



Universite Arastirmalari Dergisi

Journal of University Research

Cilt/Volume 5 • Sayı/Issue 1 • Nisan/April 2022

5 [1]

<http://dergipark.gov.tr/uad>



Editör

Durmuş Günay, Maltepe Üniversitesi, İstanbul

Editör Yardımcısı

Ahmet Çalık, Mersin Üniversitesi, Mersin

Editör Kurulu*

Emad Abu-Shanab, Qatar University, Qatar and Yarmouk Üniversitesi, Ürdün
Omar Al-tabbaa, University of Kent, İngiltere
José Carlos Alvarez-Merino, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Peru
Scott Erickson, Ithaca Koleji, School of Business, NewYork, ABD
Ebru Yüksel Haliloğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara
Sana Moid, Amity Üniversitesi, Hindistan
Matthew James Muszak, Cámara de Comercio Hispano Japonesa, İspanya
Roy Rada, Maryland Baltimore County Üniversitesi, ABD
Bapuji Rao, Indira Gandhi Institute of Technology (IGIT), Hindistan
Chandrani Singh, Lincoln Üniversitesi, Malezya

Tejinderpal Singh, Panjab University, Hindistan
Ramesh Sharm, Ambedkar Üniversitesi, Delhi, Hindistan
Changsoo Sohn, Saint Cloud State Üniversitesi, ABD
Adeyinka Tella, Ilorin Üniversitesi, Nijerya
Dai, You-Yu, Shandong Jiaotong Üniversitesi, Çin Cumhuriyeti
Sonali Vyas, Petroleum and Energy Studies Üniversitesi, Hindistan
Gonca Telli Yamamoto, Doğu Üniversitesi, İstanbul
Orkun Yıldız, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir
Bijal Zaveri, Parul Üniversitesi, Hindistan

Editör Danışma Kurulu*

Ahmet Cevat Acar, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul
Ömer Açıkgöz, Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Musa Akoğlu, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara
Belma Akşit, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Hülya Altunya, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta
Recep Artır, Marmara Üniversitesi, İstanbul
M. Emin Aydın, Batı İngiltere Üniversitesi, İngiltere
Orhan Aydın, Tarsus Üniversitesi, Mersin
Halis Ayhan, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul
Erdal Birol Bostancı, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara
Hamdi Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara
Işıl Bayar Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara
Ali Cem Başarır, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya
Abdullah Çavuşoğlu, EHSİM (Elektronik Harp Sistemleri Mühendislik ve Tic. A.Ş.), Ankara
Cemil Çelik, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul
Betül Çotuksöken, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Ali Demir, İstanbul Technical Üniversitesi, İstanbul
Eda Doğanakaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara
Murat Ali Dulupçu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta
Muzaffer Elmas, Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, Kocaeli
Erdem Galipoglu, Bremen Üniversitesi, Almanya
Suat Genç, Bilisim ve Bilgi Güvenliği İleri Teknolojiler Araştırma Merkezi, Kocaeli
Ensar Gül, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Bekir Gür, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara
Ersin Nazif Gürdoğan, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Tamer M. Hamouda, Ulusal Araştırma Merkezi, Mısır
Ahmet H. Hassan, Alexandria Üniversitesi, Mısır
Salim Al Hassani, Manchester Üniversitesi, İngiltere

Aytekın İşman, Sakarya Üniversitesi, Sakarya
Mohammad Jawaid, Putra Üniversitesi, Malezya
Gülçin Yahya Kaçar, Gazi Üniversitesi, Ankara
Mustafa Kaçar, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul
Kemal Kahraman, TBMM Milli Saraylar, İstanbul
Hamza Kandur, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya
Engin Karadağ, Akdeniz Üniversitesi, Antalya
Şahin Karasar, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Yüksel Kavak, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
Sezer Şener Komsuoğlu, Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Adem Korkmaz, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur
Ramazan Korkmaz, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Ashlan Nasır, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul
Süphan Nasır, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Kıvılcım Metin Özcan, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara
Yusuf Ziya Özcan, (Emekli) Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Şükrü O. Özdamar, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara
Mahmut Özer, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara
Ercan Öztemel, Marmara Üniversitesi, İstanbul
Recep Öztürk, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul
Erol Sayın, Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi, Antalya
Yunus Söylet, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul
Mehmet Şişman, Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Mehmet S. Tekelioğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara
Orhan Uzun, Bartın Üniversitesi, Bartın
Tuğba Yelken Yanpar, Mersin Üniversitesi, Mersin
Emrah Yasasin, Regensburg Üniversitesi, Almanya
Engin Yıldırım, Anayasa Mahkemesi, Ankara
Cemil Yücel, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir

*Kurul üyelerinin adları soyad alfabetik sırasına göre yazılmıştır.

Amaç ve Kapsam

Üniversite Araştırmaları Dergisi, yılda üç sayı olarak yayımlanan hakemli uluslararası bilimsel bir araştırma dergisidir. Dergi; Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayımlanır. Makaleler Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılabilir. Derginin konusu, üniversite-nin kendisidir, yükseköğretim alanıdır. Dergi üniversite kültürüne katkı yapmayı, yapılan araştırma çalışmalarını yükseköğretimin tüm paydaşlarının yararına sunmayı hedeflemektedir. Daha önce başka bir yerde yayımlanmamış inovatif, özgün bilimsel araştırma makaleleri kabul edilmektedir.

Yazarlardan makaleleri yayımlamak için herhangi bir ücret talep edilmemektedir. Bütün makaleler web sitesi üzerinden çevrim-içi (online) olarak gönderilmelidir. Dergi, yazarların makale gönderim ve değerlendirme süreçlerini web arayüzü aracılığıyla izlemelerine olanak tanır. Makale yazım kurallarına ilişkin bilgilere derginin web sitesinden ulaşılabilir.

Yayınca: Durmuş Günay

<http://dergipark.gov.tr/uad>
Email: uadergisi@gmail.com

Editor

Durmuş Günay, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Associate Editor

Ahmet Çalık, Mersin University, Mersin, Turkey

Editorial Board*

Emad Abu-Shanab, Qatar University, Qatar and Yarmouk University, Jordan
Omar Al-tabbaa, University of Kent, UK
José Carlos Alvarez-Merino, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Peru
Scott Erickson, Ithaca College, School of Business, NY, USA
Ebru Yüksel Haliloğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Ankara, Turkey
Sana Moid, Amity University, India
Matthew James Muszak, Cámara de Comercio Hispano Japonesa, Spain
Roy Rada, University of Maryland Baltimore County, USA
Bapuji Rao, Indira Gandhi Institute of Technology (IGIT), India

Chandrani Singh, Lincoln University Malaysia
Tejinderpal Singh, Panjab University, India
Ramesh Sharm, Ambedkar University Delhi, India
Changsoo Sohn, Saint Cloud State University, USA
Adeyinka Tella, University of Ilorin, Nigeria
Dai, You-Yu, Shandong Jiaotong University, China
Sonali Vyas, University of Petroleum and Energy Studies, India
Orkun Yıldız, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir
Bijal Zaveri, Parul University, India

Editorial Advisory Board*

Ahmet Cevat Acar, İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul, Turkey
Ömer Açıkgöz, Council of Higher Education, Ankara, Turkey
Musa Akoğlu, Health Sciences University, Ankara, Turkey
Belma Akşit, Maltepe University, İstanbul, Turkey
Hülya Altunya, Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey
Recep Artır, Marmara University, İstanbul, Turkey
M. Emin Aydın, University of the West of England, United Kingdom
Orhan Aydın, Tarsus University, Mersin, Turkey
Halis Ayhan, İstanbul Aydın University, İstanbul, Turkey
Erdal Birol Bostancı, Health Sciences University, Ankara, Turkey
Hamdi Bravo, Ankara University, Ankara, Turkey
Işıl Bayar Bravo, Ankara University, Ankara, Turkey
Ali Cem Başarır, Antalya Bilim University, Antalya, Turkey
Abdullah Çavuşoğlu, EHSİM (Elektronik Harp Sistemleri Mühendislik ve Tic. A.Ş.), Ankara
Cemil Çelik, Maltepe University, İstanbul, Turkey
Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs University, İstanbul, Turkey
Betül Çotuksöken, Maltepe University, İstanbul, Turkey
Ali Demir, İstanbul Technical University, İstanbul, Turkey
Eda Atatekin, Ministry of National Education, Ankara
Murat Ali Dulupçu, Suleyman Demirel University, Isparta, Turkey
Muzaffer Elmas, Kocaeli Health and Technology University, Kocaeli, Turkey
Erdem Galipoglu, University of Bremen, Germany
Suat Genc, Informatics and Information Security Research Center, Turkey
Ensar Gül, Maltepe University, İstanbul, Turkey
Bekir Gür, Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Turkey
Ersin Nazif Gürdoğan, Maltepe University, İstanbul, Turkey
Tamer M. Hamouda, National Research Center, Egypt
Ahmet H. Hassan, Alexandria University, Egypt
Salim Al Hassani, Manchester University, United Kingdom

Aytekin İşman, Sakarya University, Sakarya, Turkey
Mohammad Jawaid, Putra University, Malaysia
Gülçin Yahya Kacar, Gazi University, Ankara, Turkey
Mustafa Kaçar, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, İstanbul, Turkey
Kemal Kahraman, TBMM National Palaces, İstanbul, Turkey
Hamza Kandur, Antalya Bilim University, Antalya, Turkey
Engin Karadağ, Akdeniz University, Antalya, Turkey
Şahin Karasar, Maltepe University, İstanbul, Turkey
Yüksel Kavak, Hacettepe University, Ankara, Turkey
Sezer Şener Komsuoğlu, Council of Higher Education, Ankara, Turkey
Adem Korkmaz, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey
Ramazan Korkmaz, Maltepe University, İstanbul, Turkey
Ashlan Nasır, Bogazici University, İstanbul, Turkey
Süphan Nasır, İstanbul University, İstanbul, Turkey
Kıvılcım Metin Özcan, Social Sciences University of Ankara, Turkey
Yusuf Ziya Özcan, Council of Higher Education, Turkey
Şükrü O. Özdamar, Measurement, Selection and Placement Center, Turkey
Mahmut Özer, Ministry of National Education, Turkey
Ercan Öztemel, Marmara University, İstanbul, Turkey
Recep Öztürk, İstanbul Medipol University, İstanbul, Turkey
Erol Sayın, Alanya Hamdullah Emin Paşa University, Antalya, Turkey
Yunus Söylet, İstanbul University-Cerrahpaşa, İstanbul, Turkey
Mehmet Şişman, Council of Higher Education, Ankara, Turkey
Mehmet S. Tekelioğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Turkey
Orhan Uzun, Bartın University, Bartın, Turkey
Tuğba Yelken Yanpar, Mersin University, Mersin, Turkey
Emrah Yasasin, University of Regensburg, Germany
Engin Yıldırım, The Constitutional Court of the Republic of Turkey
Cemil Yücel, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey

* Editorial and Editorial Advisory board is listed by surname of members.

Aims and Scopes

Journal of University Research is a peer-reviewed international scientific research journal which is published quarterly. It is published in April, August and December. All articles may be written in Turkish or English. The journal is directed mainly to the concept of a university and so higher education area. The aims of this journal are to contribute to university culture and to provide research studies for the use of all stakeholders in higher education. All original and innovative, scientific research articles, previously unpublished anywhere, will be accepted.

Journal of University Research does not charge a submission fee. Submission to this journal proceeds totally online and also you can track the status of your submitted paper via our web interface. Detailed instructions about manuscript preparation can be found on the journal website.

Publisher: Durmuş Günay

<http://dergipark.gov.tr/uad>
Email: uadergisi@gmail.com

İçindekiler / Contents

— Özgün Makale/Original Article

- Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması** 1
The Adaptation of National Survey of Student Engagement (NSSE) Into Turkish: A Validity and Reliability Study
Burcu Bilir-Koca, Engin Karadağ, Osman Çekic
- Öğretim Üyelerinin Kurum Dışı Faaliyetleri: Katılım ve Etkileyen Faktörler** 20
Faculty Members' External Engagement Activities: Participation and Influencing Factors
Alper Çalikoğlu
- Uzaktan Eğitim Engelleri: Bir Meta-Sentez Çalışması** 35
Distance Education Obstacles: A Meta-Synthesis Study
Mithat Elçiçek
- Arşiv Belgeleri Işığında Türkiye'de Spor Hekimliği Tarihine Bakış** 46
Outlook on the History of Sports Medicine in Turkey in the Light of Archive Documents
Sabriye Ercan, Fuat İnce
- Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Mantık Eğitiminin İlahiyat Fakültelerine Yansıması Üzerine Bir Araştırma** 54
A Study on the Relationship Between the Logic Education in Religious Courses and Its Reflection on the Theology Faculties
Veli Can, Hülya Altunya
- Uluslararası Öğrencilerin COVID-19 Pandemisi Deneyimleri: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği** 70
COVID-19 Pandemic Experiences of International Students: The Case of Recep Tayyip Erdoğan University
Bekir Güzel
- Türkiye'de Sürdürülebilir Üniversite Konusu Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerle Yönelik Bir İnceleme** 84
A Review of Graduate Thesis on The Subject of Sustainable University in Turkey
Özdal Koyuncuoğlu
- Covid 19'un Üniversite Öğrencileri ve Ders Notları Üzerine Etkisi** 101
The Effect of Covid 19 on University Students and Class Grades
Zeynep Feride Olcay, Ahmet Ebrar Sakallı
- Skills Transformation in Higher Education: Perceptions of Foreign Şanguage Şecturers** 109
Yükseköğretimde beceri dönüşümü: Yabancı dil öğretim görevlilerinin algıları
Bekir Gür, M. Gamze Bozgöz
- **Derleme Makale/Review Article**
- Öğrencilere Sunulan İmkanlar ve Fırsatlar açısından Türk Yükseköğretiminin Değerlendirilmesi** 119
Evaluation of Turkish Higher Education in Terms of Facilities and Opportunities Offered to Students
Ünal Deniz

Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması[§]

The Adaptation of National Survey of Student Engagement (NSSE) into Turkish: A Validity and Reliability Study

Burcu Bilir-Koca^{1*}, Engin Karadağ², Osman Çekiç³

¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale, Türkiye, ²Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya, Türkiye, ³Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale, Türkiye

Orcid: B. Bilir-Koca (0000-0002-8292-0358), E. Karadağ (0000-0002-9723-3833), O. Çekiç (0000-0002-3600-2855)

Özet: Bu çalışmanın amacı yükseköğretimde öğrenci bağlılığını ölçmeye yönelik geliştirilen Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin (YÖBÖ) Türk dili ve kültürüne uyarlanmasını gerçekleştirmek ve ölçeğin geçerlik ile güvenirliliğini test etmektir. Araştırma 450 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin uyarlanma sürecinde sırasıyla çeviri geçerliği, dil ve anlam geçerliği, içerik geçerliği, yapı geçerliği ve güvenirlilik analizi çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde YÖBÖ'nün uyarlanması yapılan orijinal ölçekte olduğu gibi yükseköğretimdeki öğrenci bağlılığını on boyutlu bir yapı olarak ölçebildiği doğrulanmıştır. Ölçek için elde edilen geçerlik ve güvenirlilik sonuçlarına göre, ölçeğin Türkçe formunun orijinali gibi kabul edilebilir düzeyde geçerlik göstergelerinin bulunduğu ve yeterli güvenirlilik katsayılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak YÖBÖ'nün, yükseköğretimdeki öğrenci bağlılığını ölçebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci bağlılığı; ölçek uyarlama; YÖBÖ; yükseköğretim; üniversite öğrencisi.

Abstract: The aim of this study is to adapt the National Survey of Student Engagement (NSSE) developed to measure student engagement in higher education into Turkish language and culture and to test the validity and reliability of the Turkish version of the scale. The research was conducted using the data obtained from 450 teacher candidates. During the adaptation process of the scale, translation validity, language and meaning validity, content validity, construct validity and reliability analysis were conducted, respectively. As a result of the findings, it was confirmed that NSSE can measure student engagement in higher education as a ten-dimensional structure. According to the validity and reliability results obtained for the scale, it was determined that the Turkish form of the scale had acceptable validity indicators and sufficient reliability coefficients. As a result, it has been revealed that NSSE is a reliable and valid measurement tool that can measure student engagement in higher education.

Keywords: Student engagement; scale adaptation; NSSE; higher education; undergraduate.

I. Giriş

Öğrencilere istedik yönde davranış kazandırmaya çalışan eğitim kurumlarının, bu hedefi ne seviyede gerçekleştirebildikleri bilim insanları, uygulayıcılar ve politika yapıcılar tarafından sürekli araştırılan ve tartışılmalı konulardan biri olmuştur. Nitelikli bireyler yetiştirebilmek ve nitelikli toplumlar inşa edebilmek için eğitim kurumlarının eğitsel amaçlarını gerçekleştirebilmeleri önemli görülmektedir. Eğitim kurumlarının, eğitsel amaçlarına ulaşmasına katkı veren birçok etmen bu-

lunmaktadır (Serttaş, 2019) Eğitsel amaçlara ulaşılması sürecine katkı sağlayan etmenlerden bir tanesi de hiç şüphesiz öğrenci bağlılığıdır (Uğur & Akın, 2015). Öğrenci bağlılığı son zamanlarda eğitim araştırmalarının odaklandığı en önemli konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Cinches, Russell, Chavez ve Ortiz, 2017). Öğrenci bağlılığı, öğretme ve öğrenmeyi geliştirme çabalarının merkezinde bulunmaktadır ve öğrenci öğrenmesi için kritik bir başlangıç noktası olarak ifade edilmektedir (Groccia, 2018; Önen, 2014). Temeli psikoloji bilimine dayanan öğrenci bağlılığı terimi, eğitim ve

* Corresponding author. Email: burcubilir@comu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 11.08.2021 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 15.09.2021

doi: 10.32329/uad.981691

[§]Bu çalışma Burcu Bilir-Koca'nın 2020 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Engin Karadağ danışmanlığında hazırladığı "Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

öğretim süreçlerinin ön koşullarından bir tanesi olarak görülmektedir (Günüç, 2013).

Öğrenci bağlılığı, uluslararası alanyazında “student engagement” şeklinde ifade edilmektedir. Yükseköğretimdeki öğrenci bağlılığı ise diğer kademelerdeki öğrenci bağlılığından farklı olduğu için literatürde ayrı olarak ele alınmaktadır. Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı, üniversitenin istedik çıktılıyla ilişkili etkinliklerine öğrencilerin harcadıkları zaman ve çaba ile üniversitenin öğrencileri bu etkinliklere katılmaya teşvik etmek için yaptığı her şey olarak tanımlanmaktadır (Kuh, 2009a). Öğrenci bağlılığı öğrenci deneyimini iyileştirmek, öğrenme çıktılarını zenginleştirmek, üniversitelerin performansını artırmak amacıyla öğrenciler ve üniversiteler tarafından harcanan zaman, çaba ve ilgili diğer kaynaklar arasındaki etkileşim ile ilgili bir kavramdır (Trowler, 2010). Coates (2007) öğrenci bağlılığını, aktif öğrenme, zorlayıcı eğitsel etkinliklere katılım, akademik personel ile geliştirici bir iletişim, zenginleştirici eğitim deneyimlerine katılım ve üniversite toplulukları tarafından desteklenmiş hissetme gibi öğrenci deneyiminin akademik ve akademik olmayan yönlerini de kapsayan geniş bir yapı olarak tanımlamıştır. Öğrenci bağlılığı, öğrencilerin öğrenme süreciyle ne kadar ilgilendiklerini ve öğrenme sürecine ne kadar dâhil olduklarını veya sınıflarıyla, üniversiteleleriyle ve birbirleriyle ne kadar bağlantılı olduklarını ifade etmektedir (Axelson & Flick, 2010). Krause'a göre (2005) öğrenci bağlılığı, üniversiteye arkadaşlarından daha fazla ilgili olduklarını söyleyen öğrencilerin davranışlarının bir özetini açıklamaktadır.

Frydenberg, Ainley & Russell'e göre (2005) öğrenci bağlılığı öğrenme sürecine pozitif katkı yapan ve akademik başarıyı artıran kritik bir tetikleyen olarak göze çarpmaktadır. Birçok araştırmacı, öğrenci bağlılığı ile öğrenme çıktıları arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmektedir (Connell, Spencer & Aber, 1994; Furlong & Christenson, 2008; Marks, 2000; Park, 2005). Araştırmalarda öğrenci bağlılığının, öğrencinin üniversiteye devamı (Astin, 1985; Cox, 2013; Gonyea, 2008; Gordon, Ludlum & Hoey, 2008; Jones, 2013; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2007; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie & Peck, 2017; Shinde, 2008; Shinde, 2010) ile akademik başarı ve olumlu öğrenme davranışları (Carini, Kuh & Klein, 2006; Cox, 2013; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Fuller, Wilson & Tobin, 2011; Gordon vd., 2008; Heng, 2014; Korobova, 2012; Kuh vd., 2008; Ladd & Dinella, 2009; LaNasa, Olson & Alleman, 2007; Osagie, 2016; Park, Holloway, Arendtsz, Bempechat & Li, 2012; Pascarella & Terenzini, 1991; Peck, 2017; Phillips, 2013; Pike, Kuh & Massa-McKinley, 2008; Reeve & Tseng, 2011; Rice, 2017; Sarwar & Ashrafi, 2014; Snyder, 2008; Wang & Holcombe, 2010; Ward, Yates & Song, 2012; Zepke, Leach & Butler, 2010) üzerinde olumlu bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Öğ-

renci bağlılığı, öğrenme ve başarı için bir ön koşul olarak addedilmektedir (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006; Carini vd., 2006; Klem & Connell, 2004).

Fredricks vd.'e göre (2004) öğrenci bağlılığı, öğrencinin üniversiteye yabancılaşmasını engelleyen olası bir panzehiri temsil etmektedir. Öğrenci bağlılığı öğrenmenin artırılması ve üniversiteyi terk etme davranışının azaltılması için etkili bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır (Fredricks vd., 2004). Birçok araştırmacı öğrenci bağlılığı ile eğitim kurumunu terk arasında negatif bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Archambault, Janosz, Falu & Pagani, 2009; Finn, 1989; Newmann, 1989; Tinto, 1975). Araştırmacılar yükseköğretimde öğrenci bağlılığının azalması sonucunda öğrencilerin derslere devam etmediğini, derslerinde başarısız olduğunu ve üniversite öğrenimlerini sonlandırdıklarını ifade etmektedirler (Archambault vd., 2009; Finn, 1989; Harris, 2008; Newmann, 1989; Tinto, 1975; Willms, 2003). Öğrenci bağlılığı öğrencinin sadece akademik ve kültürel yeterliğinde, öğrenme sürecinde, akademik başarısında değil üniversitedeki diğer paydaşlarla sosyalleşmesinde, yaşam doyumunda ve verimli bir öğrenim yaşamı sürdürmesinde de önemli bir yere sahiptir (Lewis, 2010; Li, Lerner & Lerner 2010).

Öğrenci bağlılığı, öğrenciler ve üniversiteler arasındaki dinamik etkileşimlerden oluşmaktadır (Krause & Coates, 2008). Öğrenci bağlılığının sağlanmasında öğrencinin bireysel çabası tek başına yeterli değildir. Üniversiteler de öğrencinin eğitim amaçlı etkinliklere katılımını teşvik eden politikalar oluşturmalı ve kurum olarak üniversitedeki öğrenci bağlılığını düzenli bir şekilde ölçmeli ve değerlendirmelidirler (Kuh vd., 2008). Pascarella & Terenzini'ye göre (1991) bir üniversitenin etkililiği, öğrenci bağlılığının ölçülmesi ile yani, öğrencilerin üniversitedeki akademik ve akademik olmayan etkinliklere katılım düzeyleri ile çabalarındaki kalitenin tespit edilmesiyle belirlenmektedir. Öğrenci bağlılığı, öğrenci başarısının ve üniversitelerin etkililiğinin ve kalitesinin bir göstergesi olarak başta ABD yükseköğretim sistemi olmak üzere yükseköğretim sistemlerinde giderek daha fazla ön plana çıkmakta ve kullanılmaktadır (Groccia, 2018). Üniversitelerdeki eğitimin kalitesini değerlendirmek için öğrenci bağlılığı hakkında doğru bilgilere ihtiyaç bulunmaktadır. Üniversiteler öğrenci bağlılığı verilerinin yokluğunda, politikalarının ve uygulamalarının etkinliği hakkında kesin bir yargıda bulunamazlar (Kuh, 2003).

Bu sebeple üniversiteler, doğru ölçme araçlarıyla kurumsal bazda öğrenci bağlılığını tespit ederek ihtiyaç duydukları doğru bilgilere erişebilir ve bu şekilde kendilerini değerlendirip eksikliklerini tespit edebilirler. Bu noktada National Survey of Student Engagement (NSSE), öğrenci başarısı ile ilişkili öğrenci deneyiminin boyutları hakkında üniversitelere yüksek kaliteli, davranış yönelimli

veriler sağlamaktadır (Kuh, 2009b). NSSE, alanyazında yükseköğretimde öğrenci bağlılığını ölçmeye yönelik en çok kullanılan kuramsal ölçek olarak göze çarpmaktadır. NSSE, 1999 yılından günümüze kadar ABD ve birçok ülkede her yıl üniversitelere uygulanarak yükseköğretimde öğrenci bağlılığını ölçmekte ve üniversitelere birçok konuda kritik bilgiler sağlamaktadır. NSSE ayrıca alanyazında üniversitelerin kalitesinin değerlendirilmesinde genel bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır.

NSSE, öğrenci bağlılığının çok sayıda üniversite tarafından güvenilir bir şekilde ölçülebildiğini ve öğrenci bağlılığı verilerinin öğrencilerin üniversite deneyimini geliştirmek için öğretim elemanları, idari personel ve üniversite yönetimi gibi üniversitedeki farklı paydaşlar tarafından kullanılabilceğini göstermiştir (Kuh, 2009b). NSSE, üniversitelerin istedik birçok öğrenme ve kişisel gelişim çıktılarıyla büyük ölçüde ilişkili olan öğrenci davranışlarını ölçmektedir. Bu davranışlar, öğretim elemanı-öğrenci iletişimi, işbirlikçi öğrenme deneyimlerine katılım ve ödevler için haftalık harcanan zaman gibi üniversite deneyimlerini içermektedir. NSSE, öğrenci davranışlarının yanı sıra kampüs çevresi gibi öğrenme ile ilişkili olduğu düşünülen kurumsal özellikleri de incelemektedir. NSSE, öğrencilerin etkili eğitimsel uygulamalara ne kadar zaman harcadıklarını, öğrencilerin bu faaliyetlere geçen yılki katılım düzeylerini tespit ederek belirlemektedir (Axelson & Flick, 2010).

NSSE psikometrik özellikleri, normatif veri sağlaması, üniversite yöneticileri ile öğretim elemanları arasında fark edilen görünen değeri nedeniyle öğrenci deneyiminin kalitesini ve eğitim amaçlı etkinliklere katılımı ölçmek için yararlı bir değerlendirme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. NSSE kurumsal akreditasyon, hesap verebilirlik, stratejik planlama ve program değerlendirmesi gibi birçok amaç için üniversiteler tarafından kullanılmaktadır (Banta, Pike & Hansen, 2009). NSSE literatürdeki diğer ölçme araçlarına bir yön sağlamakta ve liderlik etmektedir. Bunun nedenlerinden biri, NSSE'nin kendi içinde gelişen teorik bir yapıya sahip olmasıdır. Bu sayede NSSE, diğer ölçme araçlarına teorik bir zemin oluşturmaktadır. Diğer bir neden ise, NSSE'nin üniversitelerin niteliklerine ilişkin bir kıyaslama yapabilmeleri için üniversitelere veri temin etmesidir (Öz, 2019).

Ülkemizde yükseköğretim düzeyinde yapılan öğrenci bağlılığı araştırmaları incelendiğinde, araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların genellikle tek bir yükseköğretim kurumunda yapıldığı, araştırma sonuçlarının araştırma yapılan yükseköğretim kurumuyla sınırlı kaldığı ve araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının da ilgili yükseköğretim kurumuna özgü olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle, yükseköğretim sistemimiz bağlamında öğrenci bağlılığını ölçebilecek kapsamlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına

ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için, çalışmada yukarıdaki paragraflarda değinilen birçok ülkede her yıl üniversitelerde öğrenci bağlılığını ölçmekte kullanılan, alanyazında üniversitelerin kalitesinin değerlendirilmesinde genel bir ölçüt olarak kabul edilen ve en çok kullanılan kuramsal ölçek olan NSSE'nin Türk dili ve kültürüne uyarlanması ve Türkçe ölçeğin (Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği [YÖBÖ]) geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenerek ülkemiz alanyazınına kazandırılması hedeflenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Örneklem

Bu çalışma gerçekleştirilirken beş örneklem grubundan yararlanılmıştır. YÖBÖ'nün çeviri geçerliği çalışmasında kullanılan ilk örneklem grubu, yüksek lisans ve doktora eğitimini yurt dışında gerçekleştiren ve doktora eğitimi sonrasında bir süre yurtdışında misafir öğretim üyesi olarak görev yapan eğitim bilimleri alanındaki iki akademisyenden oluşmaktadır. Türkçe formun dil ve anlam geçerliği çalışmasında kullanılan ikinci örneklem grubu ise Türkçe Eğitimi bölümünde görev yapan iki akademisyenden meydana gelmektedir. İngilizce ve Türkçe formların dilsel eşdeğerliklerinin ölçümü için uygulama yapılan üçüncü örneklem grubu, kasıtlı örnekleme yöntemi ile belirlenen İngiliz dili eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 36 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ölçeğin içerik geçerliği çalışmasında kullanılan dördüncü örneklem grubu eğitim bilimleri uzmanı üç akademisyenden meydana gelmektedir. Son olarak YÖBÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirildiği beşinci örneklem grubu ise kasıtlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 450 öğretmen adayından oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Uluslararası alanyazında öğrenci bağlılığını ölçmeye yönelik en çok tanınan kuramsal ölçek olan NSSE araştırma kapsamında dilimize uyarlanmıştır. Ölçek, akademik zorluk, akranlarla öğrenme, öğretim elemanlarıyla deneyimler ve kampüs çevresi olmak üzere 4 temel kriterden meydana gelmektedir. Ölçekte ayrıca öğrenci bağlılığının çoklu yapısını açıklayabilmek amacıyla 4 kritere ilave olarak 10 tane de bağlılık göstergesi bulunmaktadır. Toplamda 47 maddeden oluşan bu bağlılık göstergeleri temel kriterler altında gruplandırılmıştır. Akademik zorluk kriteri üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri ve sayısal muhakeme bağlılık göstergelerinden; akranlarla öğrenme kriteri işbirlikçi öğrenme ve farklı kişilerle tartışmalar bağlılık göstergelerinden; öğretim elemanlarıyla deneyimler kriteri öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve etkili öğretim uygulamaları bağlılık göstergelerinden ve son olarak kampüs çevresi kriteri ise etkileşimlerin kalitesi ve destekleyici çevre bağlılık göstergelerinden oluşmaktadır. Ölçekteki

her madde “Çok sık”, “Sık”, “Bazen” ve “Asla” şeklinde 4'lü Likert ölçeğiyle derecelendirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına EK 1'de yer verilmiştir (Miller, Sarraf, Dumford & Rucconi, 2016). Ölçeğin güvenirlik analizleri ise her yıl NSSE'nin araştırma ve veri analizi birimi tarafından yapılmakta ve analiz sonuçları yayınlanmaktadır. 2019 yılında gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonuçlarına göre bağlılık göstergelerinin sınıf düzeyinde hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 1'de gösterilmektedir (NSSE, 2019).

Tablo 1. NSSE Ölçeğinin 2019 Yılına Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Bağlılık Göstergeleri	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları	
	I. Sınıf	Son Sınıf
Üst Seviye Öğrenme	.83	.85
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	.85	.86
Öğrenme Stratejileri	.76	.78
Sayısal Muhakeme	.82	.83
İşbirlikçi Öğrenme	.83	.85
Farklı Kişilerle Tartışmalar	.87	.89
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	.81	.84
Etkili Öğretim Uygulamaları	.84	.85
Etkileşimlerin Kalitesi	.83	.85
Destekleyici Çevre	.88	.88

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçeğin uyarlama çalışmasına başlayabilmek için öncelikle gerekli izin alınmıştır. Bu kapsamda, ölçeğin uyarlanması için Indiana Üniversitesi ile araştırmacı arasında ölçek kullanım sözleşmesi imzalanmıştır. Sözleşme imzalandıktan sonra izin alınan tarihlerde ölçeğin uyarlama çalışması yapılmıştır. Araştırmada veri toplama sürecine geçilmeden önce araştırmacının etik kurallara uygun olduğuna yönelik olarak araştırma için etik kurul izni ve veri toplama aracının örnekleme yer alan üniversite öğrencilerine uygulanabilmesi için araştırma izni alınmıştır. Araştırmada yer alan her bir öğrenci istediği zaman araştırmadan ayrılma hakkına sahip olarak gönüllülük esasına dayalı bir şekilde araştırmaya katılmıştır.

