achievement in mathematics on students' attitudes toward physics. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 105-112.
- Üstüner, İ. Ş. ve Sancar, M. (1999). Lise öğrencilerinin fizik kavramlarını anlama düzeylerini ve tutumlarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 339-347.
- Üstüner, M., Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 140-155.
- Yıldız, N. İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

# Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleği ile İlgili Düşünceleri ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

## The Relationship Between Nursing Students' Emotional Intelligence and Thoughts on the Profession

Yeşim CEYLANTEKİN, Dilek ÖCALAN

### ÖZ

Çalışma, öğrencilerin meslekleri ile ilgili düşünceleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapıldı. Araştırmanın evrenini, Sağlık Bilimleri Fakültesi hemşirelik bölümünde okuyan 375 öğrenci oluşturdu. Araştırmada örneklem seçimine gidilmedi. Gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğrenciler örnekleme oluşturdu. Veri toplama aracı olarak sosyo-demografik özellikleri ve meslekle ilgili düşüncelerini kapsayan "Tanıtıcı Bilgi Formu" ve "Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanıldı. Veriler SPSS 20 paket programında değerlendirildi. Verilerin analizinde frekans, yüzdelik, Pearson Korelasyon, Mann Whitney, Kruskal Wallis H testi kullanıldı. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puan ortalamaları  $145 \pm 18.2$ 'dir (min=93, max=190). Alt ölçek puanları; İyimser (ruh hâlinin düzenlenmesi)  $24.06 \pm 8.35$ , Duyguların Değerlendirilmesi  $20.50 \pm 6.20$ , Duyguların Kullanımı  $18.50 \pm 7.00$  olarak bulundu. Dördüncü sınıf öğrencileri duygusal zekâ için en yüksek puanlara sahipti ( $M = 154.62$ ,  $SD = 12,32$ ). Hemşirelik mesleğini seçtiği için kendini mutlu hisseden öğrencilerin iyimserlik puanları arasında anlamlı pozitif güçlü bir ilişki bulundu ( $p < 0.01$ ,  $r = 0.070$ ). Mesleğini bir başkasına öneren öğrencilerin iyimserlik durumları arasında anlamlı pozitif yönde güçlü ve duygularını kullanımı arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur ( $p < 0.01$ ,  $r = 0.64$ ;  $p < 0.01$ ,  $r = 0.022$ ). Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği toplam puan ortalamaları düşüktür. Öğrencilerin duygusal zekâlarının geliştirilmeye ihtiyaç olduğu sonucunu düşündürdü. Hemşirelik müfredat programında duygusal zekâyı geliştirmek için yeni adımlar atılmasına ve teorik ya da uygulamalara yönelik olarak yeni derslerin eklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Duygusal zekâ, Hemşirelik mesleği, Hemşirelik öğrencileri

### ABSTRACT

The study was carried out descriptively to determine the relationship between students' thoughts about their profession and their emotional intelligence. The universe of the research was 375 students studying in the nursing department of the Faculty of Health Sciences. Sample selection was not made in the study. Students who agreed to participate in the study voluntarily formed the sample. "Introductory Information Form" and "Revised Schutte Emotional Intelligence Scale" covering socio-demographic characteristics and professional thoughts were used as data collection tools. The data were evaluated via SPSS 20 package program. Frequency, percentage, Pearson Correlation, Mann Whitney, Kruskal Wallis H test were used to analyze the data. Students' Emotional Intelligence Scale total mean score is  $145 \pm 18.2$  (min=93, max =190). Subscale scores; Optimistic (mood regulation) was found as  $24.06 \pm 8.35$ , Evaluation of Emotions as  $20.50 \pm 6.20$ , Use of Emotions as  $18.50 \pm 7.00$ . Fourth grade students had the highest scores for emotional intelligence (M

Ceylantekin Y., & Öcalan D., (2020). Hemşirelik öğrencilerinin mesleği ile ilgili düşünceleri ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 531-538. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.413>

Yeşim CEYLANTEKİN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-3410-9496

Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye  
Afyonkarahisar University of Health Science, Faculty of Health Science, Department of Nursing, Afyonkarahisar, Turkey  
ceylan-tekin@hotmail.com

Dilek ÖCALAN

ORCID ID: 0000-0001-8986-6449

Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye  
Afyonkarahisar University of Health Science, Faculty of Health Science, Department of Nursing, Afyonkarahisar, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 07.07.2020

Kabul Tarihi/Accepted : 10.12.2020



= 154.62, SD = 12.32). A significant positive correlation was found between the optimism scores of the students who felt happy because they chose the nursing profession ( $p < 0.01$ ,  $r = 0.070$ ).

A positive but strong correlation was found between the optimism status of the students who suggested their profession to someone else, and a significant but weak relationship was found between the use of their emotions ( $p < 0.01$ ,  $r = 0.64$ ;  $p < 0.01$ ,  $r = 0.022$ ). Students' emotional intelligence total score is low. The study suggests that students' emotional intelligence needs to be improved. It is thought that it would be beneficial to take new steps to improve emotional intelligence in the nursing curriculum and to add new lessons for theoretical or practical practices.

**Keywords:** Emotional intelligence, Nursing profession, Nursing students

## GİRİŞ

Duygusal zekâ kişinin kendisinin ya da başkalarının üzüntü, korku ve mutluluğu içinde barındıran bilişsel bir durum, bilişsel ve duyuşsal verilerini ayırabilme ve bu bilgileri düşünce ve duygularda kullanabilen zekâ süreci olarak tanımlanmıştır (Abe et al., 2013; Tuncer & Demiralp 2016).

Duygusal zekânın boyutları kendine güven, kendini kontrol etme, duygusal farkındalık ve empatiyi içerir. Duygusal zekâ kişinin empati yeteneğinin artmasına dolayısıyla doğru iletişim teknikleri kullanabilmesine, öfke kontrolü ve stresle baş etme yöntemlerini kullanabilmesine olanak sağlar (Abe et al., 2013; Yeniçeri et al., 2015, Çetin&Baldemir, 2015; Tuncer & Demiralp, 2016).

Duygusal zekâ kavramı yeni bir kavram olmakla birlikte bireysel ve toplumsal sorunların çözümünde ve yaşam kalitesinin artırılmasında oldukça etkili olabileceği yönünde tüm Dünya'da ilgi odağı hâline gelmiştir (Şen, 2018). Duygusal zekâ gelişimi noktasında herhangi bir eksiklik kişinin hem sosyal hem de mesleki performansında değişime neden olmaktadır. (Kılıç et al., 2017).

Duygusal zekâ, psikoloji literatüründe varolan ve hemşirelik bakım kalitesi ile ilgili olduğu düşünülen bir konudur (Snowden et al., 2015). Duygusal zekânın kişilerin verimliliğini etkilediği belirlenmiştir. Bu bağlamda son zamanlarda, duygusal zekâ ile klinik karar verme ilişkilendirmiştir. Duygulanım durumları mesleki riskli durumlarda karar verme yetisini olumsuz etkilemektedir. Kararlar öfke veya çatışma durumu ile birleştiğinde duygular, bilişsel durumu tehlikeye sokabilir (Kozłowski et al., 2017). Modern sağlık sisteminde klinik karar verme yetisi yüksek, stresle baş edebilen, kaliteli hasta bakımı sunan, doğru iletişim kurabilen ve empati yeteneği iyi olan hemşirelere olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. (Sevindik et al., 2012; Dooley et al., 2019).

Hemşirelik eğitimi bilgi ve beceri odaklıdır. Ancak öğretim yollarından ziyade eleştirel bir eğitim anlayışı kazandırılması ön plandadır (Snowden et al., 2015). Etkin bir kişiler arası ilişki kurabilmek için de, duyuşsal becerilerin kullanılabilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte hastalardaki olumlu gelişmeler de, hemşirelerde mesleki doyum sağlamaktadır. Ayrıca, hemşirelik mesleğini icrâ eden kişilerin hastalarla kişilerarası iletişim kurmayı gerektirmesi ve ekip iş birliği içinde olması, duyuşsal alan becerilerini etkin şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Gelişmiş duygusal zekâ becerisine sahip olan hemşirelerin stresli bir durumla karşılaştığında bu durumun üstesinden gelebildikleri,

problem çözme yetilerinin iyi olduğu, iş motivasyonlarının yüksek ve bunun sonrasında da iş doyumlarının arttığı belirtilmektedir (Şişman & Buzlu, 2016). Global olarak ise duygusal zekâ hemşireliğin merkezi olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle de hemşirelik müfredatının merkezinde olması görüşü yaygındır (Dooley et al., 2019).

Duygusal zekâ gelişimi hemşirelik eğitiminde, kaliteli bakım, problem çözme, karar verme, iletişim becerileri, mesleki beklenti ve farkındalık gibi birçok konuda öğrencilerin edinmesi gereken önemli bir konu olmasına rağmen, müfredat ve farkındalık programlarında bunu geliştirici dersler oldukça yetersizdir. Literatür taramalarında hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ durumları değerlendiren çalışmalar mevcuttur ancak hemşirelik mesleği hakkındaki düşünceleri ile duygusal zekâyı ilişkilendiren ve Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'ni kullanan çalışmaya rastlanmamıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Tanımlayıcı ve kesitsel tipte yapılan çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiştir. Çalışmanın yapıldığı tarihlerde öğrenim gören ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 375 hemşirelik öğrencisi çalışmaya dâhil edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, literatür taranarak hazırlanmış öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini ve mesleğe yönelik düşüncelerini içeren sorulardan oluşan "Tanıtıcı Bilgi Formu", "Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır.

### Tanıtıcı Bilgi Formu:

Literatür ışığında, araştırmacılar tarafından hazırlanan formda öğrencilerin yaş, cinsiyet, okuduğu sınıf, ailesinin öğrenim, meslek ve gelir durumu, ailenin çocuk yetiştirme tarzı, hemşirelik mesleğini sevme, meslekte okulunu bitirdikten sonraki aşamada amacı gibi hemşirelik mesleğine yönelik düşüncelerini içeren 28 soru yer almaktadır.

### Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (Schutte Emotional Intelligence Scale):

Mayer ve Salovey'in (1990), duygusal zekâ modeline dayanarak

oluşturulmuş 33 maddelik bir ölçektir. Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim tarafından geliştirilen 33 maddelik Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin, Austin, Saklofese, Huang ve Mc Kenney tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Schutte (1998), ölçeği tek boyutlu olarak ele almıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı alpha 0.90 olarak hesaplanmıştır (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden&Dornheim, 1998). Ölçek, Tatar ve arkadaşları tarafından 2011 yılında Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek, İyimser (Ruh Hâlinin) Düzenlenmesi, Duyguların Değerlendirilmesi ve Duyguların Kullanımı olmak üzere üç boyutta değerlendirilmiştir (Tatar, Tok & Saltukoğlu, 2011). Bu çalışmada ise Cronbach Alfa değeri 0.82 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında, öğrencilerin yazılı izni alınarak, gönüllülük esas alınmıştır. Anket formları hakkında öğrencilere bilgi verilerek sınıf ortamında formları doldurmaları için süre verilmiştir.

### Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin istatistiksel analizi SPSS 20.0 paket programında değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde yüzdellik, frekans, Pearson korelasyon analizi, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler, ölçek ve alt grup puanları karşılaştırmalarında iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin Duygusal Zekâ Ölçeği ve alt gruplarına etkisi ikili gruplarda t testi ile değerlendirilip, tanımlayıcı özellikler yüzdellik olarak gösterilmiştir. İstatistiksel anlamlılık olarak  $p < 0.05$  değeri önemli kabul edilmiştir.

### Araştırmanın Etik İzni

Araştırmaya katılan öğrencilerden "Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu" ile yazılı onamları ve araştırmanın yürütülebilmesi için Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (13.04.2013 tarih 28617 sayılı) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'ndan izin yazıları alınmıştır.

## BULGULAR

Öğrencilerin yaş ortalaması  $20 \pm 3.4$ , %74.1'i kadın, %42.1'i 1.sınıf öğrencisi, tamamına yakını bekâr ve %42.4'ünün ailesi büyükşehirde yaşamaktadır. Öğrencilerin neredeyse tamamı duygusal zekâyâ yönelik herhangi bir ders almadığını belirtmiştir (Tablo1). Hemşirelik öğrencileri mesleğini bundan sonraki süreçte olumlu yönde geliştireceğini düşünmekte, yarından fazlası da hemşirelik mesleğini seçtiği için mutlu hissetmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı sosyal ve mesleki iletişimde sorun yaşamadığını belirtmiştir (Tablo 2).

Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ) toplam puan ortalamalarının  $145 \pm 18.2$  (min=93,max=190, alt ölçek puanları; İyimser (ruh hâlinin düzenlenmesi)  $24.06 \pm 8.35$ , Duyguların Değerlendirilmesi  $20.50 \pm 6.20$ , Duyguların Kullanımı  $18.50 \pm 7.00$  olarak bulunmuştur (Tablo 3).

Duygusal zekâ puan ortalaması ile sosyo-demografik özelliklerden olan medeni durumu, yaşanan yer, ailenin gelir durumu, ailenin yetiştirme tarzı ve ebeveynlerin birlikte yaşamasına

**Tablo 1:** Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri (n=375)

Sosyo-Demografik özellikler	n	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	278	74.1
Erkek	97	25.9
<b>Yaş</b>		
18-21 yaş	337	89.9
22-25 yaş	33	8.8
26 yaş ve üzeri	5	1.3
<b>Sınıf</b>		
1.sınıf	158	42.1
2.sınıf	92	24.5
3.sınıf	89	23.7
4.sınıf	36	9.6
<b>Medeni durum</b>		
Bekâr	370	98.7
Evli	5	1.3
<b>Yaşadığı yer</b>		
Köy	55	14.7
İlçe	21	5.6
Merkez	140	37.3
Büyükşehir	159	42.4
<b>Anne eğitim düzeyi</b>		
Okur yazar değil	11	2.9
Okur yazar	18	4.8
İlkokul	179	47.7
Ortaokul	97	25.9
Lise	48	12.8
Üniversite ve üzeri	22	5.9
<b>Baba eğitim Düzeyi</b>		
Okur yazar değil	8	2.1
Okur yazar	9	2.4
İlkokul	94	25.1
Ortaokul	79	21.1
Lise	108	28.8
Üniversite ve üzeri	77	20.5
<b>Duygusal zekâ ile ilgili ders alma durumu</b>		
Evet	31	8.3
Hayır	344	91.7
<b>Akademik Ortalama</b>		
2 ve altı	14	3.7
2 üzeri	291	77.6
3-3.49	66	17.6
3.50 ve üzeri	4	1.1
<b>Ailenin yetiştirme tarzının tanımı</b>		
Koruyucu	207	55.2
İlgili	219	58.4
İlgisiz	2	0.5
Otoriter	94	25.1
Baskıcı	28	7.5
Eleştirici	37	9.9
Özgüven azaltıcı	13	3.5
Adil ve demokratik	149	39.7
Sevgisini gösteren	246	65.6
Serbest	73	19.5
<b>*Bu soruda öğrenciler birden fazla seçenek işaretlemiştir.</b>		

**Tablo 2:** Öğrencilerin Hemşirelik Mesleği ile İlgili Düşünceleri (n=375)

<b>Hemşirelik Mesleği İle İlgili Düşünceleri</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Hemşirelik mesleğine yönelme nedeni</b>		
Kendi isteğim ile	170	45.3
Tamamen aile baskısı ile	26	6.9
Akraba ve arkadaş yönlendirmesi ile	25	6.7
Medya	2	0.5
İş bulma kolaylığı olduğu için	106	28.3
İstedğim mesleğe puanım yetmediği için	46	12.3
<b>Hemşirelik mesleğini seçtiği için mutlu olma durumu</b>		
Evet	196	52.3
Hayır	44	11.7
Emin değilim	135	36.0
<b>Meslekte okulu bittikten sonraki amacı</b>		
Hemşire olmak	240	64.0
Formasyon alıp öğretmen olmak	18	4.8
Akademisyen olmak	89	23.7
Hemşirelik mesleğini yapmayı düşünmüyorum	28	7.5
<b>Klinikte çalıştığı birimlerin mesleği icra etmedeki etkisi</b>		
Olumlu	324	86.4
Olumsuz	51	13.6
<b>Mesleğin geleceği ile ilgili düşünceleri</b>		
-Hemşirelik mesleğinin olumlu yönde gelişeceğini düşünüyorum	109	42.6
-Hemşirelik mesleğinin, sağlık çalışanlarının önyargılarına bağlı olarak gelişmeyeceğini düşünüyorum	35	13.7
-Hemşirelik mesleğinin toplumun bakış açısı nedeni ile gelişmeyeceğini düşünüyorum	53	20.7
-Hemşirelik mesleğini, öğrenci hemşirelerin olumlu yönde geliştirebileceğini düşünüyorum	52	20.3
-Hemşirelik mesleğinin yeterince gelişmiş olduğunu düşünüyorum	7	2.7
<b>Mesleğini bir başkasına önerme durumu</b>		
Evet	251	66.9
Hayır	124	33.1
<b>Kişisel (sosyal) hayatında iletişim sorunu yaşama durumu</b>		
Evet	81	21.6
Hayır	294	78.4
<b>Klinikte hastalar ile iletişim sorunu yaşama durumu</b>		
Evet	72	19.2
Hayır	303	80.8
<b>Klinikte yaşadığı sorunlar karşısında tutumu</b>		
Sinirlenirim	66	17.6
Ağlarım	31	8.3
Arkadaşlarımla paylaşırım	115	30.7
Klinik hemşireleriyle paylaşırım	157	41.9
Hocalarımla paylaşırım	186	49.6
Hakkımı savunurum	165	44
Sessiz kalırım	10	2.7
<b>Sınıfta/klinikte kendini tanımlaması</b>		
Lider	120	32.0
Pasif	53	14.1
Kararsız	202	53.9

Tablo 2: Devam

Hemşirelik Mesleği İle İlgili Düşünceleri	n	%
<b>Bakım verdiği hastada ölüm gerçekleştiğinde tepkisi</b>		
Ağlarım	31	8.3
Üzülürüm	218	58.1
Doğal karşılarım	126	33.6
Tepki vermem		
<b>Bakım verdiği hastanın iyileştiğini görünce hisleri</b>		
Mutlu olurum	330	88.0
Görevim olarak görürüm, bir şey hissetmem	45	12.0
<b>Genel olarak psikolojik durum tanımı</b>		
İyi seviyede	128	34.1
Orta seviyede	165	44.0
Kötü seviyede	55	14.7
Kararsız	27	7.2

Tablo 3: Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ölçeği Puan Ortalamaları (n=375)

DZÖ Alt Ölçekleri	$\bar{x} \pm SS$
İyimser (Ruh Hâlinin) Düzenlenmesi	24.06±8.35
Duyguların Değerlendirilmesi	20.50±6.20
Duyguların Kullanımı	18.50±7.00
Toplam Ölçek Puanı	145±18.2

ilişkin değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ). Duygusal zekâ puan ortalaması ile yaş, cinsiyet ve okuduğu sınıf arasında ise anlamlı fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ) (Tablo 4).

Hemşirelik mesleğini seçtiği için kendini mutlu hisseden öğrencilerin iyimserlik puanları arasında anlamlı pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0.01$ ,  $r=0.070$ ). Okulu bittikten sonra hemşirelik mesleğine devam etmek isteyenlerin duygularını değerlendirmesi arasında anlamlı pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur ( $p<0.01$ ,  $r=0.003$ ) Mesleğini bir başkasına öneren öğrencilerin iyimserlik durumları arasında anlamlı pozitif yönde güçlü ve duygularını kullanımı arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur ( $p<0.01$ ,  $r=0.64$ ;  $p<0.01$   $r=0.022$ ). Öğrencilerin kişilerarası ilişkilerde yaşadığı iletişim sorunları ve mesleki anlamda yaşadığı ilişkiler ile duygusal zekâ alt puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ) (Tablo 5).

Kendini lider olarak tanımlama ile duygusal zekâ ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r=0.064$ ). Hemşirelik mesleğini severek yapma durumu ile duygusal zekâ ölçeği ortalaması arasında da bir ilişki bulunmamıştır ( $r=-0.177$ ). İyimser (Ruh Hâlinin Düzenlenmesi) ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ;  $r=0,204$ ). Başka bir ifade duygusal zekâ boyutlarından olan iyimserlik ile cinsiyet arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur.

## TARTIŞMA

Çalışmada duygusal zekâyı etkileyen değişkenler ve öğrencilerin hemşirelik mesleği ile ilgili düşüncelerinin duygusal zekâ

Tablo 4: Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Ölçeği Sosyo-demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Sosyo-demografik Özellikler	DZÖ Puanları Mean (SD)	KW-U/p
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	144.5 (12.11)	U=6080.000 P=0.004
Erkek	135.2 (11.54)	
<b>Yaş</b>		
18-21	140.21 (12.33)	KW=5.221 P=0.600
22-25	143.00 (13.41)	
26 ve üzeri	148.49 (13.78)	
<b>Sınıf</b>		
1.sınıf	142.15 (16.42)	KW=5.876 P=0.014
2.sınıf	150.38 (16.15)	
3.sınıf	143.22 (15.68)	
4.sınıf	154.62 (12.32)	

ile olan ilişkisi incelenmiştir. Duygusal zekâ ile kişinin yaşı arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan sınıf arttıkça duygusal zekâ puanı ortalamasının artmasının yaşın artmasıyla birlikte, kişisel deneyimlerin artmasına da bağlı olduğu düşünülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalarda yaş değişkeninin duygusal zekâ seviyesini etkilemediği de her yaşta geliştirilen bir kavram olduğu belirlenmiştir (Yılmaz & Özkan 2011; Yeniçeri et al., 2015). Literatürde tutarlı kavramsal zekâyı rağmen duygusal zekânın ölçüldüğü, yaşla birlikte arttığını belirten farklı sonuçlara rastlanmıştır (Snowden et al., 2015). Klinik hemşirelerinde yapılan çalışmada ise yaş ile duygusal zekânın olumsuz etkilendiği görülmektedir (Tuncer&Demiralp, 2016).

Bazı araştırmalar kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğunu vurgulamaktadır (Erdoğan, 2008; Sevindik et al., 2012; Snowden et al., 2015; Hajibabae et al., 2018; Stiglic et al., 2018). Erkek öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin kız öğrencilerden yüksek olduğu belirten çalışmalar da mevcuttur (Ikiz ve Totan, 2012; Şen 2018). Ancak



**Tablo 5:** Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Ölçek Puanlarının Hemşirelik Mesleğine Yönelik Düşünceleri Arasındaki İlişki

	Meslekle İlgili Düşünceleri	Spearman-Korelasyon Katsayısı	Mesleği kendi isteği ile seçmesi	Hemşirelik mesleğinde mutlu olma durumu	Okul bittikten sonra hemşire olarak mesleğe devam etmek istemesi	Mesleğini bir başkasına önerme durumu	Kişilerarası yaşadığı iletişim sorunları	Mesleki hayatta yaşadığı iletişim sorunları	Klinikte kendini tanımlaması
DZÖ	İyimser (Ruh Hâlinin) Düzenlenmesi	p	0.071	0.001**	0.011	0.000**	0.016	0.032	0.182
		r	0.019	0.070	0.020	0.064	0.219	0.068	0.032
	Duyguların Değerlendirilmesi	p	0.522	0.822	0.001**	0.053	0.075	0.274	0.043
		r	-0.120	-0.157	-0.003*	-0.015	-,0130	-0.134	-0.230
	Duyguların Kullanımı	p	0.075	0.788	0.514	0.002	0.151	0.070	0.007
		r	-0.117	-0.126	-0.112	-0.022*	-0.032	-0.028	-0.243

Pearson Korelasyon Analizi Anlamlılık Düzeyleri \*\*  $p < 0.01$  \*  $p < 0.05$ .

bazı araştırmalarda, cinsiyet ile duygusal zekâ ve alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (Yılmaz & Özkan 2011; Erigüç et al., 2014; Kılıç et al., 2017; Okumuş&Uğur, 2017; Çankaya&Eriş, 2020). Çalışmamızda ise, cinsiyet farkının duygusal zekâ puan ortalamasını değiştirdiği ve kadınların duygusal zekâ puanlarının erkeklerden anlamlı oranda yüksek olduğu belirlenmiştir ( $U=6080.000$ ,  $P=0.004$ ). Bu durum kız öğrencilerin olayları anlamlandırma ve duygularını ortaya koymakta daha yetkin olduğunu düşündürmektedir.

Farklı iki bölümde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamaları ile buldukları sınıflar incelendiğinde 1. ve 2. sınıf öğrencilerinde orta düzeyde olduğu görülmektedir (Şen, 2018). Benzer şekilde farklı çalışmalarda öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamasıyla öğrenim gördükleri sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ( $p < 0.05$ ) (Yılmaz & Özkan, 2011; Kılıç et al., 2017). İran'da yapılan benzer bir çalışmada da öğrencilerin üniversitede okudukları yıl arttıkça duygusal zekâ durumlarının arttığı, 4.sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ puan ortalamalarının 1.sınıfı göre yüksek olduğu belirtilmiştir (Hajibabae et al., 2018). Benzer sonuçlar çalışmamızda da sınıf arttıkça duygusal zekâ puan ortalamasının anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Bu durumun öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerinin artması, sosyal ve kişilerarası becerilerinin olumlu yönde gelişmesinin etkileri olduğu düşüncesine varılmıştır.

Yılmaz ve Özkan (2011), duygusal zekâ puan ortalaması ile yaşanan yer arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ancak ailenin gelir durumu ile duygusal zekâ puanının anlamlı oranda değiştirdiği belirtilmiştir (Yılmaz ve Özkan, 2011). Çalışmamızda ise yaşanan yer, ailenin gelir durumu, ailenin yetiştirme tarzı gibi değişkenlerin duygusal zekâ puan ortalamalarını anlamlı oranda değiştirmedikleri belirlenmiştir. Duygusal zekâ gelişiminde mekân, ekonomik durum gibi değişkenler yerine öğrencinin kendine ait (yaş, sınıf gibi) değişkenlerin daha olumlu etkiler yarattığı düşünülebilir.

Duygusal zekâ toplam puan ortalaması incelendiğinde ise, Yılmaz ve Özkan (2011) çalışmasında  $293.09 \pm 19.87$ ; Okumuş ve Uğur (2017) çalışmasında  $146.30 \pm 14.67$ ; Tofighi ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında  $121.08 \pm 17.56$  olarak bulunmuştur

(Yılmaz ve Özkan, 2011; Okumuş ve Uğur, 2017; Tofighi et al., 2015). Yılmaz ve Özkan (2011) çalışmasında, duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise en yüksekte aşağı doğru sıralandığında kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu iken, Okumuş ve Uğur (2017) çalışmasında alt boyutlar en yüksek iyimserlik/ ruh halinin düzenlenmesi; duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı şeklinde sıralanmıştır (Yılmaz ve Özkan, 2011; Okumuş ve Uğur, 2017). Tofighi ve arkadaşları (2015) çalışmasında ise duygusal zekânın alt gruplarında, ilişki yönetimi, diğer faktörlerin ortalamasından yüksek bulunmuştur (Tofighi et al., 2015). Kılıç ve arkadaşları (2017) yaptığı çalışmada, öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği toplam puan ortalamalarının düşük ( $123.31 \pm 34.27$ ) olduğu ve %45'inin duygusal zekâ düzeyinin geliştirilmeye ihtiyacı olduğu sonucu vurgulanmıştır (Kılıç ve ark., 2017). Bu bulgu hemşirelik lisans öğrencilerinde duygusal zekâ düzeyini düşük (Mahmoud & Mousa, 2013; Duman & Acaroğlu 2014; Tambag et al., 2014) ve orta düzeyde (Avşar & Kaşıkçı, 2010; Karabulutlu et al., 2011) bulan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çalışma bulgumuzdan farklı olarak İran'da yapılan bir çalışmada öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri tatmin edici düzeyde bulunmuştur (Barkhordari & Rostambeygi, 2013). Yapılan başka bir çalışmada duygusal zekâ değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının düşük olduğu, en düşük puan ortalamasının ise "Duyguları Yönetme" alt boyutundan alındığı belirtilmiştir (Mahmoud & Mousa, 2013). Literatürde duygusal zekâ puan ortalamasının en düşük puan ortalamasının "duyguları yönetme" olduğu (Karakas & Küçüköğlü 2011; Duman & Acaroğlu 2014) bazı çalışmalarda da "duygulardan faydalanma" alt boyutunun düşük puanda olduğu belirtilmiştir (Mahmoud & Mousa, 2013). Tuncer & Demiralp (2016), çalışmasında, hemşirelerin DZÖ alt boyutları olan "kişiler arası ilişkiler" ve "genel ruh hâli" alt boyutları puanları ile yaş değişkeni arasında; negatif yönde, zayıf derecede, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tuncer & Demiralp, 2016). Hemşirelerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu (Büyükbayram et al., 2016; Okumuş ve Uğur, 2017; Cerit ve Öz, 2019) hemşirelerin duygusal zekâ seviyelerinin orta düzeyde olduğunu (Avşar ve Kaşıkçı, 2010)

ve düşük düzeyde olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Duman & Acaroglu, 2014; Kılıç et al., 2017). Büyükbayram ve arkadaşları (2016) çalışmasında, duygusal zekâ toplam puan ortalaması 225.85±26.10 olarak bulunmuş ve duygusal zekâ ölçeğinin kişisel farkındalık alt boyutu diğer boyutlara oranla daha yüksek bulunmuş, ancak kişilerarası beceriler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh durumu alt boyutlarının daha düşük olduğu saptanmıştır (Büyükbayram et al. 2016). Benzer sonuçlar Yılmaz ve Özkan (2011) çalışmasında da vardır. Çalışmamızda duygusal zekâ puan ortalamalarının düşük olduğu belirlenmiştir (145±18.2). Alt ölçek puanları iyimser (ruh hâlinin düzenlenmesi) 24.06±8.35, Duyguların Değerlendirilmesi 20.50±6.20, Duyguların Kullanımı 18.50±7.00 olarak bulundu. Çalışmamızda öğrencilerin yarısına yakının duygusal zekâ düzeyinin düşük çıkması ve duygularının kullanımı konusunda yetersiz olmaları dikkat çekicidir. Bu sonuç, öğrencilerin duygusal zekâlarının gelişiminin desteklenmediğini düşündürmüştür. Bu bağlamda hemşirelik müfredatının duygusal zekâyı etkileyen faktörler açısından gözden geçirilmesi ve duygusal zekâyı geliştirici eğitim stratejilerine yer verilmesi düşünülmektedir.

Duygusal zekâ gelişimindeki eksikliklerin hem kişilerarası ilişkilerde hem de mesleki başarıda çok önemli bir role sahip olduğu belirtilmiştir. Literatürde hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerini geliştirmeye yönelik uygulanan eğitim programlarının etkili olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Codier & Odell 2014; Ouyang et al., 2015). Yapılan bir çalışmada, hemşirelerin duygusal olarak zor durumları yönetmede hazırlıksız olduğu belirtilmiştir. Duygusal zekânın gelişmesi beklenmeyen durumlarda problem çözme yeteneğini olumlu yönde etkilemekte sonrasında akademik başarı artmakta ve stresle başa çıkma kolaylaşmaktadır (Dooley et al., 2019). Yapılan bir çalışmada hemşirelik bölümünde okuyan kendisini içe dönük olarak tanımlayan öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamaları ile kişisel farkındalık ve genel ruh hâli puan ortalamaları kendisini girişken, konuşkan ve sessiz sakin olarak tanımlayan öğrencilerden düşüktür. Kendisini “konuşkan girişken” olarak tanımlayan öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği puan ortalaması 212.6±32.3, içe dönük olarak tanımlayanların ise 192.6 ±38.0’dır (Sevindik et al., 2012). Başka bir çalışmada duygusal zekâ ile empati arasında pozitif bir ilişki varlığından bahsetmektedir (Hajibabae et al., 2018). Kunduracılar ve arkadaşları (2012), öğrencilerin farkındalık düzeylerinin, mesleği tercih etme nedenleri ile ilişkilendirilebileceği gösterilmiştir. Mesleklerini bilinçli ve istekli olarak tercih edenlerin mesleki farkındalık düzeylerinin, zorunluluk veya baskı sonucu tercih edenlerinkine oranla daha yüksek olduğu da belirtilmiştir (Kunduracılar, et.al. 2012). İran’da yapılan bir çalışmada, sosyal ve kültürel bağlamdaki farklılıkların, duygusal zekâ kavramını etkilediği örneğin batı ülkelerinde hemşirelerin profesyonel pozisyonlarının gelişmekte olan ülkelere göre farklı olduğu ve bu durumun muhtemelen hemşire motivasyonunu etkileyeceğinin altı çizilmiştir (Hajibabae et al., 2018). Duygusal zekânın insanlarda duygu ve duyguların rolü ile ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Duygusal zekânın gelişimi, hemşirelerin duygularının büyümesinde ve empatik ilişkilerin kurulmasında iyi bir strateji olarak görülmektedir (Hajibabae et al., 2018). Başka bir çalışmada hemşirelerin iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi

ile bireylere saygılı olma arasındaki pozitif ilişki bulunmuştur (Okumuş & Uğur 2017). Çalışmamızda, öğrencilerin %53.2’si hemşirelik mesleğini seçtiği için kendini mutlu hissettiğini ifade etmiştir. Hemşirelik mesleğini seçtiği için kendini mutlu hissedilen öğrencilerin iyimserlik puanları ve mesleğini başkasına önerme durumları artmıştır. Mesleğini bir başkasına öneren öğrencilerin duygularını kullanımı arasında ise zayıf bir ilişki olması dikkat çekicidir. Okulu bitirdikten sonra hemşirelik mesleğine devam etmek isteyen öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği alt bölümü olan duygularını değerlendirme arasında ilişki bulunmuştur. Elde ettiğimiz veriler mesleği sevme, mesleği devam ettirme isteğinin duygusal zekâ puanı ortalamalarına olumlu yansıdığını göstermektedir. Özellikle okulu bitirdikten sonra da hemşirelik mesleğinde kararlı olan öğrencilerin duygularını daha iyi değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu durumun da mesleki performansı daha çok artıracaklarını böylece hasta memnuniyetinin de artabileceğini düşünmekteyiz.

## SONUÇ

Bu çalışma, hemşirelik mesleğine yönelik düşüncelerin duygusal zekâyı etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin yaş ve cinsiyet durumları duygusal zekâ puanını değiştiren değişkenlerdir. Öğrencilerin duygusal zekâlarının düşük düzeyde olduğu, yarından fazlasının mesleğini sevdiği ancak bu durumdan emin olmayanların sayısının da yüksek olduğu görülmektedir. Mesleğini seven, devam ettirmek isteyen ve başkasına öneren meslek adaylarının duygularını daha iyi değerlendirdiği, daha iyimser olduğu ve bu bakış açısının duygusal zekâ düzeylerine olumlu yansıdığı anlaşılmıştır. Hemşirelik mesleğini sevme ve mesleğin farkındalığın ve mesleki performansın artırılması, problem çözme tekniklerinin geliştirilmesi ve iletişim problemlerinin ortadan kaldırılması adına duygusal alanı geliştirmeye yönelik uygulamalara yer verilmelidir. Özellikle iletişim ve duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik derslerin ders müfredatlarına eklenmesi ve en az beceri dersleri kadar önemsenmesi yararlı olabilir. Hemşirelik mesleğine farklı bir bakış açısı getirmek adına öğrencilerin duygularını kontrol etme ve duygularını değerlendirme fırsatı sunulmasının da kişisel ve mesleki gelişime önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## TEŞEKKÜR

Çalışmamızın anketine katılmayı kabul eden hemşirelik bölümü öğrencilerine ve anketlerin uygulanmasına yardımcı olan hemşirelik 4.sınıf öğrencileri Ayşegül Köse ve Rabia Er’e teşekkür ederiz.

## ÇIKAR ÇATIŞMASI

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## KAYNAKLAR

- Abe, K., Evans, P., Austin, E., Suzuki, Y., Fujisaki, K., Niwa, M., Aomatsu, M. (2013). Expressing one’s feelings and listening to others increases emotional intelligence: a pilot study of Asian medical students. *BMC Medical Education*, 13(82). <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/13/82>.
- Avşar, G., Kasıkçı, M. (2010). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde duygusal zekâ düzeyi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(1),1-6.

- Barkhordari, M., Rostambeygi, P. (2013). Emotional intelligence in nursing students. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*,1(12),46-50.
- Büyükbayram, A., Baysan Arabacı, L., Taş, G., Varol, D. (2016). Öğrenci Hemşirelerin Duygusal Zekâ ve Sosyotropi-Otonomi Kişilik Özellikleri ile Psikolojik Dayanıklılıkları Arasındaki İlişki. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1(3), 29-37.
- Codier, E., Odell, E. (2014). Measured emotional intelligence ability and grade point average in nursing students. *Nurse Education Today*, 34(4),608-612. doi/10.1016/j.nedt.2013.06.007.
- Çankaya, M., Eriş, H. (2020). Hemşire ve Ebelerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Tespitine Yönelik Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.19(74),656-664.
- Dooley, D., East, L., Nagle, C. (2019). Emotional intelligence: a qualitative study of student nurses' and midwives' theoretical and clinical experience. *Contemporary Nurse*, 55:4-5, 341-350. DOI: 10.1080/10376178.2019.1661784.
- Duman, D., Acaroğlu, R. (2014). Hemşirelik Yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile empati becerileri arasındaki ilişki. *Florence Nıgtingale Hemşirelik Dergisi*, 22(1), 25-32.
- Erdoğdu, M. (2008). Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7,62-76.
- Erigüç, G., Eriş, H., Kabalcıoğlu, F. (2014). Emotional Intelligence And Communication Skills Of Nursing Students: Example Of Harran University School Of Health. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6, 398-412.
- Hajibabae, F., Farahani, M., Ameri, Z., Salehi, T., Hosseini, A. (2018). The relationship between empathy and emotional intelligence among Iranian nursing students. *International Journal of Medical Education*, 9,239-243. DOI: 10.5116/ijme.5b83.e2a5.
- İkiz, E., Totan, T. (2012). "Üniversite Öğrencilerinde Öz-Duyarlık ve Duygusal Zekânın İncelenmesi". *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,14 (1), 51-71.
- Karabulutlu, E.Y., Yılmaz, S., Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2),75-79.
- Karakaş, A.S., Küçüköğlü, S. (2011). Bir eğitim hastanesinde çalışan hemşirelerin duygusal zekâ düzeyleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*,14(3),8-13.
- Kılıç, H., Çağlıyan, S., Sucu Dağ, G.(2017). Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14 (4), 275-282. Doi:10.5222/Head.2017.275
- Kozłowski, D., Hutchinson, M., Hurley, J., Rowley, J., Sutherland, J. (2017). The role of emotion in clinical decision making: an integrative literature review. *BMC Medical Education*, 17,255. DOI 10.1186/s12909-017-1089-7.
- Kunduracılar, Z., Akbaş, E., Büyükuysal, Ç., Biçki, D., Erdem, E. (2012). Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü Öğrencilerinde Mesleki Farkındalığın Değerlendirilmesi. *Journal of Higher Education and Science*, 2(3),186-192 DOI: 10.5961/jhes.2012.049.
- Mahmoud, H., Mousa, M. (2013). Emotional intelligence among baccalaureate students at the faculty of nursing, Alexandria University, Egypt:a crosssectional study. *Journal of Education and Practice*, 4(27),49-62.
- Okumuş, D., Uğur, E. (2017). Hemşirelerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bakım Davranışlarına Etkisi. *ACU Sağlık Bil Dergisi*,(2),104-109.
- Ouyang, Z., Sang, J., Li, P., Peng, J. (2015). Organizational justice and job insecurity as mediators of the effect of emotional intelligence on job satisfaction: A study from China. *Personality and Individual Differences*, 76,147-152. doi/10.1016/j.paid.2014.12.004.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2),167-177.
- Sevindik, F., Uncu, F., Güneş Dağ, D.(2012). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *F.Ü.Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 26 (1), 21- 26.
- Snowden, A., Stenhouse, R., Young, J., Carver, H., Carver, F., Brown, N. (2015). The relationship between emotional intelligence, previous caring experience and mindfulness in student nurses and midwives: a cross sectional analysis. *Nurse Education Today*, 35, 152-158.
- Stiglic, G., Cilar, L., Novak, Z., Vrbnjaka, D., Stenhouse, R., Snowdend, A., Pajnikihar, M.(2018). Emotional intelligence among nursing students: Findings from a crosssectional study. *Nurse Education Today*.66,33-38.
- Şen, C. (2018). Sosyal Hizmet Bölümü İle Fizik Tedavi Ve Rehabilitasyon Bölümü Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Durumlarının Karşılaştırılması. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,18(2),235-260.
- Şişman, F.N., Buzlu, S. (2016). Can Affective Domain Skills be Developed in Nursing Education? *Medeniyet Medical Journal*, 31(4),296-300. Doi:10.5222/MMJ.2016.1006.
- Tambag, H., Kaykunoğlu, M., Gündüz, Z., Demir, Y. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11(1),41-46. <http://www.kuhead.org/jvi.aspx?pdire=kuhead&plng=tur&un=KUHEAD-40427>.
- Tatar, A., Tok, S., Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21 (4), 325-338. DOI: 10.5455/bcp.20110624015920.
- Tofighi, M., Targari, B., Fooladvandi, M., Rasouli, F., Jalali, M. (2015). Relationship Between Emotional Intelligence And Organizational Citizenship Behavior In Critical And Emergency Nurses In South East Of Iran. *Ethiop J Health Sci*, 25 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.4314/ejhs.v25i1.11>
- Tuncer, M., Demiralp, M. (2016). Psikiyatri Kliniklerinde Çalışan Hemşirelerde Duygusal Zekâ Ve İletişim Becerileri İlişkisi: Çok Merkezli Bir Çalışma. *TAF Prev Med Bull*, 15(5),389-395. DOI: 10.5455/pmb.1-1448277282.
- Yeniçeri, E.N., Yıldız, E., Seydaoğulları, A., Güleç, S., Çetin, E., Baldemir, E. (2015). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinde duygusal zekâ ve empati ilişkisi. *Türk Aile Hek Dergisi*, 19 (2), 99-107. DOI: 10.15511/tahd.15.02099
- Yılmaz, E., Özkan, S. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1),40-49.

# Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojiye İlişkin Görüşleri İle Kültürel Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

## Investigation of the Relationship Between Teachers' Opinions Concerning Culturally Responsive Pedagogy and Their Cultural Intelligences

İshak KOZİKOĞLU, Yusuf TOSUN

### ÖZ

Bu araştırmada, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırma, 341 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği” ve “Kültürel Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, ANOVA, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin oldukça olumlu görüşlere sahip oldukları ve kültürel zekâ düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâ düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Mesleğe yeni başlayan ve Doğu-Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ve kültürel zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kültürel zekâlarının öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerindeki varyansın yaklaşık olarak beşte birini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Kültürel değerlere duyarlı pedagoji, Çokkültürlü eğitim, Kültürel zekâ, Bireysel farklılıklar, Öğretmenler

### ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship between teachers' opinions on culturally responsive pedagogy and their cultural intelligence levels. This study being designed in correlational survey model, was conducted on 341 teachers. As data collection tools, “Teacher Opinions Scale on Culturally Responsive Pedagogy” and “Cultural Intelligence Scale” were used. Arithmetic mean, standard deviation, t test, ANOVA, Pearson Product Moment Correlation Coefficient and stepwise regression analysis were used for the data analysis. As a result of the study, it was determined that teachers have very positive opinions about culturally responsive pedagogy and their cultural intelligence levels are high. The study puts forward that teachers' opinions about culturally responsive pedagogy and cultural intelligence levels did not show significant differences according to their gender. It was determined that the opinions of the novice teachers and those living in the Eastern-Southeastern Anatolia regions towards culturally responsive pedagogy are more positive. The study shows that there is a moderate, positive and significant relationship between teachers' opinions on culturally responsive pedagogy and their cultural intelligence levels.

Kozikoğlu İ., & Tosun Y., (2020). Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 539-548. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.414>

İshak KOZİKOĞLU (✉)

ORCID ID: 0000-0003-3772-4179

Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Van, Türkiye  
Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Division of Curriculum and Instruction, Van, Turkey  
ishakkozikoglu@hotmail.com

Yusuf TOSUN

ORCID ID: 0000-0001-6142-2600

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van, Türkiye  
Yüzüncü Yıl University, Institute of Educational Sciences, Van, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 25.06.2019

Kabul Tarihi/Accepted : 08.07.2020



In addition, the study concludes that teachers' cultural intelligence explained approximately one fifth of the variance in their opinions on culturally responsive pedagogy.

**Keywords:** Culturally responsive teaching, Multicultural education, Cultural intelligence, Individual differences, Teachers

## GİRİŞ

İnsan topluluklarını oluşturan bireyler, bireysel özellikleri açısından farklılıklar sergilemektedirler. Bireyler ilgi, yetenek, kişilik, zekâ, öğrenme stili vb. özellikleri açısından farklılıklar göstermektedirler. Bu farklılıkların nedenlerine ilişkin genel görüş, çevresel ve genetik yapının birlikte meydana getirdiği etki olarak kabul görmektedir. Kültür ve kültürel etkiler de birey üzerinde önemli bir etkiye sahip çevresel etkenlerdendir. Kağıt-çıbaşı (2013), hiçbir insanın içinde bulunduğu kültürden bağımsız davranamayacağını belirtmektedir. Bu noktadan hareketle, bireylerin eğitim sürecinin de kültürden ayrı tutulamayacağını, bireyin kültüründen soyutlanan eğitim süreçlerinin amaçlara ulaşmada yetersiz kalacağı kabul edilmektedir. Eğitim sürecinin etkili bir sonuç doğurması için eğitimin toplumu tanıması, toplumun değer, inanç ve normlarını dikkate alması, toplumun gelenek, görenek, yaşam tarzını, değerlerini bilmesi ve tüm bunları dikkate alması gerekmektedir (Kızılluk, 2013).

Türk eğitim sistemi içerisinde farklı kültürel değerlere (dil, etnik kimlik, din, inanç, vb.) ve sosyo-ekonomik düzey, engellilik durumu, kardeş sayısı gibi farklı özelliklere sahip öğrenciler yer almaktadır. Bireylerin bireysel, sosyal ve kültürel farklılıklarının göz ardı edildiği eğitim sistemlerinde bireyler açısından fırsat eşitsizlikleri meydana gelebilmektedir. Ülkemizde eğitimde eşitsizliğe sebep olan önemli faktörler arasında sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, kardeş sayısı, yaşanan coğrafi bölge ve yerleşim yeri (il merkezi, ilçe ve köy), evde konuşulan dil gibi değişkenler ön plana çıkmaktadır (Ataç, 2017; Oral ve McGivney, 2014). Dolayısıyla eğitimde başarı ve eşitliği sağlamaya yönelik eğitim süreçlerinin kültürel değerlere ve farklılıklara uygun bir şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir. Son yıllarda kültürel farklılıkları dikkate alarak öğretme-öğrenme süreçlerinin düzenlenmesini savunan yaklaşımlardan biri olarak kültürel değerlere duyarlı pedagoji ön plana çıkmaktadır.

Kültürel değerlere duyarlı bir anlayışın eğitim sürecinde temel alınmasının topluma hem bilgi birikimi hem de ruh sağlığı açısından yarar sağlayacağı vurgulanmaktadır. Bu çerçevede kültürel değerlere duyarlı pedagoji, eğitim programından sınıf içi etkinliklere kadar eğitim sürecinin tüm aşamalarında eşitlik, sosyal adalet ekseninde bireysel farklılıkların ve kültürel değerlerin göz önünde tutulduğu bir süreç öngörmektedir. Bu yaklaşım, insanı biyokültürel bir varlık olarak görmekte ve kendi kültürel bağlamı içinde değerlendirmektedir (Karataş ve Oral, 2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını etkileyen kültürel öğeleri ve kaynakları göz önünde bulundurarak bireyleri bir bütün olarak geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Kültürel değerlere duyarlı pedagoji, bireylerin kültürel değerlerinden ve kültürel farklılıklarından yola çıkarak yakın ve uzak çevrelerini anlamalarına yardımcı olmaktadır (Kotluk, 2018).

Gay'e (2014) göre kültürel değerlere duyarlı pedagoji, kültürel özellikler bakımından farklılık gösteren öğrencilerin kültürel yapılarını, geçmiş yaşam deneyimlerini, referans çevrelerini ve davranış şekillerini dikkate alarak öğrenme sürecinde öğrenciyi daha etkili ve aktif hâle getirme çabasıdır. Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin nihai hedefi, kültürel özellikler açısından farklı olan öğrencilerin başarı, kültürel sahiplenme ve etkinlikler yoluyla desteklenmesidir. Kültürel değerlere duyarlı pedagoji, öğretme-öğrenme sürecinde bireyin bu doğrultuda ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik oluşturulan bir yaklaşımdır (Karataş ve Oral, 2016). Bu pedagojik yaklaşım sayesinde öğrencilerin akademik başarıyı elde etmelerinin yanı sıra üst düzey düşünme becerileri yoluyla eğitim durumlarını ve içeriklerini incelemelerine fırsat tanınacak, hem kendi kültürlerinin yozlaşmasına engel olunacak hem de diğer kültürlerle de değer verecek demokratik ve çokkültürlü bir toplum meydana getirmede kendi sorumluluğunu üstlenebilmeleri sağlanacaktır (Kotluk, 2018).

Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin öngördüğü öğretme stratejilerinden biri de bireylerin, kültürel çeşitlilik olan bir ortamda etkili ve başarılı olmasına katkı sağlayan yetenekler seti olarak kavramsallaştırılan kültürel zekâdır (Early ve Ang, 2013, Akt. Ersoy ve Ehtiyar, 2014). Kültürel zekâ, Sternberg ve Detterman (1986) tarafından geliştirilen çok boyutlu zekâ modelinden yola çıkarak Earley ve Ang (2003) tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre kültürel zekâ, bireyin farklı kültürel özellikleri barındıran ortamlarda görevlerini aktif ve başarılı bir şekilde gerçekleştirmesini sağlayan üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal kültürel zekâ boyutlarından meydana gelmektedir (Earley ve Ang, 2003, Akt. Ersoy ve Ehtiyar, 2014). Kültürel zekâ, farklı kültürel özellikteki bireyleri barındıran ortamlarda bireylerin hem günlük hayatında hem de çalışma hayatında aktif bir şekilde görevlerini gerçekleştirmesini sağlayan yetenekler şeklinde tanımlanmaktadır (Ang ve diğerleri, 2007). Kültürel zekâ, Early ve Mosakowski (2004) tarafından "bireyin kendisinden farklı kültürden gelen kişinin davranış ve vücut hareketlerini o kişiyle aynı kültürde yaşayan insanlar gibi yorumlamasına olanak tanıyan doğal bir yetenek" olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü üzere bilim insanları kültürel zekâyâ ilişkin farklı tanımlamalar yapmışlardır. Genel olarak kültürel zekâ, farklı kültürlerle uyum kabiliyeti, farklı kültürleri anlayabilme ve empati kurma yeteneği olarak tanımlanabilir.

Kültürel zekâ; farklı kültürlerle sahip insanları yönetebilme, farklı ulus ve mesleklerden gelen insanları tanıyabilme, anlayabilme ve birlikte çalışabilmede önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir (Early ve Ang, 2003). Kültürel zekâyâ ilişkin yapılan araştırmalar, bu yeteneğe sahip olan kişilerin farklı kültürleri barındıran ortamlara rahat uyum sağlayabileceğini, kültürel analizler yaparak isabetli kararlar alabileceğini ve kar-

şlaştığı engelleri aşarak performansını artırabileceğini ortaya koymaktadır (Ang ve diğerleri, 2007; Ang ve Van Dyne, 2008; Van Dyne, Ang ve Livermore, 2010). Alanyazından hareketle, farklı kültürleri anlayabilme ve bu kültürlere adapte olma yeteneği olarak da tanımlanan kültürel zekâ ile kültürel değerlere duyarlı pedagojinin öngördüğü öğretme-öğrenme süreçlerinin birbirine yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu durum, öğretme-öğrenme süreçlerinin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenler açısından önemli görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ile kültürel zekâları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ile kültürel zekâ düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ve kültürel zekâ düzeyleri cinsiyet, mesleki deneyim ve yaşanan bölge değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Teknoloji ve bilgi alanında yaşanan gelişmeler ülkeler arasında sınırları anlamsız hâle getirecek oranda bir ilerleme kat etmiştir. Bunun sonucunda farklı kültürler arasında kültürleşme süreci hızlanmış ve farklı kültürel değerler aynı insan topluluğu arasında iç içe geçmiş bir duruma gelmiştir. Ayrıca, yaşanan toplumsal olay ve sorunlar sonucunda insan kitlelerinin gerçekleştirdiği göç hareketleri de farklı kültürel değerlere sahip kişilerin bir arada yaşamalarına neden olmuştur. Tüm bu etmenler sonucunda meydana gelen toplum yapısına tüm toplumsal kurumlar gibi eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin de duyarlı olması oldukça önem taşımaktadır. Alanyazında kültürel değerlere duyarlı pedagojiye (Karataş ve Oral, 2016; Karataş ve Oral, 2017; Kotluk ve Kocakaya, 2018; Kotluk, 2018; Namatovu, 2015; Siwatu, 2007; Thompson, 2012; Walker-Dalhouse ve Dalhouse, 2006) ve kültürel zekâyâ (Ersoy ve Ehtiyar, 2015; Nikoopour ve Esfandiari, 2017; Şahin ve Gürbüz, 2012; Petrović, 2011) ilişkin çeşitli çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâları arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazından hareketle, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin öğretmenler tarafından benimsenebilmesi ve etkili bir şekilde işe koşulabilmesi için öğretmenlerin kültürel zekâlarının gelişmiş olması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ile kül-

türel zekâları arasındaki ilişkiyi belirlemesi açısından alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışma kültürel bir mozaik özelliği gösteren Türkiye toplumunun geleceği olan bireyleri yetiştiren ve eğitim sisteminin önemli bir yapı taşı olan öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerini ve eğitimde güncel bir yaklaşım olarak görülen kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşlerini belirlemesi açısından önem taşımaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin olup olmaması ve ilişkilerin derecelerinin belirlendiği araştırma modelidir (Karasar, 2015). Bu çalışmada, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin farklı illerinde çalışmakta olan farklı branşlardan 341 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı ulaşılması kolay olan topluluk üzerinde çalışır, bu yöntem çalışmaya zaman ve maliyet açısından ekonomik sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada çalışma grubu, gönüllülük esası ve kolay ulaşılabilirlik ilkesi dikkate alınarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Öğretmenlerin Kişisel Özelliklere Göre Dağılımı

Kişisel Özellik	Kategori	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	217	63.6
	Erkek	124	36.4
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	192	56.3
	6-10 Yıl	62	18.2
	11 ve Üzeri	87	25.5
Okul Kademesi	İlkokul	78	22.9
	Ortaokul	130	38.1
	Lise	133	39.0
	Toplam	341	100.0

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubunun 217'si (%63.6) kadın, 124'ü (%36.4) ise erkektir. Öğretmenlerin 192'si (%56.3) 1-5 yıl, 62'si (%18.2) 6-10 yıl, 87'si (%25.5) ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin 78'i (%22.9) ilkokul, 130'u (%38.1) ortaokul ve 133'ü (%39) ise lise kademesinde çalışmaktadır.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla "Kültürel Zekâ Ölçeği", kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerini belirlemek için ise "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği" kullanılmıştır.

**Kültürel Zekâ Ölçeği:** Ang ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen ve Şahin, Gürbüz, Köksal ve Ercan (2013) tarafından Türkiye'ye uyarlanan 7'li Likert tipi ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal kültürel zekâ olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmış, bu çalışmada ise .88 olarak bulunmuştur. Bu ölçme sonuçları ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği:** Kotluk (2018) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "duyarlılık ve olası katkılar (23 madde)" ve "kaygılar (3 madde)" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin sadece "duyarlılık ve olası katkılar (23 madde)" alt boyutu kullanılmıştır. Ölçeğin bu alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmış, bu çalışmada da .96 olarak bulunmuştur. Bu ölçme sonuçları ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma verileri, çevrimiçi veri toplama amacıyla kullanılan en yaygın araçlardan biri olan Google Form kullanılarak toplanmıştır. Google form üzerine aktarılan kişisel bilgi formu ile ölçekler, online bağlantı linki oluşturularak forum siteleri, SMS, e-mail, Whatsapp ve sosyal ağlar kullanılarak katılımcılara ulaştırılmış ve çevrimiçi anket yaklaşık olarak iki ay yayında kalmıştır. Veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ve kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bu değerler kültürel zekâ ölçeğinde (7'li Likert) '1-2.19 arası' çok düşük, '2.20-3.39 arası' düşük, '3.40-4.59 arası' orta, '4.60-5.79 arası' yüksek ve '5.80-7.00 arası' çok yüksek düzey; kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüş ölçeğinde (5'li Likert) '1-1.79 arası' çok düşük, '1.80-2.59 arası' düşük, '2.50-3.39 arası' orta, '3.40-4.19 arası' yüksek ve '4.20-5.00 arası' çok yüksek düzey olarak yorumlanmıştır. Ölçek puanlarından elde edilen ortalamaların değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için normallik testi yapılmış ve veriler normal dağılım gösterdiği için cinsiyet değişkeni için t-testi; mesleki deneyim ve yaşanan bölge değişkenleri için ise ANOVA kullanılmıştır. Anlamlı fark bulunması durumunda farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları incelenmiş ve bu değerler '0.00-0.29 arası' düşük, '0.30-0.69 arası' orta, '0.70-1.00 arası' yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek için ise basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır. Basamaklı regresyon analizinde, bağımlı değişkendeki varyansa anlamlı katkı sağlayan bağımsız değişkenler önem sırasına göre sırasıyla analize alınarak varyansa anlamlı katkı sağlamayan bağımsız değişkenler analiz dışında tutulur

(Büyüköztürk, 2016; Cohen, Cohen, West ve Aiken, 2003). Araştırmada, analiz öncesinde bağımlı ve bağımsız değişkenler basamaklı regresyon analizi varsayımlarına göre incelenmiş, bu doğrultuda çok değişkenli normallik ve doğrusallık sağlanmış, değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı sonucu ulaşılmıştır.

## BULGULAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ile kültürel zekâ düzeyleri nedir?" sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Yanıtlara Göre Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Ölçekler	Alt boyutlar	$\bar{X}$	S
Kültürel Zekâ Ölçeği	(Toplam ölçek)	5.46	0.68
	Üst bilişsel kültürel zekâ	6.12	0.72
	Bilişsel Kültürel Zekâ	4.70	1.03
	Motivasyonel Kültürel Zekâ	5.69	0.98
	Davranışsal Kültürel Zekâ	5.60	0.93
Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojiye İlişkin Görüş Ölçeği	(Toplam ölçek)	4.45	0.51

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin toplam ölçekte ( $\bar{X} = 5.46$ ) yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Kültürel zekâ ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin üst bilişsel kültürel zekâları ( $\bar{X} = 6.12$ ) çok yüksek düzeyde iken bilişsel kültürel zekâ ( $\bar{X} = 4.70$ ), motivasyonel kültürel zekâ ( $\bar{X} = 5.69$ ) ve davranışsal kültürel zekâlarının ( $\bar{X} = 5.60$ ) ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X} = 4.45$ ) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenler kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin oldukça olumlu görüşlere sahiptirler.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ve kültürel zekâ düzeyleri cinsiyet, mesleki deneyim, yaşanan bölge değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ile kültürel zekâ düzeylerinin cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ( $t_{(339)} = -.815$ ,  $p > .05$ ) ve kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşlerinin ( $t_{(339)} = .153$ ,  $p > .05$ ) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ile kültürel zekâ düzeylerinin mesleki deneyime göre farklılaş

farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ( $F_{(2, 338)} = .743, p > .05$ ) mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermezken, kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşlerinin ( $F_{(2, 338)} = 5.875, p < .05$ ) 1-5 yıl ile 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ile kültürel zekâ düzeylerinin yaşanılan bölgeye göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ( $F_{(5, 335)} = 2.171, p > .05$ ) yaşadıkları bölgeler açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ( $F_{(5, 335)} = 3.051, p < .05$ ) açısından Doğu-Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan öğretmenler ile İç Anadolu bölgesinde yaşayan öğretmenler arasında Doğu-Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ile kültürel zekâ

**Tablo 3:** Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojiye Yönelik Görüşleri ve Kültürel Zekâ Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	Sayı	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Kültürel zekâ	Kadın	217	5.48	0.63	339	-.815	.416
	Erkek	124	5.42	0.76			
Kültürel değerlere duyarlı pedagoji	Kadın	217	4.45	0.49	339	.153	.879
	Erkek	124	4.46	0.56			

**Tablo 4:** Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojiye Yönelik Görüşleri ve Kültürel Zekâ Düzeylerinin Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Mesleki deneyim	Sayı	$\bar{X}$	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Kültürel Zekâ	1-5 yıl	192	5.49	0.64	Gruplar Arası Gruplar içi Toplam	.688	2	.344	.743	.476	
	6-10 yıl	62	5.38	0.69		156.390	338	.463			
	11-15 yıl	87	5.43	0.76		157.078	340				
Kültürel değerlere duyarlı pedagoji	1-5 yıl	192	4.51	0.46	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	3.020	2	1.510	5.875	.003	1>3
	6-10 yıl	62	4.49	0.47		86.861	338	.257			
	11-15 yıl	87	4.29	0.63		89.881	340				

**Not:** 1: 1-5 yıl, 2: 6-10 yıl, 3: 11-15 yıl arası mesleki deneyim.

**Tablo 5:** Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojiye Yönelik Görüşleri ve Kültürel Zekâ Düzeylerinin Yaşadıkları Bölgelere Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Bölge	Sayı	$\bar{X}$	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Kültürel Zekâ	Akdeniz	37	5.65	0.66	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	4.929	5	.986	2.171	.057	
	Ege	48	5.40	0.66		152.149	335	.454			
	Doğu-Güneydoğu	84	5.54	0.64		157.078	340				
	İç Anadolu	63	5.39	0.75							
	Karadeniz	50	5.24	0.73							
	Marmara	59	5.51	0.60							
Kültürel değerlere duyarlı pedagoji	Akdeniz	37	4.48	0.45	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	3.915	5	.783	3.051	.010	3>4
	Ege	48	4.44	0.51		85.967	335	.257			
	Doğu-Güneydoğu	84	4.60	0.37		89.881	340				
	İç Anadolu	63	4.30	0.59							
	Karadeniz	50	4.34	0.66							
	Marmara	59	4.46	0.46							

**Not:** 1: Akdeniz, 2: Ege, 3: Doğu-Güneydoğu, 4: İç Anadolu, 4: Karadeniz, 5: Marmara.



**Tablo 6:** Araştırmaya Dâhil Edilen Değişkenlere İlişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1. Kültürel Değerlere Duyarlılık	1.00	.422**	.316**	.231**	.392**	.321**
2. Kültürel Zekâ (Toplam)		1.00	.536**	.781**	.791**	.723**
3. Üst bilişsel Kültürel Zekâ			1.00	.284**	.252**	.305**
4. Bilişsel Kültürel Zekâ				1.00	.456**	.299**
5. Motivasyonel Kültürel Zekâ					1.00	.501**
6. Davranışsal Kültürel Zekâ						1.00

**Tablo 7:** Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojiye Yönelik Görüşlerinin Yordanmasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

Basamaklar	Yordayıcı değişkenler	$\beta$	Yordama Gücü (R)	Açıklanan Varyans ( $R^2$ )
1.	Motivasyonel kültürel zekâ	.392	.392	.154
2.	Üstbilişsel kültürel zekâ	.231	.452	.204
3.	Davranışsal kültürel zekâ	.116	.462	.214

**Tablo 8:** Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojiye Yönelik Görüşlerinin Yordanmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	19.211	3	6.404	30.537	.000
Artık (Residual)	70.670	337	0.210		

düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu doğrultusunda öğretmenlerin kültürel değerlere ilişkin görüşleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik hesaplanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6 verilerine göre, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $r=.422$ ;  $p<.01$ ) belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ile kültürel zekânın alt boyutları olan üst bilişsel kültürel zekâ ( $r=.316$ ,  $p<0.01$ ), davranışsal kültürel zekâ ( $r=.321$ ,  $p<0.01$ ) ve motivasyonel kültürel zekâ ( $r=.392$ ,  $p<0.01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, bilişsel kültürel zekâ ( $r=.231$ ,  $p<0.01$ ) arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin basamaklı regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 verilerine göre, öğretmenlerin kültürel zekâlarının öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerindeki varyansın %21.4’ünü açıkladığı görülmektedir. Tablo 7’deki basamaklı regresyon analizine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, Tablo 7’de verilen basamaklı regresyon analizinde elde edilen yordama gücünün anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(3,337)}=30.537$ ,  $p<.000$ ). Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerine yönelik yapılan regresyon analizi üç basamakta gerçekleşmiştir ve varyansa katkıları bakımından üç değişkenin önemli yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonuçları, regresyon eşitliğine önemli yordayıcı olarak giren motivasyonel kültürel zekânın öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşlerine ilişkin varyansın %15.4’ünü açıklayacak güçte olduğunu, üstbilişsel kültürel zekânın varyansın %5’ini, davranışsal kültürel zekânın ise varyansın %1’ini açıklayacak güçte olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bilişsel kültürel zekânın toplam varyansa anlamlı katkı sağlamadığı, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşlerini anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

#### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin genel olarak kültürel zekâlarının yüksek düzeyde olduğu; kültürel zekâ ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin üstbilişsel kültürel zekâları çok yüksek düzeyde iken bilişsel, motivasyonel ve davranışsal kültürel zekâlarının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin yüksek çıkması alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Ekici, 2017; İlhan ve Çetin, 2014; Koçak ve Özdemir, 2015; Petrović, 2011). Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin farklı kültürlere duyarlı

olma, saygı duyma, farklı kültürlerin farkında olma noktasında olumlu tutum sergiledikleri ve diğer kültürlerle iletişim içinde olma, farklı kültürleri tanıma konusunda istekli oldukları söylenebilir. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerinin çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bir başka deyişle, öğretmenler kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin oldukça olumlu görüşlere sahiptirler. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu çıkması alanyazındaki benzer çalışmalarla (Arsal, Mumcu Arsal ve Akçaoğlu, 2016; Börü, 2018; Bulut ve Başbay, 2014; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Koçak ve Özdemir, 2015; Kotluk, 2018; Namatovu, 2015; Polat, 2009; Sezer ve Kahraman, 2017; Siwatu, 2007; Thompson, 2012; Tortop, 2014; Walker-Dalhouse ve Dalhouse, 2006) örtüşmektedir. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Kotluk'un (2018) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin farklı değerlerin eğitim sürecinde göz önünde bulundurulması, desteklenmesi, eğitim ortamlarında yer verilmesi ve bireylerin sahip olduğu farklı kültürel değerlerin farkında olunması gerektiğini belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin yüksek düzeyde olumlu görüşlere sahip olmaları, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde kültürel değerlerin dikkate alınmasının gerekliliğine ve eğitimde başarı elde etmede kültürel değerlere duyarlı olmanın etkili olacağına inandıkları şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuç, bireysel farklılıklardan biri olan kültürel çeşitliliğin eğitim ortamlarına yansıtılması açısından önemlidir.