Uyarlama süreci dokuz aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, ölçek maddeleri eğitim bilimleri alanında görev yapan iki akademisyen tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve ölçeğin geçici Türkçe formu oluşturulmuştur. İkinci aşamada, çeviri geçerliği kapsamında beş İngilizce dil uzmanı ölçekteki maddelerin İngilizce-Türkçe çeviri uyumunu kontrol etmiştir. Üçüncü aşamada, dil ve anlam çalışması kapsamında iki Türkçe dil uzmanı tarafından ölçek maddelerinin dil bilgisi ve anlam açısından Türk diline uygunlukları incelenmiş ve gerekli

düzeltilmeler yapılmıştır. Dördüncü aşamada, İngilizce bir dil uzmanı tarafından Türkçe formun İngilizce'ye geri çevirisi yapılmış ve geri-çeviri maddeleri ile İngilizce orijinal maddelerin uyumları incelenmiştir. Beşinci aşamada, dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında İngilizce dili eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 36 öğretmen adayına YÖBÖ'nün İngilizce ve Türkçe formları birer hafta arayla uygulanmış ve YÖBÖ'nün İngilizce ve Türkçe formlarındaki maddelerin aynı anlamı ifade edip etmedikleri eşleştirilmiş grup t testi ile kontrol edilmiştir. Altıncı aşamada, ölçeğin Türkçe formu eğitim bilimleri uzmanı üç akademisyen tarafından içerik geçerliği kapsamında kontrol edilmiştir. Yedinci aşamada, ölçekteki maddelerin madde ayırt ediciliğini tespit etmek amacıyla Pearson çarpım momentler korelasyon analizi uygulanarak ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Sekizinci aşamada, YÖBÖ'nün yapı geçerliğinin test edilmesi için kasıtlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 450 öğretmen adayından toplanan verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Dokuzuncu ve son aşamada ise YÖBÖ'nün güvenirliliği, iç tutarlılık yöntemlerinden Cronbach Alfa katsayısı kullanılarak incelenmiştir. (Baloğlu & Karadağ, 2008; Danışman & Karadağ, 2019; Şahin, Uğur, Dinçel, Balıkcı & Karadağ, 2014). Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinde IBM SPSS Statistics 21 ve LISREL 8.51 programlarından yararlanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Çeviri Geçerliği

Ölçek uyarlama sürecinin ilk aşamasında, YÖBÖ'nün çevirisi ve çeviri geçerliği çalışması yapılmıştır. Ölçek maddeleri yüksek lisans ve doktora eğitimi yurt dışında gerçekleştiren ve doktora eğitimi sonrasında bir süre yurtdışında misafir öğretim üyesi olarak görev yapan eğitim bilimleri alanındaki iki akademisyen tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri işleminden sonra uzmanlar maddelerin çevirisini karşılaştırmışlardır. Karşılaştırmalar sonucunda uzmanlar birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak her bir maddeyi temsil edebilecek en uygun Türkçe ifadeleri belirleyerek ölçeğin geçici Türkçe formunu oluşturmuşlardır.

Ölçeğin geçici Türkçe formu oluşturulduktan sonra çeviri geçerliği çalışmasını yapmak üzere orijinal maddelerin sol kısımda, çeviri maddelerin sağ kısımda, çeviri uygunluk derecesini belirten 10'lu skalanın ise orta kısımda yer aldığı Çeviri Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu hazırlanmıştır (Baloğlu & Karadağ, 2008). Beş İngilizce dil uzmanı ölçeğin önce İngilizce orijinal maddesini sonra Türkçe çeviri maddesini okuyarak çeviri maddesinin orijinal maddeyle anlam ve içerik bakımından ne derece örtüşüğünü 0 ile 10 puan arasında puanlamışlardır. Uzmanlarının değerlendirmelerine göre, Türkçe çevirisi

yapılan maddelerin İngilizce orijinal maddelerle olan uygunluk derecesi puanlarının 8.2 ile 10.0 arasında değiştiği saptanmıştır.

3.2. Dil ve Anlam Geçerliliği

Araştırmanın bu aşamasında Türkçe formun dil ve anlam çalışması gerçekleştirilmiştir. Türkçe eğitimi bölümünde görev yapan iki akademisyenden Türkçe formdaki maddelerin dil bilgisi ve anlam açısından Türk diline uygunluklarını incelemeleri istenmiştir. Uzmanların sunduğu öneriler kapsamında bazı maddeler tekrar gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Geri-çeviri işlemine geçilmeden önce araştırmacılar tarafından ölçeğin Türkçe formunun bir de araştırmanın hedef kitlesi olan öğrencilerin gözünden değerlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda 2 tanesi Türkçe eğitimi bölümünde olmak üzere farklı alanlarda eğitim gören 6 tane öğretmen adayıyla birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan her öğrenciye Türkçe formdaki maddeler teker teker okunmuş ve öğrenciden kendisine okunan ilgili maddeden ne anladığını ifade etmesi istenmiştir. Ayrıca görüşme yapılan her bir öğrenciye maddelerin anlam ve anlaşılabilirlik bakımından uygun olup olmadığı eğer değilse madde üzerinde hangi değişiklik yapılırsa maddenin kendisi için daha anlamlı ve daha kolay anlaşılır olabileceği de sorulmuştur. Öğrencilerden alınan geri dönütler sonucunda bazı maddelerde maddenin vermek istediği anlamı güçlendirmek ve maddenin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılır olması için küçük değişiklikler yapılmıştır. Bu işlem sonucunda ölçeğin Türkçe formu son halini almıştır.

Türkçe form son halini aldıktan sonra geri-çeviri işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, İngilizce bir dil uzmanı tarafından Türkçe formun İngilizce'ye geri çevirisi yapılmıştır. Çeviri işleminden sonra ölçeğin orijinal İngilizce maddeleri ile geri çevirisi yapılan maddeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda geri-çeviri maddeleri ile İngilizce orijinal maddelerin uyduğu gözlenmiştir. Bu işlem sonucunda ölçeğin dil geçerliğinin son aşaması olan dilsel eşdeğerlik çalışmasına geçilmiştir.

3.3. Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Dil geçerliğinin son aşamasında YÖBÖ'nün İngilizce ve Türkçe formlarındaki maddelerin aynı anlamı ifade edip etmediklerini belirlemek için dilsel eşdeğerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. İngilizce ve Türkçe formların dilsel eşdeğerliklerinin ölçümü için uygulama yapılacak olan örneklem, kasıtlı örnekleme yöntemi ile belirlenen İngiliz dili eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 36 öğretmen adayından meydana gelmektedir. Öğretmen adaylarına sırasıyla YÖBÖ'nün İngilizce ve Türkçe formları birer hafta arayla uygulanmıştır. Öğrencilerden elde

Tablo 2. YÖBÖ Maddelerinin Dilsel Eşdeğerliklerini Tespit Etmek İçin Uygulanan Eşleştirilmiş Grup t-testi Sonuçları

Maddeler	İngilizce Form		Türkçe Form		t	df	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
1	2.69	.78	2.71	.88	-.15	35	.88
2	2.86	.87	2.72	.97	.64	35	.53
3	3.09	.84	2.95	.92	.61	35	.54
4	2.72	.94	2.80	1.09	-.40	35	.69
5	2.83	.94	2.83	.74	.03	35	.98
6	2.83	.85	2.77	.76	.35	35	.73
7	2.36	1.05	2.30	.94	.29	35	.78
8	2.81	.71	2.81	.86	-.00	35	.99
9	2.94	.83	2.97	.84	-.14	35	.89
10	2.86	.83	2.88	.78	-.11	35	.92
11	2.81	.86	2.86	.80	-.28	35	.78
12	2.31	1.14	2.19	.98	.43	35	.67
13	1.92	.99	1.83	1.03	.36	35	.72
14	2.25	.94	1.89	.98	1.62	35	.11
15	2.08	.97	1.91	.99	.75	35	.46
16	2.61	.87	2.54	.77	.33	35	.74
17	2.46	.87	2.47	.91	-.05	35	.96
18	2.81	.92	2.80	.86	.04	35	.97
19	2.77	.90	2.75	.91	.09	35	.93
20	2.61	.99	2.61	.96	.00	35	1.0
21	2.69	.92	2.67	.92	.11	35	.91
22	2.75	.94	2.33	.89	1.69	35	.10
23	2.58	.97	2.22	1.10	1.35	35	.18
24	2.47	1.06	2.28	1.03	.73	35	.47
25	2.44	.94	2.39	.93	.26	35	.80
26	2.37	.96	2.22	.90	.69	35	.50
27	2.28	1.09	2.25	.97	.10	35	.92
28	1.72	.88	1.83	.91	-.48	35	.64
29	2.19	1.06	2.26	.97	-.29	35	.78
30	1.92	.97	1.97	1.03	-.26	35	.80
31	2.50	1.18	2.71	1.03	-.84	35	.40
32	2.86	.83	2.49	.84	1.79	35	.08
33	2.61	.93	2.49	.81	.58	35	.57
34	2.64	.90	2.52	.94	.72	35	.48
35	4.61	1.84	3.76	1.92	1.85	35	.07
36	3.56	1.84	3.41	1.87	.31	35	.76
37	3.61	1.69	3.63	1.85	-.05	35	.96
38	3.39	2.06	3.46	2.37	-.15	35	.88
39	3.94	2.23	3.41	2.19	1.03	35	.31
40	2.36	.93	2.14	.93	1.19	35	.24
41	2.00	.86	1.89	.82	.70	35	.49
42	2.22	.87	2.42	1.02	-.85	35	.40
43	2.11	1.06	2.14	.93	-.15	35	.88
44	2.20	.95	2.20	1.06	.00	35	1.00
45	2.06	.92	1.20	1.04	.29	35	.77
46	1.98	.85	2.26	.99	-1.43	35	.16
47	2.03	.97	2.03	.99	-.00	35	1.00

$p^{*} \leq .05$

edilen ve normal dağılım gösteren veriler üzerinde 47 maddenin her biri için ayrı ayrı eşleştirilmiş grup t testi uygulanmıştır.

Eşleştirilmiş grup t testi sonuçlarına göre, ölçekteki maddelerin İngilizce ve Türkçe formlarına verilen cevapların

ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin eşleştirilmiş grup t-testi sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Ölçeğin dil geçerliği sağlandıktan sonra Türkçe formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışması doğrultusunda öncelikle içerik geçerliği çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu eğitim bilimleri uzmanı üç akademisyen tarafından içerik geçerliği kapsamında kontrol edilmiştir. Uzmanlar Türkçe formdaki maddeleri okuyarak maddelerin öğrenci bağlılığını ölçebilme derecesini incelemişlerdir. Alan uzmanlarından gelen öneriler doğrultusunda bazı maddeler gözden geçirilmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.

İçerik geçerliği sağlandıktan sonra ölçek uyarlama sürecine sırasıyla ölçekteki maddelerin madde ayırt ediciliği, yapı geçerliği, güvenilirlik analizi çalışmalarıyla devam edilmiştir. Analizlerin gerçekleştirileceği örneklem, katıtlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 450 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarından içerik geçerliği tamamlanan Türkçe formu asla - 1 (bir), bazen - 2 (iki), sık - 3 (üç) ve çok sık - 4 (dört) olmak üzere 4'lü likert aralığında değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablo 3. YÖBÖ'nün Madde-Toplam Korelasyonlarını Tespit Etmek İçin Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Madde	r	Madde	r
1	0.273*	25	0.429*
2	0.343*	26	0.487*
3	0.400*	27	0.460*
4	0.435*	28	0.299*
5	0.516*	29	0.319*
6	0.540*	30	0.290*
7	0.435*	31	0.218*
8	0.517*	32	0.559*
9	0.416*	33	0.483*
10	0.477*	34	0.464*
11	0.539*	35	0.269*
12	0.473*	36	0.420*
13	0.492*	37	0.399*
14	0.510*	38	0.390*
15	0.453*	39	0.367*
16	0.607*	40	0.580*
17	0.567*	41	0.589*
18	0.585*	42	0.565*
19	0.552*	43	0.525*
20	0.547*	44	0.567*
21	0.450*	45	0.566*
22	0.530*	46	0.526*
23	0.569*	47	0.570*
24	0.605*		

n=450, p*≤.01

3.4. Madde Ayırt Ediciliği

Ölçek maddelerinin bireyleri ayırt etmede ne derece yeterli olduğunun tespit edilebilmesi için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyon değerlerini tespit etmek için Pearson çarpım momentler korelasyon analizi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonucunda, korelasyon katsayılarının .269 ile .607 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Tüm maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyon katsayıları Tablo 3'te görülmektedir.

3.5. Yapı Geçerliği

YÖBÖ'nün yapı geçerliğinin test edilmesi için örneklemdeki öğrencilerden toplanan verilere DFA uygulanmıştır. DFA, ölçek uyarlama sürecinde ölçeğin yapısını incelemek ve ölçekteki temel boyutların sayısını (faktörler) ve madde-faktör ilişkilerinin örüntüsünü (faktör yükleri) doğrulamak için kullanılmaktadır (Brown, 2006). Bu kapsamda çalışmada, orijinal ölçeğin 10 faktörden oluşan yapısının Türkçe formdan toplanan verilerle doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için LISREL 8.51 programı kullanılarak DFA yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinin uygulanmasında sırasıyla şu aşamalar gerçekleştirilmiştir: (i) Türkçe formun öğrencilere uygulanması sonucunda elde edilen 462 geçerli ölçekten işlerliği olmadığı düşünülen 12 tane ölçek atılmıştır. (ii) Kalan 450 verinin normalliği kontrol edilmiştir. Bu kapsamda, maddelerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiş, bu değerlerin -1,5 ile +1,5 aralığında değiştiği gözlenmiştir. Böylelikle normallik için gereken koşulun sağlandığı tespit edilmiştir. (iii) Daha sonra her bir madde için z-puanı hesaplanmış ve uç değerlerin olmadığı görülmüştür. (iv) Bu işlemlerden sonra kayıp veriler için orta değer ataması gerçekleştirilmiştir. (v) Elde edilen eksiksiz veri seti için normallik tekrar kontrol edilmiş, maddelerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında

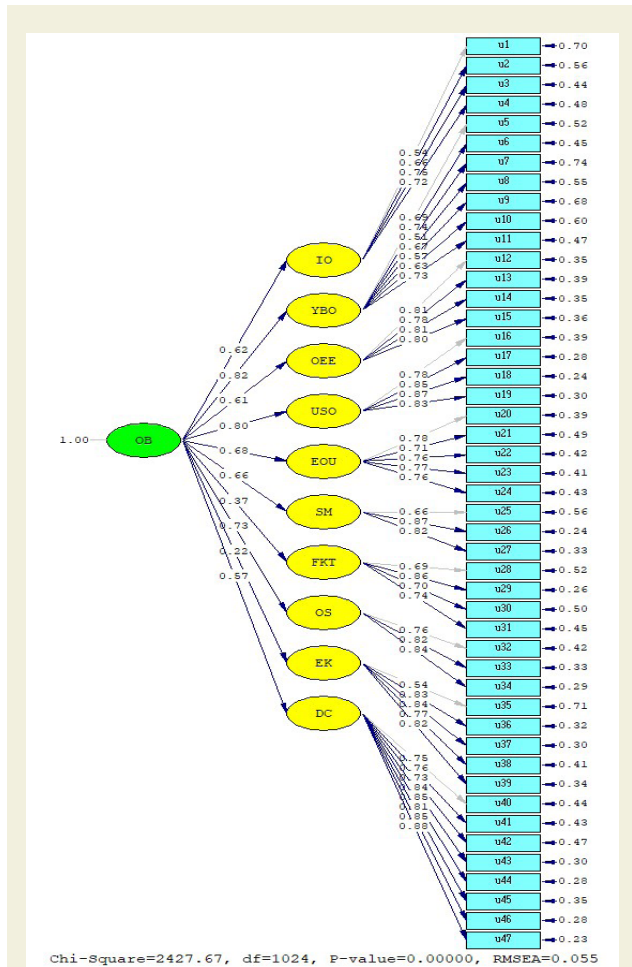
Tablo 4. YÖBÖ'nün Yapı Geçerliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Uyum İyiliği Değerleri
χ^2	2427.67
df	1024
χ^2/df	2.37
RMSEA	.05
GFI	.81
AGFI	.80
CFI	.97
IFI	.97
NFI	.94
NNFI	.97

değiştigi belirlenerek verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. (vi) Son olarak her madde için tekrar z-puanı hesaplanmış ve uç değerlerin olmadığı gözlemlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analiz için hazır hale gelen 450 veriye DFA uygulanmış ve uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir.

YÖBÖ'nün yapı geçerliğinin tespit edilmesi için uygulanan DFA neticesinde ki-kare (x^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca, 47 madde için elde edilen tüm t değerleri 0.01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Sonuç olarak, uyum iyiliği indeksleri bağlamında elde edilen değerler kapsamında ölçeğin orijinal faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. YÖBÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4'te görülmektedir.

YÖBÖ için DFA path diyagramı Şekil 1'de verilmektedir. Diyagrama bakıldığında faktörlerin maddelerle ilişkisini ifade eden standartlaştırılmış katsayıların .51 ile .88



Şekil 1. YÖBÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Not: OB=Öğrenci Bağlılığı, IO=İşbirlikçi Öğrenme, YBO=Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme, OEE=Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi, USO=Üst Seviye Öğrenme, EOU=Etkili Öğretim Uygulamaları, SM= Sayısal Muhakeme, FKT= Farklı Kişilerle Tartışmalar, OS=Öğrenme Stratejileri, EK=Etkileşimlerin Kalitesi, DC=Destekleyici Çevre.

aralığında değiştiği görülmektedir. Diyagramdan, YÖBÖ'nün on boyutlu yapısının, yükseköğretimde öğrenci bağlılığı olarak tanımlanan genel yapının bileşenleri olduğu anlaşılmaktadır.

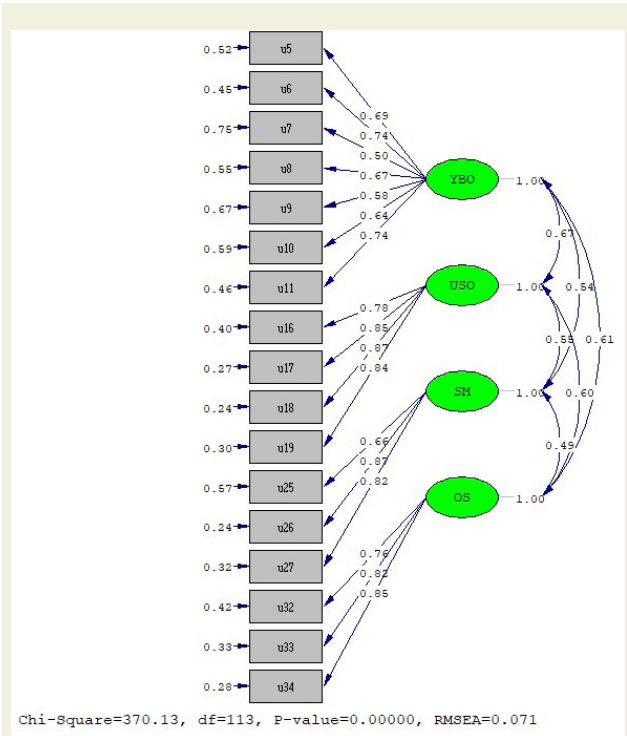
YÖBÖ'nün yapı geçerliği sağlandıktan sonra YÖBÖ'yü oluşturan temel kriterlerin yapı geçerlikleri de araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda, ilk olarak akademik zorluk temel kriterinin yapı geçerliğini belirlemek için DFA yapılmıştır. Uygulanan DFA neticesinde ki-kare (x^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, 17 madde için elde edilen tüm t değerleri 0.01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Sonuç olarak, uyum iyiliği indeksleri bağlamında elde edilen değerler kapsamında akademik zorluk temel kriterinin faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. Akademik zorluk temel kriterinin yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan DFA sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Akademik Zorluk Temel Kriterinin Yapı Geçerliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Uyum İyiliği Değerleri
x^2	370.13
df	113
x^2/df	3.27
RMSEA	.07
GFI	.91
AGFI	.88
CFI	.98
IFI	.98
NFI	.97
NNFI	.97

Akademik zorluk temel kriteri için doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı Şekil 2'de verilmektedir. Diyagram incelendiğinde, faktörlerin maddelerle ilişkisini ifade eden standartlaştırılmış katsayıların .50 ile .87 aralığında değiştiği gözlemlenmektedir.

İkinci olarak akranlarla öğrenme temel kriterinin yapı geçerliğini belirlemek için DFA yapılmıştır. Uygulanan DFA neticesinde ki-kare (x^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, 8 madde için elde edilen tüm t değerleri 0.01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Sonuç olarak, uyum iyiliği indeksleri bağlamında elde edilen değerler kapsamında akranlarla öğrenme temel kriterinin faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. Akranlarla öğrenme temel kriterinin yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan DFA sonuçları



Şekil 2. Akademik Zorluk Temel Kriteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Not: YBO=Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme, ISO=Üst Seviye Öğrenme, SM=Sayısal Muhakeme, OS=Öğrenme Stratejileri.

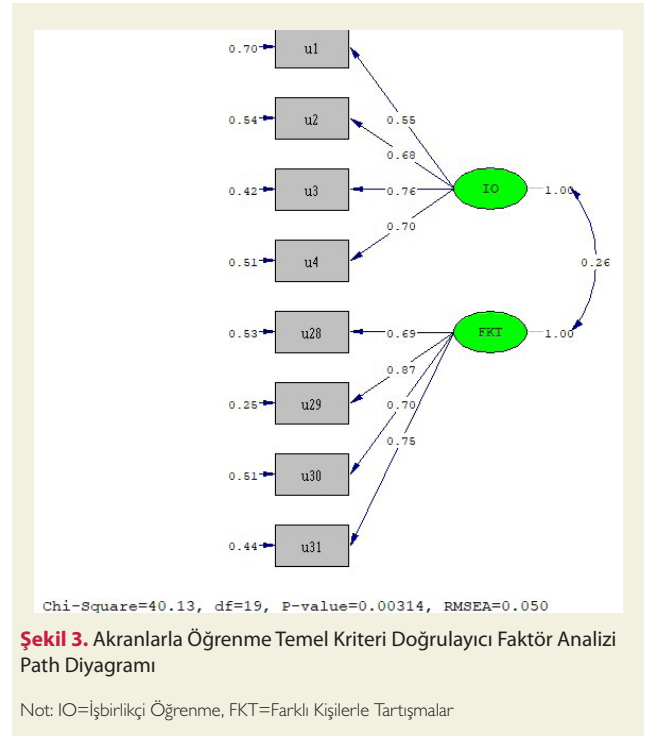
Tablo 6'da verilmektedir.

Akranlarla öğrenme temel kriteri için doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı Şekil 3'te verilmektedir. Diyagram incelendiğinde, faktörlerin maddelerle ilişkisini ifade eden standartlaştırılmış katsayıların .55 ile .87 aralığında değiştiği gözlemlenmektedir.

Üçüncü olarak öğretim elemanlarıyla deneyimler temel kriterinin yapı geçerliğini belirlemek için DFA yapılmıştır. Uygulanan DFA neticesinde ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı incelendiğinde modelin uyum göstermediği görülmüştür. Diğer uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir seviyede olmasına rağmen ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranını düşürmek için modifi-

Tablo 6. Akranlarla Öğrenme Temel Kriterinin Yapı Geçerliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Uyum İyiliği Değerleri
χ^2	40.13
df	19
χ^2/df	2.11
RMSEA	.05
GFI	.98
AGFI	.96
CFI	.99
IFI	.99
NFI	.97
NNFI	.98



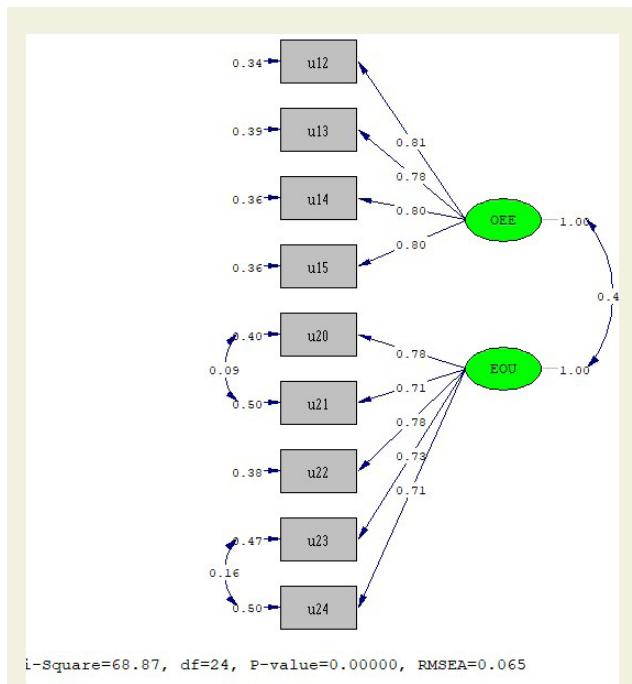
Şekil 3. Akranlarla Öğrenme Temel Kriteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Not: IO=İşbirlikçi Öğrenme, FKT=Farklı Kişilerle Tartışmalar

kasyon yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Aynı bağılılık göstergesinde olan ve benzer yapıları ölçtüğü tespit edilen maddeler arasında modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyonların uygulanması sonucunda ki-kare değerinin önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca, 9 madde için elde edilen tüm t değerleri 0.01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Sonuç olarak, uyum iyiliği indeksleri bağlamında elde edilen değerler kapsamında öğretim elemanlarıyla deneyimler temel kriterinin yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan DFA sonuçları Tablo 7'de verilmektedir.

Öğretim elemanlarıyla deneyimler temel kriteri için doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı Şekil 4'te verilmektedir. Diyagram incelendiğinde, faktörlerin maddelerle ilişkisini ifade eden standartlaştırılmış katsayıların .71 ile .81 aralığında değiştiği gözlemlenmektedir.

Son olarak kampüs çevresi temel kriterinin yapı geçerliğini belirlemek için DFA yapılmıştır. Uygulanan DFA neticesinde ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı incelendiğinde modelin uyum göstermediği görülmüştür. Diğer uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir seviyede olmasına rağmen ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranını düşürmek için modifikasyon yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Aynı bağılılık göstergesinde olan ve benzer yapıları ölçtüğü tespit edilen maddeler arasında modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyon-



Şekil 4. Öğretim Elemanlarıyla Deneyimler Temel Kriteri Doğrulamayı Faktör Analizi Path Diyagramı

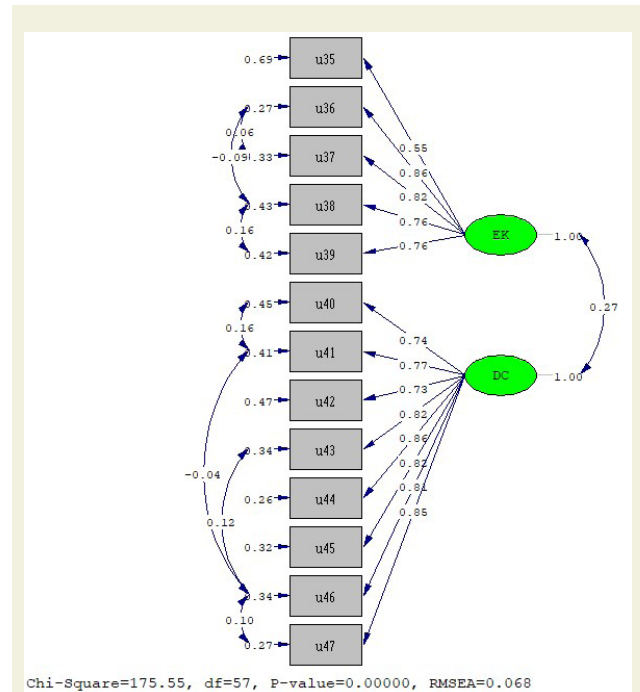
Not: OEE=Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi, EOU=Etkili Öğretim Uygulamaları

ların uygulanması sonucunda ki-kare değerinin önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Uygulanan DFA sonucunda ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca, 13 madde için elde edilen tüm t değerleri 0.01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Sonuç olarak, uyum iyiliği indeksleri bağlamında elde edilen değerler kapsamında kampüs çevresi temel kriterinin faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. Kampüs çevresi temel kriterinin yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan DFA sonuçları Tablo 8’de verilmektedir.

Kampüs Çevresi temel kriteri için DFA path diyagramı Şekil 5’te verilmektedir. Diyagram incelendiğinde, faktörlerin maddelerle ilişkisini ifade eden standartlaştırıl-

Tablo 7. Öğretim Elemanlarıyla Deneyimler Temel Kriterinin Yapı Geçerliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Uyum İyiliği Değerleri
χ^2	68.87
df	24
χ^2/df	2.86
RMSEA	.06
GFI	.97
AGFI	.94
CFI	.99
IFI	.99
NFI	.98
NNFI	.98



Şekil 5. Kampüs Çevresi Temel Kriteri Doğrulamayı Faktör Analizi Path Diyagramı

Not: EK=Etkileşimlerin Kalitesi, DC=Destekleyici Çevre

mış katsayıların .55 ile .86 aralığında değiştiği gözlemlenmektedir.

Orijinal ölçekteki temel kriterlerin doğrulamayı faktör analizi path diyagramlarına EK 2’te yer verilmiştir (Miller vd., 2016).

3.6. Güvenirlik Analizleri

YÖBÖ’nün geçerliği sağlandıktan sonra uyarılma çalışmasına güvenilirlik analizleri ile devam edilmiştir. Güvenirlik, ölçme aracının ölçtüğü yapıyı tutarlı bir şekilde yansıtması olarak tanımlanmaktadır (Field, 2009). Araştırmada YÖBÖ’nün güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Bir ölçme aracının iç tutarlılığı, soruların birbirleriyle ya da aynı şeyi ölçmeye çalışan tüm soruların kendi aralarında ne oranda tutarlı olduklarıyla ilgilidir. Cronbach Alfa katsayısı, ölçme aracının iç tutar-

Tablo 8. Kampüs Çevresi Temel Kriterinin Yapı Geçerliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Uyum İyiliği Değerleri
χ^2	175.55
df	57
χ^2/df	3.07
RMSEA	.06
GFI	.94
AGFI	.91
CFI	.98
IFI	.98
NFI	.98
NNFI	.98

Tablo 9. YÖBÖ'nün ve Bağlılık Göstergelerinin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Bağlılık Göstergeleri	Madde Sayısı	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları
Üst Seviye Öğrenme	4	.90
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	7	.84
Öğrenme Stratejileri	3	.84
Sayısal Muhakeme	3	.82
İşbirlikçi Öğrenme	4	.77
Farklı Kişilerle Tartışmalar	4	.84
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	4	.88
Etkili Öğretim Uygulamaları	5	.87
Etkileşimlerin Kalitesi	5	.88
Destekleyici Çevre	8	.94
YÖBÖ	47	.92

lılığını hesaplamada kullanılan en bilinen yöntemlerden biridir (Punch, 2014). YÖBÖ ve bağlılık göstergeleri için tespit edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 9'da verilmektedir.

4. Tartışma

Bu araştırmada, Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin Türk dili ve kültürüne uyarlanması yapılarak, ölçeğin geçerlik ile güvenirliliği test edilmiştir. Bu amaçla araştırmada sırasıyla İngilizce-Türkçe çeviri geçerliği, dilsel eşdeğerliğin belirlenmesi, doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık çalışmaları yapılmıştır.

Ölçeğin çeviri geçerliği bulgularına göre, çeviri maddelerinin orijinal İngilizce maddelerle uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçekteki tüm maddelerin uyum ortalaması 9.20 puan olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin uyum puanlarının ise 8.2 ile 10.0 puan arasında değiştiği saptanmıştır. Tespit edilen uygunluk derecesi puanları ışığında ölçeğin çevirisinin İngilizce orijinaliyle örtüştüğü ve ölçeğin çevirisinin yeterli olduğu ifade edilebilir.

Ölçekteki maddelerin dilsel eşdeğerliklerinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen eşleştirilmiş grup t testi sonuçlarına göre, ölçekteki maddelerin İngilizce ve Türkçe formlarına verilen cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İngilizce ve Türkçe formlarındaki tüm maddelerin ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmaması her iki formun denk olduğu ve İngilizce orijinal form ile Türkçe çeviri formunun aynı anlamı ifade ettiği şeklinde yorumlanmıştır. Sonuç olarak, ölçeğin çeviri ve dil geçerliği çalışmaları doğrultusunda ulaşılan bulgular kapsamında, ölçeğin Türk kültürü üzerinde kullanılabileceği söylenebilir.

Ölçeğin yapı geçerliği çalışması doğrultusunda gerçekleştirilen DFA sonucunda ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzey-

leri hesaplanmıştır ($\chi^2=2427.67$, $df=1024$, $p<.01$). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/df=2.37$, $p<.01$) incelendiğinde modelin araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyum gösterdiği belirlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen diğer uyum iyiliği değerleri de literatürde ölçü olarak kabul edilen değerlerle örtüşmüş ve ölçek için önerilen modelin uygun ve kabul edilebilir olduğunu ortaya koymuştur (RMSEA=.05, GFI=.81, AGFI=.80, CFI=.97, IFI=.97, NFI=.94, NNFI=.97). Araştırmada kullanılan uyum iyiliği indekslerinin standart uyum ölçü değerleri ise şu şekildedir: Literatürde tam bir uzlaşma bulunmamakla beraber Uyum İyiliği İndeksi (GFI) ve Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) değerlerinin 0.80 ve üzerinde olması kabul edilebilir uyum, 0.90 ve üzerinde olması ise iyi uyum olarak belirtilmektedir. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Artırımlı Uyum İndeksi (IFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) değerlerinin ise 0.90 ve üzerinde olması iyi uyum, 0.95 ve üzerinde olması ise mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir. Ortalama Hataların Karekök Ortalaması (RMSEA) değeri 0.08 ve altında ise iyi uyumu, 0.05 ve altında ise mükemmel uyumu ifade etmektedir. Son olarak Ki-Kare İstatistiği (χ^2) / Serbestlik Derecesi (df) oranının 3-5 arasında olması iyi uyum, 3'ten küçük değerde olması ise mükemmel uyum olarak belirtilmektedir (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Doll, Xia & Torkzadeh, 1994; Jöreskog, Sörbom, Du Toit & Du Toit, 2001; Kline, 2011; Marsh & Balla, 1994; Schumacker & Lomax, 2004; Segars & Grover, 1993). Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktörlerin yük değerleri .51 ile .88 arasında bulunmuştur ve bu değerler istenilen düzeydedir (Kline, 1994). Tüm bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin, yükseköğretimdeki öğrenci bağlılığını on boyutlu bir yapı olarak ölçebildiği doğrulanmıştır.