Araştırmada öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuç benzer çalışmalarla (Aksoy, 2012; Mercan, 2016; Nikoopour ve Esfandiari, 2017) uyushmaktadır. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, Koçak ve Özdemir (2015) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin kültürel zekâlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maden ve Maden (2018) ise yaptıkları çalışmada, kültürel zekânın motivasyonel kültürel zekâ alt boyutunda erkekler lehine bir farklılaşma olduğunu saptamışlardır. Polat (2009), yaptığı bir çalışmada benzer bir konu alanı olan çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini saptamıştır. Ayrıca bu araştırmada, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde; bu araştırma sonuçlarına paralel olarak kültürel değerlere duyarlı pedagoji veya çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar (Bulut ve Başbay, 2014; Damgacı ve Aydın, 2013; Kotluk, 2018; Özdemir ve Dil, 2013; Polat, 2009; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009; Yıldırım, 2016) olduğu gibi anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın kadın öğretmenler lehine (Başarı, 2012) veya erkek öğretmenler lehine (Aslan ve Kozikoğlu, 2017) farklılaştığını belirten çalışmalar da mevcuttur. Dolayısıyla araştırmalarda cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum, araştırmanın yürütüldüğü örneklemin/çalışma grubunun özelliklerinden kaynaklanabilir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, kadın ve erkek öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin benzer olduğu ve kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin benzer görüşle-

re sahip oldukları söylenebilir. Bu durumda, kültürel zekâ veya kültürel değerlere duyarlılıkta cinsiyet dışında farklı değişkenlerin belirleyici olduğu düşünülebilir.

Araştırmada, 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlere oranla kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu, ancak öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, mesleki deneyime göre bireylerin kültürel zekâ düzeylerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bireylerin sahip olduğu kültürel zekânın gelişimi açısından deneyim faktörü önemli bir etken olarak görülmektedir (Thomas ve Inkson, 2005, Akt. Yeşil, 2009). Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Bulut ve Başbay (2014) tarafından yapılan çalışmada, mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlere göre çokkültürlü eğitime duyarlılık ve farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yazıcı ve diğerleri (2009) benzer bir çalışmada, 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin 26 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere oranla çokkültürlü eğitime yönelik daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Polat (2012) okul müdürlerinin mesleki deneyimleri arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında düşme olduğunu saptamıştır. Bu çalışma sonuçlarından farklı olarak, Aslan ve Kozikoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda (Işıklar, 2015; Kotluk, 2018; Özdemir ve Dil, 2013; Yıldırım, 2016) ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitim veya kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşlerinin mesleki deneyimlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Her ne kadar alanyazında mesleki deneyim değişkenine göre farklı sonuçlara ulaşılsa da, bu ve benzer araştırma sonuçlarından hareketle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduklarını söylemek mümkündür. Araştırmada bu sonuçların elde edilmesinde küreselleşen dünyada toplumlar arası etkileşimlerin ve toplumların birbirini tanıma düzeylerinin artması, farklı kültürel değerlerin birlikte yaşayabilme anlayışının gelişmesi etkili olmuş olabilir. Bunun yanı sıra 1-5 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, temel alınan eğitim anlayışının da öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerinin farklılaşmasına neden olmuş olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin yaşadıkları bölgeler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak Doğu-Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan öğretmenlerin İç Anadolu bölgesinde yaşayan öğretmenlere göre kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Börü (2018) ve Ekici (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin yaşadıkları bölge açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan, öğretmen adaylarının kültürel zekâlarının yaşanan

bölge ve yerleşim yerine göre farklılaştığını belirten çalışma (Koçak ve Özdemir, 2015) da bulunmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin yaşadıkları bölge değişkenine bağlı olarak kültürel değerlere duyarlı pedagoji hakkındaki görüşlerine yönelik elde edilen sonuçlar alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla (Başarır, 2012; Kotluk, 2018; Polat ve Kılıç, 2013) örtüşmektedir. Ayrıca, bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, birçok çalışmada (Bulut ve Başbay, 2014; Ergün ve Güzel, 2017; Koçak ve Özdemir, 2015) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin yaşamlarının çoğunluğunu geçirdikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerindeki bu farklılaşmanın nedenleri arasında değişik etkenler etkili olabilir. Bu etkenler arasında öğretmenlerin etnik kimlikleri, siyasi görüşleri, anadilleri, inançları ve toplumsal algıları sayılabilir. Nitekim Polat ve Kılıç (2013) tarafından yapılan çalışmada, benzer bir konu alanı olan çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin siyasi görüş, etnik kimlikler, dil ve inançlar gibi farklılıklardan etkilendiği belirlenmiştir. Dolayısıyla, bu ve benzer araştırma sonuçlarından hareketle, Doğu-Güneydoğu Anadolu bölgelerinde kültürel ve etnik çeşitliliğin fazla olmasından dolayı bu bölgelerde yaşayan öğretmenlerin kültürel değerlere karşı daha duyarlı oldukları ve dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar yapılan benzer çalışmalarla uyumaktadır (Ekici, 2017; Gezer ve Şahin, 2017; Koçak ve Özdemir, 2015). Bu durumda, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri arttıkça, kültürel değerlere duyarlı pedagojiye veya çokkültürlü eğitime yönelik olumlu görüşlerinin de artış gösterdiği söylenebilir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerindeki varyansın %21.4'ünü açıklayacak güçte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, motivasyonel kültürel zekânın öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşlerine ilişkin varyansın %15.4'ünü, üstbilişsel kültürel zekânın varyansın %5'ini, davranışsal kültürel zekânın varyansın %1'ini açıklayacak güçte olduğu, fakat bilişsel kültürel zekânın toplam varyansa anlamlı katkı sağlamadığı, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşlerini anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, yapılan benzer çalışmalarla (Gezer ve Şahin, 2017; Koçak ve Özdemir, 2015) uyumaktadır. Bu sonuçlar; farklı kültürel değerlerin farkında olan, farklı kültürel değerlere sahip bireylerle etkileşime girmede istekli olan ve kültürel farklılıklarla karşılaştığında davranışlarını uygun bir şekilde düzenleyebilen öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagoji ile çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutum ve düşüncelere sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Kültürel zekâ, öğretmenlerin farklı kültürel değerlere karşı sergilediği eylemleri belirleyebilmektedir (İbiş, 2018; Yeşil, 2009). Bu durumda, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik olumlu görüş geliştirme konusunda önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Alanyazında öğretmenlerin farklı kültürel değerlere duyarlı olmalarının eğitime olumlu yansıtacağını ifade eden çalışmalar (Gezer ve Şahin, 2017; Koçak ve Özdemir, 2015; Kotluk, 2018) bulunmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin yüksek çıkması ve kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin olumlu görüş belirtmeleri umut verici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Araştırmada, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ve kültürel zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin kültürel zekâlarını geliştirecek uygulamalara yer vermek faydalı olabilir. Buna göre öğretmen yetiştirme programlarına kültürler arası iletişim, farklı kültürlerle duyarlı olma ve kültürler arası öğrenmeyi destekleyecek içerikler ve etkinlikler eklenmesi önerilebilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir, ileriki çalışmalarda kültürel değerler duyarlı pedagojiye ilişkin görüşler ile farklı değişkenler (demokratik eğilim, farklılıklara saygı vb.) arasındaki ilişki incelenebilir. Bu çalışma nicel veri toplama araçlarıyla, çevrimiçi veri toplama tekniğiyle ve çalışma grubu olarak öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırma konusuyla ilgili nitel veri toplama araçları (gözlem, görüşme vb.) da kullanılarak, verilerin katılımcılara ulaşılarak yüz yüze toplanması yoluyla veya farklı örneklemeler (öğretmen adayları, okul yöneticileri vb.) üzerinde çalışmalar yürütülebilir.

## KAYNAKLAR

- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K.Y., Templer, K. J., Tay, C. ve Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371.
- Ang, S. ve Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. In Ang, S ve Van Dyne, L. (Eds.) *Handbook on cultural intelligence: Theory, measurement and applications*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*, 5(20), 292-303.
- Arsal, Z., Mumcu Arsal, M. D. ve Akçaoğlu, M. Ö. (2017). Müzik öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17- 31.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 31, 729-737.
- Ataç, E. (2017). Türkiye'de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 59-86.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)*. Yaylanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Börü, N. (2018). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini gösterme düzeyi. *Ines Journal*, 5(14), 19-30.



- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Büyükköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. ve Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. London: Lawrence Erlbaum.
- Damgacı, F. K. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Early, P. C. ve Ang, S. (2003). *Cultural intelligence across cultures*. CA: Stanford Üniversitesi Yayınları.
- Earley, P. C. ve Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 82(10), 139-146.
- Ekici, F. Y. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1941-1956.
- Ergün, G. ve Güzel, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerinin olumsuz otomatik düşünceler ve bazı diğer değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 30-43.
- Ersoy, A. ve Ehtiyar, R. (2015). Kültürel farklılıkların yönetimde kültürel zekânın rolü: Türk ve yabancı yöneticiler üzerine bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 26(1), 42-60.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama*. Hasan Aydın (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gezer, M. ve Şahin, İ. F. (2017). Çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin YEM ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(38), 173-188.
- İşıklar, Ü. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İbiş, T. (2018). Kültürel zekâ. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, 10, 20-35.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Kültürel zekâ ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 94-114.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). Adolescent autonomy-relatedness and the family in cultural context: What is optimal? *Journal of Research on Adolescence*, 23, 223-235.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, K. ve Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 431-447.
- Karataş, K. ve Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırlanışlık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268.
- Kızıloluk, H. (2013). *Eğitimin toplumsal temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369.
- Kotluk, N. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Maden, S. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeyleri. *II. Uluslararası Multidisipliner Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı*, 50-67.
- Mercan, N. (2016). Çokkültürlü ortamlarda kültürel zekânın kültürler arası duyarlılık ile ilişkisine yönelik bir araştırma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-13.
- Namatovu, W. K. (2015). *Middle school mathematics teachers' understanding of culturally relevant and responsive teaching practices: A qualitative study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Toledo.
- Nikoopour, J., & Esfandiari, N. (2017). The relationship between emotional, social, cultural, spiritual Intelligence and EFL teachers' teaching effectiveness. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 138-148.
- Oral, İ. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı, araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Petrović, D. S. (2011). How do teachers perceive their cultural intelligence?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11, 276-280.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-184.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Sezer, G. O. ve Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560.
- Siwatu, K.O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Sternberg, R. J. ve Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence?. New York: Ablex*.
- Şahin, F. ve Gürbüz, S. (2012). Kültürel zekâ ve öz-yeterliliğin görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi: Çok uluslu örgüt üzerinde bir uygulama. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 14(2), 123-140.
- Şahin, F., Gürbüz, S., Köksal, O. ve Ercan, Ü. (2013). Measuring cultural intelligence in the Turkish context. *International Journal of Selection and Assessment*. 21(2), 135-144.



- Thompson, L. R. (2012). *Teachers' perceptions toward culturally responsive teaching of African American high school students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Phoenix.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(2).
- Van Dyne, L., Ang, S. ve Livermore, D. (2010). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world. *Leading Across Differences*, 131-138.
- Walker-Dalhouse, D. ve Dalhouse, A. D. (2006). Investigating White preservice teachers' beliefs about teaching in culturally diverse classrooms. *Negro Educational Review*, 57(1/2), 69-84.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zekâ. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(16), 100-131.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

# Hemşirelik Öğrencilerinin El Hijyenine İlişkin İnanç ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Tanımlayıcı Bir Çalışma

## Evaluation of Nursing Students' Hand Hygiene Beliefs and Practices: A Descriptive Study

Öznur GÜRLEK KISACIK, Münevver SÖNMEZ, Yeliz CİĞERCİ

### ÖZ

El hijyeni, hemşirelik eğitiminin kritik bir bileşeni olmakla birlikte, hastalıklara neden olan mikroorganizmaların bulaşmasını önlemede ve sağlık personeli kaynaklı enfeksiyon görülme sıklığını azaltmada bilinen en etkili ve en basit enfeksiyon kontrol yöntemidir. Bu çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin el hijyenine ilişkin inanç ve uygulamaları ile bunları etkileyen bazı faktörleri belirlemek, temel hemşirelik eğitiminde el hijyeninin öğretiminde odaklanılması gereken alanları ortaya koymak amaçlandı. Tanımlayıcı ve kesitsel tipteki bu çalışma 15 Aralık 2019-15 Şubat 2020 tarihleri arasında 801 hemşirelik öğrencisi ile yürütüldü. Veriler Öğrenci Bilgi Formu, El Hijyeni Uygulama Envanteri ve El Hijyeni İnanç Skalası ile toplandı. Bulgulara göre; öğrencilerin öz bildirimlerine dayalı El Hijyeni Uygulama Envanteri puan ortalamasının  $65.26 \pm 5.29$ , El Hijyeni İnanç Skalası puan ortalamasının  $86.01 \pm 9.08$  olduğu belirlendi. Öğrencilerin El Hijyeni Uygulama Envanteri puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken ( $p=0.006$ ), El Hijyeni İnanç Skalası puan ortalamalarının, cinsiyet ve eğitim yılı bakımından anlamlı farklılık gösterdiği saptandı (sırasıyla  $p<0.001$ ;  $p=0.001$ ). Öğrencilerin klinik uygulamaya çıktıkları gün sayısı ile El Hijyeni İnanç Skalası puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon bulundu ( $r=-0.120$ ;  $p<0.001$ ). Hemşirelik öğrencilerinin el hijyeni konusunda pozitif inanca sahip olduğu ve öz bildirimlerine dayalı el hijyeni uygulamalarının iyi düzeyde olduğu saptandı.

**Anahtar Sözcükler:** El hijyeni, Hemşirelik öğrencisi, İnanç, Uygulama

### ABSTRACT

Hand hygiene is the simplest infection control method known to prevent the transmission of pathogens and reduce the incidence of infections due to healthcare staff as well as is a critical component of nursing education. In this study, it was aimed to determine the beliefs and practices of nursing students towards hand hygiene and to reveal some factors affecting them, to reveal the areas that should focus on teaching hand hygiene in basic nursing education. This descriptive and cross-sectional study was conducted with 801 nursing

Gürlek Kısacık Ö., Sönmez M., & Cığerci Y., (2020). Hemşirelik öğrencilerinin el hijyenine ilişkin inanç ve uygulamalarının değerlendirilmesi: Tanımlayıcı bir çalışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 549-558. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.415>

Öznur GÜRLEK KISACIK (✉)

ORCID ID: 0000-0002-1317-3141

Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye  
Afyonkarahisar Health Science University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Afyonkarahisar, Turkey  
oznurgurlek@gmail.com

Münevver SÖNMEZ

ORCID ID: 0000-0001-7646-1864

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Zonguldak, Türkiye  
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Zonguldak, Turkey

Yeliz CİĞERCİ

ORCID ID: 0000-0002-9858-0837

Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye  
Afyonkarahisar Health Science University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Afyonkarahisar, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 16.07.2020

Kabul Tarihi/Accepted : 21.12.2020

students between 15 December 2019 and 15 February 2020. Data were collected with Student Information Form, Hand Hygiene Practice Inventory and Hand Hygiene Belief Scale. It was found that 74.3% of the nursing students were female and 38% were senior students. It was determined that the average Hand Hygiene Practice Inventory score based on the self-reports of the students was  $65.26 \pm 5.29$ , and the average Hand Hygiene Belief Scale score was  $86.01 \pm 9.08$ . While the mean scores of the students' Hand Hygiene Practice Inventory showed

a significant difference regarding gender ( $p= 0.006$ ), the Hand Hygiene Belief Scale scores of nursing students differed significantly in terms of gender and year of education (respectively  $p<0.001$ ;  $p= 0.001$ ). There was a significant negative correlation between the number of days of clinical practice and the average Hand Hygiene Belief Scale score ( $p= -0.120$ ;  $p<0.001$ ). It was found that nursing students had positive beliefs towards hand hygiene and hand hygiene practices based on self-reports were good.

**Keywords:** Hand hygiene, Nursing Students, Belief, Practice

## GİRİŞ

Sağlık bakım ilişkili (SBI) enfeksiyonlar, dünya genelindeki birçok ülke için, hastanede kalış süresinde uzama, sağlık bakım maliyetlerinde artış, yaşam kalitesinde azalma, mortalite ve morbidite oranlarında artma ile ilişkili olduğu kanıtlanmış önemli bir hasta güvenliği sorunudur (Al-Tawfiq & Tambyah, 2014, Fleischmann ve ark., 2016). ABD'de her yıl 1.7 milyon hastada SBI enfeksiyon geliştiği ve bu hastaların 100.000'inin bu enfeksiyonlardan dolayı hayatını kaybettiği bilinmektedir (Magill ve ark., 2014). Yakın zamanda Avrupa'da yapılan çalışmalar, hastanede yatan hastalarda SBI enfeksiyon prevalansının %4.3 ile %6.7 arasında değiştiğini ve muhtemelen her yıl 2.6 milyon yeni SBI enfeksiyon vakası geliştiğini göstermiştir (Cassini ve ark., 2016; Eikelenboom-Boskamp ve ark., 2018; Wilson ve ark., 2019).

Sağlık profesyonellerinin temiz olmayan elleri, SBI enfeksiyonlara neden olan mikroorganizmaların hastalar arasında taşınmasında en önemli faktörlerden biridir. El hijyeni, patojen mikroorganizmaların neden olduğu bu enfeksiyonların önlenmesinde ve kontrol altına alınmasında etkili olduğu kanıtlanmış kritik bir hasta güvenliği davranışdır (Alshehari, Park, & Rashid, 2018; Kingston, O'Connell, & Dunne, 2016). Yapılan çeşitli çalışmalar, el hijyenine uyumun, sağlık bakım ilişkili enfeksiyonların bulaşmasını, bununla ilişkili morbidite ve mortaliteyi, hastanede kalış süresini ve sağlık bakım maliyetlerini azaltabileceğini göstermiştir (Graves ve ark., 2016; Guest, Keating, Gould ve Wigglesworth, 2019; Martínez-Reséndez ve ark., 2014). El hijyeni sağlık bakım ortamında hasta ile temas hâlinde olan tüm sağlık profesyonellerinin bilmesi ve etkin bir şekilde uygulaması gereken temel bir beceri olmasına rağmen, hem uluslararası (Hoffmann ve ark., 2020; Sadule-Rios & Aguilera, 2017; Wu ve ark., 2017), hem de ulusal (Karaoğlu & Akın, 2019; Tümtürk, Diken, ve Güler, 2016) literatür, el hijyenine uyum oranlarının kabul edilemeyecek düzeyde düşük olduğunu bildirmektedir.

Hemşirelik öğrencileri, eğitim sürecindeki sağlık profesyonelleri olarak kabul edilir. Öğrenciler eğitim sürecindeki hastane uygulamaları sırasında hastalarla direkt temas hâlinde olmaları nedeniyle, hastanede çapraz bulaşma için bir araç olabilir. Bu nedenle SBI enfeksiyonların kontrol altına alınmasında, hemşirelik öğrencilerinin el hijyeninin önemine ve gerekliliğine yönelik teorik prensipleri, eğitim sürecinden itibaren kavramalarını sağlamak ve el hijyeni uyumlarını artırmak oldukça önemlidir (Korhonen ve ark., 2019; Nasirudeen ve ark., 2012). Ancak el

hijyenine uyum davranışı karmaşık ve birçok faktörden etkilendiği bilinen bir konudur. Hemşirelik öğrencilerinin el hijyeni uyumuna odaklanan çalışmalar, uyumun, el hijyenine ilişkin tutum, algı, inanç ve bilgi düzeyi gibi bireysel faktörlerden ve uygulama alanındaki sağlık çalışanlarının el hijyeni davranışlarından etkilendiğini ortaya koymuştur (Al-Khawaldeh, Al-Hussami, & Darawad, 2015; Jeong & Kim, 2013; Kingston, O'Connell & Dunne al., 2017). SBI enfeksiyonların kontrolünde kritik bir bileşen olarak kabul edilen el hijyeni konusunda, hemşirelik öğrencilerinin inanç ve davranışlarının değerlendirilmesi, el hijyeni konusundaki yanlış inanışlarının nedenlerini ve davranış biçimlerini belirleyebilmemize, bunları düzeltme yollarını ortaya koyabilmemize katkı sağlar. Uluslararası literatürde hemşirelik öğrencilerinin el hijyenine ilişkin tutum, inanç ve uygulamalarını değerlendirmeyi amaçlayan çeşitli çalışmalar (Ariyaratne ve ark., 2013; Foote & El-Masri, 2016; Hung, Wong, Yam, Li & Ngai, 2017; Van de Mortel, Apostolopoulou & Petrikkos, 2010) yürütülmüş olsa da Türkiye'deki sınırlı literatür konunun daha fazla ele alınmasının ve hemşirelik öğrencilerinde el hijyeni uyumunu artırmak için, öğrencilerin el hijyenine yönelik inanç ve uygulamalarının düzenli olarak değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, geleceğin sağlık profesyoneli adayı olan hemşirelik öğrencilerinin temel eğitimlerinde edindikleri el hijyenine ilişkin bilgileri uygulamaya aktarması, el hijyeninin önemini nasıl algıladıkları ve buna yönelik inançlarıyla ilişkilidir (Labrague, McEnroe-Petite, Van de Mortel & Nasirudeen, 2018). Bu nedenle, hemşirelik öğrencilerinin el hijyeni uyumlarını artırmak ve bununla ilgili alışkanlıklarını iyileştirmek için el hijyeni ile ilgili mevcut inanç ve uygulamaları periyodik olarak değerlendirilmelidir.

Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin el hijyenine ilişkin mevcut inanç ve uygulamalarını belirlemek ve bunları etkileyen bazı faktörleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının hemşirelik müfredatında el hijyeninin öneminin ve gerekliliğinin öğrencilere kazandırılmasında büyük rolleri olan hemşire eğitimciler, klinik ortamda hemşirelik öğrencilerine rol model olma sorumluluğu taşıyan sağlık profesyonellerine rehberlik edeceğini ve uygulamalarına yol göstereceğini düşünmekteyiz.

## YÖNTEM

**Araştırmanın Türü:** Bu çalışmada kesitsel ve tanımlayıcı tipte araştırma tasarımı kullanılmıştır.

**Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman:** İki merkezli olarak yürütülen bu çalışma, 15 Aralık 2019-15 Şubat 2020 tarihleri arasında, Ege ve Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan iki üniversitenin sağlık bilimleri fakültelerinin hemşirelik bölümlerinde yürütülmüştür.

**Araştırmanın Evreni ve Örnekleme:** Araştırmanın evrenini 2019-2020 öğretim yılında, yukarıda belirtilen eğitim kurumlarının hemşirelik bölümlerinin 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 950 hemşirelik öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimine gidilmeyip, evrenin tümüne ulaşılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın yürütüldüğü tarihlerde düzenli olarak eğitimine devam eden, araştırmaya katılmaya gönüllü olan 801 hemşirelik öğrencisi araştırmaya dâhil edilmiştir. Hemşirelik birinci sınıf öğrencileri müfredatları gereği klinik uygulama ortamını yeterince deneyimlemedikleri ve el hijyeni ile ilişkili deneyimleri yeterli düzeyde olmadığı için çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Hemşirelik öğrencilerinin araştırmaya katılım oranı %84.3'tür.

**Araştırma Verilerinin Toplanması:** Araştırma verilerinin elde edilmesinde; Öğrenci bilgi formu, El Hijyeni Uygulama Envanteri (EHUE), El Hijyeni İnanç Skalası (EHİS) kullanılmıştır. Hemşirelik öğrencilerinin veri toplama araçlarındaki soruları yanıtlamaları için ders ve uygulama saatlerinin dışındaki uygun bir zaman dilimi seçilmiştir. Veri toplama formlarının ortalama yanıtlama süresi 15-20 dakikalık bir süreyi gerektirmiştir.

**Öğrenci Bilgi Formu;** araştırmaya dâhil edilen hemşirelik öğrencilerinin yaş, cinsiyet, eğitim yılı gibi demografik özelliklerini (8 soru) ve el hijyeni ile ilişkili müfredat dışı bir eğitime katılma durumlarını araştıran (2 soru) toplam 10 sorudan oluşmaktadır.

**El Hijyeni Uygulama Envanteri (EHUE);** bireylerin el hijyenini uyguladıkları durumları belirlemek amacıyla Van de Mortel (2009) tarafından geliştirilmiştir. EHUE 5'li likert tipinde ve toplam 14 maddeden oluşan bir ölçüm aracıdır. Envanterdeki maddeler, (1) "hiçbir zaman", (5) "her zaman" seçeneğini ifade edecek şekilde 1-5 arasında puanlanmaktadır. EHUE toplam puanı 14-70 arasında olup; yüksek puan el hijyeni uygulamalarının her zaman yapıldığını ifade etmektedir (Van de Mortel, 2009). Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Karadağ, Yıldırım ve İşeri (2016a) tarafından yapılan envanterin test-tekrar test korelasyon katsayısı 0.60, Cronbach's alpha katsayısı 0.85 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada EHUE için Cronbach's alpha katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur.

**El Hijyeni İnanç Skalası (EHİS);** bireylerin el hijyeni hakkındaki inançlarını belirlemek amacıyla Van del Mortel (2009) tarafından geliştirilmiştir. EHİS'nin orijinalinde, el hijyeni inancını (20 madde) ve el hijyeninin önemini algılamasını değerlendirmeye yönelik (3 madde) toplam 23 madde bulunmaktadır (Van de Mortel, 2009). Karadağ, Yıldırım ve İşeri (2016a) tarafından yapılan Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında ölçeğin son halininin 22 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. EHİS'de ifadeler (1) "kesinlikle katılmıyorum", (5) "kesinlikle katılıyorum" şeklinde 1-5 arasında puanlanmaktadır. Ölçekteki 5., 8., 16., 17., 18., 19., 20. maddeler ters maddelerdir ve bu maddelerin puanlanması tersine yapılmaktadır. EHİS toplam puanı 22-110

arasında olup; yüksek puan el hijyeni hakkında pozitif inanca sahip olmayı ifade etmektedir (Karadağ, Yıldırım & İşeri 2016). Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında test-tekrar test korelasyon katsayısı 0.66, Cronbach's alpha katsayısı 0.76 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada EHİS için Cronbach's alpha katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur.

**Araştırma Verilerin Değerlendirilmesi:** Verilerin analizi SPSS versiyon 22.0 (Armonk, NY: IBM Corp) paket programında yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını değerlendirmek için Skewness-Kurtosis değerleri ve Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Araştırmada tanımlayıcı istatistikler ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleriyle, kategorik değişkenlere ait veriler frekans ve yüzde ile gösterilmiştir. Öğrencilerin EHUE ve EHİS puanlarının bağımsız grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi, tespit edilen anlamlı bulgular için gruplar arasındaki farkları tanımlamada posthoc Bonferroni testi, bağımsız değişkenlerin etkilerini ve öğrencilerin el hijyeni uygulama envanteri ve inanç puan ortalamalarının birbiri ile ilişkisini değerlendirmek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan testlerde istatistiksel anlamlılık sınırı için alfa düzeyi  $p < 0.05$  olarak kabul edilmiştir.

**Araştırmanın Etik Yönü:** Araştırmanın yapılabilmesi için, bir üniversitenin Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (2019/388) ve araştırmanın yapıldığı eğitim kurumlarından yazılı izin alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrenci hemşirelere araştırma konusunda bilgi verilerek yazılı ve sözlü onamları alınmıştır.

## BULGULAR

### Hemşirelik Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamasının  $21.01 \pm 1.58$ , çoğunluğunun (%74.3,  $n=595$ ) kadın, %62.8'inin ( $n=503$ ) Anadolu lisesi mezunu, %38'inin ( $n=305$ ) hemşirelik bölümü son sınıf öğrencisi olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin sadece %39.8'inin eğitim müfredatı dışında el hijyeni ile ilgili bir eğitime katıldığı belirlenmiştir (Tablo 1).

### Hemşirelik Öğrencilerinin EHUE Puan Ortalamasına İlişkin Bulgular

Hemşirelik öğrencilerinin EHUE toplam puan ortalaması  $65.26 \pm 5.29$  (min: 41 maks: 70) olarak bulunmuştur. EHUE'deki 14 maddeye ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; hemşirelik öğrencilerinin en düşük puan ortalamasını ( $4.20 \pm 0.99$ ) "hastayla temastan önce ellerimi temizlerim" maddesinden aldığı saptanmıştır (Tablo 2). Hemşirelik öğrencilerinin EHUE puan ortalamaları, cinsiyet, eğitim yılı, el hijyeni ile ilgili müfredat dışı eğitim alma gibi demografik özellikleri ile karşılaştırıldığında, sadece cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık olduğu, kadın öğrencilerin EHUE puan ortalamasının, erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır ( $p = 0.006$ ; Tablo 4). Buna ek olarak öğrencilerin klinik uygulamaya çıktıkları gün sayısı ile EHUE puan ortalamaları arasında anlamlı bir korelasyon olmadığı belirlenmiştir ( $r = -0.009$ ;  $p = 0.806$ ; Tablo 4).



**Tablo 1:** Hemşirelik Öğrencilerinin Demografik Özellikleri (n= 801)

Özellikler	Kategoriler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	595	74.3
	Erkek	206	25.7
Eğitim Yılı	2. Sınıf	256	32.0
	3. Sınıf	240	30.0
	4. Sınıf	305	38.0
Mezun Olduğu Lise	Sağlık Meslek Lisesi	110	13.7
	Düz Lise	167	20.8
	Anadolu Lisesi	503	62.8
	Fen Lisesi	21	2.6
Gelir Durumu	Geliri giderinden az	228	13.9
	Geliri giderine eşit	462	57.6
	Geliri giderinden fazla	111	28.5
Anne Eğitim Durumu	Okuma-yazma bilmiyor	28	3.5
	Okur-yazar	43	5.4
	İlkokul	411	51.3
	Ortaokul	153	19.1
	Lise	144	18.0
	Üniversite	22	2.7
Baba Eğitim Durumu	Okuma-yazma bilmiyor	3	0.4
	Okur-yazar	25	3.1
	İlkokul	262	32.7
	Ortaokul	135	16.9
	Lise	262	32.7
	Üniversite	114	14.2
Müfredat Dışında El Hijyeni ile İlgili Eğitim Alma	Evet	319	39.8
	Hayır	482	60.2
Eğitimin Kaynağı (n= 319)	Konferans	230	72.1
	Klinik deneyim	63	19.7
	Kurs	17	5.3
	Kongre	9	2.8
		<b>X±SS</b>	
Yaş (Yıl)		21.01±1.58	
Klinik Uygulamaya Çıkmış Gün Sayısı (Haftalık)		2.45±1.28	

### Hemşirelik Öğrencilerinin EHİS Puan Ortalamasına İlişkin Bulgular

Hemşirelik öğrencilerinin EHİS toplam puan ortalaması 86.01±9.08 (min: 36 maks: 106) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin EHİS'deki pozitif maddelere ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, en düşük inanç puan ortalamasının (3.92±1.07) "el hijyenini gerçekleştirip gerçekleştirilmeme konusunda deneyimli sağlık çalışanlarının davranışlarını örnek alırım" ifadesine ait olduğu saptanmıştır (Tablo 3). Öğrencilerin EHİS'deki negatif maddelere ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puanı (3.67±1.31) "işim yoğun olduğunda, el hijyenine dikkat etmektense işimi tamamlamak daha önemlidir" ifadesinden aldıkları belirlenmiştir (Tablo 3). Hemşirelik öğrencilerinin EHİS

puan ortalamaları, öğrencilerin bazı özelliklerine göre analiz edildiğinde, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre, hemşirelik bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin, son sınıftaki öğrencilere göre EHİS puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır (sırasıyla p< 0.001; p= 0.001; Tablo 4). Buna ek olarak öğrencilerin klinik uygulamaya çıktıkları gün sayısı ile EHİS puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu belirlenmiştir (r= -0.120; p< 0.001; Tablo 4).

Hemşirelik öğrencilerinin EHUE ve EHİS puan ortalamaları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin el hijyeni inancı ve uygulama envanteri puanları arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon olduğu saptanmıştır (r= 0.276; p< 0.001; Tablo 4).

**Tablo 2:** Hemşirelik Öğrencilerinin El Hijyeni Uygulama Envanteri Puan Ortalamalarının Dağılımı (n= 801)

Maddeler	X±SS
<b>Ellerimi şu durumlarda temizliyorum;</b>	
1. Tuvalete gittikten sonra	4.94 ± 0.27
2. Yaraya bakım yapmadan önce	4.53 ± 0.79
3. Yaraya bakım yapmadan sonra	4.83 ± 0.46
4. Olası kirli nesnelere dokunduktan sonra	4.66 ± 0.58
5. Kan ve vücut sıvılarına temas ettikten sonra	4.92 ± 0.30
6. Bir hastaya invaziv bir alet yerleştirdikten sonra	4.80 ± 0.51
7. İzolasyon uygulanan hastanın odasına girmeden önce	4.29 ± 0.95
8. Hastanın cildine dokunduktan sonra	4.55 ± 0.74
9. İzolasyon uygulanan hastanın odasına girdikten sonra	4.60 ± 0.71
10. Endotrakeal aspirasyondan önce	4.51 ± 0.83
11. Hastanın salgılarıyla temastan sonra	4.89 ± 0.40
12. Hastayla temastan önce	4.20 ± 0.99
13. Eldivenleri çıkardıktan sonra	4.70 ± 0.63
14. Ellerim kirli olduğumu hissettiğimde veya öyle görüldüklerinde	4.86 ± 0.40
<b>EHUE toplam puan ortalaması (min: 41, maks: 70)</b>	<b>65.26 ± 5.29</b>

SS: Standart Sapma, EHUE: El Hijyeni Uygulama Envanteri.

**Tablo 3:** Hemşirelik Öğrencilerinin El Hijyeni İnanç Skalası Puan Ortalamalarının Dağılımı (n= 801)

İfadeler	X±SS
1. El hijyeni eğitimi müfredatın önemli bir parçası olarak düşünülür.	4.55 ± 0.68
2. Klinik uygulama yaptığım servisler el hijyeninin öneminin vurgulanması kolaylaştırıcıdır.	4.23 ± 0.82
3. Klinik danışmanım/servis sorumlum el hijyeninin önemini vurgular.	3.98 ± 0.94
4. Diğer sağlık çalışanlarına rol modeli olma görevim var.	4.18 ± 0.84
5. İşim yoğun olduğunda, el hijyenine dikkat etmektense işimi tamamlamak daha önemlidir.*	3.67 ± 1.31
6. Önerilen durumlarda el hijyenini gerçekleştirmek hasta ölüm (mortalite) oranını düşürebilir.	4.31 ± 0.82
7. Önerilen durumlarda el hijyenini gerçekleştirmek hastane kaynaklı enfeksiyonlarıyla ilgili maliyeti azaltabilir.	4.40 ± 0.83
8. Hastalarımın ihtiyaçları daha öncelikli olduğu için, önerilen durumlarda el hijyenini her zaman gerçekleştiremiyorum.*	3.29 ± 1.27
9. Hastane enfeksiyonlarının önlenmesi sağlık çalışanlarının rolünün önemli bir parçasıdır.	4.52 ± 0.76
10. El hijyenini gerçekleştirip gerçekleştirilmeme konusunda deneyimli sağlık çalışanlarının davranışlarını örnek alırım.	3.92 ± 1.07
11. Sağlık kurumlarında kapılan enfeksiyonlu bir hastalık hayatımı ya da kariyerimi tehdit edebilir.	4.41 ± 0.80
12. Çalışma ortamındaki yanlış/kötü uygulamaları değiştirebilme gücüne sahip olduğuma inanıyorum.	3.93 ± 0.93
13. Önerilen durumlarda el hijyenini sağlayamama ihmalkârlık olarak düşünülebilir	4.13 ± 0.89
14. El hijyeni kişisel yaşamımda benim için bir alışkanlıktır.	4.49 ± 0.67
15. El hijyeni konusundaki bilgimi klinik çalışmalarımda etkili bir şekilde uygulayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	4.36 ± 0.69
16. Önerilen durumlarda el hijyenini sağlamayı hatırlamak bir çaba gerektirir.*	2.42 ± 1.20
17. Bir sağlık çalışanını el yıkaması konusunda uyarmak beni rahatsız eder.*	2.71 ± 1.25
18. El hijyenini sağlamak hastalıklara karşı bağışıklık kazanmayı yavaşlatır.*	3.11 ± 1.42
19. Kirli lavabolar elleri yıkamamak için bir gerekçe olabilir.*	3.11 ± 1.28

Tablo 3: Devam

İfadeler	X±SS
20. Uygun bir temizleme ürünü eksikliği elleri temizlememek için bir sebep olabilir.*	3.12 ± 1.30
21. Bir yaraya bakım sonrasında el hijyenini sağlamak enfeksiyonlardan koruyabilir.	4.54 ± 0.71
22. Tuvaletten sonra elleri temizlemek enfeksiyon hastalığı bulaşma riskini azaltır	4.62 ± 0.62
<b>EHİS Toplam Puan ortalaması</b> (min: 36 maks: 106)	86.01 ± 9.08

SS: Standart sapma, EHİS: El Hijyeni İnanç Skalası, \*negatif ifadeler.

Tablo 4: Hemşirelik Öğrencilerinin Özelliklerine Göre EHUE - EHİS Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması ve EHUE - EHİS Puan Ortalamaları Arasındaki Korelasyon (n= 801)

Özellikler	EHUE	EHİS
<b>Cinsiyet</b>	<b>Ortalama ± SS</b>	<b>Ortalama ± SS</b>
Kadın	65.60 ± 4.89	86.70 ± 8.74
Erkek	64.27 ± 6.23	84.02 ± 9.76
	<b>İstatistiksel Analiz</b>	<b>İstatistiksel Analiz</b>
	t= 2.795 p= 0.006*	t= 3.675 p< 0.001*
<b>Eğitim Yılı</b>		
2. sınıf	65.47 ± 5.01	87.68 ± 8.01 <sup>a</sup>
3. sınıf	65.03 ± 5.02	85.87 ± 8.34
4. sınıf	65.27 ± 5.03	84.72 ± 10.22 <sup>b</sup>
<b>Müfredat Dışında El Hijyeni ile İlgili Eğitim Alma</b>		
Evet	65.63 ± 5.13	86.46 ± 8.89
Hayır	65.02 ± 5.39	85.71 ± 9.20
	t= 1.603 p= 0.109*	t= 1.149 p= 0.251*
<b>Klinik Uygulamaya Çıkan Gün Sayısı (Haftalık)</b>	$r_p = -0.009^{***}$	$r_p = -0.120^{***}$
	p= 0.806	p< 0.001
	<b>N</b>	<b>p</b>
EHUE	801	p< 0.001
EHİS		
	$r_p = 0.276^{***}$	

SS: Standart sapma, EHUE: El Hijyeni Uygulama Envanteri, EHİS: El Hijyeni İnanç Skalası p<0.05; \*independent sample t testi; \*\*One way Anova; \*\*\*pearson korelasyon katsayı.

## TARTIŞMA

Bu çalışmada iki farklı üniversitenin sağlık bilimleri fakültesi hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin el hijyenine yönelik mevcut inanç ve uygulamaları ile bunları etkileyebilecek bazı değişkenler incelenmiştir.

Mevcut çalışma bulgularına göre, hemşirelik öğrencilerinin öz bildirimlerine dayalı EHUE puanı 65.26±5.29'dir. Bulgularımıza benzer şekilde Karadag, İşeri, Yıldırım ve Etikan, (2016b) hemşirelik öğrencilerinin EHUE puanını 64.52±4.90, Alcan ve Dolgun (2019) 65.90±5.54, Ceylan, Güneş, Baran, Öztürk ve Şahbudak (2020) 66.66±4.05 olarak bildirmiştir. Yunan ve İtalyan hemşirelik öğrencileri ile yapılan farklı iki çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin EHUE puan ortalamaları bizim sonuçlarımızla benzer olarak bulunmuştur (Van de Mortel, Apostolopoulou & Petrikos, 2010; Van de Mortel, Kermode, Prozano & Sansoni, 2012). Bu bulgular öğrencilerin rehberlerde belirtilen durumlarda genellikle el hijyenini sağladıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Hemşirelik öğrencilerinin öz bildirimlerine dayalı el hijyeni uygulamalarını belirlemeye yönelik yapılan farklı çalışmaların sonuçları da öğrencilerin kendi el hijyeni uygulamalarını olum-

lu olarak değerlendirdiklerini göstermektedir (Ariyaratne ve ark., 2013; Bargellini ve ark., 2014; Al-Khawaldeh, Al-Hussami & Darawad, 2015; Cruz & Bashtawi, 2016). Ancak, hemşirelik öğrencilerinin el hijyeni davranışlarını gözlemlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmalar, el hijyeni becerisinin uygulamaya yeterince yansıtılmadığını bildirmektedir. Yapılan bir çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin çoğunluğunun enfeksiyon kontrol kavramlarını yeterince bilmelerine rağmen, %75'inin hastayla temas öncesi ve sonrasında el hijyenine uyum göstermediği gözlenmiştir (Gould & Drey, 2013). Benzer şekilde, hemşirelik öğrencilerinin genel el hijyeni sağlama oranlarının yetersiz olduğunu bildiren çalışmalara rastlamak mümkündür (Carradine, 2014; Van de Mortel, Kermode, Prozano & Sansoni, 2012; Whitcomb ve ark., 2014). Literatür, hemşirelik öğrencilerinin el hijyeni uyumlarında olduğu gibi, el hijyeni konusundaki bilgi ve becerilerini de mevcut durumda olduğundan daha iyi şekilde algılama ve düşünme eğiliminde olduklarını bildirmektedir (Cole, 2009). Bu durum özellikle hemşirelikte teori bilgi ve uygulama arasındaki boşluktan kaynaklanabilir. Öğrencilerin okulda teoride öğrendikleri bir bilgiyi beceriye dönüştürüp çalışma ortamında kullanması daha fazla bir bilgi birikimini ve

pozitif inancı gerektirir (Konicki & Miller, 2016). Bu nedenle hemşirelik öğrencileri için temel bir beceri olan el hijyeni ile ilişkili kavramları kazandırmada etkili bir öğrenme yönteminin kullanılması ve sürekli eğitim stratejilerinin benimsenmesi oldukça önemlidir.

Çalışmamızda hemşirelik öğrencilerinin “hasta ile temas öncesinde” el hijyeni uygulama durumlarının istendik düzeyde olmadığı saptanmıştır. Benzer sonuçlar Alcan ve Dolgun (2019), Ceylan, Güneş, Baran, Öztürk ve Şahbudak (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da elde edilmiştir. Karadağ, İşeri, Yıldırım ve Etikan (2016b) hemşirelerle kıyaslandığında, hemşirelik öğrencilerinin hastaya dokunmadan önce el yıkama davranışlarının anlamlı olarak daha düşük olduğunu bildirmiştir. Paudel, Ghosh ve Adhikari (2016) hemşirelik öğrencilerinin sadece %6’sının hastaya dokunmadan önce el hijyenini uyguladıklarını saptamıştır. Bu bulgular, hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamaları esnasında SBI enfeksiyonların önlenmesine yönelik hasta güvenliği stratejilerini yeterince gözetmediklerini ve öncelikle kendilerini korumaya yönelik bir tutum içinde olduklarını düşündürmüştür. Yapılan bazı çalışmalarda, hastaya dokunmadan önce eldiven kullanım gerekliliği ile ilgili doğru olduğu bilinen yanlışların, hasta ile temas öncesinde el hijyeni uyumunu önemli ölçüde etkilediği, vücut sıvılarına maruz kalma riski dışında eldiven kullanım oranı ile el hijyenine uyum arasında anlamlı bir negatif ilişki olduğu bildirilmiştir (Eveillard, Joly-Guillou & Brunel, 2012; Loveday, Lynam, Singleton & Wilson, 2014).

El hijyenine uyumu teşvik eden en önemli unsurlardan biri, el hijyeninin önemine ve gerekliliğine yönelik inançtır (Al-Khawaldeh, Al-Hussami & Darawad 2015). Hemşirelik öğrencilerinin el hijyeni davranışlarının sonuçları hakkındaki inançları ve bu sonuçlara yükledikleri değer, öğrenme sürecini etkileyen önemli faktörlerdir (Cruz & Bashtawi, 2016). Çalışmamızda, hemşirelik öğrencilerinin 86.01±9.08 olarak saptanan EHİS puanı, öğrencilerin el hijyeni ve sonuçları hakkında pozitif bir inanca sahip olduklarını göstermektedir. Bulgularımız Alcan ve Dolgun (2019), Karadağ, İşeri, Yıldırım ve Etikan (2016b) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur. Benzer şekilde uluslararası literatürde hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışmalar, el hijyenine yönelik inancın pozitif olduğunu bildirmektedir (Paudel, Ghosh & Adhikari, 2016; Shinde & Mohite, 2014; Van de Mortel, Apostolopoulou & Petrikkos, 2010; Van de Mortel, Kermodé, Prozano & Sansoni, 2012).

Bu çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin, el hijyeni konusunda diğer sağlık çalışanlarının davranışlarını örnek almaya yönelik inanç puanının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Enfeksiyon kontrolü hedeflerine ulaşmak için, rol modellerinin uygun davranışı oldukça önemlidir (Nasirudeen ve ark., 2012). Literatürde, el hijyeni uyumunun, bir rol modelden ya da akran uymundan etkilenebileceği bildirilmiştir (Lankford ve ark., 2003; Kingston, O’Connell & Dunne, 2017). Barrett ve Randle (2008) sağlık çalışanlarının el hijyeni performanslarının, hemşirelik öğrencilerinin el hijyenine uyumunu etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu göstermiştir. Yapılan başka bir çalışmada, hemşirelerin ve özellikle tıp öğrencilerinin, el hijyeni uyumu konusundaki kendi yetersizliklerinin bir nedeni olarak, el hijyeni

kurallarına uymayan deneyimli hemşire veya hekimleri gösterdikleri bildirilmiştir (Erasmus ve ark., 2009). Bizim çalışmamızda bu ifadeye yönelik inancın istendik düzeyde olmaması, klinik ortamdaki hemşire ve hekim gibi sağlık profesyonellerinin el hijyeni uyumlarının istendik düzeyde olmaması ile ilişkili olabilir. Bu bulgular, hemşirelik öğrencilerinin en önemli enfeksiyon kontrol önlemlerinden biri olarak kabul edilen el hijyenine uyumunu artırmak için klinik ortamdaki sağlık profesyonellerinin de el hijyeni uyum davranışlarının iyileştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Literatürde farklı çalışma sonuçları mevcut olsa da cinsiyetin, el hijyeni davranışının önemli bir belirleyicisi olduğu, kadın olmanın daha iyi el hijyeni becerisi ve uyumu ile ilişkili olduğu bildirilmiştir (Hernández-García & Cardoso, 2013; Suen, Wong, Lo & Lai, 2019). Bu çalışmada kadın öğrencilerin EHUE ve EHİS puanları, erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Benzer bir sonuç Ceylan, Güneş, Baran, Öztürk ve Şahbudak (2020) tarafından yapılan çalışmada da bildirilmiştir. Karadağ, İşeri, Yıldırım ve Etikan (2016b) tarafından yapılan çalışmada ise, klinik ortamda çalışan erkek hemşirelerin, kadınlara göre EHUE ve EHİS puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu, ancak hemşirelik öğrencilerinde kadın öğrencilerin, erkeklerle kıyaslandığında daha yüksek EHUE ve EHİS puanlarına sahip olduğu bildirilmiştir. İspanya’da hemşirelik ve tıp öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada, erkek öğrencilerin kadınlara göre el hijyeni becerilerinin daha yetersiz olduğu belirlenmiştir (Škodová ve ark., 2016). Çin’de hemşirelik öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada, kadınların, erkek öğrenciler ile kıyaslandığında el hijyeni performanslarının anlamlı olarak daha iyi olduğu bildirilmiştir (Suen, Wong, Lo & Lai, 2019). Öncü, Vayisoğlu, Lafcı ve Yıldız (2018) kadın hemşirelik öğrencilerinin alkol bazlı el antiseptiğini etkin kullanma puanlarının, erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın bulgularının aksine Alcan ve Dolgun (2019), cinsiyet değişkeninin, hemşirelik öğrencilerinin EHUE ve EHİS puan ortalamaları için anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bildirmiştir. Bu bulgular el hijyeni uygulamalarında cinsiyet farklılığının etkilerini daha fazla incelemeye odaklanan çalışmaların gerekliliğini göstermekle birlikte, el hijyeninin öğretiminde ve öğrencilerin el hijyeni uygulamaların iyileştirilmesinde cinsiyete özgü eğitim müdahalelerinin planlanmasının daha yararlı olabileceğini de düşündürmektedir.

Çalışmamızda son sınıftaki hemşirelik öğrencilerine kıyasla, ikinci sınıf öğrencilerinin EHİS puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu, buna ek olarak klinik uygulamaya çıkılan gün sayısı ile EHİS puanlarının negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Van de Mortel, Kermodé, Prozano ve Sansoni (2012) hemşirelik öğrencilerinin eğitim yılı arttıkça, inanç puanlarının düştüğünü bildirmiştir. Suudi Arabistan’da hemşirelik öğrencileri ile yapılan bir çalışmada daha düşük akademik eğitim düzeyinin öğrencilerin daha iyi el hijyeni uygulamalarının önemli bir belirleyici olduğu bildirilmiştir (Cruz & Bashtawi, 2016). Çalışmamızın yapıldığı eğitim kurumlarındaki hemşirelik öğrencileri, son sınıftaki hemşirelik eğitimlerinin büyük bir bölümünü intörn olarak hastane ortamında geçirmektedir. Klinik uygulamaları sırasında, sağlık personellerinin el hijyenine yönelik



## KAYNAKLAR

uygun olmayan rol model davranışları, son sınıftaki hemşirelik öğrencilerinin el hijyenine yönelik inançlarının daha düşük olmasını açıklayabilir. Bu durum aynı zamanda klinik ortamdaki bir mentorun, el hijyenine ilişkin olumlu veya uygun olmayan davranışlarının, hemşirelik öğrencilerinin el hijyeninin önemine ve gerekliliğine yönelik inançlarını dolaylı olarak da el hijyeni uyumlarını etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmanın bir bulgusu olarak, hemşirelik öğrencilerinin EHUE ve EHİS puan ortalamaları arasındaki pozitif korelasyon, el hijyeninin önemine ve gerekliliğine yönelik oluşturulacak olumlu tutumun, öğrencilerin el hijyeni uygulamalarına yön verebileceğini ve uyumlarını artırabileceğini işaret etmektedir. Benzer sonuç Alcan ve Dolgun (2019) tarafından yapılan çalışmada da bildirilmiştir. Bu bulgular teori ve pratiği entegre etmenin oldukça önemli olduğu hemşirelik eğitiminde, el hijyeni becerisini öğrenciye kazandırmada, teorik prensiplerin gerekliliğini ve önemini anlamlarını sağlayacak etkili öğretim stratejilerinin kullanılmasının önemini de vurgulamaktadır.

**Araştırmanın Sınırlılıkları ve Güçlü Yönleri:** Bu çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle çalışmamız Ege bölgesindeki Afyonkarahisar ve Zonguldak ilinde bulunan iki üniversitenin sağlık bilimleri fakültesinin hemşirelik bölümlerindeki öğrencilerle yürütülmüştür, bu nedenle çalışmadan elde edilen sonuçlar tüm hemşirelik öğrencilerine genellenemez. Buna ek olarak hemşirelik öğrencilerinin el hijyeni uygulamalarına ilişkin veriler kendi öz bildirimlerine dayalıdır, el hijyeni uygulamalarının doğrudan gözlenememesi bu araştırmanın bir sınırlılığıdır. Bununla birlikte bu çalışmada örneklem sayısının yüksek olması araştırmanın gücünü artırmış aynı zamanda ülkemiz literatüründe hemşirelik öğrencilerine odaklanan sınırlı sayıda çalışmaya katkı sağlamıştır. Bu özellikler, çalışmamızın güçlü yönünü oluşturmaktadır.

## SONUÇ

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, hemşirelik öğrencilerinin el hijyenine yönelik inançlarının olumlu yönde olduğunu ve öğrencilerin öz bildirimlerine dayalı el hijyeni uygulamalarının genel olarak kılavuzlarla uyumlu olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte hemşirelik öğrencilerinin hastaya dokunmadan önce el hijyeni uygulama durumlarının istendik düzeyde olmadığı, hemşirelik eğitiminin klinik uygulama adımında el hijyenine yönelik inancın sağlık profesyonellerinin olumsuz davranışlarından etkilenebileceği saptanmıştır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, hemşirelik öğrencilerinin el hijyenine yönelik uyumlarını artırmayı hedefleyen eğitim stratejilerinin uygulanması, eğitim müdahalelerinin cinsiyet, eğitim yılı gibi öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınarak yapılandırılması, hemşirelik öğrencilerine klinik öğrenme ortamlarında sergiledikleri el hijyeni davranışlarının etkinliği konusunda sürekli bir geri bildirim sağlanması, uygulama ortamında öğrencilerin rol model aldıkları sağlık profesyonellerinin ve hemşirelik eğitimcilerinin el hijyeni uyumlarını geliştirmeye odaklı müdahalelerin uygulanması önerilmektedir.

- Alcan, A.O., & Dolgun, E. (2019). Student nurses' hand hygiene beliefs and practices. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 13(3):279-286.
- Al-Khawaldeh, O.A., Al-Hussami, M., & Darawad, M. (2015). Influence of nursing students handwashing knowledge, beliefs, and attitudes on their handwashing compliance. *Health*, 7(5):572-579.
- Alshehri, A.A., Park, S., & Rashid, H. (2018). Strategies to improve hand hygiene compliance among healthcare workers in adult intensive care units: a mini systematic review. *Journal of Hospital Infection*, 100(2):152-158.
- Al-Tawfiq, J.A., & Tambyah, P.A. (2014). Healthcare associated infections (HAI) perspectives. *Journal of Infection and Public Health*, 7(4):339-44.
- Ariyaratne, M., Gunasekara, T., Weerasekara, M., Kottahachchi, J., Kudavidanage, B., & Fernando, S. (2013). Knowledge, attitudes and practices of hand hygiene among final year medical and nursing students at the University of Sri Jayawardenepura. *Sri Lankan Journal of Infectious Diseases*, 3(1):15-25.
- Bargellini, A., Ferranti, G., Santangelo, M., Venturelli, F., Borella, P., & Marchesi, I. (2014). Students' hand contamination before and after a training shift: relationship with self-reported hand hygiene adherence. *Epidemiol Biostat Public Health*, 11(4):e9971-9979.
- Barrett, R., & Randle, J. (2008). Hand hygiene practices: Nursing students' perceptions. *Journal of Clinical Nursing*, 17(14):1851-1857.
- Carradine, C.R. (2014). Does knowledge make a difference? Assessing nursing students' knowledge of proper hand hygiene techniques in correlation with their progression through nursing school. Honors Theses, The University of Southern Mississippi.
- Cassini, A., Plachouras, D., Eckmanns, T., Abu Sin, M., Blank, H.P., Ducombe, T. et al. (2016). Burden of six healthcare-associated infections on European population health: estimating incidence-based disability-adjusted life years through a population prevalence-based modelling study. *PLoS Medicine*, 13(10):e1002150.
- Ceylan, B., Gunes, U., Baran, L., Ozturk, H., & Sahbudak, G. (2020). Examining the hand hygiene beliefs and practices of nursing students and the effectiveness of their handwashing behaviour. *Journal of Clinical Nursing*, 1-9. doi: 10.1111/jocn.15430
- Cole, M. (2009). Exploring the hand hygiene competence of student nurses: a case of flawed self assessment. *Nurse Education Today*, 29(4):380-388.
- Cruz, J.P., & Bashtawi, M.A. (2016). Predictors of hand hygiene practice among Saudi nursing students: A cross-sectional self-reported study. *Journal of Infection and Public Health*, 9(4):485-493.
- Eikelenboom-Boskamp, A., Saris, K., van Loosbroek, M., Drabbe, M.I.J., de Jongh, F., Boom-Poels, P.G.M. et al. (2018). Prevalence of healthcare-associated infections in Dutch nursing homes: follow-up 2010-2017. *Journal of Hospital Infection*, 101, 49-52.
- Erasmus, V., Brouwer, W., van Beeck, E.F., Oenema, A., Daha, T.J., Richardus, J.H. et al. (2009). A qualitative exploration of reasons for poor hand hygiene among hospital workers: lack of positive role models and of convincing evidence that hand hygiene prevents cross-infection. *Infection Control & Hospital Epidemiology*, 30(5):415-419.

- Eveillard, M., Joly-Guillou, M.L., & Brunel, P. (2012). Correlation between glove use practices and compliance with hand hygiene in a multicenter study with elderly patients. *American Journal of Infection Control*, 40(4):387-388.
- Fleischmann, C., Thomas-Rueddel, D.O., Hartmann, M., Hartog, C.S., Welte, T., Heublein, S. et al. (2016). Hospital incidence and mortality rates of sepsis. *Deutsches Ärzteblatt International*, 113(10):159-66.
- Foote, A., El-Masri, M. (2016). Self-perceived hand hygiene practices among undergraduate nursing students. *Journal of Research in Nursing*, 21(1):8-19.
- Gould, D., & Drey, N. (2013). Types of interventions used to improve hand hygiene compliance and prevent healthcare associated infection. *Journal of Infection Prevention*, 14(3):88-93.
- Graves, N., Page, K., Martin, E., Brain, D., Hall, L., Campbell, M. et al. (2016). Cost-effectiveness of a national initiative to improve hand hygiene compliance using the outcome of healthcare associated staphylococcus aureus bacteraemia. *PLoS One*, 11(2):e0148190.
- Guest, J.F., Keating, T., Gould, D., & Wigglesworth, N. (2019). Modelling the costs and consequences of reducing healthcare-associated infections by improving hand hygiene in an average hospital in England. *BMJ Open*, 9(10):e029971.
- Hernández-García, I., & Cardoso, A. (2013). Hand hygiene compliance and determining factors among Spanish nursing students. *American Journal of Infection Control*, 41(10):943-944.
- Hoffmann, M., Sendlhofer, G., Gombotz, V., Pregartner, G., Zierler, R., Schwarz, C. et al. (2020). Hand hygiene compliance in intensive care units: An observational study. *International Journal of Clinical Practice*, 26(2):e12789.
- Hung, S.Y.M., Wong, Y.Y.I., Yam, W.S.S., Li, K.A., & Ngai, C.Y.C. (2017). Knowledge, practices, compliance and beliefs of university nursing students' toward hand hygiene: A cross-sectional survey. *GSTF Journal of Nursing and Health Care*, 5,1-7.
- Jeong, S.Y., & Kim, O. (2013). Knowledge and beliefs about hand hygiene among hospital nurses. *Korean Journal of Occupational Health Nursing*, 22(3):198-207.
- Karadag, M., Iseri, O.P., Yildirim, N., & Etikan, I. (2016). Knowledge, beliefs and practices of nurses and nursing students for hand hygiene. *Jundishapur Journal of Health Science*, 8(4):e36469.
- Karadağ, M., Yildirim, N., & İseri, O.P. (2016). El hijyeni inanç ölçeği ve el hijyeni uygulamaları envanterinin geçerlilik ve güvenilirliği. *Cukurova Medical Journal* 41(2):271-284
- Karaoğlu, M.K., & Akın, S. (2019). Hemşirelerin el yıkama alışkanlıklarına ilişkin görüşleri ve el hijyeni uyum oranlarının değerlendirilmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 16(1):33-40.
- Kingston, L., O'Connell, N.H., & Dunne, C.P. (2016). Hand hygiene-related clinical trials reported since 2010: a systematic review. *Journal of Hospital Infection*, 92(4):309-320.
- Kingston, L.M., O'Connell, N.H., & Dunne, C.P. (2017). A comparative study of hand hygiene and alcohol-based hand rub use among Irish nursing and medical students. *Nurse Education Today*, 63:112-8.
- Konicki, T., & Miller, E. (2016). Use of a simulation intervention to examine differences in nursing students' hand hygiene knowledge, beliefs, and behaviors. *Nurse Education Today*, 45, 96-101.
- Korhonen, A., Vuori, A., Lukkari, A., Laitinen, A., Perälä, M., Koskela, T. et al. (2019). Increasing nursing students' knowledge of evidence-based hand-hygiene: A quasi-experimental study. *Nurse Education in Practice*, 35,104-110.
- Labrague, L.J., McEnroe-Petitte, D.M., van de Mortel, T., & Nasirudeen, A.M.A. (2018). A systematic review on hand hygiene knowledge and compliance in student nurses. *International Nursing Review* 65(3):336-348.
- Lankford, M.G., Zembower, T.R., Trick, W.E., Hacek, D.M., Noskin, G.A., & Peterson, L.R. (2003). Influence of role models and hospital design on hand hygiene of healthcare workers. *Emerging Infection Diseases*, 9(2):217-223.
- Loveday, H.P., Lynam, S., Singleton, J., & Wilson, J. (2014). Clinical glove use: healthcare workers' actions and perceptions. *Journal of Hospital Infection*, 86(2):110-116.
- Magill, S.S., Edwards, J.R., Bamberg, W., Beldavs, Z.G., Dumyati, G., Kainer, M.A. et al. (2014). Multistate point-prevalence survey of health care-associated infections. *New England Journal of Medicine*, 370(13):1198-208.
- Martínez-Reséndez, M.F., Garza-González, E., Mendoza-Olazarán, S., Herrera-Guerra, A., Rodríguez-López, J.M., & Pérez-Rodríguez, E. (2014). Impact of daily chlorhexidine baths and hand hygiene compliance on nosocomial infection rates in critically ill patients. *American Journal of Infection Control*, 42(7):713-717.
- Nasirudeen, A.M., Koh, J.W., Lau, A.L., Li, W., Lim, L.S., & Ow, C.Y. (2012). Hand hygiene knowledge and practices of nursing students in Singapore. *American Journal of Infection Control*, 40(8):e241-3.
- Öncü, E., Vayisoğlu, S.K., Lafcı, D., Yıldız, E. (2018). An evaluation of the effectiveness of nursing students' hand hygiene compliance: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 65, 218-224.
- Paudel, I.S., Ghosh, V., & Adhikari, P. (2016). Knowledge, attitude and practice of nursing students on hospital acquired infections in western region of Nepal. *Journal of College of Medical Sciences-Nepal*, 12(3):103-107.
- Sadule-Rios, N., & Aguilera, G. (2017). Nurses' perceptions of reasons for persistent low rates in hand hygiene compliance. *Intensive and Critical Care Nursing*, 42, 17-21.
- Shinde, M.B., & Mohite, V.R. (2014). A study to assess knowledge, attitude and practices of five moments of hand hygiene among nursing staff and students at a tertiary care hospital at Karad. *International Journal of Science and Research*, 3(2):311-321.
- Škodová, M., Gimeno-Benítez, A., Martínez-Redondo, E., Morán-Cortés, J. F., Jiménez-Romano, R., & Gimeno-Ortiz, A. (2015). Hand hygiene technique quality evaluation in nursing and medicine students of two academic courses. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(4):708-717.
- Suen, L.K.P., Wong, J.W.S., Lo, K.Y.K., & Lai, T.K.H. (2019). The use of hand scanner to enhance hand hygiene practice among nursing students: A single-blinded feasibility study. *Nurse Education Today*, 76, 137-147.
- Tümtürk, A., Diken, Ö.E., & Güler, S.B. (2016). Bir dal hastanesinde el hijyeni uyum gözlemlerinin değerlendirilmesi. *FLORA*, 21(3):111-115.

- Van de Mortel, T.F. (2009). Development of a questionnaire to assess health care students` hand hygiene knowledge, beliefs and practices. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 26(3):9-16.
- Van de Mortel, T.F., Apostolopoulou, E., & Petrikkos, G. (2010). A comparison of the hand hygiene knowledge, beliefs, and practices of Greek nursing and medical students. *American Journal of Infection Control*, 38(1):75-77.
- Van de Mortel, T.F., Kermode, S., Prozano, T., & Sansoni, J. (2012). A comparison of the hand hygiene knowledge, beliefs and practices of Italian nursing and medical students. *Journal of Advanced Nursing*, 68(3):569-579.
- Whitcomb, K.S. (2014). Using a multidimensional approach to improve quality related to students` hand hygiene practice. *Nurse Educator*, 39(6):269-273.
- Wilson, P., Gurusamy, K.S., Morley, R., Whiting, C., Maeso, B., Fitzgerald, G. et al. (2019). Top research priorities in healthcare-associated infection in the UK. *Journal of Hospital Infection*, 103(4):382-387.
- Wu, K.S., Chen, Y.S., Lin, H.S., Hsieh, E.L., Chen, J.K., Tsai, H.C. et al. (2017). A nationwide covert observation study using a novel method for hand hygiene compliance in health care. *American Journal of Infection Control*, 45(3):240-244.