Araştırmada ölçeği oluşturan temel kriterlerin yapı geçerlikleri de incelenmiştir. Akademik zorluk temel kriterinin yapı geçerliği çalışması doğrultusunda gerçekleştirilen DFA sonucunda ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır ($\chi^2=370.13$, $df=113$, $p<.01$). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/df=3.27$, $p<.01$) incelendiğinde modelin araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyum gösterdiği belirlenmiştir. DFA sonucunda tespit edilen diğer uyum iyiliği değerleri de (RMSEA=.07, GFI=.91, AGFI=.88, CFI=.98, IFI=.98, NFI=.97, NNFI=.97) literatürde ölçü olarak kabul edilen değerlerle örtüşmüş ve önerilen modelin uygun ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Doll, Xia & Torkzadeh, 1994; Jöreskog, Sörbom, Du Toit & Du Toit, 2001; Kline, 2011; Marsh & Balla, 1994; Schumacker & Lomax, 2004; Segars & Grover, 1993). Ayrıca doğru-

layıcı faktör analizi sonucunda faktörlerin yük değerleri .50 ile .87 arasında bulunmuştur ve bu değerler istenilen düzeydedir (Kline, 1994). *Akranlarla öğrenme* temel kriterinin yapı geçerliği çalışması doğrultusunda gerçekleştirilen DFA sonucunda ölçek için oluşturulan modelle uygun ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır ($\chi^2=40.13$, $df=19$, $p<.01$). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/df=2.11$, $p<.01$) incelendiğinde modelin araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyum gösterdiği belirlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen diğer uyum iyiliği değerleri de (RMSEA=.05, GFI=.98, AGFI=.96, CFI=.99, IFI=.99, NFI=.97, NNFI=.98) literatürde ölçü olarak kabul edilen değerlerle örtüşmüş ve önerilen modelin uygun ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Doll, Xia & Torkzadeh, 1994; Jöreskog, Sörbom, Du Toit ve Du Toit, 2001; Kline, 2011; Marsh & Balla, 1994; Schumacker & Lomax, 2004; Segars & Grover, 1993). Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktörlerin yük değerleri .55 ile .87 arasında bulunmuştur ve bu değerler istenilen düzeydedir (Kline, 1994).

Üçüncü olarak *öğretim elemanlarıyla deneyimler* temel kriterinin yapı geçerliğini belirlemek üzere uygulanan DFA sonucunda ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/df=5.08$) incelendiğinde modelin uyum göstermediği görülmüştür. Diğer uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir düzeyde (RMSEA=.09, GFI=.94, AGFI=.89, CFI=.97, IFI=.97, NFI=.96, NNFI=.96) olmasına rağmen ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranını düşürmek için aynı bağıllık göstergesinde olan ve benzer yapıları ölçtüğü tespit edilen maddeler arasında modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyonların uygulanması sonucunda ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır ($\chi^2=68.87$, $df=24$, $p<.01$). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/df=2.86$, $p<.01$) incelendiğinde modelin araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyum gösterdiği belirlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen diğer uyum iyiliği değerleri de (RMSEA=.06, GFI=.97, AGFI=.94, CFI=.99, IFI=.99, NFI=.98, NNFI=.98) literatürde ölçü olarak kabul edilen değerlerle örtüşmüş ve önerilen modelin uygun ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Doll, Xia & Torkzadeh, 1994; Jöreskog, Sörbom, Du Toit & Du Toit, 2001; Kline, 2011; Marsh & Balla, 1994; Schumacker & Lomax, 2004; Segars & Grover, 1993). Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktörlerin yük değerleri .71 ile .81 arasında bulunmuştur ve bu değerler istenilen düzeydedir (Kline, 1994). Son olarak *kampüs çevresi* temel kriterinin yapı geçerliğini tespit etmek üzere uygulanan DFA sonucunda ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/df=8.09$) incelendiğinde modelin uyum göstermediği görülmüştür. Diğer uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir düzeyde (RMSEA=.10, GFI=.85,

AGFI=.79, CFI=.94, IFI=.94, NFI=.94, NNFI=.93) olmasına rağmen ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranını düşürmek için aynı bağıllık göstergesinde olan ve benzer yapıları ölçtüğü tespit edilen maddeler arasında modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyonların uygulanması sonucunda ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır ($\chi^2=175.55$, $df=57$, $p<.01$). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/df=3.07$, $p<.01$) incelendiğinde modelin araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyum gösterdiği belirlenmiştir. DFA sonucunda tespit edilen diğer uyum iyiliği değerleri de (RMSEA=.06, GFI=.94, AGFI=.91, CFI=.98, IFI=.98, NFI=.98, NNFI=.98) literatürde ölçü olarak kabul edilen değerlerle örtüşmüş ve önerilen modelin uygun ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Doll, Xia & Torkzadeh, 1994; Jöreskog, Sörbom, Du Toit & Du Toit, 2001; Kline, 2011; Marsh & Balla, 1994; Schumacker & Lomax, 2004; Segars & Grover, 1993). Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktörlerin yük değerleri .55 ile .86 arasında bulunmuştur ve bu değerler istenilen düzeydedir (Kline, 1994). Sonuç olarak uyum iyiliği indeksleri bağlamında elde edilen değerler kapsamında temel kriterlerin faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir

Ölçeğin ve bağıllık göstergelerinin iç tutarlılığını tespit etmek üzere Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen güvenilirlik analizi neticesinde ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Bağıllık göstergelerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise üst seviye öğrenme için .90, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme için .84, öğrenme stratejileri için .84, sayısal muhakeme için .82, işbirlikçi öğrenme için .77, farklı kişilerle tartışmalar için .84, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi için .88, etkili öğretim uygulamaları için .87, etkileşimlerin kalitesi için .88 ve destekleyici çevre için .94 olarak tespit edilmiştir. Cronbach alfa katsayısı 0.70 ve üzerinde ise ölçeğin güvenilir olduğu belirtilmektedir (Durmuş, Yurtkoru & Çinko, 2013). Ölçek ve bağıllık göstergeleri için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ışığında ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Yükseköğretim Öğrenci Bağıllığı Ölçeği için elde edilen geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarına göre, ölçeğin Türkçe formunun orijinali gibi kabul edilebilir düzeyde geçerlik göstergelerinin bulunduğu ve yeterli güvenilirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak uyarlaması yapılan ölçeğin, yükseköğretimdeki öğrenci bağıllığını ölçebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin üniversitelerde öğrenci bağıllığını tespit etmeye yönelik gerçekleştirilecek araştırmalarda kullanılacak yararlı bir araç olabileceği ve öğrenci bağıllığını anlamada üniversitelere değerli bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

5. Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'nun 04/04/2019 tarihli ve 2019/28 numaralı kararı ile alınmıştır.

6. Kaynakça

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38-43. doi: 10.1080/00091383.2011.533096.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571- 606.
- Banta, T. W., Pike, G. R., & Hansen, M. J. (2009). The use of engagement data in accreditation, planning, and assessment. *New Directions for Institutional Research*, 141, 21-34. doi: 10.1002/ir.284.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32.
- Cinches, M. F. C., Russell, R. L. V., Chavez, J. C., & Ortiz, R. O. (2017). Student engagement: Defining teacher effectiveness and teacher engagement. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 15(1), 5-19.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.
- Cole, D. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.
- Connell, J., Spencer, M., & Aber, J. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493-506. doi:10.2307/1131398.
- Cox, B. G. (2013). *Academic and social integration of the non-traditional college student: Does engagement affect retention*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina at Charlotte, Charlotte, NC.
- Danışman, Ş. ve Karadağ, E. (2019). Öğretmenlik yeteneği inancı ölçeği: Türkçeye uyarlanması ve yapı geçerliğinin test edilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 577-603.
- Doll, W. J., Xia, W., & Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument. *MIS Quarterly*, 18(4), 453-461.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (5. Baskı). İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (Third edition). London: Sage Publications.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frydenberg, E., Ainley, M., & Russell, V. J. (2005). *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. The Australian Government Department of Education, Science and Training (DEST). http://web.archive.org/web/20120721015202/http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm#Introduction adresinden erişilmiştir.
- Fuller, M. B., Wilson, M. A., & Tobin, R. M. (2011). The National Survey of Student Engagement as a predictor of undergraduate GPA: A cross-sectional and longitudinal examination. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 735-748. doi: 10.1080/02602938.2010.488791.
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368. doi: 10.1002/pits.20302.
- Gordon, J., Ludlum, J., & Hoey, J. J. (2008). Validating NSSE against student outcomes: Are they related?. *Research in Higher Education*, 49, 19-39. doi: 10.1007/s1162-007-9061-8.
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?. *New Directions For Teaching And Learning*, 154, 11-20. doi: 10.1002/tl.
- Günüş, S. (2013). *Teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü ve derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79.
- Heng, K. (2014). The relationships between student engagement and the academic achievement of first-year university students in Cambodia. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(2), 179-189. doi: 10.1007/s40299-013-0095-8.
- Jones, S. G. (2013). *The relationship between the National Survey of Student Engagement scores and persistence data from the freshman to sophomore year among Georgia Southern University students*. (Unpublished doctoral dissertation). Georgia Southern University, Statesboro, GA.
- Jöreskog, K. G., Sörbom, D., Du Toit, S., & Du Toit, M. (2001). *LISREL 8: New statistical features*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Lin-

- king teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third edition). New York: The Guilford Press.
- Korobova, N. (2012). *A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American students*. (Doctoral dissertation). Iowa State University, Ames, Iowa.
- Krause, K. (2005). *Understanding and promoting student engagement in university learning communities*. 'Engaged, inert or otherwise occupied?'. Victoria: The University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education. https://www.liberty.edu/media/3425/teaching_resources/Stud_eng.pdf adresinden erişilmiştir.
- Krause, K. L., & Coates, H. (2008) Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505. doi: 10.1080/02602930701698892.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32. doi:10.1080/00091380309604090.
- Kuh G. D. (2009a). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683-706.
- Kuh, G. D. (2009b). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions and recommendations. *ASHE Higher Education Report*, 32(5), San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- LaNasa, S. M., Olson, E., & Alleman, N. (2007). The impact of on-campus student growth on first-year student engagement and success. *Research in Higher Education*, 48(8), 941-966. doi: 10.1007/s11162-007-9056-5.
- Lewis, A.D. (2010). *Facilitating student engagement: The importance of life satisfaction*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina, South Carolina.
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 801-815.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marsh, H. W., & Balla, J. (1994). Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effects of sample size and model parsimony. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 28(2), 185-217. doi: 10.1007/BF01102761.
- Miller, A. L., Sarraf, S. A., Dumford, A. D., & Rocconi, L. M. (2016). *Construct validity of NSSE engagement indicators*. https://nsse.indiana.edu/pdf/psychometric_portfolio/Validity_ConstructValidity_FactorAnalysis_2013.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019). *NSSE 2019 Engagement indicators internal consistency statistics by class level*. http://nsse.indiana.edu/2019_institutional_report/pdf/EI%20Interrelations%202019.pdf adresinden erişilmiştir.
- Newmann, F. M. (1989). Student engagement and high school reform. *Educational Leadership*, 46(5), 34-36.
- Osagie, S. E. (2016). *Student engagement and academic success in veterans' post-secondary education*. (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia, PA.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 221-234.
- Öz, Y. (2019). *Yükseköğretimde öğrenci katılımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Park, Y. S. (2005). Student engagement and classroom variables in improving mathematics achievement. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 87-97.
- Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? A time-use study of within- and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 390-401.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peck, L. (2017). *The correlation between the National Survey of Student Engagement indicators and first year student achievement, satisfaction, and retention*. (Unpublished doctoral dissertation). Old Dominion University, Norfolk, VA.
- Phillips, G. C. (2013). *A comparative study of international student engagement and success based on race/ethnicity, gender, and institutional type*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Pike, G. R., Kuh, G. D., & Massa-McKinley, R. (2008). First-year students' employment, engagement, and academic achievement: Untangling the relationship between work and grades. *Naspa Journal*, 45(4), 560-582. doi: 10.2202/1949-6605.2011.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Rice, D. (2017). *An exploratory study examining the relationship between student engagement and success between minority and non-minority nursing students*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Sarwar, M., & Ashrafi, G. M. (2014). Students' commitment, en-

- agement and locus of control as predictor of academic achievement at higher education level. *Current Issues in Education*, 17(3), 1-10.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling* (Second edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Segars, A. H., & Grover, V. (1993). Re-examining perceived ease of use and usefulness: A confirmatory factor analysis. *MIS Quarterly*, 17(4), 517-525.
- Serttaş, Ö. (2019). *Okul ikliminin yordayıcısı olarak öğrencilerin prososyal davranışları ve öğrenci bağlılığı: Lise öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Shinde, G. S. (2008). *The relationship between students' responses on the National Survey of Student Engagement (NSSE) and retention*. (Doctoral dissertation). Tennessee Technological University, Cookeville, TN.
- Shinde, G. S. (2010). The relationship between students' responses on the National Survey of Student Engagement (NSSE) and retention. *Review of Higher Education and Self-Learning*, 3(7), 54-67.
- Snyder, J. A. (2008). *An exploration of the effects of student characteristics and engagement practices on academic success for low-income college students*. (Unpublished doctoral dissertation). Bowling Green State University, Bowling Green, OH.
- Şahin, M., Uğur, C., Dinçel, S., Balıkcı, A. ve Karadağ, E. (2014). Dağıtımçı liderlik ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, dil geçerliği ve ön psikometrik incelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(2), 19-30.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). New Jersey: Pearson Education.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi:10.3102/00346543045001089.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: The Higher Education Academy.
- Uğur, E. ve Akın, A. (2015). The psychometric properties of Turkish version of the student engagement scale. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 53-59.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. doi:10.3102/0002831209361209.
- Ward, C., Yates, D., & Song, J. Y. (2012). Blending research and teamwork to enhance undergraduate education: Results from National Survey of Student Engagement and business ETS major field test. *American Journal of Business Education*, 5(3), 325-330. doi: 10.19030/ajbe.v5i3.7004.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation, Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2010). Engagement in post-compulsory education: Students' motivation and action. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(1), 1-17. doi: 10.1080/13596740903565269.

EK I

NSSE'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Appendix A. Exploratory Factor Analysis Loadings: First-year Students

Component	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
RSocietal	0.816											
Rlownview	0.812											
Rlconnect	0.812									-0.448		
Rlperspect	0.795											
Rldiverse	0.794											
Rlnewview	0.771									-0.442		
Rlntegrate	0.726											
askquest	0.454								0.413			
SEsocial		-0.849										
SEwellness		-0.836										
SEvents		-0.817										
SEactivities		-0.809										
SEdiverse		-0.773										
SEacademic		-0.756					-0.456					
SEnonacad		-0.741										
SElearnsup		-0.725										
empstudy		-0.538										-0.44
CLstudy			0.841									
CLaskhelp			0.816									
CLproject			0.781									
CLexplain			0.769									
DDeconomic				-0.909								
DDreligion				-0.881								
DDpolitical				-0.874								
DDrace				-0.871								
Qladmin					0.868							
Qlstaff					0.867							
Qlfaculty					0.836		-0.442					
Qladvisor					0.788							
Qlstudent					0.582							
LSnotes						0.829						
LSsummary						0.799						
LSreading	0.478					0.603	-0.401			-0.441		
drafts						0.496						
unpreparedr						-0.485						
challenge						0.403						
ETorganize							-0.852					
ETexample							-0.845					
ETgoals							-0.823					
ETfeedback							-0.807					
ETdraftfb							-0.783					
QRproblem								-0.909				
QRevaluate								-0.898				
QRconclude								-0.868				
SFdiscuss									0.851			
SFperform									0.837			
SFcareer									0.82			
SFotherwork									0.802			
attendant												
HOanalyze	0.44									-0.894		
HOevaluate	0.465									-0.869		
HOform	0.451									-0.854		
HOapply										-0.817		
memorize												
tmreadhrs											0.76	
tmprephrs											0.723	
wpages											0.602	
present			0.407									0.48

Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization

Note: For details about item wording and Engagement Indicators, please see the [NSSE 2013 codebook](#)

Appendix B. Exploratory Factor Analysis Loadings: Seniors

Component	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Rlownview	0.839									-0.423			
Rsocietal	0.831									-0.427			
Rldiverse	0.816												
Rlperspect	0.815												
Riconnect	0.812									-0.487			
Rlnewview	0.779									-0.467			
Rlntegrate	0.71									-0.403			
askquest	0.459							0.404					
SEsocial		-0.839											
SEwellness		-0.838											
SEvents		-0.823											
SEactivities		-0.798											
SEnonacad		-0.752											
SEdiverse		-0.746											
SEacademic		-0.733				-0.496			0.429				
SElearnsup		-0.725											
CLproject			0.823										
CLstudy			0.823										
CLaskhelp			0.786										
CLexplain			0.742										
present			0.616					0.452					
DDeconomic				-0.917									
DDreligion				-0.899									
DDpolitical				-0.886									
DDrace				-0.886									
LSnotes					0.821								
LSsummary					0.794					-0.42			
LSreading	0.477				0.582	-0.402				-0.448			
drafts					0.581						0.406		
unpreparedr					-0.535								0.403
ETorganize						-0.88							
ETexample						-0.859							
ETgoals						-0.85							
ETfeedback						-0.843							
ETdraftfb						-0.792							
QRproblem							-0.918						
QRconclude							-0.907						
QRevaluate							-0.905						
SFdiscuss								0.876					
SFotherwork								0.839					
SFcareer								0.833					
SFperform								0.8					
attendart								0.449					
Qlstaff									0.859				
Qladmin									0.852				
Qlfaculty						-0.543			0.746				
Qladvisor									0.733				
Qlstudent									0.622				
HOanalyze	0.434									-0.902			
HOform	0.481									-0.862			
HOevaluate	0.506									-0.86			
HOapply										-0.807			
wrpages											0.695		
tmreadhrs											0.641	0.423	
tmprephrs												0.772	
empstudy												0.555	
challenge		-0.416										0.46	
memorize					0.442	-0.411				-0.445			0.75

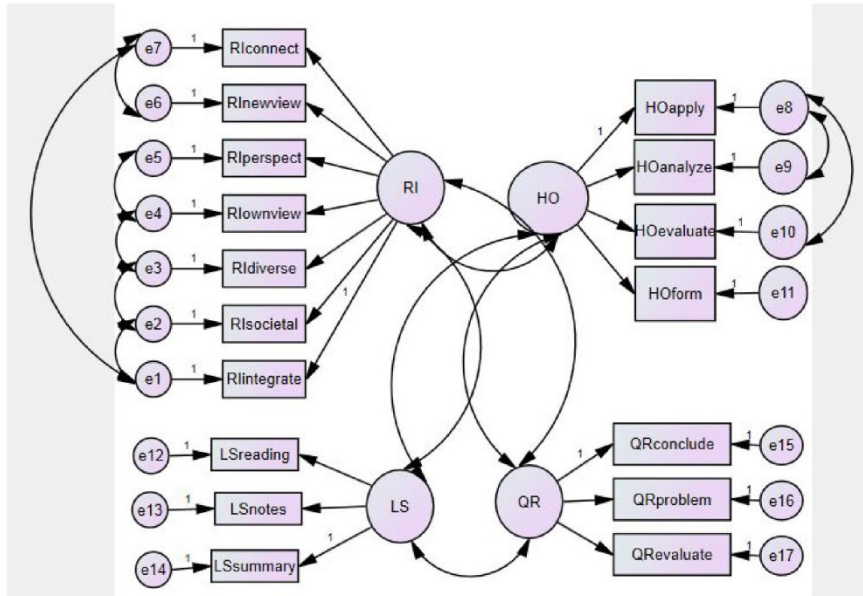
Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization

Note: For details about item wording and Engagement Indicators, please see the [NSSE 2013 codebook](#)

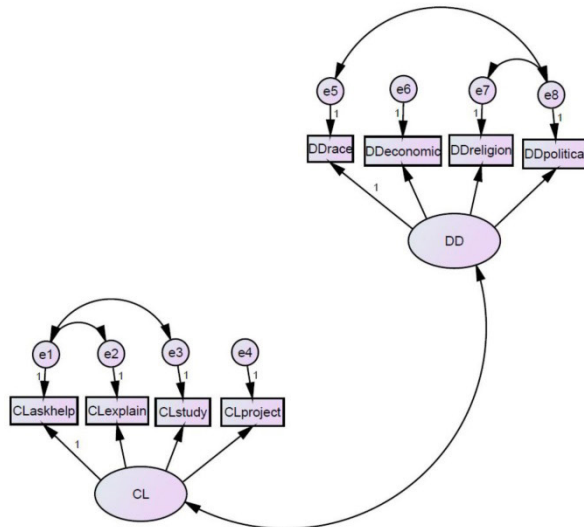
EK 2

NSSE'deki Temel Kriterlerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramları

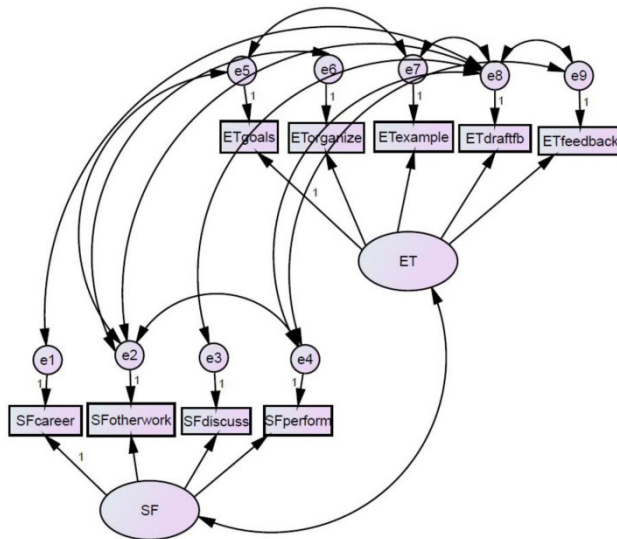
Appendix D. Academic Challenge CFA Model: Reflective & Integrative Learning (RI), Higher-Order Learning (HO), Quantitative Reasoning (QR), and Learning Strategies (LS)



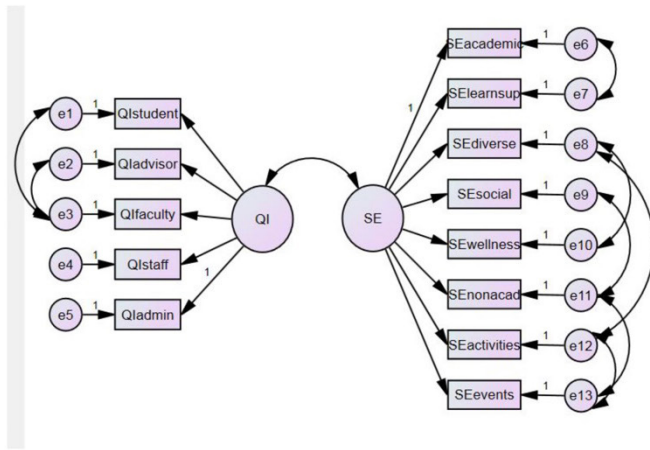
Appendix E. Learning with Peers CFA Model: Collaborative Learning (CL) and Discussions with Diverse Others (DD)



Appendix F. Experiences with Faculty CFA Model: Student-Faculty Interaction (SF) and Effective Teaching Practices (ET)



Appendix G. Campus Environment CFA Model: Quality of Interactions (QI) and Supportive Environment (SE)



Öğretim Üyelerinin Kurum Dışı Faaliyetleri: Katılım ve Etkileyen Faktörler

Faculty Members' External Engagement Activities: Participation and Influencing Factors

Alper Çalikoğlu^{1*}

¹Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Esenler Mah. Sadi Fenercigil Cad. No. 6, Çanakkale, Türkiye

Orcid: A. Çalikoğlu (0000-0002-7526-3740)

Özet: Bilginin üretimindeki değişimler ile birlikte, yükseköğretimin topluma hizmet işlevinde ticari odaklı kurum dışı faaliyetlerin ağırlığı hızla artmıştır. Böylelikle, akademisyenlerin bir yandan ticari odaklı kurum dışı faaliyetlere daha fazla katılım sağlamaları diğer yandan da toplumsal konularda entelektüel liderlik işlevlerini devam ettirmeleri beklenir hale gelmiştir. Diğer taraftan ilgili kaynaklarda, ticari odaklı faaliyetlere katılımdaki artışın üniversitelerin topluma hizmet işlevi açısından olumsuz sonuçlar doğurduğu yönünde eleştiriler de yer almaktadır. Bu çalışmada, son dönemde kurum sayısı ve öğrenci kapasitesinin hızla arttığı Türk yükseköğretim sisteminde, üniversitelerin topluma hizmet işlevini, öğretim üyelerinin ticari ve sosyal odaklı kurum dışı faaliyetleri çerçevesinde bütünlük olarak incelemeyi amaçlanmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseninde ilişkisel bir araştırma olarak tasarlanan çalışmada, öncelikle Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin hangi ticari ve sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlere katıldıkları betimsel analiz teknikleri ile incelenmiş, ardından her bir kurum dışı faaliyet alanı için katılıma etki eden faktörler lojistik regresyon ile ortaya konulmuştur. Bulgular, katılımcıların çeşitli ticari ve sosyal odaklı faaliyetlere katıldıklarını, ancak sosyal odaklı faaliyetler yürüten katılımcıların oranının ticari odaklı faaliyet yürütenlerin iki katından daha fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretim üyelerinin ticari odaklı kuruma dışı faaliyete katılan grupta olma ihtimalinin, devlet üniversitesinde görev yapıyor olmaktan olumsuz, profesör unvanlı, erkek ve uygulamalı/pratik odaklı, teknoloji transferine yönelik ve uluslararası amaç ya da yönelimli araştırma eğilimine sahip olma durumlarından ise olumlu etkilendiği bulgusu elde edilmiştir. Sosyal odaklı faaliyetlere katılan grupta olma ihtimalinin de yaşı 60 ve üzeri, araştırma üretkenliği daha yüksek ve toplum odaklı araştırma yönelimi olan gruplarda olanlar için artarken, Fen, Teknoloji, Matematik, Mühendislik alanında olan öğretim üyeleri için azaldığı bulgusuna erişilmiştir. Bu bulgular çerçevesinde, öğretim üyelerinin yürüttüğü kurum dışı faaliyetler konusunda politika ve uygulamalar geliştirilirken, küresel gelişmelerin yanında bireysel ve kurumsal faktörlerin ve ulusal bağlamın da göz önünde bulundurulması önerilmiştir. Ayrıca, ilgili süreçlerde karar vericiler ile üniversite örgütünün paydaşları, sanayi kuruluşları ve farklı toplumsal kurum temsilcileri arasındaki iletişim ve eşgüdüm araçlarının kullanımı geliştirilebilir.

Anahtar kelimeler: yükseköğretimin topluma hizmeti işlevi; akademisyenlerin kurum dışı faaliyetleri; ticari odaklı kurum dışı faaliyetler; sosyal odaklı kurum dışı faaliyetler

Abstract: The changes in knowledge production have widened the commercial orientation in the service to society function of higher education. Hence, academics are expected to participate in commercial-oriented external activities more while simultaneously maintaining their intellectual leadership roles in society. However, several scholars have raised concerns that the broadening of commercial orientation in external activities has negatively affected the universities' service to society. This study examines universities' service to society function based on faculty members' external engagement activities by focusing on a rapidly expanding higher education system (i.e., Turkish). Following a correlational survey design, the current study first investigates faculty members' commercially and socially-oriented external activities through descriptive techniques. Then, factors influencing participation in the activity are tested by logistic regression analysis for each external engagement category. The findings indicated that participant academics were involved in commercially and socially-oriented activities; however, involvement in socially-oriented external activities was more than twice as frequent as involvement in commercially-oriented ones. Additionally, being employed at public universities was negatively influential in participating in commercial-oriented external activities; however, holding professorship as academic title, being male as gender, and orientation to research that is commercial, on technology transfer and international in scope had positive influence on it. Also, the age group of sixty years old and over and greater research productivity were positively influential in participation in socially-oriented external activities; however, studying Science, Technology, Engineering and Mathematics negatively influenced it. It is recommended that in addition to global trends, individual and institutional factors and the national context should be considered while

* Corresponding author. Email: alpercalikoglu@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 10.10.2021 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 28.01.2022

doi: 10.32329/uad.1007932

developing policy and implementations regarding faculty members' external engagement activities. Furthermore, the communication and cooperation mechanisms between decision-makers and the university community, industry, and societal institutions should be enhanced in related processes.

Keywords: higher education's service to society function; academics' external engagement activities; commercially-oriented external engagement activities; socially-oriented external engagement activities

I. Giriş

Yükseköğretimin topluma hizmet işlevinin ve bu çerçevede akademisyenlerden beklentilerin hızlı bir değişimle karşı karşıya olduğu görülmektedir. Bilginin üretimindeki gelişmelerle birlikte yaygınlaşan girişimci üniversite hareketi, üniversitenin ekonomik kalkınmadaki rolünün ve üniversite-sanayi iş birliğinin önemini artırmıştır. Bu nedenle akademisyenlerin kurum dışı etkinliklerinde ticari odaklı faaliyetler daha da ön plana çıkmaya başlamıştır (Fronzizi, Fantauzzi, Colasanti, & Fiorani, 2019). Diğer taraftan, ticari odaklı faaliyetlerin bu denli ön plana çıkması, bir kurum olarak üniversitenin ve akademisyenlik mesleğinin sosyal odaklı hizmetinin durumu ile ilgili tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Örneğin Rhoades (2014), girişimci üniversite kavramının yaygınlaşmasıyla daha fazla geçerlilik kazanan akademik kapitalizm akımının, üniversite yöneticilerine yükseköğretimde özelleşme ve bilginin ticarileşmesi yönünde geniş yetkiler vererek akademisyenleri bu yöne yönlendirdiğini, bu nedenle üniversitelerin içinde buldukları toplumun sorunlarına olan ilgisinin zayıflayabildiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Kitagawa, Sánchez-Barrioluengo & Uyarra (2016), ticari odaklı faaliyetleri ön plana alan girişimci üniversite modelinin yükseköğretimde her durumda geçerli olması beklenen evrensel bir reçete olarak sunulması nedeniyle, farklı yerel, bölgesel ve ulusal değişken ve ihtiyaçları yeterince dikkate almayan eş-biçimli kurumların yaygınlaştığını ifade etmektedir.

Kısa zamanda hem öğrenci kapasitesi hem de kurum sayısının hızla arttırıldığı Türk yükseköğretimi de üniversitelerin topluma hizmet işlevinin meşruiyeti ve çerçevesi açısından benzer tartışmaların odağındadır. Son dönemde, karar vericiler tarafından üniversitelerin buldukları bölgeye olan katkılarını artırmak amacıyla hayata geçirilen bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve uzmanlaşma projeleri, bu tartışmalar bağlamında örnek olarak verilebilir. Ancak, bu projelerin de çoğunlukla ekonomik kalkınma, girişimcilik, üniversite-sanayi iş birliği gibi ticari odağa yönelik kavramları ön plana çıkardığı görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2020; 2021). Benzer şekilde, yükseköğretimin genel çerçevesini belirleyen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda öğretim elemanlarının, yükseköğretim kurumları dışındaki kişi ve kuruluşlar tarafından üniversite ya da bağlı birimlerinden istenen bilimsel görüş, araştırma, proje, danışmanlık, tahlil gibi konularda üniversitenin uygulama alanlarına ücretli olarak destek

verebilecekleri belirtilmektedir (Resmî Gazete, 1981). 4691 sayılı Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu'nda ise akademisyenlerin teknoloji bölgelerindeki şirketlerde, araştırma sonuçlarını ticarileştirmek için bu bölgelerde şirket kurma, şirkete ortak olma ya da yönetiminde görev alma gibi avantajlardan yararlanabilecekleri ifade edilmektedir (Resmî Gazete, 2001). Bu nedenle, Türkiye'de yükseköğretimin topluma hizmet işlevi için kanun ve resmi politika belgelerinde daha çok bilginin ticari uygulanabilirliğini teşvik eden faaliyetlerin konu edildiği, sosyal odaklı topluma hizmeti çalışmalarının ise bu faaliyetler arasında doğrudan vurgulanmadığı söylenebilir.

Son dönemde yapılan yurtdışı kaynaklı çalışmalar, yükseköğretimin topluma hizmet işlevi çerçevesinde akademisyenlerin yürüttüğü kurum dışı faaliyetlerin geniş bir tabana yayıldığını göstermektedir. Girişimci üniversite-akademisyenler ya da uygulanabilir bilgi transferi gibi kavramların ticari yönlerinin öne çıktığı bazı çalışmalarda (Landry, Saihi, Amara, & Ouimet, 2010; Mars & Rios-Aguilar, 2010) patent geliştirme, şirket ortaklığı yürütme, ticari girişimler kurma, ticari odaklı araştırmalar yapma, sözleşmeli araştırmalar aracılığıyla gelir elde etme, sanayi kuruluşlarına danışmanlık hizmeti sağlama gibi faaliyetlerin geniş yer bulduğu görülmektedir. Ticari odağı ön plana alan daha kapsamlı çalışmalarda, sayılan faaliyetlere ek olarak; kurum dışı ortaklarla akademik ağlar geliştirme, lisansüstü öğrenci projelerine sanayi ile ortak danışmanlık yapma, araştırma sonuçlarını kurum dışı ortaklara yayma, üniversite dışında seminer ya da eğitim verme gibi etkinliklerin de akademisyenler tarafından gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Miller, Alexander, Cunningham, & Albats, 2018; Perkmann vd., 2013; Uslu, Calıkoglu, Seggie, & Seggie, 2019). İlgili kaynaklarda ayrıca, akademisyenlerin ticari değer odaklı kurum dışı etkinliklerinin yanında sosyal değer odaklı topluma hizmet faaliyetleri de yürüttükleri belirtilmektedir. Bu faaliyetler farklı yerel, bölgesel ve ulusal şartlarda çeşitlilik göstermekle birlikte, çoğunlukla çeşitli toplumsal paydaşların ekonomik, sosyal ve politik gündemleri ile ilişkili olmaktadır (Krücken, Meier, & Müller, 2009; Macfarlane, 2007). Çulum, Turk ve Ledić (2015), akademisyenlerin sosyal odaklı topluma hizmet faaliyetlerini (a) akademik hizmete dayalı öğretim ve öğrenci yerleştirmeleri, (b) topluma dayalı araştırma, (c) toplumsal destek faaliyetleri, (d) gönüllülüğe dayalı karşılıksız sosyal yardım çalışmaları, (e) kurumsal topluma hizmet (üniversite, fakülte, bölüm vb.) ve (f) politik faaliyetler olmak üzere altı

ana başlık altında toplamıştır.