# Yükseköğretimde Öğrencinin Dersi ve Öğretim Elemanının Öğretim Performansını Değerlendirmesi: Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Örnekleme

## Student Evaluation of the Course and the Lecturer's Teaching Performance in Higher Education: A Case of Pedagogic Formation Certificate Program

Mustafa Zülküf ALTAN

### ÖZ

Yükseköğretimde öğretimi değerlendirme yöntemlerinin en yaygın olarak kullanılanı Öğrenci Ders Değerlendirmeleridir. Ülkemizde çok sıklıkla kullanılmayan ve literatürde ülkemize ait fazla çalışma bulunmayan bu yaklaşımla İç Anadolu'da bir devlet üniversitesinde 2018 Güz dönemi 9. dönem birinci yarıyıl Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'na devam eden 44 kadın, 127 erkek toplamda 171 öğrenciden seçmeli olarak aldıkları Öğretmenlik Meslek Etiği (2 grup) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim (3 grup) derslerini ve bu dersleri veren öğretim elemanının derslerdeki öğretim performansını değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından daha önce de kullanılan ve aşına olunan Webster Üniversitesine ait ve Kuzey Amerika'da pek çok üniversitede benzeri kullanılan bir ders değerlendirme aracı Türkçeye çevrilerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Katılımcıların çok büyük kısmı (%93.6) "evet dersler faydalıydı, (%95.9)'u bu dersleri arkadaşlarıma tavsiye ederim derken çok daha büyük bir oranda (%96.5)'i de bu derslerle ilgili memnuniyetlerini beyan etmişlerdir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan öğrencilerin, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan öğrencilere nazaran daha yüksek oranda memnuniyet gösterdikleri gözlemlenmesine rağmen Mann-Whitney U testi kullanılarak yapılan analizlerde yirmi yedi yarıdan sadece dokuzunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Çalışma sonuçlarına bakıldığında her iki dersin de amaçlarına ulaştığı ve öğrencilerde istenen farkındalığın sağlandığı anlaşılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Yüksek Öğretim, Öğrencinin Öğretimi Değerlendirmesi, Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi

### ABSTRACT

Student Evaluation of Teaching (SET) is the most widely used method of evaluating teaching in higher education. Remaining not researched enough and being not widely used in Turkey, this method has been conducted on 44 females and 127 males in total 171 students taking the courses Ethics of Teaching Profession (3 groups) and Individualized Instruction (2 groups) electively in the first semester of the 9th term of the Pedagogic Formation Certificate Program in 2018 Fall Semester at a state university in the central Anatolia in order to determine participants' perceptions about the course and the lecturer's teaching performance during the lectures. A Course Evaluation tool, familiar to the researcher, used by Webster University and whose cognates are heavily used in many universities in North American context was translated into Turkish and used in the study.

According to the data, a great majority of the participants (93.5%) stated that "the courses were useful", (95.9%) declared that "they would recommend the courses to their friends" and even greater majority of the participants (96.5%) asserted their satisfaction with the courses in general (excellent + very good). Although students who attended the Individualized Instruction course were observed to have higher satisfaction levels compared to those taking Ethics of Teaching course, a significant difference was found in only nine out of the twenty-seven judgements by using Mann-Whitney U test.

According to the results of the study, both lessons have achieved their aims and managed to increase students' awareness.

**Keywords:** Higher Education, Student Evaluation of Teaching, Pedagogic Formation Certificate Education

Altan M. Z., (2020). Yükseköğretimde öğrencinin dersi ve öğretim elemanının öğretim performansını değerlendirilmesi: Pedagojik formasyon sertifika eğitimi örnekleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 559-572. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.416>

Mustafa Zülküf ALTAN (✉)

ORCID ID: 0000-0001-9391-5856

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Kayseri, Türkiye

Erciyes University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Kayseri, Turkey

altanmz@erciyes.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 01.12.2019

Kabul Tarihi/Accepted : 15.12.2020



## GİRİŞ

Öğretimin amacı basittir; öğrencinin öğrenmesini sağlamak. Öğretmek, öğrencilerin neyi ve nasıl öğrendikleri hakkında varsayımlarda bulunmaktır; bu yüzden de iyi öğretim öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bilgi edinmeyi kapsar.

Öğretimin ve öğrenmenin niteliğini sağlamak ortak bir girişimdir. Sınıftaki niteliği belirleme ve değerlendirme zor bir süreç olduğu kadar her eğitim sisteminin gelişimi açısından da önemli bir faktördür. Eğer öğretimin yüksek standartta ve nitelikte olduğundan emin değilsek öğrenmenin de maksimum seviyede gerçekleştiğinden asla emin olamayız.

Öğretim, statik ve tek yönlü olmaktan ziyade kapsamlı ve çok yönlü bir girişimdir. Öğretim elemanının, ders içeriğini geliştirmek, dersi ve öğretim aktivitelerini planlamak, ders materyalini seçmek ve yapılandırmak, öğretim bilgilerini etkin olarak sunmak, öğrenmeyi değerlendirmek, öğrencilere dönütler vermek, motivasyonu ve ilgiyi sağlamak ile artırmak ve son zamanlarda ortaya çıkan WEB geliştiriciliği gibi pek çok görevi vardır.

Üniversite düzeyinde genelde öğrencilerin sınıfa kendi motivasyonlarını, kendi disiplinlerini ve buldukları alan itibarıyla o konu hakkında bu zamana kadar geliştirdikleri kendi bilişsel becerilerini getirecekleri umulmaktadır. Bütün bu varsayımlara rağmen, öğrenme süreciyle alakalı olarak öğretim elemanının çok önemli bir o kadar da zahmetli bir rolü bulunmaktadır. O da öğrencinin öğrenmeye dair isteklerini ve yetenekleri en etkin şekilde kullanabileceği bir ortam yaratmaktır. Peki, bu içeriğin sağlanıp sağlanmadığını nasıl tespit edilebilir? Çok farklı tespit ve değerlendirme yöntemleri mevcuttur. Video kayıtlarının yapılması, sınıf gözlemleri, öğretmen portföyleri, öğrenci öğrenme çıktıları, öğretmenin kendini değerlendirmesi, öğretmenlik alan testleri, profesyonel görüşmeler, akran değerlendirmeleri, uzman değerlendiricilerin gözlem yapması ve öğrencilerin öğretimi değerlendirmesi gibi farklı yöntemlerde kullanılabilir (Borg, 2018). Bu makale de öğrencilerin öğretimi (ders içeriği ve öğretim elemanının öğretim performansı) değerlendirmesi üzerine yazılmıştır.

Öğrenci Ders Değerlendirmeleri (ÖDD) yaklaşık bir yüzyıldır kullanılmakta, akademik olarak çalışılmakta ve tartışılmaktadır (Remmers, 1927, 1930; Bradenburg ve Remmers, 1927). Wachtel 1998'e göre ilk değerlendirme aygıtı 1915'de yayınlandı ve öğrencilerin öğretmenin etkinliğini değerlendirmesine yönelik ilk çalışma da 1920'lerde yapıldı. 1970'lerde, öğrencilerin öğretimi değerlendirmeleri özellikle biçimlendirici (formative) amaçlarla yani öğretimin kalitesini artırma ve şekillendirme amaçları için kullanıldı (Thorndike ve Waldram, 1971). Yetmişlerden sonra daha çok özetleyici (summative) amaçlarla yani öğretim elemanını işte tutma, ödül, terfi ve ilerlemesini sağlamak amaçlarıyla kullanılmaya başlandı.

ABD'de 1973-1993 yılları arasında 600 kolejdeki öğretim elemanının öğrenciler tarafından yapılan değerlendirme sonuçlarını yayımlayan Seldin (1993), öğrenci ders değerlendirmelerinin yüzde 29'dan, yüzde 80'lere çıktığını tespit etmiştir. Bu tarihten kısa bir süre sonra yapılan bir çalışmada da ABD'de deki üniversitelerin %90'ından fazlasının öğrenci ders değerlendirmelerini

kullandığı bildirilmektedir (Wagenaar, 1995). Bu tespitlerden de anlaşılacağı gibi öğrenci ders değerlendirmeleri, öğretim becerisinin en önemli hatta tek göstergesi olmuştur (Berk, 2005; Galbraith ve arkadaşları, 2012; Spooen ve arkadaşları, 2013). Bu uygulamaların temelinde de sistemin, mükemmel öğretimi; iyiden, vasat ve kötü öğretimden ayırt ettirebilmesi yatmaktadır.

Öğretimi değerlendirme yöntemlerinin en yaygın olarak kullanılanı öğrenci ders değerlendirmeleridir (Cashin, 1999; Clayson, 2009; Davis, 2009). Öğrenme ve öğretme sürecinin alıcıları öğrenciler olduğundan, öğretim elemanlarının öğretim niteliğini en iyi yine öğrenciler değerlendirebilir diye düşünmek yanlış olmasa gerek. Ancak bu kabul gören bir yaklaşım olsa da bu anlayışın pek çok tuzaklar barındırabileceği de unutulmalıdır (Nakpodia, 2011).

Öğrencilerin dersleri değerlendirmesi, öğretimi değerlendirme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Nitelikli ve etkili tasarlanmış değerlendirme aygıtları öğretim etkinliği konusundaki geçerlilik ve güvenilirlik sorununa da yardımcı olmaktadır. Bu bakımdan da tecrübeli öğretim elemanlarından daha fazla mesleğe yeni başlamış ve yolun başında olanlar için gelişim açısından önemli bir fırsat olarak görülmektedir. Öğrencilerin dersleri değerlendirmeleri, öğretimin etkinliği konusunda da önemli bilgiler sunduğundan bu değerlendirmeler yükseköğretimin sabit bir uygulaması hâline dönüşmüştür (Berk, 2005; Cashin, 1999; Clayson, 2009; Davis, 2009; Galbraith ve arkadaşları, 2012; Spooen ve arkadaşları, 2013).

Makale içinde tarihsel olarak sıralanmaya çalışılan ve paylaşılan araştırma ve yazılmış makalelere ilaveten öğrencilerin dersleri değerlendirmesi üzerine yapılmış daha yüzlerce araştırma ve makale olmasına rağmen hâlâ pek çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Makalede tarihsel sıra içinde paylaşılmaya çalışılan mevcut çalışmaların çoğunda geçerlilik/güvenilirlik konusu çalışılmasına rağmen bu durum maalesef yeni çalışmalarda da kendini göstermektedir (Spooen ve arkadaşları, 2013). Oysa bu düşüncenin artık işlenmesine gerek olmadığı yapılan pek çok araştırmanın sonucundan anlaşılmaktadır (Nasser ve Fresko, 2002; Theall ve Franklin, 2001).

Öğrencilerin dersleri değerlendirmesi hakkında yazılmış sayısız mit ve yanlış düşünce de bulunmaktadır. Bu durum da ister istemez hem öğretim elemanlarının, hem de öğrencilerin algılarını etkilemektedir. Öğrencilerin dersleri değerlendirmeleri, öğretim üyeleri için bir tür endişe kaynağına da dönüşmüştür (Hodges ve Stanton, 2007). Bunun da temel nedeni değerlendirmelerin hileli olduğu (Eiszler, 2002), öğrencilerin değerlendirici olarak yetersiz oldukları gibi düşüncelerdir (Nasser ve Fresko, 2002).

McKeache (2006) öğrencilerin dersleri değerlendirmesi konusunda dört temel eleştiriyi sıralamaktadır. Bunlar; öğrencilerin, öğretim elemanları hakkında tutarlı ve bilgili şekilde yargılar oluşturabilecek konumda olmaları, öğrencilerin belli bir süre geçmeye kadar dersler hakkında doğru yargılarda bulunamayacakları, öğrenci puanlamaları öğrenmeyle olumsuz

ilişkilidir ve öğrenci puanlamaları derslerden alacakları not beklentileriyle ilişkilidir.

Bazı çalışmalarda zorluk derecesi daha yüksek derslerin, zorluk derecesi daha düşük derslerden daha iyi puanlar aldığı, sınıf mevcudunun çoğunluğunun öğretim elemanıya aynı cinsiyeti paylaştığı durumlarda öğretim elemanlarının az daha yüksek puanlar aldığı, ilk kez okutulan ve/veya yeni derslerin ve öğrenci ilgisinin yüksek olduğu derslerde öğrencilerin daha yüksek puanlar verdiği tespit edilmiştir (Ory ve Ryan, 2001; Theall ve Franklin, 2001).

Bu duruma rağmen bulgular genelde karışıktır ve öğretim elemanlarının düşünceleri farklılıklar göstermektedir (Wachtel, 1998). Örneğin, 357 öğretim elemanı ile yapılan bir çalışmada öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin dersleri değerlendirmeleri konusunda olumlu görüşe sahip olduğunu, katılımcıların %68'nin değerlendirmeleri davetsiz misafire benzettiğini, %70'nin bu tür değerlendirmeleri zaman kaybı olarak bulduğunu, %82'sinin de bu tür değerlendirmeleri uygunsuz algıladıkları görülmüştür (Beran ve arkadaşları, 2005).

Aynı kapsamda, öğrencilerin dersleri değerlendirmesinin öğretim elemanlarının öğretim etkinliğini ölçen yasal bir ölçüm unsuru olarak kullanılmasına karşı çıkan araştırmalar da mevcuttur (Adams, 1997; Wright ve Jenkins-Guarnieri, 2012).

Hornstein (2017) ise daha da ileri giderek öğrenci ders değerlendirmelerinin terfi ve kariyer ilerlemesi gibi amaçlarla ve tek karar verici olarak kullanılmasının uygun olmadığını, şartlara bağlı olarak, hatta illegal olabileceğini savunmaktadır.

Seldin (1984) ise ister beğenilsin ister beğenilmesin, öğrenci ders değerlendirmelerinin ABD'de Kolej ve üniversitelerde %90'ın üzerinde bir kullanıma sahip olduğunu belirtmektedir. Adams'ın (1997) yılında yayımladığı o çok ses getiren makalesinin üzerinden 21 yıl geçmesine rağmen özellikle Kuzey Amerika'da öğrencilerin öğretimi değerlendirmesi hâlen öğretim elemanlarının becerilerini, yükseltmelerini ve terfilerini belirlemede en temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Jordan, Mendro ve Weerasinghe (1997) etkili bir öğretim elemanı ile geçirilecek birkaç yılın en dezavantajlı öğrencileri bile başarı sürecine dâhil edeceğini, tersine de sıradan ve etkisiz bir öğretim elemanı ile geçirilecek birkaç yılın telafisi mümkün olmayan tahribata sebep olacağını aktarmaktadır. Etkili öğretim elemanlarının, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükseltmesi, öğrencilerin hem akademik hem de akademik olmayan başarılarına katkı sağlar (Altan, 2016). Böylesi bir durum da öğrencilerin öğrenme konusundaki tatminini artırmaya katkı sağlar bu da hem kurumların öğrenmeye dair imajını hem de öğrencilerin birimlerine ve kurumlarına olan sadakatlerini etkiler (Helgesen ve Nasset, 2007).

Etkili öğretim elemanları öğretim becerilerini geliştirdikçe, kullandıkları yöntem ve materyalleri değiştirdikçe, yaptıkları uygulamaların öğrenciler tarafından kabul görüp görmediğini de öğrenmek isterler. Bunun da en kolay ve en sık başvurulan yöntemi, öğrenci ders değerlendirmelerinin yapılmasıdır.

Öğrencilerin dersleri değerlendirmelerindeki muğlaklık ve karışıklığın ana sebebi öğretimin etkinliğini ölçecek uygun kriterler konusunda bir uzlaşının olmamasıdır.

Becker ve arkadaşları (2012) öğrenciler, öğretim elemanının dersle ilgili ve öğretimi etkileyen konulardaki, ders notlarının niteliği ve anlaşılabilirliği gibi, tecrübelerini güvenilir bir şekilde değerlendirebilirler derken; Boring (2015) ise öğrencilerin değerlendirme formlarını doldururken kullandıkları kriterlerin öğretim elemanının öğretim kalitesiyle bir ilgisinin olmadığını söyler. Hatta bazen öğretim elemanının bilgi, öğretiminin açıklığı ve öğretimle ilgili diğer niteliklerden ziyade, öğretim elemanının gülümsemesi, mimikleri ve tarzından etkilenildiği ve değerlendirmelerin bunlara göre yapıldığı da literatürde yer almaktadır (Merritt, 2008). Görüldüğü gibi akademik camiada "etkili öğretim" ya da öğretim becerisinin tanımı konusunda bir uzlaşma bulunmamaktadır (Spooren ve arkadaşları, 2013).

Etkili bir öğretim elemanı, öğrenmeye yardımcı olacak ortamı ve şartları akılcıca yaratan kimsedir. Öğretim elemanı ne yaparsa yapsın bir şekilde bir öğrenme zaten gerçekleşecektir. Aynı hesaplama, bir öğretim elemanı ne yaparsa yapsın bazı öğrenciler öğrenmeyecektir. Buradaki kritik soru öğretim elemanının öğrenmeye yardımcı olacak ortamı ve şartlara ne kadar yardım ettiği veya edemediğidir.

Hills (1974), bu yıla kadar yapılan pek çok çalışmayı incelediğinde öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilen bütün uygulamaların ve hazırlanan aygıtların amacının öğretim elemanının kendi öğretim becerilerini geliştirme amacını taşıdığını tespit etmiştir.

Son zamanlarda yapılan birçok çalışmada öğrenci ders değerlendirmelerinin farklı yanları irdelenmiştir. Bu çalışmalarda ortak nokta, öğretim elemanlarının genelde değerlendirmeler konusunda olumlu olduklarını ancak çok azının bu değerlendirme verilerini kendi öğretimlerini geliştirmek amacıyla kullandığını göstermektedir (Benton ve Cashin, 2012; Beran ve Rokosh, 2009; Hendry ve arkadaşları, 2007; Nasser ve Fresko, 2002; Stein ve arkadaşları, 2013). Öğretim elemanları öğrenci değerlendirmelerindeki dönütleri öğretimlerini geliştirmek amacıyla kullanmalıdır (Dresel ve Rindermann, 2011; Stein ve arkadaşları, 2013). Ancak bu veriler her zaman öğretimi geliştirmeye yardımcı olur diye bir kural da söz konusu değildir (Kember ve arkadaşları, 2002). Değerlendirmelerdeki dönütleri öğretimlerini geliştirme yönünde kullanamayanların genel sorunu, bunu nasıl yapabileceklerini bilmemeleridir (Bamber ve Anderson, 2012; Dresel ve Rindermann, 2011). Nasser ve Fresko'nun (2002) vurguladığı gibi bu verilerden yararlanma kişinin isteğiyle alakalı bir durum olsa gerek.

Üniversitelerde yaptırılan ders değerlendirme yöntemlerinin amacı bir bakıma ders içeriği, öğretim elemanı ve kullanılan materyal konusunda dönüt alınmasıdır. Bu tür sistemlerin benzer özellikleri vardır. Bunlar: "içinde hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorular içeren aygıtlar olmalıdırlar, en azından bir madde etkinliği bütünsel olarak değerlendirmelidir, ders içeriği ve öğretim elemanının etkinliği sorgulanmalıdır, cevapların anonimliği sağlanmalıdır, uygulama yılın sonunda ve öğretim elemanının bulunmadığı bir ortamda gerçekleştirilmelidir" (Algozzine ve arkadaşları, 2004, s. 15).

Değerlendirmeler; öğretim elemanlarının yeniden görevlendirilmelerinde, kariyer süreçlerinde, terfi, başarı yükseltme ve ödül verme gibi amaçlarla kullanılabilir. Bu değerlendirmeler, özetleyici amaçlar için (summative) yapılabildiği gibi biçimlendirici (formative) amaçlar için de yapılabilmektedir. İlk yıllarda biçimlendirici değerlendirmelerin yapılması öğretim elemanının gelecekteki özetleyici değerlendirme sonuçlarının daha avantajlı olmasına yardım edebilir. Bazı kurumlar, her ders için standart tek bir form kullanırken bazı diğer kurumlarda farklı fakülteler, farklı bölümler için farklı formlar uygulamaktadırlar. Ders değerlendirme formlarındaki maddeler dersin tasarımı, işleniş ve öğretim elemanının tutum ve davranışları hakkında bilgi edinmeyi amaçlar. Örneğin Cashin (1995) formlarda yer alan altı unsurdan bahseder. Bunlar: dersin içeriği hakkında soruları, öğretim elemanının iletişim becerileri hakkında soruları, öğrenci-öğretim elemanı arasındaki iletişim hakkındaki soruları, dersin zorluğu ve dersin yükü hakkında soruları, dersin, değerlendirme uygulamaları ve öğrencinin kendini değerlendirmesinin istenmesini içerir.

Lattuca ve Domagal'ın (2007) vurguladığı gibi öğretimin etkinliği en iyi öğrenci puanlamalarıyla birlikte nitelikli ölçümlerin bulunduğu çoklu değerlendirmelerle yapılabilir. Değerlendirmeler özetleyici veya biçimlendirici olarak yapılabilmektedir. Ancak genelde özetleyici olanlar tercih edilmektedir. Özetleyici olan dönem sonu ders değerlendirmeleri, final sınavlarından önce genelde öğretim elemanı sınıfta yokken sınıfın bir temsilcisi tarafından yapılır. Değerlendirmeler sırasında öğrencilerin değerlendirme süresi bitene kadar birbirleriyle değerlendirmeleri konusunda konuşmalarını konusunda uyarı yapılmalıdır. Dönem sonu yapılan özetleyici değerlendirmeler, gelecek dönemlerdeki derslerimizi nasıl geliştirebileceğimiz konusunda önemli bilgiler sunar. Ancak verilere nasıl bir reaksiyon vereceğimiz konusu zor olabilir.

Dommeier ve arkadaşları (2004), ÖDD formlarının cevaplanma oranlarının sınıf içi uygulamalarda %70, çevrim içi uygulamalarda ise %29 olduğunu aktarmaktadır. Benzer sonuçlar Ling ve arkadaşları (2012) tarafından da teyit edilmektedir. Düşük cevaplanma oranlarının nedenleri arasında öğretimden genelde tatmin olunması ve formları doldurmaya gerek görülmemesi, uygunsuzluk, ulaşamamak ve zaman neden olarak gösterilmektedir (Berk, 2012).

Öğrencilerin tatmini konusundaki belirleyiciler genelde öğretim performansı, öğretim elemanının özellikleri, kariyerle ilişkili meseleler, programın veya dersin yeniliği ve uygunluğu ve sınıf imkânları gibi nedenlerdir. Bu belirleyiciler arasında eğitimin kalitesinin önemli bir unsuru olan öğretim performansı, öğrenci tatminindeki en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Ginns ve arkadaşları, 2007; Malik ve arkadaşları, 2010). Bunun yanı sıra öğretim elemanının yeterliliği, iletişim becerisi, tutumu, sevimliliği ve mizah anlayışının da öğrenci puanlamasında etkili olduğu tespit edilmiştir (Duque, 2013). Aynı şekilde Duque ve Weeks (2010), yenilikçilik ve derse katkının da öğrenci tatminini etkilediği kanaatinde. Bazı diğer yazarlar ise öğrenci ders değerlendirmelerinin öğretim becerisinden ziyade daha çok öğretim elemanının popülerliği ve sevimliliği ve diğer özellikleri ile ilgili olduğunu düşünmektedir (Abrami ve arkadaşları, 1982;

Beecham, 2009; Braga ve arkadaşları, 2014; Stark ve Freishtat, 2014).

Ders değerlendirme verilerinin farklı amaçlar için kullanımı söz konusudur. Bunlar: öğretimi geliştirmek, personel hakkında kararlar vermek, öğrenciler tarafından ders seçimi yapılabilmesi ve giderek artan oranda öğretim elemanlarının katılacakları ödül yarışmaları için kanıt oluşturmak amaçlarını taşımaktadır. Ders değerlendirmelerinin yaygınlaşmasından beri bu değerlendirmelerin hem öğretimi hem de öğrenci öğrenmesini geliştirdiği savunulmaktadır (Goldschmid, 1978). Ancak Marsh (2007), ders değerlendirmelerinin tek başına öğretimin niteliğini değiştirmeye sebep olamayacağını bunun da en önemli nedeninin öğretim elemanlarının veri analizi ve bu analizleri yeterince yorumlayabilme becerilerinin bulunmaması olduğunu iddia etmektedir. Öğretim elemanlarının çok azı bu değerlendirme verilerini öğretimlerini geliştirmek ve değiştirmek için kullanmaktadır (Stein ve arkadaşları, 2013). Değerlendirmeleri bu amaçla kullananların da bu değerlendirmeleri neden kullandıklarına dair net bir resim yoktur (Penny ve Coe, 2004; Stein ve arkadaşları, 2012). Gerekli eğitim sağlandığı takdirde öğretim elemanının öğretime dair tutum ve davranışlarını değiştirebilecekleri de gösterilmiştir (Penny ve Coe, 2004).

Ülkemizde, yükseköğretimde Öğrenci Ders Değerlendirmelerinin etkin bir şekilde kullanıldığını söylemek mümkün değildir. Üniversitelerin çoğunda öğrencilere çevrim içi sunulan genel bir değerlendirme sistemi bulunmasına rağmen bunların etkin bir şekilde kullanıldığına maalesef şahit olunmuyor.

2007 güz döneminde Kanada'da The University of Columbia altı farklı üniversitenin modülünden yararlanarak yeni bir puanlama sistemi geliştirmiştir. Bu sistemde öğretim elemanlarına yönelik hazırlanacak ders değerlendirme aygıtlarında aşağıda sıralanan altı maddenin yer alması istenmiştir.

1. Öğretim elemanının öğrenme konusundaki beklentilerinin açıklığı.
2. Öğretim elemanının ders içeriğini etkin bir şekilde aktarma becerisi.
3. Öğretim elemanının derse karşı ilgiyi ve isteği artırma becerisi.
4. Öğretim elemanının değerlendirme konusundaki adilliği.
5. Öğretim elemanının öğrencilerin öğrenmesi konusundaki endişeleri.
6. Öğretim elemanının öğretimi bir bütün olarak değerlendirebilmesi (Gravestock ve Gregor-Greenleaf, 2008).

Öğrencilerin bu soruları beşli bir ölçekle (Çok kötü, kötü, yeterli, iyi ve mükemmel) değerlendirmeleri isteniyor. Çalışmada kullanılan değerlendirme aygıtı hem Cashin (1995)'in vurguladığı alanları hem de yukarıda sıralanan unsurları kapsadığından tercih edilmiştir. Değerlendirmeler, öğretim elemanının kişisel hedeflerini yansıtmalıdır. Değerlendirmenin amacı kendimizi diğer meslektaşlarımızla kıyaslamaktan ziyade derslerimiz ve sınıflarımız hakkında bilgi edinmektir.



## YÖNTEM ve AMAÇ

Literatürde ders değerlendirme aygıtlarının genel olarak ve uzun vadede özel konular hakkında (öğretim elemanının organizasyon becerisi gibi) tutarlı ve kalıcı maddeler içerdiğinden hem güvenilir ve geçerli olabilecekleri hem de açıklayıcı oldukları yönünde bir fikir bulunmaktadır (Abrami, 2001; Theall ve Franklin, 2001). Pek çok öğrencinin ders değerlendirmelerinde kullanılan aygıtların güvenilirliği ile yakından ilgili oldukları yönünde çalışmalar mevcuttur (Abrami ve arkadaşları, 2001; Centra, 2003; Ory, 2001, Marsh, 2007).

Bu arada 1975-1995 yılları arasında yapılmış araştırmaların sonuçlarını yayınlayan Greenwald (1997), bu süreçte yapılan ders değerlendirmelerinde kullanılan formların güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca McKeachie “öğrenci ders değerlendirmelerinin öğretimin etkinliğini değerlendirmede en geçerli kaynak” olduğunu söyler (1997, s.128). Ancak tam tersi görüşte olan araştırmalar da mevcuttur. Öğrencilerin dersleri değerlendirmeleri konusunda literatürde, geçerlilik, güvenilirlik, cinsiyet gibi konularda ciddi problemler olduğu iddia edilmiştir (Beecham, 2009; Boring ve arkadaşları, 2016; Braga ve arkadaşları, 2014).

Öğrencilerin ders değerlendirmelerindeki geçerlilik konusuyla ilgili en temel soru, öğrencilerin öğretimi gerçekten doğru bir şekilde değerlendirip, değerlendiremeyeceğidir. Bunun da temel nedeni öğrencilerin, öğretim elemanlarının öğretim davranışlarını ve derslerin içeriğini güvenilir bir şekilde değerlendiremeyeceği korkusudur. Ancak pek çok çalışma, öğrencilerin öğretim davranışları yani sunum, açıklık, organizasyon ve aktif öğrenme tekniklerini değerlendirmede güvenilir olduklarını kanıtlamaktadır (Nasser ve Fresko, 2002; Theall ve Franklin, 2001). Unutulmamalıdır ki, değerlendirmeler sırasında maa-lesef kızgınlık, insanları tatminden daha fazla motive eder. Örneğin toplumsal olaylarda mutluyuz diye bağırarlara mı yoksa mutsuzuz diye bağırarlara mı daha fazla şahit oluruz? Bu durum mutlaka dikkate alınmalı ve veriler ona göre değerlendirilmelidir. Bu bakımdan bireysel cevaplardan ziyade genel desene odaklanılmalı ve değerlendirmeler genel desen üzerinden yapılmalıdır.

Dönüt verme geleneği ve teknikleri öğrencilere öğretilmediğinden kişiselleştirilmiş veya duyu yüklü kelime ve/veya cümlelerle karşılaşmak çok mümkün ancak bu durum kısa süreli bir eğitimle düzeltilebilir. Verilen dönütlerin eleştirilen duruma alternatifler sunması da sağlanmalıdır. Dönütler, mutlaka öğretimin iyi ve kötü taraflarını yansıtmalıdır. Öğretim elemanı, öğrencilere neden dönüt vermeleri gerektiğini ve dönütlerin sonuçlarının neler olabileceği konusunda bilgilendirmelidir.

Öğretim ve öğretmenlik çok kişisel ve bireysel bir meslektir. Bu bakımdan öğretim elemanının şahsına ve öğretim uygulamalarına dair yapılan eleştirileri kabul etmek genelde zordur. Ancak eğer kabul etmez veya savunmacı bir reaksiyon gösterilir ise, o grup öğrenciden bir daha dürüst ve işe yarar dönüt alma şansı kaybedilebilir. Ayrıca, unutulmamalıdır ki hiç kimse daha iyi olamayacak kadar iyi değildir yani herkesin kendini geliştirebileceği bir alan söz konusudur.

Çalışmada Erciyes Üniversitesi 2018 Bahar dönemi 9. dönem birinci yarıyıl Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'na devam eden 44 kadın, 127 erkek toplamda 171 öğrenciden seçmeli olarak aldıkları Öğretmenlik Meslek Etiği (2 grup) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim (3 grup) derslerini ve dersi veren öğretim elemanının derslerdeki öğretim performansını değerlendirmeleri istenmiştir.

Uygulama günü sınıflarda toplamda 178 öğrenci bulunmuştur. Uygulama neticesinde altı katılımcının, değerlendirme aygıtlarını tam olarak doldurmadıkları tespit edildiğinden bunlar araştırmaya dâhil edilmemiş ve araştırma 171 (%96) öğrenci ile tamamlanmıştır. Uygulama günü sınıfta bulunmayanların bir kısmı o gün derste olmayanlar, diğer kısmı da kayıtlı olduğu halde derse devam etmeyenlerdir. Bilindiği üzere Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, MEB, TTKB 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı Kararı ile kabul edilen “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları” gereğince belirlenen öğretmenlik alanları ve lisans düzeyinde eğitim-öğretim veren yükseköğretim programlarına kayıtlı öğrenciler ile bu programlardan mezun olanlara yönelik olarak Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenmektedir. Programda birinci dönem bulunan teorik zorunlu dersler şunlardır: Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi, Sınıf Yönetimi ve iki adet seçmeli ders. Seçmeli dersler birinci grupta: Eğitimde Eylem Araştırması, Eğitimde Program Geliştirme, Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi, Gelişim Psikolojisi, Öğretmenlik Meslek Etiği, Yaşam Boyu Öğrenme ve Rehberlik, Eğitimde Teknoloji Kullanımı, Eğitim Felsefesi, Türk Eğitim Tarihi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Karakter ve Değerler Eğitimi, Özel Eğitim ve Bilgisayar Destekli Öğretim dersleri bulunmaktadır.

Çalışmanın amacına yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğrencilerin öğretim elemanının öğretim performansına karşı algıları nasıldır?
2. İki ders arasında öğretim elemanı hakkındaki algılar açısından belirgin bir farklılık var mıdır?

### Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırmada, araştırmacı tarafından daha önce de kullanılan ve aşına olunan Webster Üniversitesine ait ve Kuzey Amerika'da pek çok üniversitede benzeri kullanılan bir ders değerlendirme formu Türkçeye çevrilerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Form, 225 öğrencinin kayıtlı olduğu gruplardaki toplamda 178 öğrenciye dağıtılmış ancak 171 adedi değerlendirmeye alınmıştır. Tam olarak doldurulmayan altı adet form değerlendirilmeye alınmamıştır. Katılımcıların 106 adedi Öğretmenlik Meslek Etiği, 65 adedi de Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini almıştır. Bu katılımcıların %25,7si (n=44) kadın, %74,3 (n=127) erkektir.

Kullanılacak değerlendirme aygıtının çevirisi yapıldıktan sonra bir başka öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Bu



işlemden sonra pilot uygulama ile otuz öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda anketten hiçbir madde silinmemiştir. Cronbach alpha kullanılarak anketin içsel tutarlılığı .42, güvenilirliği de .93 olarak tespit edilmiştir. Sormaca sonuçlarının bireysel olarak üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ancak genel sonuçların araştırma amacıyla kullanılabilceği katılımcılarıyla paylaşılmış ve onayları alınmıştır.

Değerlendirme aygıtında; genel bilgiler, öğretim yaklaşımları, geri bildirim ve değerlendirme, kaynaklar ve idare, genel deneyim, öz değerlendirme ve güçlü yönler ve gelişme yöntemleri hakkındaki açık uçlu sorulardan oluşan toplam 31 madde ve her bölümden sonra bulunan açık uçlu yorum kısımlarından oluşmaktadır. Bölümlerde; kesinlikle katılıyorum/katılmıyorum arasında değişen beşli likert soru sistemli (4 bölüm/16 madde), evet/ hayır (2 bölüm/9 madde), mükemmel/ kötü arasında değişen beşli likert soru sistemi (1 bölüm/1 madde), açık uçlu sorular (1 bölüm/4 madde) ve 6 genel açık uçlu yorum kısmı bulunmaktadır.

Değerlendirmeler yapılırken araştırmanın amacına yönelik olarak hazırlanan sorulara cevap aramak düşüncesiyle katılımcıların yargılara verdikleri cevapların dağılımına ve oranlarına ayrıca verilen cevaplarda iki ders arasında bir fark olup olmadığına eğer fark varsa bunun hangi ders yönünde olduğuna ve anlamlı olup olmadığına odaklanılmıştır.

Yargılara verilen cevaplar yüzdesel olarak değerlendirilirken verilen dönütler arasında iki ders arasında fark olup olmadığı ise Mann-Whitney U testi uygulanarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Mann-Whitney U testi, normal dağılım özelliği göstermeyen bir dağılımda iki bağımsız grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla kullanılan parametrik olmayan bir yöntemdir. Ortalamaları karşılaştırılacak iki grup arasında ver sayısı az ve verilerin dağılımlarının anormallikleri dolayısıyla bu testin uygulanmasının çok daha sağlıklı olacağı düşünülmüştür. Sormacada yer alan her bir bölümdeki yargılara verilen cevaplar tek tek ele alındıktan sonra her bir bölüm için genel değerlendirme de yapılacaktır.

## BULGULAR

### 1. Öğretim Yaklaşımları

Bu bölümde sekiz adet likert sistemde cevaplanması gereken yargı ve iki adet de evet/ hayır cevabı gerektiren yargı bulunmaktadır.

**Öğretim elemanı konuya olan ilgimi uyandırdı** ifadesine katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%75,4) kesinlikle katılıyorum, %21,6 ile de katılıyorum diyerek %97 gibi çok yüksek bir oranla öğretim elemanının, öğrencilerin konuya ve derse olan ilgilerini uyandırdığını ifade etmiştir. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alanların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%84,6 / %69,8). İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,046<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Öğretim elemanı etkili bir zaman yönetimi uyguladı** ifadesine katılımcıların yine büyük çoğunluğu (%67,3) kesinlikle katılıyorum derken %26,3'ü katılıyorum diyerek %93,6 gibi yüksek

bir oranda öğretim elemanının etkili bir zaman yönetimi uyguladığını onaylamıştır. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%78,5 / %60,4). İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,0176<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Öğretim elemanı düzenliydi ve her ders için hazırlandı** ifade-sine katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu (%80,7) kesinlikle katılıyorum, %17 ile de katılıyorum diyerek %97,7 gibi yine çok büyük oranda öğretim elemanının derslere hazırlıklı gittiğini teyit etmişlerdir. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%86,2/%77,4). Ancak  $p=,136>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Öğretim elemanı tartışmaları teşvik etti ve sorulara cevap verdi** ifadesine katılımcıların %55,6'sı kesinlikle katılıyorum, %38'i katılıyorum diyerek %93 gibi bir oranla öğretim elemanının tartışmaları teşvik ettiği ve sorulara cevap verdiğini onaylamıştır. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%69,2 / %47,2). Kesinlikle katılıyorum oranlarının diğer ifadelerle göre düşük olduğu gözlenmiştir. İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,009<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Öğretim elemanı konunun derinlemesine bilgisini sergiledi** yargısına katılımcılar büyük bir oranla (%71,9) kesinlikle katılıyorum ve %25,7 ile katılıyorum diye dönüt vererek %96,6 ile öğretim elemanının ders konularının derinlemesine bilgisini sergilediği görüşündedirler. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%78,5 / %67,9). Ancak  $p=,111>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Öğretim elemanı ilgili ve hevesliydi** yargısına katılımcıların yine büyük çoğunluğu kesinlikle katılıyorum (%81,3), %17,5'i katılıyorum diyerek %98,8 gibi çok büyük oranla öğretim elemanının hevesli ve istekli olduğu görüşündedirler. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%89,2 / %76,4). İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,035<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Öğretim elemanı dersin amaçlarına ulaşmak için çeşitli öğretim yöntemleri kullanmıştır** yargısına katılımcılar büyük bir oranla (%74,3) kesinlikle katılıyorum ve %21,6 ile katılıyorum diyerek %95,9 gibi çok büyük oranla öğretim elemanın dersin amaçlarına ulaşmak grup tartışmaları, öğrenci sunumları gibi çeşitli yöntemler kullandığını onaylamıştır. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%81,5 / %69,8). Ancak  $p=,093>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Öğretim elemanı öğrencileri ellerinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik etti** yargısına katılımcılar çok büyük oranda

(%81,3) ile kesinlikle katlıyorum ve %17,5 ile katlıyorum diyerek toplamda %98,8 gibi çok büyük bir oranla öğretim elemanın öğrencilerin kapasitelerini en iyi şekilde ortaya çıkarma ve kullanmaları konusunda kendilerini teşvik ettiğini teyit etmektedirler. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda kesinlikle katlıyorum dedikleri gözlenmiştir (%87,7 / %77,4). Ancak  $p=,087>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Öğretim elemanına ders dışında ulaşılabilirlik imkânı vardı** ifadesine katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu (%88,9) evet diyerek öğretim elemanına istediklerinde ders dışında e-posta, ofis saatleri gibi ulaşılabilirlik imkânlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yargılarda olduğu gibi bu yargıya da Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda evet dedikleri gözlenmiştir (%95,4 / %84,9). İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,035<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

Bu bölümün son yargısı **öğretim elemanı bu derste kopya çekilmesini önleyecek değerlendirme sistemi kullandı mı?** Sorusuna katılımcıların (%92,4) gibi çok büyük oranda evet dedikleri gözlenmiştir. Bu yargıya her iki derse alan katılımcılar eşit hatta Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan öğrenciler az da olsa daha yüksek oranda evet demişlerdir (%92,5 / %92,3). Bu oran öğretim elemanının ders değerlendirmelerinde öğrencileri kopya çekebilecek yöntemlerden uzak tuttuğunun bir kanıtıdır.  $p=,972>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

Öğretim yaklaşımları bölümünden sonra yapılan genel yorumlar kısmından da bazı görüşler Tablo 1’de verilmiştir. Bireyselleştirilmiş Öğretim (BÖ) ve Öğretmenlik Meslek Etiği (ÖME) olarak kodlanmıştır. Buldukları grup ve sınıf ise rakamla ifade edilmiştir.

**Değerlendirme:** Bu bölümde katılımcıların iki ayrı derste öğretim elemanının öğretim yaklaşımları konusundaki yargılara verdikleri dönütler değerlendirildi. Kesinlikle katlıyorum ve katlıyorum seçenekleri olumlu olarak algılandığından birleştirilerek genel bir memnuniyet düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların çok ciddi şekilde memnuniyet düzeyi ifade etmeleri öğretim elemanının öğretim yaklaşımları konusundaki çabasının ve niteliğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre daha yüksek oranda mem-

nuniyet göstermelerinin gözlenmesi ise bu dersin öğrenciler için tamamen yeni bir konu olmasından, şimdiye kadar aldıkları eğitimden çok farklı bir içerik sunmasından ve hem kendi gelişimleri için hem de ileride icra edecekleri öğretmenlik mesleği açısından kendilerine farklı bir bakış kazandırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretim elemanı tartışmaları teşvik etti ve sorulara cevap verdi ifadesine daha düşük oranlarda kesinlikle katlıyorum dediklerinin gözlenmesi dikkate alınması gereken bir ayrıntıdır.

## 2. Geri Bildirim ve Değerlendirme

Bu bölümde üç adet likert sistemde cevaplanması gereken yargı bulunmaktadır.

**Değerlendirme hakkında bilgi açıkça iletildi** yargısına katılımcıların yarısından fazlası (%59, 1) ile kesinlikle katlıyorum, %36,3 ile katlıyorum diyerek %95,4 ile derslerde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin öğretim elemanı tarafından açık şekilde paylaşıldığı görüşündedirler. Geriye kalanların da kararsızım demesi ve olumsuz görüş belirtmemesi sevindiricidir. Birinci bölümde olduğu gibi bu yargıya da Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan öğrencilerin daha yüksek oranlarda kesinlikle katlıyorum dedikleri (% 67,7 / %53,8) gözlenmiştir. Ancak  $p=,052>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Geri Bildirim zamanında sağlandı** yargısına katılımcıların yarısından fazlası (%56,7) ile kesinlikle katlıyorum, %39,2 ile de katlıyorum diyerek %95,9 ile öğretim elemanının geri bildirimleri zamanında verdiği görüşündedirler. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda kesinlikle katlıyorum (%69,2 / %49,1) demesi bu yargıda da söz konusudur. Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanların kesinlikle katlıyorum oranları bu yargıda yüzde ellinin altında kalmıştır. İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,008<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Geri bildirim, çalışmalarımın nasıl geliştirileceğini gösterdi (örneğin yorum içeren düzeltmeler)** yargısına katılımcılar büyük oranda (%69) kesinlikle katlıyorum ve %28,7 ile katlıyorum diyerek %97,7 gibi çok büyük oranla öğretim elemanının yaptığı geri bildirimlerin çalışmalarını nasıl geliştireceği konusunda kendilerine yol gösterdiğini ve olumlu katkı sağladığını beyan etmişlerdir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda kesinlikle katlıyorum (%75,4 / %65,1) demesi bu yargıda da söz konusudur. Ancak  $p=,127>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Tablo 1:** Öğretim Yaklaşımları Genel Yorum Örnekleri

Hoşgörülü, sevgi dolu gerçek yaşamdan örnekler verilerek öğrenciler iyi şekilde motive edildi.
İkinci sunum hakkının verilmesi iyi oldu ( BÖ/25)
Hiçbir öğretmenden öğrenmediğim bilgileri öğrendim (BÖ/25)
Uyguladığı farklı tekniklerle öğrencilerin ufkunu açıyor (ÖME/18)
Alçak gönüllüğü öğrencileri etkiledi (ÖME/18)
Öğrenci bilginin gücünü bu derste görmüş ve ilerlemek için heveslenmiştir (BÖ/27)
Sayesinde “Bir insana kendimi nasıl dikkatli dinletebilirim” sorusunun cevabını buldum (ÖME/19)

**Tablo 2:** Geri Bildirim ve Değerlendirme Genel Yorum Örnekleri

Sunum sırasında yapılan düzeltmeler çok işe yaradı (BÖ/25)  
 Her bireyi tek tek değerlendirip geri bildirimde bulunması eksikliklerimizi görmemizi sağladı (BÖ/25)  
 Konu anlatımım sonrasında almış olduğu notlarla değerlendirmesi sonucunda düzeltmeler yaptım (ÖME/17)  
 Değerlendirmeleri, kendimizi geliştirme açısından bize çok doyurucu geldi (BÖ/27)  
 Geri bildirim ve değerlendirme zamanındaydı.

Tablo 2’de geri bildirim ve değerlendirme bölümünden sonra yapılan yorumlar kısmından bazı katılımcı görüşleri paylaşmaktadır.

**Değerlendirme:** Bu bölümde katılımcılardan öğretim elemanının yaptırdığı performans ve değerlendirmelere karşı kendilerine sunulan geri bildirimlerin açıklığını, zamanlamasını ve bu bildirimlerin gelişimlerini nasıl etkilediğini değerlendirmeleri istenmiştir. Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seçenekleri olumlu olarak algılandığından birleştirilerek genel bir memnuniyet düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların çok ciddi oranlarla memnuniyet düzeyi ifade etmeleri, öğretim elemanının verdiği geri bildirimlerin açıklığını, zamanlamasını ve katılımcıların gelişimlerine olan katkılarını teyit etmektedir. Açık uçlu kısımda paylaşılan ifadeler de bunun kanıtı olarak kabul edilebilir. Ancak Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanların kesinlikle katılıyorum oranlarının yüzde ellinin altında kalması dikkate alınmalı ve irdelenmelidir.

### 3. Kaynaklar ve İdare

Bu bölümde üç adet Likert-tipi yargı ile beş adet evet/hayır seçeneği yargı ifadesi yer almaktadır.

**Ders, yeterli kütüphane kaynakları tarafından desteklenebilecek düzeydeydi** yargısına katılımcıların yarısından azı (%39,2) kesinlikle katılıyorum derken %33,9’u katılıyorum diyerek %73,1 oranında ders içeriğinin kütüphane kaynakları tarafından desteklendiğini ifade etmişlerdir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum (%47,7 / %34,0) demesi bu yargıda da söz konusudur. İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,032 < 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Sunulan ana ders kaynağı faydalıydı** yargısına katılımcıların çoğunluğu (%69,6) kesinlikle katılıyorum derken %28,7’si katılıyorum diyerek toplamda %98,3 gibi çok büyük bir oranda öğretim elemanın kullandığı ana ders materyallerinin faydalı olduğunu teyit etmişlerdir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum (%75,4 / %66,0) demesi bu yargıda da söz konusudur. Ancak  $p=,203 > 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Öğretim elemanı yardımcı kaynaklar (kitap, makale, vs) konusunda rehberlik etti** yargısına katılımcıların çoğunluğu (%66,7) kesinlikle katılıyorum, %28,1 de katılıyorum diyerek genelde %94,8 ile öğretim elemanın yardımcı kaynaklar konusunda kendilerine rehberlik ettiğini ifade etmişlerdir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum (%75,4 / %61,3) demesi bu yargıda da söz konusudur. Ancak  $p=,090 > 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Ders programı dersin başında açıklandı.** Katılımcıların neredeyse tamamı (%96,5) evet demiştir. Dersler arasındaki oranlar da birbirine çok yakındır. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların %98,5’i evet derken Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan katılımcıların %95,3’ü evet demiştir. Ancak  $p=,274 > 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir. Ders programı ve diğer kurallar ders başında bütün öğrencilerle paylaşılır ve üzerinde mutabakat sağlanır. Gönül isterdi ki hayır cevabını veren öğrencilerin neden hayır dediklerinin gerekçeleri öğrene bilinsin. En iyimser bir yaklaşımla, bu öğrencilerin ilk gün sınıfta bulunmamalarının bu cevabı vermelerine sebep olduğu düşünülmektedir.

**Ders, programda belirtildiği gibi işlendi.** Katılımcıların hemen tamamı (%98,2) evet demiştir. Sadece Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan 3 katılımcı bu yargıya hayır demiştir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların tamamı bu yargıya evet demişlerdir. Ancak  $p=,172 > 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir. Dersin içeriğine, saatlerine ve sene başında yapılan programa sadık kalınarak işlenmesi, ilgili öğretim elemanının önemli ve bilinen özelliklerindedir. Bu tutumun onaylanması önemlidir.

**Öğretim elemanı dersin derecelendirme kriterlerini açıkladı.** Katılımcıların neredeyse tamamı bu yargıya evet demişlerdir (%95,9). Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan iki, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan beş katılımcı bu yargıya hayır demişlerdir (%96,9 / %95,3). Ancak  $p=,600 > 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Sınavlar ders öğrenme çıktısı ile ilişkiliydi.** Katılımcıların yine neredeyse tamamı bu yargıya evet demişlerdir (%94,2). Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan yine iki ve Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan sekiz katılımcı bu yargıya hayır demişlerdir (%96,9 / %92,5). Ancak  $p=,228 > 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Projeler/ödevler ders öğrenme çıktısı ile ilişkiliydi.** Katılımcılardan Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alanların tamamı, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanların da neredeyse tamamı (%97,2)’si bu yargıya evet demişlerdir. Sonuçlar zaten birbirine çok ama çok yakın olduklarından anlamlı bir farklılık da gözlenmemiştir ( $p=,172 > 0,05$ ).

Kaynaklar ve İdare bölümünden sonra yapılan yorumlar kısmından bazı katılımcı görüşleri de Tablo 3’de paylaşmaktadır.

**Değerlendirme:** Bu bölümde katılımcılardan öğretim elemanının dersle ilgili kaynaklarını ve ders idaresini değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların tamamına yakını ders materyali ve önerilen kaynaklardan memnun olduklarını ve faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerini açık uçlu ek beyanlarıyla da

**Tablo 3:** Kaynaklar ve İdari Bölüm Yorum Örnekleri

Öğretmenlik hakkındaki birçok konuyu kitap sayesinde öğrendim (ÖME/17)  
 Ders için kullanmamızı önerdiği kitaplarla bugüne kadar öğrenmediklerimi öğrendim (BÖ/25)  
 Kaynaklar, kanayan yaralarımıza parmak basan nadir eserlendendi (BÖ/27)  
 Kitap bazen yetersizdi ancak makaleler tamamliyordu (ÖME/19)

**Tablo 4:** Genel Deneyim Yorum Örnekleri

Kısa zamanda çok şey kaptım (BÖ/25)  
 Eğitim-öğretim hayatım boyunca aldığım en verimli dersti (ÖME/17)  
 Sorularıyla hem güldürdü hem düşündürdü ( BÖ/25)  
 Öğretmenlik mesleği için güzel bir ders (ÖME/18)  
 Sınıf mevcudu daha az olsaydı elimizdeki nimetten daha çok faydalanırdık (BÖ/27)  
 Kitaplarınızdan çok etkilendim. Çok faydası oldu (ÖME/19)  
 Stilimi şekillendirdiniz (BÖ/27)

teyit ettikleri gözlenmiştir. Ancak oranların diğer yargılara verilen cevaplarla kıyaslandığında düşük olması kısmen anlaşılabilir bir konudur. Her iki ders için kullanılabilir Türkçe kaynak sayısı maalesef sınırlıdır. Bu konuda ileride verilecek derslerde kaynak sayısının artırılması gerektiği açıktır.

#### 4. Genel Deneyim

Bu bölümde iki adet evet/ hayır seçenekli yargı ifadesi ve üç adet Likert-tipi yargı ifadesi yer almaktadır.

**Faydalı bir sınıftı.** Katılımcıların çok büyük kısmı (%93,6) evet diyerek dersin faydalı olduğunu onaylamışlardır. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda evet demesi bu yargıda da söz konusudur (%98,5 / %90,6). Bu oranlar, bu düzeydeki dersler için çok önemli bir ayrıntıdır ve sevindiricidir. İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,042<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Bu dersi arkadaşınıza tavsiye eder misiniz?** Katılımcıların neredeyse tamamı (%95,9) evet diyerek dersten kaynaklanan memnuniyetlerini beyan etmişler ve arkadaşlarının da bu derslerden faydalanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. . Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda evet demesi bu yargıda da söz konusudur (%98,5 / %94,3). Bu oranlar dersin amaçlarına ulaştığının ve farkındalık yarattığının çok ciddi kanıtları olarak değerlendirilebilir. Sonuçlar zaten birbirine çok yakın olduklarından anlamlı bir farklılık da gözlenmemiştir ( $p=,186>0,05$ ).

**Genel olarak bu ders deneyiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?** Sorusuna katılımcıların yarıya yakını (%45) mükemmel, %34,5'i çok iyi, %17'si de iyi demiştir. Bu üç kategori de olumlu algılandığından katılımcıların tamamına yakınının ders memnuniyet düzeylerinin çok olumlu olduğu (%96,5) tespit edilmiştir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alanların tamamı olumlu grupta yer alırken, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan beş öğrenci ders deneyimlerini orta sadece bir tanesi de kötü olarak değerlendirmiştir. İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,006<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Bu derse hazırlık (okuma, sunum, vs) için haftada kaç saat harcadınız?** Sorusuna katılımcıların yarısından fazlası (% 69,0) 0-4 saat; %23,4'ü 5-8 saat; %3,5'i 9-12 saat ve %4,1'i 13-16 saat zaman harcadıklarını beyan etmişlerdir. İki ders grubu arasında derslere hazırlık için ayrılan zaman açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $p=0,482>0,05$ ).

Genel deneyim bölümünden sonra yapılan yorumlar kısmından bazı katılımcı görüşleri Tablo 4'de paylaşılmaktadır.

**Değerlendirme:** Bu bölümde katılımcılardan derslerle ilgili genel değerlendirmelerini paylaşmaları istenmiştir. Değerlendirme sonuçlarından katılımcıların ezici çoğunluğunun, derslerin faydalı olduğunu, neredeyse tamamına yakınının, bu dersi arkadaşına tavsiye edecek kadar başarılı bulduğunu ve yine neredeyse tamamına yakınının bu dersle olan deneyimlerinden memnun olduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu çok yüksek memnuniyet düzeyleri öğretim elemanının öğretim niteliğini gösterdiği gibi, dersin içeriği, öğretim elemanının kişisel özellikleri ayrıca Ory ve Ryan, 2001; Theall ve Franklin, 2001'in vurguladığı ilk kez okutulan ve/veya yeni derslerin ve öğrenci ilgisinin yüksek olduğu derslerde öğrencilerin daha yüksek puanlar verdiği görüşüne de bağlanabilir. Derslere hazırlık olarak da yarıdan fazlasının 0-4 saat ayırdıkları tespit edilmiştir.

#### 5. Öz Değerlendirme

Bu bölümde iki adet Likert-tipi yargı ifadesiyle katılımcılardan kendi kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

**Sınıf içi etkinlikler sırasında yapıcı katkıda buldum ve elimden gelen en iyisini yapmaya çalıştım.** Katılımcıların yarısından azı (%39,2) kesinlikle katılıyorum derken %47,4'ü katılıyorum, %12,9'u kararsızım ve %0,6'sı da katılmıyorum demiştir. Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyenlerin %86,6 gibi yüksek bir orana ulaşması sevindiricidir. Bu da katılımcıların büyük çoğunluğunun derse katıldığını ve ellerinden gelen en iyisini yapmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alanların az da olsa daha yüksek oranda ellerinden gelen en iyisini yaptıkları gözlenmiştir (%87,7 / %85,8). İki



ders grubu arasında sınıf içi etkinlikler sırasında yapıcı katkıda bulunma ve ellerinden gelenin en iyisini yapmak açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $p=, 187>0,05$ ).

**Dersin vermek istediklerini aldığını düşünüyorum.** Katılımcıların %62'si kesinlikle katılıyorum derken %35,1'i katılıyorum %2,9'u kararsızım demiştim. Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyenler katılımcıların neredeyse tamamına yakını oluşturarak ( %97,1), derslerin vermek istediklerini aldıklarını beyan etmelerine sebep olmuştur. Bu çok sevindirici bir sonuçtur. Her ne kadar kesinlikle katılıyorum yargısını onaylayanların oranı diğer pek çok başlıklarda olduğu gibi Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan öğrencilerde, Öğretmenlik Meslek Etiği dersine alan öğrencilere nazaran daha yüksek ise de (%70,8 / %56,6), kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum olumlu grup toplamları birbirlerine çok yakın olduklarından (%98,5 / %96,2), iki ders grubu arasında dersin vermek istediklerini alma açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $p=,059>0,05$ ).

Öz değerlendirme bölümünden sonra yapılan yorumlar kısmından bazı katılımcı görüşleri Tablo 5'de paylaşılmaktadır.

**Tablo 5:** Öz Değerlendirme Yorum Örnekleri

Formasyon ve bölüm dersleri üst üste olduğu için aktif olamadım ( BÖ/25)  
Sorumluluklarımın bana bir şeyler kattığını gördüm (ÖME/17)  
Derse gelmeden önce hazırlanmayı öğrendim (BÖ/25)  
Kendimin farkına vardım (ÖME/18)  
Korku ve heyecanımı yendim (ÖME/19)  
Olumlu değişimlere sebep oldu (ÖME/17)  
En farklı ve en memnun olduğum ders (ÖME/19)  
Ön yargılarımdan dolayı utandım (BÖ/27)

**Değerlendirme:** Bu bölümde katılımcılardan kendi kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Sınıf içi etkinliklere katılım ve ellerinden gelenin en iyisini yapma konularında çok kuvvetli oranda kesinlikle katılıyorum cevabı alınmasa da katılımcıların büyük çoğunluğunun derse katıldığını ve ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Dersin amaçladığı hedefleri kazanmak konusunda katılımcıların neredeyse tamamı dersin vermek istediklerini aldığını beyan etmektedir. Bu farkındalık son derece önemlidir.

## 6. Güçlü Yönler ve Gelişme Yöntemleri Hakkında Yorumlar

Bu bölümde 3 adet açık uçlu ve bir adet de ilave yapıcı yorum kısmı bulunmaktadır. Bu soru ve ilave önerilerle katılımcılardan öğretim elemanının kuvvetli ve geliştirmesini istedikleri zayıf yönlerini ifade etmeleri ve yapıcı yorumlarda bulunmaları hedeflenmektedir. Verilen cevaplar genel yapılarına ve tekrar edilme sıklığına göre herhangi bir sıralama yeri gözetilmeksizin Tablo 6, 7, 8 ve 9'da paylaşılmaktadır.

**Değerlendirme:** Bu bölümde katılımcılardan dersi geliştirmek için önerilerini, öğretim elemanı hakkında sevdikleri ve sevmedikleri özellikleri ve varsa ilave yorumlarını yazmaları

**Tablo 6:** Bu Dersi Geliştirmek İçin Hangi Değişiklikleri Önerirsiniz?

Eksik görmedim  
Kitap çok kapsamlı, öğrenciler aktif olmalı  
Sınıf mevcudu azalmalı  
Öğrenci düşüncelerine daha çok vakit ayrılabilir  
Ders süresi uzun  
Daha iyisi olamazdı  
Yeterli değişikliğe gerek yok  
Kaynaklar çoğaltılmalı  
Haftada 4 saat olabilir  
İşleniş ve içerik kusursuz

**Tablo 7:** Öğretim Elemanı Hakkında En Çok Neyi Sevdiniz?

Bireyin toplum için verimli olmasını sağlayan bir öğretim üyesi  
Her konuda bilgi sahibi, babacan tavırlı  
Eleştirel bakış açısına sahip, espritüel, enerjik ve dobra  
Akıcı bir ders anlatımı var  
Disiplinli fakat öğrenciyi kırmadan yol gösteriyor  
Düzenli ve disiplinli, öğrencilere olan çabası, sevgisi, dürüstlüğü ve en önemlisi profesyonelliği  
Adaletli duruşu ile öğrenciler arasında ayırım yapmaması  
Araştırmacı kişiliği  
Eğlenceli, samimi ve doğal olması öğrenciyi derse teşvik ediyor  
Üslubu, iletişim becerisi, idealist duruşu  
Ders anlatım tarzı, derse donanımlı gelmesi ve birikimleri  
Tecrübeli ve kendine has duruşu ile öğrencilere örnek oluyor  
Bireysel farklılıklara değer veren, öğrenciyi teşvik eden bir tutumu var  
Dürüst ve net tavırları

**Tablo 8:** Öğretim Elemanı Hakkında En Az Neyi Sevdiniz?

Çabuk parlaması  
Keskin kuralları olması  
Fazla kuralcı olması  
Karşı tarafa ifade hakkı vermemesi  
Fazla açık sözlü  
Az su içmesi  
Eleştiriye kapalı olması  
Söz hakkı vermemesi  
Sinirli olması  
Çok bilgili

istenmiştir. Dersin geliştirilmesi konusunda genelde içeriğinin memnun edici bulunduğu ve fazla değişime ihtiyaç olmadığı görüşü hâkimdir. Öğretim elemanı hakkında en çok neyi sevdiikleri sorulduğunda ise düzenli, disiplinli, sevecen, adaletli,

**Tablo 9:** İlave ve Yapıcı Yorumlar

Disiplin uygulamaları harika  
İyi ki varsınız hocam  
Sıklımadan dinliyorum  
Bu dönem verim aldığım en iyi ders  
Bu dersin bütün fakültelerde olması gerekli (BÖ)  
Tutumunuz sert ve sivri dillisiniz ama çok faydalı bir ders  
Söylediğiniz her şeyi ileri de kullanacağım  
Gerçekten hayalimdeki dersi aldım  
Sorumluluk bilincimizi yüksek tutmamız çok önemli  
Hayatıma çok şey kattığınızı düşünüyorum  
Profesyonel olmayı öğrettiniz  
Kendimi çok şanslı hissediyorum  
Lütfen daha fazla öğrenciye hitap edin  
Bize kendimizi önemsemeyi öğrettiniz  
İnsana umut veriyorsunuz

doğru, açık sözlü oluşu ve ders anlatım tarzıyla donanımlı oluşu gibi nitelikler ön plana çıkarken; Öğretim elemanı hakkında en az neyi sevdiniz sorusuna verilen cevaplar arasında öğretim elemanın kuralcı olması, fazla açık sözlü oluşu, eleştiriye kapalı oluşu, sinirli oluşu, söz hakkı vermemesi ön plana çıkan unsurlar olarak göze çarpmaktadır. İlginç şekilde az su içmesi ve çok bilgili gibi ilginç sayılabilecek nitelikler de sevilmeyen taraflar olarak bildirilmiştir.

İlave yapıcı yorumlara göz atıldığında ise öğretim elemanının disiplin uygulamalarının harika olduğu, tutumunun sert, dilinin sivri ancak çok faydalanılan bir ders işledikleri, daha fazla öğrenciye ulaşması gerektiği, kendilerine profesyonelliği, kendilerini önemsemeyi öğrettiği vurgulanırken kendilerini çok şanslı hissedilenler ve hayatlarına çok şeyin katıldığını da iddia edenler mevcuttur.

### Sınırlamalar

Çalışma 2018 güz dönemi Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitim Programına katılan ve seçmeli olarak sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan iki grup ile Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan üç gruptaki toplam 171 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Grup sayılarının eşit olmaması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Ayrıca kız/erkek katılımcı sayılarının eşit olmaması da bir başka sınırlılık unsuru olarak görülebilir.

Formasyon derslerinin sabah 08:00 da başlayıp 21:00 de bitmesi ve grupların farklı saatlerde ders almaları, sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabilir. Sabah ilk ders ile gece son dersi olan sınıflar arasında verilen cevaplar ve memnuniyet düzeyleri arasında farklılıklar gözlemlenmiştir ancak üzerinde bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu konu ayrı bir çalışma konusu olarak değerlendirilmeye muhtaçtır.

Sınıflardaki öğrenci profilleri alanları itibarıyla (Sayısal/sözel) her ne kadar karışık da olsalar, bazı sınıflarda farklılıklar gös-

terebilmektedir. Bu farklılıkların da cevaplarda etkili olduğu düşünülebilir.

Her iki derse giren öğretim elemanı derslerde kendi yazdığı kitap ve genellikle kendi makalelerini kaynak olarak kullanmıştır. Bu bakımdan farklı kaynaklar ve ders kitapları kullanıldığına da farklı sonuçlar elde edilebilir.

### TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrencilere, öğretim elemanlarının kariyerleri üzerinde çok fazla bir yetki verilmesi ileride öğrenci tatmini sebebiyle programın kalitesinin düşmesine sebep olabilir. Bu bakımdan öğrenci ders değerlendirmelerinin kariyer süreçlerinde karar verici olarak kullanılmasından ziyade öğretim elemanının kendi performansını görme, geliştirme, değiştirme ve yenileme amacıyla kullanılmasından yanayım. Değerlendirme sürecinde kullanılan aygıt ve yöntemlerin de çeşitlendirilmesi, video kullanımı, meslektaş gözlemi, vb. gibi, çok faydalı olacaktır. Öğretim hakkındaki dönütler profesyonel gelişim arayışındaki her öğretim elemanı için yararlı ve gereklidir. Öğrencilerden, meslektaşlardan ve diğer kaynaklardan elde edilen dönütler sınıfta işlerin nasıl gittiği, nerelerde değişiklikler yapılması gerektiği gibi bilgiler sağlayabilir.

Çalışmadaki sonuçlar ve literatürde dile getirilen uyarılar (Nasser ve Fresko, 2002; Theall ve Franklin, 2001) göz önüne alınarak öğrenci ders değerlendirmelerinin geçerlilik ve güvenilirlik sorunlarının artık bir araştırma konusu yapılmaması gerektiği düşünülmelidir. Bu yüzden de çalışmaların artık test edilen sonuçların ve değerlendirmeyi kullananların daha fazla bilgiye ulaşmasını sağlayacak şekilde geliştirilmeleri, sonuçların daha etkin raporlanmasının ve yorumlanmasının geliştirilmesi, öğretim elemanı ve öğrencilerin değerlendirme sürecine ilişkin adanmışlıklarından daha emin olunması, değerlendirme aygıtlarının mevcut araştırma sonuçlarına göre yeniden değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve değiştirilmesine odaklanması gerekmektedir. Öğretimi değerlendirecek diğer yollar öğrenci yorumlarıyla harmanlanıp daha güvenilir ve anlamlı bir karışım elde edilebilir.

Literatürün de desteklediği gibi pek çok öğretim elemanı öğrenci değerlendirmeleri yoluyla öğretimleriyle ilgili dönütler alıyor ancak bunların çok azı bu dönütleri öğretimlerini geliştirmek için kullanıyor. Eğer öğretim elemanları yansıtmacı, gelişimci ve öğrenme merkezli bir anlayışla hareket ederlerse öğrenci değerlendirmelerini kesinlikle öğretimlerini geliştirme amacıyla kullanabilirler. Böylesi bir anlayış ve yaklaşım daha fazla öğretim elemanının öğretimlerini geliştirmek için öğrenci ders değerlendirmelerini kullanmasına ve bunlardan etkin olarak yararlanmasına da sebep olacaktır.

Çalışmanın ilk sorusunun karşılığını genelde bütün yargılara verilene cevaplarda bulmak mümkündür ancak dördüncü bölümdeki öğrencilerin derslerle ilgili genel deneyimlerini yansıttıkları yargılara verdikleri cevapları irdelemek ve dikkate almak yeterli olacaktır. Katılımcıların çok büyük kısmının (%93,6) “evet faydalı bir dersti” beyanları önemlidir.

Katılımcıların yine çok ağırlıklı bir kısmının (%95,9) aldıkları dersleri başkalarına tavsiye edeceklerini beyan etmeleri de

derslerin içeriğinden, kazandırdıklarından ve öğretim elemanının öğretiminden kaynaklanan memnuniyetlerini göstermesi açısından son derece anlamlı ve önemlidir.

Katılımcıların genel olarak ders deneyimlerini değerlendirirken (%96,5 mükemmel+ çok iyi) gibi yüksek bir oranda memnuniyet göstermeleri yine hem dersin içeriği hem de öğretim elemanının öğretim performansı hakkında bizlere son derece önemli bir veri sağlamaktadır. Bu yüksek memnuniyet oranlarına öğretim elemanının öğretim performansının yanı sıra derslerin, katılımcıların daha önce karşılaşmadıkları içeriğe sahip olmalarının da etkisi olabileceği göz ardı edilmemelidir. Bir başka çalışmada bu ayrıntı da incelenmelidir.

Çalışmanın ikinci sorusunda iki ders arasında öğretim elemanı hakkındaki algılar açısından belirgin bir farklılık olup olmadığına cevap aranmaktaydı. Hemen hemen bütün yargılarda Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan öğrencilerin, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan öğrencilere nazaran daha yüksek oranlarda memnuniyet gösterdikleri gözlemlenmesine rağmen yirmi yedi yargıdan sadece dokuzunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Farklılığa sebep olarak en başta ders içerikleri ve özellikle Bireyselleştirilmiş Öğretim dersi için kullanılan ders kitabının özgünlüğü düşünülmektedir. Katılımcıların kitabın temelini oluşturan öğrenmede bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların eğitim sistemlerinde genelde büyük oranda göz ardı edilmesinin farkına varması çok ciddi bir paradigma değişimi yaratmıştır. Bu farkındalığın bu ders konusundaki memnuniyet oranlarına da yansdığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin dersleri değerlendirmelerinin yüksek geçerliliklerinin olduğu ve değerlendirmeler hakkında yapılan eleştirilerin de araştırmalarla elimine edildiği gerçeğinden yola çıkarak, öğrencilerin belki de hemen herkesten daha fazla öğretimin ne kadar açık, ilginç, saygılı, adil, öğrenmeye yönelik, yenilikçi, katkı sağlayan, dönüştürücü olduğunu tespit edecek durumda oldukları kabul edilebilir. Sırf bu benzeri nedenlerden ötürü, öğrenci ders değerlendirmeleri öğretim elemanlarının öğretim performanslarını değerlendirmede önemli bir unsur olarak görülmelidir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin gözünde nerede olduklarını bilmeleri önemlidir. Öğrencilerin dersleri değerlendirmesi öğretim elemanları için hem gurur, hem tatmin hem de hayal kırıklığı ve endişe kaynağıdır. Ancak doğru sorular sorulduğunda uygun formatta hazırlandığında, verilen cevapları oransal olarak özetlenebilmesine ve puanlama dağılımına olanak verildiğinde ve öğretimi değerlendirecek diğer farklı kaynakları da kapsayacak şekilde dengeli olarak kullanıldığında değerli birer uygulamadır. En önemli faydaları da öğretimi dolayısıyla öğrenmeyi geliştirmeleridir.

Bu çalışmadan çıkan sonuç, dersin amaçlarına ulaştığı ve öğrencilerde istenen farkındalığın sağlandığı yönündedir. Böyle bir çalışmayı yapmanın öğretim üyesi olarak sınıfta neler olup bittiğini anlamak açısından ciddi katkı verdiğini düşünüyorum.

Olumlu, yapıcı, takdir ve övücü cümleler okumak ise ayrı bir keyif ve tatmin unsuru olmaktadır.

İleride yapılacak çalışmalarda öğretim elemanının kişiliğinin, dersin düzeyinin, dersin yenilikçi olup olmadığı, dersin gün ve saatinin, sınıf mevcudunun, öğretim üyesinin cinsiyetinin ve sınıf mevcudunun genel cinsiyet oranının, alan farklılıklarının, öğretim üyesinin tecrübesinin, derse olan ilgisinin ve akademik yeteneğinin öğrenci puanlamalarını etkileyip etkilemediğine de bakılmalıdır.

Öğrencilerin değerlendirmeleri sırasında aygıttaki tüm maddeleri doldurmalarının yanı sıra açık uçlu maddelere de ciddi zaman ayırıp cevaplamaları ise takdire şayan bir durumdur. Bu yaklaşımı hem araştırma soruları, hem aygıtın geçerliliği hem de öğrencilerin bu konuya verdikleri önem açısından değerlendirmek mümkündür.

Sonuç olarak özetleme amaçlı yapılan Öğrenci Ders Değerlendirmeleri kolay kolay terkedilemeyecektir. Bunlar hem öğrenciler hem de idareciler tarafından değerli görülmektedir. Öğrenciler yüksek notlar almayı, idareciler de öğretim elemanlarını gözetim altında tutmaya ciddi şekilde katkı veren böylesine ucuz maliyetli bir sistemden vazgeçmeyeceklerdir (Spraul, 2000).

Hiç tanımadığınız bir gruba, hiç bilmedikleri bir konuda dört ay gibi kısa bir süre öğretim yapmak ve ders değerlendirmesi sonucunda böylesi yüksek bir oranda memnuniyet düzeyine ulaşmak, öğretim üyesi olmanın en keyifli yanlarından birisi olsa gerek.

Değerlendirme aygıtlarının uygulandığı gün sınıfta bulunmayan öğrencilerin ertesi hafta sınıfta ayrıca mail yoluyla ulaşarak kendilerinin de bu sürece katılmak istediğini bildirmesi çok önemliydi. Bu yüzden Theall ve arkadaşları (2001) ve Reneaud ve Murray (2005)'in vurguladığı gibi öğrencilerin değerlendirmeleri ciddiye aldıklarını ve öğrencilerin dersleri değerlendirmelerinin güvenilir ve geçerli olduğu düşüncesine katılıyorum.

Öğrenme çıktılarının niteliğinde bir gelişme sağlanması isteniyorsa öğretim elemanının performansının dolayısıyla da öğretimin niteliğinin artırılması gerekmektedir. Bunun için de nitelikli olarak gerçekleştirilecek farklı değerlendirme süreçlerine ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Öğrencilerin öğretim sürecini takdir etmeleri, ciddi kazanımlar elde ettiklerini belirtmeleri, tatmin olduklarını, geliştikleri, dönüştüklerini ve farkındalık düzeylerinin arttığını dile getirmeleri çok önemlidir. Daha önemlisi ise öğrencilerin öğrenme becerilerini bundan sonra da geliştireceklerine dair inançları, istekleri ve etkili birer öğretmen olabilmeleri yönündeki arzularına net bir şekilde şahit olunmasıdır.

Öğrenci Ders Değerlendirmeleri; öğrenciler, öğretim elemanları ve araştırmacılar için sıcak bir konu olmaya devam edecektir. Bu çalışmanın sonuçlarının ülkemizde bu alandaki literatüre yeni bir boyut kazandıracağı inancındayım. Benzer çalışmalar yapılarak bulgular mutlaka karşılaştırılmalı ve alana ülke bazında derinlik kazandırılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Abrami, P. C. (2001). Improving judgments about teaching effectiveness using teacher rating forms. *New Directions for Institutional Research*, 109, 59-87.
- Abrami, P. C., Marilyn, H. M., & Raiszadeh, F. (2001). Business students' perceptions of faculty evaluations. *The International Journal of Educational Management*, 15(1), 12-22.
- Adams, J.V. (1997). Student evaluations: The ratings game. *Inquiry*, 1(2), 10-16.
- Algozzine, B., Beattie, J., Bray, M., Flowers, C., Gretes, J., Howley, L., Mohanty, G., & Spooner, F. (2004). Student evaluation of college teaching: A practice in search of principles. *College Teaching*, 52(4), 134-141.
- Altan, M. Z. (2016). *Öğretmenliğe Dair Filmler ve Öğretmenler*. PEGEM
- Bamber, V. & Anderson, S. (2012). Evaluating learning and teaching: Institutional needs and individual practices. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 5-18.
- Becker, W. E., Bosshardt, W., & Watts, M. (2012). How departments of economics evaluate teaching. *The Journal of Economic Education*, 43, 325-333.
- Beecham, R. (2009). Teaching quality and student satisfaction: Nexus or simulacrum? *London Review of Education*, 7, 135-146.
- Benton, S. L. & Cashin, W. E. (2012). *Student ratings of teaching: A summary of research and literature (IDEA Paper No. 50)*. Manhattan, KS: The IDEA Center.
- Beran, T., Violato, C., Kline, D., & Frideres, J. (2005). The Utility of Student Ratings of Instruction for Students, Faculty, and Administrators: A "Consequential Validity" Study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35(2), 49-70.
- Beran, T. N. & Rokosh, J. L. (2009). Instructors' Perspectives on the Utility of Student Ratings of Instruction. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 37(2), 171-184.
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies for measuring teaching effectiveness. *International Journal on Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Berk, R. A. (2012). Top 20 strategies to increase the online response rates of student rating scales. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 8, 98-107.
- Borg, S. (2018). *Teacher Evaluation: Global Perspectives and Their Implications for English Language Teaching: A Literature Review*. British Council.
- Boring, A. (2015). Gender biases in student evaluations of teachers (working paper). *OFCE PRESAGE SCIENCES PO and LEDa-DIAL*.
- Boring, A., Ottoboni, K., & Stark, P. B. (2016). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *Science Open Research*. doi:10.14293/S2199 1006.1.SOR EDU. AETBZC.v1
- Braga, M., Paccagnella, M., & Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. *Economics of Education Review*, 41, 71-88.
- Brandenburg, G. C. & Remmers, H. H. (1927). A rating scale for instructors. *Educational Administration & Supervision*, 13, 399-406.
- Cashin, W. E. (1995). *Student ratings of teaching: The research revisited. IDEA Paper No. 32*. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Cashin, W. E. (1999). Student ratings of teaching: uses and misuses. Seldin, P. (Ed.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*, Anker, Bolton, Massachusetts, pp. 25-44.
- Centra, J. A. (2003). Will Teachers Receive Higher Student Evaluations by Giving Higher Grades and Less Course Work? *Research in Higher Education*, 44(5), 495-518.
- Clayson, D. E. (2009). Student evaluations of teaching: Are they related to what students learn? A meta analysis and review of the literature. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 16-30.
- Davis, B.G. (2009). *Tools for Teaching*, (2nd Ed). John Wiley & Sons.
- Dommeyer, C. J., Baum, P, Hanna, R. W., & Chapman, K. S. (2004) Gathering faculty teaching evaluations by in class and online surveys: their effects on response rates and evaluations, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 611-623.
- Dresel, M. & Rindermann, H. (2011). Counseling university instructors based on student evaluations of their teaching effectiveness: a multilevel test of its effectiveness under consideration of bias and unfairness variables. *Research in Higher Education*, 52(7), 717-737.
- Duque, L. C. (2013). A framework for analyzing higher education performance: Students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intention. *Total Quality Management and Business Excellence*, 25(1), 1-21.
- Duque, L. C. & Weeks, J. R. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education*, 18, 84-105.
- Eiszler, C. F. (2002). College Students' Evaluations of Teaching and Grade Inflation. *Research in Higher Education*, 43(4), 483-501.
- Galbraith, C., Merrill, G., & Kline, D. (2012). Are student evaluations of teaching effectiveness valid for measuring student outcomes in business related classes? A neural network and Bayesian analysis. *Research in Higher Education*, 53, 353-374.
- Ginns, P., Prosser, M., & Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32, 603-615.
- Goldschmid, M. L. (1978). The evaluation and improvement of teaching in higher education. *Higher Education*, 7(2), 221-245.
- Gravestock, P. & Gregor-Greenleaf, E. (2008). *Student Course Evaluations: Research, Models and Trends*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52, 1182-1186.
- Helgesen, O. & Nasset, E. (2007) what accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 126-143.
- Hendry, G., Lyon, P., & Henderson-Smart, C. (2007). Teachers' approaches to teaching and responses to student evaluation in a problem-based medical program. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 143-157.



- Henry A. Hornstein. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1), A130416 .
- Hills, J. R. (1974). On the use of student ratings of faculty in determination of pay, promotion, and tenure. *Research in Higher Education*, 2, 317-324.
- Hodges, L. C. & Stanton, K. (2007). Translating comments on student evaluations into the language of learning. *Innovative Higher Education*, 31(5), 279-286.
- Jordan, H., Mendro, R., & Weerasinghe, D. (1997). Teacher effects on longitudinal student achievement. *Paper presented at the Sixth Annual Evaluation Institute sponsored by CREATE*, Indianapolis, ABD.
- Kember, D., Leung, D., & Kwan, K. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 411-425.
- Lattuca, L., & Domagal-Goldman, J. (2007). Using qualitative methods to assess teaching effectiveness. *New Directions for Institutional Research*, 136, 81-93.
- Ling, T., Phillips, J., & Wehrich, S. (2012). Online evaluations vs in-class paper teaching evaluations: A paired comparison. *Journal of the Academy of Business Education*, 12, 150-161.
- Malik, M. E., Danish, R. Q., & Usman, A. (2010). The impact of service quality on students' satisfaction in higher education institutes of Punjab. *Journal of Management Research*, 2(2), 1-11.
- Marsh, H. W. (2007). Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Usefulness." *In The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*, R. P. Perry and J. C. Smart (Eds), 319-383. Springer.
- McKeachie, W. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218- 1225.
- McKeachie, W. J. (2006). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Houghton-Mifflin.
- Merritt, D. J. (2008). Bias, the Brain, and Student Evaluations of Teaching. *St. John's Law Review*, 82(1), Article 6.
- Nakpodia, E. D. (2011). Principals and Teachers' Perceptions of the Role of Private Sector in Enhancing the Quality of Public Secondary Schools in Central Senatorial District of Delta State, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 8, 192-197.
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27, 187-198.
- Ory, J. C. (2001). Faculty Thoughts and Concerns about Student Ratings. *New Directions for Teaching and Learning*, 87, 3-15.
- Ory, J. C., & Ryan, K. (2001). How do student ratings measure up to a new validity framework? *New Directions for Institutional Research*, 109, 27-44.
- Penny, A. R. & Coe, R. (2004). Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 215-253.
- Remmers, H. H. (1927). The Purdue Rating Scale for Instructors. *Educational Administration and Supervision* 6, 399-406.
- Remmers, H. H. (1930) To what extent do grades influence student ratings of instructors? *Journal of Educational Psychology*, 21, 314-316.
- Renaud, R. D., & Murray, H. G. (2005). Factorial validity of student ratings of instruction. *Research in Higher Education*, 46, 929-953.
- Seldin, P. (1984). Changing Practices in Faculty Evaluation, San Francisco: Jossey-Bass. Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *Chronicle of Higher Education*, 40(1), A40.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Sproule, R. (2000). Student evaluation of teaching: A methodological critique of conventional practices. *Education Policy Analysis Archives*, 8(2), 1-23.
- Stark, P. B., & Freishtat, R. (2014). An evaluation of course evaluations. doi:10.14293/S2199 1006.1.SQR EDU. AOFRQA.v1Stark. *Science Open*: <https://www.scienceopen.com/document/vid/42e6aae5-246b4900-8015dc99b467b6e4?0>
- Stein, S. J., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., & Kennedy, J. (2012). *Summary Guide Using Student Evaluations to Enhance Teaching Practice: Closing the Loop*. Wellington: The National Centre for Tertiary Teaching Excellence.
- Stein, S. J., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., & Kennedy, J. (2013) Tertiary teachers and student evaluations: never the twain shall meet? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 892-904.
- Student Course Evaluation Questionnaire (2016). 08 Mart 2016 tarihinde [http://webster.ac.at/files/attachments/Student\\_Course\\_%20Evaluation\\_Form.pdf](http://webster.ac.at/files/attachments/Student_Course_%20Evaluation_Form.pdf) adresinden erişildi.
- Theall, M., Abrami, D. A., & Mets, L. (2001). The student ratings debate: Are they valid? How can we best use them? *New Directions for Institutional Research* No. 109. Jossey-Bass.
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction? *New Directions for Institutional Research*, 109, 45-56.
- Thorndike, R. M., & Waldram, C. A. (1971). Content Validity and the Uses of Student Ratings. *ERIC Number*: ED118601.
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 191-212.
- Wagenaar, T. C. (1995). Student evaluation of teaching: some cautions and suggestions. *Teaching Sociology*, 64(1), 64-68.
- Wright, S. L. & Jenkins-Guarnieri, M. A. (2012). Student Evaluations of Teaching: Combining the Meta-Analyses and Demonstrating Further Evidence for Effective Use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 683-699.

# Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Dönemi İhmal ve İstismar Yaşantılarının Yaşam Doyumunu Yordamadaki Rolü: Cinsiyet ve Ruhsal Problemlere Dayalı Karşılaştırmalar\*

The Role of Childhood Abuse and Neglect Experiences in Predicting Satisfaction with Life Among University Students: Comparisons Based on Gender and Psychological Problems\*

Ayşe KALYON, Hikmet YAZICI

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı çocukluk çağı ihmal ve istismar yaşantılarının bireylerin yaşam doyumlarını yordamadaki rollerini incelemektir. Bu yaşantıları cinsiyet ve ruhsal problemler açısından karşılaştırmak çalışmanın diğer amacıdır. İlişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu 439 gönüllü üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların çocukluk dönemi istismar oranları incelendiğinde; %30.1'inin duygusal istismar, %24.1'inin fiziksel ihmal, %18.9'unun cinsel istismar, %18.7'sinin duygusal ihmal ve %16.6'sının fiziksel istismar öyküsüne sahip olduğu görülmüştür. Bir veya daha fazla çocukluk dönemi istismar veya ihmal öyküsüne sahip olanların oranı ise %53.5'tir. Yaşam doyumunun bağımlı değişken olarak seçildiği regresyon modelinde bağımsız değişkenlerden duygusal ihmal ( $\beta=-.45$ ,  $p<.001$ ) ile fiziksel istismarın ( $\beta=.19$ ,  $p=.001$ ) özgün katkıları anlamlı bulunurken, duygusal istismar ( $\beta=-.04$ ,  $p>.05$ ), fiziksel ihmal ( $\beta=-.09$ ,  $p>.05$ ) ve cinsel istismar ( $\beta=-.07$ ,  $p>.05$ ) değişkenlerinin özgün katkısı anlamlı bulunmamıştır. Çocukluk dönemi istismar/ihmal öyküsü bulunan katılımcıların yaşam doyumları, bu tür bir öyküsü bulunmayan katılımcılara oranla anlamlı derece düşük çıkmıştır ( $t= 6.028$ ,  $p<.001$ ). Kadın ve erkeklerin yaşam doyumları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t= 1.290$ ,  $p>.05$ ). Çocukluk dönemi istismar/ihmal öyküsü bulunan katılımcıların psikolojik destek alma oranı ( $\chi^2= 8.10$ ,  $sd= 1$ ,  $p<.01$ ), ruhsal rahatsızlığa sahip olma durumu ( $\chi^2= 14.81$ ,  $sd= 1$ ,  $p<.01$ ) ve psikiyatrik ilaç kullanma oranı ( $\chi^2= 4.40$ ,  $sd= 1$ ,  $p<.05$ ) bu tür yaşantısı olmayan katılımcılara oranla anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çocukluk çağı ruhsal travma yaşantılarının bireyin yaşam doyumunu ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Klinik olmayan bir örnekleme yapılan bu çalışma, bireylerin çocukluk dönemi ihmal ve istismar oranlarına ilişkin bulguların sunması ve çocukluk dönemi ihmal/istismar öyküsüne sahip bireylerle bu tür bir öyküsü bulunmayan bireyleri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırması açısından önemlidir.

**Anahtar Sözcükler:** Yaşam doyumunu, Çocuk istismarı, Çocuk ihmali

Kalyon A., & Yazıcı H., (2020). Üniversite öğrencilerinde çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantılarının yaşam doyumunu yordamadaki rolü: cinsiyet ve ruhsal problemlere dayalı karşılaştırmalar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 573-583. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.417>

\*Bu çalışma 18-19 Nisan 2019 tarihlerinde Trabzon'da gerçekleştirilen 3. Uluslararası Kadın Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*This study has been presented as an oral presentation at the 3rd International Women's Child Health and Education Congress between 18 and 19 April 2019 at Trabzon, Turkey.

**Ayşe KALYON** (✉)

ORCID ID: 0000-0002-3374-7528

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Trabzon, Türkiye  
Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Psychological Counseling and Guidance Department, Trabzon, Turkey  
ayse204402@hotmail.com

**Hikmet YAZICI**

ORCID ID: 0000-0002-0250-1453

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Trabzon, Türkiye  
Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Psychological Counseling and Guidance Department, Trabzon, Turkey

**Geliş Tarihi/Received** : 21.12.2019

**Kabul Tarihi/Accepted** : 18.05.2020

**ABSTRACT**

The aim of this study was to examine the role of childhood abuse and neglect in predicting satisfaction with life among university students. The secondary aim of the study was to compare abuse/neglect experiences in terms of gender and psychological problems. This study is based on the correlational and causal comparison method of the quantitative research approach. The sample group consisted of 439 volunteering university students. When the rates of abuse and neglect experiences of participants were examined; 30.1% had emotional abuse, 24.1% had physical neglect, 18.9% had sexual abuse, 18.7% had emotional neglect, and 16.6% had physical abuse. 53.5% of the participants had one or more childhood abuse or neglect experience(s). As the result of the multiple regression analysis, emotional neglect ( $\beta=-.45$ ,  $p<.001$ ) and physical abuse ( $\beta=.19$ ,  $p=.001$ ) were significant predictors of satisfaction with life when emotional abuse ( $\beta=-.04$ ,  $p>.05$ ), physical neglect ( $\beta=-.09$ ,  $p>.05$ ) and sexual abuse ( $\beta=-.07$ ,  $p>.05$ ) were not significant predictors. The life satisfaction of the participants who had childhood abuse/neglect experience(s) was significantly lower than the participants without such an experience(s) ( $t=6.028$ ,  $p<.001$ ). There was no significant difference between males' and females' satisfaction with life levels ( $t=1.290$ ,  $p>.05$ ). Participants' rates, who have childhood abuse/neglect experiences, of having mental problems, using psychiatric medicine, and receiving psychological support were higher than those without such an experience. The findings of the study revealed that childhood traumatic experiences adversely affect life satisfaction and mental health. This study, conducted in a non-clinical sample, is important in terms of presenting findings of childhood neglect and abuse rates and comparing individuals with childhood neglect/abuse history and individuals who do not have such a history in terms of various variables.

**Keywords:** Life satisfaction, Child abuse, Child neglect

**GİRİŞ**

İhmal ve istismar edilmek çocukların sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel gelişimlerine zarar vermekte ve uzun vadede ciddi olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Çocuk istismarı, ebeveyni veya bakımı veren tarafından çocuğa karşı fiziksel, cinsel ve/veya sözel olarak yapılan kötü, uygunsuz ve çocuğa zarar veren eylemleri ifade eder. Çocuk ihmali ise ebeveynin veya bakım verenin çocuğun fiziksel, duygusal, tıbbi veya eğitimsel ihtiyaçlarını asgari düzeyde bile karşılayamaması anlamına gelmektedir (McCoy & Keen, 2014). Bireyin çocukluk döneminde fiziksel, sosyal, psikolojik ve duygusal ihtiyaçların uygun ve yeterli düzeyde karşılanması gelişimi ve ruh sağlığı açısından oldukça önemlidir. Çocukluk dönemi yaşantıları, bireyin kendisi ve dış dünyaya yönelik algılamaları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İhmal ve istismar edildikleri bir ortamda büyüyen çocuklar kaçınma, boyun eğme, duygusal engellenme ve saldırganlıkla çerçevelenmiş bir dizi uyumsuz strateji geliştirirler. Rahatlık ve koruma kaynağı olması gereken bakım verenlerinin tehdit ve acıya yol açabilen figürlere dönüşmesi; çocukluğunda ihmal ve istismara uğramış bireylerin diğer insanların ruh halleri ve davranışlarına karşı son derece tetikte olmalarına, çatışmacı ve saldırgan davranışlar geliştirmelerine, duygu ve ihtiyaçlarını ifade etmekten kaçınmalarına ve diğer insanları güvenilmez olarak varsaymalarına neden olur (Howe, 2005). Ayrıca bu çocuklarda, istismar yaşantıları ile dışsallaştırma ve içselleştirme davranışlarının miktarı ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu arasında da güçlü bir ilişki vardır (Hunt, Slack & Berger, 2017).

Çocukluk döneminde ihmal ve istismara veya farklı travmatik yaşantılara maruz kalmak yaşamın sonraki dönemlerinde ruhsal rahatsızlıklara yol açabilmektedir. Cinsel ve fiziksel istismar türünden örseleyici yaşantılara tekrarlayıcı bir şekilde maruz kalmak, orta yaş psikopatolojisi için önemli bir nedenselliklerdir (Clark, Caldwell, Power & Stansfeld, 2010). Bu tür çocukluk

dönemi yaşantıları, bireyin yetişkinlik dönemindeki psikolojik iyi oluşunun bozulmasında ciddi bir etkiye sahiptir (Nurius, Green, Logan-Greene & Borja, 2015).

Yapılan bazı araştırmalar çocukluk dönemlerinde istismara uğrayan yetişkinlerde depresyon (Poole, Dobson & Pusch, 2017), intihar girişimi, travma sonrası stres bozukluğu (Steine ve diğ., 2017; Sullivan, Fehon, Andres-Hyman, Lipschitz ve Grilo, 2006; Widom, 1999) ve madde bağımlılığı (Elwyn ve Smith, 2013; Mersky, Topitzes ve Reynolds, 2013) yaygınlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Collishaw et al., 2007; Horner, 2010). Bu bireyler yetişkinlik döneminde kişilik bozukluğu (Johnson, Cohen, Brown, Smailes ve Bernstein, 1999; Ogata et al., 1990; Zanarini et al., 1997), yeme bozuklukları (Kendall-Tackett, 2002) ve aleksitimi (Evren, Evren, Dalbudak, Özçelik & Öncü, 2009) gelişimi açısından da risk altındadır. Ayrıca olumsuz çocukluk çağı deneyimi puanları arttıkça psikotropik ilaç kullanım oranının artması arasındaki güçlü ilişki, bu tür yaşantıların yetişkin psikopatolojisi üzerindeki etkisinin de altını çizmektedir (Anda et al., 2007).

Çocukluk döneminde duygusal ihmale maruz kalma özellikle depresyon, distimi ve sosyal fobi ile ilişkili bulunmuşken, duygusal ihmal yanında cinsel istismar öyküsü bulunanlarda yaşam boyu birden fazla duygusal bozukluk geliştirme olasılığı daha yüksek gözlenmiştir (Spinoven et al., 2010). Brown, Cohen, Johnson ve Smailes (1999) tarafından temsil edici bir örneklemle yapılan 17 yıllık izlem çalışmasının sonuçlarına göre çocukluk döneminde istismara uğrayan bireylerin depresyon yaşama ya da intihar etme riski böyle bir öyküsü bulunmayanlara oranla üç ila dört kat daha fazladır. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre çocukluk döneminde cinsel istismara uğramış bireylerin yetişkinlik döneminde tekrarlanan intihar girişimi riski ise sekiz kat daha fazladır. Walker ve ark. (1999) çalışması ise çocukluğunda istismara uğrayan kadınların böyle bir öyküsü bulunmayan kadınlara oranla genel sağlıklarını daha zayıf algıladıklarını,

## YÖNTEM

fiziksel ve duygusal işlevsellik alanlarında daha fazla yetersizlik gösterdiklerini ve hekim tarafından tanılanmış hastalıklara daha çok sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Çocukluğunda istismar öyküsü bulunan kadınların sarhoşken araba kullanmak, riskli cinsel ilişkilere girmek ve alkolizm gibi riskli davranışları gösterme ve obezite gibi sağlık sorunlarını yaşama oranlarının da anlamlı derecede daha yüksek olması aynı çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer önemli bulgudur. Çocukluk dönemi istismar yaşantıları yetişkinlik döneminde iskemik kalp rahatsızlığı, kanser, kronik akciğer hastalığı, iskelet kırıkları ve karaciğer hastalıkları gibi sağlık sorunlarıyla da ilişkili bulunmuştur (Felitti et al., 2019). Literatürde olumsuz çocukluk yaşantılarının uzun vadede yetişkinlik dönemi sağlık problemleri için risk faktörü olduğunu ortaya koyan başka çalışmalar da mevcuttur (Boullier & Blair, 2018; Chartier, Walker & Naimark, 2010; Min, Minnes, Kim & Singer, 2013).

Çocukluk dönemi ihmal/istismar yaşantılarının cinsiyete dayalı karşılaştırıldığı çalışmalar incelendiğinde, Thompson, Kingree ve Desai'nin (2004) araştırmasında çocukluk dönemi fiziksel istismar yaşantılarının kadınlara oranla erkeklerde daha yaygın olduğu görülmüştür. Ayrıca aynı çalışmada fiziksel istismarın yetişkinlik dönemindeki sağlık sorunlarıyla ilişkili olduğu ve erkeklere oranla kadınların ruh sağlığını ve genel sağlık algısını daha olumsuz etkilediği de bulunmuştur. Feiring, Taska ve Lewis'in (1999) cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerle yürüttükleri çalışmada kızlarda davetsiz (girici) düşünceler, aşırı uyarılmışlık, cinsel anksiyete, kişisel kırılmalık ve dünyayı tehlikeli bir yer olarak algılama erkeklerle oranla daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Cinsel istismarın etkilerini belirlemeye yönelik yapılan prospektif bir çalışmada ise cinsel istismar mağduru kadın ve erkeklerde psikiyatrik tedaviye başvurma oranının genel popülasyona oranla daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Spataro, Mullen, Burgess, Wells & Moss, 2004).

Çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantıları bireyin yaşam kalitesini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yapılan çalışmalar çocukluk çağı ihmal ve istismar yaşantısı puanları yüksek olan yetişkinlerin lise terki, işsizlik ve yoksulluk puanlarının bu tür yaşantısı olmayanlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Metzler, Merrick, Klevens, Ports & Ford, 2017). Bu bireylerin romantik ilişkilerinde şiddet yaşama, ayrılma ya da boşanma veya ebeveyn olarak müsamahakâr davranma oranları da daha yüksektir (de Jong, Alink, Bijleveld, Finkenauer & Hendriks, 2015). Ayrıca olumsuz çocukluk yaşantıları, bireylerin güvensiz bağlanma örüntüleri geliştirmelerine neden olarak kendilerine, mevcut ilişkilerine ve genel olarak yaşamlarına yönelik memnuniyet düzeylerinin düşük olmasına da yol açmaktadır (Hinnen, Sanderman & Sprangers, 2009). Çocukluk dönemindeki bu tür yaşantıların bireyin ruh sağlığı, genel sağlığı ve psiko-sosyal özellikleri üzerindeki etkileri bu konunun araştırılmasının önemini artırmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı ruhsal travma yaşantılarının yaşam doyumunu yordamadaki rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu çalışmada çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantıları, cinsiyet ve ruhsal problemler gibi değişkenler açısından da karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bu çalışma, nicel araştırma yaklaşımının ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerden toplanmıştır. Örneklemin seçilmesinde zaman ve iş gücü gibi sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar çalışmada gönüllü olarak yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubu 339 kadın (%77.2) ve 100 erkek (%22.8) olmak üzere toplam 439 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 20.51±1.66 ve yaş aralığı 18-25'tir.

### Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu:** Katılımcıların yaş, cinsiyet, psikolojik destek alma durumu, ruhsal rahatsızlığa sahip olma durumu, psikiyatrik ilaç kullanımı ve kronik bir hastalığa sahip olma gibi demografik bilgilerini edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

**Çocukluk Çağı Ruhsal Travmalar Ölçeği (ÇCRTÖ):** Bernstein ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen bu ölçek Şar, Öztürk ve İlikardeş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekten çocukluk çağı cinsel istismar, fiziksel istismar, duygusal istismar, duygusal ihmal ve fiziksel ihmal olmak üzere beş alt puan ile bunların birleşiminden oluşan toplam puan elde edilmektedir. 5'li Likert tipindeki bu ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeklerin puanları 5-25, toplam puan 25-125 arasındadır. Ölçekte puanların artması çocukluk çağı ruhsal travma puanlarının yükseldiğini gösterir. Ölçekteki 2., 5., 7., 13., 19., 26. ve 28. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach alfa değeri .93, Guttman yarım test katsayısı ise .97'dir. ÇCRTÖ'nün toplam puanının test-tekrar test korelasyon katsayısı .90, alt puanlar için korelasyon katsayısı ise duygusal istismar için .90, duygusal ihmal için .85, fiziksel istismar için .90, cinsel istismar için .73, fiziksel ihmal için .77'dir (Şar ve diğ., 2012). ÇCRTÖ'nün güvenilirliğini tekrarlamak için bu çalışmada Cronbach alfa değeri hesaplanmış ve .90 bulunmuştur.

**Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ):** Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek yedili Likert tipinde beş madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Daha sonra Dağlı ve Baysal (2016) tarafından da geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçek madde sayısı ve faktör yapısı aynı kalarak 5'li Likert tipine dönüştürülmüştür. Bu çalışmada Köker (1991) tarafından geliştirilen form kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları sonucunda test-tekrar test güvenirliliği .85 bulunmuştur. Madde-test korelasyonlarına bakıldığında ise toplam puan ile madde 1 korelasyonu .73; madde 2 korelasyonu .71; madde 3 korelasyonu .76; madde 4 korelasyonu .75; madde 5 korelasyonu .80 düzeyindedir (Köker, 1991). Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde Cronbach alfa değeri hesaplanmış ve .87 bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması

Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Katılımcılar çalışmada gönüllü olarak yer almıştır. Uygulama öncesinde



katılımcılara ölçeklerin nasıl doldurulacağı konusunda araştırmacılar tarafından bilgi verilmiştir. Ölçeklerin doldurulması ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analiz teknikleri olarak tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem *t* testi, çoklu regresyon analizi ve ki-kare ( $\chi^2$ ) testi kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle verilerin regresyon analizinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla birtakım değerlere bakılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir. Regresyon modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler -.46 ile .59 arasında olup yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyonların .80 den küçük (.25 ile .59 arasında) olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multi-collinearity) problemi yoktur. Çoklu regresyon analizi sırasında hesaplanan yordayıcı değişkenlere ait Tolerans değerlerinin .20'den büyük (.53 ila .82 arasında), VIF değerlerinin 10'dan küçük (1.21 ila 1.89 arasında) ve CI değerlerinin 30'dan küçük olması da çoklu bağlantılılık probleminin olmadığını göstermektedir.

### BULGULAR

Katılımcıların istismar ve ihmal yaşantılarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcıların İstismar ve İhmal Yaşantılarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	n	%
<b>Cinsel olarak istismar edilen</b>	83	18.9
Cinsel olarak istismar edilmeyen	356	81.1
<b>Fiziksel olarak istismar edilen</b>	73	16.6
Fiziksel olarak istismar edilmeyen	366	83.4
<b>Fiziksel olarak ihmal edilen</b>	106	24.1
Fiziksel olarak ihmal edilmeyen	333	75.9
<b>Duygusal olarak istismar edilen</b>	132	30.1
Duygusal olarak istismar edilmeyen	307	69.9
<b>Duygusal olarak ihmal edilen</b>	82	18.7
Duygusal olarak ihmal edilmeyen	357	81.3
<b>Bir veya daha fazla istismar yaşantısı olan</b>	235	53.5
İstismar/ihmal yaşantısı olmayan	204	46.5

**Tablo 2:** ÇÇRTÖ'nün Alt Ölçekleri ile Yaşam Doymu Ölçeği'ne İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	Ort.	Ss	Aralık
1. Duygusal istismar <sup>1</sup>	1						7.01	2.59	5-21
2. Fiziksel istismar <sup>1</sup>	.59**	1					5.66	1.96	5-17
3. Fiziksel ihmal <sup>1</sup>	.42**	.49**	1				6.52	2.10	5-19
4. Duygusal ihmal <sup>1</sup>	.56**	.43**	.57**	1			9.28	4.00	5-25
5. Cinsel istismar <sup>1</sup>	.37**	.38**	.25**	.27**	1		5.85	2.41	5-25
6. Yaşam doymu	-.24**	-.09	-.28**	-.46**	-.15**	1	22.28	6.19	5-35

<sup>1</sup>ÇÇRTÖ'nün alt ölçeğidir. \*\**p*<.001.

Tablo 1'de katılımcıların çocukluk dönemi istismar oranları incelendiğinde; %18.9'unun cinsel istismar, %16.6'sının fiziksel istismar, %24.1'inin fiziksel ihmal, %30.1'inin duygusal istismar, %18.7'sinin duygusal ihmal öyküsünün bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların %53.5'i ise bir veya daha fazla çocukluk dönemi istismar veya ihmal öyküsüne sahiptir.

Yaşam doymu ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇÇK) ile incelenmiştir. PMÇÇK analiz sonuçlarına göre yaşam doymu ile duygusal istismar ( $r=-.24$ ,  $p<.001$ ), fiziksel ihmal ( $r=-.28$ ,  $p<.001$ ), duygusal ihmal ( $r=-.46$ ,  $p<.001$ ) ve cinsel istismar ( $r=-.15$ ,  $p=.001$ ) puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yaşam doymu ile fiziksel istismar ( $r=-.09$ ,  $p>.05$ ) puanları arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Tablo 2).

ÇRTÖ'nün alt ölçekleri olan duygusal istismar, fiziksel istismar, fiziksel ihmal, duygusal ihmal ve cinsel istismarın yaşam doymunu yordama düzeyine ait bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu ( $F_{(5, 433)}=26.55$ ,  $p<.001$ ) ve yaşam doymundaki toplam varyansın %23'ünü açıkladığı ( $R=.48$ ,  $R^2=.24$ ,  $\Delta R^2=.23$ ) tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önünde bulundurulduğunda, yordayıcı değişkenlerden duygusal ihmal ( $\beta=-.45$ ,  $p<.001$ ) ve fiziksel istismarın ( $\beta=.19$ ,  $p=.001$ ) modele özgün katkısının anlamlı olduğu; duygusal istismar ( $\beta=-.04$ ,  $p>.05$ ), fiziksel ihmal ( $\beta=-.09$ ,  $p>.05$ ) ve cinsel istismarın ( $\beta=-.07$ ,  $p>.05$ ) ise modele özgün katkısının anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 4 incelendiğinde çocukluk döneminde cinsel istismar ( $t=2.418$ ,  $p<.05$ ,  $d=.28$ ), fiziksel istismar ( $t=3.165$ ,  $p<.01$ ,  $d=.39$ ), fiziksel ihmal ( $t=4.686$ ,  $p<.001$ ,  $d=.51$ ), duygusal istismar ( $t=4.044$ ,  $p<.001$ ,  $d=.42$ ), duygusal ihmal ( $t=7.486$ ,  $p<.001$ ,  $d=.88$ ) ve bir ya da daha fazla ihmal/istismar ( $t=6.028$ ,  $p<.001$ ,  $d=.57$ ) yaşantısı olan katılımcıların yaşam doymu puan ortalamalarının bu tür bir yaşantısı olmayan katılımcılardan anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir.

Cinsiyete dayalı yapılan karşılaştırmalar sonucunda erkeklerin çocukluk dönemi fiziksel istismar ( $t=-2.261$ ,  $p<.05$ ,  $d=-.29$ ), fiziksel ihmal ( $t=-4.558$ ,  $p<.001$ ,  $d=-.58$ ), duygusal ihmal ( $t=-2.922$ ,  $p<.05$ ,  $d=-.32$ ) ve çocukluk çağı ruhsal travmaları puan ortalamaları ( $t=-2.601$ ,  $p<.05$ ,  $d=-.32$ ) kadınlardan anlamlı derece daha yüksek bulunmuştur. Kadın ve erkeklerin cinsel

**Tablo 3:** Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

	B	Sh	Beta ( $\beta$ )	t	p	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F	p
Sabit	28.67	1.02		28.20	.00**	.48	.24	.23	26.55	.000
Duygusal istismar	-.10	.14	-.04	-.69	.49					
Fiziksel istismar	.61	.18	.19	3.42	.001*					
Fiziksel ihmal	-.25	.16	-.09	-1.59	.12					
Duygusal ihmal	-.70	.09	-.45	-8.01	.00**					
Cinsel istismar	-.17	.12	-.07	-1.42	.16					

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$ .**Tablo 4:** Katılımcıların Yaşam Doyumlarının Çocukluk Dönemi İhmal ve İstismar Yaşantılarına Göre Karşılaştırılması

		n	Ort.	Ss	t	sd	p	Cohen's d
Yaşam Doyumu	<b>Cinsel istismar</b>							
	Var	83	20.81	6.75	2.418	437	.02*	.28
	Yok	356	22.62	6.02				
Yaşam Doyumu	<b>Fiziksel istismar</b>							
	Var	73	20.21	6.80	3.165	437	.002*	.39
	Yok	366	22.69	5.99				
Yaşam Doyumu	<b>Fiziksel ihmal</b>							
	Var	106	19.88	6.61	4.686	437	.00**	.51
	Yok	333	23.04	5.86				
Yaşam Doyumu	<b>Duygusal istismar</b>							
	Var	132	20.49	6.10	4.044	437	.00**	.42
	Yok	307	23.05	6.06				
Yaşam Doyumu	<b>Duygusal ihmal</b>							
	Var	82	17.93	6.37	7.486	437	.00**	.88
	Yok	357	23.28	5.71				
Yaşam Doyumu	<b>Bir veya daha fazla ihmal/istismar</b>							
	Var	235	20.70	6.39	6.028	436.78	.00**	.57
	Yok	204	24.10	5.43				

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$ .

istismar ( $t=.498$ ,  $p>.05$ ) ve duygusal istismar ( $t=-.26$ ,  $p>.05$ ) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaşam doyumunu açısından ise iki grubun puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı ( $t=1.29$ ,  $p>.05$ ) görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 6 incelendiğinde çocukluk dönemi ihmal ve/veya istismar yaşantısı bulunan katılımcıların 63'ü (%26.9) psikolojik destek almış, 171'i (%73.1) psikolojik destek almamıştır. Bu tür bir yaşantısı bulunmayan katılımcıların ise 32'si (%15.7) psikolojik destek almış, 172'si (%84.3) psikolojik destek almamıştır. Yapılan ki-kare analizi sonucunda çocukluk döneminde ihmal ve/veya istismara uğrama ile psikolojik destek alma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ( $\chi^2=8.10$ ,  $sd=1$ ,  $p<.01$ ) ve çocukluğunda ihmal ve/veya istismara uğrayan katılımcıların psikolojik destek alma oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 7'ye göre çocukluk dönemi ihmal ve/veya istismar yaşantısı bulunan katılımcıların 62'sinin (%26.4) ruhsal bir rahatsızlığı varken, 173'ünün (%73.6) ruhsal bir rahatsızlığı yoktur. Bu tür bir yaşantısı bulunmayan katılımcıların ise 24'ünün (%11.8) ruhsal bir rahatsızlığı varken, 180'inin (%88.2) ruhsal bir rahatsızlığı yoktur. Yapılan ki-kare analizi sonucunda çocukluk döneminde ihmal ve/veya istismar yaşantıları ile ruhsal rahatsızlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu ( $\chi^2=14.81$ ,  $sd=1$ ,  $p<.001$ ) ve çocukluk dönemi ihmal ve/veya istismara yaşantısı olan katılımcıların ruhsal rahatsızlığa sahip olma oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukluk dönemi ihmal ve/veya istismar yaşantısı bulunan katılımcıların psikiyatrik ilaç kullanım oranlarına bakıldığında 39'unun (%16.7) psikiyatrik ilaç kullandığı ve 194'ünün (%83.3) psikiyatrik ilaç kullanmadığı görülmektedir. Bu tür bir yaşantısı

**Tablo 5:** Katılımcıların Çocukluk Çağı Travma Puanlarının ve Yaşam Doyumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	Ort.	Ss	t	sd	p	Cohens' d
Cinsel istismar	Kadın	339	5.88	2.54	.498	437	.62	.06
	Erkek	100	5.74	1.89				
Fiziksel istismar	Kadın	339	5.51	1.60	-2.261	118.45	.03*	-.29
	Erkek	100	6.17	2.81				
Fiziksel ihmal	Kadın	339	6.21	1.71	-4.558	121.08	.00**	-.58
	Erkek	100	7.57	2.83				
Duygusal ihmal	Kadın	339	8.98	3.89	-2.922	437	.004*	-.32
	Erkek	100	10.30	4.25				
Duygusal istismar	Kadın	339	6.99	2.60	-.26	437	.80	-.03
	Erkek	100	7.07	2.60				
Çocukluk çağı ruhsal travmaları toplam puan	Kadın	339	33.56	9.00	-2.601	135.74	.01*	-.32
	Erkek	100	36.85	11.64				
Yaşam doyumunu	Kadın	339	22.50	5.96	1.29	145.23	.20	.15
	Erkek	100	21.52	6.91				

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$ .**Tablo 6:** Çocukluk Dönemi İhmal/İstismar Yaşantılarının Varlığı ve Psikolojik Destek Alma Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Tablosu

Çocukluk dönemi ihmal ve/veya istismar öyküsü	Psikolojik destek alma			$\chi^2$	sd	p
		Evet	Hayır			
Var	n	63	171	8.10	1	.004*
	%	26.9	73.1			
Yok	n	32	172			
	%	15.7	84.3			

\* $p < .05$ .**Tablo 7:** Çocukluk Dönemi İhmal/İstismar Yaşantılarının Varlığı ve Ruhsal Rahatsızlığa Sahip Olma Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Tablosu

Çocukluk dönemi ihmal ve/veya istismar öyküsü	Ruhsal rahatsızlık			$\chi^2$	sd	p
		Var	Yok			
Var	n	62	173	14.81	1	.000**
	%	26.4	73.6			
Yok	n	24	180			
	%	11.8	88.2			

\*\* $p < .001$ .**Tablo 8:** Çocukluk Dönemi İhmal/İstismar Yaşantılarının Varlığı ve Psikiyatrik İlaç Kullanımı Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Tablosu

Çocukluk dönemi ihmal ve/veya istismar öyküsü	Psikiyatrik ilaç kullanımı			$\chi^2$	sd	p
		Evet	Hayır			
Var	n	39	194	4.40	1	.036*
	%	16.7	83.3			
Yok	n	20	183			
	%	9.9	90.1			

\* $p < .05$ .

**Tablo 9:** Çocukluk Dönemi İhmal/İstismar Yaşantılarının Varlığı ve Kronik Hastalığa Sahip Olma Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Tablosu

Çocukluk dönemi ihmal ve/veya istismar öyküsü	Kronik hastalık		$\chi^2$	sd	p
	Var	Yok			
Var	n	33	.50	1	.48
	%	14.0			
Yok	n	24	.50	1	.48
	%	11.8			

bulunmayan katılımcıların ise 20'si (%9.9) psikiyatrik ilaç kullanmakta ve 183'ü (%90.1) psikiyatrik ilaç kullanmamaktadır. Tablo 8'de yer alan ki-kare tablosu incelendiğinde çocukluk döneminde ihmal ve/veya istismar yaşantıları ile psikiyatrik ilaç kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $\chi^2=4.40$ ,  $sd=1$ ,  $p<.05$ ) ve çocukluk dönemi ihmal ve/veya istismar yaşantısı olan katılımcıların psikiyatrik ilaç kullanım oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9'a göre çocukluk dönemi ihmal ve/veya istismar yaşantısı bulunan katılımcıların 33'ü (%14.0) kronik bir hastalığa sahip, 202'si (%86.0) bu tür bir hastalığa sahip değildir. Bu tür bir yaşantısı bulunmayan katılımcıların ise 24'ünün (%11.8) kronik bir hastalığı varken, 180'inin (%88.2) bu tür bir hastalığı yoktur. Yapılan ki-kare analizi sonuçlarına göre ise çocukluk dönem ihmal ve/veya istismar yaşantıları ile kronik hastalığa sahip olma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $\chi^2=.50$ ,  $sd=1$ ,  $p>.05$ ).

### TARTIŞMA

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı ruhsal travma yaşantılarının yaşam doyumunu yordamadaki rolü incelenmiş ve çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantıları, cinsiyet ve ruhsal problemler gibi değişkenler açısından da karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada çocukluk çağı ihmal ve istismar oranları incelendiğinde katılımcıların %18.9'u cinsel istismar, %16.6'sı fiziksel istismar, %24.1'i fiziksel ihmal, %30.1'i duygusal istismar, %18.7'si duygusal ihmal öyküsüne sahiptir. Katılımcıların %53.5'inin ise bir veya daha fazla çocukluk dönemi istismar veya ihmal öyküsüne sahip olduğu görülmüştür. Walker ve diğerlerinin (1999) sadece kadınlarla yapmış oldukları bir çalışmada kadınların %43'ü çocukluk çağı istismar ve ihmal öyküsüne (cinsel istismar oranı %18, fiziksel istismar oranı %14, duygusal istismar oranı %24, duygusal ihmal oranı %21 ve fiziksel ihmal oranı %12) sahip olduğunu bildirmiştir. Hacettepe Üniversitesi Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi birimine 2000-2004 yılları arasında başvurmuş yaş ortalaması 10.9 olan 54 kişiyle yürütülmüş bir çalışmada, %77.8'lik bir oranla cinsel istismar en sık görülen istismar türü olarak belirlenmiştir ve en yüksek komorbidite cinsel istismar ve fiziksel istismar arasında (%7.4) bulunmuştur (Çengel-Kültür, Çuhadaoğlu-Çetin & Gökler, 2007). Ayrıca Mullen, Martin, Anderson, Romans ve Herbison (1994) fiziksel istismar, duygusal yoksunluk ve cinsel istismar üçlüsünün bir arada bulunma eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Liseye devam eden 839 öğrenciyle yürütülen bir başka çalışmada ise katılımcıların %16.5'i ihmal, %15.8'i duygusal istismar, %13.5'i fiziksel istismar ve %10.7'si

cinsel istismar (ensest dahil) öyküsü belirtmiştir (Zoroğlu et al., 2001). Annelerin çocuklarına uyguladıkları fiziksel ve duygusal istismar/ihmal davranışlarını belirlemek amacıyla 143 anne ile yapılan bir çalışmada ise annelerin %87.4'ünün çocuklarını fiziksel istismar/ihmal, %93'ünün ise çocuklarını duygusal istismar/ihmal ettikleri belirlenmiştir (Güler, Uzun, Boztaş & Aydoğan, 2002). Sofuoğlu ve ark. (2014) 11, 13 veya 16 yaşında olan 7540 öğrenciyle yürütmüş olduğu çalışmada katılımcıların yaşam boyu psikolojik olumsuz çocukluk çağı deneyimleri (OÇÇD) oranı %70.4, fiziksel OÇÇD oranı %58.1, ihmal oranı %42.4 olarak saptanmış ve %78.6'sının birden fazla türde OÇÇD'ye maruz kaldığı belirlenmiştir. Aynı çalışmada son bir yıldaki sıklıklara bakıldığında ise psikolojik OÇÇD %62.7, fiziksel OÇÇD %46.0 ve ihmal %37.5 olarak saptanmıştır. Bu konuya ilişkin yapılan çalışmalar çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantısı oranlarının ciddiyetini ortaya koymaktadır. İstismar mağduru çocuk oranlarının her yıl hâlâ çok sayıda olması, müdahale stratejilerinin temelini oluşturacak risk faktörlerinin belirlenmesini önemli hâle getirmektedir (Macmillan, 2009). Bu tür yaşantıların bireyin ruh sağlığı ve yaşam kalitesi üzerindeki olumsuz etkileri göz önünde bulundurulduğunda psikolojik, sosyolojik ve yasal açıdan koruyucu ve önleyici çalışmalar büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırma sonucunda çocukluk çağı ruhsal travma yaşantılarının bireyin yaşam doyumunu ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyan birtakım bulgular elde edilmiştir. Kurulan regresyon modeline göre ÇÇRTÖ'nün alt ölçeklerinin yaşam doyumundaki toplam varyansın %23'ünü açıkladığı ve sırasıyla duygusal ihmal ve fiziksel istismar alt ölçeklerinin yaşam doyumunu anlamlı derecede açıklayan en güçlü değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Çocukluk döneminde ihmal veya istismar yaşantısı olan katılımcıların yaşam doyumunu puan ortalamaları da bu tür bir yaşantısı olmayan katılımcılardan anlamlı derecede daha düşüktür. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar literatürde mevcuttur. Royse, Rompf ve Dhooper (1991)'in çalışmasında çocuklukta travmatik olaylar yaşayan yetişkinlerin yaşam doyumları daha düşük bulunmuştur. Çeçen-Eroğlu ve Türk'ün (2013) ergenlerle yapmış olduğu çalışmada da geçmişte fiziksel, duygusal ve cinsel istismar yaşantısı olan ergenlerin bu tür bir yaşantısı olmayanlara oranla yaşam doyumunu anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur. Appleton ve Song'a (2008) göre gelir düzeyi, meslek ve sosyal statü, fırsatlar ve toplumsal hareketlilik, refah koşulları, hükümet politikaları ve içinde bulunulan şartlar, aile ve sosyal çevreyle olan bağlar yaşam doyumunun bileşenleridir. Çocuklukta travmatik olaylar yaşayan bireylerin yetişkinlikte işsizlik ve



yoksulluk oranlarının yüksek olması sosyo-ekonomik refah düzeylerinin de düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Zielinski, 2009). Çocukluk çağı ihmal ve istismar yaşantısına sahip olmayan bireylerden oluşan kontrol grubuyla kıyaslandığında, bu bireylerin daha düşük eğitim düzeyi, istihdam ve kazanca sahip olduğu görülmektedir (Currie & Widom, 2010). Ayrıca çocuklukta kötü muamele görmüş bireylerin psikolojik (Herrenkohl, Klika, Herrenkohl, Russo & Dee, 2012) ve fiziksel iyi oluş düzeyleri de daha düşüktür (Moeller, Bachmann & Moeller, 1993). Mullen ve ark. (1994), çocuklukta cinsel istismara uğrayan kadınların yetişkinlik döneminde sosyal, kişilerarası ve cinsel birtakım problemler yaşama olasılığının da daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Çocuklukta cinsel istismara uğrayan erkeklerin ise yetişkinlik döneminde duygudurum, anksiyete, madde kullanım ve kişilik bozukluğu geliştirme ile intihar girişiminde bulunma olasılığı yüksek bulunmuştur (Turner, Taillieu, Cheung & Afifi, 2017). Alanyazındaki boylamsal çalışmaların da işaret ettiği üzere çocuklukta ihmal ve istismara uğramış bireyler gerek psikolojik sağlık (Fergusson, Boden & Horwood, 2008; Schilling, Asetine & Gore, 2007; Swanston et al., 2003) gerekse sosyo-ekonomik faktörler (Zielinski, 2009) ve eğitsel başarı (Boden, Horwood & Fergusson, 2007) açısından olumsuz birtakım özellikler göstermektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan bu tablo, çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantılarının yaşam doyumunu yordamasını anlamamıza yardımcı olabilir.

Bu çalışmada cinsiyete dayalı yapılan karşılaştırmalar sonucunda erkeklerin çocukluk dönemi fiziksel istismar, fiziksel ihmal, duygusal ihmal ve çocukluk çağı ruhsal travmaları puan ortalamaları kadınlardan anlamlı derece daha yüksek bulunmuştur. Kadın ve erkeklerin cinsel istismar ve duygusal istismar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Zoroğlu ve arkadaşlarının ergenlerle yürütmüş olduğu araştırmanın sonuçlarına göre (2001), kızların ihmal, cinsel istismar ve enseste maruz kalma oranları erkeklerden anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı bulunmamakla birlikte erkeklerin fiziksel istismar, kızların ise duygusal istismar puanları daha yüksek bulunmuştur. Ullman ve Filipas'ın (2005) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, çocukluk dönemi cinsel istismar kadınlarda sıklık ve şiddet açısından erkeklerden daha yüksektir; ayrıca kadınların cinsel istismar sonrası sıkıntı ve kendini suçlama düzeyleri, geri çekilme ve olayı unutmaya dayalı başa çıkma stratejilerini kullanma oranları ve başkalarına istismara uğradıklarını açıklama olasılığı da daha yüksek bulunmuştur. Sofuoğlu ve diğerlerinin (2014) çalışmasında erkeklerde fiziksel OOÇD deneyimleri, kızlarda ise ihmale uğrama oranları daha yüksektir. Bizim çalışmamızda erkeklerin fiziksel istismar, fiziksel ihmal ve duygusal istismar puanlarının kızlardan daha yüksek olması, ailelerin genel olarak kız çocuklara oranla erkek çocuklara fiziksel olarak daha cezalandırıcı ve sert bir yaklaşım sergilemesi ile ilişkili olabilir. Ayrıca toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olarak erkek çocuklara duygularını gizlemenin öğretilmesi ve bu çocukların aile ortamında duygusal ihtiyaçlarının görmezden gelinme olasılığının kızlara oranla daha yüksek olması da cinsiyetler arasındaki bu farklılığın nedeni olabilir. Literatürdeki çalışmalar bizim çalışmamızı destekleyen veya bizim çalışmamızdan farklılaşan bulgular ortaya koysa da hem kadın hem de erkeklerde çocukluk çağı istismar ve ihmal

yaşantılarının ruhsal ve psiko-sosyal açıdan problemlere neden olduğu önemli bir gerçektir (Sofuoğlu ve diğ., 2014; Ullman ve Filipas, 2005; Zoroğlu ve diğ., 2001).

Bu çalışmada kadın ve erkeklerin yaşam doyumu puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgumuzu destekleyen çalışmalar literatürde mevcuttur (Avşaroğlu, Deniz & Kahraman, 2005; Bibi, Chaudhry & Awan, 2015; Diener & Diener, 1995). Ülkemizde son yıllarda eğitim ve kariyer alanlarında cinsiyetçi yaklaşımlara karşı geliştirilen politikalar, kız çocuklarının okullaşma oranını artırmaya yönelik girişimler, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, kadınların kariyer yapması ve iş yaşamında aktif rol almasının da etkisiyle kadın toplumsal cinsiyet rollerinde birtakım değişimler gözlemlenmektedir. 18-25 yaş aralığındaki gençlerle yürüttüğümüz bu çalışmada kadın ve erkek öğrenciler ders yükleri, yeme-içme ve barınma koşulları, sosyal imkânlar ve faaliyetler, kariyer planlama hizmetleri, üniversitenin psiko-sosyal hizmetleri açısından benzer imkânlardan yararlanmaktadır. Dolayısıyla bu faktörlerin yaşam doyumuyla ilişkili olabileceği düşünüldüğünde, bu durum yaşam doyumunu açısından cinsiyetler arasında neden anlamlı fark çıkmadığının anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çocukluk döneminde ihmal ve/veya istismara uğrama ile psikolojik destek alma, ruhsal bir rahatsızlığa sahip olma ve psikiyatrik ilaç kullanma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve çocuklukta ihmal ve/veya istismara uğrayan katılımcıların psikolojik destek alma, ruhsal rahatsızlığa sahip olma ve psikiyatrik ilaç kullanma oranlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. 15-67 yaş aralığındaki psikiyatri hastalarının %65.7'sinin çocukluk çağında duygusal, fiziksel ve cinsel istismar yaşantılarından en az birine maruz kaldığı, bu hastalarda duygusal ihmal sıklığının %81.6 ve fiziksel ihmal sıklığının %72.1 olduğu, duygusal istismar bildiren grupta duygudurum ve anksiyete bozukluklarının daha sık görüldüğü saptanmıştır (Örsel, Karadağ, Karaoğlu-Kahiloğulları & Akgün-Aktaş, 2011). Çocukluk çağında fiziksel, cinsel ve duygusal istismara uğrama oranı yüksek olan gençlerin dürtüsellik ve riskli davranışlarda bulunma düzeyleri de daha yüksektir (Erel & Gölge, 2015). Bu bireylerin yetişkinlik döneminde psikopatoloji geliştirme riski alanyazındaki çalışmalarla ortaya konulmuştur (Johnson, Cohen, Brown, Smailes & Bernstein, 1999; Kendall-Tackett, 2002; Norman, Byambaa, De, Butchart, Scott & Vos, 2012; Steine et al., 2017; Wu, Schairer, Dellor & Grella, 2010). Çocuklukta cinsel istismara uğrayan gençlerin çocukluk dönemi cinsel istismar yaşantısı bulunmayan kontrol grubuyla kıyaslandığı bir çalışmada, benlik saygısı düzeylerinin daha düşük, depresyon, anksiyete ve umutsuzluk puanlarının daha yüksek, sigara, amfetamin, ekstazi ve kokain kullanım oranlarının daha fazla olduğu saptanmıştır (Swanston et al., 2003). Alanyazının ortaya koyduğu bu bulgular bizim çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Çocukluk dönemi ihmal/istismar yaşantıları, bireylerin kendilerine, çevrelerine ve dünyaya yönelik çarpık algılamalar geliştirmelerine neden olmaktadır (Cukor & McGinn, 2006). Çocukluk çağındaki bu tür deneyimlerin etkisiyle temel bilişsel yapılarla meydana gelen bu bozulmalar, bireyleri psikiyatrik hastalıklar ve uyum bozucu davranışlar geliştirmeye daha yatkın hâle getirebilmek-

tedir. Araştırmamızda çocukluk dönemi ihmal ve/veya istismar yaşantıları ile kronik hastalığa sahip olma arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alanyazındaki çalışmalar ise çocukluk dönemi ihmal/istismar yaşantıları ile fiziksel hastalıklar arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Walker et al., 1999; Wegman & Stetler, 2009).

Araştırma sonuçlarının katılımcıların kişisel ifadelerine bağlı olması, psikopatolojiye yönelik klinik görüşme türünden bir değerlendirme yapılmaması ve örneklemin üniversiteye devam eden bireylerden oluşması araştırmamızın sınırlılıklarındandır. Araştırma örnekleminin Trabzon ilindeki eğitim fakültesi öğrencileri ile sınırlı olması da çalışmamızın bir diğer sınırlılığıdır.

## SONUÇ

Sonuç olarak çocukluk dönemi ihmal/istismar yaşantıları bireylerin yaşam doyumu ve ruh sağlığını olumsuz olarak etkilemektedir. Literatürden ve araştırmamızdan elde edilen sonuçlar çocukluk çağı ruhsal travma yaşantılarının bireyin ruh sağlığı ve yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinin ciddiyetini ortaya koymaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda, çocukluk çağı ihmal ve istismar yaşantılarının etkilerinin boylamsal çalışmalarla incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca bulguların genellenebilirliği açısından farklı illerdeki üniversitelerin farklı fakültelerine devam eden öğrencilerle de çocukluk çağı ihmal/istismar yaşantıları ve ilişkili değişkenlere ilişkin çalışmalar yürütülebilir. Çocukluk döneminde ihmal/istismar yaşamış bireylerle yürütülecek nitel araştırmaların da bu tür örseleyici yaşantıların bireyler üzerindeki etkisine ilişkin derinlemesine bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Anda, R. F., Brown, D. W., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Dube, S. R., & Giles, W. H. (2007). Adverse childhood experiences and prescribed psychotropic medications in adults. *American Journal of Preventive Medicine, 32*(5), 389-394.
- Appleton, S., & Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: Components and determinants. *World Development, 36*(11), 2325-2340.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 115-129.
- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., ... & Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse & Neglect, 27*(2), 169-190.
- Bibi, F., Chaudhry, A. G., & Awan, E. A. (2015). Impact of gender, age and culture on life satisfaction. *Sci Int, 27*(2), 1649-52.
- Boden, J. M., Horwood, L. J., & Fergusson, D. M. (2007). Exposure to childhood sexual and physical abuse and subsequent educational achievement outcomes. *Child Abuse & Neglect, 31*(10), 1101-1114.
- Boullier, M., & Blair, M. (2018). Adverse childhood experiences. *Paediatrics and Child Health, 28*(3), 132-137.

- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G., & Smailes, E. M. (1999). Childhood abuse and neglect: specificity of effects on adolescent and young adult depression and suicidality. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 38*(12), 1490-1496.
- Chartier, M. J., Walker, J. R., & Naimark, B. (2010). Separate and cumulative effects of adverse childhood experiences in predicting adult health and health care utilization. *Child Abuse & Neglect, 34*(6), 454-464.
- Clark, C., Caldwell, T., Power, C., & Stansfeld, S. A. (2010). Does the influence of childhood adversity on psychopathology persist across the lifecourse? A 45-year prospective epidemiologic study. *Annals of Epidemiology, 20*(5), 385-394.
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse & Neglect, 31*(3), 211-229.
- Cukor, D., & McGinn, L. K. (2006). History of child abuse and severity of adult depression: The mediating role of cognitive schema. *Journal of Child Sexual Abuse, 15*(3), 19-34.
- Currie, J., & Widom, C. S. (2010). Long-term consequences of child abuse and neglect on adult economic well-being. *Child Maltreatment, 15*(2), 111-120.
- Çeçen-Eroğul, A. R. ve Türk, S. B. (2013). Ergenlerde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade tarzları ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 10*(1), 1421-1439.
- Çengel-Kültür, E., Çuhadaroglu-Çetin, F., & Gökler, B. (2007). Demographic and clinical features of child abuse and neglect cases. *Turkish Journal of Pediatrics, 49*(3), 256.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59), 1250-1262.
- de Jong, R., Alink, L., Bijleveld, C., Finkenauer, C., & Hendriks, J. (2015). Transition to adulthood of child sexual abuse victims. *Aggression and Violent Behavior, 24*, 175-187.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.
- Diener, E., & Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. In *Culture and well-being* (pp. 71-91). Springer, Dordrecht.
- Elwyn, L., & Smith, C. (2013). Child maltreatment and adult substance abuse: The role of memory. *Journal of Social Work Practice in the Addictions, 13*(3), 269-294.
- Erel, Ö., & Gölge, Z. B. (2015). Üniversite öğrencilerinde riskli davranışlar ile çocukluk çağı istismar, dürtüsellik ve riskli davranışlar arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 16*(3), 189-197.
- Evren, C., Evren, B., Dalbudak, E., Ozelik, B., & Oncu, F. (2009). Childhood abuse and neglect as a risk factor for alexithymia in adult male substance dependent inpatients. *Journal of Psychoactive Drugs, 41*(1), 85-92.
- Feiring, C., Taska, L., & Lewis, M. (1999). Age and gender differences in children's and adolescents' adaptation to sexual abuse. *Child Abuse & Neglect, 23*(2), 115-128.

- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., ... & Marks, J. S. (2019). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 56(6), 774-786.
- Fergusson, D. M., Boden, J. M., & Horwood, L. J. (2008). Exposure to childhood sexual and physical abuse and adjustment in early adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 32(6), 607-619.
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., & Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(3), 128-134.
- Herrenkohl, T. I., Klika, J. B., Herrenkohl, R. C., Russo, M. J., & Dee, T. (2012). A prospective investigation of the relationship between child maltreatment and indicators of adult psychological well-being. *Violence and Victims*, 27(5), 764-776.
- Hinnen, C., Sanderman, R., & Sprangers, M. A. (2009). Adult attachment as mediator between recollections of childhood and satisfaction with life. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 16(1), 10-21.
- Hornor, G. (2010). Child sexual abuse: Consequences and implications. *Journal of Pediatric Health Care*, 24(6), 358-364.
- Howe, D. (2005). *Child Abuse and Neglect: Attachment, Development and Intervention*. New York: Palgrave Macmillan.s. 67-68
- Hunt, T. K., Slack, K. S., & Berger, L. M. (2017). Adverse childhood experiences and behavioral problems in middle childhood. *Child abuse & neglect*, 67, 391-402.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E. M., & Bernstein, D. P. (1999). Childhood maltreatment increases risk for personality disorders during early adulthood. *Archives Of General Psychiatry*, 56(7), 600-606.
- Kendall-Tackett, K. (2002). The health effects of childhood abuse: four pathways by which abuse can influence health. *Child Abuse & Neglect*, 26(6-7), 715-729.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Macmillan, R. (2009). The life course consequences of abuse, neglect, and victimization: Challenges for theory, data collection, and methodology. *Child Abuse & Neglect*, 33(10), 661-665.
- McCoy, M.L., Keen, S.M. (2014). *Child abuse and neglect* (Second Edition) New York, USA: Psychology Press.
- Mersky, J. P., Topitzes, J., & Reynolds, A. J. (2013). Impacts of adverse childhood experiences on health, mental health, and substance use in early adulthood: A cohort study of an urban, minority sample in the US. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 917-925.
- Metzler, M., Merrick, M. T., Klevens, J., Ports, K. A., & Ford, D. C. (2017). Adverse childhood experiences and life opportunities: shifting the narrative. *Children and Youth Services Review*, 72, 141-149.
- Min, M. O., Minnes, S., Kim, H., & Singer, L. T. (2013). Pathways linking childhood maltreatment and adult physical health. *Child Abuse & Neglect*, 37(6), 361-373.
- Moeller, T. P., Bachmann, G. A., & Moeller, J. R. (1993). The combined effects of physical, sexual, and emotional abuse during childhood: Long-term health consequences for women. *Child Abuse & Neglect*, 17(5), 623-640.
- Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E., & Herbison, G. P. (1994). The effect of child sexual abuse on social, interpersonal and sexual function in adult life. *The British Journal of Psychiatry*, 165(1), 35-47.
- Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: a systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 9(11), e1001349.
- Nurius, P. S., Green, S., Logan-Greene, P., & Borja, S. (2015). Life course pathways of adverse childhood experiences toward adult psychological well-being: A stress process analysis. *Child Abuse & Neglect*, 45, 143-153.
- Ogata, S. N., Silk, K. R., Goodrich, S., Lohr, N. E., Westen, D., & Hill, E. M. (1990). Childhood sexual and physical abuse in adult patients with borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 147(8), 1008-1013.
- Örsel, S., Karadağ, H., Kahiloğullari, A. K., & Aktaş, E. A. (2011). Psikiyatri hastalarında çocukluk çağı travmalarının sıklığı ve psikopatoloji ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 130-136
- Poole, J. C., Dobson, K. S., & Pusch, D. (2017). Childhood adversity and adult depression: The protective role of psychological resilience. *Child Abuse & Neglect*, 64, 89-100.
- Royse, D., Rompf, B. L., & Dhooper, S. S. (1991). Childhood trauma and adult life satisfaction in a random adult sample. *Psychological Reports*, 69(3\_suppl), 1227-1231.
- Schilling, E. A., Aseltine, R. H., & Gore, S. (2007). Adverse childhood experiences and mental health in young adults: a longitudinal survey. *BMC Public Health*, 7(1), 30.
- Sofuoğlu, Z., Oral, R., Aydın, F., Cankardeş, S., Kandemirci, B., Koç, F., ... & Akşit, S. (2014). Türkiye'nin üç ilinde olumsuz çocukluk çağı deneyimleri epidemiyolojik çalışması. *Türk Pediatri Arşivi*, 49, 47-56.
- Spataro, J., Mullen, P. E., Burgess, P. M., Wells, D. L., & Moss, S. A. (2004). Impact of child sexual abuse on mental health: prospective study in males and females. *The British Journal of Psychiatry*, 184(5), 416-421.
- Spinhoven, P., Elzinga, B. M., Hovens, J. G., Roelofs, K., Zitman, F. G., van Oppen, P., & Penninx, B. W. (2010). The specificity of childhood adversities and negative life events across the life span to anxiety and depressive disorders. *Journal of Affective Disorders*, 126(1-2), 103-112.
- Steine, I. M., Winje, D., Skogen, J. C., Krystal, J. H., Milde, A. M., Bjorvatn, B., ... & Pallesen, S. (2017). Posttraumatic symptom profiles among adult survivors of childhood sexual abuse: A longitudinal study. *Child Abuse & Neglect*, 67, 280-293.
- Sullivan, T. P., Fehon, D. C., Andres-Hyman, R. C., Lipschitz, D. S., & Grilo, C. M. (2006). Differential relationships of childhood abuse and neglect subtypes to PTSD symptom clusters among adolescent inpatients. *Journal of Traumatic Stress*, 19(2), 229-239.
- Swanston, H. Y., Plunkett, A. M., O'Toole, B. I., Shrimpton, S., Parkinson, P. N., & Oates, R. K. (2003). Nine years after child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 27(8), 967-984.

- Şar, V., Öztürk, P. E., & İkikardeş, E. (2012). Çocukluk çağı ruhsal travma ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirliği. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 32(4), 1054-1063.
- Thompson, M. P., Kingree, J. B., & Desai, S. (2004). Gender differences in long-term health consequences of physical abuse of children: data from a nationally representative survey. *American Journal of Public Health*, 94(4), 599-604.
- Turner, S., Taillieu, T., Cheung, K., & Afifi, T. O. (2017). The relationship between childhood sexual abuse and mental health outcomes among males: Results from a nationally representative United States sample. *Child Abuse & Neglect*, 66, 64-72.
- Ullman, S. E., & Filipas, H. H. (2005). Gender differences in social reactions to abuse disclosures, post-abuse coping, and PTSD of child sexual abuse survivors. *Child Abuse & Neglect*, 29(7), 767-782.
- Walker, E. A., Gelfand, A., Katon, W. J., Koss, M. P., Von Korff, M., Bernstein, D., & Russo, J. (1999). Adult health status of women with histories of childhood abuse and neglect. *The American Journal of Medicine*, 107(4), 332-339.
- Wegman, H. L., & Stetler, C. (2009). A meta-analytic review of the effects of childhood abuse on medical outcomes in adulthood. *Psychosomatic Medicine*, 71(8), 805-812.
- Widom, C. S. (1999). Posttraumatic stress disorder in abused and neglected children grown up. *American Journal of Psychiatry*, 156(8), 1223-1229.
- Wu, N. S., Schairer, L. C., Dellor, E., & Grella, C. (2010). Childhood trauma and health outcomes in adults with comorbid substance abuse and mental health disorders. *Addictive Behaviors*, 35(1), 68-71.
- Zanarini, M. C., Williams, A. A., Lewis, R. E., Reich, R. B., Vera, S. C., Marino, M. F., Levin, A., Yong, L., & Frankenburg, F. R. (1997). Reported pathological childhood experiences associated with the development of borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 154(8), 1101-1106.
- Zielinski, D. S. (2009). Child maltreatment and adult socioeconomic well-being. *Child Abuse & Neglect*, 33(10), 666-678.
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Sar, V., Öztürk, M., Kora, M. E. ve Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları/Probable results of childhood abuse and neglect. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78



# The Perceptions of Teacher Candidates About Rural Schools: Practicum and Student Teaching Programs

## Öğretmen Adaylarının Kırsal Kesimdeki Okullara İlişkin Algıları: Uygulama ve Okul Deneyimi Programları

Seyithan DEMİRDAG, Peter T. GOFF, Alyson TRESS

### ABSTRACT

There are considerable differences between urban living standards and rural living standards. Such standards may affect teacher distribution. The inequitable distribution of teacher labour force has been one of the major problems in education system of the United States. This situation has adverse impacts on student achievement. Especially schools in rural areas have difficulty to recruit quality teacher because of poor living standards. Teachers serving in rural schools are generally less qualified in pedagogical training, experience, test scores, and subject-matter content. In this qualitative study, the researchers aimed to examine the perceptions of teacher candidates in practicum and student teaching programs about rural schools. The study included 30 students from practicum program and 30 students from student teaching program. The programs were conducted by the Cooperative Educational Service Agency 8 (CESA 8) in the state of Wisconsin, USA to attract more quality teachers to rural schools. Content analysis method was employed to analyse the qualitative data. The results of the study showed that the perceptions of students in both practicum and student teaching programs seem to be alike regarding the advantages and challenges of rural schools.

**Keywords:** Rural schools, Practicum, Student teaching, Teacher distribution, Perceptions

### ÖZ

Kentsel yaşam standartları ile kırsal yaşam standartları arasında önemli farklılıklar vardır. Farklı yaşam standartları öğretmen dağılımını etkilemektedir. Öğretmen işgücünün eşitsiz dağılımı Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) eğitim sistemindeki en büyük sorunlardan biri olmuştur. Bu durumun öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkileri vardır. Özellikle kırsal kesimdeki kötü yaşam standartları nedeniyle buradaki okullarda kaliteli öğretmenlere sahip olmak oldukça zordur. Kırsal okullarda görev yapan öğretmenler genellikle derslerin içeriği konusunda daha az pedagojik eğitim ve deneyime sahiptirler. Bu nitel çalışmada araştırmacılar, öğretmen adaylarının kırsal okullarla ilgili öğretmen adaylarının uygulama ve okul deneyimine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, uygulama ve kurum

Demirdag S., Goff P. T., & Tress A., (2020). The perceptions of teacher candidates about rural schools: Practicum and student teaching programs. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 584-595. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.418>

**Seyithan DEMİRDAG** (✉)

ORCID ID: 0000-0002-4083-2704

Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Zonguldak, Turkey  
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Zonguldak, Türkiye  
seyithandemirdag@gmail.com

**Peter T. GOFF**

ORCID ID: 0000-0003-2697-7381

University of Wisconsin-Madison, Department of Educational Sciences, Madison, USA  
University of Wisconsin-Madison, Eğitim Bilimleri, Madison, ABD

**Alyson TRESS**

ORCID ID: 0000-0003-3328-8728

Director of Talent and Business Operations at CESA 8-Wisconsin, Ministry of Education, Madison, USA  
Director of Talent and Business Operations at CESA 8-Wisconsin, Eğitim Bakanlığı, Madison, ABD

**Received/Geliş Tarihi** : 04.07.2020

**Accepted/Kabul Tarihi** : 10.12.2020

deneyimi için 30'ar öğretmen adayı yer almıştır. Bu programlar, kırsal okullara daha kaliteli öğretmenler çekmek için ABD'nin Wisconsin eyaletindeki Kooperatif Eğitim Hizmetleri Birimi (CESA 8) tarafından yürütülmüştür. Çalışmada toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre hem uygulama hem de okul deneyimi programında bulunan katılımcıların kırsal kesimde bulunan okullarla ilgili problemleri ve olumlu yönleri benzer şekilde algıladıkları görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Kırsaldaki okullar, uygulama, okul deneyimi, öğretmen dağılımı, algılar.

## INTRODUCTION

With the industrialization, the process of transition from agricultural society to industrial society has been experienced by many people. The growing populations have rather become more intense in urban areas than rural areas. This intensity has led to clustering of services from health to education in cities. As the consequence of such clustering, some services including the educational services were not distributed fairly to the other areas of the country, particularly to the rural areas (Baker-Doyle, 2010). While the physical and educational infrastructure of educational institutions in cities are constantly evolving, rural schools are lagging behind these developments (Palavan & Donuk, 2016).

The living standards between rural and urban setting are quite different. Teachers living in rural areas have many issues associated with teaching setting and materials. According to Ertürk (1984), teachers' perceptions about rural regions may differ as such areas experience many difficulties including cultural differences, economic issues, and harsh geographical terrains. Uygun (2010) stressed that rural regions mainly experience difficulties based on lack of social activities, transportation, and teaching items. On the other hand, Palavan and Donuk (2016) conducted a study and found that harsh environmental conditions and lack of instructional materials affect the quality of education and students' progress. It is evident that these issues create obstacles for teachers to teach at rural regions.

### Teacher Distribution

The distribution of teachers is quite crucial as it has critical impacts on the educational experiences of students. The distribution of the teachers is also linked to equity in education (Luschei & Chudgar, 2016, Luschei, Chudgar, & Rew, 2013). The factors effecting the distribution of teacher labour force include incentives, geographical terrain, transportation, other living conditions, and educational systems (King & Orazem, 1999). Teacher distribution has been one of the critical problems for many countries including USA. In USA, there is a shortage of qualified teachers in low-income schools. Teachers serving in such schools are generally less qualified in pedagogical training, experience, test scores, and subject-matter content (Steiner-Khamsi & Lefoka, 2011). Darling-Hammond (2010) reported that qualified teachers predominantly serve in affluent schools, which include mainly white students. The report added that about 33% of low income schools include students of colour with educators, who are not certified or generally teach outside of their field.

One of the factors having influence on the distribution of teacher labour force is the working conditions of teachers (Loeb, Author, & Luczak, 2005). Working conditions in schools include number of students, classroom size, effectiveness of leadership, the availability of teaching resources, and the safety of school. These conditions have effects on teachers' decisions whether to change the school, the district, or the teaching profession. Because teachers in U.S. have a great deal of choice over where they want to serve or move to, it would not be surprising if they choose to work in urban school settings with better living and working conditions (Feng & Sass, 2018; Hanushek, Kain, & Rivkin, 1999). Being aware of this fact, after a short teaching time in rural districts, many teachers may prefer moving back to urban districts to teach in schools with more resources and better conditions (Mafora, 2103).

Another problem associated with the distribution of teacher labour force is the unfair distribution of quality teachers (Goldhaber & Brewer, 2000). Teacher quality is a crucial factor it has positive effects on student achievement (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007; Monk, 1994). Unfortunately, the gap in reaching quality teachers in rural and low-income schools in the U.S. is among the largest in the world (Akiba, LeTendre, & Scribner, 2007). The quality of teachers has an immense effect on the quality of education and academic success of the students (Feng & Sass, 2017). For that reason, school districts compete with one another to employ teachers with high qualifications. In that sense, compared to urban school districts, the rural school districts have difficulty to attract teachers with high qualifications. Many factors such as the physical infrastructure of education and training environments, the flexibility and functionality of the curriculum, the quality and accessibility of educational tools and technological facilities may affect teachers' interests about school districts (Özpinar & Sarpkaya, 2010).

### Efforts on Making Rural Schools More Attractive

The educational leaders and school districts made some substantial efforts to make rural schools preferred so that quality teachers may start working at such places. Main efforts for such important purpose include increasing salary, offering loan forgiveness programs, and providing incentive pays (Southworth, 2004; Weston, 2000). Crucial attempts such as salary increases are made by some school districts to attract more teachers for working in rural regions of the country (Clotfelter, Glennie, Ladd, & Vigdor, 2008). Researchers agree that preventing issues in association with teaching in

rural settings and high-need areas may be possible through increasing the salaries (Falch, 2011, Hendricks, 2014, Griffin & McGuire, 2015).

The second to approach to increase teachers' desires for teaching in rural schools includes offering loan forgiveness programs. As salary differential receive a substantial resistance from teachers and teacher unions, a different set of compensation schema was designed to attract and retain teachers serving in high-need areas (Munsch & Boylan, 2008). As a common strategy in about 20 states, the loan forgiveness program was used to increase teacher attainment and retain in shortage areas. For instance, the state of Florida offer a loan forgiveness programs called Florida's Critical Teacher Shortage Program (FCTSP). The program targets teachers working in high-need areas including rural schools. Feng and Sass (2017) explained that the FCTSP may a teacher's loan debt may be paid up to \$10,000. They added that the program reduced the attrition rates for teachers serving in middle school by 10.4% and those in high school by 8.9%.

Lastly, policy makers in U.S. have put some efforts such as incentive pay to address inequitable teacher distribution (Darling-Hammond, 1997; Darling-Hammond & Sykes, 2003). Incentive pays may have a positive impact on the supply of quality teachers (Hanushek & Pace, 1995; Pogodzinski, 2000). However, Loeb et al. (2005) contended that teachers serving in low-income schools such as those in rural areas usually receive low incentive pay. This issue may cause teachers to quit their jobs (Hanushek et al. 1999; Theobald & Gritz, 1996).

Despite the laws and regulations, more and more qualified teachers in U.S. prefer working at schools with economically advantaged and higher achieving students (Luschei & Carnoy, 2010). This situation clearly shows that rural schools are out of the reach of the quality teachers. In this case, it is important to inform teacher candidates about both the challenges and benefits of teaching at rural schools. They need to know that rural communities are mainly small, have a caring atmosphere with committed (Lester, 2001) and supportive (Wildy & Clarke, 2005) school personnel. When the teacher candidates are well-informed about the conditions including the challenges of the rural schools and environments, they may clear away their prejudices about such settings and be able to make healthier decisions.

### **Challenges Existing in Rural Schools**

Teacher turnover has been a major problem for rural school districts. The annual estimates for teacher turnover is about %9. Monk (2007) explained that even though some teachers prefer working in rural areas for their entire teaching careers, the others are not inclined to do so. Several challenges related to rural schools include teacher shortages in core courses, lack of quality teachers, and inexperienced novice teachers (Pegg, 2007).

In both urban and rural schools, mathematics, science, and technology are the areas where the shortages are deeply felt (Monk, 2007). However, the shortage in core courses

has been a vital one for rural districts as they are not able to attract and retain teachers in those areas compared to urban districts. Ingersoll and Perda (2009) stressed that filling positions in shortage areas may be four times more difficult to fill in compared to areas such as Social studies or English. Some rural districts hire uncertified or unqualified teachers for core courses as it is extremely hard for some of the districts to hire quality teachers in those areas. This situation creates problems such questioning the accountability of rural schools by student families and policy makers (Dunning, 1993). The numbers of unqualified teachers teaching core courses are on the rise even in urban schools. Considering teacher shortage in such core courses being prevalent even in urban schools denotes the unimaginable heaviness of this issue in rural schools (Ingersoll & Perda, 2009).

Rural schools have experienced quite big challenges to attract quality teachers as a second challenging situation after teacher shortages in core courses. Due to reasons such as low pay, difficult environment, lack of technology and teaching materials, and small settings teachers do not prefer to work at rural regions (Imazeki, 2005). Generally, quality teachers are aware of the fact that they are on demand and that they look in for better teaching options. They prefer schools, which are economically advantageous and have high achieving students (Feng & Sass, 2018; Hanushek et al., 1999). In addition, they avoid serving at schools far from urban settings, with low achieving populations and having students with attitudinal problems (Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2002). The lack of quality teachers in rural schools results in minimal preparation time resulting in low academic achievement of the students (Boe, Cook, & Sunderland, 2008).

The last major challenge for rural schools includes having high numbers of inexperienced novice teachers. Due to high attrition rates in rural areas, the schools in such districts are mainly staffed with novice teachers (Murphy & Angelski, 1997). According to NCES (2009) reports, teachers in rural districts are more likely to be younger and inexperienced compared to those in cities. It would be really difficult to make educational innovations with inexperienced novice teachers due to closed mindsets and traditional ways of thinking of the community members (Clarke & Stevens, 2009; Nolan, 1998). These deleterious impacts are more visible when rural schools have difficulty in filling teaching vacancies (NCES 2009). The novice teachers may be consisted of those, who are underprepared and uncomfortable with teaching any subjects yet. This situation creates a dire result as student achievement continue suffering in rural districts. Therefore, school leaders in rural districts need to come up with effective ways to select the novice teachers for the teaching positions.

The recruitment of novice teachers may be problematic if these teachers are not well-informed about the possible challenges and benefits of teaching at rural schools. Having said that, according to Murphy and Angelski (1997), the factors affecting the attrition and retention of rural school teachers include but are not limited to life in rural community, relationship with school administration, and preparation time.

Some of the other issues novice teachers might experience in rural settings include simple life style and having little privacy (Barley, 2009). Lowery and Pace (2001) stated that novice teachers select serving locations based on criteria that may be beneficial for their own good. In that sense, the some of them consider geographic proximity and prefer working in areas that they are familiar with or where they grow up. Lankford et al (2002) emphasized that novice teachers may only prefer high performing schools, which are available mainly in urban school districts.

As teachers continue insisting to work in or closer to their residential locations, there may be a problem in terms of the distribution of qualified teachers, meaning that they may lean towards serving at higher performing schools and not to consider serving at in-need schools such as rural schools located in other parts of the town or city. To prevent this problem, the state of Wisconsin have employed a program called the Rural School Teacher Talent Commission Grant (RSTTC). The program is designed to have students doing their student teaching and practicum in rural schools.

### The Rural School Teacher Talent Commission Grant

In this research, the perceptions of the teacher candidates, who were supported by the Rural School Teacher Talent Commission Grant (RSTTC) in Wisconsin were examined. The RSTTC began in Spring 2018 with the intention to attract undergraduate education students to rural districts throughout the state of Wisconsin. The grant was created due to a low supply and high demand for teachers in rural Wisconsin. Prior to this grant, the network for colleges and universities was much smaller to place students in districts. Typically, student teachers were placed in local school districts that were close to the college/university campus. Therefore, students rarely had a rural experience and never experienced the benefits of working in a rural district. This grant allows partners to form with rural districts, which is an added opportunity for the student, college/university, and rural school district. The RSTTC manages the barrier of access and expenses. Incentives include grant dollars distributed to student teachers and practicum students who serve in a rural district. The stipends help cover the costs associated with a rural district placement such as mileage/gas. This grant was provided as CESA 8 partnered with a local legislator, State Representative, and Chief of Staff in Wisconsin. The selection of students who receive grant dollars is wide open. Any Wisconsin college/university undergraduate education student working in a rural district receives a stipend for Spring and Fall 2018, and Spring 2019.

Certain laws including No Child Left Behind Act (2001) require the existence of qualified teachers in each classroom. This requirement is not only for the schools in urban settings but also for those in rural settings. It is clear that stakeholders take certain initiatives to find and recruit more teachers for rural regions. However, literature based on such issue seems lacking as more research needs to be conducted on the matter. There is a need for research on school administrators and novice teachers at rural regions (Barley 2009; Munsch & Boylan,

2008). The current research aims to add more in literature by focusing on students in both practicum and student teaching programs. The study includes the following research questions:

1. How do aspiring teachers perceive the challenges and advantages of teaching at rural settings?
2. How do professional experiences in rural context shape teachers' interests?

## METHODS

### Research Design

The main purpose of this study is to examine the perceptions of teacher candidates in practicum and student teaching about rural school teaching. In the study, the rural schools are considered as the central phenomenon. Therefore, a phenomenological approach was employed to focus on the commonality of a lived experience within teacher candidates in both practicum and student teaching programs.

Basically, a phenomenological research is conducted to investigate the lived experiences associated with a certain phenomenon (Creswell, 2012). Such experiences may be related to a person or a group. A phenomenological approach tends to reduce an individual's experience into the universal feature (Van Manen, 1990). It is crucial for the researchers to diminish the ideas of prejudices while conducting a phenomenological research (Husserl, 1931). The perception of a phenomenon obtained through lived experiences should be considered as something new (Moustakas, 1994). For instance, in this study, the main goal includes understanding how teacher candidates understand rural schools as a concept and how they are able to make sense of such schools. In line with this, the current study was designed as a phenomenological qualitative study.

### Setting

The participants of this qualitative study included 30 teacher candidates in practicum and 30 teacher candidates in student teaching supported by the Cooperative Educational Service Agency 8 (CESA 8) in the state of Wisconsin, USA. All students were also the participants of the RSTTC. Among the participants in practicum, 86.6% were females and 93.3% were White. As for the participants in student teaching, all of them were White and 93.3% were females.

### Data Collection

There are 12 CESAs in Wisconsin. The data collection took place in CESA 8. It is a service agency and includes 27 school districts in Northeastern Wisconsin. CESA 8 provides services, resources, and programs for all these school districts. The data was collected from the participants through interview forms provided by CESA 8. Field experts such as CESA coordinators and university faculty provided feedbacks for the internal validity of the interview form before it was used for data collection.

### Data Analysis

Content analysis method was used to analyze the qualitative



data. This method was employed to be able to interpret specific concepts and themes related to research content (Yildirim & Simsek, 2013). As soon as the data were collected from the participants, they were organized as in codes and then themes. After the draft theme was created, accordingly the codes were re-arranged. Lastly, the final main themes were put as in dimensions along with their frequencies in the tables.

### Credibility

In the study, before using data collection form, for the validity of such purpose, two subject matter experts in the field were consulted for their opinions and then, the form was prepared as in its final format. For the reliability of the current research, the researchers separately examined the texts to express their views. Then, they decoded and grouped the texts under the main themes commonly developed by the researchers. Independent analysis of the texts are considered as an effective approach for the conclusiveness of qualitative study (Creswell, 2012).

The themes created in the current study were based on an approach developed by Johnston (1995). The approach basically includes creating themes based on the grouped views of the researchers in the study. In the qualitative studies the consensus between the experts in the field must be taken under consideration. With that in mind, Miles and Huberman (2015) contend that for the reliability of the study, this consensus between the experts must be at least 70% or above. For the current study, the mentioned consensus was found as 85%, which indicates that the reliability was established. In addition, direct quotations also enhance the validity and reliability of the study (Yıldırım & Şimşek, 2013). Therefore, the findings of this study was supported by direct quotations.

### FINDINGS

This part of the study includes answers obtained from the participants in practicum and student teaching. The answers provided from teacher candidates were coded and explained in the fashion of themes and frequencies in order to outline the experiences obtained from practicum and student teaching based on their importance.

#### Findings from Practicum

The findings from the practicum experience of teacher candidates were based on the answers about advantages and challenges of teaching in a rural community and how the practicum experience changed the way they see rural education. Abbreviations were used for the quotations provided by teacher candidates in practicum (e.g., P-12 was used for student number 12 in practicum). In Table 1, the frequency values for the advantages of living and teaching in rural community are given. These advantages were examined within five dimensions: Teacher (f = 20), students (f = 11), staff/faculty (f = 8), community (f = 14), and school/classroom (f = 13).

According to Table 1, the advantages of living and teaching in rural community were examined based on the explanations of

teacher candidates in practicum. Practicum students suggests that working in rural communities may be beneficial for the teachers. Agreeing with this, one of the participants states the advantages of teaching in rural schools:

*I think the advantage of teaching in a rural community is that there is a smaller student body, which can help with creating deeper and more meaningful connections with students due to the more one on one time (P-8).*

The participant underlines the effect of small classrooms on the teachers' connections with students and states that students in such classrooms may establish deeper understanding of the concepts and make connections with real-life events. Another student in practicum supports this idea:

*A positive for rural teaching is being able to get to know your students on a personal basis. The classes may be a little smaller and students can come to the teacher for anything and the teacher gets to know his/her students well (P-13).*

The practicum student asserts that in smaller classrooms, students feel free to approach to their teachers for help on anything. This situation allows teachers to know their students on individual level. Similarly, another student explains the advantage of rural teaching:

*An advantage is to be able to work with all the students. You really know the students well and get to see where they are in life. Everyone works together and is team, and it's great to*

**Table 1:** Answers Given on the Question: What Do You Foresee as Being the Advantages of Living and Teaching in Rural Community?

Main Themes	Unit of Meaning
1. Teacher	1.1. Knowing students on personal level (f=12)
	1.2. Being close to the community (f=4)
	1.3. More one-on-one time (f=3)
	1.4. Challenge students to think new ways (f=1)
2. Students	2.1. Focused more on learning (f=4)
	2.2. Share their living experiences (f=2)
	2.3. Less populated (f=2)
	2.4. Knowing each other well (f=2)
	2.5. Large variety (f=1)
3. Staff/faculty	3.1. Close to each other (f=5)
	3.2. Positive climate (f=3)
4. Community	4.1. Smaller (f=5)
	4.2. Tight knit (f=5)
	4.3. Quiet (f=2)
	4.4. Slower paced (f=2)
5. School/classroom	5.1. Smaller class size (f=8)
	5.2. Welcoming (f=2)
	5.3. Having your voice heard (f=2)
	5.4. Sufficient technology (f=1)

see other people have your back. It's will be great to see the student's growth throughout the year and all they work for (P-23).

The answers of teacher candidates were examined based on the challenges that they experienced during their practicum. The frequency values of such answers are provided in Table 2. Based on the content analysis, the challenges were examined in five dimensions: Teacher (f = 6), students (f = 6), staff/faculty (f = 3), community (f = 11), and school/classroom (f = 16).

**Table 2:** Answers Given on the Question: What Do You Foresee as Being the Challenges of Living and Teaching in a Rural Community?

Main Themes	Unit of Meaning
1. Teacher	1.1. Low salary (f=2)
	1.2. Having to know a lot of students (f=2)
	1.3. Hard to relate students (f=2)
2. Students	2.1. Lack of diversity (f=2)
	2.2. Having family issues (f=2)
	2.3. Different views from teachers (f=1)
	2.4. Doing much work on farms (f=1)
3. Staff/faculty	3.1. Traditional viewpoints (f=2)
	3.2. Not having enough support (f=1)
4. Community	4.1. Close knit (f=4)
	4.3. Closed mindsets (f=3)
	4.5. Inadequate places for socialization (f=2)
	4.6. Challenging geography (f=1)
5. School/classroom	5.1. Less advanced technology (f=4)
	5.2. Being away from amenities (f=4)
	5.3. Little diversity (f=3)
	5.4. Lack of innovations (f=2)
	5.5. Lack of resources (f=2)
	5.6. Racism (f=1)

Table 2 indicates how the teacher candidates in practicum expressed the challenges that they experienced during their practicum. Students in practicum states that teaching in rural community may be challenging for some teachers. Supporting this approach, a participant asserts that the apparent challenge would in association with students living in and working at farms:

*Some of the challenges of living and teaching in a rural community is that many of the students live on farms. During harvesting time and planting time, the parents are very busy working on the farms. This means that there is a lack of attention on the kids, which they are not used to. We have seen this affect with a couple of our students. Another is that the students are tired as they wake up early and work on the farm before school starts (P-19).*

As the answer of the participant indicates, she has the opinion that students living on the farms may be tired and sleepy while

being in the school for learning. Similarly, another practicum student suggests that along with challenging living conditions of the students in rural community, schools may experience difficulty in reaching adequate funding:

*Some of the challenges would be the underfunding. Rural schools don't have a lot of funding, and it is difficult to have a strong school and building with not a lot of money. Another challenge would be the geography of where the school would be located. The salary is also a challenge because it might not be enough for some teachers to live off of (P-23).*

Next, the participants also agree that the disadvantages of rural community would include knowing everyone and therefore, they would have difficulty to have enough privacy. A participant explains this issue:

*I don't like small town living. Too much gossip and everyone knows everything about each other. There is very little privacy. Location wise, a rural community does not have many amenities and are not close enough to actual busy civilization. If something bad were to happen, it would take a while for emergency responders to get there (P-24).*

The practicum experiences of teacher candidates were examined based on how their practicum experience changed the way they see rural education. In Table 3, the frequency values for such answers are given. The content analysis results showed that there were five dimensions of how teacher candidates' practicum experience changed the way they see rural education: Teacher (f = 14), students (f = 3), staff/faculty (f = 8), community (f = 3), and school/classroom (f = 14).

Based on the answers given on Table 3, how the practicum experience of teacher candidates changed the way they see rural education was examined. A student in practicum says that rural schools have a positive climate and this idea changes her views about rural schools:

*This school has been one of the most positive and tight-knit schools I have ever visited. I now see rural schools as a positive community that works extra hard to make sure school is a positive experience these students can look forward to every day (P-2).*

The participant emphasize that schools in rural regions have positive atmosphere and work harder for their students. Having similar thoughts about rural schools, a participant claims that these schools care for students:

*I have never really known a lot about it, but everyone is so close and the energy is helpful and caring (P-5).*

The participant's answer suggests that the caring approach of the school in rural community changes her perceptions about such school. Another participant explains how having practicum experience in a rural school changes her views:

*This experience has erased by previous stereotypes about rural education. Before this experience, I was expecting to be placed in a run-down school in the middle of nowhere with impoverished students. However, Wrightstown is far from that*

**Table 3:** Answers Given on the Question: In What Ways Has Your Practicum Experience *Changed the Way You See Rural Education?*

Main Themes	Unit of Meaning
1. Teacher	1.1. No change in my views (f=5) 1.2. Increased willingness towards rural schools (f=3) 1.3. Destroyed stereotypes (f=3) 1.4. More open to teaching (f=1) 1.5. Realizing the diversity among students (f=1) 1.6. Need in using same materials over and over (f=1)
2. Students	2.1. Bright students (f=2) 2.2. All students having similar needs (f=1)
3. Staff/faculty	3.1. Caring (f=4) 3.2. Close relationships (f=2) 3.3. Different ways of disciplining students (f=1) 3.4. Hardworking (f=1)
4. Community	4.1. Positive (f=2) 4.2. Having unique needs (f=1)
5. School/classroom	5.1. Not so different than urban schools (f=5) 5.2. Availability and use of technology (f=3) 5.3. Opportunities (f=2) 5.4. Underfunded (f=2) 5.5. Different setting (f=2)

image. On the contrary, it is a beautiful school full of bright students and caring faculty. I am so grateful for this opportunity and hope I can work in a district like this one someday (P-18).

### Findings from Student Teaching

The findings from the student teaching experience of teacher candidates were based on the answers about advantages and challenges of teaching in a rural community and how the student teaching experience changed the way they see rural education. Abbreviations were used for the quotations provided by teacher candidates in student teaching (e.g., ST-15 was used for student number 15 in student teaching). The frequency values for the advantages of living and teaching in rural community are given in Table 4. The advantages were examined within five dimensions: Teacher (f = 20), students (f = 2), staff/faculty (f = 6), community (f = 25), and school/classroom (f = 5).

### Tables from Student Teaching

According to Table 4, the advantages of living and teaching in rural community were examined based on the answers of the students in student teaching. A student in student teaching program asserts how community support was involved in rural teaching:

**Table 4:** Answers Given on the Question: What Do You Foresee as being the *Advantages* of Living and Teaching in Rural Community?

Main Themes	Unit of Meaning
1. Teacher	1.1. Getting to know students, families, and staff (f=7) 1.2. Building stronger relationships (f=7) 1.3. Being involved (f=5) 1.4. Having a different perspective (f=1)
2. Students	2.1. A lot of respect (f=1) 2.2. Better behaviours (f=1)
3. Staff/faculty	3.1. Strong relationships (f=3) 3.2. Looking out for one another (f=3)
4. Community	4.1. Close-knit ties (f=11) 4.2. Supportive (f=11) 4.3. Laid back (f=1) 4.4. Lower crime rates (f=1) 4.5. Less poverty (f=1)
5. School/classroom	5.1. Providing opportunities (f=2) 5.2. Small class (f=2) 5.3. Connections with local businesses (f=1)

*From my experience, the advantages of working in a rural community come from the experience the students bring into the classroom along with the community support you receive from the area. The community feels more like a family and everyone seems to know everyone (ST-6).*

As the answer of the student in student teaching program indicates, the community support of the rural settings make a person feel like home. Similarly, another student stresses the importance of close-knit environment:

*The involvement you have at the school can be used in the community. Being in the area and understanding what your students do before and after school could better educate teachers of why they behave a certain way in the classroom. Having that close-knit feeling, in and out of school, can help ease the stress away of driving for 50+ miles a day and you can be involved in more activities without having to check the weather or the time. You also have to think on your feet more with adapting lessons and seeing things from a different perspective (ST-13).*

The participant underlines the advantage of teaching in a rural school as the supportive environment of the community ease off the stress of the teachers. The participant also adds that working in rural school may help you think and adapt from different perspectives. A different participant mentions that rural schools have more opportunities:

*More opportunity for coaching and being involved. There are also typically more opportunities to expand programs and advance one on one relationships and content understanding with students (ST-21).*

The answers of teacher candidates were examined based on the challenges that they experienced during their student teaching. The frequency values of their answers are provided in Table 5. Based on the content analysis, the challenges were examined in four dimensions: Teacher (f = 9), students (f = 4), community (f = 10), and school/classroom (f = 26).

**Table 5:** Answers Given on the Question: What Do You Foresee as Being the *Challenges* of Living and Teaching in a Rural Community?

Main Themes	Unit of Meaning
1. Teacher	1.1. Needing additional time (f=3)
	1.2. Running into similar faces most times (f=2)
	1.3. Difficult to gain trust (f=1)
	1.4. Having to teach multiple classes (f=1)
	1.5. Not meeting the needs of all students (f=1)
	1.6. The commute (f=1)
2. Students	2.1. Reluctant to learn new ideas (f=2)
	2.2. Coming from different backgrounds (f=1)
	2.3. Lack of support from parents (f=1)
3. Community	3.1. Gossiping (f=3)
	3.2. Low income families (f=2)
	3.3. Lack of opportunities (f=2)
	3.4. More drama (f=2)
	3.5. Stereotyping (f=1)
4. School/ classroom	4.1. Limited technology and other resources (f=14)
	4.2. Less funding (f=7)
	4.3. Resisting to the change (f=4)
	4.4. Shortage of specialists (f=1)

Table 5 indicates how the student teachers emphasized their feelings on the on the challenges that they experienced in rural communities. One challenge may be related to the lack of experienced teachers in core courses. A participant in student teaching program expresses her thoughts that rural schools experience teacher shortage:

*Teachers typically need to teach multiple different classes (biology, physics, and chemistry) at the high school level due to teacher shortages. This is difficult because it requires lots of additional prep time for teachers (ST-2).*

The participant explains that because of teacher shortages in certain courses, a teacher may have to teach more than one course at different levels. This situation creates obstacles as they need to spend a lot of time for the preparation of their classes. Along with this issue in rural schools, another participant points out that these schools do not have enough technology:

*I think when talking about a rural school, funding for the school will quite often be a challenge. This hurts as far as technology is concerned (ST-29).*

The participant implies that rural schools receive less funding compared to urban schools, and this situation mainly affects the technological materials of the rural schools. With parallel thoughts, a student in student teaching program expresses the shortages in teaching supplies:

*The challenges of living and teaching in a rural community is that the community will talk and everything will be easily known which can be good and bad. Also, I think resources will be more difficult to find and teachers will have to supply supplies and deeply think about projects before they are given (ST-30).*

In table 6, the student teaching experiences of teacher candidates were examined based on how such experience changed the way they see rural education. The table includes the frequency values for the answers provided through content analysis. According to the analysis, teacher candidates' student teaching experience changed the way they see rural education within five dimensions: Teacher (f = 17), students (f = 5), staff/faculty (f = 1), community (f = 3), and school/classroom (f = 5).

Based on the answers provided on Table 6, the student teaching experiences were examined based on how such experience changed the way student teachers see rural education. One of the participants mentions that less tense environment of the rural school affects her perceptions:

*I prefer the atmosphere of a small rural town and school. I grew up in the country all my life and prefer to stay in a rural area and hope to find a job in a small, rural school district. I have noticed that the students of smaller schools are a little less tense than those who come from bigger cities (ST-4).*

The participant suggests that growing up at a place similar to rural community makes me prefer working in such places as they are small and less stressful. Another participant explains that even though rural areas have some challenges for teachers, I still prefer working there:

*Rural schools present some challenges, such as distance and, in some cases, lack of funding (which will trickle down into lack of resources). However, I still prefer rural schools because of the sense of community that surrounds them (ST-6).*

Based on the answer of the participant, the schools in rural regions experience lack of funding. However, this situation does not have an inverse impact on her perceptions. One of the other participants stresses that being familiar with the rural communities may affect someone to choose working there:

*I grew up in a rural community and enjoy the community atmosphere it brings within a school. Students move through the grades with the same students and really get to know each other and help each other (ST-12).*

As the answer of the participant, it would be easier to work at places that we are familiar with. With the similar thoughts,



**Table 6:** Answers Given on the Question: In What Ways Has Your Student Teaching Experience Changed *the Way You See Rural Education*?

Main Themes	Unit of Meaning
1. Teacher	1.1. Having a better outlook (f=8) 1.2. No change in views (f=7) 1.3. Seeing differences between rural and non-rural schools (f=1) 1.4. Self-improving opportunities (f=1)
2. Students	2.1. Ambitious and hardworking students (f=2) 2.2. Better relationships with teachers (f=2) 2.3. Different student backgrounds (f=1)
3. Staff/faculty	3.1. Inspiring staff (f=1)
4. Community	4.1. Being positive (f=2) 4.2. Tightness (f=1)
5. School/classroom	5.1. Being strong (f=1) 5.2. Lack of technology (f=1) 5.3. Not so different than urban schools (f=1) 5.4. No stereotyping (f=1) 5.5. Availability and use of technology (f=1)

another participant agrees with the convenience of working at community where she grew up:

*Growing up in a rural school district, I am used to the teaching styles and academic tools/resources that are used. Also, I appreciate the smaller class sizes where you can connect with your students on a more personal level and create more positive relationships (ST-22).*

### DISCUSSION and CONCLUSION

This qualitative study explored the perceptions of university students in Wisconsin about the advantages and challenges of teaching in a rural community and how such experiences changed their views about rural teaching. These students were in practicum and student teaching programs. Firstly, the findings are presented based on the perceptions of the students in practicum about the advantages and challenges of rural schooling, and how the practicum experience shifts their views about those schools. Secondly, the perceptions of the students in student teaching program are explained based on the advantages and challenges of rural schooling, and how the student teaching experience changes their views about such schools.

Based on the perceptions of the students in practicum, there are several advantages related with rural teaching. The students explained that the rural schools have advantages such

as being in a small and quiet community, having helpful staff, knowing students on personal level, and focused learners. These advantages of teaching at rural schools can be inferred from Lester (2001) that the staff at these schools are highly committed for their students and the school. Confirming this, Wildy and Clarke (2005) stated that rural school generally experience similar situations in terms of being small and having supportive staff. This important as also found in this study, the smaller student body in these schools may help teachers to spend more time with the students and in return, students may establish deeper understanding of the topics and relate them to the real world.

The participants of the practicum said that teaching in rural schools may be challenging for some teachers as well. They imply that one of the main challenge for teachers would be having lower salary compared to those teaching in urban schools. This overlaps with the study of Clotfelter et al. (2008). Accordingly, Hendricks (2014) states that salary differences among teachers may create problems for teacher distribution in high-need areas. The participants of the study also indicated the challenges that the school staff in rural community tend to employ traditional teaching methods and that those schools do not have enough technological materials. Besides being underfunded, there is also lack of student diversity as most of the students in such schools are mainly white. These may be the reasons why teachers prefer urban schools over rural schools. Similarly, Imazeki (2005) contends that due low pay, lack of technology and teaching materials teachers prefer urban schools. Because higher salary and enough resources may attract these teachers (Falch, 2011). Therefore, leaders in education need to come up with viable solutions as lack of teaching resources have an impact on student achievement (Chiu & Khoo, 2005).

In the study, how the practicum experience of the students changed their perceptions about rural schools was examined. The findings showed that the practicum experience did make change on their perceptions about rural teaching. Some of the factors changing their perceptions include positive climate of the community and caring and hardworking school staff. Some of the students also stressed that rural schools were no different from urban schools and in that sense, they did not have any more stereotypes for such schools. The existence of quality and hardworking staff is crucial because they can make substantial changes in students' life. Lack of such school staff may cause big problems in rural schools. In line with this, Pegg (2007) agreed that schools in smaller communities may be vulnerable in terms of providing effective teaching when they do not have quality teachers. Because the members of the community start questioning the success of the school when most of the students fail to learn. In parallel with this, Dunning (1993) explain that there are growing demands from the community members and policy makers regarding accountability of rural schools.

In this study, the perceptions of the students in student teaching program are also explained according to the advantages and challenges of rural schools, and how such

experience changes their views about those schools. First, the students emphasized that it would advantageous to teach in rural schools. They said that the advantages of teaching at these schools include building stronger relationships with the students and their families, and having close-knit relationships with the community members, which are very supportive. Based on these assumptions, Weston (2000) also indicates the staff in rural schools are helpful and supportive as they bring about change and improvement for the community. These findings overlap with the findings of Southworth (2004) that the existence of supportive teachers in rural schools affect the quality of teaching, and provide students with powerful opportunities.

The students in student teaching program suggested that teaching at rural community may be challenging for some teachers. The findings showed that the challenges of teaching a rural school were needing more time to prepare, gossiping among the members of the community, limited technology, closed mindsets, and lack of resources. It is important to indicate that teachers prefer working at economically advantageous schools (Feng & Sass, 2018; Hanushek et al., 1999). Therefore, school leaders need to make sure that rural schools have a fair share of quality teachers and teaching resources. The students expressed that less funding would create hurdles for getting enough technology and other resources for rural schools. It may be inferred from Boe et al. (2008) that teachers do not prefer working in rural schools that have such problems and far away from the urban settings. In addition, in long run, it does not seem that the funding problems at rural schools would easily be addressed (Griffin & McGuire, 2015).

Based on the findings, how the student teaching experience of the students changed their perceptions about rural schooling was examined. Students explained that this experience allowed them to clearly see the difference between urban schools and rural schools. They implied that such experience did not negatively affect their perceptions about rural education. Some of the factors that positively affected their views included the positive behaviours of the school staff and community. The students also added that smaller class sizes help teachers to establish stronger relationships with their students. The positive behaviours of the school staff is important especially when it comes to initiate new educational praxis different than the traditional ones. Because sometimes, due to the closed mindsets of people in small communities, it may be difficult to make any changes. Having similar ideas, Nolan (1998) asserts that it may harder for new teachers to make changes in the minds of the students and community members because they might be uncondusive to sustainable reforms regarding educational teachings. That is why educational leaders should find effective solutions in finding quality teachers, who can understand the community well, and accordingly make reforms in education (Clarke & Stevens, 2009).

As the result of overall findings, this study suggested that the perceptions of students in both practicum and student teaching program seem to be alike regarding the advantages

and challenges of rural schooling, and how such experiences change their perceptions towards those schools. According to the students in both programs, the major challenges in rural schools were low salary, lack of resources and quality teachers, closed mindsets, and traditional teaching approaches. All of these factors may negatively affect the educational outcomes of the schools in rural community. Resolving these issues must be a top priority for school leaders and policy makers.

Based on the literature, many challenges exist for students and staff in rural schools. The students attending rural schools seem to obtain lower educational outcomes compared to their peers in urban schools (Human Rights and Equal Opportunity Commission, 2000). The students in rural schools are less likely to finish secondary school (Lamb, Walstab, Teese, Vickers, & Rumberger, 2004) and attend university (James, 2001). Lack of quality teachers and resources in such schools result in poorer performance on achievement tests (Chiu & Khoo, 2005; OECD, 2005; Williams, 2005).

In any case, to address the problems in rural educational settings, advocate of rural education and reformers of national education should engage in communication to utilize a fair distribution of teacher labour force and teaching resources for rural schools (Akiba et al., 2007; Darling-Hammond & Ball, 1997). They should also help rural teachers and students achieve learning objectives set by states. The recruitment of teachers should allow quality teachers to teach in rural settings as well. That way, students would be able to develop higher order skills in real-life situations by tackling challenges existing in the rural community. Students with such critical skills would not only select the life they want but also make substantial contributions to the community and make informed decisions.

## REFERENCES

- Akiba, M., LeTendre, K., & Scribner, P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369–387.
- Barley, Z. A. (2009). Preparing teachers for rural appointments: Lessons from the mid-continent. *The Rural Educator*, 30(3), 10-15.
- Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children*, 75(1), 7-31.
- Chiu, M. M., & Khoo, L. (2005). Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analyses. *American Educational Research Journal*, 42(4), 575–604.
- Clarke, S., & Stevens, E. (2009). Sustainable leadership in small rural schools: Selected Australian vignettes. *Journal of Educational Change*, 10(4), 277.
- Clotfelter, C., Glennie, E., Ladd, H., & Vigdor, J. (2008). Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics*, 92(5-6), 1352-1370.
- Clotfelter, C.T., Ladd, H.F., & Vigdor, J.L. (2007). *How and why do teacher credentials matter for student achievement?* (National Bureau of Economic Research: Working Paper 12828). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among the five*. Thousand Oaks, CL: Sage.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L., & Ball, D. L. (1997). *Teaching for high standards: What policymakers need to know and be able to do*. In J. Hunt (Ed.), *Implementing academic standards* (pp. 1–61). North Carolina: National Educational Goals Panel.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the “Highly Qualified Teacher” challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33).
- Dunning, G. (1993). Managing the small primary school: The problem role of the teaching head. *Educational Management and Administration*, 21(2), 79–89.
- Ertürk, S. (1984). *Türkiye’deki bazı eğitim sorunları üzerine düşünceler*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Falch, T. (2011). Teacher mobility responses to wage changes: Evidence from a quasi-natural experiment. *American Economic Review*, 101(3), 460-65.
- Feng, L., & Sass, T. R. (2017). Teacher quality and teacher mobility. *Education Finance and Policy*, 12(3), 396-418.
- Feng, L., & Sass, T. R. (2018). The Impact of Incentives to Recruit and Retain Teachers in “Hard-to-Staff” Subjects. *Journal of Policy Analysis and Management*, 37(1), 112-135.
- Goldhaber, D.D. & Brewer, D.J. (2000). Does teacher certification matter? High school certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 129-145.
- Griffin, G. S., & McGuire, L. (2015). *Math and Science Salary Incentives for Teachers*. Georgia Department of Audits and Accounts, Performance Audit Division, Special Examination Report No. 15-14.
- Hanushek, E. & Pace, R. (1995). Who chooses to teach (and why)? *Economics of Education Review*. 14(2), 101-17.
- Hanushek, E.A., Kain, J.F., & Rivkin, S.G. (1999). *Do higher salaries buy better teachers?* (Working Paper 7082). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Hendricks, M. D. (2014). Does it pay to pay teachers more? Evidence from Texas. *Journal of Public Economics*, 109, 50-63.
- Human Rights and Equal Opportunity Commission. (2000). *Emerging themes—National inquiry into rural and remote education*. Retrieved March 23, 2018 from [humanrights.gov.au/pdf/human\\_rights/emerging\\_themes.pdf](http://humanrights.gov.au/pdf/human_rights/emerging_themes.pdf).
- Husserl, E. (1931). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. (D. Carr, Trans.). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Imazeki, J. (2005). Teacher salaries and teacher attrition. *Economics of Education Review*, 24(4), 431-449.
- Ingersoll, R., & Perda, D. (2009). *The mathematics and science teacher shortage: Fact and myth. Consortium for Policy Research in Education*. Retrieved from [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=cpre\\_researchreports](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=cpre_researchreports).
- James, R. (2001). Participation disadvantage in Australian higher education: An analysis of some effects of geographical location and socioeconomic status. *Higher Education*, 42(4), 455-472.
- Johnston, R. (1995). The determinants of service quality: Satisfiers and dissatisfiers. *International Journal of Service Industry Management*, 6(5), 53-71.
- King, E. M., & Orazem, P. (1999). Evaluating education reforms: Four cases in developing countries. *The World Bank Economic Review*, 13 (3), 409–413.
- Lamb, S., Walstab, A., Teese, R., Vickers, M., & Rumberger, R. (2004). *Staying on at school: Improving student retention in Australia*. Brisbane: Department of Education and the Arts, The State of Queensland.
- Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J., 2002. Teacher sorting and the plight of urban schools: a descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 24 (1), 37–62.
- Lester, N. (2001). Teaching principals: Their background, experience and preparedness for the role. *The Practising Administrator*, 23(4), 17–21.
- Loeb, S., Author, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- Lowery, R. M., & Pace, B. G. (2001). Preparing suburban preservice teachers for rural schools. *The Rural Educator*, 23(2), 32-36.
- Luschei, T. F., & Carnoy, M. (2010). Educational production and the distribution of teachers in Uruguay. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 169-181.
- Luschei, T. F., & Chudgar, A. (2016). *Teacher distribution in developing countries: Teachers of marginalized students in India, Mexico, and Tanzania*. Springer.
- Luschei, T. F., Chudgar, A., & Rew, J. W. (2013). Exploring differences in the distribution of teacher qualifications across Mexico and South Korea: Evidence from the Teaching and Learning International Survey. *Teachers College Record*, 115, 1–38.
- Mafora, P. (2103). Managing teacher retention in a rural school district in South Africa. *Aust. Educ. Res.*, 40, 227–240.
- Miles, M. B, Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (Third Edition). Thousand Oaks, CL: Sage.
- Monk, D. H. (1994). Subject matter preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13(2). 125-145.
- Monk, D. H. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The Future of Children*, 17(1), 155-174.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Munsch, T. & Boylan, C.R. (2008). Can a week make a difference? Changing perceptions about teaching and living in rural Alaska. *The Rural Educator*, 29(2), 14-23.
- Murphy, P. J., & Angelski, K. (1997). Rural teacher mobility: A report from British Columbia. *Rural Educator*, 18(2), 5-11.
- Nolan, B. (1998). Implementing departmental policy changes in one-teacher schools. *Journal of Educational Administration*, 36(3–4), 262–285.
- OECD. (2005). *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Özpinar, M., & Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 17-29.

- Palavan, Ö., & Donuk, R. (2016). Teachers' problems working in the rural areas. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128.
- Pegg, J. (2007). *Developing a national, holistic approach to addressing issues in rural and regional schools education*. In N. Rees, D. Boyd, & E. Terry (Eds.), 23rd National Rural Education Conference Proceedings. Collaboration for success in rural and remote education and training (pp. 2–14). Perth: SPERA.
- Pogodzinski, J. M. (2000). *The teacher shortage: Causes and recommendations for change*. San Jose: Department of Economics, San Jose State University.
- Southworth, G. (2004). *Primary school leadership in context: Leading small, medium and large sized schools*. London & New York: Routledge Falmer.
- Steiner-Khamsi, G., & Lefoka, P. (2011). *Recruitment into teaching, teacher development, and teacher retention in Lesotho*. Nairobi, Kenya: UNICEF ESARO & UNICEF Lesotho.
- Theobald, N.D., & Gritz, R.M. (1996). The effects of school district spending priorities on the exit paths of beginning teachers leaving the district. *Economics of Education Review*, 15(1), 11-22.
- Uygun, S. (2010). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30,(3). 707- 730.
- Weston, P. (2000). *Working together in partnership. Collaboration, confederation or federation: What's best for small primary schools in Leicestershire*. Retrieved December 11, 2018, from [http://www.pqa.org.uk/small\\_schools.htm](http://www.pqa.org.uk/small_schools.htm).
- Wildy, H., & Clarke, S. (2005). Leading the small rural school: The case of the novice principal. *Leading & Managing*, 11(1), 43–56.
- Williams, J. H. (2005). Cross-national variations in rural mathematics achievement. *Journal of Research in Rural Education*, 20(5), 20-5.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. NY: New York University Press.
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Publishing.



# Öğretmenlerin Kariyer Gelişimi Açısından Lisansüstü Eğitimin Değerlendirilmesi\*

## Evaluation of Postgraduate Education for the Teachers 'Career Development'

Osman AKTAN

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile lisansüstü eğitime dayalı kariyer gelişimi ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel durum desenlerinden iç içe geçmiş tek durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu otuz iki öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler pilot uygulama ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin lisansüstü eğitimi kişisel ve mesleki gelişim sağlama, akademik kariyer ve araştırma becerilerini öğrenme amaçlarıyla tercih ettikleri belirlenmiştir. Lisansüstü eğitimin bilimsel araştırma, kişisel gelişim, bilim okuryazarlığı, alanda uzmanlaşma konusunda öğretmen beklentilerini karşıladığı belirlenmiştir. Derslerin farklı günlerde olması, yeterli zaman ayıramama, ulaşım zorlukları, izin alma ve bilimsel kongrelere katılım konusunda problemler yaşadıkları; Milli Eğitim Bakanlığı yapısı içinde lisansüstü eğitimin kariyer gelişimi açısından öğretmene ekonomik katkılarının sınırlı olduğu ve lisansüstü eğitimin yeterli değeri görmediği belirlenmiştir. Yaşanan sorunlara çözüm önerileri olarak ilgili mevzuatta öğretmenlerin kişisel gelişimlerini destekleyen bir dilin kullanılması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla bilimsel çalışmaların teşvik edilerek desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler tarafından, tez hazırlama dönemlerinde aylıklı izin verilmesi, öğretmenlerin belli sürelerle araştırma amacıyla yurt dışına gönderilmesi, okul, ilçe, il müdürlüğü ve diğer üst yönetim kadrosu görev tercihlerinde lisansüstü yapmış kişilere öncelik verilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda lisansüstü eğitimle ilgili mevzuatın öğretmenlerin mesleki gelişimleri lehine güncellenmesi, öğretmenlerin lisansüstü eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla bazı teşvikler sunulması, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir performans ve kariyer sisteminin oluşturulması gibi öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Lisansüstü eğitim, Öğretmen, Mesleki gelişim, Kariyer gelişimi

### ABSTRACT

The aim of this study was to determine the problems that teachers experience during the postgraduate education process, suggestions for solutions to these problems and to determine their views on career development based on postgraduate education. In the study, embedded single-case design and case study, which is one of the qualitative research methodologies, were used in this study. Thirty-two teachers constitute the working group of the research. The data related to the research were obtained through a semi-structured interview form, where the validity and reliability studies were carried out with the pilot application. In the analysis of the data obtained from the research,

Aktan O., (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 596-607. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.419>

\*Bu çalışmanın bir bölümü; 30 Kasım – 1 Aralık 2019 tarihlerinde TED Üniversitesi'nde düzenlenmiş olan ITEAC-2019 Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*Part of this study; It was presented as a verbal statement at the ITEAC-2019 International Teacher Education and Accreditation Congress held at TED University on 30 November - 1 December 2019

Osman AKTAN (✉)

ORCID ID: 0000-0001-6583-3765

MEB, Özel Eğitim, Düzce Türkiye

Ministry of National Education, Special Education, Duzce, Turkey

karakteregitimi@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 21.05.2020

Kabul Tarihi/Accepted : 13.10.2020

content analysis was used. According to the results of the research, it has been determined that teachers prefer postgraduate education for personal and professional development, academic career and learning research skills. It was determined that postgraduate education meets the expectations of teachers in subjects such as scientific research, personal development, scientific literacy and specialization in the field. They had problems on the different days of the lessons, not having enough time, difficulties in transportation, getting permission and participating in scientific congresses; within the structure of the Ministry of National Education, it has been determined that postgraduate education has limited economic contributions to the teacher for career development and that postgraduate education does not see sufficient value. As a solution suggestion for the problems encountered, it was stated in the relevant legislation that a language that supports the personal development of teachers should be encouraged and supported by scientific studies in order to contribute to the personal and professional development of teachers. In addition, suggestions were developed by participant teachers, such as granting monthly leave during the thesis preparation periods, sending teachers abroad for research for a certain period of time, and prioritizing those who have graduated from the school, district, provincial directorate and other senior management positions. In line with the results obtained in the research, suggestions such as updating legislation related to postgraduate education in favor of the professional development of teachers, providing some incentives to expand teachers' postgraduate education, establishing performance and career system for improving teachers' professional competencies were presented.

**Keywords:** Postgraduate Education, Teacher, Professional Development, Career Development

## GİRİŞ

Günümüzde bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal alanlarda yaşanan değişme ve gelişmeler eğitim yaklaşımları ile uygulamalarını, öğretmen ve öğrencilerin rollerini değiştirmektedir (Facer, 2011). Dünyada yaşanan değişim ve gelişimlerin ortaya koyduğu temel becerilerin, eğitim kurumlarında öğretmenler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması eğitim sistemlerinin öncelikli amaçlarından biridir (Jacobson-Lundeborg, 2016). Bu süreçte, eğitim sisteminin en önemli faktörü olan öğretmenlerin, eğitim sistemini etkileme gücü daha iyi anlaşılmalıya başlanmıştır (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron & Osher, 2020).

Ülkelerin her alandaki başarısı, verdikleri eğitimin niteliği ile eğitimin niteliği de öğretmenin niteliği ile doğru orantılıdır. Uluslararası sınav ve değerlendirme raporlarında, başarılı ülke eğitim sistemlerinin en temel özelliklerinin nitelikli öğretmenler olduğu belirlenmiştir (Kupiainen, Hautamaki & Karjalainen, 2009). Bu nedenle, ülkede eğitim sistemini nitelikli öğretmenler olarak geliştirmek, öğretmenler ile öğretmenlik mesleğini yeterli güç ve niteliğe ulaştırmaktan geçmektedir (Akyüz, 2013). Öğretmenlerin mesleklerini başarı ile sürdürmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceriler ve değerler vardır (Şişman & Acat, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ihtiyaç duydukları bilgi, becerilerin mesleki niteliğinde süreklilik sağlanır.

Mesleki gelişim, mesleki yeterlilikler açısından ilerlemenin sağlanması ve sürdürülmesi için planlanan, sistematik bir gelişim süreci olarak ifade edilebilir (Wells, 2014). Mesleki gelişimin amacı, öğrencilerin öğrenme çıktılarını üzerinde etkili sonuçlar almak amacıyla, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik mesleki yenilenme çalışmalarını gerçekleştirmektir (İlğan, 2013). Etkili mesleki gelişim faaliyetleri yoluyla, öğretmenler alan bilgilerini artırmakta, öğretim uygulamalarına yönelik deneyimlerini zenginleştirmekte, bunun sonucunda okul içinde ve dışında mesleki gelişime yönelik olumlu dönütler almaktadırlar (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Öğretmenlik mesleğinin gelişime yönelik çalışmaların, öğretmenlerin mesleklerini başarı ile sürdürme-

leri için planlı ve sistematik olarak gerçekleştirilmesi gereken zorunlu mesleki uygulamalar olduğu söylenebilir. Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişim sağlamaya yönelik çalışmalar, genel olarak hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile sürdürülmektedir. Hizmetiçi faaliyetleri dışında lisansüstü eğitim de önemli bir mesleki gelişim faaliyetini oluşturmaktadır.

Lisansüstü eğitim, her hangi bir alanda lisans eğitiminden daha derinlemesine uzmanlaşma olanağı sağlayan, mesleki yetkinlikler ve akademik beceriler kazandıran eğitim programlarıdır (Aitken, Currey, Marshall & Elliott, 2008). Lisansüstü eğitim programları yoluyla, öğretmenler mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlama, karşılaştıkları problemlerin çözümlerine yönelik stratejiler geliştirme ve çözümlerin sonuçlarını meslektaşlarıyla paylaşma gibi konularda deneyim sahibi olmaktadır (Alabaş, Kamer & Polat, 2012; Rust, 2009). Ayrıca lisansüstü eğitimin kazandırdığı mesleki beceriler, öğretmenleri mesleki gelişimin sürekliliği için motive eder (Kovalchuck & Vorotnykova, 2017). Öğretmenlik mesleğine yönelik lisansüstü çalışmalarının, sahadaki öğretmenlik uygulamaları ile mesleki çalışmalar arasında köprü görevi görmesi ve öğretmenler arasında mesleki gelişimi sağlaması nedeniyle etkisi büyüktür (Alton-Lee, 2011). Ülkemizde 2009 yılından itibaren lisansüstü öğrenci sayılarında ciddi bir artış olmuştur (Günay, 2018). Son yıllarda öğretmenlik alanlarına yönelik lisansüstü eğitim programlarının artmasıyla birlikte, lisansüstü eğitim yapan öğretmen sayılarında da artış olduğu söylenebilir.

Türkiye'deki öğretmenlerin yaklaşık %7'si yüksek lisans mezunu, yüzde % 0.1'i ise doktora mezunudur (MEB, 2015). Avrupa'da lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen oranı, Avusturya'da %59, Belçika'da % 84, Polonya'da % 94, Slovakya'da % 96'dır (MEB, 2010). Ülkemizde lisansüstü eğitim yapan öğretmen oranının oldukça düşük oranlarda olduğu söylenebilir. Bu durumun nedenleri olarak lisansüstü eğitimin teşvik edilmesine karşılık, lisansüstü eğitimin öğretmenlik mesleğine ekonomik yansımalarının yetersiz olması, mesleğe atanma sonrası mesleki gelişimin zorunluluktan öte öğretmen inisiyatifine bırakılması, lisansüstü eğitime öğrenci alımında liyakat odaklı değer-

lendirmeler yerine ilişkiye dayalı subjektif değerlendirmelerin yapılması gibi gerekçeler sayılabilir.