Diğer taraftan, yükseköğretimde son dönemde yaşanan gelişmelerin, akademisyenlerin ön plana aldıkları faaliyetler ile ilgili önemli değişimler yarattığı görülmektedir. Üniversite sıralamalarının artan önemi, yükselen kurumsal rekabet, daha bürokratik-işletmeciler hale gelen üniversite yönetimi anlayışları ve yayın sayısını ön planda tutan atanma ve yükseltme ölçütleri gibi gerekçelerle, dünyanın birçok ülkesinde akademik görevler arasında dengesizlikler görülmekte ve akademisyenler araştırma görevlerini daha fazla ön planda tutmaya yönelmektedir (Arimoto, 2015; Fairweather, 2009; Hazelkorn, 2015; Calikoglu, Seggie, & Uslu, 2020). Yine birçok ülkede, yükseköğretimin genişlemesi ile öğrenci sayıları artmış, bu da akademisyenlerin ders yüklerini önemli ölçüde ağırlaştırmıştır (Teichler, Arimoto, & Cummings, 2013). Ayrıca, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmelere uyum sağlama gerekliliği ve farklı deneyimlere sahip öğrenci gruplarının ve iş dünyasının değişen taleplerinin yükseköğretimden beklentileri çeşitlendirmesi gibi sebeplerle, akademisyenler ders yöntem ve materyallerini hazırlamaya daha fazla zaman harcar hale gelmiştir (Zimbardi & Myatt, 2014). Yükseköğretimde yaşanan bu değişimle birlikte, akademisyenlerin topluma hizmet ile ilgili olarak hangi kurum dışı etkinliklere katılım sağladıkları ve bu katılımı etkileyen faktörlerin neler olduğunu konu edinen çalışmaların farklı ülke koşullarında çeşitlendirilmesi ihtiyacı daha belirgin bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Türkiye kaynaklı yayınlarda da araştırmacıların çoğunlukla bilgi toplumu ve üniversitelerde araştırma-yenilik kültürü (Erdem, 2013; Öztemel, 2013), girişimci üniversite kavramı, rolleri ve uygulamaları (Ökmen, 2013; Uysal & Çatı, 2016; Uslu, Calikoglu, Seggie, & Seggie, 2020; Yıldız, 2019), ve üniversite-sanayi işbirliği (Cengiz, 2014; Kocabaş & Alpaydın, 2018) gibi ekonomik ve ticari değer odaklı topluma hizmet konularına ilgi duydukları görülmektedir. Görece az sayıdaki çalışmada ise üniversitenin ve akademisyenlerin sosyal odaklı topluma hizmet faaliyetlerine odaklanılmış ve akademisyenlerin entelektüel liderliği (Uslu, 2016; Uslu & Arslan, 2015) ve üniversitelerdeki topluma hizmet uygulamalarının web sitelerinde yer alışı (Morkoç, 2017) konular işlenmiştir. Ayrıca bazı araştırmacıların (Sankır & Demir Gürdal, 2014; Sankır & Sankır, 2017), üniversitenin yerel ve bölgesel kalkınmadaki rolü ekseninde sosyal, kültürel ve ekonomik katkı rollerini birlikte inceleyen çalışmalar yaptıkları da görülmektedir.

Konu ile ilgili halihazırda var olan Türkiye kaynaklı çalışmaların önemli bir kısmının akademisyenlerin bakışından çok kurumsal görüş ve hedeflere ve ekonomik değer odaklı topluma hizmet anlayışına odaklandığı görülmektedir. Ancak, kısa zamanda yaşanan hızlı artışın

ardından kurum sayısı ve öğrenci kapasitesi açısından belirli bir noktaya ulaşan Türkiye'deki üniversitelerin, bu noktadan sonra toplumsal meşruiyeti, katkısı ve geleceği daha yüksek sesle tartışılmaktadır (Erdoğan & Esen, 2016; Gök, 2016; Kavak, 2019; Özoglu, Gür, & Gümüş, 2016).

Bu çerçevede, üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin hangi kurum dışı etkinliklere katıldıklarının ve bu katılımı etkileyen faktörlerin hem ticari hem de sosyal odaklı faaliyet alanları için birlikte ve geniş ölçekli olarak, konu ile ilgili kısa zamanda önemli değişimlerin yaşandığı Türkiye yükseköğretimi üzerinden incelenmesi, özgün bir çalışma olarak ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu tür bir çalışma ayrıca, konu ile ilgili ulusal ve kurumsal düzeyde karar vericilere ve politika yapıcılara rehberlik etme açısından de yararlı olabilecektir. Bütün bu noktalardan hareketle, bu araştırma, üniversitelerin topluma hizmet işlevi çerçevesinde Türkiye'deki öğretim üyelerinin hem ticari hem de sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlerini ve bu faaliyetlere katılımı etkileyen faktörleri geniş bir örneklem üzerinde birlikte incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin katıldıkları ticari ve sosyal odaklı kurum dışı faaliyetler nelerdir?
2. Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin ticari ve sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlere katılımı üzerinde etkili olan bireysel ve kurumsal faktörler nelerdir?

2. Kavramsal ve Analitik Çerçeve

20. yüzyılın son döneminden günümüze kadar geçen sürede üniversitenin topluma hizmet işlevinde ekonomik kalkınmanın yerinin genişlediği ve konunun çoğunlukla üniversite-sanayi iş birliği, bilgi üretiminin ticari getirileri ve girişimci üniversite gibi kavramlarla tartışılmaya başlandığı görülmektedir (Etzkowitz & Leydesdorff, 1997). Bu değişimde küreselleşme olgusunu oluşturan teknolojik gelişmelerin hızlanması, bilgi toplumu kavramının yaygınlaşması ve üniversitelere aktarılan kamu fonlarındaki azalma gibi sebeplerin önemli olduğu ifade edilmektedir. Bunların yanında, bilginin üretiminde ve kullanımında yaşanan dönüşümün, üniversiteyi konu ile ilgili olarak değişime zorladığı görülmektedir (Etzkowitz & Leydesdorff, 1997; Gibbons vd., 1994).

Gibbons ve arkadaşlarına (1994) göre, akademik disiplinlere dayalı ve çoğunlukla bilişsel ağırlıklı (mod 1) bilgi üretimi son dönemde yerini çok disiplinli ve uygulama ağırlıklı (mod 2) bilgiye bırakmıştır. Ayrıca, bilginin üretiminde üniversite dışındaki kurumların da (örnek: sanayi kuruluşlarının laboratuvarları, devlete bağlı ya da

bağımsız araştırma kurumları, düşünce kuruluşları vb.) daha fazla söz sahibi olmaya başlayarak, bu kurumlar arasındaki iş birliği imkanlarının genişlemesi, üniversitenin bu alandaki tekelinin bir anlamda kırılmasına yol açmıştır. Bu nedenle üniversite, toplumsal meşruyetini korumak için, ürettiği bilgiyi yenilikçi teknolojiye dönüştürerek ticarileştirme ve bu konuda devlet ve sanayi kurumları ile iş birliğine gitme mecburiyetiyle karşı karşıya kalmıştır (Etzkowitz & Leydesdorff, 1997; Gibbons vd. 1994; Sam & van der Sijde, 2014). Sonuç olarak, üniversitenin topluma hizmet işlevi tartışmalarında, daha çok devlet ve sanayi kuruluşları ile yapılan iş birlikleri aracılığıyla gelir yaratma ve üniversite bünyesindeki bireysel ve kurumsal ticari girişimcilik faaliyetleri sayesinde toplumun ekonomik kalkınmasında sorumluluk alma ağırlık kazanmıştır (Clark, 1998).

Bu çalışmada, yukarıdaki değişimlerden hareketle, akademisyenlerin kurum dışı faaliyetlerinin çerçevesini inceleyen iki kavramsal çalışma göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmalardan birincisi, Perkmann ve arkadaşlarının (2013) gerçekleştirdiği sistematik kaynak taramasıdır. Çalışmalarında kurum dışı akademik faaliyet kavramını, kişiler arası etkileşim aracılığıyla üniversiteler ile diğer kurumlar arasındaki iş birliğini geliştiren faaliyetler olarak tanımlayan Perkmann ve arkadaşları (2013) kurum dışı etkinlik sürecini, faaliyete katılım ve ticarileştirme olarak iki kategoride incelemiştir. Buna göre, kurum dışı akademik faaliyetlerin ticari ya da mali sonuç üretmeyebilir. Örneğin bazı kurum dışı faaliyetlerin a için patent edinimi gibi ticari ya da mali sonuçları olabilirken, bazı durumlarda ise ilgili kuruluşun laboratuvarını kendi araştırması için kullanma ya da sanayi kuruluşlarının ihtiyaçlarını yakından tanıma gibi ticarileştirme içermeyen faaliyetler yürütülebilmektedir (Perkmann vd., 2013). Ancak, Perkmann ve arkadaşlarının inceledikleri çalışmalara göre, ticari sonuç içersin ya da içermesin bu faaliyetlerin büyük çoğunluğu ekonomik değer odaklı kuruluşlarla yürütülmektedir.

Perkmann ve arkadaşları (2013) kurumsal bakış yerine, bireysel araştırmacılara odaklanan çalışmaları seçerek, 1980'den 2011 yılına kadarki literatürde yer alan kurum dışı akademik faaliyetleri, bu faaliyetlerin belirleyicilerini ve üniversiteler ile diğer paydaşlar üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Analizleri sonucunda Perkmann

ve arkadaşları (2013), akademisyenlerin sözleşmeli araştırma, patent geliştirme ve danışmanlık hizmetinden, iş birlikli araştırma yürütmeye çok sayıda kurum dışı faaliyet gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Perkmann ve arkadaşları (2013) daha sonra bu kurum dışı akademik etkinliklerin belirleyicilerini bu etkinliklerin çeşitli paydaşlar üzerindeki etkilerini saptamıştır. Tablo 1 bu bulguları özetlemektedir.

Perkmann ve arkadaşlarının (2013) yaptığı çalışmanın, yükseköğretimde kurum dışı akademik etkinliklerle ilgili daha önce yapılmış çalışmalara dayalı kapsamlı bir çerçeve sağladığı söylenebilir. Bu özelliği ile konu ile ilgili daha sonra yapılan çok sayıda çalışmada teorik/analitik dayanak noktalarından biri olarak kabul gördüğü anlaşılmaktadır (Miller et al., 2018; Sánchez-Barrioluengo & Benneworth, 2019; Thune, Reymert, Gulbrandsen, & Olaf Aamodt, 2016). Diğer taraftan, çoğunlukla ticari araştırma ve ekonomik değer üretmeye yönelik kurum dışı faaliyetleri içerdiğinden, Perkmann ve arkadaşlarının (2013) çalışmasındaki faaliyetlerin daha bütünlükli araştırmalar için genişletilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu nedenle, Academic Profession in the Knowledge-based Society (APIKS) projesinin kurum dışı faaliyetler bölümüne ait sormaca (anket) soruları hazırlanırken, taraftan hem ticari hem de sosyal odaklı faaliyetleri içeren genişletilmiş bir analitik çerçeve oluşturulmuştur (Schneijderberg & Götze, 2021). Bu analitik çerçevede, akademisyenlerin kurum dışı boyutu olan öğretim ve araştırma faaliyetlerinin yanında akademik okuyucu kitlesi dışına hitap eden yayınlar yapma, politik ve sendikal çalışmalar yürütme gibi faaliyetler ve bunların bireysel ve kurumsal faktörlerle ilişkisi de yer almıştır (Schneijderberg & Götze, 2021). Mevcut çalışmada da APIKS projesinin Türkiye ayağı kapsamında toplanan veriler kullanıldığından, Schneijderberg ve Götze'nin (2021) çerçevesi temel alınmıştır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Tasarımı

Mevcut çalışma, Türkiye'deki üniversitelerde çalışan öğretim üyelerinin kurum dışı etkinliklere katılımını geniş ölçekli bir örneklem üzerinden incelemeyi amaçladığından, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseninde tasarlanmıştır. Tarama deseni bir konu ile ilgili tutum,

Tablo 1. Perkmann ve arkadaşlarına (2013) göre Kurum Dışı Akademik Etkinliklerin Potansiyel Belirleyicileri ve Etkileri

Bireysel belirleyiciler	Örgütsel belirleyiciler	Kurumsal belirleyiciler	Etki
- Erkek	-Kaliteli üniversite/bölüm	- Uygulamalı disiplin	- Bilimsel üretkenlik
- Yaş	- Örgütsel destek	-Yaşam bilimleri/biyoteknoloji	- Ticari üretkenlik
- Kıdem	- Teşvik sistemi	-Ülkeye özgü düzenlemeler ve politikalar	-Uygulamalı araştırmaya yönelim
- Önceki ticari deneyimler	- Örgütsel ticarileştirme deneyimi		-Yüksek mahremiyet
- Kazanılan hibe (devlet)	- Meslektaş etkisi		- İşbirlikçi davranış
- Kazanılan sözleşme (sanayi)			- Öğretim
- Bilimsel üretkenlik			

Kaynak: Perkmann ve ark. (2013, s.426)'dan uyarlanmıştır.

davranış ve eğilimleri, bu konunun muhataplarından bir örneklem üzerinde inceleyerek genellemeye uygun sonuçlar üretmeye imkân tanır (Karasar, 2012). Çalışma ayrıca, öğretim üyelerinin kurum dışı faaliyetlere katılımını etkileyen faktörleri, bireysel ve kurumsal değişkenler çerçevesinde incelediğinden ilişkisel araştırma deseninde tasarlanmıştır. İlişkisel araştırma bağımlı değişken ile bir ya da birkaç bağımsız değişken arasındaki ilişkileri doğal ortamında incelemeyi sağlayan bir araştırma türü olarak açıklanmaktadır (Creswell, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

APIKS projesinin Türkiye ayağının evrenini 2017-2018 öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan 158.098 öğretim elemanı oluşturmaktadır (YÖK, 2018). Projenin örneklemini ise çalışma evrenini temsil edecek şekilde, coğrafi bölge, kuruluş yılı ve devlet ya da vakıf türünde olma durumu göz önünde bulundurularak etik/uygulama izni alınan 78 üniversiteden araştırma ya katılan öğretim elemanlarından oluşmaktadır (Etik ve uygulama izni alınan üniversitelerin tam listesi için bkz. APIKSTR, 2020a). Ancak araştırma görevlileri ve öğretim görevlilerinin yasal görev tanımları kurum dışı faaliyetlere katılım açısından öğretim üyelerinin görev tanımı ile eşdeğer olmadığından (Resmi Gazete, 1981), çalışmanın evreni öğretim üyeleri ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle mevcut araştırmanın çalışma evreni, 2017-2018 öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelerde "Doktor Öğretim Üyesi", "Doçent" ve "Profesör" unvanı ile çalışan toplam 76.616 akademisyenden oluşmaktadır (YÖK, 2018). Örneklem ise belirtilen üniversitelerde aynı unvanlarla çalışan ve 1.810 kişilik APIKS uluslararası veri setinden çekilen 1.315 katılımcıdan oluşmuştur. Tablo 2 katılımcılara ait bazı demografik değişkenlerin dağılımlarını özetlemektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmada üniversite türü, akademik unvan, bağlı bulunulan üniversitenin kuruluş yılı ve coğrafi bölgesi açısından çalışma evreninde yer alan

bütün gruplardan katılımcıları temsil ettiği görülmektedir. Diğer taraftan, YÖK 2017-2018 yılı istatistikleri incelendiğinde, öğretim üyeleri için akademik unvan ve görev yapılan üniversitenin türüne göre doğrudan verilerin olduğu görülmüştür. Bu veriler incelendiğinde, 2017-2018 yılında Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin üniversite türüne göre "Devlet Üniversitesi" (%83,4) ve "Vakıf Üniversitesi" (%16,6), akademik unvana göre ise "Doktor Öğretim Üyesi" (%48,9), "Doçent" (%18,9) ve "Profesör" (%32,2) olarak dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan ikinci araştırma sorusu için, analiz tekniği gereği bazı sormaca maddelerini cevapsız bırakan katılımcılar örneklem dışına çıkarılmıştır. Bu nedenle ikinci araştırma sorusu için değerlendirme 1.137 katılımcı üzerinden yapılmıştır. 1137 katılımcının dağılımının da (Devlet Üniversitesi: %85, Vakıf Üniversitesi: %14,7; Dr. Öğr. Üyesi: %37, Doçent: %31,8, Profesör: %31,2) 1.315 kişilik grubun dağılımına benzer olduğu görülmüştür. Bu dağılımlardaki oranlar ile çalışma evreninin dağılımı birlikte değerlendirildiğinde, mevcut çalışmadaki örneklemin üniversite türüne göre çalışma evreninin dağılımı ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan örneklem grubundaki Dr. Öğr. Üyesi ve Doçent unvanlı katılımcıların oranlarının, çalışma evrenindeki aynı unvanlı öğretim üyelerinin oranlarından görece farklı olduğu göze çarpmakla birlikte, örneklem grubunun her akademik unvandan birbirine yakın oranlarda katılımcı barındırdığı ve nihai katılımcı sayısının ilgili istatistiksel analizler açısından yeterli olduğu söylenebilir. Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, her iki araştırma sorusu için örneklem grubunun çalışma evrenini %95 güven düzeyi ve ± 3 güven aralığında temsil edebilmek için yeterli olduğu görülmektedir. Örneklemini temsil açısından, sosyal ve eğitim bilimleri araştırmacılarının çalışmalarında %95 güven düzeyinin bir standart olarak kabul edilir hale geldiği, ayrıca ± 3 aralığının oldukça hassas bir güven aralığında temsil sağladığı belirtilmektedir (Cohen, Manion,

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Dağılımı

Değişken	Gruplar ve dağılımları							
	Devlet		Vakıf		Profesör		Belirtilmemiş	
Üniversite türü	f	%	f	%				
	1.113	84,6	202	15,4				
Unvan	Dr. Öğr. Üyesi		Doçent		Profesör		Belirtilmemiş	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	512	38,9	402	30,6	401	30,5		
Bağlı bulunulan üniversitenin kuruluş yılı	1992 öncesi		1992-2005		2006 ve sonrası		Belirtilmemiş	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	639	48,6	393	29,9	276	21	7	0,5
Coğrafi bölge	Akdeniz		Ege		Doğu Anadolu		G. Doğu Anadolu	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	132	10	212	16,1	92	7	46	3,5
	İç Anadolu		Karadeniz		Marmara		Belirtilmemiş	
f	%	f	%	f	%	f	%	
404	30,7	131	10	297	22,6	1	0,1	

& Morrison, 2007).

3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

3.3.1. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, uluslararası karşılaştırmalı bir proje olan APIKS projesinin Türkiye ayağı kapsamında toplanmıştır. APIKS projesi, akademisyenlik mesleğindeki değişimleri 20'den fazla ülkede toplanan verilerle ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan bir projedir. Bu proje, akademisyenlik mesleği ile ilgili geniş ölçekli karşılaştırmalı uluslararası araştırmalar olan Carnegie (1991-1993) ve The Changing Academic Profession [CAP] (2007) projelerinin üçüncü dalgası olarak kabul edilmektedir (Aarveaara, Finkelstein, Jones, & Jung, 2021; Höhle & Teichler, 2013).

APIKS Türkiye verileri, 2017-2018 akademik yılında toplanmıştır. Veri toplama aşamasında, öncelikle potansiyel katılımcılara araştırmanın künyesini, amacını, internet üzerinden erişim bağlantısını ve gönüllü katılım davetini içeren e-posta mesajları gönderilmiştir. Ardından, katılımcılar e-postanın içeriğindeki bağlantıya tıklayarak, APIKS projesi Türkiye koordinatörünün bağlı bulunduğu üniversite üzerinden kurumsal hizmet veren elektronik sormaca servisi aracılığıyla soruları çevrimiçi olarak cevaplandırmışlardır.

3.3.2. Veri Toplama Aracı

APIKS projesi için veri toplama aracı geliştirme aşamasında, Carnegie ve CAP projelerinde yer alan bazı sorulara ilaveten yeni soru maddeleri oluşturulmuştur. Bu süreçte, projede yer alan bütün ülke takımlarından ilgili akademik çalışmalar ve kendi ülke bağlamları çerçevesinde katkı ve geri bildirim istenmiş, ardından bu katkılar bir araya getirilerek üye ülke temsilcileri tarafından çevrimiçi ve yüz yüze toplantılarda tartışılmış ve ortak kararlar çerçevesinde veri toplama aracına son hali ve-

rilmiştir. Sonuç olarak, proje kapsamında katılımcı ülkelerde akademisyenlik mesleği ile ilgili, kariyer ve mesleki konum, genel çalışma durumu ve faaliyetleri, öğretim, araştırma, kurum dışı faaliyetler, yönetim ve yönetişim, kariyer gelişim aşamalarındaki akademisyenler ve kişisel bilgiler tematik alanlarında toplamda 300'den fazla soru/alt sorunun yer aldığı bir veri toplama aracı uygulanmıştır (Aarveaara vd., 2021). Projenin Türkiye ayağında veriler, bu veri toplama aracının, Türkçe karşılığı olan Bilgi Temelli Toplumda Akademisyenlik Mesleği (BTTAM) başlıklı sormaca ile toplanmıştır.

Mevcut araştırmada, proje kapsamında toplanan verilerden sadece akademisyenlerin hangi kurum dışı faaliyetlere katıldığına yönelik soru ve ilgili kavramsal çalışmalardan hareketle seçilip projenin veri toplama aracında yer alan bireysel ve kurumsal faktörlere ilişkin sorular kullanılmıştır. BTTAM sormacasında akademisyenlerin hangi kurum dışı faaliyetlere katıldıkları ile ilgili olan soruda, cevaplayıcılardan verilen 17 kurum dışı faaliyetten hangilerine katıldıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Ardından katılımcı cevapları "Evet (1) / Hayır (0)" olarak kategorik biçimde kaydedilmiştir. Tablo 3, bu soruda verilen 17 kurum dışı faaliyeti göstermektedir.

Tablo 3'te listelenen bu 17 faaliyetten hangilerinin ticari hangilerinin sosyal odaklı olduğunun belirlenmesi için araştırmacı tarafından mevcut çalışma özelinde APIKS Türkiye veri seti kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Sormacada cevaplayıcıların belirtilen her bir faaliyete katılımı "Evet (1) / Hayır (0)" biçiminde kategorik olarak alındığından, faktör analizi tetrakorik korelasyon değerlerine göre yürütülmüştür. Tetrakorik/polikorik korelasyon matrislerinin, iki ya da daha fazla alt grubun olduğu kategorik değişkenler için faktör analizinde, Pearson korelasyon matrisi yerine kullanılarak güvenilir sonuçlar ürettiği belirtilmektedir (Holgado-Tello, Chacón-Moscoso, Barbero-García, & Vila-Abad, 2010; Kılıç & Uy-

Tablo 3. BTTAM Sormacası Kurum Dışı Faaliyetler Tematik Alanı EI Maddesi

<p>EI. Son 3 yılda, kurum dışı ortaklarla yapılan aşağıdaki faaliyetlerden hangilerine katıldınız (örn: sanayi örgütleri, devlet kurumları, müzeler ve okullar)? (Size uygun olan tüm seçenekleri işaretleyiniz)</p> <p>(EI_1) Patent ve lisans almak</p> <p>(EI_2) Yeni bir girişim şirketi kurma veya var olan bir şirketten ayrılarak aynı alanda bağımsız bir şirket oluşturmak</p> <p>(EI_3) Ortak araştırma ve yayın yapmak</p> <p>(EI_4) Değerlendirme ve analiz hizmeti sunmak (şirketlerin, hükümetlerin, bölgelerin, ülkelerin vb. politika ve gelişimleri için)</p> <p>(EI_5) Bir sözleşme karşılığında araştırma yapmak</p> <p>(EI_6) Danışmanlık hizmeti vermek</p> <p>(EI_7) Altyapı ve (teknik) ekipman kullanmak (örn: bir firmanın ekipmanlarını ölçümlemek)</p> <p>(EI_8) Çeşitli modeller oluşturmak ve test etmek</p> <p>(EI_9) Bir araştırma laboratuvarında, bilimsel kuluçka/etüt merkezinde ve/veya bir teknopark da çalışmak</p> <p>(EI_10) Başka bir kurum veya kuruluş için müfredat geliştirmek</p> <p>(EI_11) Öğrencilere staj ve/veya işe yerleşme konusunda danışmanlık sunmak</p> <p>(EI_12) Endüstri ile iş birliği kurarak lisans, yüksek lisans ve doktora tezlerine ortak danışmanlık sunmak</p> <p>(EI_13) Gönüllülüğe dayalı olarak sivil toplum örgütlerinde fahri danışmanlık yapmak/çalışmak (örn: sivil toplum örgütlerinde; kültür, eğitim, politika ve sosyal hizmetler sunan kurumlarda, vb.)</p> <p>(EI_14) Halka açık konuşmalar ve sunumlar yapmak</p> <p>(EI_15) Talebe göre özel hazırlanmış programlar ve kurslar düzenlemek, yürütücülük yapmak</p> <p>(EI_16) Geniş okuyucu kitlesine ulaşabilecek yayınlar yapmak</p> <p>(EI_17) Kurum dışı komite(ler)e ve kurul(lar)a katılmak (örn: uzmanlar kurulu, yönetim kurulu, mütevelli heyeti)</p>
--

Kaynak: APIKSTR (2020b)

sal, 2019). Faktör analizi, kategorik değişkenlerin madde analizini belirtilen matrisler üzerinde gerçekleştiren FACTOR yazılımı ile gerçekleştirilmiştir (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017). Analiz sonucunda, iki boyut altında 10 kurum dışı faaliyet toplanmıştır. Tablo 4, faktör analizi bulgularını göstermektedir.

Tablo 4. Akademisyenlerin Kurum Dışı Faaliyetleri için Faktör Analizi Bulguları

Madde	Faktör 1 Ticari odaklı	Faktör 2 Sosyal odaklı	Ortak varyans
EI_9	0.845		0.716
EI_1	0.796		0.634
EI_7	0.792		0.636
EI_2	0.759	0.272	0.650
EI_5	0.559	0.330	0.421
EI_14		0.826	0.683
EI_13		0.771	0.596
EI_15	0.229	0.720	0.571
EI_10	0.235	0.642	0.468
EI_16		0.610	0.373
KMO		,760	
Bartlett	$\chi^2(45)=6652,1$ p=,000		
Öz değer	3,642	2,107	
Açıklanan toplam varyans (%)	36,418	21,068	57,487 (Toplam)
Güvenirlilik (Mislevy&Bock)	,761	,738	

Diğer taraftan, APIKS projesinin genelinde, akademisyenlik mesleği ile ilgili farklı alanlarda sorular içeren geniş kapsamlı bir sormaca, farklı yükseköğretim sistemlerine sahip birçok ülkede uygulandığından, her tematik alandaki maddelerin kapsamının belirlenmesinde, ilgili yayınlar ve alandaki gelişmelerin yanı sıra ülke takımlarının maddeler üzerinde uyumu ve uygulanabilirlik açısından veri toplama aracının nihai uzunluğu göz önünde tutulmuştur. Bu durum, mevcut çalışma için kullanılan kurum dışı faaliyetler tematik alanındaki sorular için geçerlidir. Örneğin, mevcut çalışmanın konusu ile ilgili APIKS sormacası maddelerinin, Perkmann ve arkadaşlarının (2013) çerçevesindeki bireysel ve kurumsal kategorilerde yer alan belirleyicilerin kapsamına daha uygun olduğu değerlendirildiğinden, çalışmada bu faktörlere odaklanmıştır. Benzer şekilde, mevcut çalışmanın bulguları ve sonuçları değerlendirilirken, Türkiye'deki üniversitelerde öğretim üyelerince yürütüldüğü halde sormacada yer almayan kurum dışı faaliyetlerin de olabileceği göz önünde tutulmalıdır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tanımsal ve ilişkisel istatistiki yöntemlerden yararlanılmıştır. Cevaplayıcıların hangi kurum dışı faaliyetlere katıldıklarını inceleyen birinci

araştırma sorusu, her bir gruptaki faaliyet maddelerine katılım frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile incelenmiştir. Kurum dışı faaliyetlere katılımı etkileyen faktörleri inceleyen ikinci araştırma sorusunun analizinde, öncelikle ticari ve sosyal odaklı faaliyet alanlarının her biri için, ilgili alanda en az bir maddeye “Evet” cevabı veren cevaplayıcılar, “Kurum dışı faaliyetlere katılan”, diğerleri ise “Kurum dışı faaliyetlere katılmayan” olarak tekrar kodlanmıştır. Oluşturulan yeni ikili kategorik değişkenler, ikinci araştırma sorusu için bağımlı değişken olarak kabul edilerek, lojistik regresyon analizine gidilmiştir. İkili lojistik regresyon, iki kategorili bağımlı değişken grubuna üye olma ihtimalindeki değişimi en iyi biçimde açıklayan bağımsız değişkenler kombinasyonunu belirlerken doğrusal regresyonun temel varsayımlarına ihtiyaç duymayan kullanışlı çok değişkenli istatistiksel tekniklerdendir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). Test edilen modelde yanlılığın önlenmesi ve ölçüm hatasının küçük tutulabilmesi için analitik çerçeveden hareketle APIKS sormacasında yer alan potansiyel açıklayıcı değişkenler modele dahil edilerek en iyi modele ulaşılmaya çalışılmış, kayıp veri içeren katılımcı cevapları analizden çıkarılmış, uç değerlerin varlığı kontrol edilerek uç değer olmadığı tespit edilmiş, bağımsız değişken alt gruplarında en az 50 katılımcının olma varsayımı garanti altına alınmış ve çoklu bağlantı durumunu denetlemek için bağımsız değişkenler arası VIF değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda VIF değerleri 1,026 ile 1,439 aralığında hesaplandığından çoklu bağlantı sorunu olmadığı görülmüştür (Çokluk vd., 2012). Tablo 5 ikili lojistik regresyon analizine dahil edilen değişkenleri ve bu değişkenlerin aldıkları değerler ile açıklamalarını içermektedir.

4. Bulgular

4.1. Öğretim Üyelerinin Kurum Dışı Faaliyetleri

Çalışmanın birinci araştırma sorusu öğretim üyelerince katılım sağlanan kurum dışı faaliyetlerinin neler olduğunu incelemektedir. Bu soru için bulgular, ticari odaklı faaliyetler ve sosyal odaklı faaliyetler olarak ayrılarak Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6'daki bulgulara göre, araştırmada yer alan öğretim üyelerinin yarısından fazlası kurum dışı faaliyetlere katılım sağlamaktadır. Ancak, ticari odaklı kurum dışı faaliyetlere katılanlar, sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlere katılanların yarısından azdır. Diğer taraftan herhangi bir kurum dışı faaliyete katılmayanların oranının ise hem ticari hem de sosyal odaklı faaliyetlere katılanların iki katından fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6'ya göre, ticari odaklı kurum dışı faaliyet gerçekleştiren öğretim üyelerinin yarısından fazlası, bir

Tablo 5. İkili Lojistik Regresyon Analizinde Kullanılan Değişkenler

Değişken*	Açıklama	Değer [§]
Bağımlı Değişkenler		
Ticari odaklı kurum dışı faaliyetlere katılım	İkili	0=katılmıyor (858) 1=katılıyor (279)
Sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlere katılım	Faktör analizine göre belirlenen ölçek boyutları	0=katılmıyor (521) 1=katılıyor (616)
Bağımsız Değişkenler (Bireysel)		
Demografik		
Cinsiyet	İkili	0=kadın (570) 1=erkek (567)
Yaş	Kategorik değişken (<40 referans kategori)	<40 (269) 40-49 (513) 50-59 (266) 60 ve üzeri (89)
Akademik arkaplan		
Unvan	Kategorik değişken (Dr. Öğr. Üyesi referans kategori)	Dr. Öğr. Üyesi (421) Doçent (361) Profesör (365)
Disiplin	Kategorik değişken (Sanat, İnsan ve Toplum Bilimleri referans kategori)	Sanat, İnsan ve Toplum Bilimleri (SİTB) (423) Tıp ve Sağlık Bilimleri (TSB) (299) Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (FTMM) (415)
Araştırma etkinlikleri		
Araştırma üretkenliği	Son üç yılda akademik dergilerde yayınlanan makale sayısı	En az: 0 En fazla: 100 X=7,68
Araştırma yönelimi**		
Uygulama/Pratik odaklı	Aralıklı (1: Hiç 5: Çok yüksek)	1 2 3 4 5
Ticari odaklı/teknoloji transferine yönelik	Aralıklı (1: Hiç 5: Çok yüksek)	1 2 3 4 5
Sosyal odaklı/toplumsal gelişmeye yönelik	Aralıklı (1: Hiç 5: Çok yüksek)	1 2 3 4 5
Uluslararası amaç ya da yönelimli	Aralıklı (1: Hiç 5: Çok yüksek)	1 2 3 4 5
Çok disiplinli*	Aralıklı (1: Hiç 5: Çok yüksek)	1 2 3 4 5
Bağımsız Değişkenler (Kurumsal)		
Üniversite türü	İkili	0=vakıf (167) 1=devlet (970)
Üniversite kuruluş yılı*	Kategorik değişken (2006 ve sonrası referans kategori)	2006 ve sonrası (236) 1992-2005 (336) 1992 öncesi (565)

* Analizler sonucu iki faaliyet alanından herhangi birinde anlamlı etkisi bulunamadığından lojistik regresyon denklemlerinde yer almayan değişkenleri göstermektedir.