Literatürde öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecine yönelik bazı çalışmaların yapıldığı, lisansüstü eğitimin farklı boyutlarda ele alındığı söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; lisansüstü eğitimin öğretmenlik mesleğine yansımaları (Turhan & Yaraş, 2013), öğretmen adayların lisansüstü eğitime yönelik görüşleri (Er & Ünal, 2017; Sarıkaya, 2017), lisansüstü eğitim ile ilgili görüşler (Aydemir & Çam, 2015; Serin & Ergin-Kocatürk, 2019; Yılmaz, Tonga & Çakır, 2017), sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime yönelik görüşleri (Alabaş, Kamer & Polat, 2012; Çelenk & Bayar, 2019), öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreci ile ilgili sorunları ve beklentileri (Aslan, 2010; Baş, 2013; Karaman & Bakırcı, 2010) ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde lisansüstü eğitime yönelik görüşler ile lisansüstü eğitim sürecine yönelik sorun ve beklentileri inceleyen araştırmaların yoğunlukta olduğu, çözüm önerileri ve kariyer gelişimine yönelik araştırmaların ise sınırlı olduğu söylenebilir.

### Araştırmanın Amacı

Lisansüstü eğitim, öğretmenlere kazandırdığı bilgi, beceriler yoluyla öğrencileri, meslektaşlarını, okulu ve dolayısıyla eğitim sistemini etkileyerek, olumlu değişimlerin yaşanmasına katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan lisansüstü eğitim çalışmalarının kişisel gelişimin yanı sıra eğitim sistemini oluşturan paydaşların gelişimlerini de etkilemesi bakımından önemli bir eğitim ve gelişim sürecini oluşturduğu söylenebilir. Bu etkinin bir sonucu olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyuna açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğretmenlerin "mesleki gelişimlerinin lisansüstü öğrenimle desteklenerek yeni bir mesleki gelişim modeli oluşturulacağı, yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programları açılacağına" yönelik hedefler yer almaktadır (MEB, 2018). Vizyon belgesinde lisansüstü eğitime yönelik hedeflere katkı sağlamanın yanında, bu süreçte yaşanan sorunları belirleme ve sorunların çözümlerine yönelik öneriler ile lisansüstü eğitime dayalı kariyer gelişimine yönelik bulguların lisansüstü eğitime yönelik politika geliştirme çalışmalarına da yön vermesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile lisansüstü eğitime dayalı kariyer gelişimi ilgili görüşlerini belirlemektir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile lisansüstü eğitime dayalı kariyer gelişimi ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, nitel durum desenlerinden iç içe geçmiş tek durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, ele alınan olay, durum, birey, ortam veya süreçlerin ayrıntılı biçimde araştırılmasını amaçlayan nitel araştırma desendir. İç içe geçmiş tek durum çalışması ise, tek bir durumu ayrıntılı betimlemek amacıyla, durumu oluşturan birden fazla alt durumlarını ayrıntılı incelenmesidir (Yin, 2011). Bu araştırmada öğretmenlerin

lisansüstü eğitim süreci tek bir durum olarak ele alınmış, öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri, lisansüstü eğitime yönelik beklentiler, lisansüstü eğitimin katkıları, lisansüstü eğitime dayalı kariyer gelişimi ilgili görüşleri de alt durumlar olarak ele alınmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme araştırmada, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada, amaca yönelik olarak derinlemesine veri toplamak amacıyla katılımcıların lisansüstü eğitim yapmış veya yapıyor olmaları, en az beş yıl öğretmenlik deneyimine sahip olmaları, farklı branşlara sahip olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yüksek lisans eğitimi-ne devam eden on bir, yüksek lisans mezunu dokuz, doktora eğitimine devam eden yedi ve doktora mezunu beş öğretmen olmak üzere toplam otuz iki öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyimleri sekiz yıl ile on dokuz yıl arasında değişmektedir. Bu durum, katılımcıların hem yüksek lisans hem de doktora eğitimi ile ilgili bilgi birikimi ve mesleki deneyime sahip olduğunu göstermektedir.

### Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenmiş bir dizi ve soru yanıtını içerirken, yapılandırılmamış görüşme ise açık uçlu soruları içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk olarak araştırma amacına yönelik olarak altı sorudan oluşan taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formu için eğitim bilimleri alanında üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinden sonra üç öğretmenle pilot görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilirliği sınanmıştır. Uzman görüşleri ve pilot görüşmelerden sonra, görüşme sorularından ikisi tek soruda birleştirilerek nihai görüşme formunun beş sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcıların cinsiyet, branş, kıdem, lisansüstü eğitim düzeyi gibi demografik bilgiler, ikinci kısımda ise görüşme soruları yer almıştır. Görüşme sorularına aşağıda yer verilmiştir.

1. Lisansüstü eğitime başlama gerekçeleriniz nelerdir?
2. Lisansüstü eğitimin beklentilerinizi karşılama durumu ve kişisel gelişiminize katkıları nelerdir?
3. Lisansüstü eğitim sürecinde yaşadığınız problemler nelerdir?
4. Lisansüstü eğitim sürecinde yaşadığınız problemler ile ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?
5. MEB'de lisansüstü eğitime dayalı kariyer gelişimine yönelik görüşleriniz nelerdir?

### Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak, bu ilişkileri açıklayan tema-

ların belirlenmesini sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.227). Araştırmacı tarafından, öğretmenlerle birebir görüşme yapılmış, görüşme sonucu veriler katılımcılardan yazılı olarak elde edilmiştir. Araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler içerik analiz yoluyla analiz edilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, ayrıntılı olarak sunulmuştur.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla, araştırmanın yöntemi, çalışma grubunun oluşturulması, veri toplama aracının hazırlanması ve uygulanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik gibi işlem basamakları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmacı araştırmanın her aşamasında etkin olmuş, derinlikli veri toplamak amacıyla çalışma grubunun farklı özellikte katılımcılardan oluşturulması sağlanmış, veri toplama aracının geliştirilmesinde eş uzman incelemesine yönelik süreçler işletilmiştir. Bir ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliği uzman görüşleriyle değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2017). Görüşme formunun hazırlanması sürecinde, görüşme formunun kapsam geçerliliği ve güvenilirliğini sağlama adına, farklı alan uzmanları (öğretmen eğitimi, nitel araştırma, ölçme) ile bir dil uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme soruları üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak, görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla öğretmen görüşlerine yönelik kodlamalar sonucu elde edilen tema ve alt temalar, nitel araştırma konusunda üç uzmanın incelemesine sunulmuştur. Temaların oluşturulmasında, uzman görüşleri doğrultusunda görüşme soruları esas alınmıştır. Görüş ayrılığı

olan kısımlar ile ilgili görüşme formlarındaki kodlamalar tekrar gözden geçirilmiş ve veriler uzman incelemesine sunulmuştur. Uzman incelemesi sonucu, tema ve alt temalara son hâli verilmiştir. İçerik analizi ile elde edilen verilerin kodlama güvenilirliğinin sağlanması için, Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmış, uzmanlar arasındaki güvenilirlik oranı % 91 olarak tespit edilmiştir.

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan otuz iki öğretmenle yapılan görüşmeler elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan beş temaya, her temanın alt temalarına ve ilgili görüşlere sırasıyla yer verilmiştir.

#### Lisansüstü eğitim yapma gerekçeleri

Lisansüstü eğitim yapma gerekçeleri teması ile ilgili öğretmen görüşlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma gerekçeleri teması ile ilgili görüşlerinin mesleki gerekçeler, kişisel gerekçeler ve kurumsal gerekçeler olmak üzere üç alt temada toplandığı görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma gerekçeleri teması ile ilgili görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir;

*"Milli eğitimin hantal yapısının öğretmen gelişimi açısından yetersiz olmasından kişisel gelişimime katkı sağlamak, araştırma becerilerini öğrenmek, yaşadığımız sorunlara bilimsel çözümler bulmak, mesleki yaşamı rutin döngü içinden çıkarmak, mesleki heyecanımı yenilemek için lisansüstü eğitime karar verdim (Ö16)".*

**Tablo 1:** Lisansüstü Eğitim Yapma Gerekçeleri Teması İle İlgili Görüşleri

Tema	Alt temalar	Görüşler	Frekans
Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma gerekçeleri	Mesleki Gerekçeler	Mesleğime yönelik teorik güncel bilgileri öğrenme	15
		Bilimsel yaşantı ile meslekte kendini yenilemek	10
		Mesleki tükenmişlikten kurtulmak	8
		Mesleki doyum sağlama	5
		Mesleki becerilerini geliştirme	3
		Mesleki yaşantımı bilimsel temellerle desteklemek	2
		Yaşadığım mesleki sorunlara çözüm bulmak	1
	Kişisel Gerekçeler	Kişisel gelişim sağlama	21
		Bir alanda uzmanlaşma isteği	12
		Akademik kariyer yapmak	8
		Araştırma becerilerine sahip olmak	5
		Üniversiteye geçiş yapmak	5
		Bilimsel çalışmalara katkı sunma isteği	3
		Bilimsel çalışmalarını takip etme isteği	2
		Hayatındaki boşluğu doldurmak	2
	Kurumsal Gerekçeler	Çağın gereksinimlerine uyum sağlama	1
		Unvan sahibi olmak	1
		Çalıştığım kuruma daha faydalı olma isteği	6
		Çalıştığım kurumun gerekli gelişimi sağlayamaması	4
		Kurumun hantal yapısından sıkılma	2
		Yöneticilerin olumsuz tavırları	2
Başka bir kurumda görev alma isteği	2		



“Bir alanda uzmanlaşma isteği, mesleki tükenmişlikten kurtulma ve kişisel olarak kendimi geliştirme isteği (Ö3)”.

“Bilimsel çalışmalara katkı sunma isteği etkili oldu (Ö28)”.

“Yedi yıldır çalıştığım işte tükendiğimi ve köreldiğimi hissettim. Bilimsel bir yaşantının içinde yer almanın beni yenileyeceğini ve mesleki ufku açacağını düşündüm (Ö15).”

“Mesleki doyum sağlama, mesleğinde kendini geliştirme, spesifik bir alanda uzmanlık kazanma, bilgi ve becerileri bilimsel temellere oturtmak (Ö20)”.

### Lisansüstü eğitimin katkıları

Lisansüstü eğitimin katkıları teması ile ilgili öğretmen görüşlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitimin katkıları teması ile ilgili görüşlerinin bireysel katkılar, yasal katkılar ve yetkinlikler olmak üzere üç alt temada toplandığı görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin lisansüstü eğitimin katkıları teması ile ilgili görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir;

“En başta olaylara bakış açım değişti. Olaylara bilimsel bir perspektiften bakmayı öğrendim. Mesleğimle, eğitim bilimleri ile ilgili yeni bilgiler öğrendim, daha önceki bilgileri tekrar etme fırsatım oldu. İlgimi çeken konularda derinlemesine araştırma yapma ve uzmanlaşma yeterliliğine sahip oldum (Ö16).”

“Yeni bilgiler öğrenme, bilim okuryazarlığı, araştırma yapmayı öğrenme, bilimsel bakış açısı (Ö14)”.

“Bilgilerimi artırdım, sorumluluk duygumu geliştirdi, mesleki özgüven ve doyum sağladı. Alanımda derinleşme ve güncel gelişmeleri yakından takip etmeyi sağladı (Ö7)”.

“Kişisel olarak çok katkısı oldu. Bilimsel düşünme, eleştirel düşünme, yeni bilgiye ulaşma yolları, yeni bilgileri mesleğinde kullanma, uzmanlaşma konusunda çok şey öğrendiğimi söyleyebilirim (Ö9)”.

“Mesleğimi icra ederken, çalışmalarım bilimsel bir kimlik kazandırdı. Mesleğe yönelik uygulama becerilerine sahip oldum (Ö29)”.

**Tablo 2:** Lisansüstü Eğitimin Katkıları Teması ile İlgili Görüşleri

Tema	Alt temalar	Görüşler	Frekans
Lisansüstü eğitimin katkıları	Bireysel Katkılar	Beklentilerine karşılık bulma	22
		Yeni bilgiler öğrenme	18
		Beklentilerine karşılık bulmama	10
		Kişisel gelişim sağlama	8
		İlgili olduğum alanda derinlik sağlama	6
		Mesleki yenilenme sağlama	6
		Mesleki doyum sağlama	6
		Öğrendiklerimi pekiştirme	4
		Mesleki yayınları okuma alışkanlığı edinme	4
		Farklı meslektaşların deneyimlerinden yararlanma	4
		Sorumluluk duygumu geliştirme	3
		Kendi kişisel gelişimine yönelik özleştirme yapabilme	2
		Bilgiye ulaşma yollarını öğrenme	2
	Mesleki deneyimlerden yararlanma	1	
	Yasal Katkılar	MEB’de kayda değer kıymeti yok	18
Fiili girdiğim derslerin Ek ders ücretinde %5 artış		13	
Kademe ilerlemesi sağlama		8	
Proje/eğitim vb. faaliyetlerde öncelikli tercih edilme		6	
Yöneticilik başvurusunda ilave puan getirme		3	
Çalıştığım kuruma daha fazla katkı sağlama	1		
Yetkinlikler	Bir alanda uzmanlaşma sağlama	15	
	Mesleki yeterlik	12	
	Bilimsel okuryazarlık	9	
	Olay ve durumlara bilimsel bakış açısı	9	
	Mesleki özgüven	6	
	Eleştirel düşünme	6	
	Araştırma becerisi	6	
	Öğrendiği bilgileri hayatta kullanabilme becerisi	3	
	Mesleğe yönelik uygulama becerileri	2	
	Mesleki sorunlara bilimsel yaklaşma becerisi	2	
Akademik hayata yönelik yaşam felsefesi geliştirme	1		

**Lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlar**

Lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlar teması ile ilgili öğretmen görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlar teması ile ilgili görüşlerinin mevzuat kaynaklı sorunlar, lisansüstü eğitimin içeriğine yönelik sorunlar, uygulamaya yönelik sorunlar, üniversite kaynaklı sorunlar, okul kaynaklı sorunlar ve bireysel sorunlar olmak üzere altı alt temada toplandığı görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlar teması ile ilgili görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir;

"İlk bazı öğretim üyelerinin olumsuz tutum ve davranışları. Branşım nedeniyle sürekli çeviri yaptırın ve bunu da emir gibi sunan hocalar. Yayına emeği olmadığı halde kendilerini ilk sırada yazdırmaları, niteliksiz geçen ders süreçleri, çok fazla ve sürekli verilen ödevler, ailenin ihmal edilmesi (Ö4)".

"Uygulama için milli eğitimden izin alamadım. Tez uygulamam için ARGE birimine başvurduğum, orada komisyonda araştırmamı değerlendiren üyelerin hiç birinin lisansüstü eğitimi yoktu. Kongrelere katılmadım (Ö29)".

"..izin problemleri, öğretim üyelerince öğretmenlik görevimizin de gözardı edilmesi, sadece işimizin lisansüstü eğitimmiş gibi

**Tablo 3:** Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar Teması İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt temalar	Görüşler	Frekans
Lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlar	Mevzuat Kaynaklı sorunlar	Net bir izin yönergesinin olmaması	16
		Yönetmelik ifadelerinin net olmaması	14
		Yoruma çık maddelerin aleyhte yorumlanması	6
		Bilimsel faaliyetlere katılımında sorun yaşama	3
	Lisansüstü eğitimin içeriğine yönelik sorunlar	Niteliksiz geçen ders süreçleri	14
		Lisansüstü eğitimde ödevlerin yoğun ve yorucu olması	11
		Bazı hocaların öğrenciyi köle gibi görmesi	8
		Öğretim üyelerinin olumsuz tutum ve davranışları	8
		Öğretim üyeleri ile iletişim problemleri yaşama	8
		Öğretim üyelerinin öğretme motivasyonu düşüklüğü olması	4
		Hiç emeği olmadığı halde yayına birinci sıraya kendini yazdırması	3
		İlgi duyduğu alanda danışman bulamama	2
	Öğretim üyelerinin kendi aralarındaki problemlerin bize yansması	1	
	Uygulamaya yönelik sorunlar	Ulaşım problemleri yaşama	17
		Lisansüstü eğitim ile öğretmenlik mesleğini birlikte yürütme zorluğu	14
		Araştırma/uygulama izinlerinde sorun yaşama	7
		Bazı branşlarda sorunların artması (sınıf, okul öncesi, özel eğitim)	5
		Öğretmenlerin desteklenmemesi	5
		Araştırma izinlerine komisyonların toplanma tarihlerine göre cevap verilmesi	2
	Üniversite kaynaklı sorunlar	Derslerin birden çok güne dağılması	11
		Başka bir kurumda çalıştığımızın gözardı edilmesi	6
		Bölümlerin sınırlı olması	2
	Okul kaynaklı sorunlar	Derslere devam konusunda okul yönetiminin zorluk çıkarması	10
		Velilerle problem yaşama	8
		İki yarım gün okulda olmamanın yöneticilerce sorun görülmesi	5
		Yöneticilerin lisansüstü eğitime önem vermemesi	5
	Bireysel sorunlar	Çekememezlik, küçümseme yaşama	2
		Zaman sorunu yaşama	19
Ek ders ücretlerinde kesinti olma		13	
Ekonomik olarak zorlanma		11	
Mecburen sağlık raporu almak		6	
Mazeret izni kullanmak		6	
Ailesini ihmal etme		4	
Gayri resmi derslere gitme		4	
Soruşturma geçirmek		2	
Kaynaklara ulaşamama		3	
Öğretmenlik sorumluluğumu aksatma		3	
Yıllık izinler kullanmak	2		

görülmesi ve çok yoğun ödevler verilmesi, bu yüzden öğretmenlik sorumluluğumu aksatmam, aileme yeterli zaman ayırmamam, zaman ve ulaşım problemleri (Ö7)”.  
 “Derslerin birkaç güne dağılması nedeniyle valilik izin vermedi. Bu sebeple müdürün insiyatifi ile gayri resmi gidip geldim. Bu konuda pek destek görmedim aksine küçümseme davranışları ile karşılaştım (Ö1).”  
 “Ulaşım ve zaman sorunu, ekonomik sorunlar, ulaşım masrafları, akademisyenlerle iletişim problemleri, akademisyenlerin bildiklerini öğretme konusunda motivasyon düşüklükleri, veri tabanlara ulaşımında problem yaşama, yöneticilerin gereksiz bir meşgale görmesi (Ö30)”.  
 “Rapor almalar, soruşturma geçirmeler, veliler, okul idaresi ve ilçe milli eğitim müdürlüğü ile sorunlar yaşama. Daha az sorun yaşarım diye tek öğretmenli bir okula tayin istedim. Orda da izin vermediler, çocuklara ödev verip, hizmetliye tembihleyip gayri resmi gittim maalesef (Ö18)”.  
**Lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri**  
 Lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri teması ile ilgili öğretmen görüşlerine Tablo 4’te yer verilmiştir.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri teması ile ilgili görüşlerinin beş alt temada toplandığı görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri teması ile ilgili görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir;  
 “Doktora eğitimi sürecinde tayin hakkı verilmesi, izin işlemlerini öğretmenlerin eğitimlerini aksatmayacak şekilde net olarak belirlenmesi, yönetmelik hükümlerinin net olması ve insiyatifin okul müdürlerine bırakılmaması, tez dönemlerinde aylıklı izin verilmesi, MEB’in uluslararası veri tabanlarına erişim sağlanması (Ö9)”.  
 “Derslere giderken izinler kolaylaştırılmalı, ücret kesintisi olmamalı, teşvik için ilave mali destekler sunulmalı. Araştırma ve uygulama süreçlerinde destek olunmalı. Yapılan akademik motive amaçlı ödüllendirilmeli (Ö5)”.  
 “Üniversitelerde farklı bölümlerin açılması, gerekli izinlerin verilmesi, yönetmeliklerin netleştirilmesi, izinler müdürlerin insiyatifinde olmamalı, izne gelince herkes sorumluluğu birbirine atıyor, uzak yerler için tayin hakkı verilmesi, kongrelere katılımda kolaylık sağlanması, çeşitli ekonomik teşviklerle özendirilebilir (Ö1)”.

**Tablo 4:** Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri Teması İle Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt temalar	Görüşler	Frekans
Lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri	Mevzuat kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri	Yoruma açık yönetmelik ifadelerin net, sade ve anlaşılır şekilde değiştirilmesi.	18
		Kongre, bilimsel faaliyet vb. katılım izinlerinde net hükümler	7
		Öğretmenlerin gelişimlerini destekleyen mevzuat dili kullanılması	3
	Uygulama kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri	Tez dönemlerinde aylıklı izin verilmesi	15
		Öğretmenlere araştırma/yayın teşviki verilmesi	13
		Lisansüstü yapan öğretmenin zorunlu ders yükünün azaltılması	9
		Doktora eğitiminde il dışı tayin hakkı verilmesi	5
		Bilimsel çalışmalara katılım desteği	5
		İzinler konusunda destek olunması	3
		Araştırma izni komisyonun lisansüstü eğitime sahip üyelerden oluşturulması	2
Uygulama izinlerinde insiyatifin okullara bırakılması	2		
Uygulama izinlerinde sürecin kolaylaştırılması	1		
Okul kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri	Ders programlarında esneklik sağlanması	12	
	Okul müdürlerine insiyatif bırakılmaması	5	
	Lisansüstü eğitimin yöneticilerce desteklenmesi ve teşvik edilmesi	2	
Üniversite kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri	Ders programlarının öğretmenlerin katılımını destekleyecek şekilde düzenlenmesi	8	
	Öğretim üyelerinin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi	4	
	Bazı derslerin uzaktan eğitim yolu ile yapılması	2	
	Farklı alanlarda lisansüstü eğitim programlarının açılması	1	
MEB kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri	Lisansüstü eğitim sonrası maaşlara ilave yansıma olması	23	
	Teşvik için ek ders ücretlerinde kesintisi olmaması	14	
	Veri toplama araçlarını uygulama desteği verilmesi	8	
	Yurt dışındaki kongrelere katılım desteği sağlanması	6	
	MEB uluslararası veri tabanlarına erişim desteği verilmesi	4	
	“Araştırma/proje” desteği adı altında araştırma ödeneği verilmesi	3	
	İl dışında yapılan lisansüstü eğitim için görevli/izinli sayılma	2	
Projelerde ve bakanlık çalışmalarında öncelik verilmesi	1		

“Öncelikle yönetmeliklerdeki her türlü yoruma açık ifade değiştirilmeli. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerini destekleyen bir mevzuat dili kullanılmalı, tez dönemlerinde ücretli izin verilmeli, öğretmenlerin yaptığı bilimsel çalışmalar için belli bir puanlama sistemi yapılarak üniversitelerdeki akademik teşviğe benzer destekler sağlanması (Ö16)”.

“Ders programlarının lisansüstü eğitime göre ayarlanması, zorunlu ders yükünün hafifletilmesi, kongre, sempozyumlara katılımın desteklenmesi, katılım ücretlerinde destek olunması (Ö13)”.

“Lisansüstü eğitimde görevli hocaların kendilerini geliştirmeleri, ders programlarında esneklik olabilir, bazı derslerin uzaktan eğitim yoluyla yapılması, mezuniyet sonrası maaşta cüzi değil ciddi bir artışın olması, görev yaptığı il dışında lisansüstü eğitime katılan öğretmenlerin görevli, izinli sayılması (Ö4)”

### Lisansüstü eğitim ve kariyer gelişimi

Lisansüstü eğitim ve kariyer gelişimi teması ile ilgili öğretmen görüşlerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim ve kariyer gelişimi teması ile ilgili görüşlerinin ekonomik yansımalar ve kurumsal tercihlerde öncelik olmak üzere iki alt temada toplandığı görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin lisansüstü eğitim ve kariyer gelişimi teması ile ilgili görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

“Eğitime göre kariyer basamakları oluşturulmalı. Ek ders ücretleri fiili girilen ders şartı aranmaksızın yüksek lisansta % 25, doktora %50 fazla olmalı. Maaşlara ciddi artış olmalı. Bakanlık politikalarının belirlenmesinde bu kişiler öncelikli tercih edilmeli, mesleki uzmanlık statüsü verilmeli (Ö9)”.

“Maaşa ek ödeme, lisansüstü eğitimde ek unvan verilmesi, ilave hizmet puanı, bakanlığın çalışmalarında öncelikli görev verilmesi (Ö31)”.

“Lisansüstü öğretmenlere kariyer basamakları sunulmalı. Bakanlıkta kariyer odaklı örgütlenme sistemi kurulmalı. İl milli eğitim müdürü, daire başkanı, genel müdür gibi üst görevlerde doktora şartı olmalı. Maaşlarda iyileştirme yapılmalı, doktora mezunlarına 3600 ek gösterge verilmeli (Ö11)”.

“Lisansüstü yapan öğretmenlerin maaşlarında farklılık olması, yönetici atamalarında öncelikli şart olması, il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü görevlendirmelerinde doktora yapan öğretmenlerin tercih edilmesi, yayınlanan bildiri, makale vb. çalışmaların kademe ve dereceye etki etmesi (Ö25)”.

“Teşvik için birden fazla derece ilerlemesi sağlanabilir. Kariyer basamakları oluşturulmalı, il milli eğitim müdürlerinin ve daha üst görevlerde doktora şartı olmalı (Ö14)”.

“Kariyer gelişiminin desteklenmesi için lisansüstü yapan öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirme yapılması, İlçe ve üst üst birim görevlere yönetici atamalarında doktora mezunlarına öncelik verilmesi, yurt dışında araştırma yapmak amacıyla 3-6 ay gibi sürelerde aylıklı izin verilmesi, yurt dışı kongrelere katılımın desteklenmesi, bakanlık çalışmalarında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin sinerjisinden daha fazla yararlanması (Ö22)”.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarında kişisel gelişimini sağlama, mesleki yetkinliklerini geliştirme ve çalıştığı kurumun gelişimine katkı sağlama gibi gerekçelerin etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 5:** Lisansüstü Eğitim ve Kariyer Gelişimi Teması İle Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt temalar	Görüşler	Frekans
Lisansüstü eğitim ve kariyer gelişimi	Ekonomik Yansımalar	Lisansüstü eğitime dayalı kariyer gelişim sistemi kurulması	20
		İlave maaş artışı yapılması	17
		Ek ders ücretlerinde makul artış olması	13
		Lisansüstü eğitim sonrası mali özlük olarak ilave bir unvan verilmesi	10
		Birden fazla derece ilerlemesi sağlanması	7
		Doktorada 3600 maaş ek göstergesi verilmesi	6
		Araştırma amaçlı yurt dışı aylıklı izin verilmesi	5
		Mesleki uzmanlık statüsü verilmesi	3
		Yabancı dil öğrenme bursu verilmesi	3
		Yayınlara tayin, kademe ve dereceye etki etmesi	2
		Yurt dışı araştırma teşviki verilmesi	2
	İlave hizmet puanı verilmesi	1	
	Kurumsal tercihlerde öncelik	Üst görevlerde (ilçe/il müdürlüğü, daire başkanlığı, genel müdür vb.) doktora şartı olması	15
		Okul müdürlüğünde tezli YL şartı olması	8
		Kariyer ve liyakat odaklı idari örgütlenme sistemi kurulması	5
		Bakanlık politikalarının belirlenmesinde tercih	4
		Bakanlık çalışmalarında öncelikli tercih	2
		Proje vb faaliyetlerde tercih edilme	2
		Arge vb birimlerde öncelikli tercih	2



Lisansüstü eğitime yönelik kişisel ve mesleki beklentilerin, genel olarak araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda (Alabaş, Kamer & Polat, 2012; Aslan, 2010; Aydemir & Çam, 2015; Baş, 2013; Golde & Dore, 2001; Turhan & Yaraş, 2012) öğretmenlerin akademik kariyer yapma ve üniversiteye geçme isteklerinin lisansüstü eğitime başlamalarında etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlamalarında mesleki yetkinliklerini geliştirmenin önemli bir gerekçe olduğu araştırmalarda (Aküzüm, 2016; Alabaş, Kamer & Polat, 2012; Aslan, 2010; Baş, 2013; Bertram, Mthiyane & Mukeredzi, 2013; Turhan & Yaraş, 2013) ortaya konulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyuna açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla lisansüstü eğitime yönelik hedefler yer almaktadır (MEB, 2018). Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini geliştirmeye yönelik beklentilerinin, 2023 Eğitim Vizyonu'nda lisansüstü eğitime yönelik hedeflerle tutarlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik beklentilerinde, mesleki yaşantısını bilimsel temellerle destekleme, mesleki sorunlara çözüm bulma, araştırma becerilerine sahip olma, bilimsel çalışmalara katkı sunma ve bilimsel çalışmaları takip isteğinin etkili olması gibi alanyazında yapılan araştırmalardan farklı olarak dikkat çeken sonuçlar da elde edilmiştir. Öğretmenlerin bilimsel okuryazarlığa ve araştırma becerilerine yönelik beklentilere sahip olmalarının, mesleki gelişimleri açısından önemli bir bulgu olduğu söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda (Arı, 2010; Özdemir, 2011) öğretmenlerin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Lisansüstü eğitimin bilimsel temellere dayanması, araştırma becerilerini kazandırması nedeniyle öğretmenlerin bilimsel okuryazarlık düzeylerini geliştirme açısından mesleki gelişim imkânı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik beklentilerinde kurumun kişisel gelişimini sağlamakta yetersiz kalması, kurumun hantal yapısından sıkılma, yöneticilerin olumsuz tavırları gibi gerekçelerin etkili olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir. Sarıkaya (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun atandığında MEB'de mesleki gelişimini sürdürmeyeceği gerekçesi ile lisansüstü eğitim yapmak istedikleri belirlenmiştir. MEB'de görev yapan öğretmenlerin kurumsal olarak mesleki gelişimlerini sağlamada hizmetiçi eğitim faaliyetleri önemli yer tutmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin niteliğine ilişkin araştırma sonuçlarının da genellikle olumsuz olduğu söylenebilir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural & Acar, 2012; Can, 2019; Özdemir, 2016; Sıcak & Parmaksız, 2016). Araştırma sonuçları ve alanyazındaki bulgular dikkate alınarak, öğretmenlerin MEB'i öğretmenlere mesleki gelişim sağlamada yeterli görmedikleri, mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla lisansüstü eğitimi tercih ettikleri söylenebilir. Bu sonuçlar, mesleğe atandıktan sonra öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik olarak sürdürülen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin nitelik olarak tekrar değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğunun lisansüstü eğitim ile ilgili beklentilerine karşılık bulduğu, kişisel gelişim, mesleki derinlik, mesleki doyum ve yeterlilik kazandıkları, sürecin mesleki yenilenme sağladığı; yasal olarak lisansüstü eğitimin kurumsal değerinin olmadığı, ek derslerde cüzi katkısının olduğu, kademe ilerlemesi sağladığı, lisansüstü eğitim almanın bakanlığın çeşitli proje ve çalışmalarına katılımında öncelik sağladığı ve yöneticilik başvurularında yönetim alanındaki lisansüstü eğitimin ilave puan artışı sağladığı, genel olarak lisansüstü eğitiminin kurumsal yansımalarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Buna birlikte, lisansüstü eğitim konusunda öğretmenlerin uzmanlaşma, mesleki yeterlik, bilimsel okuryazarlık, olay ve durumlara bilimsel bakış açısı, mesleki özgüven, eleştirel düşünme, araştırma becerileri, uygulama becerileri ile mesleki sorunlara bilimsel yaklaşım becerisi gibi bazı yetkinliklere sahip oldukları belirlenmiştir. İlgili alanyazını incelendiğinde lisansüstü eğitime yönelik beklentilerin genellikle karşılık bulunduğu (Bağlıbel & Arslan, 2014; Berkant & Baysal, 2017; Serin & Ergin-Kocatürk, 2019; Turhan & Yaraş, 2013) bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin beklentilerine karşılık bulmadıkları (Yılmaz, Tonga & Çakır, 2017) görülmektedir. Bu sonucun lisansüstü eğitim programının içeriği, öğretim üyesi kadrosunun niteliği, sunulan imkânlar ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecine yönelik sorumlulukları ile ilgili olduğu söylenebilir. Serin ve Ergin-Kocatürk (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim sayesinde bilimsel okuryazarlık, olaylara yönelik farklı bir bakış açısına sahip olma, eleştirel ve analitik düşünme gibi beceriler kazandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalarda lisansüstü eğitimin sonunda öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim sağladığına yönelik benzer bulgular elde edilmiştir. (Aküzüm, 2016; Alabaş, Kamer & Polat, 2012; Aslan, 2010; Baş, 2013; Bertram, Mthiyane & Mukeredzi, 2013; Turhan & Yaraş, 2013). Lisansüstü eğitimin sonunda, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlayan beceriler kazandıkları söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, lisansüstü eğitim sürecinde birçok sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Mevzuat kaynaklı olarak, mevzuat hükümlerinin net olmadığı ve yoruma açık olduğu, yoruma açık yönetmelik hükümlerinin öğretmenler aleyhine kullanıldığı, bilimsel faaliyetlere katılımında sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların kaynağında lisansüstü eğitim sürecine yönetmeliklerin içeriğinin her sorunu çözebilecek kadar geniş düzenlenmemesinin etkili olduğu söylenebilir (Karaman & Bakırcı, 2010). Koşar, Er & Kılınç (2020) ile Kiral & Altun (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin mevzuat kaynaklı izin problemleri yaşadıkları belirlenmiştir. Günümüzde de mevzuat kaynaklı sorunların yaşanması, öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerini destekleyen yasal mevzuat boşluğunun hâlâ doldurulmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, lisansüstü eğitimin içeriğine yönelik olarak ders süreçlerinin niteliksiz geçtiği, ödevlerin yoğun olduğu, bazı öğretim üyelerinin olumsuz tutum ve davranışlara sahip olduğu, öğretim üyeleri ile iletişim problemleri yaşandığı, öğretim üyelerinin öğretim motivasyonlarının yeterli olmadığı, ilgi duyulan konularda danışman öğretim üyesi bulamadıkları-

na yönelik bulgular elde edilmiştir. Lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan araştırmalar incelendiğinde, benzer sorunlar yaşandığı söylenebilir. Araştırmalarda öğretim üyelerinin niteliği (Karaman & Bakırcı, 2010) ve tez danışmanı ile iletişim sorunu yaşanmasına (Ezebilo, 2012; Karaman & Bakırcı, 2010; Li & Seale, 2007) yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Öğretim üyelerinin yeterliliği ve danışman öğretim üyesi ile yürütülen iletişimin niteliği ilgili sorunların lisansüstü eğitim süreci açısından çok önemli sorunlar olduğu söylenebilir. Çünkü bu sorunlar, öğretmenlerin motivasyon sorunlarını yaşamalarına, öğrenme isteklerinin azalmasına, hatta lisansüstü eğitim sürecinden ayrılmalarına yol açabilmektedir. Bazı araştırmalarda ise araştırma sonuçlarından farklı olarak, lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin gerek danışmanlarına gerekse öğretim üyelerine yönelik memnuniyetleri dikkat çekmektedir (Gill, Russell & Rayfield, 2012). Bu farklılığın, danışman ve öğretim üyelerinin niteliği, öğrencileri ile yeterli iletişim kurmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Lisans eğitim sürecinde uygulamaya yönelik olarak ulaşım problemleri yaşandığı, hem lisansüstü eğitim hem de öğretmenlik yapmanın zor olduğu, araştırmaya dayalı uygulama izinlerinde sorunlar yaşandığı, boş ders saati sınırlı olan bazı branşlarda (sınıf, okul öncesi, özel eğitim) sorunların arttığı, öğretmenlere yeterli desteğin sağlanamadığı belirlenmiştir. Üniversite kaynaklı olarak, eğitim sürecinde derslerin birden fazla güne dağıldığı, öğretmenlerin aynı zamanda çalıştıklarının üniversitelerce göz ardı edildiğine yönelik sorunlar tespit edilmiştir. Okul kaynaklı olarak, öğretmenlerin derslere devam konusunda okul yönetimi ve ailelerle problemlere yaşadıkları, yöneticiler tarafından lisansüstü eğitimin gereksiz görüldüğü belirlenmiştir. Bireysel olarak zaman problemi, mali kayıpların olması, ekonomik olarak zorlanma, derslere katılım için sağlık raporu alma ya da mazeret izni kullanma, ailesini ihmal etme, gayri resmi derslere katılım sağlama, soruşturma geçirmek gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin genel olarak yaşadıkları görev yerinden izin alamama, ulaşım sorunları, ekonomik kayıplar, lisansüstü eğitim ile iş hayatının bir arada yürütülmesinin güçlüğü (Gürgeç & Dinç, 2016; Karaman & Bakırcı, 2010; Kahraman & Tok, 2016; Kırıl & Altun, 2015; Koşar, Er & Kılınc, 2019) gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunların alanyazındaki araştırmalarca desteklendiği söylenebilir.

Öğretmenler lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri olarak, yönetmelik hükümlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi, tez dönemlerinde aylıklı izin verilmesi, araştırma-yayın teşviki verilmesi, lisansüstü eğitim yapan öğretmenin zorunlu ders yükünün azaltılması; okul yönetimlerinin ders programlarında esneklik sağlanması, lisansüstü eğitimin yöneticiler tarafından teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerektiğine yönelik önerilerde buldukları belirlenmiştir. Ayrıca ders programlarının öğretmen katılımını destekleyecek şekilde düzenlenmesi, öğretim üyelerinin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi, uzaktan eğitim imkânlarının kullanılması, teşvik için ekonomik desteklerin sağlanması, yurt dışı faaliyetlere katılımın desteklenmesi gibi öne-

rilerde buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerinin bazı araştırmalar sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Araştırmalarda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm olarak, öğretmenlere ekonomik destek sağlanması (Baş, 2013; Kahraman & Tok, 2016; Koşar, Er & Kılınc, 2020), ilgili mevzuatın lisansüstü eğitimi destekleyecek şekilde düzenlenmesi (Gürgeç & Dinç, 2016; Koşar, Er & Kılınc, 2020), öğrenci-danışman işbirliği ve iletişiminin sağlanması (Aydemir & Çam, 2015), lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılması (Er & Ünal, 2017), lisansüstü eğitiminin ders saatlerinin öğretmenlerin okuldaki derslerini aksatmayacak şekilde düzenlenmesi (Çelenk & Bayar, 2019), gibi benzer öneriler sundukları görülmektedir. Sorunlara çözüm olarak sunulan önerileri dikkate alınacağı bir lisansüstü eğitim politikası geliştirilmesi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan lisansüstü eğitime yönelik hedeflere ulaşmada etkili sonuçlar alınmasını sağlayabilir.

Kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin desteklenmesine yönelik olarak ekonomik ve kurumsal düzenlemelerin gerekli olduğu ifade edilmiştir. Ekonomik yansımalar olarak, lisansüstü eğitime dayalı kariyer gelişim sistemi kurulması, ilave maaş ve ek ders ücreti artışı sağlanması, özlük haklarına etki edecek ilave bir unvan verilmesi, doktora "3600 ek gösterge" verilmesi, araştırma amaçlı yurt dışı aylıklı izin verilmesi, yabancı dil öğrenme bursu verilmesi; kurumsal olarak üst düzey idari görevlerde doktora, okul müdürlüğünde ise tezli yüksek lisans şartı olması, kariyer ve liyakat odaklı idari örgütlenme sistemi kurulmasına yönelik önerilerde buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik etmek adına kariyer gelişimine yönelik teşviklerin sunulması, öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerine katılmalarını hızlandırabilir. Bununla birlikte lisansüstü eğitim yapanların karar alma süreçlerinde görev almaması (Baş, 2013), maaşlarında ve ek derslerinde dikkate değer biçimde ücret artışı olması (Çelenk & Bayar, 2019; Kahraman & Tok, 2016) gibi destekler de lisansüstü eğitimin tercih edilmesinde etkili olabilir. Bakanlıkta kariyer gelişimi ve liyakat odaklı idari örgütlenme sisteminin kurulması, lisansüstü eğitimin kurumsal değer görmesini de sağlar. Öğretmenler tarafından belirtilen önerilerin uygulamada yer bulması, öğretmenlerin kurumsal adalet duygusuna inanmalarına, sistem içinde daha üst düzey görevler alma isteği duymalarına ve bu istek doğrultusunda mesleki gelişimlerini sürdürmelerinde, kendileri için etkili motivasyon araçları olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik olumlu yaklaşımları, 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan lisansüstü eğitime yönelik hedeflere ulaşmada bakanlık politikalarına katkı sağlayacak önemli bir destek olarak görülebilir. Bununla birlikte lisansüstü eğitimin yeteri kadar kurumsal değer görmediği, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin karar alma süreçlerinde yeterince yer almadığı söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan lisansüstü eğitime yönelik hedeflere ulaşması açısından öğretmenlerin öğrenme yolcuğuna destek olacak bir lisansüstü eğitim politikası belirlemesi ve uygulanması gereklidir. Öğretmenler lisansüstü eğitimin sağladığı mesleki yeterlilikler sayesinde kişisel

olarak kendi öğrenme yolculuklarını sürdürme, görev yaptığı okulu geliştirme, akranlarının mesleki gelişimlerine katkı sağlama, öğrencilerin öğrenme çıktıkları üzerinde etkili sonuçlar alma, ulusal düzeyde ise eğitimin niteliğinin geliştirilmesi gibi zincirleme katkılar sağlayabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik olumlu yaklaşımlarının önemli bir fırsat olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların giderilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici politikaların geliştirilmesi, kariyer ve liyakat odaklı terfi sistemlerinin oluşturulması gibi gerek öğretmenlik mesleğinin niteliğine gerekse etkileri açısından eğitim ekosistemine katkı sağlayacak düzenlemeler yapılabilir. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin sisteme etkilerini inceleyen araştırmalar ve uluslararası düzeyde karşılaştırma araştırmaları ile konu farklı boyutlardan ele alınabilir.

### KAYNAKLAR

- Aitken, L., Currey, J., Marshall, A., & Elliott, D. (2008). Discrimination of educational outcomes between differing levels of critical care programmes by selected stakeholders in Australia: A mixed method approach. *Intensive and Critical Care Nursing*, 24 (2), 68-77. Doi: 10.1016/j.iccn.2007.09.001.
- Aküzüm, C. (2016). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim yönetimi programı bağlamında lisansüstü eğitime bakış açılarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 20 (67), 85-108.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2013*. Ankara: Pegem.
- Alabaş, R., Kamer, S., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 89-107. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/issue/8020/105368>.
- Alton-Lee, A. (2011). Using evidence for educational improvement. *Cambridge Journal of Education*, 41 (3), 303-329. Doi: 10.1080/0305764X.2011.607150.
- Arı, Ü. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 87-115.
- Aydemir, S., & Çam, Ş. S. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4 (4), 4-16.
- Bağlıbel, M., & Arslan, M. C. (2014). Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi tezsiz yüksek lisans programına ilişkin mezun görüşleri: Gaziantep Üniversitesi Örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13 (4), 1079-1095.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimden Beklentileri: Nitel Bir Araştırma (Niğde İli Örneği). *Yükseköğretim Dergisi*, 3 (2), 67-68.
- Berkant, H. G. & Baysal, S. (2017). The implementation of graduate education to professional performance: Teachers' perspectives. *European Journal of Education Studies*, 3 (8), 148-168. DOI: 10.5281/zenodo.824816
- Bertram, C., Mithiyane, N., & Mukeredzi, T. G. (2013). "It will make me a real teacher": Learning experiences of part time PGCE students in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 33 (5), 448-456. Doi:10.1016/j.ijedudev.2012.10.001.
- Bümen, N., Ates, A., Cakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (194), 31-50.
- Büyükoztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Ankara: Pegem.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (4), 1618-1650. Doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m.
- Çelenk, M., & Bayar, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimine ilişkin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 225-237. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/49666/594769>.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo, Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24 (2), 97-140. Doi:10.1080/10888691.2018.1537791.
- Er, H., & Ünal, F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 18 (2), 687-707.
- Ezebilo, E. E. (2012). Challenges in postgraduate studies: assessments by doctoral students in a Swedish university. *Higher Education Studies*, 2(4), 49-57. Doi: 10.5539/hes.v2n4p49.
- Facer, K. (2011). *Learning futures. Education, technology and socio-technical change*. London: Routledge.
- Gill, B. E., Russell, M., & Rayfield, J. (2012). An exploration of graduate student satisfaction with advising in departments of agricultural education, leadership, communications, and extension. *Journal of Agricultural Education*, 53 (1), 5-17.
- Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). *At cross purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED450628).
- Günay, D. (2018). Türkiye'de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 71-88.
- Gürkan Öztürk, F., & Dinç, H. (2016). Lisansüstü eğitim alan müzik öğretmenlerinin eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 5 (21), 505-520.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 41-56.
- Jacobson Lundeberg, V. (2016). Pedagogical implementation of 21st century skills. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27 (2016), 82-100.
- Kahraman, Ü., & Tok, T. N. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 147-164



- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 94-114.
- Kıral, E., & Altun, B. (2015). Expectations of students in the educational administration, supervision, planning and economics master’s program without thesis and their opinions regarding the satisfaction of their expectations. *The Anthropologist*, 21 (3) 512-521, Doi:10.1080/09720073.2015.11891841.
- Koşar, D., Er, E., & Kılınc, A. (2020). Yüksek lisans yapmak: eğitim yönetimi öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392. Doi: 10.21764/maeuefd.581698.
- Kovalchuck, V., & Vorotnykova, I. (2017). E-Coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18 (3), 214-227.
- Kupiainen, S., Hautamaki, J., & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish Education System and PISA*. Retrieved from <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75640/opm46.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Li, S. & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph.D. supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32 (4), 511-526.
- MEB. (2010). *TALIS uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması*. Türkiye Ulusal Raporu, MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü
- MEB. (2015). *MEB 2015-2019 Stratejik Planı*. [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) adresinden 17.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 17.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çeviri Editörleri). Ankara: Pegem.
- Özdemir, A. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 233-244.
- Rust, F. (2009). Teacher research and the problem of practice. *Teachers College Record*, 111 (8), 1882-1893.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (3), 779-796. Doi: 10.18506/anemon.298912.
- Serin, H., & Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (2), 495-513. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.2m.
- Sıcak, A., & Parmaksız, R. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 17-34. Doi: 10.17679/iuefd.17144668.
- Şişman, M., & Acat, B. M. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 43 (43), 200-218.
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education*, 40 (3), 488-504. Doi:10.1080/19415257.2013.838691
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. basım). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, A. B., Tonga, E. S., & Çakır, H. (2017). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 1- 45.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, London: The Guilford Press.



# Hemşirelik Alanında Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları ve Etkileyen Faktörler

## Academic Success of the Nursing Postgraduate Students and the Affecting Factors

Özgül EROL, Serap ÜNSAR, Lale YACAN

### ÖZ

Bu araştırma, hemşirelik alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve araştırmaya yönelik kaygı durumlarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma verileri, bir sağlık bilimleri enstitüsünde 1-15 Mart 2017 tarihleri arasında “Veri Toplama Formu”, “Akademik Güdülenme Ölçeği” ve “Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği” kullanılarak uygulanmıştır.  $p < 0.05$  değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Öğrencilerin yaş ortalaması  $26.58 \pm 4.07$  yıl, %94.7’si kadın, %91.2’si çekirdek aile yapısında, %93’ü orta düzey gelir durumuna sahip, %86’sı mesleğini isteyerek seçmiş ve %43.9’u üniversite ve devlet hastanesi dışında bir kurumda çalışmaktadır. Öğrencilerin %82.5’i yüksek lisans eğitimi almakta ve tüm öğrencilerin %75.4’ü ders döneminde dir. Öğrencilerin yaş ve çalışma süreleri arttıkça araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Ders döneminde olan lisansüstü öğrencilerin kaygı düzeylerinin tez döneminde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akademik Güdülenme Ölçeği ve Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenmeleri arttıkça araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri azalmaktadır. Öğrencilerin akademik güdülenmelerini artırmak ve kaygı düzeylerini azaltmak için bireysel danışmanlık sürelerinin artırılması yararlı olacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Motivasyon, Kaygı, Hemşirelik, Araştırma, Lisansüstü öğrenci

### ABSTRACT

This study was conducted to evaluate the academic motivation and research anxiety of postgraduate students receiving education in the field of nursing.

Data were collected with the students studying at an Institute of Health Sciences between the dates of 1-15 March 2017 by using a “Data Collection Form”, “Academic Motivation Scale” and “Research Anxiety Scale”.  $p < 0.05$  value was accepted as statistically significant.

The mean age of the students was  $26.58 \pm 4.07$  years, 94.7% were female, 91.2% had nuclear family, 93% of them had middle income, 86% of the students chose the nursing profession willingly and 43.9% of the students worked in an institution other than university and state

Erol Ö., Ünsar S., & Yacan L., (2020). Hemşirelik alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin akademik başarı durumları ve etkileyen faktörler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 608-614. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.420>

### Özgül EROL (✉)

ORCID ID: 0000-0001-9676-7115

Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik, Edirne, Türkiye  
Trakya University Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Edirne, Turkey  
ozgulerol@trakya.edu.tr

### Serap ÜNSAR

ORCID ID: 0000-0001-7723-8816

Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik, Edirne, Türkiye  
Trakya University Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Edirne, Turkey

### Lale YACAN

ORCID ID: 0000-0001-5913-524X

Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik, Edirne, Türkiye  
Trakya University Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Edirne, Turkey

**Geliş Tarihi/Received :** 27.06.2019

**Kabul Tarihi/Accepted :** 24.12.2020

hospitals. 82.5% of the students were studying in a master programme and 75.4% of the total students were in the course period. It was determined that as the age and the duration of working years of the graduate students increased, their research anxiety was decreased. It was also found that the anxiety level of the postgraduate students who were in the course period were higher than the ones who were in the thesis period. A statistically negative correlation was found between the score of Academic Motivation Scale and Research Anxiety Scale. As the academic motivation of the postgraduate students increased, their research anxiety level decreased. Individual counselling should be beneficial to improve the academic motivation and to reduce anxiety level of the students.

**Keywords:** Motivation, Anxiety, Nursing, Research, Postgraduate student

## GİRİŞ

Lisansüstü eğitim, lisans derecesi ile mezun olan öğrencilerin bir bilim dalında uzmanlaşmak üzere aldığı eğitimi ifade etmektedir (Aslan, 2010). Ülkemizde hemşirelik alanında lisansüstü eğitim programları ilk kez Hacettepe Üniversitesinde 1968 yılında yüksek lisans, 1972 yılında doktora programı olarak açılmıştır. Bu tarihlerden itibaren meslekte bilim uzmanlığı (Msc) ve Doktor (PhD) unvanları verilmeye başlanmıştır (Topuksak & Kublay, 2010). Dünyada olduğu gibi ülkemizde de lisansüstü eğitim programlarının sayısı her geçen gün artmaktadır. Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) 2017-2018 dönemi kayıtlarına bakıldığında; Türkiye'de yüksek lisans düzeyinde 454673, doktora düzeyinde ise 95100 lisansüstü öğrenci bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2019). Hemşirelikte de lisansüstü eğitim hızla yaygınlaşmakta ve lisansüstü dereceye sahip hemşire ve akademisyenlerin sayısı giderek artmaktadır. YÖK'ün son verilere göre yüksek lisans düzeyinde 62232, doktora düzeyinde 1555 lisansüstü hemşirelik öğrencisi vardır (Yükseköğretim Kurulu, 2019).

Hemşirelik alanında verilen lisansüstü eğitim ile bilimsel araştırmalar yapan ve araştırma sonuçlarını uygulama alanında kullanabilen, bilim ve teknolojiden etkin şekilde yararlanabilen, etik ilkeleri benimseyen, eleştirel bakış açısıyla gözlemler yapabilen, hayat boyu öğrenmeyi kendine amaç edinmiş alanında uzman ve lider hemşireler yetiştirmek hedeflenmektedir (Trakya Üniversitesi Bologna Bilgi Paketi, 2016; Hacettepe Üniversitesi Bologna Süreci Çalışmaları, 2016).

Hemşirelik alanında lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin, bu süreçte gerek kişisel gerekse mesleki nedenlerden dolayı bazı güçlüklerle karşılaştıkları bilinmektedir. Pek çok öğrenci eğitimine devam ederken aynı zamanda sağlık kurumlarında "hemşire" olarak da görevini sürdürmektedir. Öğrencilerin özellikle ders dönemini tamamlayıp tez aşamasına geçtiklerinde araştırma yapma süreci ile ilgili kaygılar yaşadıkları, başaramamaktan korktukları gözlenmektedir. Bazı öğrencilerin tez döneminde motivasyonlarının bozulduğu, ders dönemindeki akademik başarıyı gösteremedikleri, tez konusu bulma, tez planlama, veri toplama veya tez yazma gibi süreçlerde durakladıkları ve danışmanlarıyla yeterli ve etkili iletişim kuramadıkları görülmektedir. Güleç ve Saruhan (2013) tarafından lisans öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin %61.3'ünün tez konusu belirlerken kaygı yaşadıkları ve %38.7'sinin tez danışmanlarından yeterli yardım aldıkları bildirilmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda araştırma deneyimine sahip olan bireylerin araştırma yapma konusunda daha olumlu tutum sergiledikleri

leri ve bu durumun nedenleri arasında araştırma yapmaktan çekinme, nasıl araştırma yapacağını bilememe ve tezi rapor hâline getirmede zorlanma gibi sorunların yer aldığı belirtilmektedir (Saracaloğlu, 2008; Güleç & Saruhan, 2013).

Motivasyon, insanların önceden belirlenmiş bir hedefe varmak üzere kendi istek ve arzularıyla hareket etme süreci olup öğrencilerin ders çalışmasında ve öğrenme aşamasında etkili bir faktör olarak akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Ünsar et al., 2010; Yardımcı et al., 2017). Hemşirelik öğrencileri için de motivasyon, başarının sağlanmasında katkı sağlayan önemli bir belirleyicidir (Çelik et al., 2014; Rose, 2011). Ayrıca motivasyon ile kariyer arasında güçlü bir bağ vardır ve kariyerin devamlılığı motivasyon sayesinde devam etmektedir (Baran & Paliç, 2012).

Belirlenen bir hedefe odaklanmak, kaliteli eğitim almak için motivasyonun yanı sıra var olan kaygı düzeyini de kontrol altında tutmak çok önemlidir. Yüksek kaygı düzeyi, motivasyonu olumsuz yönde etkileyerek başarısızlığa yol açmaktadır. Aslan ve Karagül'ün (2016) Türkçe eğitimi programında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeylerini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin araştırma yapma kaygılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Literatürde hemşirelik alanında lisansüstü eğitim yapan öğrenciler ile ilgili sınırlı çalışma olmakla birlikte öğrencilerin akademik motivasyon ve araştırma yapmaya yönelik kaygı durumlarını inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, hemşirelik alanında lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin akademik motivasyon ve araştırmaya yönelik kaygı durumlarını değerlendirmek amacıyla planlanmıştır

## GEREÇ VE YÖNTEM

### Araştırmanın Türü

Bu araştırma, tanımlayıcı-kesitsel bir araştırmadır.

### Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma, bir üniversitenin Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalında öğrenim gören, çalışmaya katılmaya gönüllü lisansüstü öğrenciler ile 01.03.2017-15.03.2017 tarihleri arasında yürütülmüştür.

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini, hemşirelikte lisansüstü öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır (n=63). Araştırma kapsamına; araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerden 4'üne ulaşılamadığı, 2 öğren-

cinin ise veri toplama formlarında eksiklikler saptandığı için araştırma 57 öğrenci ile tamamlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

**Demografik Bilgi Formu (DBF):** Araştırmacılar tarafından literatür incelemesi doğrultusunda hazırlanmış öğrencilerin sosyodemografik özellikleri (yaş, cinsiyet, aile tipi, gelir durumu, çalışma durumu vb.) ve akademik özelliklerini (yüksek lisans/doktora eğitim durumu, ders/tez döneminde olma durumu, İngilizce makale okuma/yazma durumu, bilimsel araştırma yapma durumu, kongrelere katılma durumu vb.) içeren 21 sorudan oluşmaktadır.

**Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ):** 2004 yılında Bozanoğlu tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1=Kesinlikle uygun değil, 5= Kesinlikle uygun). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. Özgün ölçeğin Cronbach alpha değeri 0.84 olarak belirlenmiştir (Bozanoğlu, 2004). Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alpha değeri 0.90 olarak belirlenmiştir.

**Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği (AYKÖ):** 1997 yılında Büyükoztürk tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. AYKÖ'de, "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" seçeneklerinden oluşan likert tipi beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Araçta yer alan maddelere verilen yanıtlar, doğrudan kaygı durumunu yansıtan ifadelerde "tamamen katılıyorum"dan "hiç katılmıyorum"a doğru 5'den 1'e sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Doğrudan kaygı durumunu yansıtmayan, tersine dönmüş ifadelerde ise bu işlemin tersi uygulanmıştır. Ölçekten en az 12, en yüksek 60 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek kaygıyı, düşük puan düşük kaygıyı göstermektedir. Özgün ölçeğin Cronbach alpha değeri 0.87 olarak belirlenmiştir (Büyükoztürk, 1997). Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alpha değeri 0.90 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Toplanması

Bu araştırma, bir üniversitenin Sağlık Bilimleri Enstitüsü hemşirelik Anabilim Dalında öğrenim gören hemşirelik öğrencilerine DBF, AGÖ ve AYKÖ kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formları, öğrenciler tarafından ders aralarında eğitimlerini sürdürdükleri dersliklerde, ortalama 15-20 dakikalık süre içinde doldurulmuştur.

### Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin dağılımı Kolmogorov- Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Verilerin dağılımına göre student t testi, One-Way ANOVA ve Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.  $p < 0.05$  değeri istatistiksel anlamlılık sınırı olarak kabul edilmiştir.

### Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yapılabilmesi için bir üniversitenin tıp fakültesi bilimsel araştırmalar etik kurulundan yazılı izin alınmıştır (TÜTF-BAEK 2017/101). Araştırmaya katılan öğrencilerden sözel izin alınmıştır.

### Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, sadece bir üniversitenin Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalında eğitim gören öğrenciler ile yapıldığı için örneklem sayısı az olup, elde edilen sonuçlar genellemez.

## BULGULAR

Çalışmaya katılan lisansüstü eğitim alan hemşirelik öğrencilerinin yaş ortalaması  $26.58 \pm 4.07$  yıl olup, %94.7'si kadın, %91.2'si çekirdek aile yapısında, %93'ü orta düzey gelir durumuna sahip, %86'sı mesleği isteyerek seçmiş ve %43.9'u üniversite ve devlet hastanesi dışında bir kurumda çalışmaktadır. Öğrencilerin %82.5'inin yüksek lisans eğitimi aldığı ve tüm öğrencilerin %75.4'ünün ders döneminde olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1:** Lisansüstü Öğrencilere Ait Sosyodemografik Özellikler (n=57)

Özellikler	Ort±SS*	
Yaş (yıl)	26.58±4.07 (min:22; max:38)	
	n	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	54	94.7
Erkek	3	5.3
<b>Aile tipi</b>		
Çekirdek aile	52	91.2
Geniş aile	5	8.8
<b>Gelir durumu</b>		
Orta	53	93.0
Yüksek	4	7.0
<b>Mesleği isteyerek seçme durumu</b>		
Evet	49	86.0
Hayır	8	14.0
<b>Çalışılan kurum</b>		
Üniversite hastanesi	13	22.8
Devlet hastanesi	16	28.1
Diğer kurumlar**	25	43.9
Çalışmayanlar	3	5.3
<b>Eğitim durumu</b>		
Yüksek lisans	47	82.5
Doktora	10	17.5
<b>Eğitim aşaması</b>		
Ders dönemi	43	75.4
Tez dönemi	14	24.6

\*Ort±SS: Ortalama±Standart Sapma

\*\*Diğer kurumlar: Aile sağlığı merkezi, halk sağlığı merkezi, toplum sağlığı merkezi, özel hastane.

Çalışmada kullanılan AGÖ ve AYKÖ ölçeklerinin toplam puanları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tabloda belirtilmemekle birlikte, öğrencilerin cinsiyet, aile tipi ve gelir durumu ile AGÖ ve AYKÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 2:** Ölçeklerin Toplam Puanlarının Dağılımı

Ölçekler	Ort±SS*
AGÖ toplam	78.49±10.01 (min:42; max:100)
AYKÖ toplam	24.52±7.95 (min:12; max:52)

\*Ort±SS: Ortalama±Standart Sapma.

Çalışmamızda mesleği isteyerek seçen öğrencilerin akademik güdülenmelerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır ( $t=2.461$ ,  $p=0.01$ ). Ancak öğrencilerin mesleği isteyerek seçme durumları ile araştırma yapmaya yönelik kaygı durumları arasında anlamlı fark saptanmamıştır ( $t=-0.803$ ,  $p=0.42$ ).

Öğrencilerin lisans eğitimleri sırasında bilimsel araştırma yapma, kongrelere katılma ve kongrelerde sözel/poster bildiri sunma durumları ile ölçeklerin toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin İngilizce makale okuma durumları ile AYKÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenirken ( $t:-2.165$ ;  $p=0.036$ ); İngilizce makale yazma durumları ile AGÖ ve AYKÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ), (Tablo 3).

**Tablo 3:** Lisansüstü Öğrencilerin Yaptığı Bilimsel Faaliyetlere İlişkin Değişkenlere Göre AYKÖ ve AGÖ Toplam Puanlarının Karşılaştırması (n=57)

Özellikler	n (%)	AGÖ Ort±SS*	AYKÖ Ort±SS*
<b>Lisans eğitimi sırasında bilimsel araştırma yapma durumu</b>			
Evet	31 (54.4)	80.22±7.77	23.77±8.53
Hayır	26 (45.6)	76.42±12.00	25.42±7.25
<b>İstatistik</b>		t:1.441; p=0.155	t:-0.777; p=0.440
<b>Lisans eğitimi sırasında kongrelere katılma durumu</b>			
Evet	36 (63.2)	78.86±7.87	24.61±8.17
Hayır	21 (36.8)	77.85±13.20	24.38±7.75
<b>İstatistik</b>		t:0.362; p=0.719	t:0.104; p=0.917
<b>Lisans eğitimi sırasında kongrelerde sözel/poster bildiri sunma durumu</b>			
Evet	25 (43.9)	80.48±8.26	24.80±8.67
Hayır	32 (56.1)	76.93±11.08	24.31±7.47
<b>İstatistik</b>		t:1.334; p=0.188	t:0.228; p=0.821
<b>İngilizce makale okuma durumu</b>			
Evet	27 (47.4)	80.03±6.85	22.25±5.08
Hayır	30 (52.6)	77.10±12.14	26.56±9.42
<b>İstatistik</b>		t:1.107; p=0.273	t: -2.165; <b>p=0.036</b>
<b>İngilizce makale yazma durumu</b>			
Evet	9 (15.8)	83.00±8.84	20.44±6.69
Hayır	48 (84.2)	77.64±10.08	25.29±7.99
<b>İstatistik</b>		t:1.487; p=0.143	t:-1.707; p=0.094
<b>Lisansüstü eğitimi sırasında bilimsel araştırma yapma durumu</b>			
Evet	28 (49.1)	81.03±7.59	22.71±8.35
Hayır	29 (50.9)	76.09±11.50	26.27±7.25
<b>İstatistik</b>		t:1.929; p=0.059	t:-1.720; p=0.091
<b>Lisansüstü eğitimi sırasında kongrelere katılma durumu</b>			
Evet	31 (54.4)	80.25±7.09	24.70±8.23
Hayır	26 (45.6)	76.38±12.49	24.30±7.76
<b>İstatistik</b>		t:1.469; p=0.148	t:0.188; p=0.851
<b>Lisansüstü eğitimi sırasında kongrelerde sözel/poster bildiri sunma durumu</b>			
Evet	18 (31.6)	82.50±6.67	22.11±8.91
Hayır	39 (68.4)	76.64±10.81	25.64±7.31
<b>İstatistik</b>		t:2.115; <b>p=0.039</b>	t:-1.579; p=0.120

\*Ort±SS: Ortalama±Standart Sapma, t: Student t testi, F: One-Way ANOVA.



Ders aşamasında olan öğrencilerin, tez aşamasında olan öğrencilere göre AYKÖ toplam puanlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanırken ( $t=2.130$ ,  $p=0.038$ ); AGÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlılık saptanmamıştır ( $p>0.05$ ), (Tablo 4).

Öğrencilerin lisansüstü eğitimleri sırasında bilimsel araştırma yapma, kongrelere katılma ile AGÖ ve AYKÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Kongrelerde sözel/poster bildiri sunma durumu ile AGÖ toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlılık saptanırken ( $t:2.115$ ,  $p=0.039$ ), AYKÖ toplam puanı arasında anlamlı fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ), (Tablo 4).

Lisansüstü hemşirelik eğitimi alan öğrencilerin; yaşları arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığı, akademik güdülenmelerinde ise bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir ( $r=-0.287$ ,  $p=0.031$ ;  $r=0.193$ ,  $p=0.15$ ), (Tablo 5). Öğrencilerin çalışma süreleri arttıkça araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin azaldığı, akademik güdülenmelerinin ise arttığı saptanmıştır ( $r=-0.267$ ,  $p=0.045$ ;  $r=0.372$ ,  $p=0.004$ ), (Tablo 5). Öğrencilerin AGÖ'den aldığı puanlar ile AYKÖ'den aldığı puanlar arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-0.561$ ,  $p<0.001$ ), (Tablo 5).

## TARTIŞMA

Hemşirelik araştırmaları, sağlıklı/hasta birey, aile ve topluma verilen hizmetin kalitesini artırmakta ve mesleğin bilimsel yönünü de güçlendirmektedir. Hemşirenin araştırmacı rolünü yerine getirebilmesi için araştırmacı kimliğinin oluşturulmasında lisansüstü eğitimin önemli yeri ve katkısı bulunmaktadır (Saracaloğlu, 2008). Hemşirelikte yapılan araştırmalar, bilimsel problemlere cevap aramakta ve kanıta dayalı uygulamaların hemşirelik bakımına entegre edilmesi ile mesleğin gelişimine

**Tablo 4:** Lisansüstü Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bazı Özelliklerinin AGÖ ve AYKÖ Toplam Puanları ile Karşılaştırılması (n=57)

	n(%)	Ort±SS*	İstatistik
<b>AGÖ</b>			
Ders dönemi	43 (75.4)	78.58±6.65	t:0.079
Tez dönemi	14 (24.6)	78.21±17.00	p=0.938
<b>AYKÖ</b>			
Ders dönemi	43 (75.4)	25.76±7.10	t:2.130
Tez dönemi	14 (24.6)	20.71±9.40	<b>p=0.038</b>

\*Ort±SS: Ortalama±Standart Sapma, t: Student t testi.