** Bu maddelerde, katılımcılardan verilen araştırma yönelimlerini kendileri için 1 ile 5 aralığında eşit aralıklarla puanlandırmaları istenmiş, bu nedenle ilgili değişkenler aralıklı olarak analiz edilmiştir. Bu değişkenler analiz esnasında ayrıca sıralı olarak da test edilmiş ve etkileri benzer şekilde gözlemlendiğinden, raporlamada aralıklı olarak bırakılmıştır (Long & Freese, 2006; Pasta, 2009)

§ Parantez içindeki değerler her kategorideki cevaplayıcı sayılarını göstermektedir.

sözleşme karşılığında araştırma faaliyeti yürütmektedir. Bir araştırma laboratuvarında ya da bilimsel bir kuluçka/etüt merkezinde ve/veya teknoparkta çalışanlar ise ticari odaklı faaliyet yürütenlerin üçte birine yakındır. Yeni bir girişim şirketi kuran ya da var olandan ayrılarak aynı alanda bağımsız bir şirket oluşturanlar ise ticari odaklı faaliyete katılanların 10'da birinden biraz fazla olup ölçek genelinde en az katılım sağlanan kurum dışı faaliyeti gerçekleştirenlerdir.

Tablo 6'daki bulgulara göre sosyal odaklı kurum dışı faaliyet yürüten öğretim üyelerinin yarısından fazlası halka açık konuşma ve sunum yapmaktadır. Bu faaliyet ayrıca ölçekte verilen kurum dışı faaliyetlerin tamamı arasında öğretim üyelerince en yaygın katılım sağlanan faaliyettir. Geniş okuyucu kitlesine ulaşabilecek yayınlar yapmanın da sosyal odaklı ticari faaliyetler arasında en yaygın ikinci faaliyet olduğu ve katılımcıların yaklaşık dörtte biri tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Başka bir kurum ya da kuruluş için müfredat geliştirmenin ise

sosyal odaklı faaliyet alanında en az katılım sağlanan faaliyet olduğu ve sosyal odaklı faaliyet yürüten öğretim üyelerinin %10'unundan fazlası tarafından gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

4.2. Öğretim Üyelerinin Kurum Dışı Faaliyetlere Katılımını Etkileyen Faktörler

Araştırmanın ikinci sorusu, öğretim üyelerinin kurum dışı faaliyetlere katılımını etkileyen faktörleri incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda cevaplayıcıların kurum dışı faaliyetlere katılımı, ölçeğin alt boyutları için ayrı ayrı ikili değişken haline getirilip, bu katılımı etkileyen muhtemel faktörler farklı lojistik regresyon modelleri ile test edilerek en iyi modele ulaşılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak Tablo 7'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 7'deki bulgulara göre, öğretim üyelerinin ticari odaklı ve sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlere katılan gruplarda olma ihtimalini anlamlı düzeyde etkilemeyen bağımsız değişkenler çıkarıldığında, ikili lojistik regres-

Tablo 6. Öğretim Üyelerinin Son Üç Yılda Katıldıkları Kurum Dışı Faaliyetler

Kurum Dışı Faaliyet	f	% (n*)	% (N**)
Ticari odaklı	293	100	22,3
Bir sözleşme karşılığında araştırma yapmak	178	60,8	13,5
Bir araştırma laboratuvarında, bilimsel kuluçka/etüt merkezinde ve/veya bir teknoparkta çalışmak	98	33,4	7,5
Altyapı ve (teknik) ekipman kullanmak (örn: bir firmanın ekipmanlarını ölçümlemek)	58	19,8	4,4
Patent ve lisans almak	46	15,7	3,5
Yeni bir girişim şirketi kurma veya var olan bir şirketten ayrılarak aynı alanda bağımsız bir şirket oluşturmak	34	11,6	2,6
Sosyal odaklı	702	100	53,4
Halka açık konuşmalar ve sunumlar yapmak	399	56,8	30,3
Geniş okuyucu kitlesine ulaşabilecek yayınlar yapmak	331	47,2	25,2
Talebe göre özel hazırlanmış programlar ve kurslar düzenlemek, yürütücülük yapmak	266	37,9	20,2
Gönüllülüğe dayalı olarak sivil toplum örgütlerinde fahri danışmanlık yapmak/çalışmak (örn: sivil toplum örgütleri... vb.)	239	34	18,2
Başka bir kurum veya kuruluş için müfredat geliştirmek	91	13	6,9
Ticari ya da sosyal odaklı en az bir kurum dışı faaliyetlere katılanlar	798		60,7
Hem ticari hem de sosyal odaklı alanlarda en az birer faaliyete katılanlar	227		17,3
Ticari veya sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlere katılmayanlar	517		39,3

*n=İlgili faaliyet alanına katılım sağlayanlar için;

**N=1315 kişilik örneklem grubunun tamamı için

Tablo 7. Öğretim Üyelerinin Kurum Dışı Faaliyetlere Katılımını Etkileyen Faktörler

Bağımsız Değişken	Ticari odaklı kurum dışı faaliyet (TF)					Sosyal odaklı kurum dışı faaliyet (SF)				
	B	SH	Wald	p	OR	B	SH	Wald	p	OR
Demografik										
Cinsiyet: Erkek	.372	.154	5.861	.015*	1.451	.043	.130	.107	.743	1.044
Yaş:<40 (ref.)			1.909	.592				7.989	.046*	
40-49	-.234	.205	1.303	.254	.791	.457	.169	7.312	.007*	1.579
50-59	-.280	.270	1.070	.301	.756	.410	.222	3.419	.064	1.507
60 ve üzeri	-.075	.353	.045	.832	.928	.623	.315	3.922	.048*	1.864
Akademik arkaplan										
Unvan: Dr. Öğr. Üyesi (ref.)			7.341	.025*				4.798	.091	
Doçent	.306	.195	2.482	.115	1.359	-.092	.159	.337	.562	.912
Profesör	.654	.242	7.287	.007*	1.923	.319	.202	2.483	.115	1.375
Disiplin: SİTB (ref.)			5.197	.074				14.034	.001*	
FTMM	.376	.206	3.324	.068	1.456	-.620	.173	12.829	.000*	.538
TSB	-.019	.215	.008	.928	.981	-.168	.175	.923	.337	.845
Araştırma etkinlikleri										
Araştırma üretkenliği	.011	.008	2.030	.154	1.011	.021	.008	7.012	.008*	1.021
Araştırma yönelimi										
Uygulama/pratik odaklı	.244	.081	9.109	.003*	1.277	.044	.059	.558	.455	1.045
Ticari/teknoloji transferine yönelik	.376	.065	33.450	.000*	1.457	.090	.059	2.304	.129	1.094
Sosyal/toplumsal gelişmeye yönelik	.029	.060	.230	.632	1.029	.250	.051	24.461	.000*	1.284
Uluslararası amaç ya da yönelimli	.130	.062	4.396	.036*	1.139	.036	.052	.481	.488	1.037
Çok disiplinli	.106	.073	2.148	.143	1.112	.060	.058	1.081	.298	1.062
Kurumsal										
Üniversite Türü: Devlet	-.673	.219	9.430	.002*	.510	-.133	.194	.473	.492	.875
Kuruluş: 2006 ve sonrası (ref.)			2.595	.273				1.352	.509	
1992-2005	-.091	.216	.176	.674	.913	-.166	.181	.840	.359	.847
1992 öncesi	.202	.212	.904	.342	1.223	-.004	.177	.001	.982	.996
Sabit	-3.944	.514	58.802	.000	.019	-1.393	.395	12.446	.000	.248
-2LL			1128.506					1462.853		
Nagelkerke R ²			.171					.118		
N			1137					1137		

*p<.05; ref.=referans kategori.

yon denklemleri aşağıdaki şekilde yazılabilir:

$$\log(i_{TF}/1-i_{TF}) = -3,944 + 0,372*erkek+0,654*prof+0,244*uyg_ars+0,376*tek_ars+0,130*uls_ars-0,673*devlet_uni$$
$$\log(i_{SF}/1-i_{SF}) = -1,393+(0,457*yas40_49 veya0,623*yas60veuz)-0,620*ftmm+0,021*ars_urt+0,250*sos_ars$$

Tablo 7'ye göre, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin ticari odaklı kurum dışı faaliyetlere katılımlarında cinsiyet, akademik unvan, araştırma yönelimi ve üniversite türü anlamlı düzeyde etkilidir. Anlamlı etki gösteren değişkenler incelendiğinde, ticari odaklı kurum dışı etkinliklere katılım gösteren grupta olma ihtimalinin erkek ($B=,372$; $p<,05$) ve profesör unvanına sahip olan ($B=,654$; $p<,05$) öğretim üyeleri için yükseldiği, devlet üniversitesinde görev yapıyor olmanın ise bu ihtimali zayıflattığı görülmektedir ($B=-,673$; $p<,05$). Tablo 7'deki bulgulardan ayrıca, katılımcıların uygulamalı/pratik odaklı ($B=,244$; $p<,05$), ticari/teknoloji transferine yönelik ($B=,376$; $p<,05$) ve uluslararası amaç ya da yönelimli ($B=,130$; $p<,05$) araştırma eğilimi arttıkça, ticari odaklı kurum dışı faaliyetlere katılan grupta olma ihtimalinin yükseldiği anlaşılmaktadır.

Tablo 7'deki bulgulara göre ayrıca yaş, akademik disiplin, araştırma üretkenliği ve araştırma yönelimi değişkenlerinin öğretim üyelerinin sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlere katılan grupta olma ihtimalini artırdığı görülmektedir. Yaş değişkeni ile ilgili olarak sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlere katılan grupta olma ihtimalinin referans kategoriye oranla en çok 60 yaş ve üzeri gruba dahil olmakla arttığı ($B=,623$; $p<,05$), ayrıca 40-49 yaş aralığında olmanın da sosyal odaklı faaliyetlere katılımı olumlu etkilediği anlaşılmaktadır ($B=,457$; $p<,05$). Diğer taraftan Sanat, İnsan ve Toplum Bilimleri referans alındığında, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanında çalışıyor olmanın sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlere katılan grupta yer alma ihtimalini anlamlı düzeyde zayıflattığı görülmektedir ($B=-,620$; $p<,05$). Tablo 7'deki bulgulardan ayrıca, son üç yılda akademik dergilerde yayınlanan makale sayısının (akademik üretkenlik) ($B=,021$; $p<,05$) ve sosyal/toplumsal gelişme odaklı araştırmaya yöneliminin ($B=,250$; $p<,05$), sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlere katılan grupta olma ihtimali üzerinde olumlu etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

5. Tartışma ve Sonuç

Üniversitenin topluma hizmet işlevi kapsamında akademisyenlerce yürütülen kurum dışı faaliyetlerin hem ticari hem de sosyal odağın yer aldığı belirtilmektedir (Krücken vd., 2009; Mars & Rios-Aguilar, 2010). Ancak, son dönemde uygulamalı bilgi üretiminin ve girişimci üniversite kavramının yaygınlaşması ile birlikte, akademisyenlerin kurum dışı faaliyetlerinde ticari odağın daha da genişlediği, çeşitli araçları kullanarak toplumu sosyal,

politik, eğitimsel ve ekonomik alanda bilinçlendirmeye yönelik kurum dışı faaliyetlerin ise geri plana düştüğü yönünde tartışmalar genişlemektedir (Kitagawa vd., 2016; Rhoades, 2014). Mevcut çalışma, Türkiye'deki öğretim üyelerinin hem sosyal hem de ticari odaklı kurum dışı faaliyetler yürüttüklerini (Tablo 6) ve bu faaliyetlerinin yürütülmesinde çeşitli bireysel ve kurumsal değişkenlerin etkili olduğunu (Tablo 7) ortaya koymaktadır.

Mevcut araştırmanın bulguları, öğretim üyeleri arasında sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlerin ticari odaklı kurum dışı faaliyetlere oranla daha yaygın olduğunu göstermektedir (Tablo 6). Çalışmanın bulgularına göre, en az bir sosyal odaklı kurum dışı faaliyet yürüten katılımcıların oranı yarıdan fazla iken, bu oranın ticari odaklı kurum dışı faaliyetlere katılanlar için dörtte birden daha azdır. Son dönemde ticari bilginin üniversiteler için odak haline getirilip akademisyenlerin sosyal ve entelektüel liderliğinin geri plana atıldığı ile ilgili tartışmalar (Rhoades, 2014) dikkate alındığında, bu bulgu sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlerin, Türkiye'deki öğretim üyelerinin önemli bir bölümü tarafından hala çoğunlukla yürütülmeye devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan bu bulguya ulaşılmasında, araştırmada yer alan sosyal odaklı faaliyetlerin yükseköğretim kanunda üniversitelerin temel görevleri arasında yer alması (Resmî Gazete, 1981), üniversiteler ve öğretim üyelerince topluma hizmet işlevi açısından uzun süredir kabul görmüş olması (Gürüz, 2003) ve sosyal faaliyetleri yürütmede kullanılan araçlara erişimin ticari odaklı olanlara kıyasla daha kolay olabileceği gibi faktörlerin de etkisinin olabileceği düşünülebilir.

Yürütülen kurum dışı faaliyetler değerlendirildiğinde, ticari odaklı olanlar içerisinde en fazla katılım sağlanan iki etkinliğin sözleşme karşılığı araştırma yapmak ve bir araştırma laboratuvarında/kuluçka merkezinde/teknoparkta görev almakla ilgili olması (Tablo 6) dikkate değerdir. Ancak, yeni bir girişim şirketi kurmak ve patent ya da lisans edinmek gibi faaliyetler hem ticari odaklı faaliyetler arasında hem de ölçeğin genelinde katılımın en düşük olduğu maddeler olarak bulunmuştur (Tablo 6). Bu bulgular, Türkiye'deki üniversitelerde, ticari bilgi üretimi ile ilişkilendirilebilecek sözleşme karşılığı araştırma yapmanın en yaygın ticari odaklı faaliyet olduğunu, ancak ticari bilgi üretiminin girişimcilik ve yenileşme yönünde kullanımına gösterge kabul edilebilecek patent ya da lisans edinme faaliyetlerine (Mars & Rios-Aguilar, 2010) katılımın diğer faaliyetlerin oldukça gerisinde kaldığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Akademik disiplinin bu alandaki faaliyetlerde belirgin bir etkisinin olduğu kabul görmekle birlikte (Abreu & Grinevich, 2013) yukarıdaki bulguların, Türkiye'deki üniversitelerde konu ile ilgili akademisyenlere patent ya da lisans edinme veya yeni bir girişim şirketi kurma gibi yenileşme altyapısı ge-

rektiren faaliyetler için sunulan imkanların geliştirilerek daha elverişli ortamların sağlanması ihtiyacına da işaret ettiği söylenebilir. Bilgi üretimindeki dönüşüm ve artan küresel rekabet gibi etkenler, günümüzde üniversiteleri araştırma geliştirme faaliyetleri üzerinden ticari getiri sağlayabilecek uygulamalı, yenilikçi ve teknolojik bilgi üretimine daha fazla katkı sunmaya yöneltmektedir (Gibbons vd., 1994). Bu noktada, üniversiteler ve sanayi kurumlarından araştırma laboratuvarı, kuluçka merkezi ve teknopark benzeri kuruluşlar aracılığıyla kendi aralarındaki fon ve altyapı iş birliklerini geliştirmeleri, devletin de bu esnada yükseköğretimde mali ve teknolojik altyapıyı iyileştiren ve bürokratik işlemleri kolaylaştıran bir rol oynaması beklenmektedir (Etzkowitz & Leydesdorff, 1997). Türkiye’de son dönemde konu ile ilgili olarak üniversitelerde iş yeri odaklı eğitimin yaygınlaştırılması, teknoparkların/teknoloji transfer ofislerinin yasal durumunun güçlendirilmesi, doktora sonrası araştırmacı çalıştırılabilmesi ve üniversite-sanayi iş birliğini hedefleyen doktora programlarının başlatılması gibi düzenlemelerin devlet organları tarafından yürürlüğe konulduğu ya da teşvik edildiği görülmektedir (YÖK, 2021). Ancak, ilgili araştırmalarda, konu ile ilgili yapılan yasal düzenlemeler ve teşviklere rağmen, küresel rekabette diğer ülkelerle başa çıkabilmek için Türkiye’de yükseköğretime ayrılan araştırma geliştirme kaynaklarının artırılmasına hala önemli ölçüde ihtiyaç duyulduğunu belirtilmektedir (Uslu, 2019). Ayrıca, son dönemde kurum ve öğrenci sayılarının hızla arttığı Türk yükseköğretim sisteminde, özellikle 2006 ve sonrasında kurulan üniversitelerin altyapı, teknoloji ve insan kaynağı konusundaki eksikliklerinin (Özoglu vd., 2016) tamamlanarak bu üniversitelerdeki çalışma şartlarının daha elverişli hale getirilmesi, ticari odaklı kurum dışı faaliyetlere ilgi duyan akademisyenlerin belirtilen faaliyetlere katılımlarını kolaylaştırabilir.

Mevcut çalışmanın bulguları, öğretim üyelerinin ticari odaklı kurum dışı faaliyetlere katılımında çeşitli bireysel ve kurumsal değişkenlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Tablo 7). Etkili olan değişkenler için bulgular detaylı incelendiğinde, öğretim üyelerinin uygulama odaklı, teknoloji transferine yönelik ve uluslararası amaç ya da yönelimli araştırma yapma eğilimi arttıkça, ticari odaklı kurum dışı faaliyet yapan grupta olma ihtimalinin yükseldiği görülmektedir (Tablo 7). Uygulama odaklı ve teknoloji transferine yönelik araştırma yapan akademisyenlerin, bu araştırmaları kurum dışında yaygınlaştırmaları esnasında, sanayi kuruluşları ile ilişkili ticari odaklı faaliyetler gerçekleştirmeleri olağan görülebilir (Uslu vd., 2020). Diğer taraftan, üniversitelerde ticari bilgi üretiminin teşvik edilmesi ve yaygınlaştırılması ile ilgili uygulama ve tartışmalarda küresel odaklılık, uluslararası iş birlikleri ve yenilik edinimi gibi kavram-

ların öne çıkarılmasıyla, akademisyenlerin uluslararası alanda etkin mesleki ağlar kurma ve bu ağlar aracılığıyla alanlarındaki yeni gelişmeleri kişisel ve kurumsal olarak transfer etmeye yönelik faaliyetlere daha fazla yönelebildiği ifade edilmektedir (Yıldız, 2019). Mevcut çalışmada ulaşılan, öğretim üyelerinin uluslararası araştırma yöneliminin artması ile ticari odaklı kurum dışı faaliyet yürüten gruba dahil olma ihtimalinin yükseldiğine ilişkin bulgu (Tablo 7), bu bağlamda değerlendirilebilir. Türkiye’de üniversitenin topluma hizmet işlevi ile ilgili son dönem yükseköğretim politikalarında, ekonomik kalkınma ve ticari odaklı faaliyetlerin daha ön plana çıkarıldığı (YÖK, 2020; 2021) göz önünde bulundurulursa, bu politikalarda uluslararası iş birliği ve yenilik transferine yönelik teşviklerin genişletilmesi, ticari odaklı kurum dışı faaliyetlere katılımlarını artırmak isteyen öğretim üyelerinin yararına olabilir.

Çalışmadaki bulgular (Tablo 7), konu ile ilgili önceki araştırmalarda (Abreu & Grinevich, 2013; Perkmann vd., 2013) belirtilen kıdemi/unvanı yüksek, erkek akademisyenlerin akademik girişimcilik ve ticari odaklı faaliyetlerde daha baskın olduğu yönündeki eğilimlerin, Türk akademisinde de belirgin olduğuna işaret etmektedir. Dünyada çeşitli örneklerde kadın akademisyenlerin, girişimcilik ve ticari odaklı faaliyetlerin yaygın olduğu Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik gibi alanlarda yüksek akademik unvanlara erişimde ve akademik ağlarını geliştirerek çeşitli araştırma fonlarına ulaşmada olumsuzluklarla karşılaşabildiği belirtilmektedir (Casad vd., 2021) technology, engineering, and mathematics (STEM. Benzer şekilde, Türkiye’deki birçok üniversitede genç akademisyenlerin, araştırma ağlarını genişletmede ve akademik ve bürokratik iş yükünün dağılımı ve kurumsal kaynakların kullanımına ilişkin talep ve özgürlük beklentilerini ortaya koymada kendilerinden kıdemli olan meslektaşlarına oranla daha fazla zorluk yaşayabildiği görülmektedir (Balyer, 2011; Uslu, 2016). Bu sebeple, Türkiye’deki üniversitelerde bu faaliyetlere etkin biçimde katılmak isteyen öğretim üyeleri için ilgili imkanlara erişimde cinsiyet ve akademik unvan gibi değişkenlerin etkilerinin derinlemesine incelenmesi, ilgili faktörlerin etki kaynağına inmede yardımcı olabilir. Bu tür araştırmalarda ulaşılabilecek bulgu ve sonuçlar ayrıca, ilgili faaliyetlere daha etkin biçimde katılmaya istekli öğretim üyeleri, bu öğretim üyeleri ile iş birliğini geliştirmek isteyen sanayi kuruluşları ve bu yönde uygulanan politikaların etkililiğini artırmak isteyen karar vericiler için destekleyici olabilir.

Bulgular, vakıf üniversitesinde çalışıyor olmak baz alındığında, devlet üniversitesinde çalışıyor olmanın ticari odaklı kurum dışı faaliyetler üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir (Tablo 7). Vakıf üniversitelerinin, kurucu vakıflarının özel sektör kuruluşları ile

olan köklü bağları sayesinde, ticari odaklı kurum dışı faaliyetlerde etkili olan üniversite-sanayi işbirliği, altyapı geliştirme ve fon kaynaklarını genişletme gibi konularda avantajlara sahip olduğu ifade edilmektedir (Söyler, 2008). Bu nedenle, vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin ticari odaklı kurum dışı faaliyetlere katılımına ilişkin bulguda bu avantajların etkisi olası görülebilir. Diğer taraftan bu bulgu, devlet üniversitesindeki akademisyenlerin ticari odaklı faaliyetlere katılımı üzerinde etkisi olabilecek faktörlerin derinlemesine araştırılmasında yarar olabileceğini akla getirmektedir. Bunun yanında, devlet ve vakıf üniversitesi örgütleri bağlamında yürütülecek karşılaştırmalı çalışmalarla, yukarıdaki bulguya ulaşılmasında rolü olabilecek; topluma hizmet, öğretim ve araştırma işlevlerine yönelik kurumsal misyon ve öncelikler, örgütsel destek ve teşvik sistemleri, mali, bürokratik ve yönetsel prosedürler, fiziki, teknolojik ve beşeri altyapı, ticari odaklı faaliyetlere ilişkin örgütsel deneyimler ve çalışan ve meslektaş tutumları (Perkmann vd., 2013; Thune vd., 2016), gibi etkenler araştırılabilir. Bu sayede, konunun politika yapıcılara, üniversite örgütünün iç paydaşlarına, ilgili sanayi kurumlarına, toplumsal kuruluşlara ve araştırmacılara fayda sağlayacak şekilde çok boyutlu incelenmesi de mümkün kılınabilir.

Sosyal odaklı faaliyetlerle ilgili olarak çalışma, halka açık sunum ve toplantılar ile geniş okuyucu kitlesine ulaşacak yayınlar yapmanın Türkiye'deki akademisyenler arasında yaygın kurum dışı faaliyetlerden olduğunu göstermiştir. Macfarlane, (2011) akademisyenlerin kurumlarını, akademik disiplinleri ve şahsen kendilerini temsilen, mevcut bilgi ve tecrübelerini kamusal tartışmaları etkileme ve yönlendirmede kullanarak, bir tür entelektüel liderlik sorumluluğu taşıdıklarını belirtmektedir. Araştırmada yaygın bulunan sosyal odaklı faaliyetler öğretim üyelerinin, toplum içerisinde görüşlerine önem atfedilmesi nedeniyle çeşitli mecralarda görüş aktarımı yaptıkları ve bu şekilde bir tür entelektüel liderlik yürütme fırsatı bulduklarını göstermektedir. Diğer taraftan, öğretim üyeleri tarafından yürütülen sosyal odaklı faaliyetlerin toplumsal destek açısından etkinliğinin artırılması, özellikle genç üniversitelerin buldukları bölgedeki toplumsal meşruiyetlerini artırmada ve üniversite-toplum ilişkilerini geliştirmede etkili olabileceği belirtilmektedir (Sankır & Sankır, 2017). Bu nedenle yükseköğretim ve üniversite liderlerinin, öğretim üyelerinin bu tür faaliyetlerini hem kurum içinde çeşitli iletişim kanalları ile duyurarak hem de akademik ve idari değerlendirmelerde göz önünde bulundurarak teşvik etmesi yararlı olabilecektir (Uslu & Arslan, 2015). Bu noktada, çalışmanın sosyal odaklı faaliyetlere yönelik bulgularında öğretim üyelerince katılımın görece düşük bulunduğu sivil-toplum kuruluşları ile ilişkilerin geliştirilmesi yönünde faaliyetlerin ön plana

çıkartılması, ayrıca etkili olabilir.

Araştırma, öğretim üyelerinin sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlere katılımlarında, çeşitli bireysel değişkenlerin etkili olduğunu göstermiştir. Buna göre, özellikle 60 yaş ve üzeri, sosyal ve toplumsal gelişmeye yönelik araştırmalar yürütmeye eğilimli ve araştırma üretkenliği yüksek öğretim üyelerinin, sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlere dahil olma ihtimalleri artmaktadır. Ayrıca, konu ile ilgili olarak, sosyal bilimler alanında çalışan öğretim üyelerinin, fen-teknoloji-matematik-mühendislik ve tıp bilimleri alanlarındaki akademisyenlere göre daha aktif oldukları anlaşılmaktadır. Sosyal odaklı araştırma yürüten akademisyenlerin araştırma sonuçlarını yaygınlaştırırken ilgili toplum kesimlerine yönelik faaliyetler yapması beklenebilir (Benneworth vd., 2018). Diğer taraftan, araştırma üretkenliğinin de bu noktada etkili olması dikkate değer görülebilir. Üniversite ve birim yöneticileri, bünyelerindeki öğretim üyelerinin sosyal odaklı araştırmalarını yaygınlaştırmalarına destek vererek, bir yandan çalışanlarının üretkenliğini teşvik ederken, diğer yandan da bu araştırmalar aracılığıyla kurumlarının farklı toplum kesimleri ile olan ilişkilerini güçlendirme yoluna gidebilir. Bu tür ilişkiler, özellikle yeni kurulan üniversitelerin toplumsal meşruiyetlerini genişletme yönündeki çabalarında destekleyici olabilir.

Bu çalışma, Türkiye'deki üniversitelerin topluma hizmet işlevini, öğretim üyelerinin gerçekleştirdikleri kurum dışı faaliyetler ve bu faaliyetlere katılımı etkileyen bireysel ve kurumsal faktörler çerçevesinde incelemiştir. Çalışma, son dönemde merkezi düzeyde çeşitli gerekçelerle ticari odaklı kurum dışı faaliyetlerin ön plana çıkarıldığı (YÖK, 2020; 2021), sosyal odaklı kurum dışı faaliyetlerin ise görece daha az gündemde kaldığı Türk yükseköğretiminde, topluma hizmet işlevinin hem ticari hem de sosyal odaklı kurum dışı faaliyetler çerçevesinde yürütüldüğü, ancak sosyal odaklı faaliyetlere katılımın ticari odaklı faaliyetlere katılıma oranla daha yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma ayrıca, her iki faaliyet alanı için de öğretim üyelerinin katılımını olumlu ve olumsuz etkileyen çeşitli kurumsal ve bireysel faktörlerin varlığını göstermiştir.

Sonuç olarak, üniversitelerin topluma hizmet işlevi çerçevesindeki değişimler ve akademisyenlerin bu amaçla katıldıkları kurum dışı faaliyetler değerlendirilirken, küresel eğilim ve gelişmelerin yanında ulusal, kurumsal ve bireysel bağlamdaki değişkenler ve ihtiyaçların da göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Akademisyenlerin kurum dışı faaliyetlerinde ticari odağın ön plana çıkmasının ya da bunun politika yapıcılar tarafından teşvik edilmesinin, çeşitli ülke ve üniversite koşullarında akademi-sanayi iş birliğinin ve uygulamalı bilgi üretiminin gelişiminde olumlu etkilerinin gözlemlendiği belirtilmektedir (Mars & Rios-A-

guilar, 2010). Ancak, bu durumun yine birçok ülke ve üniversitede bağlamsal şart, sorun ve ihtiyaçlar yeterince dikkate alınmaksızın her koşulda geçerli bir çözüm olarak sunulmasıyla, akademisyenlerin bu faaliyetleri piyasa odaklı bir biçimde yürütmeye zorlandıkları, bunun da üniversitelerde yönetim biçimi, öğretim, araştırma ve topluma hizmet faaliyetlerini dengeli bir biçimde yürütülmesi ve akademik özgürlüklerin korunup geliştirilmesi gibi alanlarda sorunlara yol açabildiği ifade edilmektedir (Kitagawa vd., 2016; Rhoades, 2014).

Benzer risklerin, yükseköğretim sistemi oldukça genç kabul edilebilecek, üniversitelerde yönetişimin ve devlet-piyasa-üniversite ilişkilerinin sıklıkla olumsuz eleştirilerle tartışılmaya devam edildiği ve özellikle 2006 yılından sonra kurum sayısı ve öğrenci kapasitesi hızla artan Türk yükseköğretimi için de söz konusu olabileceği göz önünde tutulmalıdır (Ekinci, Türkkaş-Anasız, Püsküllüoğlu, 2018; Gürüz, 2003; Özdemir, Boyacı, Kılınc, & Koşar, 2019). Bu nedenle, kurum dışı faaliyetlerin odağı ve çerçevesi ile ilgili politika ve uygulamalar geliştirilir, izlenir ve güncellenirken uluslararası gelişmelerle birlikte, Türk yükseköğretimine özgü bireysel, akademik, kurumsal, bölgesel ve toplumsal bağlam ve taleplerin de hassas biçimde dikkate alınması, belirtilen riskleri daha sağlıklı yönetmede yardımcı olabilir. Bu amaçla, karar vericiler ile faaliyetlerin doğrudan muhatabı olan akademisyenler başta olmak üzere, üniversite örgütünün bütün tarafları, sanayi kuruluşları ve çeşitli toplumsal kurumların temsilcileri arasında iş birliği ve eşgüdümü geliştirecek iletişim ve değerlendirme araçları yaygınlaştırılabilir.

Son olarak, çalışmadaki bulgular ve tartışmalar değerlendirilirken araştırmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle mevcut çalışmada etkili bulunan faktörlerin neden etkili olabileceği, sonraki çalışmalarda öğretim üyelerinin ilgili faaliyetlere yönelik istek, tutum ve önceki deneyimleri, bunları çevreleyebilecek kişisel-mesleki arka plan ve kurumsal ve örgütsel şartlar bağlamında derinlemesine incelenebilir. Ayrıca, araştırma görevlileri ve öğretim görevlileri yasal iş tanımları itibarı ile çalışmanın dışında tutulmuş olmakla birlikte, bu grupların nicelik olarak Türk yükseköğretiminde dikkate değer sayıda olduğu ve çeşitli kurum dışı faaliyetler yürüttükleri unutulmamalıdır. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda bu grupların kurum dışı faaliyetlere katılımı da incelenebilir. Son olarak, öğretim üyelerinin gerçekleştirdiği kurum dışı faaliyetler arasında çalışmada kullanılan ölçek maddelerinde yer almayan faaliyetler olabilir. Sonraki çalışmalarda, bu çalışmada yer almayan farklı kurum dışı faaliyetlere odaklanılabileceği gibi, farklı alanlardaki kurum dışı faaliyetler için bu çalışmada ele alınan bireysel ve kurumsal değişkenlerin etkisini incelenebilir.

6. Teşekkür

Bu çalışmada kullanılan veri seti, Academic Profession in the Knowledge-Based Society (APIKS) projesinin Türkiye ayağı kapsamında toplanmıştır. APIKS projesinin Türkiye ayağı, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK-Proje No: 117K917) ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (ÇOMÜ BAP-Proje No: SBA-2017-1093) tarafından desteklenmiştir.

7. Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul onayı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'nun 28.04.2016 tarih ve 4 sayılı toplantı kararı ile alınmıştır (Başvuru Protokol No: 2016/14).

8. Kaynakça

- Aarrevaara, T., Finkelstein, M., Jones, G.A., & Jung, J. (2021). The academic profession in the knowledge-based society (APIKS): Evolution of a major comparative research project. In: T. Aarrevaara, M. Finkelstein, G.A. Jones, & Jung J. (Eds.), *Universities in the knowledge society* (pp. 49-64). Cham: Springer.
- Abreu, M., & Grinevich, V. (2013). The nature of academic entrepreneurship in the UK: Widening the focus on entrepreneurial activities. *Research Policy*, 42(2), 408–422.
- APIKSTR. (2020a). *Proje etik onayları-Proje uygulama izinleri*. <http://www.apikstr.net/> adresinden 25.01.2020 tarihinde erişildi.
- APIKSTR. (2020b). *Veri toplama aracı*. <http://apikstr.net/index/sayfa/931/veri-toplama-araci> adresinden 30.09.2020 tarihinde erişildi.
- Arimoto, A. (2015). The teaching and research nexus from an international perspective. In W. K. Cummings & U. Teichler (Eds.), *The relevance of academic work in comparative perspective* (pp. 91–106). Cham: Springer.
- Balyer, A. (2011). Academic freedom: Perceptions of academics in Turkey. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 162, 138-148.
- Benneworth, P., Culum, B. Farnell, T., Kaiser, F., Seeber, M., Šćukanec, N., Vossensteyn, H., & Westerheijden, D. (2018). *Mapping and critical synthesis of current state-of-the-art on community engagement in higher education*. Zagreb: Institute for the Development of Education.
- Calikoglu, A., Seggie, F. N., & Uslu, B. (2020). The teaching and research nexus in Turkish academia: Lessons from an international survey. *Higher Education Forum*, 17, 115-134.
- Casad, B. J., Franks, J. E., Garasky, C. E., Kittleman, M. M., Roesler, A. C., Hall, D. Y., & Petzel, Z. W. (2021). Gender inequality in academia: Problems and solutions for women faculty in STEM. *Journal of Neuroscience Research*, 99(1), 13–23.
- Cengiz, E. (2014). Üniversite-sanayi işbirliği üzerine değerlendirmeler. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(1), 1–8.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon for IEU Press.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd edn). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çulum, B., Turk, M., & Ledić, J. (2015). Academics and community engagement: Comparative perspective from three European countries. In T. Fumasoli, G. Goastellec, & B. M. Kehm (Eds.), *Academic work and careers in Europe: Trends, challenges, perspectives* (pp. 133–150). Cham: Springer.
- Ekinci, C. E., Türkkaş-Anasız, B. & Püsküllüoğlu, İ. E. (2018). Yükseköğretim modelleri ve türkiye yükseköğretim modelinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 778-791.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109–120.
- Erdoğan, N., & Esen, M. (2016). Classifying universities in Turkey by hierarchical cluster analysis. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 41(184), 363-382.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1997). *Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry-government relations*. London: Pinter.
- Fairweather, J. (2009). Work allocation and rewards in shaping academic work. In J. Enders & E. de Weert (Eds.), *The changing face of academic life: Analytical and comparative perspectives* (pp. 171–194). Hampshire: Palgrave.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-240.
- Fronzizi, R., Fantauzzi, C., Colasanti, N., & Fiorani, G. (2019). The evaluation of universities' third mission and intellectual capital: Theoretical analysis and application to Italy. *Sustainability (Switzerland)*, 11(12), 3455.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gök, E. (2016). The Turkish higher education system from the kaleidoscope of Martin Trow. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 41(184), 147–168.
- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim. Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri* (2. baskı). Ankara: Cem Web Ofset.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence* (2nd edn). London: Palgrave.
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, 44(1), 153–166.
- Höhle, E. A. & Teichler, U. (2013). The academic profession in the light of comparative surveys. In B. M. Kehm & U. Teichler (Eds.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 23-38). Dordrecht: Springer.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar-ilkeler-teknikler* (23. Basım). Ankara: Nobel.
- Kavak, Y. (2019). *Toplumsal katkı politikası*. <https://portal.yok.gov.tr/makale/kurumun-toplumsal-katki-politikasi/adresinden.30.09.2021.tarihinde.erisildi>.
- Kılıç, A. F. & Uysal, İ. (2019). Comparison of factor retention methods on binary data: A simulation study. *Turkish Journal of Education*, 8(3), 160-179.
- Kitagawa, F., Sánchez-Barrioluengo, M., & Uyarra, E. (2016). Third mission as institutional strategies: Between isomorphic forces and heterogeneous pathways. *Science and Public Policy*, 43(6), 736–750.
- Kocabaş, C., & Alpaydın, Y. (2018). Üniversite-sanayi işbirliği bağlamında teknoloji geliştirme bölgelerinin misyon ve vizyonlarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 368-377.
- Krücken, G., Meier, F., & Müller, A. (2009). Linkages to the civil society as 'leisure time activities'? Experiences at a German university. *Science and Public Policy*, 36(2), 139–144.
- Landry, R., Saihi, M., Amara, N., & Ouimet, M. (2010). Evidence on how academics manage their portfolio of knowledge transfer activities. *Research Policy*, 39(10), 1387–1403.
- Long, J. S., & Freese, J. (2006). *Regression models for categorical dependent variables using Stata*. (2nd edn). College Station, TX: Stata Press.
- Macfarlane, B. (2007). *The academic citizen: The virtue of service in university life*. London: Routledge.
- Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: Formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36(1), 57–73.
- Mars, M. M., & Rios-Aguilar, C. (2010). Academic entrepreneurship (re)defined: Significance and implications for the scholarship of higher education. *Higher Education*, 59(4), 441–460.
- Miller, K., Alexander, A., Cunningham, J. A., & Albats, E. (2018). Entrepreneurial academics and academic entrepreneurs: a systematic literature review. *International Journal of Technology Management*, 77(1/2/3), 9-37.
- Morkoç, D. K. (2017). Topluma hizmet uygulamaları boyutunda üniversite web sitelerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 256-266.
- Ökmen, M. (2013). Üniversite yönetimlerinin girişimci üniversite kavramına ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 70–81.
- Özdemir, S., Boyacı, A., Kılınç, A. Ç. & Koşar, S. (2019). Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversite modelinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 989-1027.
- Özoglu, M., Gür, B. S., & Gümüş, S. (2016). Rapid expansion of higher education in Turkey: The challenges of recently established public universities (2006-2013). *Higher Education Policy*, 29(1), 21–39.
- Öztemel, E. (2013). Yükseköğretim kurumlarında araştırma ve inovasyon kültürünün oluşturulması. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(1), 22–29.
- Pasta, D. (2009). Learning when to be discrete: Continuous vs. categorical predictors. *SAS Global Forum 2009 Statistics*

- and Data Analysis Proceedings- Paper 248. <https://support.sas.com/resources/papers/proceedings09/248-2009.pdf> adresinden 08.03.2020 tarihinde erişildi.
- Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., ... , & Sobrero, M. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university-industry relations. *Research Policy*, 42(2), 423-442.
- Resmi Gazete. (1981). *Yükseköğretim kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> adresinden 01.09.2021 erişildi.
- Resmi Gazete. (2001). *Teknoloji bölgeleri geliştirme kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4691.pdf> adresinden 01.09.2021 tarihinde erişildi.
- Rhoades, G. (2014). Extending academic capitalism by foregrounding academic labor. In B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 113-134). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sam, C., & van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68, 891-908.
- Sánchez-Barrioluengo, M., & Benneworth, P. (2019). Is the entrepreneurial university also regionally engaged? Analysing the influence of university's structural configuration on third mission performance. *Technological Forecasting and Social Change*, 141, 206-218.
- Sankır, H., & Demir Gürdal, A. (2014). Bülent Ecevit Üniversitesi'nin Zonguldak'a etkileri ve kentin üniversite algısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(2), 90-98.
- Sankır, H., & Sankır, Ş. (2017). Toplumsal değişim açısından üniversite-kent etkileşimi ve algısı: Bülent Ecevit Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 473-483.
- Schneiderberg, C., & Götze, N. (2021). Academics' societal engagement in cross-country perspective: Large-n in small-n comparative case studies. *Higher Education Policy*, 34, 1-17.
- Söyler, İ. (2008). Eğitim hizmetleri bağlamında vakıf üniversitelerinin finansal ve vergisel sorunları. *Maliye Dergisi*, 154, 52-76.
- Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. K. (2013). *The changing academic profession: Major findings of a comparative survey*. Dordrecht: Springer.
- Thune, T., Reymert, I., Gulbrandsen, M., & Olaf Aamodt, P. (2016). Universities and external engagement activities: Particular profiles for particular universities? *Science and Public Policy*, 43(6), 774-786.
- Uslu, B. (2016). Faculty's academic intellectual leadership within the conditions of modern universities. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 41(184), 193-211.
- Uslu, B. (2019). Türkiye'nin ekonomik gelişiminde beşeri ve teknolojik yatırımlar: Araştırma ve geliştirme harcamaları, öğrenci bazında yükseköğretim harcamaları ve mezun kitlesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 402-412.
- Uslu, B., & Arslan, H. (2015). Faculty's academic intellectual leadership: predictive relations with several organizational characteristics of universities. *Journal of Higher Education and Science*, 5(2), 125-135.
- Uslu, B., Calikoglu, A., Seggie, F. N., & Seggie, S. H. (2019). The entrepreneurial university and academic discourses: The meta-synthesis of Higher Education articles. *Higher Education Quarterly*, 73(3), 285-311.
- Uslu, B., Çalikoğlu, A., Seggie, F. N., & Seggie, S. H. (2020). TÜBİTAK Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi kriterlerinin girişimci üniversitelerde öne çıkan faaliyetler açısından değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 1-11.
- Uysal, H. T., & Çatı, K. (2016). Yükseköğretim kurumlarındaki yöneticilerin girişimci üniversite algılamalarında iş ve örgüt psikolojisinin etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 77-93.
- Yıldız, O. (2019). Girişimci Üniversite'nin kavramsal çerçevesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 25-34.
- YÖK. (2018). *2017-2018 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 30.09.2020 tarihinde erişildi.
- YÖK. (2020). *Yükseköğretimde YÖK projeleri: Yükseköğretimde ihtisaslaşma ve misyon farklılaşması. Bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2021). *Üniversite sanayi işbirliğinin geliştirilmesi eylem planı*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Zimbardi, K., & Myatt, P. (2014). Embedding undergraduate research experiences within the curriculum: A cross-disciplinary study of the key characteristics guiding implementation. *Studies in Higher Education*, 39(2), 233-250.

Uzaktan Eğitim Engelleri: Bir Meta-Sentez Çalışması

Distance Education Obstacles: A Meta-Synthesis Study

Mithat Elçiçek^{1*}

¹Siirt Üniversitesi, Grafik Tasarım Bölümü, Merkez, Siirt, Türkiye

Orcid: M. Elçiçek (0000-0003-1845-7271)

Özet: Bu çalışma, Covid-19 pandemisi sürecinde, uzaktan eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan engellere yönelik çalışmaları sentezleyerek tek bir çatı altında toplamayı amaçlamıştır. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, yapılacak uzaktan eğitim faaliyetlerinde dikkat edilmesi gereken noktaları ön plana çıkarması açısından önem arz etmektedir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden meta-sentez olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim engelleri konusunda yayınlanmış Türkiye merkezli bilimsel araştırma makaleleri incelenmiştir. Google Scholar veri tabanında konuyla ilgili Nisan 2021 tarihine kadar yayınlanmış 16 adet nitel/karma çalışmanın sonuç ve öneriler bölümü bu araştırmanın bulgularını oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim faaliyetleriyle ilgili teknik, öğretimsel, iletişimsel ve çevresel olmak üzere dört temada engellerin olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar araştırmanın amacı çerçevesinde yorumlanarak tartışılmış ve ileride yapılacak çalışmalar için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim; engeller; meta-sentez; pandemi

Abstract : The aim of this study is to synthesize the obstacles encountered in distance education activities during the Covid-19 pandemic process and to gather such obstacles under a single roof. The results of the study are important in terms of highlighting the points that need to be considered in distance education activities. The method of the research was a meta-synthesis. In this context, Turkey-based scientific research articles on distance education obstacles conducted during the Covid-19 pandemic were examined. Results and recommendations sections of 16 publications on the subject found in the Google Scholar database constitute the findings of this study. According to the results of the research, obstacles were reached under four different themes: technical, instructional, communicative and environmental. The results were interpreted and discussed within the framework of the purpose of the research, and some suggestions were made for future studies.

Keywords: Distance education; obstacles; meta-synthesis; pandemic

I. Giriş

Uzaktan eğitim, içinde bulunduğu dönemin teknolojisinden yararlanarak farklı ortamlarda bulunan öğrenen, öğretici ve içerik arasında etkileşim kuran disiplinler arası bir yaklaşımdır. İlk uygulamaları yaklaşık üç asır öncesine uzanmasına karşın, pek çok ülkede yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin uzaktan eğitim olarak tanımlanabilmesi için öğrenen ve öğreticinin ayrı ortamlarda bulunması, bir eğitim kurumunun kontrolünde yürütülmesi, teknolojinin kullanılması, iletişimin iki yönlü olması ve ders içeriğinin en az %80'inin teknoloji aracılığıyla yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir (Bolliger & Wasilik, 2009; Menchaca & Bekele, 2008). Bu çerçevede uzaktan eğitim; öğrenen ve öğreticinin birbirinden uzakta olduğu, iletişim teknolojisi yoluyla birbirleriyle ve öğretimsel içerikle bağlantı kurdukları

planlı eğitim sürecidir (Simonson, Schlosser & Orellana, 2011).

Posta yoluyla başlayan uzaktan eğitim serüveni, teknolojideki gelişmelere paralel olarak sırasıyla gazete, mektup, radyo, televizyon, video, bilgisayar ve internet yoluyla devam etmiştir (Bozkurt, 2017). Günümüz, faaliyet alanlarında yaşanan dijital dönüşümle beraber uzaktan eğitim faaliyetleri de dijitalleşerek yeni bir dönemece girmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin dijitalleşmesinde, internet teknolojisi önemli bir rol oynamıştır. Bu sebeple, uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme (internet temelli öğrenme) kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır (Özgöl, Sarıkaya & Öztürk, 2017). Çevrimiçi öğrenme uzaktan eğitim altında yer alan bir kavramdır (Celen, Çelik & Seferoğlu, 2018). Uzaktan eğitim, elektronik veya elektronik olmayan teknolojiler ara-

* Corresponding author. Email: mithatelcicek@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 14.05.2021 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.08.2021

doi: 10.32329/uad.937271

cılığıyla, zaman ve mekân sınırlaması olmadan öğrenme içeriklerinin kullanıcılara sunulduğu planlı faaliyetler bütünüdür (Rovai & Downey, 2010; Lee, 2020). Çevrimiçi öğrenme ise uzaktan eğitimden farklı olarak internet aracılığıyla öğrenen ve öğretenlerin eş zamanlı veya eş zamansız olarak iletişim-etkileşim kurabildikleri öğrenme ortamlarıdır (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011). Bu noktada çevrimiçi öğrenmenin, uzaktan eğitimin en yeni formu olduğu söylenebilir.

Postayla başlayıp çevrimiçi olarak devam eden uzaktan eğitim serüveni, küresel bir salgın haline gelen korona virüs sebebiyle yeni bir dönüşümün eşiğine girmiştir. Tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için çeşitli senaryolar devreye alınmıştır. Eğitim faaliyetleri ilk ve orta kademelerde, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve televizyon kanalları üzerinden yürütülmüştür. Üniversitelerde ise Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezleri, çevrimiçi öğrenme ortamlarını devreye alarak bu süreci en etkin şekilde yürütmeye çalışmıştır. Normal zamanlarda bile yoğun bir şekilde talep gören uzaktan eğitim faaliyetleri, korona virüs salgınında destek amaçlı kullanılmaktan çıkıp, eğitim faaliyetlerinin tamamının yürütüldüğü ortamlara dönüşmüştür (Ertuğ, 2020). Alanyazın incelendiğinde, uzaktan eğitimin özelde ise çevrimiçi öğrenmenin artık yeni bir yöntem olmaktan çıktığı, eğitim sisteminin önemli ve vazgeçilmez bir parçası haline geldiği görülmektedir (Adnan & Anwar, 2020; Nadeak, 2020). Fakat unutulmaması gerekir ki, yaşanan sürecin sosyal etkileri, eğitim ekosistemi paydaşlarının deneyimi, uzaktan eğitim derslerinin etkileşimi ve tasarımı gibi daha pek çok açıdan sürecin tam bir uzaktan eğitim süreci olmadığı anlaşılmaktadır (Alvarez Jr, 2020; Bozkurt & Sharma, 2020). Uzaktan eğitim üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu dönemi olağan koşullarda sürdürülen uzaktan eğitimden ayırmak için “acil uzaktan eğitim” (Sezgin, 2021), “zorunlu uzaktan eğitim” (Balaman & Hanbay Tiryaki, 2021) ve “uzaktan eğitim provası” (Elçiçek, 2021) şeklinde kavramların kullanıldığı görülmektedir. Ancak adı nasıl kabul görürse görsün, eğitim tarihine ve özelde uzaktan eğitim tarihine istisnai bir dönem olarak geçmektedir (Yıldırım, 2020).

Pandemi süresince yürütülen eğitim faaliyetleri her ne kadar bazı araştırmacılar tarafından tam anlamıyla uzaktan eğitim süreci olarak görülüyor olsa da (Golden, 2020; Sharma, 2020; Yıldız & Kartal, 2020) öğrenenlerin, öğretenlerin, ebeveynlerin ve yöneticilerin bu süreçte önemli deneyimler kazandığı muhakkaktır. Dolayısıyla bu aşamada yapılması gereken, bu deneyimlerin sonraki süreçlere nasıl aktarılacağı ve ne şekilde değerlendirilebileceğinin tartışılmasıdır. Unutulmamalıdır ki, salgın sürecindeki deneyimlerimiz, bizim önceki süreçlerde edindiğimiz deneyimlerimizin birer yansımasıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın EBA platformunu önceden hazırlamış olması, üniversitelerin bünyelerinde Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezleri’ni kurmuş olması ve öğretim faaliyetlerinin bir bölümünün bu ortamlar üzerinden yürütülüyor olması geçmiş deneyimlerimize örnek olarak gösterilebilir. Bunun dışında yüz yüze eğitimin ve çevrim içi öğrenme ortamlarının beraber kullanıldığı harmanlanmış öğrenme modelini deneyimlemiş öğretmen ve akademisyenlerin bu sürece daha kolay adapte olduğu da söylenebilir (Ak vd., 2021).

Uzaktan eğitim sahip olduğu özellikler yönüyle geleneksel yüz yüze eğitime göre farklılıklara sahiptir. Geniş kitlelere hitap etmesi, öğrenen gereksinimlerine göre uyarlanabilmesi, işbirlikçi öğrenme, fırsat eşitliği ve hayat boyu öğrenme imkânı sunması yönüyle yüz yüze eğitimden ayrılmaktadır (Gregory & Lodge, 2015; Simonson, Schlosser & Orellana, 2011). Özellikle zaman ve mekân bağlamındaki esnekliği sayesinde farklı coğrafyalara sahip bireylerin bilgiye erişimlerini kolaylaştırmaktadır. Böylece, farklı özellik ve birikime sahip bireyler kolayca bir araya gelerek kendi öğrenme hızlarına uygun faaliyetler düzenleyebilmektedirler (Rovai & Downey, 2010). Ancak buna karşın, etkileşim, geribildirim, destek hizmetleri, öğretimsel içerik, deneyim, yöntem, ilgi ve motivasyon gibi bazı dezavantajlı yönleri de bulunmaktadır (Bilgiç & Tüzün, 2015; Falowo, 2007; Li, 2009; Sezgin, 2021; Uroкова, 2020). Nitekim teknoloji ve internet altyapı problemleri, maliyet ve zaman kısıtı gibi diğer etkenler uzaktan eğitim sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Baturay & Yükseltürk, 2015; Tryon & Bishop, 2009).

Uzaktan eğitim süreçlerinin etkili ve başarılı olabilmesi için uzaktan eğitim gerekliliklerinin karşılanması gerekir (Bilgiç & Tüzün, 2015). Bu hususta mevcut uzaktan eğitim süreçlerinde yaşanan engellerin farkına varılması, bu engellerin göz önüne alınarak planlamalar yapılması ve bu engellerin tekrar tekrar yaşanmasının önüne geçilmesi önemlidir. Palloff & Pratt (2007) uzaktan eğitimde iyi bir planlama ve düşünme sürecinin önemini vurgulamaktadır. Pandemi ve pandemi dönemi sonrasında sunulacak uzaktan eğitim hizmetlerindeki engelleri görmek ve buna ilişkin yapılacak yeni düzenlemelerle yola devam etmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitim konusundaki engellerin belirlenmesi ve ortaya konması, uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması açısından önem arz etmektedir. Böylece uzaktan eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi ve öğretim kalitesinin artırılmasına yönelik çeşitli öneriler geliştirilebilir. Her ne kadar, alan yazında uzaktan eğitimde yaşanan zorluklar konusunda çeşitli çalışmalar olsa da bilimsel çalışmaların sistematik bir şekilde bir araya getirilerek, uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan engellerin tematik olarak analiz edildiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır

(Kürtüncü & Kurt, 2020; Sezgin, 2021; Uroкова, 2020). Mevcut çalışmada, uzaktan eğitim engelleri konusunda yapılmış çalışmalar (araştırma makaleleri) incelenerek uzaktan eğitim sürecini etkileyen temel engellerin neler olduğu tek bir çatı altında toplanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, pandemi dönemiyle birlikte tüm eğitim kademelerinde zorunlu hale gelen uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan engellerin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda “Zorunlu uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan engeller nelerdir?” araştırma problemine yanıt aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan meta sentez çalışmasıdır. Meta-sentez, belirli bir konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya matrisler oluşturularak sentezlenmesi ve yorumlanması işidir (Calik & Sozbilir, 2014). Meta-sentez, araştırılan konunun bütünsel bir bakış açısıyla derinlemesine anlaşılması üzerine odaklanmaktadır. Weed (2005) meta-sentez çalışmalarının, az sayıdaki nitel ve karma araştırma sonuçlarının yorumlanmasını, Bondas & Hall (2007) ise derinlemesine analiz ve zengin bir yorum istediği için ortalama 10-12 adet araştırma ile sınırlandırılmasını tavsiye etmektedirler. Bu kapsamda mevcut çalışmada, Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim engelleri konusunda Nisan 2021 tarihine kadar yayınlanmış Türkiye merkezli bilimsel araştırma makaleleri incelenmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri

Veriler toplanırken Google Scholar veri tabanında yer alan makalelerden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın amacı çerçevesinde değerlendirilerek yorumlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada belirlenen ölçütler; Google Scholar veri tabanında (i), Nisan 2021 tarihine kadar (ii), uzaktan eğitim alanında nitel veya karma yöntemde (iii), “Covid-19”, “pandemi”, “zorunlu uzaktan eğitim”, “acil uzaktan eğitim”, “uzaktan eğitim provası” anahtar kelimelerinden en az birini içeriyor olması (iv) şeklinde belirlenmiştir. Yukarıda belirtilen ölçütlerden ilk ikisi (i, ii) aynı zamanda araştırma sınırlılıklarını ifade etmektedir. Belirlenen ölçütleri karşılayan 150 akademik araştırmaya ulaşılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda bildiri veya derleme çalışmasından oluşan 12 araştırma ve araştırma konusuyla ilgili olmayan 13 bilimsel makale araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Geriye kalan 125 bilimsel araştırma makalesi içerisinde uzaktan eğitim engelleri (uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar, uzaktan eğitimin dezavantajları, uzaktan eğitim bariyerleri vb.) konusunda nitel veya karma araştırma yöntemiyle yazılmış toplam 16 adet araştırma makalesi (Ek:1) meta-sentez kapsamında analiz edilmiştir. Meta-sentez kapsamına araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, makalelerin genel olarak 2020 yılında yayınlandığı görülmektedir. Makalelerin neredeyse tamamına yakınında Türkçe yayın dili kullanılmıştır, araştırma yöntemi olarak nitel çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Görüşme formu ve açık uçlu soru formları veri

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait bilgiler

Bilgiler		Referanslar	f
Yayın yılı	2020	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9, M11, M12, M13, M14, M16	13
	2021	M7, M10, M15	3
Yayın Dili	Türkçe	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M16	15
	İngilizce	M15	1
Araştırma Yöntemi	Karma	M3, M9	2
	Nitel	M1, M2, M4, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16	14
Veri Toplama Aracı	Görüşme Formu	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M14	12
	Günlükler	M4	1
	Açık Uçlu Soru Formu	M9, M12, M13, M15, M16	5
Analiz Yöntemi	Betimsel Analiz	M3, M4, M11, M16	4
	İçerik Analizi	M1, M2, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16	14
	Diğer	M5,	1
Örneklem Profili	Ortaokul Öğrenci	M6, M12	2
	Ebeveyn	M6, M9	2
	Üniversite Öğrencisi	M3, M4, M5, M11, M15, M16	6
	Öğretmen	M1, M2, M6, M7, M8, M10, M13,	7
	Öğretim Üyesi	M6, M14	2

toplama aracı olarak kullanılmıştır. İçerik analizi ve betimsel analiz teknikleri doğrultusunda analizler gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, makalelerde çoğunlukla öğretmen örneklem gruplarıyla çalışıldığı ve bunu öğretmen adayları, üniversite öğrencileri, öğretim elemanları, veliler, ortaokul ve lise öğrencilerinin takip ettiği görülmektedir.

2.3. Verilerin Analizi

Meta-sentez çalışmalarında, araştırmacı bir konu ile ilgili yapılmış çalışmalarını bütüncül bir bakış açısıyla inceleyerek ortak temalara ulaşmayı amaçlar. Bu kapsamda aşağıda verilen basamaklar dikkate alınarak çalışmaların analizi yapılmıştır (Aspfors & Fransson, 2015; Staneva, Bogossian & Wittkowski 2015).

Aşama 1: Olgusal bir çalışmaya karar verme ve başlama. Araştırma sorularının belirlenmesi. Bu çerçevede araştırmada, uzaktan eğitim engellerini ortaya çıkarmak için bu konu ile ilgili yayınlanmış Türkiye merkezli bilimsel özgün araştırma makalelerin incelenmesi hedeflenmiştir.

Aşama 2: İlgi alanına ilişkin hangi çalışmaların kullanılacağına karar verme. Anahtar kelimeler, belirlenip alan yazını taramasının yapılması. Bu aşamada yukarıda (verilerin toplanması başlığında) yer alan ölçütlere uyan 16 adet makale araştırmaya dâhil edilmiştir.

Aşama 3: Nitel verileri okuma. Bu aşamada, verilerin birbiriyle ilişkisini tespit etmek, verileri birbirine dönüştürmek ve sentezlemek için uzaktan eğitim engellerine yönelik makalelere ait kodlar oluşturulmuştur.

Aşama 4: Elde edilen verilerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu belirleme. Bu aşamada, uzaktan eğitim engellerine ilişkin; yaşanan sorunlar, problemler, bariyerler, dezavantajlar vb. kavramlar karşılaştırılarak makalelerin hangi yönlerden benzer oldukları belirlenmiştir.

Aşama 5: Verileri birbirine dönüştürme. Çalışma kapsamında ortaya çıkan “teknik engeller”, “öğretimsel engeller”, “iletişimsel engeller”, “çevresel engeller” temaları tablolar halinde aşağıda (bulgular başlığında) sunulmuştur.

Aşama 6: Elde edilen verilerin sentezlenmesi. Bu aşamada, araştırmadan elde edilen veriler okuyucuların anlayabileceği şekilde sentezlenerek raporlaştırılmış ve ifade edilmiştir.

Araştırmanın veri analiz basamaklarının her birinde alanında uzman 2 öğretim üyesinden görüşler alınmıştır. Ortaya çıkan bulgular, atıf ve çeşitlemeler yapılarak güçlendirilmiş ve inandırıcılık artırılmıştır. Tema ve kategoriler belirlenirken ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Böylece, araştırmacı ile birlikte toplam iki değerlendirici tarafın-

dan ortaya çıkarılan temalar kıyaslanmış ve sonuçların %91 oranında örtüştüğü ve tutarlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitim engellerine ilişkin konu içeriğini destekleyen araştırmalar incelenerek gerekli yerlerde alıntılar yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırma bulgularına göre uzaktan eğitim engellerine yönelik dört tema tespit edilmiştir. Bu temalar; teknik engeller, öğretimsel engeller, iletişimsel engeller ve çevresel engellerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur. Uzaktan eğitimde karşılaşılan teknik engellere yönelik maddeler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Uzaktan Eğitimde Teknik Engeller

Tema: Teknik Engeller	Referanslar	f
Teknolojik araç gereksinimleri	M1, M2, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16	13
Alt yapı sorunları	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9, M10, M12, M13, M14, M16	13
Sistemsel hatalar	M1, M2, M3, M4, M6, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M16	13
Teknik destek ihtiyaçları	M1, M5, M10, M15, M16	5

Ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, teknolojik araç gereksinimleri (f=13), altyapı sorunları (f=13) ve sistemsel hatalar (f=13) hususunda birçok çalışmada değinildiği görülmektedir. Ortaya çıkan her bir engel ile ilgili detaylı açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

3.3.1. Teknolojik Araç Gereksinimleri

Uzaktan eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için ihtiyaç duyulan bilgisayar, tablet, akıllı telefon, televizyon vb. teknolojik araçların yetersiz olması, bu araçlara bağlanacak mikrofon, kulaklık, kamera vb. donanımların olmaması veya çalışmaması uzaktan eğitim sürecini engellemektedir. Karahan, Bozan & Akçay’a (2020) göre “katılımcıların birçoğunun teknolojik yetersizliklerden kaynaklı sorun yaşadıkları...” (s. 209) ifade edilmektedir.

3.3.2. Alt Yapı Sorunları

Elektrik, internet, telefon, televizyon vb. altyapı hizmetlerinin yetersiz olması veya bu hizmetlerde yaşanan kesintiler uzaktan eğitim sürecinin yürütülmesine engel olmaktadır. Canpolat & Yıldırım (2021) tarafından yürütülen çalışmada, “...TV çekmemesi”, “internet erişimi sorunu”, “elektrik ya da internet bağlantısı yüzünden dersten kopma...” (s. 90) yaşandığı ifade edilmektedir.

3.3.3. Sistemsel Hatalar

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan platformlarla ilgili sistemsel hatalar (bağlantı yavaşlığı, aşırı yoğunluk, sistemden atma, çökme, erişilememe vb.) uzaktan eğitim

engeli oluşturmaktadır. Pınar & Dönel Akgül'ün (2020) çalışmasında "...canlı dersler teknik hatalar veriyor", "yoğunluktan dolayı canlı derse girişler zor oluyor...", "...uygulama çok yavaş çalışıyor" (s. 477) şeklinde sistemsel hataların yaşandığı belirtilmektedir.

3.3.4. Teknik Destek İhtiyaçları

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan (sistem, yazılım, uygulama vb.) aksaklıkların çözümüne yönelik teknik destek hizmetlerinin yetersiz olması, paydaşların (öğrenci, öğretmen, akademisyen, veli ve diğerleri) etkin bir teknik destek hizmetinden yoksun kalmaları uzaktan eğitim engeli olarak değerlendirilmektedir. Akbal & Akbal'ın (2020) "...uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar için sunulan destek hizmetleri yetersizdir..." (s. 538) ifadesi bu maddeyi desteklemektedir. Uzaktan eğitimde karşılaşılan öğretimsel engellere yönelik maddeler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Uzaktan Eğitimde Öğretimsel Engeller

Tema: Öğretimsel Engeller	Referanslar	f
İçerik problemleri	M1, M5, M10, M11, M12	5
Artan ödev yükleri	M1, M4, M11, M15	4
Uzaktan eğitimde deneyim sorunları	M2, M8, M11, M12, M14, M16	7
Uygulamalı derslerde yaşanan güçlükler	M7, M11, M12, M14	4
Ölçme değerlendirme sorunları	M3, M5, M6, M7, M11, M13, M14	7
Öğretimde tek düzelik anlayışı	M4, M6, M10, M11	4
Disiplin ve kontrol sorunları	M1, M3, M6, M8, M11, M12, M14	7
Aktif katılım ve süreklilik problemi	M1, M6, M8, M10, M11, M12, M13	7
Öğretimsel görevlerde bilgi eksiklikleri	M4, M11, M16	3

Ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, aktif katılım ve süreklilik problemi (f=7), uzaktan eğitimde deneyim sorunları (f=7), ölçme değerlendirme sorunları (f=7), disiplin ve kontrol sorunları (f=7) hususlarında birçok çalışmada değinildiği görülmektedir. Ortaya çıkan her bir engel ile ilgili detaylı açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

3.3.5. İçerik Problemleri

Uzaktan eğitim içeriklerinin öğretimsel açıdan zayıf olması, öğretim programlarıyla entegre olamaması, üst bilişsel öğrenme düzeyine hitap edememesi, kalite, anlaşılabilirlik, uygunluk ve güncellikten uzak olması uzaktan eğitim sürecini engellemektedir. Bu maddeyi destekleyen Pınar & Dönel Akgül'e (2020) göre "...ders video konu anlatımları yetersizdir" (s. 477). Akdemir & Kılıç'a (2020) göre ise "...seneler öncesinden yüklenmiş videolarla yürütülmeye çalışılmasından verim alınamamaktadır" (s. 698).

3.3.6. Artan Ödev Yükleri

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde sorumlu oldukları aşırı ödev yükünden dolayı fazlasıyla zorlanmaları ve ödev yoğunluğunun stres oluşturması uzaktan eğitim engeli olarak değerlendirilmektedir. Genç, Engin & Yardım'a (2020) göre "...uzaktan eğitim sürecinde artan ödev yükünün bazı öğrenciler için yorucu olduğu ifade edilmektedir" (s. 146).

3.3.7. Uzaktan Eğitimde Deneyim Sorunları

Uzaktan eğitim sürecini bilmeme, uzaktan eğitimde kendini yetersiz hissetme, duruma hazırlıksız olma vb. durumlar uzaktan eğitime engel olmaktadır. Bu bağlamda, Dolmacı & Dolmacı (2020) tarafından yürütülen çalışmada "öğrencilerin uzaktan eğitime alışkın olmadığı..." (s. 717) ifade edilmektedir.

3.3.8. Uygulamalı Derslerde Yaşanan Güçlükler

Pratik veya deney yapmayı gerektiren uygulamalı derslerde öğrencilerin derslere adapte olamaması, zorluk yaşamaları, uygulamalı derslerin öğretiminde yetersizdir. Balaman & Hanbay Tiryaki'ye (2021) göre de uzaktan eğitim "uygulamalı derslerin öğretiminde yetersizdir" (s. 64).

3.3.9. Ölçme Değerlendirme Sorunları

Ölçme değerlendirmeye yönelik kopya çekme, düşük güvenilirlik, zaman yetersizliği, geçerlik problemi, kamerada izleniyor olma hissi, evde sınav moduna girememe ve sınavların nasıl yapılacağı konusundaki muallaklık uzaktan eğitim engeli oluşturmaktadır. Er Türküresin (2021) tarafından yürütülen çalışmada "...ölçme ve değerlendirmede farklı açılardan sorun yaşandığı..." (s. 609) ifade edilmektedir.

3.3.10. Öğretimde Tek Düzelik Anlayışı

Öğretimde tek düzelik anlayışı (düz anlatım, konuların yüzeysel öğretimi, alternatif tekniklerin tercih edilmemesi, öğrenci farklılıklarının göz ardı edilmesi, bireysel öğrenmeye uygunsuzluk vb.) uzaktan eğitim süreci için engel oluşturmaktadır. Genç, Engin & Yardım'a (2020) göre "...strateji, yöntem ve tekniklerde tekdüzelik olduğu ve bu durumun süreci zorlaştırdığı ifade edilmektedir" (s. 150).