**Tablo 5:** Lisansüstü Öğrencilere Ait Bazı Değişkenler ile Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyon İlişkisinin İncelenmesi (n=57)

Bazı Değişkenler	AGÖ		AYKÖ	
	$r_s$	p	$r_s$	p
Yaş	0.193	0.150	-0.287	<b>0.031</b>
Çalışma süresi	0.372	<b>0.004</b>	-0.267	<b>0.045</b>
AGÖ	-		-0.561	<b>p&lt;0.001</b>

$r_s$ : Spearman korelasyon analizi.

katkı sağlamaktadır (Duman & Ertem, 2016; Vierula et al., 2016).

Bu çalışmada, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu, araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeylerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir. Akademik güdülenme, öğrencinin eğitimi için derslere devam etme, ödev hazırlama, sınava girme gibi sorumlulukları yerine getirerek başarılı bir eğitim hayatı sürdürmesini sağlar. Akademik güdülenmenin yetersiz olması durumunda ise öğrenci, zorluklar karşısında çabuk yılmama, yaptığı işten vazgeçme gibi davranışlar sergileyerek başarısız olmaktadır. Bu araştırmada, öğrencilerin akademik güdülenmeleri arttıkça araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Çoğunluğu hemşire olarak görev yapmakta olan katılımcıların, akademik çalışmalar yapma ve/veya akademisyen olma yönünde istekli olmaları nedeniyle kendilerini bu alanda geliştirmek için çaba sarf ederek karşılaştıkları güçlük ya da engellerle daha kolay baş edebildiklerini düşündürmektedir. Araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeylerinin bu nedenle düşük olduğu öngörülmektedir. Hemşirelerin, mesleğin zor ve yıpratıcı koşullarına rağmen lisansüstü eğitimlerini sürdürme ve gerekliliklerini yerine getirme konusunda yoğun çaba sarf ettikleri bir gerçektir. Lisansüstü eğitim alma ve araştırma yapma fırsatı elde ederek hem mesleki hem de akademik gelişimlerini sürdürmeleri, hemşirenin rolleri arasında yer alan "araştırmacı" rolünü gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır.

Araştırmamızda, hemşirelik mesleğini isteyerek seçen öğrencilerin akademik güdülenmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, mesleğini isteyerek yapan lisansüstü öğrencilerin bilimsel bilgilerini arttırmada ve teorik bilgiyi uygulamada kullanmaya daha istekli olmaları ile açıklanabilir.

Günümüzde bilgiye ulaşmak çok kolay ve hızlı hâle gelmiştir. Fakat, evrensel bilgiye ulaşabilmek için en sık kullanılan dil olan İngilizce bilmek çok önemlidir. Çalışmamızda İngilizce makale okuyabilen öğrencilerin akademik kaygılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Aslan'ın (2010) lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliliklerini incelediği nitel çalışmada, bir öğrenci "..... kısaca, doktora tezimi yazmaya başlayacağım şu anda bile bu konuda kendimi akademik olarak yeterli görmüyorum." diyerek İngilizce yazılan makaleleri anlamada sorun yaşadığını ve makaleleri tam olarak özümseyemediğini belirtmiştir. İngilizce makale okuyabilme ve anlama, lisansüstü eğitimde son derece önemlidir. Bu nedenle, İngilizce okuma ve anlama becerisinin bireye eğitim ve öğretime başladığı ilk yıllarda verilmesi daha yararlı olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012 yılında yaptığı değişikliğe göre, ülkemizde İngilizce eğitim artık ilkököl 2. sınıfta verilmektedir. Böylelikle daha erken yaşlarda verilen İngilizce eğitimin bu konudaki eksikliklerin giderilmesinde olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans programının amacı, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamak iken doktora programının amacı ise öğrenciye bağımsız araştırma yapma yeteneği kazandırma, bilimsel olaylara eleştirel düşünme yeteneğini geliştirerek yorum yapma ve yeni bilgilere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmaktır (Ergül, 2011). Bu çalışmada

lisansüstü öğrencilerin yüksek lisans ve doktora eğitim alma durumlarına göre araştırma yapmaya yönelik kaygı durumları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Başka bir çalışmada da benzer şekilde yüksek lisans ve doktora eğitimi yapma durumu ile araştırma yapmaya yönelik kaygı durumu arasında anlamlı fark saptanmamıştır (Aslan & Karagül, 2016). Buna karşılık, Altok ve arkadaşları (2018) tarafından lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırmaya ilişkin yeterliliklerinin ve araştırmaya yönelik kaygılarının incelendiği çalışmada, yüksek lisans eğitimi alanların kaygı düzeylerinin doktora eğitimi alanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde, Saracaloğlu tarafından (2008) lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin kaygı düzeylerinin doktora eğitimi alan öğrencilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Doktora eğitiminin yüksek lisans eğitimine göre daha bağımsız ve orijinal araştırma yapma, eleştirel düşünerek yorumlar yapma gibi kapsamlı üst düzey bilgi, beceri ve yetenek kazandırması hedeflendiğinden, bu dönemde yaşanacak kaygının daha üst düzeyde olması beklenmektedir. Oysaki bu çalışmada doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin araştırma yapmaya yönelik kaygı durumları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Bu durumun, yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin lisansüstü eğitimin henüz başlangıcında olmaları, bilimsel araştırma yapma faaliyeti ile çoğunun ilk kez karşılaşması ve eğitim-öğretim sürelerinin doktora eğitimi alanlara göre daha kısa olması nedeniyle araştırmalarını tamamlayabilme konusunda endişeli olmaları nedeniyle doktora öğrencileri kadar kaygılı olmaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Ders aşamasında olan öğrencilerin, tez aşamasında olan öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadıkları saptanmıştır. Bu durumun ders döneminde olan öğrencilerin devam zorunluluğunun olması, sunumlar hazırlamaları, derste aktif olmaları, sınavlarda başarısız olma korkusu ve tez konusu belirleme kaygısı yaşamalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, lisansüstü eğitim döneminde kongrelerde sözel/poster bildiri sunan öğrencilerin, akademik güdülenmelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kongrelerde bildiri sunumu ile öğrencilerin akademik yeterliliklerinin arttığı ve kongre ortamında bilimsel paylaşımın yüksek olmasının öğrencilerin akademik güdülenmelerine katkı sağladığı düşünülebilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin yaşları arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Aslan ve Karagül'ün (2016) eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeylerini inceledikleri çalışmada, yaş değişkeninin öğrencilerin kaygı düzeylerini etkilemediği saptanmıştır. Yılmaz ve Çokluk (2010) tarafından yapılan Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının araştırma kaygı düzeylerinin incelendiği çalışmada, yaşın araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir. Hemşirelik alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerle yaptığımız bu çalışmada, yaş arttıkça mesleki ve yaşam deneyiminin de arttığı ve bu durumun öğrencilerin olaylarla baş etme becerilerini geliştirerek kaygı düzeylerini azaltma yönünde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen bulgular arasında lisansüstü

öğrencilerin çalışma süreleri arttıkça, araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin azaldığı, akademik güdülenmelerinin ise arttığı belirlenmiştir. Bu durum, yine hemşire olarak devlet hastanesi, üniversite hastanesi ya da diğer kurumlarda (özel hastane, aile sağlığı merkezi gibi) çalışmakta olan öğrencilerin gerek sağlık alanındaki mesleki deneyimlerinin gerekse de yaşam deneyimlerinin artmasının, kaygılarını pozitif yöne yönlendirebilme yeteneklerini geliştirdiği ve akademik güdülenmelerini olumlu yönde etkilediği tahmin edilmektedir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, hemşirelik alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin akademik güdülenmeleri arttıkça araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenmelerini arttırmak ve araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeylerini azaltmak için daha yoğun akademik danışmanlık almaları önerilebilir. Ayrıca öğrencilerin lisans eğitimleri sırasında kongre, seminer, konferans gibi etkinliklere katılarak bildiri sunma yönünde teşvik edilmeleri, lisansüstü eğitimleri sırasında araştırma yapmaya yönelik daha az kaygı yaşamalarına olanak sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Altok, S., & Yükseltürk, E., Üçgül, M. (2018). Lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırmaya ilişkin yeterlikleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 348-367.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87-115.
- Aslan, C., & Karagül, S. (2016). Türkçe eğitimi programında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 201-217.
- Baran, D., & Paliç, G. (2012). Akademisyenlerin akademik kariyere yönelik tutumların incelenmesi. *Dünya'daki Eğitim Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 96-101.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 83-98.
- Büyükoztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 453-464
- Çelik, S., Şahin, E., Dadak, F., Sıdal, S.G., & Akyüz, F. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin mesleki güdülenme düzeyleri ve etkileyen faktörler. *HSP*, 1(2), 43-56.
- Duman, Z.Ç., & Ertem, M.Y. (2016). Correlations between research attitudes, research competency research anxiety of nursing doctoral students. *International Journal of Current Research*, 8(8), 36328-36335.
- Ergül, Ş. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde hemşirelik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 152-155.
- Güleç, D., & Saruhan, A. (2013). Tez hazırlayan hemşirelik öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 161-165.
- Hacettepe Üniversitesi Bologna Süreci Çalışmaları. Erişim tarihi: 5 Kasım 2016 <http://www.hubologna.hacettepe.edu.tr/>

- Rose, S. (2011). Academic success of nursing students: Does motivation matter? *Teaching and Learning in Nursing, 6*, 181-184.
- Saracaloğlu, A.S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2)*, 179-208.
- Topuksak, B., & Kublay, G. (2010). Florence Nightingale'den Günümüze Hemşirelik Eğitiminde Neler Değişti? Avrupa ve Türkiye'de Modern Hemşirelik Eğitimi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı*, 298-305.
- Trakya Üniversitesi Bologna Bilgi Paketi. Erişim tarihi: 5 Kasım 2016 <http://bologna.trakya.edu.tr/>
- Ünsar, A.S, İnan, A., & Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: Bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1)*, 248-262.
- Vierula, J., Stolt, M., Salminen, L., Kilpi, H.L., & Tuomi, J. (2016). Nursing education research in Finland-A review of doctoral dissertations. *Nurse Education Today, 37*, 145-154.
- Yardımcı, F., Bektaş, M., Özkütük, N., Muslu, G.K., Gerçeker, G.Ö., & Başbakkal, Z. (2017). A study of the relationship between the study process, motivation resources, and motivation problems of nursing students in different educational systems. *Nurse Education Today, 48*, 13-18.
- Yılmaz, K., & Çokluk, Ö. (2010). Fen - Edebiyat Fakültesi mezunlarının araştırma kaygı düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10(1)*, 1-9.
- Yükseköğretim Kurulu. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Öğrenim Düzeyine Göre Öğrenci Sayısı 2017-2018 Yükseköğretim İstatistikleri. Erişim tarihi: 07 Nisan 2019; <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yükseköğretim Kurulu. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Eğitim Ve Öğretim Alanları Sınıflamasına Göre Lisansüstü Öğrenci Sayıları, 2017-2018. Erişim tarihi: 07 Nisan 2019; <https://istatistik.yok.gov.tr/>

# Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “Biyoloji Laboratuvarı” Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

## The Metaphoric Perceptions of Pre-Service Science Teachers to the Concept of “Biology Laboratory”

Çiğdem ÇİNGİL BARIŞ

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının “Biyoloji laboratuvarı” kavramına yönelik sahip oldukları metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 61 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verileri, nitel araştırma yöntemi ile elde edilen bu çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarından, biyoloji laboratuvarına ilişkin fikirlerini belirleyebilmek için “Biyoloji laboratuvarı ... .. gibidir; çünkü ... ..” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan sağlanan verilere göre; fen bilgisi öğretmen adaylarının “biyoloji laboratuvarı” kavramı ile ilgili olarak geçerli 52 farklı metafor ürettikleri ve bu metaforların taşıdıkları ortak özellikler açısından 7 kavramsal kategori başlığı altında toplandığı görülmüştür. Veriler; bilgi edinme ve öğrenme ortamı, keşif ortamı, üretim ortamı, araç-gereç ortamı, inceleme ortamı, eğlenceli olan ortam ve kalıcı etki yaratan ortam şeklinde sıralanan 7 kategori altında analiz edilmiştir. Kategorilerin toplamına bakıldığında, öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarı ile ilgili olarak olumlu algılardan oluşan metaforlar ürettikleri ve en çok “Mutfak” metaforunu (n=5) kullandıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Fen bilgisi öğretmen adayları, Biyoloji laboratuvarı, Metafor, Metaforik algı

### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the pre-service science teachers' metaphorical perceptions about the concept of “biology laboratory”. The study group of the research consists of 61 pre-service science teachers studying at the Faculty of Education of a public university in İstanbul. In this study, the data of which was obtained by the qualitative research method; the phenomenology pattern was used. Pre-service science teachers were asked to complete the sentence “Biology laboratory is like ..., because ...” to reveal what kind of thoughts they had about the biology laboratory. Content analysis was used in the analysis of the data. According to the data obtained from the research; It was observed that pre-service science teachers produced 52 different metaphors related to the concept of “biology laboratory,” and these metaphors were collected under 7 conceptual categories in terms of their common characteristics. The data were analyzed under 7 categories, which are listed as information acquisition and learning environment, discovery environment, production environment, equipment environment, examination environment, amusing environment and the environment with lasting effect. When looking at the total of the categories, it was determined that pre-service science teachers produced metaphors consisting of positive perceptions about the biology laboratory and mostly used “Kitchen” metaphor (n=5).

**Keywords:** Pre-service science teachers, Biology laboratory, Metaphor, Metaphoric perception

Çiğdil Barış Ç., (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının “Biyoloji laboratuvarı” kavramına yönelik metaforik algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 615-624. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.421>

Çiğdem ÇİNGİL BARIŞ (✉)

ORCID ID: 0000-0003-0698-5157

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, HAYEF, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye  
İstanbul University-Cerrahpaşa, HAYEF, Department of Mathematics and Science Education, Department of Science Education, İstanbul, Turkey  
ccingil@istanbul.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 01.07.2020

Kabul Tarihi/Accepted : 16.12.2020



## GİRİŞ

Fen bilimlerini oluşturan alanların içerisinde bilimsel ve sosyal yönleri ile birlikte bilgi edinme ve kavramayı gerektiren yaşama dair konuları içeren biyoloji, canlı varlıkların incelenmesiyle uğraşan bir bilim dalıdır (Toman, 2018; Reece, Urry, Cain, Wasserman, Minorsky & Jackson, 2013). Diğer bir tanıma göre ise biyoloji, tüm canlıların birbirleri ve çevreleri arasındaki etkileşimleri araştıran güncel ve dinamik bir bilim dalıdır (Yazır & Yel, 2017). “Biyoloji” kelimesi, Yunanca “yaşam (hayat, canlı)” anlamına gelen “bios” ile “-in incelenmesi” anlamına gelen “-logia”nın birleşmesinden oluşmaktadır (Çilenti & Özçelik, 1991). Amacı insanlığa yarar sağlamak olan her bilim gibi, biyolojinin de amacı, canlılar dünyasından insanlığa yararlı sonuçlar doğayla ilgili bilgi edinme ve onu anlama, doğaya hükmetme veya onu kontrol altına alma, yaşam standartlarını yükseltme gibi çıkarmaktır. Temel bilimlerden biri olan ve doğumdan ölüme kadar hayatın her evresinde bir yer tutan biyoloji sayesinde, insanlar, kendileri ile ailelerinin gelişmesini, beslenmesini, sağlığını ve dünyada meydana gelen birçok gelişmeyi anlayabilirler (Ohlsson & Ergezen, 1999; Toman, 2018). İçinde bulunduğumuz yüzyılda diğer bilim dallarının gelişimine paralel olarak biyolojinin de önemi artmış insanların geleceğe daha umutla bakmalarını sağlayan bir bilim dalı olmuştur (Temelli & Kurt, 2010). Biyoloji tıp, eczacılık, tarım, hayvancılık, ormancılık, su ürünleri gibi pek çok uygulama alanına sahiptir. Bu ilerlemelerin yanı sıra, biyoloji ve biyoloji öğretimine verilen ilgi de giderek artmıştır (Sadi, Uyar & Yalçın, 2014). Son dönemlerde biyoloji alanındaki gelişmelerin artması ile Biyoloji, ülkemizde ve dünyada ilköğretim seviyesinden yükseköğretim seviyesindeki tüm okullarda öğretilen önemli derslerden biridir (Cengiz & Ekici, 2019; Kırpık & Engin, 2009).

2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ile mühendislik ve tasarım becerileri başlıkları altında verilen bazı temel becerilerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018). Bu becerilerin kazandırılmasında, fen bilimleri konularının, sınıf ortamında teorik çerçevede öğrenilmesi ve bu konuların laboratuvar ortamında uygulamalı olarak verilmesi sırasında yapılan gözlemler arasında anlamlı ilişkilerin kurulması, laboratuvarların etkin bir öğretim ortamı olmasını sağlamaktadır (Nakiboğlu & Meriç, 2000). Laboratuvarlar fen bilimleri öğretiminin vazgeçilmez parçası olarak (Çepni, Ayas, Johnson & Turgut, 1997), yapılandırmacı yaklaşımlar ile birlikte öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini topluca devreye soktukları ve üst düzey düşünme becerileri kazanabildikleri öğrenme ortamlarıdır (Tatar, Korkmaz & Şaşmaz-Ören, 2007). Laboratuvarla gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilere inceleme yapma, problem çözme ve el becerilerini kullanma gibi yönelik imkânlar sağladığı, böylelikle edinilen kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkilerin daha anlamlı ve kalıcı hâle geldiği görülmektedir (Hofstein & Lunetta, 2004; Şimşek & Çınar, 2013). Öğrencilerin laboratuvar ortamında derse aktif olarak katıldıkları ve verilen bilgileri özümseyerek günlük hayatlarında kullanabilecekleri düşünülmektedir. Bu açıdan fen bilgisi konularının laboratuvarlarda deneyler yapılarak anlatılması fen öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır (Yenice, 2005).

Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarlar etkili öğrenme açısından önemli ortamlardır (Ayvacı & Küçük, 2005; Arık & Benli-Özdemir, 2016). Fen bilimleri ve biyoloji alanında laboratuvarların derse dikkati çekebilmesi ile birlikte etkili ve anlamlı öğrenme sağlanmasının yanı sıra, çeşitli sebeplerden dolayı laboratuvarların etkin olarak kullanılmadığını gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur (Böyük, Demir & Erol 2010; Güneş, Şener, Germi & Can, 2013; Saka, 2002). Bu bağlamda uygulamayı gerçekleştirecek olan öğretmenlerin laboratuvara karşı sahip oldukları düşünce ve yaklaşımların belirlenmesi gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Üniversitelerin Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programlarında bulunan Biyoloji dersi, öğretmen adaylarının kavramsal düzeyde bilgi kazandıkları, gelecekteki yaşamları için gerekli tüm temel becerilere sahip olabildikleri ve uygulama kısmını laboratuvar ortamında gerçekleştirmeleri sebebi ile çeşitli becerilerin kazanılmasını sağlayabilecek derslerden biridir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları laboratuvar derslerinde ve mesleğe başladıklarında yürütecekleri fen bilimleri dersinde algılarının yüksek olması için biyoloji laboratuvarı kavramını nasıl tanımladıklarının araştırılması önem taşımaktadır. Bu anlamda biyoloji laboratuvarına ilişkin algıların ortaya konulabilmesi için metaforların kullanılması, doğru verilerin elde edilmesini sağlayabilecektir. Çünkü metaforlar bireylerin ifade etmekten kaçınabileceği olumlu ya da olumsuz tüm hislerini ortaya koyan önemli bir araçtır (Cerit, 2008). Bu bakımdan, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri için önemli bir öğrenme ortamı olan “Biyoloji laboratuvarı” kavramına yönelik oluşturdukları metaforların anlaşılması daha etkin bir biyoloji öğretimi için yapılması gerekenleri ortaya koyabilir. Elde edilen metaforlar özellikle, biyoloji laboratuvarının algılanmasındaki farkları ortaya koymada önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarına dair doğru bilgilere sahip olup olmadığı, laboratuvarı işlevsel olarak kullanıp kullanmayacağı oluşturulan metaforlar aracılığı ile anlaşılabilmesine imkan sağlayabilir.

Bireysel algıların tespitinin bir yolu metaforların kullanılmasıdır. Yunanca, “meta” (ötesi) ve “pherine” (taşıma, yük) kelimelelerinden oluşan metafor terimi, “anlamın bir durumdan diğer bir duruma götürülmesi” manasına gelmektedir (Demir, 2005). Buradan anlaşılacağı gibi, metafor, anlamı başka bir noktaya aktarmanın bir yolu olarak görülebilir. Bu nedenle, bir konu hakkında bireyin görüşünü, düşünme biçimini göstererek yaratıcı gözlemlere yol açar. Metafor, bir kavram ya da olgunun bilinen terimlerle açıklanmasıdır (Özbuğutu, 2018; Perry & Cooper, 2001). Geçmişte şirsel bir imge ve literatürde kullanımı sınırlı olan retorik bir araç olarak tanımlanan metafor, günümüzde birincil düşünce ve muhakeme mekanizması olarak kabul edilmektedir (Lakoff & Johnson, 2003). Metafor, Lakoff & Johnson’a (2003) göre, deneyimlerimizi yapılandırmamıza, akıl ve hayal gücümüzü zenginleştirmemize yardımcı olan zihinsel bir yapıdır. Metaforlar genellikle bilinmeyen veya zar zor bilinen bir şeyi daha iyi bilinen başka bir şeyle ilişkilendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Kovecses, 2010). Saban’a (2004) göre ise metafor, olayların oluşu ve işleyişi üzerine düşüncelerin yapılandırıldığı, yönlendirildiği ve kontrol edilebildiği en etkin zihinsel vasıtalarından birisidir. Metaforlar aracılığı ile iki kavram arasında kişinin belleğinde bağlantı kurulur. Oluşturu-

lan bu bağlantılar sayesinde de yeni şemalar oluşturularak, bu şemaların arasındaki bağlantıların sıklığına bağlı olarak bilginin kalıcılığının da arttığı görülmektedir (Çoban & Çeçen, 2013). Ayrıca metafor, bir şeyi daha tanıdık bir şeyle karşılaştırarak onun aracılığı ile ifade etmek olarak da tanımlanabilir (Çırak-Kurt & Yıldırım, 2020).

Bu araştırma kapsamında, “biyoloji laboratuvarı” kavramına bağlı olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının metaforik algılarının ortaya konulması hedeflenmiştir. Büyük ölçüde inceleme, gözlem ve araştırma yapmaya dayalı bir bilim olan biyolojinin, bu imkânların elde edilebilmesi için yapılması gereken deneylerin gerçekleştirileceği birincil öğretim ortamı laboratuvarlardır. Biyoloji laboratuvarı, öğrencilere biyoloji konularındaki bir konuyu somut olarak görme ve deneyler yaparak gösterme fırsatı sağlar. Bu şekilde yaparak ve yaşayarak gerçekleşen öğrenmede, öğrenilen bilgilerin kalıcı olması sağlanacaktır (Akaydın, Güler & Mülâyim, 2000). Eğitimde etkili öğrenme ortamları olan laboratuvarların ve biyoloji laboratuvarlarının etkin olarak kullanılmalarındaki eksikliklerin bilinmesi önemlidir. Yapılan literatür taramasında da özellikle laboratuvar kavramı ile ilgili metafor araştırmalarının çok sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir (Arık & Benli-Özdemir, 2016; Cengiz & Ekici, 2019; Ural & Başaran-Uğur, 2018). Bu sebeple yapılan bu araştırmanın literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarını nasıl anlattıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve nasıl nitelendirdiklerinin belirlenmesi araştırmanın temel noktasıdır. Oluşturulan metaforlar ile; öğretmen adaylarının “biyoloji laboratuvarı” hakkındaki algılarını, bazı özellikleri ile benzettileri kavramlarla açıklamalarına olanak sağlayarak, biyoloji laboratuvarlarının zihinlerinde nasıl yapılandığını ortaya koymaları beklenmektedir. Bu noktadan hareketle, fen bilimleri öğretmeni olacak öğretmen adaylarının “biyoloji laboratuvarı” kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi, ortaokul öğrencilerine verilecek fen bilimleri eğitimi için önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının “biyoloji laboratuvarı” na yükleyecekleri anlamlar, fen öğretirken nasıl bir yaklaşım sergilemeleri gerektiği ile ilgili ipuçları verebilir. Ayrıca bu araştırmanın öğretmen adaylarının, mesleğe başladıkları zaman biyoloji konularına dair laboratuvar uygulamalarını nasıl gerçekleştireceklerine ve laboratuvara yaklaşımlarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıda yer alan problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Fen bilgisi öğretmen adayları “Biyoloji Laboratuvarı” kavramını hangi metaforlar yardımı ile tanımlamaktadırlar?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının “Biyoloji Laboratuvarı” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan olgu bilim deseninde bir çalışmadır. Olgu bilim deseni farkına vardığımız ancak yoğun ve detaylı bir anlayışımızın olmadığı olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Olgu bilim tanımlayıcı, açıklayıcı ve belirleyici özelliklere sahip olan bir

araştırma desendir. Bu durumda genellemelerin yapılması bir amaç değilken, olguların tanımlanması en önemli amaçlardan birisidir (Patton, 2002). Bu araştırmada ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının “biyoloji laboratuvarı” kavramına dair algıları metaforlar yolu ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamında biyoloji laboratuvarına ait metaforların belirlenmesinde kullanılan olgu bilim deseni, öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi, analiz edilmek istenen ve algılanan yaşantının kolayca anlamlandırılmasına olanak sağladığı için tercih edilmiştir.

### Araştırmanın Örnekleme

Olgu bilim desenli araştırmalarda katılımcıların belirlenmesinde, yürütülen araştırmanın yoğunlaştığı durumu yaşayan ve bu durumu dışarıya yansıtabilecek bireylerin veya grupların seçilmesi yerinde olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu sebeple, araştırmanın örnekleme İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi’nde Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda kayıtlı 61 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma grubu, amaçlı örneklem metoduna göre seçilmiştir. Olgu bilim araştırmalarında olguyu açıklayacak bireylerin özenli bir biçimde seçilmesi gerekmektedir (Creswell, 2012). Bunun yanı sıra, farklı çalışmalarda amaçlı araştırma grubu seçilirken karşılaşılan sorunların en aza indirilmesi gerektiği de belirtilmektedir (Coyne, 1997; Given, 2008; Knight, Nolan, Lloyd, Arbaugh, Edmondson & Whitney, 2013). Bu bağlamda öğretmen adaylarının seçiminde araştırmaya gönüllü olarak katılımları, fen bilgisi öğretmenliği programına kayıtlı ikinci sınıf öğrencisi ve biyoloji laboratuvarı derslerini almış olmaları ile araştırmacının kolay ulaşılabilirliği gibi kriterler dikkate alınmıştır. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında 2. sınıfta öğrenimlerine devam eden 53 (%86.88) kız, 8 (%13.11) erkek olarak toplam 61 öğretmen adayının katılımları ile yürütülmüştür. Örnekleme oluşturan ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları, biyoloji laboratuvarı dersi kapsamında bu laboratuvarda deneyim kazanmışlardır.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, metafor kavramı ile ilgili açıklama ve yönergelerin bulunduğu araştırmacı tarafından bir metafor formu hazırlanmıştır. Formda öğretmen adaylarının “biyoloji laboratuvarı” kavramına ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasını hedefleyen “Biyoloji laboratuvarı ..... gibidir, çünkü .....” ifadesi yer almıştır. Öğretmen adaylarına hazırlanan bu form dağıtılarak, cümleyi “biyoloji laboratuvarı” kavramı ile ilgili olarak kendi düşünceleri doğrultusunda tamamlamaları söylenerek hiçbir yönlendirme yapılmamıştır. Metafor araştırmalarında, cümlede bulunan “gibi” kelimesi metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişkinin benzetilerek oluşturulması, “çünkü” ifadesi ise oluşturulan bu benzetilmenin makul bir gerekçe ile açıklanması için kullanılmaktadır (Saban, 2009). Bu araştırmada da aynı gerekçeler ile benzer bir yol izlenmiştir. Mevcut araştırmada, fen bilgisi öğretmen adayları tarafından “biyoloji laboratuvarı” kavramına yönelik doldurulan formlar belge olmak suretiyle bu araştırmanın veri kaynağıdır.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerinin analizi için içerik analizi tekniğinden

yararlanılmıştır. Bu analize göre, benzer veriler belirlenmiş kavram ve temalar ile bir araya getirilmekte ve yorumlanmaktadır (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Araştırma sırasında 72 öğretmen adayının formları analiz edilmiş ve bu formlardan 11'i eksik yazımlar sebebi ile araştırma dışı bırakılarak 61 öğretmen adayının formlarına ilişkin analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Geliştirilmiş olan metaforların sırası ile "Kodlama, Sınıflama, Kategori geliştirme, Geçerlik ve güvenilirlik ile Verilerin bilgisayara aktarılması" olarak beş kademede analizi yapılmıştır (Saban, 2009).

İlk aşama olan Kodlamada, öğretmen adaylarının ürettiği metaforların alfabe sırasına dizilmesi ile her öğretmen adayının yazdıkları metaforlar kodlanmıştır (ameliyat, hayat, kapı gibi). Sınıflama aşamasında içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının forma yazdığı metaforlar yeniden gözden geçirilerek cümlelerinde benzeyen, benzetilen ve bunların aralarındaki ilişkilere bakılmıştır. Bu aşamada ayrıca metaforlar ikinci kere gözden geçirilerek her metaforun temsil edildiği katılımcıların doldurduğu formlardan birer örnek metafor ifadesi seçilmiştir. Böylelikle metaforların her birisi için onu en iyi yansıttığı düşünülen katılımcıların metaforlarının derlenmesi sonucunda bir "örnek metafor listesi" oluşturulmuştur. Kategorilerin geliştirilmesi aşamasında, öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların "biyoloji laboratuvarı" kavramının hangi hedef ve özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuş olduğu ve nasıl sebep-sonuç ilişkisi kurulmuş olduğu incelenmiştir. Bu aşamada, oluşturulan 52 farklı metaforun nasıl kavramsallaştırılmış olduğuna bakılmış, yazılan her metafor bir kategori ile ilişkilendirilmiş, verilerden oluşan kavramlara göre iki uzman görüşü alınarak kodlama ve kategorilerin oluşturulması sağlanmıştır. Bu çalışmada, yedi farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik aşamasında, oluşturulan metaforların ilgili kavramsal kategori ve kodlar olup olmadığını tespit etmek ve araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla; biyoloji laboratuvarı için ortaya çıkan metaforlar ile oluşturulan kavramsal kategorilerin doğru ilişkilendirilip ilişkilendirilmediğini sorgulamak için uzmanların görüşleri sorulmuştur. Miles & Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik=Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı) yolu ile hesaplanmış ve biyoloji laboratuvarı için güvenilirlik değeri 0.93 olarak bulunmuştur. Uzmanlar ile araştırmacıların görüşleri arasındaki uyum %70 ve üzerinde olduğu zaman istenilen seviyede bir güvenilirliğin olduğu varsayılmaktadır (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2008). Son olarak verilerin bilgisayara aktarılması aşamasında ise, üretilmiş olan metaforlar ve yedi kategori ile ilgili veriler bilgisayara aktarılmıştır. Bu işlem ile birlikte, her bir metafor ile kategorinin temsil edildiği öğrenci sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Bu araştırmanın uygulama ve yazım süreçlerinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur.

## BULGULAR

Araştırma sonucunda, 61 fen bilgisi öğretmen adayı tarafından "biyoloji laboratuvarı" kavramı ile ilgili olarak toplam 52 tane metaforun üretildiği gözlemlenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi olan "Fen bilgisi öğretmen adayları "Biyoloji Laboratuvarı" kavramını hangi metaforlar yardımı ile tanımlamaktadırlar?" sorusuna yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'e göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının "biyoloji laboratuvarı" kavramı ile ilgili ve kullanıma sıklığına bağlı olarak en sık; (%8.2) Mutfak, (%3.3) Araç, (%3.3) Eğitici oyun, (%3.3) Keşif yapmak, (%3.3) Tiyatro ve (%3.3) Yemek yapmak metaforlarını ürettikleri tespit edilmiştir. Diğer sıralarda ise, frekans değeri 1 (%1.64) olan metaforlar bulunmaktadır. Bu metaforların içinde en fazla tekrarlanan metaforun 5 tane ile "Mutfak" metaforu olduğu görülmektedir. "Mutfak" metaforu dört ayrı kategorinin içinde yer alarak en çok kategoride bulunan metafor olmuştur. Bu durumun, öğretmen adaylarının benzer metaforları oluştururken metaforlara farklı manalar yüklemelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu metaforların kategorileri ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'ye göre, fen bilgisi öğretmen adayları tarafından oluşturulmuş 52 metaforun, ortak özellikleri açısından 7 kavramsal kategori başlığı altında dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Oluşturulan bu kategoriler öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforun gerekçesini belirttikleri "çünkü ....." kısmının incelenmesi sonucu kategorileştirilmiştir. Bunun nedeni oluşturulan metafor yoluyla ifade edilmek istenilen görüşün metafor toplama formunda "çünkü ....." bölümünde yer almasından kaynaklanmaktadır. Kategorilerin geliştirilmesi aşamasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar biyoloji laboratuvarı kavramına ilişkin sahip oldukları özellikler bakımından irdelenmiştir. Bu işlem sürecinde üretilen metafor listesinden yararlanarak her metaforun imgesinin biyoloji laboratuvarı olgusunu nasıl kavramsallaştırdığına bakılmıştır. Bu amaç için, katılımcılar tarafından üretilen her metaforun; neyi ifade ettiğini anlamak amacı ile iki uzman görüşüne başvurulmuş ve toplam 7 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

Kategoriler; bilgi edinme ve öğrenme ortamı, keşif ortamı, üretim ortamı, araç-gereç ortamı, inceleme ortamı, eğlenceli ortam ve kalıcı etki yaratan ortam şeklinde sıralanmış ve belirlenen yedi kategorinin hepsinin olumlu algılardan oluştuğu görülmüştür. Tabloya göre, en fazla değinilen kategorinin "Bilgi Edinme ve Öğrenme Ortamı"; en az değinilen kategorinin ise "Kalıcı Etki Yaratan Ortam" olduğu belirlenmiştir. Bu kategorilerin her birisine ait detaylı açıklama ve bazı örnek metafor ifadeleri şöyledir:

### 1. Kategori: Bilgi Edinme ve Öğrenme Ortamı

Bu kategoride biyoloji laboratuvarının ve yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının bilgi edinme ve öğrenmesine etkisinin olduğu göz önüne alınarak metaforlar oluşturulmuştur. Bilgi Edinme ve Öğrenme Ortamı kategorisinde 17 öğretmen adayının geliştirdiği 17 farklı metafor yer almaktadır. Bu kategoriye ait oluşturulan metaforların sayısı birbiriyle eşit ve bir tanedir. Metaforların kullanıma sıklığına göre; Ağaç (1), Bilgisayar Ağları (1), Biyolojinin Dili (1), Hayat (1), İspatın Uygulaması (1), Kömür (1), Kapı (1), Kütüphane (1), Not Defteri (1), Okul (1), Sinema (1), Staj (1), Su Arıtma Cihazı (1), Tiyatro (1), Tüplü Dalış Yapmak (1), Ucunda Işık Olan Tünel (1) ve Yemek Yapmak (1) şeklindedir. Bazı öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar şu şekildedir:

**Ağaç:** "...biyoloji laboratuvarı tıpkı ağaç gibi canlılar hakkında bize bilgi verir." [ÖA/57]

**Bilgisayar Ağları:** "...biyoloji ile ilgili bilgilerimiz arasında bağ kurar ve en önemlisi bilgilerimizle hazırladığımız deneylerin sonucunda yeni bir şeyler öğrenmemizi sağlar." [ÖA/55]

**Biyolojinin Dili:** "...biyoloji bilimini anlamak için başvuru olan araçtır." [E/58]

**Kömür:** "...doğru şekilde işlenirse elmasa dönüşür, yani laboratuvarda yapılanları öğrenirsek biyolojiyi de çok net öğreniriz." [ÖA/32]

**Sinema:** "...filmin başını kaçırınca konsantre olamayıp daha az şey öğreniriz." [ÖA/29]

**Ucunda Işık Olan Tünel:** "... laboratuvar sonunda kesin yeni bilgiler edinilir." [ÖA/10].

## 2. Kategori: Keşif Ortamı

Bu kategoride biyoloji laboratuvarının ve yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının yeni keşifler yapabilmelerine etkisinin

olduğu göz önüne alınarak metaforlar oluşturulmuştur. Keşif Ortamı kategorisinde 15 öğretmen adayının geliştirdiği 14 farklı metafor yer almaktadır. Bu kategoriye ait metaforlardan "Keşif Yapmak" metaforu 2 kere, diğer metaforlar ise birbiriyle eşit ve bir kere söylenmiştir. Metaforların kullanıma sıklığına göre; Doğa Kaşifleri (1), Eğitici Oyun (1), Gezi Yapmak (1), Habitat (1), Işık (1), Keşif Küresi (1), Keşif Yapmak (2), Labirent (1), Mutfak (1), Organik Market (1), Perde (1), Sihirli Ayna (1), Şans (1), Tiyatro (1) şeklindedir. Bazı öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar şu şekildedir:

**Doğa kaşifleri:** "...doğa kaşifleri doğada farklı yer ve canlıları iz sürerek tanımaya çalışırlar, bizler de laboratuvarında mikroskop ve deneyler ile canlıların özelliklerini izler sürerek değerlendiririz." [ÖA/40]

**Habitat:** "...bitkilerden hayvanlara mikroskobik canlıları ve tüm canlıları daha yakından keşfetmemizi sağlayan çok önemli bir mekândır." [ÖA/13]

**Tablo 1:** "Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Biyoloji Laboratuvarı Kavramını Hangi Metaforlar Yardımı ile Tanımlamaktadırlar?" Sorusuna İlişkin Oluşturulan Metaforlar

Sıra No	Metafor	Frekans (f)	Yüzde (%)	Sıra No	Metafor	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.	Mutfak	5	8.2	27.	Karıncanın yuvası	1	1.64
2.	Araç	2	3.3	28.	Keşif küresi	1	1.64
3.	Eğitici oyun	2	3.3	29.	Kütüphane	1	1.64
4.	Keşif yapmak	2	3.3	30.	Kömür	1	1.64
5.	Tiyatro	2	3.3	31.	Labirent	1	1.64
6.	Yemek yapmak	2	3.3	32.	Lunapark	1	1.64
7.	Ağaç	1	1.64	33.	Müzik odası	1	1.64
8.	Ameliyat	1	1.64	34.	NASA	1	1.64
9.	Anne-çocuk ilişkisi	1	1.64	35.	Not defteri	1	1.64
10.	Baklava yapmak	1	1.64	36.	Okul	1	1.64
11.	Beden eğitimi dersi	1	1.64	37.	Organik market	1	1.64
12.	Bilgisayar ağları	1	1.64	38.	Perde	1	1.64
13.	Biyolojinin dili	1	1.64	39.	Roller coaster	1	1.64
14.	Biyolojinin temel kaynağı	1	1.64	40.	Samanyolu galaksisi	1	1.64
15.	Buzdolabı	1	1.64	41.	Sihirli ayna	1	1.64
16.	Ders aralarındaki tatil	1	1.64	42.	Sinema	1	1.64
17.	Diğer bilimlere yardımcı	1	1.64	43.	Spor yapmak	1	1.64
18.	Doğa kaşifleri	1	1.64	44.	Staj	1	1.64
19.	Gezi yapmak	1	1.64	45.	Su arıtma cihazı	1	1.64
20.	Gökkuşağı	1	1.64	46.	Şans	1	1.64
21.	Habitat	1	1.64	47.	Tencere	1	1.64
22.	Hayat	1	1.64	48.	Tüplü dalış yapmak	1	1.64
23.	Işık	1	1.64	49.	Ucunda ışık olan tünel	1	1.64
24.	İğne oyası	1	1.64	50.	Uzay mekiği	1	1.64
25.	İspatın uygulaması	1	1.64	51.	Van gölünü gidip görmek	1	1.64
26.	Kapı	1	1.64	52.	Yapboz	1	1.64
<b>Toplam</b>						61	100.0



**Tablo 2:** “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoloji Laboratuvarı Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar Hangi Kavramsal Kategoriler Altında Toplanmaktadır?” Sorusuna İlişkin Oluşturulan Metaforlar ve Kategorileri

Sıra No.	Kategoriler	Metaforlar (n=52)	f	%
1.	<b>Bilgi Edinme ve Öğrenme Ortamı</b>	Ağaç (1), Bilgisayar Ağları (1), Biyolojinin Dili (1), Hayat (1), İspatın Uygulaması (1), Kömür (1), Kapı (1), Kütüphane (1), Not Defteri (1), Okul (1), Sinema (1), Staj (1), Su Arıtma Cihazı (1), Tiyatro (1), Tüplü Dalış Yapmak (1), Ucunda Işık Olan Tünel (1), Yemek Yapmak (1).	17	28
2.	<b>Keşif Ortamı</b>	Doğa Kaşifleri (1), Eğitici Oyun (1), Gezi Yapmak (1), Habitat (1), Işık (1), Keşif Küresi (1), Keşif Yapmak (2), Labirent (1), Mutfak (1), Organik Market (1), Perde (1), Sihirli Ayna (1), Şans (1), Tiyatro (1).	15	25
3.	<b>Üretim Ortamı</b>	Baklava Yapmak (1), İğne Oyası (1), Karınca Yuvası (1), Mutfak (2), NASA (1), Spor Yapmak (1), Tencere (1), Yapboz (1).	9	15
4.	<b>Araç-Gereç Ortamı</b>	Araç (2), Buzdolabı (1), Mutfak (1), Müzik Odası (1), Yemek Yapmak (1).	6	10
5.	<b>İnceleme Ortamı</b>	Ameliyat (1), Biyolojinin Temel Kaynağı (1), Diğer Bilimlere Yardımcı (1), Mutfak (1), Samanyolu Galaksisi (1), Van Gölünü Gidip Görmek (1).	6	10
6.	<b>Eğlenceli Olan Ortam</b>	Beden Eğitimi Dersi (1), Ders Aralarındaki Tatil (1), Eğitici Oyun (1), Gökkuşluğu (1), Lunapark (1).	5	8
7.	<b>Kalıcı Etki Yaratan Ortam</b>	Anne-çocuk ilişkisi (1), Roller coaster (1), Uzay Mekiği (1).	3	5
<b>Toplam</b>			61	100

**Keşif Küresi:** “...merak ettiğimiz her şeyi incelerken, gördüğümüz ya da göremediğimiz her şeyi burada keşfe çıkabiliyoruz. Hatta hücreleri ya da diğer canlıların oluşumunu keşfedebiliyoruz.” [ÖA/3]

**Mutfak:** “...yeni bilgileri laboratuvarında deneyerek öğreniriz, bu tıpkı deneye deneye güzel bir tarif çıkarmak gibidir.” [ÖA/44]

**Organik Market:** “...canlıları en yakın ve katksız şekilde orada keşfederiz.” [K/19]

**Labirent:** “...içine giren canlının hedefi oradan çıkmaksa, laboratuvara giren kişinin de hedefi merakına ulaşmaktır.” [ÖA/1]

**Tiyatro:** “...bilinmeyi keşfederiz, doğaçlama yapıldığında ortaya daha farklı bir şey çıkması gibi beklediğimiz sonucu alamayabiliriz.” [ÖA/27].

### 3. Kategori: Üretim Ortamı

Bu kategoride öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarında yapılan etkinlikler sonucu oluşan ürüne yönelik metaforlar oluşturdukları gözlemlenmiştir. Üretim Ortamı kategorisinde 9 öğretmen adayının geliştirdiği 8 farklı metafor yer almaktadır. Bu kategoriye ait metaforlardan “Mutfak” metaforu 2 kez, diğer metaforlar ise birbiriyle eşit ve bir kere söylenmiştir. Metaforların kullanılma sıklığına göre; Baklava Yapmak (1), İğne Oyası (1), Karınca Yuvası (1), Mutfak (2), NASA (1), Spor Yapmak (1), Tencere (1), Yapboz (1) şeklindedir. Bazı öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar şu şekildedir:

**Baklava Yapmak:** “...herkes yapmaz, yapan kişi yorulur ama sonuca ulaştığında mutlu olur.” [ÖA/53]

**İğne Oyası:** “...dikkat ister, en küçük bir hatayı kabul etmez, ama sonucunda güzel şeyler çıkarır.” [ÖA/6]

**Karınca Yuvası:** “...laboratuvarında sürekli deneyler yapar, karıncalar gibi bir oraya bir buraya koştururuz, sonuçlar üretiriz.” [ÖA/8]

**Mutfak:** “...doğru malzemeleri doğru miktarlarda buluşturup incelediğimizde gözlemesi zevk veren ürünler ortaya çıkmaktadır.” [ÖA/30]

**Tencere:** “...laboratuvarında da bazı şeyleri karıştırır bir ürün elde ederiz.” [ÖA/33].

### 4. Kategori: Araç-Gereç Ortamı

Bu kategoride öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarında kullanılan araç-gereçlere yönelik metaforlar ürettikleri görülmüştür. Araç-Gereç Ortamı kategorisinde 6 öğretmen adayının geliştirdiği 5 farklı metafor yer almaktadır. Bu kategoriye ait metaforlardan “Araç” metaforu 2 kere, diğer metaforlar ise birbiriyle eşit ve bir kere söylenmiştir. Metaforların kullanılma sıklığına göre; Araç (2), Buzdolabı (1), Mutfak (1), Müzik Odası (1), Yemek Yapmak (1) şeklindedir. Bazı öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar şu şekildedir:

**Araç:** “...biyoloji laboratuvarı inceleyeceğimiz yapı için gerekli ortamın malzemelerin olduğu bir araçtır.” [ÖA/20]

**Buzdolabı:** “...mutfaktaki malzemeler nasıl orada bir araya gelirse, biyoloji laboratuvarı da inceleyeceğimiz malzemeleri kapsar.” [ÖA/24]

**Müzik Odası:** “...nasıl müziği duymak için aletlere ihtiyaç varsa biyolojiyi öğrenebilmek için de çeşitli aletlere ihtiyaç vardır. Bu aletler de laboratuvarında bulunur.” [ÖA/17]

**Yemek Yapmak:** “...yemek yapmak için kullanacağımız malzemeleri ve ne ölçüde kullanmamız gerekli ise, laboratuvarında

yaptıklarımız için malzemeleri belirli bir sırayla ve ölçüyle uyguluyoruz.” [ÖA/12].

### 5. Kategori: İnceleme Ortamı

Bu kategoride öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarının ve yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının incelemeler yapabilmelerine fırsat vermesi göz önüne alınarak metaforlar oluşturulmuştur. İnceleme Ortamı kategorisinde 6 öğretmen adayının geliştirdiği 6 farklı metafor yer almaktadır. Bu kategoriye ait metaforların sayısı birbiriyle eşit ve bir tanedir. Metaforların kullanılma sıklığına göre; Ameliyat (1), Biyolojinin Temel Kaynağı (1), Diğer Bilimlere Yardımcı (1), Mutfak (1), Samanyolu Galaksisi (1), Van Gölünü Gidip Görmek (1) şeklindedir. Bazı öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar şu şekildedir:

**Ameliyat:** “...canlıların içi açılır ve incelenir.” [ÖA/11]

**Biyolojinin Temel Kaynağı:** “...biyoloji alanındaki incelemelerin yapıldığı ortamdır.” [ÖA/45]

**Diğer Bilimlere Yardımcı:** “...biyoloji laboratuvarı sayesinde birçok canlı üzerinde incelemeler yaparak diğer bilimlere ışık tutulur.” [ÖA/15]

**Van Gölünü Gidip Görmek:** “...biyoloji laboratuvarı bir canlıyı bize inceleme fırsatı tanır. Nasıl ki Van gölünü biliyorum (Biyoloji) eğer gidip incelersem (Biyoloji laboratuvarı) bu daha verimli olur.” [ÖA/7].

### 6. Kategori: Eğlenceli Olan Ortam

Bu kategoride öğretmen adayları, biyoloji laboratuvarında yapılan ders ve deneylerin eğlenceli olduğunu göz önüne alarak metaforlar oluşturmuşlardır. Eğlenceli Olan Ortam kategorisinde 5 öğretmen adayının geliştirdiği 5 farklı metafor yer almaktadır. Bu kategoriye ait metaforların sayısı birbiriyle eşit ve bir tanedir. Metaforların kullanılma sıklığına göre; Beden Eğitimi Dersi (1), Ders Aralarındaki Tatil (1), Eğitici Oyun (1), Gökkuşağı (1), Lunapark (1) şeklindedir. Bazı öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar şu şekildedir:

**Beden Eğitimi Dersi:** “...sıkıcı ve uzun derslerden sıkılmışken, soluklanmaya fırsat bulduğumuz, diğer dersler gibi bunaltıcı ve sıkıcı olmayan bir ders işlenişidir. Eğlencelidir.” [ÖA/28]

**Ders Aralarındaki Tatil:** “...kendimiz bir şeyler yaparız ve çok fazla baskı olmadan eğlenerek, aynı zamanda daha verimli öğrenerek vakit geçiririz.” [ÖA/56]

**Eğitici Oyun:** “...deney yaparken hem eğleniyor hem de öğreniyorum. Ayrıca deneyi kendim yapıyorum.” [ÖA/48]

**Gökkuşağı:** “...tıpkı her yağmur sonrası gökkuşağını görünce mutlu olduğumuz gibi bunca zorlu dersten sonra biyoloji laboratuvarının olması bizleri biraz da olsa bu kalabalıktan kurtarıyor. Eğleniyoruz. En güzeli de eğlenirken öğreniyoruz.” [ÖA/54]

**Lunapark:** “...eğlenerek, gözlemleyerek ve yaşayarak ders işlediğimiz yerdir.” [ÖA/21].

### 7. Kategori: Kalıcı Etki Yaratan Ortam

Bu kategoride öğretmen adayları, biyoloji laboratuvarında yapılan ders ve deneylerin yarattığı kalıcı etkiler göz önüne

alarak metaforlar oluşturmuşlardır. Kalıcı Etki Yaratan Ortam kategorisinde 3 öğretmen adayının geliştirdiği 3 farklı metafor yer almaktadır. Bu kategoriye ait metaforların sayısı birbiriyle eşit ve bir tanedir. Metaforların kullanılma sıklığına göre; Anne-çocuk ilişkisi (1), Roller coaster (1), Uzay Mekiği (1) şeklindedir. Bazı öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar şu şekildedir:

**Anne-çocuk ilişkisi:** “...tıpkı bir annenin çocuğu üzerinde gerekli gözlem ve izlenimleri yapması sonucu, çocuğunu test ederek kalıcı olarak tanınmasıdır.” [ÖA/36]

**Roller coaster:** “...biyoloji laboratuvarı süresine göre teorik bilgiden daha azdır, tıpkı roller coasterın diğer oyunlara göre sadece 30 saniye sürer ama bu süreçte en fazla etkiyi ve kalıcılığı onlar yaratır.” [ÖA/5]

**Uzay mekiği:** “...içindeyken zaman çok yavaş akar ve kalıcılık artar.” [ÖA/49].

## TARTIŞMA

Eğitim hayatları boyunca almış oldukları ön bilgiler ile birlikte üniversite ortamına gelen öğretmen adayları, fakültelerde karşılaştıkları öğretim üyeleri, öğretim ortamında yaptıkları gözlem ve incelemeler ile edindikleri yeni bilgiler ve deneyimlerini birleştirerek olay ve olgulara karşı yeni algılar oluştururlar (Beck & Kosnik, 2006). Bu algıları sayesinde de öğretmenlik mesleğine karşı çeşitli tutumlar geliştirirler. Bu bağlamda edinilen algılar, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında öğrencilerine öğretecekleri kavram ve olguları nasıl aktaracaklarına yönelik tespitler yapabilmemize, tutum ve bakış açılarını belirlememize imkân sunabilir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarına ait algıları, metafor aracılığıyla ve bu metaforları temsil eden kavramsal kategoriler çerçevesinde incelenmiştir. Bu kavramsal kategoriler; bilgi edinme ve öğrenme ortamı, keşif ortamı, üretim ortamı, araç-gereç ortamı, inceleme ortamı, eğlenceli olan ortam ve kalıcı etki yaratan ortam şeklinde sıralanmış ve belirlenen yedi kategorinin hepsinin olumlu algılardan oluştuğu görülmüştür. Bulgulara göre, en fazla metaforun “Bilgi Edinme ve Öğrenme Ortamı” kategorinde; en az metaforun ise “Kalıcı Etki Yaratan Ortam” kategorisinde toplandığı belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulardan, öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarına ilişkin algılarının; laboratuvarında kullanılan araç-gereçlere, burada yapılan deneylere, deneyler sonucunda edinilen bilgilere ve dersin işlenişinin eğlenceli olmasına ilişkin algılara dayandığını göstermektedir. Yapılan bu araştırmada, öğretmen adaylarının “biyoloji laboratuvarı” kavramına ilişkin algılarının çeşitli olması, üretilmiş metaforların sayıları ile bağlantılıdır. Metaforlar fazla karışık veya soyut olan yapıların açıklamasında kullanılabilen güçlü bir zihinsel araçtır (Yob, 2003). Fen bilgisi öğretmen adayları “biyoloji laboratuvarı” kavramı ile ilgili olarak 52 tane metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının “biyoloji laboratuvarı” kavramı üzerine olumlu algılarının olduğu görülmektedir. Kullanılma sıklığına bağlı olarak en sık; (%8.2) Mutfak, (%3.3) Yemek yapmak, (%3.3) Eğitici oyun, (%3.3) Araç, (%3.3) Tiyatro ve (%3.3) Keşif yapmak metaforlarını oluşturdukları belirlenmiştir. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “biyoloji laboratuvarı”

kavramını en fazla “Mutfak” metaforu kavramıyla açıkladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının laboratuvarı mutfak kavramıyla açıklamalarının sebebinin; yapılan işler ve orada kullanılan araç-gereçler bakımından laboratuvar ortamını mutfaka benzetmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ulaşılan bu bulgu, diğer araştırmaların sonuçları ile benzerlikler taşımaktadır (Arik & Benli-Özdemir, 2016; Cengiz & Ekici, 2019; Ural & Başaran-Uğur, 2018).

Oluşturulan metaforlar incelendiğinde frekans değeri en yüksek olan “Bilgi Edinme ve Öğrenme Ortamı” kategorisinde, biyoloji laboratuvarının ve yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının bilgi edinme ve öğrenmesine etkisinin olduğu göz önüne alınarak metaforlar oluşturulduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, biyoloji laboratuvar çalışmalarının yeni bilgiler öğrenmede öğrencilere katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmanın sonuçları Türk (2010)’ün yaptığı araştırmadan elde ettiği sonuçlar ile benzerlikler taşımaktadır. Laboratuvarlar daha çok derslerde öğrenilmiş olan bilginin, bireysel veya gruplar hâlinde yapılan deneyler ile kişinin edindiği bilgileri yapılandırmasında kullanılırlar (Tatar, Korkmaz & Şaşmaz-Ören, 2007). Alan yazın incelendiğinde de laboratuvar ortamında işlenen konuların öğretmen adaylarının bilgi edinmelerini olumlu anlamda etkileyerek akademik başarılarını artırdığına yönelik araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Bekar, 1996; Freedman, 1997). “Keşif Ortamı” kategorisinde biyoloji laboratuvarının ve yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının yeni keşifler yapabilmelerine etkisinin olduğu göz önüne alınarak metaforlar oluşturulmuştur. Elde edilen bu sonuçtan, öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarını yepyeni şeyler keşfedebilecekleri bir ortam olarak gördükleri düşünülmektedir. Araştırma bulgusu, Cengiz & Ekici’nin (2019) biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarını keşfedilmeyi bekleyen şekilde kategorileştirdikleri araştırmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. “Üretim Ortamı” kategorisinde öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarında yapılan etkinlikler sonucu oluşan ürüne yönelik metaforlar oluşturdukları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının zihinlerinde biyoloji laboratuvarının üretim yeri olarak şemalandığı düşünülmekte ve bu bulgu yapılan diğer araştırmaların sonuçları ile benzerlikler göstermektedir (Arik & Benli-Özdemir, 2016; Ural & Başaran-Uğur, 2018). “Araç-Gereç Ortamı” kategorisinde öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarında kullanılan araç-gereçlere yönelik metaforlar ürettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu kategoride ürettikleri metaforlarda kullanılan araç-gereçleri, biyoloji laboratuvar ortamında kullanılan araç-gereçler ile birbirine benzeterek ilişkiler kurdukları tespit edilmiştir. Bu bulgu Cengiz & Ekici’nin (2019) biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarına ait en fazla metaforu ürettikleri araç-gereç kategorisinin sonuçları ile benzerlik göstermektedir. “İnceleme Ortamı” kategorisinde öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarının ve yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının incelemeler yapabilmelerine fırsat vermesi göz önüne alınarak metaforlar oluşturulmuştur. Bu şekilde öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılabildiği, yaparak ve yaşayarak eğitim alabildiği düşünülmektedir. “Eğlenceli Olan Ortam” kategorisinde öğretmen adayları, biyoloji laboratuvarında yapılan ders ve deneylerin eğlenceli olduğunu göz önüne alarak metaforlar

oluşturmuşlardır. Benzer şekilde Sneddon & Douglas (2013) tarafından yapılmış olan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin özellikle eğlenceli ve ilginç olan laboratuvarları tercih ettiği gösterilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar uygulamaları ile ilgili düşüncelerinin belirlendiği diğer bir araştırmada da laboratuvarların etkili, kalıcı ve eğlenceli öğrenme sağladığına yönelik bulgular elde edilmiştir (Harman, Çökelez, Dal & Alper, 2016). Alanyazına göre laboratuvarların kalıcı etki yaratan ortamlar olduğunun belirtilmesinin aksine, elde edilen bulgulara göre biyoloji laboratuvarında yapılan ders ve deneylerin yarattığı kalıcı etkiler göz önüne alınarak “Kalıcı Etki Yaratan Ortam” olarak isimlendirilen bu kategoride oluşturulmuş olan metaforlar ise sadece 3 tanedir. Bu durumun nedeninin, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenim hayatları süresince uygulamalı deneylerin daha çok gösteri deneyi ya da dersin öğretmeni tarafından yapılması ve onlara fırsat yaratılmamış olabileceği düşünülebilir. Yeşilyurt, Bayraktar & Erdemir (2004)’e göre de laboratuvar derslerinin temel sıkıntısı laboratuvarda yapılan deneylerin gösteri deneyi şeklinde olması ve doğrulama deneylerinden oluşmasıdır. Fen derslerinin kalıcı bir şekilde anlaşılabilmesi, öğrenilenlerin günlük hayata uygulanabilmesi için öğrencinin yaparak, yaşayarak öğrenmesi ve yeni bilgileri günlük hayattaki bilgilerinin üstüne yapılandırması gerekmektedir (İşman, Baytekin, Balkan, Horzum & Kıyıcı, 2002).

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre; fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarının önemli bir öğrenme ortamı olduğunun bilincinde olmaları ile birlikte; laboratuvarın aynı zamanda araç ve gereçlerle donatılmış eğlenerek yeni bilgilerin üretildiği bir yer olduğunu düşündükleri, ürettikleri metaforlar ve açıklamalarında görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın sonuçlarının anlamlı bir bütün oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda biyoloji laboratuvarına karşı sahip olunan bu bakış açısını destekleyecek uygulamalar sürdürülerek biyolojiyi seven bireylerin yetiştirilmesi için etkin laboratuvar uygulamaları yapılmalıdır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara bakılacak olursa, öğretmen adaylarının “biyoloji laboratuvarı” kavramına yönelik algılarının tümünün olumlu algılardan oluşması mutluluk ve umut vericidir. Bunun yanında, araştırmada belirlenen metaforlar, fen bilgisi alanında biyoloji derslerinin ve biyoloji laboratuvarlarının işlenişinde göz önünde bulundurulmalı ve bu vasıta ile öğretmen adaylarının biyolojiyi etkili, düzgün ve etkin bir şekilde öğrenmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarı ile ilgili olarak sahip oldukları algılar; mesleğe başladıkları zaman kendi sınıflarında da laboratuvarı sıklıkla kullanacaklarına, öğrencilerini daha iyi motive edebileceklerine ve onların kişisel yeteneklerini daha iyi bir şekilde geliştirerek fen bilimleri eğitiminin uygulamalarını eksiksiz bir şekilde yürütebileceklerine dair ipuçları vermektedir. Bu araştırma, fen bilgisi öğretmen adayları ile yürütülmüş nitel bir araştırma metodu ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla birlikte ileride farklı Üniversitelerin farklı fakültelerinde biyoloji laboratuvarı tecrübesi yaşamış katılımcılar ile laboratuvara yönelik motivasyon tutum ve başarı durumlarının değerlendirildiği çalışmaların yapılmasının literatüre önemli katkı sağlayacağı düşüncesindeyim.



## KAYNAKLAR

- Akaydın, G., Güler, M. H. & Mülâyim, H. (2000). Liselerimizin biyoloji laboratuvar araç ve gereçleri bakımından durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-4.
- Arık, S. & Benli-Özdemir, E. (2015). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen laboratuvarına yönelik metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 673-688.
- Ayvacı, H. & Küçük, M. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin fen bilgisi laboratuvarlarının kullanımı üzerindeki etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(165), 150-161.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2006). *Innovations in preservice teacher education: A social constructivist approach*. Albany, New York: SUNY Press.
- Bekar, S. (1996). *Laboratuvar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Böyük, U., Demir, S. & Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Tubav Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cengiz, İ.Y. & Ekici, G. (2019). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji eğitimi laboratuvar dersine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1218-1258.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Coyne, I. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling: Merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. & Turgut, M.F. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Çırak-Kurt, S. & Yıldırım, İ. (2020). İlköğretim matematik öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çeşitli kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 174-198.
- Çilenti, K. & Özçelik, D.A. (1991). *Biyoloji Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yayın No: 182, Eskişehir.
- Çoban, A. & Çeçen, M.A. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının drama uygulamalarına ilişkin algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 334-353.
- Demir, G.Y. (2005). Çevirenin önsözü. G. Lakoff & M. Johnson. In: *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (pp. 11-15). İstanbul: Paradigma.
- Freedman, M.P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- Given, L.M. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Güneş, M. H., Şener, N. Germi, N. T. & Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11.
- Harman, G., Çökelez, A., Dal, B. & Alper, U. (2016). Pre-service science teachers' views on laboratory applications in science education: the effect of a two-semester course. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 12-25.
- Hofstein, A. & Lunetta, V.N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88, 28-54.
- İşman A., Baytekin Ç., Balkan F., Horzum M.B. & Kıyıcı M, 2002. Fen bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 1(1), 41-47.
- Kırpık, M.A. & Engin, A.O. (2009). Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuvarın yeri önemi ve biyoloji öğretimi ile ilgili temel sorunlar. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 61-72.
- Knight, S.L., Nolan, J., Lloyd, G., Arbaugh, F., Edmondson, J. & Whitney, A. (2013). Quality teacher education research: How do we know it when we see it? *Journal of Teacher Education*, 64(2), 114-116.
- Kovecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEB. (2018). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition) Calif.: SAGE Publications.
- Nakiboğlu, C. & Meriç, G. (2000). Genel kimya laboratuvarlarında V-diyagramı kullanımı ve uygulamaları. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 58-75.
- Ohlsson, B. & Ergezen, S.S. (1997). *Biyoloji Öğretimi*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- Özbuğutu, E. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının evrim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 31(1), 28-43.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research evaluation methods*. California: SAGE Publications.
- Perry, C. & Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice*, 2(1), 41-52.
- Reece, J. B., Urry, L. A., Cain, L. C., Wasserman, S. A., Minorsky, P. V. & Jackson, R. B. (2013). *Campbell biyoloji* (9. Baskı). (Çev: E. Gündüz ve İ. Türkan). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının ,öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 189-203.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.