3.3.11. Disiplin ve Kontrol Sorunları

Öğrencilerin gözlemlenememesi, takip edilememesi, sınıf yönetimi sorunları, kontrol gücü, öğrencilerin disipline olamaması vb. durumlar uzaktan eğitim engeli oluşturmaktadır. Bu bağlamda, Bayburtlu'ya (2020) göre "öğrencilerin uzaktan eğitim süresince takip edilemediği/kontROLSÜZ kaldıkları ifade edilmektedir" (s. 139).

3.3.12. Aktif Katılım ve Süreklilik Problemi

Katılım zorunluluğunun olmaması, düşük katılım sayısı, derse ilgisizlik, derslerde pasif kalma, derslere devam etmeme vb. durumlar uzaktan eğitime engel oluştur-

Tablo 4. Uzaktan Eğitimde Duyuşsal/İletişimsel Engeller

Tema: Duyuşsal/İletişimsel Engeller	Referanslar	f
İlgisizlik ve düşük motivasyon	M1, M2, M6, M7, M8, M10, M13, M14	8
Sosyallikten uzaklaşma kaygısı	M6, M10, M11, M15	4
İletişim güçlükleri	M5, M6, M8, M11, M16	5
Geri bildirim sorunları	M4, M6, M7, M10, M11, M12, M14	7

maktadır. Akdemir & Kılıç'a (2020) göre "...derse aktif katılımın sağlanamaması ve derslerin normal yoğunlukta işlenememesi..." dezavantajlı bir durum olarak ifade edilmektedir (s. 706).

3.3.13. Öğretimsel Görevlerde Bilgi Eksiklikleri

Sınav tarihleri, ödev süreleri, teslim tarihleri, ders izlenceleri, proje konuları ve haftalık sunumlardaki bilgi ve açıklama eksiklikleri uzaktan eğitimde öğretimsel görevlerin yerine getirilmesinde engel oluşturmaktadır. Karahan, Bozan & Akçay (2020) "öğrencilerin derslerle ilgili gerekli bilgilendirmeleri sağlıklı bir şekilde edine-mediklerini ve bunun sonucunda süreci büyük bir sıkıntı içerisinde yaşadıklarını paylaşmışlardır." (s. 210). Uzaktan eğitimde karşılaşılan duyuşsal/iletişimsel engellere yönelik maddeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, ilgisizlik ve düşük motivasyon (f=8), geri bildirim sorunları (f=7), hususlarında birçok çalışmada değinildiği görülmektedir. Ortaya çıkan her bir engel ile ilgili detaylı açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

3.3.14. İlgisizlik ve Düşük Motivasyon

Veli ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilgisizliği ve motivasyon kaybı yaşamaları uzaktan eğitim için engel oluşturmaktadır. Canpolat & Yıldırım (2021) tarafından yürütülen çalışmada "...motivasyonu düşük öğrencilerin istenilen kazanımları elde etmesi oldukça zor..." (s. 89) olduğu ifade edilmektedir.

3.3.15. Sosyallikten Uzaklaşma Kaygısı

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencelerin arkadaşlarıyla bir araya gelememesi, öğretmenleriyle olan iletişimlerinin zayıflaması, içe kapanma durumlarının yaşanması, sosyallikten uzaklaşma kaygısına neden olmaktadır. Bu durum uzaktan eğitim açısından bir engel olarak görülmektedir. Yılmaz Özelçi'ye (2020) göre uzaktan eğitimde "sosyal etkileşimin olmaması..." (s. 184) önemli bir dezavantaj olarak değerlendirilmektedir.

3.3.16. İletişim Güçlükleri

Öğrenci-öğretmen iletişim zayıflığı, iletişim kopukluğu, öğrenciyle iletişimde zorluk, öğrencilerle iletişim kuramama, iletişime kapalı olma vb. durumlar uzaktan eğitim sürecine engel olmaktadır. Er Türküresin (2020) "...uzaktan eğitimdeki en büyük eksikliğin etkileşim olmamasından kaynaklandığını..." belirtmektedir (s.610).

3.3.17. Geri Bildirim Sorunları

Öğrencilere sunulan geribildirimlerin yetersizliği, geri bildirim almada yaşanan zorluklar, geri bildirimlerin etkili olamaması uzaktan eğitim sürecini engellemektedir. Dolmacı & Dolmacı (2020) tarafından eş zamanlı yabancı dil öğretim sürecinde karşılaşılan önemli sorunlar başlıklı çalışmada "her öğrenciye dönüt vermenin zor olması" uzaktan eğitimde karşılaşılan önemli sorunlar arasında olduğu ifade edilmektedir (s.716). Uzaktan eğitimde karşılaşılan çevresel/sosyolojik engellere yönelik maddeler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Uzaktan Eğitimde Çevresel/Sosyolojik Engeller

Tema: Çevresel/Sosyolojik Engeller	Referanslar	f
Ekonomik güçlükler ve fırsat eşitsizliği	M2, M6, M7, M11, M12, M13, M14	7
Kalabalık aileler ve sınıf mevcutları	M4, M6, M9, M11	4
Çevresel uyarılar ve çalışma koşulları	M4, M5, M6, M9, M13, M15	6
Teknolojiye aşırı maruz kalma	M4, M9, M12	3

Ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, ekonomik güçlükler ve fırsat eşitsizliği (f=7), çevresel uyarılar ve çalışma koşulları (f=6), hususlarında birçok çalışmada değinildiği görülmektedir. Ortaya çıkan her bir engel ile ilgili detaylı açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

3.3.18. Ekonomik Güçlükler ve Fırsat Eşitsizliği

Öğrencilerin toplumsal ve ekonomik düzeylerinin düşük olması, internet ve bilgisayar gibi araçlara erişimlerinin kısıtlı olması, uzaktan eğitim sürecinde ekonomik ve fırsat eşitsizliklerine neden olmaktadır. Akdemir & Kılıç'a (2021) göre "...öğrencilerin bilgisayarlarını aile üyeleriyle paylaşmak durumunda olmasının derse odaklanmalarını engellediği" ifade edilmektedir (s. 699).

3.3.19. Kalabalık Aileler ve Sınıf Mevcutları

Uzaktan eğitim süreciyle ilgili kişisel telefon veya sosyal medya meşguliyeti, aşırı kalabalık sınıflarda ve kalabalık ailelerde derslerin dinlenememesi, bilgisayarın aile üyeleriyle paylaşılmasının öğrencileri sınırlandırması vb. durumlar uzaktan eğitim açısından engel oluşturmaktadır. Genç, Engin & Yardım (2020) "...sınıf mevcudunun fazlalığının süreci zorlaştırdığını ifade etmişlerdir." (s. 150).

3.3.20. Çevresel Uyarılar ve Çalışma Koşulları

Etkili öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için gerekli olan çalışma ortamının sağlanamaması, kalabalık ailelerdeki ses ve gürültü problemleri, aile bireylerinin ders saatlerinin çakışması uzaktan eğitim süreci için engel oluşturmaktadır. Akbal & Akbal'a (2020) göre "...çalışma ortamının kısıtlı olması en önemli sorun olarak görülmüştür." (s. 543).

3.3.21. Teknolojiye Aşırı Maruz Kalma

Teknolojik aletlerin yoğun kullanımına bağlı oluşan fizyolojik sağlık problemleri, bilgisayar, internet bağımlılığı uzaktan eğitim engeli olarak değerlendirilmektedir. Genç, Engin & Yardım'a (2020) göre "Pandemi sürecinde öğrencilerin sürekli ekran karşısında olmalarının yarattığı rahatsızlıklar süreci olumsuz yönde etkileyebilmektedir." (s. 148).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin karşılaşılan engelleri sentezleyerek tek bir çatı altında toplamayı amaçlamıştır. Süreçte karşılaşılan engeller incelendiğinde; teknik, öğretimsel, iletişimsel ve çevresel olmak üzere dört farklı tema altında bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, uzaktan eğitimde karşılaşılan teknik engellerin uzaktan eğitim faaliyet ve uygulamalarını önemli ölçüde yavaşlattığını hatta durdurma noktasına getirdiğine işaret etmektedir. Konuyla ilgili yurtdışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde bu durumun desteklediği görülmektedir (Rahimah vd., 2020; Rotas & Cahapay, 2020; Samsonov, 2020; Tanujaya, Prahmana & Mumu, 2021). Sahu (2020), alt yapıyla ilgili teknik engellerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimi olumsuz yönde etkilediğine vurgu yaparken, Wang vd. (2020) teknik engellerin en çok karşılaşılan problemler arasında olduğuna işaret etmektedir. Uzaktan eğitim sürecinin başarılı olması, farklı ortamlarda bulunan öğrenen, öğretmen ve içerik arasındaki etkileşim kadar, teknolojik alt yapı gereksinimleriyle de yakından ilgilidir (Tanujaya, Prahmana & Mumu, 2021). Bu yönüyle değerlendirildiğinde, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojilerin kilit bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu teknolojilerden kaynaklı engeller uzaktan eğitim sürecinin büyük ölçüde aksamasına neden olmaktadır (Wang vd., 2020). Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan aksaklıkların çözümüne yönelik teknik destek hizmetlerinin sağlanamaması durumunda ise sürecin zincir halkalarını oluşturan paydaşlar (öğrenci, öğretmen, akademisyen, veli ve diğerleri) arasındaki etkileşimin de kopacağı anlamına gelmektedir. Bu çerçevede teknoloji alt yapı çalışmalarının hızlı bir şekilde güçlendirilmesi, düşük donanım ve bant genişliğinde çalışabilecek optimal sistemlerin tasarlanması önerilmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim platformlarındaki olası teknik sorunlara rehberlik edecek dijital dönüşüm uzmanı/uzaktan eğitim uzmanı gibi yeni meslek tanımları planlanabilir.

Uzaktan eğitim ekosistemini oluşturan önemli saç ayaklardan biri de sunulan öğretimsel içeriktir (Simonson, Schlosser & Orellana, 2011). Araştırma kapsamındaki çalışmalar incelendiğinde, öğretimsel içerik engellerinin geniş bir yer tuttuğu ve yurtdışı merkezli araştırmala-

rın mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir (De Jong, 2020; Manikandan & Chinadurai, 2019; Ogange, Agak, Okelo & Kiprotich, 2018; Pozdnyakova & Pozdnyakov, 2017). Simonson, Schlosser & Orellana (2011) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimde öğretimsel içeriklerin niteliği ve tasarımı konusuna dikkat çekmektedir. Ko & Rossen (2010) ise yüz yüze eğitime göre hazırlanmış öğretimsel içeriklerin uzaktan eğitime göre uyarlanması gerektiğini ifade etmektedir. Yüz yüze eğitim için tasarlanmış içerikler üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan, uzaktan eğitim sürecine uygulanması mutlak surette beraberinde öğretimsel engeller getirecektir (Zawacki-Richter, 2009). Çünkü uzaktan eğitim, etkileşimsel, duyuşsal, bilişsel ve sosyal uzaklık gibi pek çok konuda yüz yüze eğitime göre farklılıklar barındırmaktadır (Rovai & Downey, 2010). Bu bağlamda, pandemi öncesine kadar uzaktan eğitimi deneyimlememiş ve uzaktan eğitim pedagojisi konusunda hiçbir eğitim almamış paydaşların engellerle karşılaşması olağan bir durumdur. Öğretimsel içeriklerin tasarımı ve bu içeriklerin öğrenenlere nasıl ulaştırılacağı konusu kadar, ölçme ve değerlendirmelerin ne şekilde yapılacağı konusu da önemlidir. Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğrenme sürecindeki rolü ve önemi bilinmektedir. Pandemi süreciyle birlikte alternatif çevrimiçi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan ihtiyaç bir kez daha gün yüzüne çıkmıştır (Sarı, 2020). Bu durum, öğrenen-öğreten eğitiminde bir dönüşüme gidilmesi gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda, çevrimiçi içeriklerin tasarımı ve bu içeriklerin öğrenenlere nasıl ulaştırılacağı ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin ne şekilde yapılacağı konusunda yeni yöntem ve yaklaşımların geliştirilmesi ve bu yönde eğitimlerin planlanması önerilmektedir.

Genel olarak uzaktan eğitimde önemli bir sınırlılık olarak değerlendirilen iletişimsel engeller, pandemi sürecinde de önemli ölçüde geçerliliğini korumaktadır. Bu bağlamda Türkiye merkezli yapılan çalışmalarla yurtdışı merkezli yapılan çalışmalar benzerlik göstermektedir (Bekele, 2010; Benhima & Benabderrazik, 2020; Li vd., 2018; Sun & Rueda, 2012; Whittle vd., 2020). Whittle vd. (2020) tarafından yürütülen çalışmada pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinde, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşime, Bozkurt (2020) tarafından yürütülen çalışmada ise ilgi, anlayış ve duygudaşlık pedagojisine vurgu yapılmaktadır. Uzaktan eğitimde, etkileşim ve sosyal etkinlik faaliyetlerinin eksikliği iletişimsel engellere neden olmaktadır (Sun & Rueda, 2012). Bu engeller ise öğrenenlerin kendilerini yalnız hissetmesinde ve sistemin dışına çıkmalarında katalizör bir rol oynamaktadır (Bilgiç & Tüzün, 2015). Nitekim mevcut çalışma kapsamında, ilgisizlik, geri bildirim ve sosyallikten uzaklaşma problemleri karşılaşılan temel iletişimsel engeller arasında yer almaktadır. Öğrencilerin

yeterince geribildirim alamaması, kendilerini yeterince ifade edememesi ve sosyallikten uzaklaşma kaygısı hem içsel hem de dışsal motivasyonlarının olumsuz yönde etkilemektedir (Keskin & Özer; Tekin, 2020). Dolayısıyla uzaktan eğitimdeki yüz yüze etkileşim eksikliğinin giderilmesi ve sosyal buradalığı artırmaya yönelik etkinlik ve faaliyet alanlarının genişletilmesi önerilmektedir.

Araştırma sonucuna göre pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinde çeşitli çevresel engellerin olduğu ve bu yönde düzenlemeler yapılması gerektiği tespit edilmiştir. Çalışma koşulları, ekonomik güçlükler, fırsat eşitsizliği ve teknolojiye aşırı maruz kalma durumları örnek olarak gösterilebilir. Yurtdışı merkezli çalışmalar bu durumu desteklemektedir (Aguliera & Nightengale-Lee 2020; Alvarez, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). Aguliera vd. (2020) öğrenciler arasındaki ekonomik gelir farklılıklarının uzaktan eğitim sürecinde dezavantajlılar aleyhine sürmeye devam ettiğini ifade etmektedir. Van Lancker & Parolin (2020) ise çevresel engellerin, özellikle evdeki çalışma koşulları nedeniyle uzaktan eğitimde fırsat eşitliğinin yeniden tartışılması gerektiğine işaret etmektedir. Pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin neredeyse tamamı çevrimiçi platformlar üzerinden yani dijital olarak gerçekleştirilmektedir. Bu durum hem öğrenenlerin hem de öğretenlerin uzun süre ekran başında kalmasına ve dolayısıyla uzun süre teknolojiye maruz kalmasına neden olmaktadır (Yıldırım, 2020). Pandemiyle birlikte artan ekrana maruz kalma sürelerinin bir takım sosyal ve bedensel problemlere neden olacağı öngörülen bir durumdur. Bu bağlamda, uzaktan eğitime yönelik yeni öğretim programlarının geliştirilmesi, ders, etkinlik ve faaliyet sürelerinin yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, teknik, öğretimsel, iletişimsel ve çevresel engeller konusunda Türkiye merkezli çalışmalar ile yurtdışında yapılan çalışmalar arasında benzerliklerin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan engellerin henüz tam olarak giderilemediği sonucu çıkarılabilir. İleride yapılacak çalışmalarda, elde edilen bu sonuçlar bir veri toplama aracına dönüştürülerek uzaktan eğitim paydaşlarının görüşüne başvurulabilir. Daha geniş bir kitleyle yapılacak bir çalışma, engelleri ortaya koymak açısından daha net sonuçlar ortaya çıkarılabilir. Bu sayede elde edilecek sonuçlar mevcut araştırma sonuçlarını daha da olgunlaştırabilir.

5. Kaynakça

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51.
- Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C., & Torun, F. (2021). Uzaktan eğitim-

de eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 24-44.

- Alvarez Jr, A. V. (2020). The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 144-153.
- Aspfors, J., ve Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1).
- Baturay, M. H. & Yükseltürk, E. (2015). The role of online education preferences on student's achievement. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(3), 3-12. doi:10.17718/tojde.47810
- Bekele, T. A. (2010). Motivation and satisfaction in internet-supported learning environments: A review. *Educational Technology & Society*, 13(2), 116-127.
- Benhima, M., & Benabderrazik, Y. (2020). The Role of Using Information Communication Technology in the Motivation of Moroccan English Department Students during COVID-19 Quarantine. *The Journal of Quality in Education*, 10(16), 22-47.
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Bolliger, D. U. & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116. doi:10.1080/01587910902845949
- Bondas, T., ve Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to corona virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Celen, F. K., Celik, A., & Seferoglu, S. S. (2018). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. doi:10.15390/EB.2014.3412
- De Jong, P.G.(2020). Impact of moving to online learning on the way educators teach. *Medical Science Educator*, 30(3), 1003-1004. https://doi.org/10.1007/s40670-020-01027-7
- Elçiçek, M. (2021). An investigation into the technology integration levels of pre-service teachers in compulsory distan-

- ce education (covid-19 pandemic). *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(3). 2060-2080.
- Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Houlden, S., & Veletsianos, G. (2020). The problem with flexible learning: Neoliberalism, freedom, and learner subjectivities. *Learning, Media and Technology*. Çevrimiçi ön yayın. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1833920>
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Ko, S., & Rossen, S. (2010). *Teaching online: A practical guide* (3rd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Li, K. C., Lee, L. Y. K., Wong, S. L., Yau, I. S. Y., & Wong, B. T. M. (2018). Effects of mobile apps for nursing students: learning motivation, social interaction and study performance. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33(2), 99-114.
- Manikandan, S., & Chinnadurai, M. (2019). Intelligent and Deep Learning Approach OT Measure E-Learning Content in Online Distance Education. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 7(3), 199.
- Menchaca, M. P. & Bekele, T. A. (2008). Learner and instructor identified success factors in distance education. *Distance Education*, 29(3), 231-252. doi:10.1080/01587910802395771
- Nadeak, B. (2020). The effectiveness of distance learning using social media during the pandemic period of covid-19: A case in universitas kristen Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 1764-1772.
- Ogange, B., Agak, J., Okelo, K., & Kiprotich, P. (2018). Student perceptions of the effectiveness of formative assessment in an online learning environment. *Open Praxis*, 10(1), 29-39.
- Özgöl, M., Sarikaya, İ., & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 294-304.
- Pozdnyakova, O., & Pozdnyakov, A. (2017). Adult students' problems in the distance learning. *Procedia engineering*, 178, 243-248.
- Rahimah, R., Jariah, N., Karimah, N., Hilmatunnisa, H., & Sandra, T. (2020). The problems and solutions for learning activities during covid-19 pandemic disruption in hidayatul insan pondok school. *Bulletin of Community Engagement*, 1(1), 13-20.
- Rotas, E. E., & Cahapay, M. B. (2020). Difficulties in remote learning: voices of philippine university students in the wake of covid-19 crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 147-158.
- Rovai, A. P., & Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 141-147. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.07.001>
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 2019(4), 4-9. <http://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Samsonov, P. (2020). Specific Features of Distance Learning at Russian Universities: Problems and Solutions. *Research Issues in Contemporary Education*, 5(2), 117-125.
- Sarı, H.İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Simonson, M., Schlosser, C. & Orellana, A. (2011). Distance education research: a review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23, 124-142.
- Staneva, A. A., Bogossian, F., ve Wittkowski, A. (2015). The experience of psychological distress, depression, and anxiety during pregnancy: A meta-synthesis of qualitative research. *Midwifery*, 31, 563-573.
- Sun, J. C. Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British journal of educational technology*, 43(2), 191-204.
- Tanujaya, B., Prahmana, R. C. I., & Mumu, J. (2021). The Mathematics Instruction in Rural Area during the Pandemic Era: Problems and Solutions. *Editorial from Bronistaw Czarnocha*, 3.
- Tekin, E. (2020). COVID-19 kaygısının motivasyon üzerindeki etkisi: Z Kuşağı üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 15(4), 1129-1145. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44070>
- Tryon, P. J. & Bishop, M. (2009). Theoretical foundations for enhancing social connectedness in online learning environments. *Distance Education*, 30(3), 291-315. doi:10.1080/01587910903236312
- Urozkova, S. B. (2020). Advantages and disadvantages of online education. *ISJ Theoretical & Applied Science*, 9(89), 34-37.
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X. G., & McAleer, M. (2020). Risk Management of COVID-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(2), 36. <http://doi.org/10.3390/jrfm13020036>
- Weed, M. (2005). "Meta interpretation": A method for the interpretive synthesis of qualitative research. *Qualitative Social Research*, 6(1), 1-21.
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S. and Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: A conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, 121(5), 311-319. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0099>
- Yıldırım, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Journal of Critical Reviews in Educational Sciences – CRES*, 1(1), 7-15.



Zawacki-Richter, O. (2009). Research areas in distance education: A Delphi study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-17.

Ek I. Meta-Sentez Kapsamına Alınan Makalelerin Listesi

- M1 Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- M2 Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21),679-696.
- M3 Türküresin, H. E. Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- M4 Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41, 134-158.
- M5 Akbal, H. ve Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 533-546.
- M6 Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- M7 Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1) , 52-84.
- M8 Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- M9 İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (eba tv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527.
- M10 Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,7(1), 74-109.
- M11 Akdemir, A. B. ve Kılıç, A. (2020). Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 685-712.
- M12 Pınar, M. A. ve Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*,10 (2), 461-486.
- M13 Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- M14 Dolmacı, M. ve Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: Bir covid 19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 202-228.
- M15 Yılmaz Ozelçi, S. (2021). Teacher candidates' experience of distance education: A case of Eregli. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1). 178-192.
- M16 Karahan, E., Bozan, M. A. ve Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi, *Turkish Studies*, 15(4), 201-214.

Arşiv Belgeleri Işığında Türkiye’de Spor Hekimliği Tarihine Bakış

Outlook on The History of Sports Medicine in Türkiye in the Light of Archive Documents

Sabriye Ercan^{1*}, Fuat İnce²

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Dahili Tıp Bilimleri Bölümü, Spor Hekimliği Anabilim Dalı, Isparta, Türkiye, ²Süleyman Demirel Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Temel Tıp Bilimleri Bölümü, Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı, Isparta, Türkiye

Orcid: S. Ercan (0000-0001-9500-698X), F. İnce (0000-0002-2887-7512)

Özet: Çalışmanın amacı spor hekimliğine dair arşiv belgelerini inceleyerek elde edilen bilgileri paylaşmak ve Türkiye’de spor hekimliği tarihine ışık tutmaktır. Nitel araştırma olarak tasarlanan çalışmada doküman analizi yöntemi kullanıldı. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Osmanlı ve Cumhuriyet Arşivi katalogları ile Dışişleri Bakanlığı Türk Diplomatik Arşivi Kataloğu tarandı. Tamamı tarih metodolojisi bakımından incelendi. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Cumhuriyet Arşivi Kataloğunda yapılan tarama sonucunda 6 adet belgeye ulaşıldı. Bu dokümanlardan ilki, 1943 yılında düzenlenen Milli Türk Tıp Kongresi’nde Dr. Niyazi Erzin tarafından hazırlanıp sunulan rapordur. İkinci (1966) ve üçüncü (1969) belge, Cevdet Sunay’ın Cumhurbaşkanlığı döneminde yayımlanan kararnamelerdir. Bu kararnameler ile ‘Türkiye Spor Hekimleri Derneği’nin kurulmasına, ‘Türkiye Milli Spor Hekimliği Federasyonu’nun Milletlerarası Spor Hekimliği Federasyonu ile iş birliği yapabilmesine ve unvanındaki ‘milli’ kelimesinin kullanılmasına izin verilmiştir. 1978, 1979 ve 1980 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığınca yayınlanan belgelerde Dr. Necati Akgün’ün ve Dr. Fikret Durusoy’un tayini ile ilgili kararlar yer almıştır. İncelenen belgelere göre; spor hekimliğinin özellikli bir disiplin olduğu, Türkiye’de sporunun gelişimi ve toplum sağlığının korunması için kritik görevlerinin bulunduğu cumhuriyetimizin ilk dönemlerinden itibaren anlaşılmıştır. Spor hekimliği uzmanlığının ülkemizde de yaygınlaşması ve nitelikli hekim yetiştirilmesi için yoğun çaba gösterilmiştir. Bu alanın Türkiye’deki öncüleri Dr. Raşit Serdengeçti, Dr. Necati Akgün ve Dr. Fikret Durusoy’dur. Alanda benzer çalışmaların yapılmasına öncülük etmek ve bu konuda bir yöntem oluşturmak çalışmanın diğer bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Spor hekimliği; Tıp tarihi; Türkiye.

Abstract: The purpose of the study is to share the information obtained by examining the archive documents on sports medicine and to shed light on the history of sports medicine in Türkiye. The document analysis method was used in this study, which was designed as a qualitative research. Presidency State Archives Ottoman and Republic Archive Catalogs and Ministry of Foreign Affairs Türkiye Diplomatic Archive Catalogue were scanned. All of them were examined in terms of historical methodology. As a result of the search made in the Catalogue of the Republic Archives of the Presidency of the Republic of Türkiye, 6 documents were found. The first of these documents is the report prepared and presented by Dr. Niyazi Erzin. The second (1966) and third (1969) documents are the Decrees issued during Cevdet Sunay’s Presidency. With these decrees, the establishment of the Türkiye Association of Sports Medicine, the cooperation of the Türkiye National Sports Medicine Federation with the International Federation of Sports Medicine, and the use of the word “national” in its title were allowed. In the documents published by the Ministry of National Education in 1978, 1979 and 1980, there were decisions regarding the appointment of Dr. Necati Akgün and Dr. Fikret Durusoy. According to the documents examined; It has been understood from the first periods of our republic that sports medicine is a special discipline and that it has critical duties for the development of sports in Türkiye and the protection of public health. Intense efforts have been made to expand the specialty of sports medicine in our country and to train qualified physicians. The pioneers of this field in Türkiye, Dr. Raşit Serdengeçti, Dr. Necati Akgün and Dr. Fikret Durusoy. Pioneering similar studies in the field and creating a method in this regard can be considered as another conclusion of the study.

Keywords: Sports medicine; History of medicine; Türkiye.

I. Giriş

Spor hekimliği, her yaşta ve düzeyde bireylerin spora katılımının sağlanması için çalışmalar yürüten, spora

bağlı olarak ortaya çıkan yaralanmaların önlenmesini hedefleyip yaralanma ortaya çıktıysa tanısını koyup tedavisini ve rehabilitasyonunu sağlayan, hareketsizlikten

* Corresponding author. Email: sabriyeercan@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 17.11.2021 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 27.12.2021

doi: 10.32329/uad.1024798

(sedanterlikten) uzaklaşıp fiziksel olarak aktif bir yaşam biçimini bireylere ve topluma benimsetmeye çalışarak halk sağlığını korumaya amaçlayan çok disiplinli akademik ve klinik tıpta uzmanlık dalıdır (Avrupa Tıpta Uzmanlık Birliği, 2006). Tanımından da anlaşılacağı üzere spor hekimliği uzmanları, sadece sporcuların değil spora katılmak isteyen tüm bireylerin ve toplumun hizmetinde olup toplum sağlığını korumayı ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda spor hekimliği uzmanları; kardiyolojiden ortopediye, fiziksel tıp ve rehabilitasyondan/fizyoterapiden endokrinolojiye, radyolojiden acil tıp hekimliğine, beslenme ve diyetetikten psikiyatriye/psikolojiye kadar birçok disiplin ile iş birliği içerisinde olmaktadır.

Her ne kadar spor hekimliğinin tarihi Hipokrat'ın öğretmeni Herodicus (Georgoulis, Kiapidou, Velogianni, Stergiou, Boland, 2007), Galen (Ergen, 2014) ve İbn-i Sina (Ergen, 2014) gibi tıbbın öncü hekimlerine kadar uzansa da günümüzdeki modern spor hekimliğinin kuruluşu ve gelişimi 1900'lü yılların başında spor bilimlerinde, Birinci ve İkinci Dünya Savaşları'nda askeri hekimlikte olan gelişmelere paralellik göstermiştir (Popovic, 2015; Ergen, 2016; Ergen, 2020). Ülkemizde de cumhuriyetimizin kurulduğu ilk yıllardan itibaren sporun teşvik edilmesi ve topluma yayılmasının sağlanması için büyük çabalar gösterilmiş ve tüm bu çabaların içerisinde spor hekimliği uzmanlığının ülkemizdeki ilk filizleri görülmüştür.

Bu çalışmada; ülkemizdeki spor hekimliği tarihinin, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı'nın arşiv belgeleri ışığında incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma konusu ile ilgili yayınlar tarandı, konu hakkında elde edilen veriler çerçevesinde kapsamlı bir bilgi edinildi. Ardından, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı'nın Osmanlı Arşivi Kataloğu, Cumhuriyet Arşivi Kataloğu ve Dışişleri Bakanlığı Türk Diplomatik Arşivi Kataloğu <https://www.devletarsivleri.gov.tr/> adresindeki belge tarama sistemi üzerinden "spor hekimliği", "spor hekimi", "spor hekimleri", "spor doktorluğu", "spor tarihi", "spor ve yaralanma" ve "spor tıp tarihi" anahtar kelimeleri kullanılarak tarandı. Çalışmanın dahil edilme kriterleri olarak belirlenen anahtar kelimelerle ulaşılamayan, diğer bir ifade ile araştırmanın dahil edilme kriterlerine uymayan arşiv belgeleri araştırılmadan dışlandı.

Dâhil edilme kriterlerine uygun ve örneklem niteliğindeki dokümanlar sadece Cumhuriyet Arşivi Kataloğunda bulundu.

Nitel araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılarak tüm arşiv belgeleri tarih metodolojisi bakımından ince-

lendi.

Yapılan içerik, sistematik ve kronolojik incelemeler neticesinde nadir bulunan belge statüsünde olmalarından ve alan literatürüne katkı sağlayacakları değerlendirildiğinden 6 belgenin de makaleye dâhil edilmeleri uygun görüldü.

Ağustos-Kasım 2021 tarihleri arasında yürütülen çalışma kapsamı bakımından etik kurul izni gerektirmemektedir.

İncelenen dokümanlarda bir standart formatın olmaması, geçmişte yaşanan olaylara tanık olunamaması, belgelerde ismi geçen kişilerle veya yetkililerle mülakat yapılamaması gibi nedenlerle sadece elde edilen kaynaklara bağlı kalınması araştırmanın kısıtları olarak gözükmektedir.

3. Bulgular

Ülkemizde spor hekimliği alanındaki belgelerin Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi Kataloğunda yer aldığı görülmüştür. Katalogda, 1943-1981 yılları arasındaki döneme ait 6 adet belgeye ulaşılmıştır.

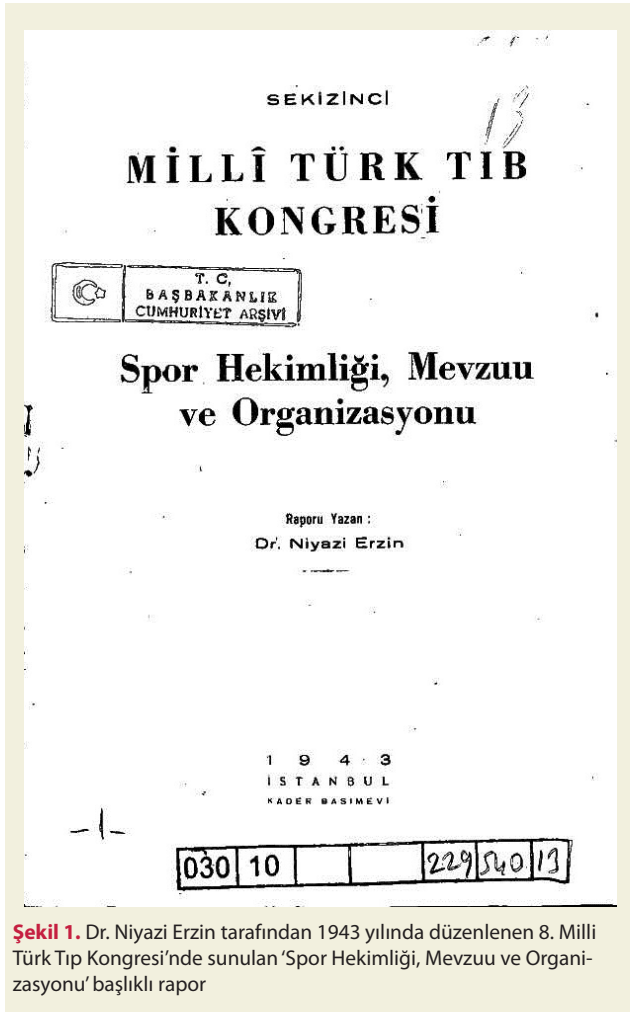
Bu belgelerin ilki, 1943 yılında düzenlenen Milli Türk Tıp Kongresi'nde Dr. Niyazi Erzin tarafından hazırlanıp sunulan 'Spor Hekimliği, Mevzuu ve Organizasyonu' başlıklı rapordur. İkinci ve üçüncü belge, Cevdet Sunay'ın cumhurbaşkanlığı döneminde yayınlanan kararnamelelerdir. Cumhuriyet Arşivi Kataloğundaki diğer üç belge; 1978, 1979 ve 1980 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanmıştır.

3.1. Dr. Niyazi Erzin'in 'Spor Hekimliği, Mevzuu ve Organizasyonu' Başlıklı Raporu (1943)

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi'nde (1943) yer alan 'Spor Hekimliği, Mevzuu ve Organizasyonu' başlıklı raporun, Dr. Niyazi Erzin tarafından 1943 yılında düzenlenen 8. Milli Türk Tıp Kongresi'nde sunulduğu anlaşılmaktadır (Şekil 1).