- Sadi, Ö., Uyar, M. & Yalçın, H. (2014). Lise öğrencilerinin biyoloji dersi başarılarında, cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile yapısının rolü [The role of gender, grade level and family environment in high school students' biology achievement]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi [Journal of Research in Education and Teaching]*, 3(2), 138-151.
- Saka, M. (2002). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen bilgisi laboratuvarı uygulamaları ve laboratuvar şartlarına ilişkin görüşleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Sneddon, P.H. & Douglas, R. (2013). The attitudes towards, and experiences of, laboratory teaching in year 1 chemistry and physics university courses. *The Higher Education Academy*, 9(1), 49-54.
- Şimşek, N. & Çınar, Y. (2013). *Fen ve Teknoloji Laboratuvarı ve Uygulamaları*. Nobel Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Tatar, N., Korkmaz, H. & Şaşmaz-Ören, F. (2007). Araştırmaya dayalı fen laboratuvarlarında bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili araçlar: Vee ve I Diyagramları. *İlköğretim Online*, 6(1), 76-92.
- Temelli, A. & Kurt, M. (2010). Eğitim fakültesi ve fen fakültesi biyoloji öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi [The analysis of biology students' studying habits in science and education faculties in terms of different variables]. *Kuramsal Eğitim Bilim [Journal of Theoretical Educational Science]*, 3(2), 27-36.
- Toman, U. (2018). An investigation into the learning of ecological concepts. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 631-628.
- Türk, S. (2010). *İlköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar yeterliklerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ural, E. & Başaran-Uğur, A.R. (2018). Öğretmen adaylarının fen laboratuvarı kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 50-64.
- Yazır, G. & Yel, M. (2017). Biyoloji eğitiminde popüler medya kaynaklarının öğrencilerin biyoloji dersine ve bilime yönelik tutumlarına etkisi. *Al-Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3), 355-380.
- Yenice, N. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Eğitiminde Laboratuvar Uygulama ve Yöntemleri. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşilyurt, M., Bayraktar, S. & Erdemir, N. (2004). Laboratuvarında bütünleştiricilik: R-S Modeli. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 59-70.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yob, I.M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

# Psikolojik Sermaye ve İş Tatmini Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Hakkari Üniversitesi Örneği\*

A Study on Determining the Relationship Between Psychological Capital and Job Satisfaction: A Case of Hakkari University in Turkey\*

Nurdan AKPINAR TURGUT , Emine CİHANGİR

## ÖZ

Psikolojik Sermaye, her bir bileşeni oldukça köklü bir geçmişe sahip olan yeni bir kavramdır. Bu ifade örgütsel alanda ve işgören davranışlarını anlama noktasında tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kabul görmüştür. Çalışmamızda, akademisyenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile iş tatmini seviyeleri arasındaki ilişkinin demografik değişkenler aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmamızda 2008 yılında kurulmuş genç bir üniversite olan Hakkari Üniversitesinde görevli ... .. Düzeyinde (örneğin, Dr. öğr. Üyesi, doçent ya da profesör gibi) ünvanı ... .. (sayı belirtilmeli) olan akademik personelle saha çalışması yapılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmaya gönüllülük esasıyla katılan akademik personelle gerçekleştirilen anketlerden elde edilmiş ve bu veriler SPSS 23.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir.  $p < 0.05$  değeri anlamlı kabul edilmiştir. Verilerin analizinde non-parametrik testlerden ikili ve çoklu gruplar arasındaki farkları ölçmek için Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H Testi ve Kolmogorov-Smirnov Testi; ilişki ve ilişkiye yönelik analizler için Spearman's Rho Korelasyon analizi; değişkenlerin birbiri üzerindeki etkisini ölçmek için ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda akademisyenlerin psikolojik sermaye ve iş tatmini düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Psikolojik sermaye, İş tatmini, Akademisyenler, İnsan kaynakları yönetimi, Yükseköğretim

## ABSTRACT

The Psychological Capital, each component of which has a very long history, has been welcomed with interest in Turkey as well as in the whole world in the understanding of organizational and operational behaviours. In this study, it is aimed to determine the relationship between psychological capital levels and job satisfaction levels of academicians through demographic variables. For this purpose, fieldwork was carried out with the academic staff of Hakkari University, a young university founded in 2008. The data of the study was obtained from surveys conducted voluntarily by the participant academic staff, and data were analyzed through the SPSS 23.0 program. In the data

Akpınar Turgut N., & Cihangir E., (2020). Psikolojik sermaye ve iş tatmini arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Hakkari Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 625-637. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.422>

\*Bu çalışma 11.07.2019 tarihinde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamladığımız "Psikolojik Sermaye ve İş Tatmini İlişkisi: Hakkari Üniversitesi Akademisyenleri Üzerine Bir Çalışma" başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

\*This article is extracted from the master thesis entitled "The Relationship between Psychological Capital and Business Satisfaction: A Study on Hakkari University Academicians", (Master's Thesis, Van Yuzuncu Yil University Institute of Social Science, 2019).

**Nurdan AKPINAR TURGUT**

ORCID ID: 0000-0003-4998-6168

Hakkari Üniversitesi, Yüksekova Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Hakkari, Türkiye  
Hakkari University, Yüksekova Vocational School, Department of Management and Organization, Hakkari, Turkey

**Emine CİHANGİR** (✉)

ORCID ID: 0000-0001-8514-6655

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, Van, Türkiye  
Van Yüzüncü Yil University, Faculty of Tourism, Department of Tourism Management, Van, Turkey  
eminecihangir@yyu.edu.tr

**Geliş Tarihi/Received** : 13.05.2020

**Kabul Tarihi/Accepted** : 19.11.2020

analysis process, of the non-parametric tests, for two and more independent groups comparison the Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H; for the correlation analyses to see the relationship, Spearman's Rho; for normality test of data, Kolmogorov-Smirnov; and to see the effect on each other, Multiple linear regression analysis were employed. As a result of the research, overlapping with the results of the previously conducted research was found, it was determined that the psychological capital and job satisfaction levels of academicians were in a high and significant relationship.

**Keywords:** Psychological Capital, Job Satisfaction, Lecturers, Human Resource Management, Higher Education

## GİRİŞ

Küreselleşme ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişim günümüzde tüm örgütlere geniş fırsatlar sağlamakla birlikte yanında yoğun bir rekabet ortamı yaratmaktadır. Örgütler, rekabet üstünlüğü sağlama ve sürdürülebilirlik noktasında sahip oldukları maddi sermayelerinin yanı sıra entelektüel sermayeleri ile de önemli avantajlar elde edebilmektedir. Entelektüel sermayenin bileşenlerini oluşturan insan sermayesi, örgütsel sermaye ve ilişkisel sermayedir.

Örgütlerin günümüzde insan sermayesine yatırım yapmanın marjinal değeri, makinelere yatırım yapmanın marjinal değerinden yaklaşık üç kat daha büyüktür. Bu nedenle, insan sermayesinin iş tatmin seviyelerini yüksek olması çalışanların işe ve örgüte bağlılığının oluşmasını, örgüte uyum sağlamasını, işbirliğine gönüllü olmasını, etkin ve verimli çalışması sağlayacaktır (Atan ve Tunçer, 2019; Cihangir, 2013). İş tatmin düzeyinin yüksek olması işgücü devri ve işgören devamsızlığının azaltılması açısından değerlendirildiğinde de çok önemli avantajlar sağlayacaktır. İş tatmininin ile ilgili diğer bir görüş ise iş tatmininin çalışan verimliliği ile bire bir ilişkili olduğu ve kişinin iş ve kariyer yaşantısının tüm yönlerini iş tatminin etkilediği şeklindedir (Yiğit, 2015).

İnsan sermayesinin sürdürülebilir rekabet avantajı yaratmada çok önemli bir kaynak olarak görülmesi ve işgörenlerin performansının artırılması araştırmacılar için çok önemli bir alan hâline gelmiştir. Son dönem araştırmaları incelendiğinde "Örgütsel Davranış" anlayışının pozitif psikolojideki gelişmelerden etkilenerek işgörenlerin "Psikolojik Sermaye" düzeylerinin belirlenmesi ve örgütsel amaçlar doğrultusunda nasıl daha verimli kullanılabilirliğinin tespitine yönelik araştırmalara yoğunlaştığı gözlenmektedir (Wright, 2003; Luthans ve Youssef, 2004'den akt. Çetin ve Varoğlu, 2015). "Psikolojik Sermaye" kavramı çalışanların daha umutlu, iyimser, etkili ve esnek olmalarını, bu sayede Psikolojik Sermaye seviyesi düşük olan meslektaşlarına kıyasla küresel çaptaki ekonomik fırtınalarla baş edebilmesi için gerekli olan dinamiği ortaya koyması bakımından önemlidir. Araştırmalar, ortaya çıkan bu çekirdek yapının; iş performansı, iş tatmini ve refah ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir.

Günümüz dünyasında kendini motive edebilen, bu sayede daha verimli olabilen insan kaynağının varlığı, profesyonel düşünen örgütler için büyük öneme sahip konulardan biridir. Paralel şekilde, eğitim veren kurumların kendilerini başarıya taşıyacak olan çalışanlarından elde edeceği verimin hangi düzeyde olduğu meselesi sadece kurumsal açıdan değil topluma olan katkısı bakımından da önemlidir.

Sonuç olarak, işgörenlerin performansının yüksek seviyede gerçekleşmesini sağlayabilmek için, işgörenlerin iş tatmin düzeyi ile psikolojik sermaye gücünün bilinmesi önemlidir.

## Araştırmanın Amacı

İşgörenlerin "Pozitif Psikolojik Sermaye" düzeyleri ile "İş Tatmin" düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla yapılan bu çalışmada, ayrıca, bazı demografik faktörlerin bu iki olguyu nasıl etkilediğinin de belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda saha çalışmasının yürütüldüğü Hakkâri Üniversitesi örneğinde aşağıda verilen araştırma sorularının yanıtları aranmıştır:

- Hakkâri Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenlerin genel Psikolojik Sermaye düzeyleri ile Öz yeterlilik, Umud, İyimserlik ve Esneklik düzeyleri hangi seviyededir?
- Hakkâri Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenlerin genel İş Tatmini düzeyleri ile İçsel ve Dışsal İş Tatmini düzeyleri hangi seviyededir?
- Hakkâri Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenlerin cinsiyet, yaş, deneyim ve unvan gibi demografik unsurları, psikolojik sermaye ve iş tatmini üzerinde etkili midir?

## KURAMSAL ÇERÇEVE

### Psikolojik Sermaye (PsyCap)

Faaliyet konusunun ne olduğuna bakılmaksızın her örgüt optimum rekabet avantajı elde etmek ve sürdürülebilirlik için maddi ve entelektüel sermayelerinden en yüksek faydayı sağlamayı arzu etmektedir. Bu noktada maddi sermaye türlerinde olduğu gibi "kaynağın etkin kullanımı" önemli bir sorunsala yol açmaktadır. Ancak fiziki ve finansal yönlerin öne çıktığı maddi sermayeye entelektüel sermayeyi oluşturan bileşenlerden biri olan sermayesinin insan bu yönüyle ele alınamayacağı açıktır.

Örgütlerin temel yapı taşı olan insan, biyolojik ve fizyolojik özelliklerinin yanı sıra insan olmanın asli unsuru olarak psikolojik özellikleriyle birlikte hareket etmektedir. Rekabet avantajı sağlamak ve yaşamlarının sürdürülebilirlik isteyen tüm örgütler etkin ve verimli olabilmek için insan sermayesinin psikolojik yönünü de dikkate almak durumundadırlar.

Çeşitlilik gösteren insan davranışlarının şekillenmesinde pek çok etmenin rolü bulunduğunu söyleyen "Psikoloji Bilimi" önceleri insanın negatif yönlerinden beslenmiş ancak değişen zaman içinde insanın pozitif bir biçimde yönlendirilebileceği ve potansiyelinin artırılabilirliğini öngörmüştür. Luthans (2002a) tarafından bilinen sermaye türlerini yeniden incelemiş, insan gücünün kaynağını teşkil eden psikolojinin olumlu yönlerini

irdeleyerek “Psikolojik Sermaye” kavramını literatüre kazandırarak mevcut pozitif psikoloji hareketinin çalışma yaşamındaki karşılığının “Psikolojik Sermaye” olduğunu vurgulamıştır. Psikolojik sermayeyi “bireyin pozitif yönlü psikolojik” durumu olarak tanımlayan Luthans ve arkadaşlarına (2007) göre psikolojik sermayenin odak noktasında insanlarda neyin yanlış olduğunun değil, neyin doğru olduğunun bulunarak geliştirilmesi gerekliliği bulunmaktadır (Luthans, Youssef, ve Avolio, 2007, Luthans, Vogelgesang, ve Lester, 2006).

Luthans ve arkadaşları (2015) kavramı şu şekilde tanımlamışlardır (Luthans, Youssef-Morgan ve Avolio, 2015:2):

*“Psikolojik Sermaye; zorlu görevleri yerine getirmek için gerekli çabayı harcarak görevini yerine getiren bir bireyin pozitif psikolojik güven hali (öz yeterlilik), şimdi ve gelecekte başarılı olma konusunda olumlu düşüncelere sahip olma (iyimserlik), hedefler için azimli olmak ve gerekirse yön değiştirebilmek (umut), sorunlar ve zorluklarla karşılaştığında başarıyı elde etmek için kendini toparlayıp yola devam edebilme durumudur (esneklik).”*

Örgütsel yapının içinde pozitif örgütsel davranışı temel alan ve bireylerin pozitif yönlerine odaklanan psikolojik sermaye kavramı ölçülebilir, geliştirilebilir ve yönetilebilir bir olgudur (Luthans, 2002b, Luthans, Luthans ve Luthans, 2004). Bireylerin üretkenlik düzeyini etkileyebilecek bir dizi kişisel özelliği kapsayan Psikolojik Sermaye kavramı toplamda dört unsurdan (dört psikolojik durum) oluşmaktadır; umut, güven, esneklik ve iyimserlik. Ölçme ve değerlendirmeye uygun olan bu dört yapının psikolojik özelliklerden ziyade psikolojik durumlara odaklandığı ise önemli bir husustur. Özellikle bireyin pozitif psikolojik durumuna atıfta bulunan Psikolojik Sermaye kavramı ve onun asli unsurları olan umut, iyimserlik, esneklik ve özgüven, örgütsel çıktılar üzerinde sinerjik bir etki yaratmaktadır. Psikolojik Sermayenin kavranabilmesi açısından bu unsurların açıklanması önemlidir.

**Öz yeterlilik (PsyCap Efficacy ):** Öz yeterlilik kavramının kuramsal temeli psikoloji tarihinin en etkili araştırmacılarından biri olarak kabul edilen Psikolog Albert Bandura’nın davranışçılık akımının etkisinde kalarak geliştirdiği “Sosyal Bilişsel Öğrenme” Kuramına dayanır (Henson, 2001). İnsan davranışlarının düzenlenmesinde ihtiyaç duyulan sağduyunun oluşabilmesi için mutlak surette gerekli olan birincil faktör öz yeterlilik inancının varlığıdır (Luszczynska, Urte ve Ralf, 2005). Stajkovic ve Luthans (1998) öz yeterliliği (PsyCap Efficacy); “Kişinin belli bir eylemi gerçekleştirmek için gerekli olan motivasyonu, bilişsel kaynakları ve eylem yollarını harekete geçirebilme yeteneğine olan inancıdır.” şeklinde tanımlamışlardır (Luthans et al., 2015). Buna göre eylemlerimizin temel kaynağı olan öz yeterlilik inancı bireysel anlamda sahip olduğumuz bilişsel yeteneklerimiz, motivasyonumuz ve üstlendiğimiz görevleri layığıyla tamamlayabilmemiz için gerekli her türlü kaynağa sahip olduğumuzla ilgili duygularımıza, bu konudaki kendimize olan inancımıza dayanır (Wood ve Bandura, 1989). Kişi, eylemleri sonucunda arzulan sonuçlara ulaşacağına dair bir inanç taşıyorsa, zorluk ve sıkıntılar karşısında yılmazlık gösterecek ya da yeniden harekete geçmekte zorlanacaktır. Bu nedenledir

ki öz yeterlik inancı, hedef belirleme ve analitik stratejilerin kullanımı konusunda doğrudan veya dolaylı olarak örgütsel performans üzerinde etkili olabilir. Bandura’ya (2009) göre özgüveni yüksek çalışanlar mesleki yaşamlarında daha büyük ve daha ciddi riskler almak suretiyle inisiyatif kullanabilir, işin gelişimiyle ilgili konularda fikirler üretmede daha başarılı olurlar.

**Umut (PsyCap Hope):** Luthans ve arkadaşları (2007) “umut” bileşenini açıklamak için kavram üzerine yoğun araştırmaları bulunan Klinik Psikoloji Profesörü Rick Snyder’ın çalışmalarından faydalanmışlardır. Snyder (1995), umut kavramını yeniden modelleyerek duygusal ve bilişsel öğelerle açıklamış; bireylerin amaçladıkları hedeflere ulaşabilmek amacıyla harekete geçme güdülerini ve bu güdüler doğrultusunda gerekli yolları bulma yönündeki düşünce sürecini “umut” olarak tanımlamıştır. Oysa ki umut seviyesi yüksek bireyler amaçlarına ulaşmanın pek çok yolu bulunduğuna inanırlar (Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, vd., 1991). Psikolojik Sermayeye önemli bir katkı sunan umut kavramına yönelik araştırmalar klinik, akademik ve fiziki performans üzerindeki etkilerinin pozitif olduğunu göstermektedir. Youssef (2004), umut düzeyinin; performans, iş tatmini, mutluluk ve örgütsel bağlılık kavramlarıyla olumlu bir ilişki içinde olduğunu, Luthans ve arkadaşları (2007) işgörenlerin umut düzeylerinin, iş tatmin düzeyleri ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu bulmuşlardır (Luthans et al., 2007).

**İyimserlik (PsyCap Optimism):** Olumlu psikolojinin önemli kaynaklarından biri olan iyimserlik kavramı Seligman’ın geliştirmiş olduğu “Öğrenilmiş Çaresizlik” Kuramından beslenerek Psikolojik Sermayedeki yerini almıştır (Luthans et al., 2015). Martin Seligman’a göre iyimserlik; birey yaşamış olduğu olumlu olayları açıklarken kişisel, kalıcı ve genelleyici nedenleri kullanırken, buna karşın, yaşamış olduğu olumsuz olayları açıklamada dışsal kaynaklı, geçici ve duruma özgü faktörler üzerinden yorumlama yapar (Seligman, 1998). Psikolojik Sermaye açısından iyimserlik sadece genel anlamda olumlu beklentileri içermekle kalmayıp; geçmişte, bugün ve gelecekte belirli bazı olayların, neden olumlu ya da olumsuz gerçekleştiğini açıklayabilmeyi de içerir. Yaşamın zorluklarıyla başa çıkma, hastalık ve iyileşme süreci, bağımlılık, yaşam memnuniyeti ve gerçek mutluluk iyimserlik dâhilinde işlenen diğer konular olmuştur. Örgütsel davranış alanında da ilgi gören bir kavram olan iyimserliğin işyeri performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu bildiren araştırmalar mevcuttur (Avey, Reichard, Luthans ve Mhatre, 2011).

**Esneklik (PsyCap Resilience):** Pozitif psikolojinin önemli konularından biri de psikolojik esnekliktir. (Ülker & Repeçoğlu, 2013). Minnesota Üniversitesi’nde ağırlıklı olarak pozitif psikoloji çerçevesinde özellikle çocukluk ve ergenlik çağlarındaki ‘esneklik/dayanıklılık’ konusundaki araştırmalarıyla bilinen Ann S. Masten’in çalışmaları PsyCap esnekliği için zemin oluşturmuştur (Luthans et al., 2015). Masten’e göre esneklik “sıradan, normatif insan kaynağının günlük sihirden beslenmekte, birey ve toplumun yetkinliğine bağlı olarak insan sermayesini geliştirmek açısından köklü etkilere sahiptir”. PsyCap esnekliği ise yaşanan zorluklar sonrasında yalnızca normale geri dönmeyi değil ilaveten büyüme ve gelişmenin hedeflenmesini, bu sayede ise bir sıçrama tahtası olarak kullanılmasını da içerir (Masten, 2001).



Psikolojik esneklik kavramına ilişkin birçok tanımlama olmasıyla birlikte her bir tanım da psikolojik esneklik farklı bir özelliğini içinde barındırır. Ancak esneklikten bahsedebilmenin temel şartı kişi bir tür risk ya da zorluk yaşadığı zaman tanımlanabilir olmasıdır (Masten ve Reed, 2002). Temel psikolojik esneklik özelliği olarak olumsuz şartlara rağmen bireyin yaşadığı zorlukları çözmesi ve beklenenden daha yüksek başarı elde etme yeteneği olarak tanımlanmıştır. İkinci önemli psikolojik esneklik özelliği, stresli yaşam süreçlerinde bireyin çabuk uyum sağlayabilme yeteneğidir. Üçüncü psikolojik esneklik özelliği ise bireyin yaşamında gerçekleşen travmatik olayları (yakın ölümü, boşanma vs. gibi) atlatma yeteneğini ifade eder (Ülker ve Recepöğlü, 2013). Özetle söylemek gerekirse, esneklik/psikolojik dayanıklılık ile ifade edilmek istenen, bireyin yaşamakta olduğu sıkıntılara karşın ivedilikle kendini toplama yeteneğine sahip olmasıdır (Benard, 1993).

### İş Tatmini

İş tatmini kavramını ilk kez 1935 yılında Robert Hoppock "İş Tatmini" isimli çalışmasında kullanmıştır (Akdemir ve Açıkan, 2017). İş memnuniyeti ve mesleki rehberlik anlayışına öncülük olarak önemli katkılarda bulunan Robert Hoppock (Cucina ve Bowling; 2015); iş tatminini, bir kişinin işinden memnun olduğunu söylemesine neden olan psikolojik, fizyolojik ve çevresel koşulların herhangi bir kombinasyonu olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşıma göre, iş tatmini birçok dış faktörün etkisi altında olmasına rağmen, çalışanın hissettiği şeyle ilgili olan içsel bir şey olmaya devam etmektedir. Yani iş tatmini, memnuniyet duygusuna neden olan bir dizi faktöre sahiptir (Aziri, 2011). İş tatmini konusunda önemli katkıları olan Locke (1976) iş tatminini "kişinin iş ya da iş deneyimini değerlendirilmesinden kaynaklanan olumlu veya zevkli duygusal bir durum" olarak ifade etmiştir. Locke tanımında hem biliş (değerlendirme) hem de duygulanım (duygusal durum) kullanımına vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla, Locke iş tatmininin biliş/düşünceler ve duygulanım/duygular arasındaki etkileşimden kaynaklandığını varsayar (Anderson, Ones, Sinangil, ve Viswesvaran, 2001). Vroom (1964) iş tatminini; çalışanların işlerindeki rolüne karşı duygusal tepkileri olarak tanımlamış; işgörenin tepkileri olumlu ise iş tatmini, olumsuz ise iş tatminsizliği olarak ifade etmiştir. Spector'a (1996) göre iş tatmini durumsal bir yapıya sahiptir. İşgören işin herhangi bir unsurundan ötürü tatmin olsa bile işle ilgili başka bir faktörden dolayı memnuniyetsizlik yaşıyor olabilir.

İş tatmini ile ilgili pek çok teori bulunmaktadır. İş tatmini ile ilgili teoriler motivasyon ve performans ilişkilerine göre değerlendirilmiştir. Motivasyon ve iş doyumunu ilişkisini ele alan teoriler kapsam teorileri, performans ve iş doyumunu ilişkisine yönelik teoriler de beklenti teorileri olarak adlandırılmaktadır (Lawler III, 1994'dan akt. Köroğlu, 2012). Birbirini tamamlayıcı nitelikte olan bu teorilerden kapsam teorileri öncelikle iş tatmini ve daha sonra da harcanan çaba ile bağlantılıyken; süreç teorileri ise daha çok harcanan efor ve onun performans sonuçlarıyla ilgilidir (Küçüközkan, 2015).

Kapsam teorileri kişinin içinde bulunan ve kişiyi belirli şekillerde davranışlar sergilemeye yönlendiren faktörleri anlamaya çalışır (Koçel, 2013). Kapsam teorileri, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi-

si Teorisi, Douglas McGregor'un (X) ve (Y) kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi ve Alderfer'in ERG teorisi olarak sıralanabilir. Maslow'un geliştirdiği İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi ve Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, insan davranışlarına etki eden gereksinimler üzerinde durulmuş ve gereksinimlerin varlığının davranışları yönlendireceği varsayımı kabul edilmiştir. Maslow'un (1943) bireyin göstermiş olduğu her davranışın aslında kişinin sahip olduğu bazı ihtiyaçlarından kaynaklandığı, bu ihtiyaçların ise belirli bir sırası olduğu varsayımına dayanmaktadır. Herzberg'in (1959) Çift Faktör Teorisi, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisiyle yakından ilişkilidir, ancak bireylerin işyerinde nasıl motive olduklarını ölçmek için daha fazla faktör getirmiştir. Bu teori, bireylerin daha düşük düzeydeki ihtiyaçlarını (dışsal veya hijyen faktörleri) karşılamanın onları çaba göstermeye motive etmeyeceğini ve iş tatmini sağlamayacağını, ancak karşılanmamasının tatmin olmalarını engelleyeceğini savunmaktadır. Çalışanları motive etmek ve iş tatmini sağlamak için daha üst düzey ihtiyaçları (içsel veya motivasyon faktörleri) sağlanmalıdır (Yusoff, Kian ve Idris, 2013; Merey, Pişkin, Boysan ve Şehribanoğlu, 2013).

Kapsam teorilerinin güdülenmenin karmaşık sürecini açıklamada yetersiz kalmalarıyla süreç teorileri geliştirilmiştir. Süreç teorileri iş tatmini tanımlamak için değerlerin, beklentilerin ve ihtiyaçların etkileşimini incelemektedir (Köroğlu, 2012). Süreç teorilerine göre ihtiyaçlar kişiyi davranışa sevk eden faktörlerden sadece birisidir (Koçel, 2013). Oysa, içsel faktörlere ek olarak pek çok dışsal faktör de kişinin davranışını ve motivasyonunu etkiler. (Küçüközkan, 2015). Vroom'un Beklenti Teorisi, Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı, Adams'ın Denkserlik (Eşitlik) Kuramı oluşturur. Bu kuramlar arasında en çok bilinenleri aşağıda incelenmektedir.

Örgütün içinde yer alan birey, çalışma yaşamı boyunca yaptığı iş ve çalışma ortamına dair pek çok deneyim kazanmakta; sahip olduğu bu deneyimler sonucunda işine karşı birtakım duygular besleyerek işine ve/veya parçası olduğu örgüte karşı bir tutum geliştirir. Bu tutumların genel bir sonucu olan iş tatmini oldukça dinamik yapılı ve çok sayıda fiziksel, psikolojik, demografik, durumsal ve işyeri değişkeniyle ilişkili faktörel yapıyla çoğu araştırmamanın ana çalışma konusu olmuştur (Connolly ve Myers, 2003).

İş tatminine etki eden faktörler genel itibarıyla bireysel ve işin kendisinden kaynaklı olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Bireysel faktörlerden kişilik özelliklerinin iş tatmini düzeyini etkilediği bilinmektedir. İş tatminini etkileyen diğer faktör bireyin değerleridir. Bireylerin yaptıkları iş ve işyerinin değerleri kendi değerlerine uygun olduğunda amaçlarını gerçekleştirebildiklerinde iş tatminleri yüksek düzeyde olmaktadır. (Zeynel, 2018). Bireysel faktörlerden cinsiyet, yaş, medeni hali, eğitim düzeyi, unvan, çalışma süresi gibi demografik faktörlerin iş tatmin düzeyini etkilediği bilinmektedir. Cinsiyet, iş tatmini üzerinde önemli etkilere sahip olmakla birlikte hangi cinsin diğerine nazaran daha fazla iş tatmini yaşadığı noktasında fikir birliği bulunmamaktadır. İşgörenin yaşının artmasıyla tatmin düzeyinin arttığı; evli çalışanların bekarlara göre iş tatminin daha yüksek olduğu (Barak, Nissly ve Levin, 2001) eğitim düzeyi yüksek işgörenler ise eğitim düzeyi düşük işgörelere göre daha düşük iş tatmini hissetmektedirler (Balay, 2014).

İş tatmininde etkili olan iş ve iş ortamından kaynaklı unsurlara ise; işini sıkıcı ve monoton bulan bireylerin iş tatmininin düşük olduğu (Spector, 1996), özellikle kitle üretimi gibi kendini tekrarlayan standart işlerde çalışanların sıklıkla tatminsiz oldukları (Keser, 2014); çalışanlar açısından ücret, yönetimin organizasyona katkılarını nasıl gördüğünün bir yansıması olarak değerlendirildiği (Özkalp ve Kirel, 2013); prestij ve statünün iş doyumunu üzerinde olumsuz etkilere de neden olabileceği (Davis, 1988) ve son olarak da özellikle işsizlikle mücadelenin yoğun olduğu, ekonomik krizlerle karşı karşıya kalan ülkelerde, iş bulma (Keser, 2014) ve işini kaybetme endişesi yaşayan bireyler açısından iş güvencesi meselesinin daha da önemli olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, çalışanların işinden duyduğu tatminsizlik zaman içerisinde sadakat eksikliği, soyutlanma, kaza oranlarının artması, işe devamsızlık, işten ayrılma isteği, işbirliği içerisinde çalışmama, işte yetersizlik duygusu, isabetsiz karar verme ve yapılan işin kalitesinde düşüklük hissi şeklinde etkileri ortaya çıkarmaktadır ve dolayısıyla kurumsal hedeflerde sapmalara ve başarısızlığa neden olmaktadır (Aziri, 2011; Olorunsola, 2013, Uysal ve Çatı, 2016). Buna karşın, yapılan araştırmalar göstermektedir ki iş tatmini yaşayan çalışanların üretken olma ve işte kalma olasılıkları, işe bağlı olma ve örgüte uyum sağlama düzeyleri daha yüksektir (McNeese, 1997). Çalışanların, işe ve örgüte bağlılık duyması ve sürdürmesi işletme için vazgeçilmez bir artı değer yaratır. İşe ve örgüte bağlılığın yüksek olduğu işletmelerde işgörenler daha verimli ve etkindirler. Bağlılığın yüksek olduğu işletmelerde yüksek iş tatmini nedeniyle gönüllü işten ayrılmalar ile devamsızlık oranları azalır.

## YÖNTEM

### Örneklem ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın örneklemini, Devletin Yükseköğretim fırsatlarına erişimi sağlamak ve geliştirmek için istekli olduğu Türkiye'nin daha az gelişmiş bir bölgesi olan Doğu Anadolu bölgesinde (Şeremet, 2016: 151), 2008 yılında kurulmuş olan Hakkâri Üniversitesi'nde görev yapan akademik personel oluşturmaktadır. Bu seçimin yapılmasında; saha çalışmasına konu olan üniversitenin yeni olması, henüz fiziki olarak kurulumunu tamamlayamamış olması, güçlü bir kültürel yapıyla birlikte bölgesel dinamiklerin etkili olduğu bir dönemde kurulmuş olmasından dolayı yaşadığı zorluklar gibi faktörlerin incelenmesi gerekliliği dikkate alınmıştır.

Araştırmanın saha çalışmasını gerçekleştirmek amacıyla, 2019'un ilk çeyreğinde yapılan anket çalışması için, 2018 yılı sonu itibarıyla Hakkâri Üniversitesi'nin akademik personel verileri dikkate alınmıştır. Araştırma sürecinde 294 akademisyenin tümüne ulaşılmak istenmiş olsa da özellikle "Araştırmanın Kısıtları" bölümünde belirtilen sebeplerden kaynaklı olarak tesadüfî yöntemle 205 akademisyene ulaşılabilmiş, ulaşılan akademik personelden 176'sı anketleri doldurmuştur. Geri dönüş yapan 176 adet anketten 151 tanesi gerektiği şekilde doldurulmuş olup analizler için uygun bulunarak araştırma analizleri gerçekleştirilmiştir. Veri toplama ve değerlendirme sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır.

### Ölçme Araçları

Araştırmaya esas teşkil eden bütün veriler, Hakkâri Üniversitesi'nin akademik personeliyle anket yapılmak suretiyle toplanmıştır. Üç bölüm olarak değerlendirilen anketin birinci bölümünde araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen bazı demografik özelliklerin (cinsiyet, yaş, unvan, hizmet yılı) tespitine yönelik sorular yer alırken ikinci bölümünü 24 ifadeden oluşan "Psikolojik Sermaye Ölçeği", üçüncü bölümü ise 20 ifadeden teşkil olan "Minnesota İş Tatmini Ölçeği" oluşturmuştur.

**Psikolojik Sermaye Ölçeği:** Örgütsel Davranış disiplini açısından yeni bir kavram olan Psikolojik Sermaye, Luthans ve çalışma arkadaşlarınınca (2007) geliştirilerek ölçümlerini yapabilmek amacıyla da Psikolojik Sermaye Ölçeği oluşturulmuştur (Luthans *et al.*, 2007). Psikolojik Sermaye Ölçeği toplamda 24 maddeden ve 4 alt bileşen/boyuttan oluşmaktadır. Bu bileşenler psikolojik sermaye kavramında olduğu gibi Öz yeterlilik, Umut, İyimserlik, Esnekliktir. Her bileşen için ölçekte 6'şar ifade yer almaktadır. Ölçeği oluşturan her bir soru/madde için beşli Likert ölçeği kullanılmış ve katılımcılardan her bir madde için kendilerini en doğru şekilde ifade eden seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

**Minnesota İş Tatmin Ölçeği:** Yapılan araştırmaya katılan akademik personelin iş tatmin düzeylerini tespit etmek amacıyla Weiss ve arkadaşları tarafından 1967'de geliştirilen Minnesota Satisfaction Questionnaire (Minnesota İş Tatmin Ölçeği) uygulanmıştır (Weiss, Davis, England ve Lofquist, 1967). Bu çalışmada uygulama kolaylığı yönünden ölçeğin kısa formu tercih edilmiştir. Ölçekte, 1'den 12'ye kadar olan ifadeler İçsel Tatmini ölçmeye yönelik iken; 13'den 20'ye kadar olan ifadeler ise Dışsal Tatmini ölçmeyi amaçlamaktadır. İfadelerin değerlendirilmesine yönelik olarak da 5'li Likert ölçeği kullanılmış olup katılımcılardan her bir madde için kendilerini en doğru şekilde ifade eden seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ölçeğin sorularının içerik kapsamlarının araştırma konusunda istenenlere uygun olması, ifadelerin kolay ve anlaşılır oluşu, iş tatminini iç ve dış faktörler olarak sınıflandırması bu ölçeğin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

### Araştırmanın Kısıtlılıkları

Genç akademisyenlerin ağırlıkta olduğu bir kurum olan Hakkâri Üniversitesi'nde başta ÖYP'li Araştırma Görevlileri olmak üzere akademik personelin önemli bir kısmı yüksek lisans ya da doktora eğitimleri için görevlendirme almak suretiyle başka üniversitelerde çalışma hayatlarına devam etmektedir. İş Tatmin Ölçeği bakımından işin kendisiyle ilgili koşulların önemli bir unsur olması göz ardı edilemeyeceğinden bu durumdaki araştırma görevlileri ile anket çalışması yapılması uygun görülmemiştir. Yine aynı sebepten ötürü anketin yapıldığı dönem itibarıyla göreve başlamalarının üzerinden en az üç ay geçmemiş akademisyenlerin ankete katılmaları da uygun görülmemiştir.

Kısıt olarak nitelendirilemeyecek, ancak belirtilmesi gereken bir başka husus ise Profesör (6 kişi) ve Doçent (4 kişi) unvanına sahip akademisyenlerin sayı bakımından analize uygun bulunmaması nedeniyle ankette yer alan "unvan" sorusunun seçe-

neklerinde “Profesör” ve “Doçent” ifadelerine yer verilmemiş olup bunun yerine Dr. Öğretim Üyelerini de kapsayacak şekilde “Öğretim Üyesi” ifadesi kullanılmıştır.

## BULGULAR

### Araştırmaya Katılan Akademisyenlerin Demografik Özellikleri:

Araştırmaya katkıda bulunan katılımcıların demografik bilgilerini temsil eden cinsiyet, yaş, kurumdaki deneyim süresi ve unvan gibi kişisel özelliklerine yönelik betimsel istatistik sonuçları tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 1’de öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında katılımcıların % 76,2’sinin erkeklerden, % 23,8’inin ise kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaş gruplarına yönelik dağılımının sunulduğu adı geçen tabloya bakıldığında, katılımcıların ağırlıklı olarak %71,5’lik oranla 31-40 yaş aralığında katılımcıların ağırlıkta olduğu akademisyenlerden oluştuğu görülmektedir.

Hakkâri Üniversitesi’nde akademisyenlerin kurumda geçen hizmet sürelerine bakıldığında ise, 5 yıldan uzun süredir görev yapanların daha fazla olduğu görülmektedir. Yukarıdaki tabloda akademisyenlerin unvanlarına göre dağılımına bakıldığında, Öğretim Görevlisi kadrosunda görev yapan 84 akademisyenin %55,6’lık oranla ilk sırayı aldığı; Öğretim Üyesi kadrosunda görev yapan 46 akademisyenin %30,5’lik payla ikinci sırada, Araştırma Görevlisi 21 kişinin ise %13,9’luk dilimle son sırada olduğu görülmektedir.

**Tablo 1:** Katılımcı Akademisyenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde(%)	Hizmet Yılı	Frekans	Yüzde (%)
Erkek	115	76.2	5 yıldan Az	64	42.4
Kadın	36	23.8	5 yıldan Fazla	87	57.6
<b>Toplam</b>	<b>151</b>	<b>100.0</b>	<b>Toplam</b>	<b>151</b>	<b>100.0</b>
Yaş	Frekans	Yüzde (%)	Unvan	Frekans	Yüzde (%)
≤30	14	9.3	Araştırma Görevlisi	21	13.9
31-40	108	71.5	Öğretim Görevlisi	84	55.6
41-50	22	14.6	Öğretim Üyesi	46	30.5
51-60	4	2.6	Toplam	151	100.0
≥61	3	2.0			
<b>Toplam</b>	<b>151</b>	<b>100.0</b>			

**Tablo 2:** Değişkenlerin Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Değişken	Alt Boyutlar	N	Ss	Ortalama	Güvenirlik
Psikolojik Sermaye	İyimserlik	151	,55	3,34	,841
	Öz yeterlilik	151	,60	4,26	
	Umut	151	,61	4,17	
	Esneklik	151	,52	3,70	
İş Tatmini	İçsel İş Tatmini	151	,61	3,93	,912
	Dışsal İş Tatmini	151	,72	3,92	

### Psikolojik Sermaye Ölçeğine Ait Verilerin Betimleyici İstatistik Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde Psikolojik Sermayenin alt bileşenleri ve bağımlı değişken olan iş tatmini ile incelemeye alınmıştır. Katılımcıların ölçekte yer alan her bir ifadeye verdiği cevaplar toplu şekilde değerlendirmeye alınarak aritmetik ortalaması bulunarak analize dair yorumlar bu değerler üzerinden yapılmıştır. Araştırmaya konu değişkenlerin alt bileşenlerine ait ortalama, standart sapma, korelasyon ve güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Buna göre; Psikolojik Sermayenin alt bileşenleri ortalamalar bakımından, İyimserlik: 3,34; Esneklik: 3,70; Umut: 4,17; Öz Yeterlilik: 4,26 olarak tespit edilmiştir. İş Tatmini alt boyutlarına ait ortalamalar Tablo 5’de görüldüğü üzere İçsel İş Tatmini: 3,93, Dışsal İş Tatmini: 3,92 olarak saptanmıştır.

Akademisyenlerin görüşleri üzerinde cinsiyet değişkeninin psikolojik sermaye bileşenleri ve iş tatmini alt boyutları üzerinde bir etki yaratıp yaratmadığı Mann-Whitney U testi aracılığı ile incelenmiştir.

### Cinsiyet Değişkenine Yönelik Analiz Sonuçları

**Cinsiyet ile psikolojik sermaye bileşenleri ilişkisi:** Tablo 3’te sunulan analiz sonuçlarına göre; cinsiyet faktörünün Umut ( $p=0,278$ ;  $p>0,05$ ), Esneklik ( $p=0,308$ ;  $p>0,05$ ) ve Öz yeterlilik, ( $p=0,546$ ;  $p>0,05$ ) bileşenleri üzerinde ortalamalar bakımından herhangi bir etki yaratmadığı istatistiksel olarak belirlenmiştir. İyimserlik alt boyutu için ise durum farklılık arz ederek erkek ve kadın akademisyenler arasında ortalamalar açısından bir farklılık olduğu istatistiksel olarak ( $p=0,044$ ;  $p<0,05$ ) belirlenmiştir.

**Cinsiyet ile iş tatmini alt boyutları ilişkisi:** Katılımcıların cinsiyetlerinin, iş tatmininin alt boyutları olan İçsel İş Tatmini ve Dışsal İş Tatmini üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığı Mann-Whitney U Testi ile incelenerek elde edilen sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir. Bu tabloya göre erkek ve kadın akademisyenler arasında İçsel ( $p=0,635$ ;  $p>0,05$ ) veya Dışsal İş Tatmini ( $p=0,270$ ;  $p>0,05$ ) bakımından bir farklılık bulunmadığı istatistiksel olarak belirlenmiştir.

### Hizmet Yılı Değişkenine Yönelik Analiz Sonuçları

Saha çalışması sonucunda elde edilen veriler ışığında, hizmet yılı unsurunun psikolojik sermaye bileşenleri ve iş tatmini alt boyutları üzerinde bir etki yaratıp yaratmadığı Mann-Whitney U Testi aracılığıyla incelenmiştir.

**Hizmet yılı ile psikolojik sermaye bileşenleri ilişkisi:** Hakkâri Üniversitesi’nde görev yapan akademisyenlerin, kurumda geçirmiş oldukları hizmet süresinin Psikolojik Sermaye bileşenleri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunup bulunmadığını anlayabilmek amacıyla yapılan sına sonuçlarına göre psikolojik sermaye bileşenlerinin % 95’lik güvenilirlik düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşan sonuçlara ulaşılmıştır. Anlamlılık düzeyinde netice veren sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur. Elde edilen bulgular; hizmet süresi değişkeninin PsyCap bileşenlerinden Umut ( $p=0,072$ ,  $p>0,05$ ) ve İyimserlik ( $p=0,878$ ,  $p>0,05$ ) üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı buna karşın,

Öz yeterlilik ( $p=0,019$ ,  $p<0,05$ ) ve Esneklik ( $p=0,004$ ,  $p<0,05$ ) bileşenlerinin anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür (Tablo 5).

**Hizmet yılı ile iş tatmini alt boyutları ilişkisi:** Akademisyenlerin kurumda geçen hizmet süreleri ile iş tatmininin alt boyutları arasında ortalamalar bakımından farklılık olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan analizler sonucunda iş tatmini ölçeğinin alt boyutlarına yönelik olarak anlamlı derecede farklılaşan sonuçlara ulaşılamamıştır (Tablo 6).

Tablo 6’da görüldüğü üzere; Hakkâri Üniversitesi akademisyenlerinin İçsel İş Tatmini ( $p=0,627$ ,  $p>0,05$ ) ve Dışsal İş Tatmini ( $p=0,186$ ,  $p>0,05$ ) olarak tespit edilmiş, bu bağlamda Hizmet Yılı değişkeninin iş tatmini açısından bir anlam taşımadığı sonucuna varılmıştır.

### Yaş Değişkenine Yönelik Analiz Sonuçları

Katılımcıların yaş unsurunun psikolojik sermaye bileşenleri ve iş tatmini alt boyutları üzerinde bir etki yaratıp yaratmadığı Kruskal Wallis-H Testi ile sinanmıştır.

**Yaş unsuru ile iş tatmini alt boyutları ilişkisi:** Tablo 7’de yaş unsurunun İçsel İş Tatmini ( $p=0,696$ ;  $p>0,05$ ) ve Dışsal İş Tatmini ( $p=0,28$ ;  $p>0,05$ ) bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

**Tablo 3:** Akademisyenlerin Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Alt Boyutlarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Psikolojik Sermaye Ölçeği	Öz yeterlilik	Erkek	115	77,20	9199,50	1.610,5	,546
		Kadın	36	72,18	2276,50		
		Toplam	151				
	Umut	Erkek	115	78,15	8987,00	1.823,0	,278
		Kadın	36	69,14	2489,00		
		Toplam	151				
	Esneklik	Erkek	115	78,02	8972,00	1.838,0	,308
		Kadın	36	69,56	2504,00		
		Toplam	151				
	İyimserlik	Erkek	115	80,00	9199,50	1.610,5	,044*
		Kadın	36	63,24	2276,50		
		Toplam	151				

$p<0,05^*$ .

**Tablo 4:** Akademisyenlerin İş Tatmini Ölçeği Alt Boyutlarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İş Tatmini Ölçeği	İçsel İş Tatmini	Erkek	115	76,94	8848,50	1961,50	,635
		Kadın	36	72,99	2627,50		
		Toplam	151				
	Dışsal İş Tatmini	Erkek	115	78,19	8992,00	1818,00	,270
		Kadın	36	69,00	2484,00		
		Toplam	151				

$p<0,05^*$



**Yaş unsuru ile psikolojik sermaye bileşenleri ilişkisi:** Tablo 8’de akademisyenleri yaş unsurunun psikolojik sermaye bileşenleri üzerindeki etkisi gösterilmiştir.

Tablo 8’e göre; Öz yeterlilik ( $p=0,477$ ;  $p>0,05$ ), Umut ( $p=,329$ ;  $p>0,05$ ) ve Esneklik ile ( $p=0,545$ ;  $p>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İyimserlik bileşeninde

ise ( $p=0,034$ ;  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Akademisyenlerinin yaş unsuru, Psikolojik Sermayenin; Öz yeterlilik, Umut ve Esneklik bileşenleri üzerinde herhangi bir etkiye neden olmazken İyimserlik bileşeni üzerinde olumlu etki yarattığı gözlemlenmiştir.

**Tablo 5:** Akademisyenlerin Psikolojik Sermaye Ölçeği Alt Boyutlarının “Hizmet Yılı” Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öz yeterlilik	5 yıldan az	64	66,29	4242,50	2162,50	,019*
	5 yıldan fazla	87	83,14	7233,50		
	Toplam	151				
Umut	5 yıldan az	64	68,58	4389,00	2309,00	,072
	5 yıldan fazla	87	81,46	7087,00		
	Toplam	151				
Esneklik	5 yıldan az	64	64,20	4108,50	2028,50	,004*
	5 yıldan fazla	87	84,68	7367,50		
	Toplam	151				
İyimserlik	5 yıldan az	64	76,63	4904,50	2743,50	,878
	5 yıldan fazla	87	75,53	6571,50		
	Toplam	151				

$p<0,05$ \*

**Tablo 6:** Akademisyenlerin İş Tatmini Ölçeği Alt Boyutlarının “Hizmet Yılı” Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İçsel İş Tatmini	5 yıldan az	64	73,98	4735,00	2655,0	,627
	5 yıldan fazla	87	77,48	6741,00		
	Toplam	151				
Dışsal İş Tatmini	5 yıldan az	64	81,48	5214,50	2433,5	,186
	5 yıldan fazla	87	71,97	6261,50		
	Toplam	151				

$p<0,05$ \*

**Tablo 7:** Akademisyenlerin İş Tatmini Ölçeği Alt Boyutlarının “Yaş Grupları” Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Test Sonuçları

Yaş Grupları	N	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	P
İçsel İş Tatmini	$\leq -30$	14	68,43	4	2,218
	31-40	108	74,83		
	41-50	22	80,25		
	51-60	4	92,25		
	$\geq +61$	3	100,67		
	Toplam	151			
Dışsal İş Tatmini	$\leq -30$	14	68,18	4	5,066
	31-40	108	72,96		
	41-50	22	91,50		
	51-60	4	101,00		
	$\geq +61$	3	75,00		
	Toplam	151			

$p<0,05$ \*

### Akademik Unvan Değişkenine Yönelik Analiz Sonuçları

Akademisyenlerin yaş unsurunun psikolojik sermaye bileşenleri ve iş tatmini alt boyutları üzerinde bir etki yaratıp yaratmadığı Kruskal Wallis-H testi ile sınanmıştır.

**Unvan unsuru ile psikolojik sermaye bileşenleri ilişkisi:** Yukarıda yer alan Tablo 9'a göre, Akademisyenlerin psikolojik sermaye bileşenlerinin unvan unsuruyla olan ilişkisine dair yapılan inceleme sonuçları bileşenler düzeyinde farklı sonuçlar vermiştir. Buna göre unvan unsuru ile psikolojik sermayenin Öz yeterlilik ( $p=0,174$ ;  $p>0,05$ ) ve İyimserlik ( $p=0,856$ ;  $p>0,05$ ) bileşenleri için ilişki bulunamazken; Umut ( $p=0,028$ ;  $p<0,05$ ) ve Esneklik ( $p=0,006$ ;  $p<0,05$ ) bileşenlerinde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Genel olarak akademisyenlerin sahip oldukları unvanların psikolojik sermaye düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

**Yaş unsuru ile iş tatmini alt boyutları ilişkisi:** Tablo 10'a göre katılımcıların iş tatmini seviyeleri unvan değişkenine göre ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Unvan değişkeninin İçsel İş Tatminiyle ilişkisi ( $p=,538$ ;  $p>0,05$ ) düzeyinde, Dışsal İş Tatminiyle ilişkisi ise ( $p=,857$ ;  $p>0,05$ ) düze-

yinde gerçekleşerek herhangi bir etkileşime sahip olmadığı görülmektedir.

### TARTIŞMA

Bilginin üretildiği yükseköğretim kurumlarında çalışan akademisyenlerin Psikolojik Sermaye ve İş Tatmini düzeyleri bakımından ilişkisinin ortaya koyulması kapsamında yürütülen bu çalışma kendinden önceki benzer konu alanda yapılan çalışmalarla paralel sonuçlar vermekle birlikte farklılaşan sonuçları da beraberinde getirmiştir. Çalışma konularına yönelik daha önce yapılan araştırmalara değinmek gerekirse:

“Psikolojik Sermaye” kavramının yaratıcıları olan Luthans ve arkadaşları (2007), kavramın iş performansı ve iş tatmini ile olan ilişkisini ortaya koymayı hedefledikleri çalışmalarında PsyCap'ın toplamda her bir bileşenden daha fazla performans ve memnuniyetle pozitif yönlü ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. (Luthans *et al.*, 2007).

Bissessar, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğu bildirilerek bu olumlu niteliklerini öğrencilerine yansıttıkları ve karşılaştıkları sorunlara rağmen kendilerinin ve öğrencilerinin umutlu ve iyimser beklentiler içinde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca iş tatmininde ücretle ilgili unsurların

**Tablo 8:** Akademisyenlerin Psikolojik Sermaye Ölçeği Alt Boyutlarının “Yaş Grupları” Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Test Sonuçları

	Alt Boyutlar	Yaş Grupları	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Psikolojik Sermaye Ölçeği	Öz yeterlilik	≤-30	14	73,25	4	3,506	,477
		31-40	108	75,51			
		41-50	22	85,70			
		51-60	4	74,25			
		≥+61	3	37,67			
		Toplam	151				
	Umut	≤-30	14	84,29	4	4,616	,329
		31-40	108	76,52			
		41-50	22	77,82			
		51-60	4	57,13			
		≥+61	3	30,33			
		Toplam	151				
	Esneklik	≤-30	14	82,36	4	3,077	,545
		31-40	108	72,58			
		41-50	22	85,55			
		51-60	4	97,75			
		≥+61	3	70,33			
		Toplam	151				
	İyimserlik	≤-30	14	99,54	4	10,417	,034*
		31-40	108	71,98			
41-50		22	69,34				
51-60		4	106,75				
≥+61		3	118,67				
Toplam		151					

$p<0,05^*$

negatif, öğrencilere yardımcı olmanın yarattığı başarı duygusu ise pozitif ilişkili bulunmuştur (Bissessar, 2014).

Psikolojik Sermayenin hem zihinsel sağlık hem de duygusal bağlılık ile ilişkisi olduğunu düşünen Clarence ve arkadaşları ise, öğretimde kalite ve mükemmelliğin ancak öğretmenlerin PsyCap düzeylerinin artırılmasıyla mümkün olacağını savunmuşlardır (Clarence, Viju ve George, 2018).

Pakistan Peshawar Üniversitesi akademisyenleriyle yürütülen bir çalışmada ise akademik personelin PsyCap seviyelerinin örgütsel bağlılıkla ilişkisinin anlamlı olduğu görülmüştür (Rehman ve Ali, 2018).

Celal Bayar Üniversitesine mensup akademik ve idari kadroyla yapılan bir çalışmada Özkaya ve arkadaşları (2008); genel olarak her iki tarafın da yakın düzeyde iş tatmini yaşadıkları, ama sonuç olarak personelin stres düzeyi ve iş doyum seviyelerinin demografik unsurlardan etkilenmediği sonucuna varmışlardır. (Özkaya, Yakın ve Ekinci, 2008).

Abbas ve arkadaşları (2012), psikolojik sermayenin iş tatmini ve performansla anlamlı bir ilişki içinde olduğunu, psikolojik sermayenin yüksek olduğu zamanlarda işgücü devrinin daha düşük olduğunu saptamışlardır (Abbas, Raja, Darr ve Bouckennooghe, 2012). Benzer şekilde Badran ve Youssef-Morgan (2015) tarafından da bu çalışmada olduğu gibi iyimserlik

**Tablo 9:** Akademisyenlerin Psikolojik Sermaye Ölçeği Alt Boyutlarının “Akademik Unvan” Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testinin Sonuçları

	Alt Boyutlar	Akademik Unvan	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Psikolojik Sermaye Ölçeği	Öz yeterlilik	Araştırma Görevlisi	21	65,10	2	3,492	,174
		Öğretim Görevlisi	84	81,71			
		Öğretim Üyesi	46	70,55			
		Toplam	151				
	Umut	Araştırma Görevlisi	21	58,10	2	7,158	,028*
		Öğretim Görevlisi	84	83,81			
		Öğretim Üyesi	46	69,91			
		Toplam	151				
	Esneklik	Araştırma Görevlisi	21	55,62	2	10,212	,006*
		Öğretim Görevlisi	84	85,51			
		Öğretim Üyesi	46	67,93			
		Toplam	151				
	İyimserlik	Araştırma Görevlisi	21	78,52	2	,312	,856
		Öğretim Görevlisi	84	74,24			
		Öğretim Üyesi	46	78,07			
		Toplam	151				

$p < 0,05$ \*

**Tablo 10:** Akademisyenlerin İş Tatmini Ölçeği Alt Boyutlarının “Akademik Unvan” Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testinin Sonuçları

		Unvan	N	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p
İş Tatmini Ölçeği	İçsel İş Tatmini	Araştırma Görevlisi	21	66,88	4	1,241	,538
		Öğretim Görevlisi	84	78,67			
		Öğretim Üyesi	46	75,29			
		Toplam	151				
	Dışsal İş Tatmini	Araştırma Görevlisi	21	79,48	4	,309	,857
		Öğretim Görevlisi	84	74,33			
		Öğretim Üyesi	46	77,47			
		Toplam	151				

$p < 0,05$ \*

bileşenini diğer üç bileşenden daha düşük seviyede tespit etmiş ve psikolojik sermaye ile iş tatmini arasında pozitif ilişki bulunmuşlardır.

Akademisyenler üzerinden yürütülen bir çalışmada akademik personelin yüksek düzeyde pozitif psikolojik sermaye, iş performansı ve iş doyumunu yaşadıklarını, ayrıca, iş doyumunun pozitif psikolojik sermaye ile iş performansı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur (Durrah, Alhamoud ve Khan, 2016). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algısı, psikolojik iyi oluş ve iş tatmini arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada Kurt ve Demirbolat (2018); öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının iş doyumlarını ve psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

## SONUÇ

Araştırma soruları doğrultusunda yapılan istatistikî analizler sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; Psikolojik Sermaye alt bileşenlerine yönelik bulguların genel olarak yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. İş Tatmini alt boyutları da Psikolojik Sermaye ile benzerlik göstererek yüksek olarak nitelendirilebilecek sonuçlara ulaşılmıştır. Benzer konularda daha önce yapılan çalışmalardan farklı olarak erkek akademisyenlerin kadın akademisyenlere göre daha iyimser olduğu ortaya çıkmıştır.

Analiz sonuçları göstermektedir ki Hakkâri Üniversitesi akademisyenlerinin genel olarak yüksek düzeyli İş Tatmini yaşamaktadırlar. Sahip olunan işin bireye tanıdığı başarı, yaratıcılık ve sorumluluk gibi unsurların incelendiği İçsel Tatmini bulgularının yüksek çıkması, Hakkâri Üniversitesi'nde görev yapan akademik personelin bu yönleriyle işlerinden memnun olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ücret, terfi çalışma şartları gibi unsurların irdelendiği Dışsal İş Tatmininde akademisyenlerin konuyla ilgili görüşlerinin olumlu olduğu, tıptı İçsel İş Tatmininde olduğu gibi Dışsal İş Tatminin de yüksek düzeyde memnuniyet gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Araştırmanın bir başka boyutu olan Psikolojik Sermaye Bileşenlerine dair sonuçlar da tıptı İş Tatminine yönelik bulguların gösterdiği gibi yüksek bulunmuştur.

Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin, içerik olarak ölçmeyi hedefledikleri kavramları, çalışmaya katılan bireyler açısından ne ifade ettiğini anlamak maksadı taşımaya ilaveten çıkan sonuçları yalnızca işgörenin yaşadığı çevreden soyutlayan açıklamalarla yetinmek doğru olmayacaktır. Araştırmanın saha çalışmasının yürütüldüğü Hakkâri Üniversitesi'nin kurumsal özelliklerinin yanı sıra içinde yer aldığı il ve coğrafyadan kaynaklı durumların da tartışılması ve sonuçlar üzerinde etki yaratıp yaratmadığının mutlaka dikkate alınması gerekmektedir. Henüz yerleşkesini tamamlayamamış bir üniversite olması nedeniyle yaşanan mekân sıkıntıları, terör olaylarının yanı sıra bölgenin etnik yapısının doğal bir sonucu olarak sosyal ve kültürel farklılıkların neden olduğu önyargıyla birlikte gelişmişlik düzeyinin düşük olduğu bir bölgeye çalışan olarak gelmekten çekinme; ilin coğrafi yapısından kaynaklı olarak yaşanan kentleşme sorunlarının bir ürünü olan ciddi boyuttaki ve yüksek maliyetteki konut ve ulaşım sıkıntısı, kısıtlı sosyal yaşam gibi sorunlar akademis-

yenlerin bir parçası oldukları kurum ve şehre dair uzun vadeli planlarında kısıtlayıcı birer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bütün bunlara ilaveten, hali hazırda, tıptı diğer çalışanlarda olduğu gibi akademisyenlerin de iş yüküne ilaveten stres, örgütsel çatışma gibi genel sorunlarla birlikte mesleklerinin niteliğinden kaynaklı fazla ders yükü, yetersiz öğrenciler, mesleki ilgi ve saygınlıkta azalma, kadro tıkanlıkları ve sözleşme sisteminin neden olduğu stres, kişisel ve mesleki yeterliliklerin sürekli sorgulanmasına ek olarak sürekli bir şekilde gelişme çabalarının zorunluluk haline dönüşmesi gibi pek çok sorunla karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir.

Yukarıda sayılan tüm bu hususlar dikkate alındığında, Hakkâri Üniversitesi akademik personelinin iş tatmin düzeylerinin yüksek sonuçlar vermesi şaşırtıcı bulunabilir. Konuya biraz da pozitif bakmak gerekirse şu hususların da mutlaka dikkate alınması gerekir. Saha çalışmasının yürütüldüğü üniversitenin akademik kadrosunun ağırlıklı olarak gençlerden oluştuğu, dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de yaşanan ekonomik sıkıntılar ve istihdam sorunun genç akademisyenler açısından göz ardı edilemeyecek bir faktör olabileceği ve böylece iş memnuniyet düzeyi üzerindeki olası etkilerinin olumlu olabileceği gözden kaçmamalıdır. Ayrıca coğrafi ve politik konumu gereği "Geliştirme Ödeneği" adı altında yapılan ilave ödemenin, Hakkâri Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenlerin ücretinde önemli seviyede fark yarattığı da unutulmamalıdır.

Daha ziyade olumsuzlukların ağırlıkta olduğu bu sonuçların; özellikle İş Tatmini üzerinde etkili olan faktörlerin geniş yelpazesine dair fikir verici özelliktedir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen Hakkâri Üniversitesi akademisyenlerinin İş Tatmini düzeyinin yüksekliğine getirilebilecek en iyi açıklama ise insanın olumlu yönlerinden beslenen bir kavram olan ve Pozitif Psikolojinin en iyi temsilcilerinden sayılan Psikolojik Sermaye olduğu da bir kez daha ispatlanmıştır denebilir.

## KAYNAKLAR

- Abbas, M., Raja, U., Darr, W. A., & Bouckenooghe, D. (2012). Combined Effects of Perceived Politics and Psychological Capital on Job Satisfaction, Turnover Intentions, and Performance. *Journal of Management*, 40 (7), 1813-1830.
- Akdemir, B., & Açı, A. M. (2017). Psikolojik Sermaye Ve İş Tatmini İlişisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 8(2), 57-79.
- Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K., & Viswesvaran, C. (Eds.). (2001). *Handbook of industrial, work & organizational psychology: V.1: Personnel Psychology*. Sage.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F. & Mhatre, K. H. (2011). Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2).
- Aziri, B. (2011). Job Satisfaction: A Literature Review. *Management Research & Practice*, 3(4).
- Atan, Ö., & Tunçer, A. (2019). Entelektüel Sermayenin İşletme Performansına Etkileri Üzerine Bir Araştırma. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-100.



- Badran, M. A., & Youssef-Morgan, C. M. (2015). Psychological capital and job satisfaction in Egypt. *Journal of Managerial Psychology*, 30 (3), 354-370.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barak, M. E., Nissly, J. A. & Levin, A. (2001). Antecedents to Retention and Turnover among Child Welfare, Social Work, and other Human Service Employees: What Can We Learn from Past Research? A Review and Metanalysis. *Social Service Review*, 88(4), 625-661.
- Bandura, A. (2009). Cultivate Self Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. E. A. Locke içinde, *Handbook of Principles of Organizational Behavior*, Second Edition, John Wiley and Sons, Ltd., 179-200.
- Benard, B. (1993). Fostering Resiliency in Kids. *Educational Leadership*, 51 (3), 44-48.
- Bissessar, C. S. (2014). An Exploration of the Relationship between Teachers' Psychological Capital and Their Collective Self-Esteem. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (9), 35-52.
- Clarence, M., Viju P.D. & George, T.S. (2018). Influence of Psychological Capital on Affective Commitment among Teachers: A Reflective Analysis. *Research Review International Journal*. 2018 (September, Special Issue), 60-64.
- Connolly, K. M. & Myers, J. E. (2003). Wellness And Matterring: the Role of Holistic Factors in Job Satisfaction. *Journal of Employment Counseling*, 15 (4), 152-160.
- Cihangir, E. (2013) Kurumsal Performans Yönetiminde İnsan Kaynakları Boyutuna Bir Bakış, *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, Summer (7), 65-84.
- Cucina, J. & Bowling, N., (2015). Robert Hoppock: Early Job Satisfaction and Vocational Guidance Pioneer. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 53(2), 109-116.
- Çetin, F. & Varoğlu, A. K. (2015). Psikolojik sermaye, performans, ayrılma niyeti ve iş tatmini etkileşimi: Cinsiyetin düzenleyici rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(2), 105-113.
- Davis, K. (1988). *İşletmede İnsan Davranışı*. (Çev. T. Somay, F. Akyar, C. Baysal, & S. Yalçın) İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.
- Durrah, O., Alhamoud, A. & Khan, K. (2016). Positive psychological capital and job performance: The mediating role of job satisfaction. *International Scientific Researches Journal*, 72(7), 214-225.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. *Annual Meeting of the Educational Research Exchange*. Texax: Texas AveM University.
- Keser, A. (2014). *Çalışma Psikolojisi*. (Dördüncü Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Koçel, T. (2013). *İşletme Yöneticiliği*. (Onüçüncü Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Koroğlu, Ö. (2012). İçsel ve dışsal iş doyum düzeyleri ile genel iş doyum düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: turist rehberleri üzerinde bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 275-289.
- Kurt, N. & Demirbolat, A. O. (2018). Investigation of the Relationship Between Psychological Capital Perception, Psychological Well-Being and Job Satisfaction of Teachers. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 87-99.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1343). Chicago, IL: Rand McNally.
- Luszczynska, A., Urte, S. & Ralf, S. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, (139), 439-457.
- Luthans, F. (2002a). Positive Organizational Behavior: Developing and Managing Psychological Strengths. *Acad Manage Perspect*, 16(1), 57-72.
- Luthans, F. (2002b). The Need for and Meaning of Positive Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior*.(23), 695-706.
- Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive Psychological Capital: Beyond Human and Social Capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the Psychological Capital of Resiliency. *Human Resource Development Review*, 1 (5), 25-44.
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. (First Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. & Norman, S. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 55, 541-572.
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M. & Avolio, B. J. (2015). Psychological Capital and Beyond. NewYork, Amerika D.C.: Oxford University Press.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience İn Development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (p. 74-88). Oxford University Press.
- McNeese, S. D. (1997). The Influence of Manager Behavior on Nurses' Job Satisfaction, Productivity, and Commitment. *The Journal of Nursing Administration*, 17(9), 47-55.
- Merey, Z., Pişkin, M., Boysan, M., & Şehribanoğlu, S. (2013). Burnout among Turkish Teachers: the Influence of Sleep Quality and Job Satisfaction. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 332-342.
- Olorunsola, E. O. (2013). Job Satisfaction and its Predictive Measures on Job Satisfaction of Administrative Staff in South West Nigeria Universities. *European Scientific Journal*, 9(23), 167-174.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2013). *Örgütsel Davranış*. (Altıncı Baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özkaya, O., Yakın, V. & Ekinci, T. (2008). Stres Düzeylerinin Çalışanların İş Doyumu Üzerine Etkisi: Celal Bayar Üniversitesi Çalışanları Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 163-180.
- Rehman, F. & Ali, A. (2018). Relationship between Psychological Capital and Teachers' Job Commitment. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 8(3), 148-54.

- Seligman, M. E. (1998). *Learned Optimism:How to Change Your Mind and*. New York.
- Şeremet, M. (2016). Geographical education in Turkey: challenges and opportunities. *Geography*, 101(3), 146-155. <https://www.jstor.org/stable/26546734>.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73(3), 355-360.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, j. R., Holleran, S. A., Irving, L. M. et al. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Spector, P. E. (1996). *Industrial and Organizational Psychology*. (Sixth Edition). John Wiley ve Sons, Inc.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, And Consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stajkovic, A. & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going Beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 4 (26), 62-74.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. Hoboken, New Jersey / US John Wiley ve Sons.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*. 56(3), 407-415.
- Weiss, D. J., Davis, R. W., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*.
- Wright, T. A. (2003). Positive Organizational Behavior: an Idea Whose Time Has Truly Come. *Journal of Organizational Behavior*,4(24), 437-442.
- Uysal, H. T., & Çatı, K. (2016). Yükseköğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Girişimci Üniversite Algılamalarında İş ve Örgüt Psikolojisinin Etkisi. *Journal of Higher Education & Science/ Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1). 77-93.
- Ülker, T. G., & Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 205-213.
- Yiğit, İ. (2015). Psikolojik sözleşme ihlal algısı ve iş tatmini ilişkisi: İstanbul Avrupa yakası endüstri meslek lisesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, Cilt 11, Sayı 43, DOI: 10.14783/od.v11i43.5000070105
- Youssef, C. M. (2004). *Resiliency development of organizations, leaders and employees: Multi-level theory building and individual-level, path-analytical empirical testing*. A Dissertation. The University of Nebraska - Lincoln.
- Yusoff, W. F. W., Kian, T. S., & Idris, M. T. M. (2013). Herzberg's two factors theory on work motivation: does its work for today's environment. *Global journal of commerce and Management*, 2(5), 18-22.
- Zeynel, E. (2018). Akademisyenlerde Psikolojik Sermaye İle İş Tatmini Arasındaki İlişkiler Üzerine Bire Araştırma. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 31(1), 454-482.