Bu raporda, spor hekimliğinin müzakere programı içerisinde alınmasının ülkemizin halk sağlığını ilgilendiren çok önemli bir konu olduğu öte yandan, büyük devletler hariç, bu konunun üzerinde geniş ölçüde durulmadığı belirtilmiştir. İkinci Dünya Savaşı (1 Eylül 1939-2 Eylül 1945) öncesinde sürekli gelişimde olan spor işleri ve Spor Tababeti savaş sebebiyle sekteye uğramıştır.

Nitekim, Yüksek Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekâleti'nin spora katılım muayenelerinin spor hekimliği kaidelerine uygun olarak yapılabilmesini kolaylaştırmak için ismi zikredilmemiş olmakla beraber en gerekli spor hıfzıssıh-



Şekil 1. Dr. Niyazi Erzin tarafından 1943 yılında düzenlenen 8. Milli Türk Tıp Kongresi'nde sunulan 'Spor Hekimliği, Mevzuu ve Organizasyonu' başlıklı rapor

hası ve spor hekimliği muayene yöntemlerini içeren tanınmış eserleri tercüme ettirdiği ifade edilmiştir. Devlet arşivlerinde ismi geçmemekle birlikte yaptığımız araştırmada bu kitaplardan birinin Dr. Ferit Gürsan tarafından tercüme edilen ve ülkemizde 1939 yılında basılan Prof. Dr. Friedr. H. Lorentz'in 'Spor Hekimliği' kitabı olduğu anlaşılmaktadır (Lorentz, 1939).

Spor hekimliği mevzuunun Milli Tıp Kongresi'nde müzakere edilmeye başlanması bu konuya önem verildiğinin bir göstergesi olmuştur. Fakat, İkinci Dünya Savaşı'nın etkisi ile ülkemizde de daha önce Yüksek Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekaleti (Kuruluş:1920, Bugünkü T.C. Sağlık Bakanlığı), Türk Spor Kurumu (Görev yılları:1936-1938, Bugünkü T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün öncülü) ve sonra Beden Terbiyesi Umum Müdürlüğü (Görev yılları:1938-1982) tarafından önemle ele alınmış olan bu konu 1940'lı yıllar itibari ile duraklama devri yaşamıştır.

1943 yılı itibari ile ülkemizde 'spor hekimliği' adı altında bir uzmanlık dalı olmadığı ancak cumhuriyetin kuruluşundan itibaren ülkemizde spor işlerini idare eden oluşumların diğer ülkelerde olduğu gibi spor hekimlerine ihtiyaç duymasına rağmen maddi ve teknik sebepler nedeniyle uygulamaya geçemediği ifade edilmiştir. Öte yandan ülkemizdeki spor işlerinin Cumhuriyet

Halk Partisi'nin direktifleri altında olmak üzere Türk Spor Kurumu tarafından idare edildiği zamanlarda, ülkemizde henüz spor hekimliği alanında yetişmiş hekim bulunmadığından yurtdışında bu alanı görmüş ve yakından tetkik etmiş hekimlerden istifade edilmiştir. Sporcuların spor hekimliği kaidelerine uygun olarak muayene edilmesi bağlamında, Nizamettin Kırşan'ın (T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2021) büyük çabalarının olduğu, antrenör veya spor eğitmeni yetiştirilmek üzere açılan kurslara katılan sporcuların hem muayenelerinin yapılması hem de ilk yardım bilgilerinin artırılması için spor hekimliği alanında bilgi sahibi olan hekimlerden faydalandığı vurgulanmıştır. Raporunda, bu sürecin ülkemizde spor hekimliği çerçevesinde atılan ilk adım olarak kabul edilmesi gerektiği yorumu yapılmıştır. Diğer taraftan araştırmamızın dahil edilme kriterlerine uygun devlet arşivi belgelerinde ulaşılamamış olmakla birlikte konu hakkında yazılan kitap bölümlerinden anlaşıldığı üzere, 1924 Paris Olimpiyatları'na katılacak kafiledeki sporcuların muayenelerini yapması ve kafilenin takım doktoru olması için Dr. Sırrı Alıçlı'ya görev verilmiştir. Genel Cerrahi alanında uzman askeri hekim olan Dr. Sırrı Alıçlı, bu görevin verilmesinden sonra spor hekimliği alanında kendisini eksik hissettiğini, kendisini geliştirebilmek için çeşitli yabancı kaynakları edinin okuduğunu ifade etmiştir (Ergen & Ülkar, 2020). Bu bağlamda, ülkemizde spor hekimliği alanında atılan ilk adım 1924 yılına kadar uzanabilir.

3530 sayılı kanunla Spor İşleri Yüksek Başvekâleti'ne bağlı genel direktörlük halinde devletleştirilen ve hekime daha geniş bir yer verilerek sıhhat işleri ile uğraşılacak bir servis açılmıştır. Bu servisin 1943 yılı itibari ile ülkemizin spor organizasyonunu idare eden Beden Terbiyesi Umum Müdürlüğü'ne bağlı Sağlık Dairesi'nde işlevselliğini koruduğu, servisin başında spor hekimliği usulünü ve prensiplerini çok iyi tetkik etmiş olan Dr. Raşit Serdengeçti'nin yer aldığı bildirilmiştir. Dr. Raşit Serdengeçti'nin söz konusu bu raporun da hazırlanmasında katkısının bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Milli Tıp Kongrelerindeki müzakerelerin ardından ülkemizde de spor hekimliğinin yeni bir uzmanlık alanı olarak kazandırılması adına atılacak yeni adımların geleceğinin düşünüldüğü kaydedilmiştir.

Raporun içerisinde, hekimlere yönelik öz eleştirilerde bulunulmuş ve spor konusunda kabiliyetli gençlerin bugüne kadar hekimlerden spor hekimliği mevzuatına uyacak şekilde herhangi bir kazanç elde edemediği, diğer bir ifade ile tedavi edilen diğer hastalardan farksız bir şekilde tedavi alanında sporculara yarar sağlanabildiği belirtilmiştir. Halbuki sporun ve sporcunun beklediğinin bu olmadığı; sportif performans ölçümlerinin, kabiliyetlerine uygun spor disiplini tercihlerinin, spora katılım muayenelerinin, antrenman prensiplerinin, tedavilerinin

ve rehabilitasyonlarının spor hekimleri kontrolünde yapılmasını arzu ettikleri, ayrıca sporcu, spor öğretmeni/antrenör ve spor hekimi iş birliğinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu iş birliğinin önemini en iyi olimpiyatlarda gördüğü, son olimpiyatlarda en çok başarı elde eden ülkelerin spor hekimliğine en fazla önem verenler olduğu Almanya örneği ile açıklanmıştır.

3.1.1. Modern Spor Hekimliğinin Tarihi

Bu raporda, modern spor hekimliğinin tarihinden de kısaca bahsedilmiştir. Raporda; modern spor hekimliği tarihinin 1906 Atina Olimpiyatları ile başladığını kabul etmenin genel kaniye göre doğru olacağı, çünkü bu tarihten önce yapılan spor işlerinin hekim nezaretinde yapılsa da 'spor hekimliği' ve 'spor tababeti' tabirlerinin hiç kullanılmadığı, bu tabirlerin kongreler neticesinde ortaya çıkarıldığı belirtilmiştir. 1911 yılında Almanya'nın Dresden kentinde açılan Beynelmillel Hıfzıssıhha Sergisi'ndeki bir pavyon spor hıfzıssıhhası ve spor hekimliği konularına ayrılmıştır. Yine bu tarihlerde, modern spor hekimliğinin kurucu kabul edilen Dr. Arthur Mallwitz'in 'spor hekimi ve bunu halk hıfzıssıhhasındaki mevkii' konusu birçokları tarafından kabul görmüştür. 1912 yılında Oberdorf (İsviçre) İlmi Spor Kongresi'nde alınan karar ile Almanya'da 'Spor Hekimleri Cemiyeti' kurulmuştur. Bunun ardından Almanya'da birçok yerde kurslar açılarak spor hekimliği uzmanları yetiştirilmeye başlanmıştır. Mayıs 1913'te Lozan'da düzenlenen Beynelmillel Kongre'sinde mesele daha etraflı ve daha geniş ölçüde değerlendirilerek esaslı kararlara bağlanmıştır.

Spor hıfzıssıhhası ve spor hekimliği konularında hızlı adımların atıldığı bu dönemde bazı hastalıkların tedavisinde spor ve beden hareketleri usullerinden yararlanılmıştır. Berlin Üniversitesi Tıp Fakültesi Cerrahi Kliniği'nde Dr. Rudolf Klapp ve Dr. August Bier, spor hekimliği konusunda ayrı bir şube açmış, hastaların tedavisinde belirlenen egzersiz usulleri ile tedaviden ve ortopedik tedavide egzersizden çok başarılı sonuçlar almıştır. Öte yandan bu hekimler, tıp fakültesi öğrencilerine spor hekimliği muayene ve tedavi usullerini öğretmiştir. Aynı klinikte spor yaralanmalarının kısa sürede tedavi edilebilmesi için tedavi usulleri üzerinde çalışılmış ve birçok röntgen koleksiyonunu toplanarak spor tababeti ilmine katkı sağlanmıştır. Ayrıca açık hava ve güneş tedavileri konusuna da özel önem vermişlerdir.

Lozan Beynelmillel Kongresi'nde alınan kararları takiben Temmuz 1913'te Almanya'da spor hekimi ilk kez stad-yum sahasına çıkmış ve spor hekimliği dispanserleri açılmıştır. Birinci Dünya Savaşı'nın (28 Temmuz 1914-11 Kasım 1918) araya girmesi ile 4 senelik bir duraklamadan sonra Berlin Üniversitesi'ne bağlı Yüksek Beden Terbiyesi Enstitüsü açılmıştır.

3.1.2. Spor Hekiminin Görevleri

Dr. Niyazi Erzin, hazırladığı raporda spor hekimlerinin görevleri üzerinde de bilgilendirme yapmıştır. Öncelikle 'Spor ve beden hareketlerini yapmasına mâni sıhhi bir hali görülmemiştir' şeklinde verilecek basit bir raporunun kıymetinin olmayacağını, spora katılım muayenelerinin spor hekimliği muayene usullerine göre yapılmasının önemini ve bu raporun spor hekimliği alanında ihtisaslaşmış hekimlerce hazırlanmasının değerini vurgulamıştır.

Raporda, spor hekimliğine başvuran bireylerin müşahade ve tedavi sürecinden tamamen ayrı ve özellikli olduğu ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Diğer hekimlere başvuran hastalar, sağlıklarını yeniden kazanmak ve herhangi bir hastalıktan kurtulmak isterken sporcular sağlıklı iken beden kabiliyetinin derecesini ve bu kabiliyeti arttırmak için gereken egzersiz programını hekimden talep edebilmektedir. Öte yandan yaralanma ya da hastalık halinde spor hekimine başvuran sporcunun tanı ve tedavi süreçlerinin de farklılık gösterebileceği bildirilmiştir. Diğer taraftan egzersiz yapmanın halk sağlığı açısından önemli olduğu ve bu alanda da spor hekimlerine görev düştüğü ifade edilmiştir.

Dr. Erzin'in raporunda Prof. Dr. Sadi Irmak'ın spor hekiminin görevlerini sıraladığı bölüm aynen aktarılmıştır. Buna göre;

1. Spor istişaresi:
 - a. Sporcunun vücuduna en elverişli spor nevinin tayini,
 - b. Sporcunun vücuduna en elverişli spor dozunun tayini,
 - c. Sporun nevine göre spor çağının tayini
2. Sporcunun tıbbi hıfzıssıhhası
 - a. Sporcunun beslenmesi,
 - b. Sporcunun giyinmesi,
 - c. Sporcunun yaşayış tekniği,
 - d. Spor şemasının tespiti
 - e. Antrenman neticelerinin tayini (kalp, akciğer, böbrek, sinir cümlesi)
3. Sporcunun tedavisi
 - a. Spordan ileri gelen arızalar
 - b. Atipik arızalar
4. Spor profilaksisi
 - a. Spor arızalarının önlenmesi
 - b. Antrenmanlarda ifratın önlenmesi
5. Spor ilminin kurulması
6. Sporla sigorta münasebetinin tanzimi
7. Tedavi yolunda spordan faydalanma usulleri

8. Yorgunluk işlerinin tetkiki
 - a. Yorgunluk ile mücadele,
 - b. Spor yorgunluklarının tedavisi
9. Spor suiistimallerinin önlenmesi
10. Spor tesislerinin (alan ve malzeme) hıfzıssıhha bakımından denetimi
11. Spor ve spor hekimliğinde propaganda spor hekiminin görevleridir.

Yukarıda sıralanan bu görevler, günümüzde geliştirilmiş ve güncellenmiş versiyonları ile Spor Hekimliği Uzmanlık Eğitimi Çekirdek Müfredatında da yer almaktadır (T.C. Sağlık Bakanlığı Tıpta Uzmanlık Kurulu, 2017). Böylece 1943 yılında Milli Tıp Kongresi'nde yapılan müzakerelerin ve önerilerin yerli yerinde olduğu günümüze yansıyan etkilerinden de anlaşılmaktadır.

Dr. Erzin, ülkemizde henüz spor hekimliğine yönelik bir teşkilat ve ihtisas şubesinin olmadığı ve ilk önce tababet mesleğine 'spor hekimliği' ihtisas şubesinin eklenmesinin şart olduğunu belirtmiştir. Beden Terbiyesi Kanunu'nun emrettiği Yüksek Beden Terbiyesi Enstitüsü henüz açılmadığından, açılrsa da henüz spor hekim yetiştirecek müteahhas akademisyenler bulunmadığından ülkemizin ihtiyaç duyduğu spor hekimlerinin memleketimizde yetiştirilme imkânının olmadığı, spor hekimliği alanında yetişecek hekimlerin Avrupa'ya gönderilerek ihtisaslarını tekâmül ettirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu konuda Dr. Raşit Serdengeçti'nin Beden Terbiyesi Umum Müdürlüğü'ne spor muayene merkezlerinin tesisi hakkında vermiş olduğu rapordan alıntı yapılmıştır. Buna göre; spor yapan gençlerin spor hekimliği usullerine göre muayene yapılacak merkezlere ihtiyacı vardır. Spor muayene merkezlerinin başlı başına bir müessese olması gerekmektedir. Bu merkezlerin kurulmasından önce spor hekimlerini yetiştirmek ve bu hekimlere 'spor hekimliği uzmanı' unvanı vermek gerekmektedir. Bu kapsamda spor ile ilgili hekimler, her sene belirli sayıda olmak üzere Avrupa'nın çeşitli yerlerine gönderilmeli, böylece hem spor hekimliği uzmanlarının hem de spor hekimliği kürsülerinde ders verecek akademisyenlerin yetişmesi sağlanmalıdır. Hekimlerin yetişmesi sırasında memleketin çeşitli yerlerine spor muayene merkezlerinin açılması ve Avrupa'daki örnekleri gibi donatılması gerekmektedir. Spor hekimlerinin daima sahaya bağlanmak mecburiyetinde olmaları ve bunların haricinde iş yapmalarının kabul olamayacağından maaşlarının tahsisinde bu hususa da dikkat edilmesi gerektiği bildirilmiştir. Spor hekimliği teşkilatının da diğer spor teşkilleri gibi beden terbiyesi işlerine bağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

3.1.3. Diğer Devletlerde Spor Hekimliğinin Durumu

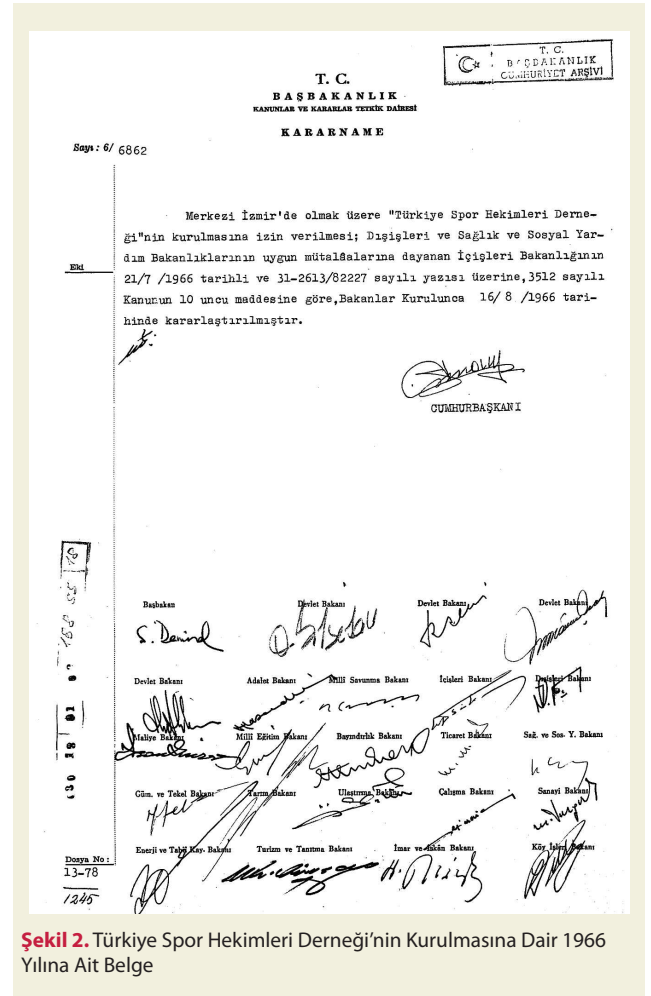
Dr. Erzin'in Dr. Raşit Serdengeçti'nin raporundan alıntı yaptığı kısımlarda Rusya, İtalya ve Almanya gibi devletlerinin spor hekimliği teşkilatlarına ait örnek bilgiler su-

nulmuştur.

Örneklerden anlaşıldığı üzere Sovyet Rusya'da, her tıp fakültesinde öğrencilere 1. ve 2. sınıflarda 80'er saat, 5.sınıfta 48 saat olmak üzere toplam 208 saat beden terbiyesi ve spor hekimliği dersleri anlatılmaktadır. Fakülteden mezun olan hekimler, staj yaptıkları enstitülerde beden terbiyesi ve spor hekimliği kurslarına devam ederek spor hekimliği ihtisasını almaktadır.

İtalya'da, spor hekimliği tababeti başlı başına bir ihtisas şubesidir. Spor hekimlerinin görevleri, Roma Üniversitesi'nin meşhur profesörlerinden oluşan bir komite ile tetkik ve kontrol edilmektedir. İtalya'nın çeşitli spor bölgelerine ayrılmış olduğu, her bölgede 'Spor Hekimliği Laboratuvarı'nın kurulmuş ve spor hekimliği dispanserlerinin modern cihazlarla donatıldığı anlaşılmaktadır. İtalya'daki bu yapılanmanın şampiyon sporcu yetiştirmekten ziyade İtalyan ırkının tekamülünü sağlamak olduğu ifade edilmiştir.

Almanya'da 'Spor Hekimliği Birliği'nin düzenlediği teorik ve pratik dersler içeren kurslar ile spor hekimlerinin yetiştirildiği, hatta Nazi Teşkilatı da dahil olmak üzere spor hekimliği kurslarının bulunduğu, her iki kursta da benzer eğitim ve çalışma koşullarının sağlandığı bildirilmiştir. Söz konusu yıllarda, Almanya'da 5 bini geçen spor hekiminin varlığı belirtilmiştir.



Şekil 2. Türkiye Spor Hekimleri Derneği'nin Kurulmasına Dair 1966 Yılına Ait Belge

Fransa'daki bazı tıp fakültelerinde spor hekimliği derslerinin verildiği, sayı verilmemiş olmakla birlikte İsviçre'de spor hekimliği alanı ile ilgilenen profesör sayısının diğer yerlerden daha fazla olduğu, Amerika'nın spor hekimliği alanında da diğer devletlerden daha önde olduğu fakat İkinci Dünya Savaşı nedeniyle kesin bilgiye ulaşılamadığı eklenmiştir.

Raporun sonunda, ülkemizde de Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekâleti'nin yakın zamanda spor hekimliğini bir ihtisas şubesi olarak kabul etmesinin önemli ve gerekli olacağı tekrar vurgulanmış, bu konunun dönemin cumhurbaşkanı İsmet İnönü, başbakan Şükrü Saraçoğlu ve Sıhhat ve İçtimai Muavenet bakanı Dr. Hulusi Alataş tarafından en yakın zamanda başarılacağına olan inanç bildirilmiştir. Ne var ki ülkemizde spor hekimliğinin ihtisas dalı olarak kabulü 1973 yılında yayınlanan Tababet Uzmanlık Tüzüğü ile olabilmıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Resmî Gazete, 1973 (Sayı: 14511)). Bu alanda yaşanan gecikmeler neticesinde günümüzde, spor hekimliği uzmanı sayısının yaklaşık 150 olduğu (Türkiye Spor Hekimleri Derneği, 2019), bu sayının hedeflenenlerin hala çok gerisinde kaldığı görülmektedir.

3.2. Kararnameler

Devlet arşivlerinde o dönemki adıyla T.C. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi tarafından 1966 ve 1969 yıllarında yayınlanan 2 adet kararnameye ulaşılmıştır.

3.2.1. Türkiye Spor Hekimleri Derneği'nin Kurulması

Spor Hekimleri Dernekleri; İstanbul, İzmir ve Ankara'da birbirlerinden ayrı olarak faaliyet yürütürken 1965 yılında birleşip federasyona dönüşmüştür (Ergen, 2020). 1966 yılına ait kararname ile merkezi İzmir'de olmak üzere 'Türkiye Spor Hekimleri Derneği'nin kurulmasına izin verilmiş; federasyon, dernek çatısı altında birleşmiştir. Böylece halen faaliyetlerini sürdüren derneğimiz 16/08/1966 tarihli karar ile kurulmuştur (Şekil 2), (BCA, 1966).

3.2.2. Milletlerarası Spor Hekimliği Federasyonu ile İş Birliği

Merkezi İzmir'de olmak üzere kurulmuş bulunan 'Türkiye Milli Spor Hekimliği Federasyonu'nun Milletlerarası Spor Hekimliği Federasyonu ile iş birliği yapabilmesine ve unvanındaki 'Millî' kelimesinin kullanılmasına 18 Temmuz 1969 tarihli kararnamede izin verilmiştir (BCA, 1969). Böylece bugün de *Uluslararası Spor Hekimliği Federasyonu (Fédération Internationale de Médecine du Sport -FIMS)* ile Türkiye Spor Hekimleri Derneği arasında süregelen iş birliğinin temelleri 1969 yılında atılmıştır.

3.3. Bakanlık Belgeleri

Bakanlık belgelerinde, Prof. Dr. Necati Akgün'ün ve Prof.

Dr. Fikret Durusoy'un tayini ile ilgili kararlar yer almıştır.

3.3.1. 1978 yılında Prof. Dr. Necati Akgün'ün Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Spor Hekimliği Enstitüsü'ne naklen atanması

22 Ağustos 1973 tarihli ve 14633 sayılı T.C. Resmî Gazete Kararnamesi ile Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne bağlı Spor Hekimliği Enstitüsü kurulmuştur (T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmî Gazete, 1973 (Sayı:14633)). Enstitünün amaçları; spor hekimliği ile ilgili her türlü konuda araştırma yapmak, sporcuların muayenelerini ve kontrollerini düzenli bir şekilde yapmak, spor hekimliği uzmanlarını yetiştirmek, ilgili kuruluşlarla iş birliği yapmak, spor hekimliği ile ilgili seminer, konferans, kurslar düzenlemek ve her türlü yayında bulunmak olarak sıralanmıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmî Gazete, 1973 (Sayı:14633)). Böylece, günümüzde tıp fakültelerinin dahilî tıp bilimleri bölümünde tıpta ana dal olarak faaliyet gösteren spor hekimliği anabilim dallarının temelleri 1973 yılında İzmir'de kurulan Spor Hekimliği Enstitüsü ile atılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın belgesine göre; Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi Fizyoloji Kürsüsünde profesör kadrosunda görev yapan Prof. Dr. Necati Akgün'ün Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi'ne bağlı Spor Hekimliği Enstitüsü'ne, enstitünün kurulmasından yaklaşık 5 yıl sonra, 31 Mart 1978 tarihinde naklen atandığı (BCA, 1978) anlaşılmaktadır.

3.3.2. Prof. Dr. Necati Akgün'ün Özgeçmişi

Necati Akgün, 25 Aralık 1922 tarihinde Aydın'da dünyaya gelmiştir. İlk ve ortaokulu Aydın'da, liseyi İzmir Atatürk Lisesi'nde tamamlamıştır. 1940 yılında İstanbul Tıp Fakültesi'nde başladığı eğitimini 1946 yılında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde bitirmiştir. Ardından 1947 yılında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Fizyoloji Kürsüsünde asistan olarak göreve başlamış, 1949 yılında fizyoloji alanında ihtisas diplomasını almıştır. Fizyoloji uzmanlığının akabinde 1950-1951 yıllarında Fransa'ya giderek Paris Üniversitesi Tıp Fakültesi Fizyoloji Bölümü'nde 'yabancı asistan (assistant étranger)' diplomasını almaya hak kazanmıştır.

Yurda geri dönüşü ile birlikte 1951-1952 yılları arasında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Fizyoloji Kürsüsünde baş asistan, 1952-1958 yıllarında yine aynı kürsüde doçent olarak görev yapmıştır. Sonrasında Ege Üniversitesi'ndeki görevine devam ederek 1958-1959 yılları arasında Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Fizyoloji Kürsüsünde profesör olarak görev almıştır. 1959-1961 yıllarında Amerika'ya giderek Pennsylvania Üniversitesi Graduate Tıp Fakültesi Fizyoloji Bölümü'nde 'stajyer (trainee)' olmuştur. 1961 yılında ülkeye geri dönüşü ile birlikte Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Fizyoloji Kürsüsünde direktör,

1961-1964 yılları arasında Tıp Fakültesi dekanı olmuştur. Spor Hekimliği Derneği'nin başkanlık görevini, 1966 yılında yayın hayatına başlayan Spor Hekimliği Dergisi'nin sahipliğini ve editörlüğünü, 1967 yılından itibaren Türkiye Spor Hekimliği Federasyonu başkanlığını devam ettirmiştir.

Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü daimi sağlık kurulu üyeliğine 1966 yılından itibaren başlamıştır. 1967-1968 yılları arasında Amerika'nın California Üniversitesi, San Francisco Tıp Fakültesi Kardiyovasküler Araştırma Merkezi'nde 'misafir bilim insanı (visiting scientist)' olarak bulunmuştur.

1968-1972 yıllarında Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi İcra Komitesi'nde üyelik yapmıştır. 1972 yılında Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)'nda tıp araştırma grubu üyeliği görevine başlamıştır. Ege Üniversitesi'nin 1974-1977 yılları arasındaki rektörü olmuştur. 1975-1977 yıllarında Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) seçim kurulu üyesi, 1975-1976 yıllarında Üniversiteler Arası Kurul (ÜAK) başkanlığı görevlerini yürütmüştür.

Prof. Dr. Necati Akgün'ün Spor Hekimliği Enstitüsü'ne naklen atama başvurusunda sunduğu belgelerden anlaşıldığı üzere (BCA, 1978), yabancı dil olarak İngilizce ve Fransızca bilmekte; 1978 yılı itibari ile 8 adet kitabı, 12 adet Türkçe dilinde orijinal yayını, 18 adet yabancı dilde yayınlanmış orijinal yayını, 20 adet derleme yayını ve 2 adet yabancı dilden tercüme yayını bulunmaktadır. Prof. Dr. Necati Akgün'ün yayın özetleri incelendiğinde yayınlarının spor hekimliği ve egzersiz fizyoloji alanlarında yoğunlaştığı, bu alanda ulusal ve uluslararası literatüre değerli ve verimli bilgiler kattığı anlaşılmaktadır.

3.3.3. 1979 Yılında Dr. Fikret Durusoy'un Hacettepe Üniversitesi Kardiyak Rehabilitasyon ve Spor Hekimliği Ünitesi Profesörlüğüne Atanması

Dr. Fikret Durusoy ile ilgili 20 Mart 1979 tarihli bakanlık belgelerinden (BCA, 1979) anlaşıldığı üzere; iç hastalıkları alanında doçent olan Durusoy, 1979 yılında Hacettepe Üniversitesi, Fizyoterapi-Rehabilitasyon Yüksek Okulu, Kardiyak Rehabilitasyon ve Spor Hekimliği Ünitesi iç hastalıkları profesörlüğüne atanmıştır.

3.3.4. 1980 Yılında Prof. Dr. Fikret Durusoy'un Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Spor Hekimliği Enstitüsü'ne Naklen Atanması

Dr. Durusoy, spor hekimliği uzmanı olduğu için 1971 yılında Ege Üniversitesi'nden Hacettepe Üniversitesi, Fizyoterapi-Rehabilitasyon Yüksek Okulu'na sporcu sağlığı alanında öğretim görevlisi olarak naklen tayin edilmiştir. 1979 yılında aynı bölümde iç hastalıkları profesörlüğüne yükselmiş olan Dr. Durusoy'un hem iç hastalıkları profesörü hem de spor hekimliği uzmanı olması nedeniyle

1980 yılında tekrar Ege Üniversitesi'ne naklen tayin edildiği (BCA, 1981) görülmektedir.

3.3.5. Prof. Dr. Fikret Durusoy'un Özgeçmişi

Fikret Durusoy, 1931 yılında Ankara'da doğmuştur. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Ankara'da tamamlamıştır. 1956 yılında İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden mezun olmuştur. Ardından aynı üniversitenin iç hastalıkları kliniğinde asistan olarak göreve başlamış, 1960 yılında iç hastalıkları uzmanı olmuştur. 1962 yılında İngiltere'nin Londra Üniversitesi Kardiyoloji Enstitüsü'nde 'lisansüstü (post graduate) kursiyeri' olarak bulunmuştur. Ardından Eylül 1962-Ekim 1963 tarihlerinde Batı Almanya'da iç hastalıkları uzmanı olarak çalışmıştır. Aralık 1963-Temmuz 1967 tarihleri arasında Batı Almanya'nın Münster Üniversitesi'nde Spor Hekimliği Enstitüsü uzmanlık asistanı olarak görev yapmış ve 3 Kasım 1965 tarihinde spor hekimliği uzmanı olmuştur.

1967 yılında ülkeye geri dönen Durusoy, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Fizyoloji Kürsüsünde uzman asistan olarak çalışmaya başlamış, 1970 yılında uzmanlık sınavını geçerek fizyoloji uzmanı olmuştur. Dr. Durusoy'un Almanya'da aldığı spor hekimliği uzmanlığı Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'nca 10 Şubat 1970 tarihinde tescil edilerek spor hekimliği uzmanlığı ülkemizde de tanınmıştır. Ege Üniversitesi'nde görev yaptığı süre içerisinde İtalyan hükümetinin bursu ile Roma'daki spor hekimliği (medicina dello sport) kliniğinde bulunmuştur.

1971 yılında Ege Üniversitesi'nden Hacettepe Üniversitesi, Fizyoterapi-Rehabilitasyon Yüksek Okulu'na sporcu sağlığı öğretim görevlisi olarak naklen atanmıştır. 1973 yılına kadar bulunduğu bu görev sırasında girdiği iç hastalıkları doçentlik sınavını kazanarak 1974 yılından itibaren iç hastalıkları doçenti olarak görev yeri olan yüksek okula tekrar atanmıştır. 1974 yılında Almanya'nın Köln ve Freiburg üniversitelerinde kardiyak rehabilitasyon konusunda çalışmıştır.

Yayın listesinde 46 adet eseri bulunan Dr. Durusoy'un profesörlüğe yükselmek için 1979 yılında sunduğu dosyasında 9 adet yayını ile yükseköğretim öğrencileri, tıp fakültesi lisans öğrencileri ve tıp fakültesi uzmanlık öğrencileri olmak üzere 3 farklı kategoride öğretim faaliyeti bulunmaktadır. Yayınların özetleri ve öğretim faaliyetleri incelendiğinde, Dr. Durusoy'un spor hekimliği ve spor kardiyolojisi alanında özelleştirdiği anlaşılmaktadır.

1979 yılında Hacettepe Üniversitesi bünyesinde profesör olan Dr. Durusoy hem iç hastalıkları hem fizyoloji hem de spor hekimliği alanlarında uzmanlığı bulunması nedeniyle 1980 yılında Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Spor Hekimliği Enstitüsü'ne naklen atanmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Ülkemizde, spor hekimliğinin önemi cumhuriyetin ku-

ruluşunun ilk dönemlerinden itibaren anlaşılmış olmasına rağmen İkinci Dünya Savaşı'nın da etkisiyle spor hekimliği uzmanlığının tababet tüzüğünde yer alabilmesi 1973 yılını bulmuştur. Bu yıllardan sonra spor hekimliği enstitüsünün kurulması ve uzman hekim yetiştirme çabaları Prof. Dr. Necati Akgün önderliğinde devam etse de 1983 yılından sonra tababet tüzüğünde yapılan değişiklik ile spor hekimliği ana uzmanlık dalı olmaktan çıkarılıp yan dal durumuna getirilmiştir. Ne var ki spor hekimliğinin yan dal uzmanlığı olması ülkemizin spor hekimliği uzman sayısının artmasına katkı sağlamamıştır. Bu alanda spor hekimliği uzmanlarının verdiği derin mücadeleler sonucu Sağlık Bakanlığı Yüksek Sağlık Şurası'nın 1989 yılında durumu görüşmesi ve 1990 yılında Resmî Gazetede yayınlanan tababet uzmanlık tüzüğünde değişiklik yapılmasına ilişkin tüzük (T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmî Gazete, 1990 (Sayı:20593)) ile spor hekimliği tekrar ana uzmanlık dalı olma hakkını elde etmiştir. Böylece ülkemizdeki spor hekimliği uzmanlarının sayısı artış göstermeye başlamıştır.

2021 yılı itibari ile Ege Üniversitesi, Gülhane Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul Üniversitesi İstanbul (Çapa) Tıp Fakültesi, Ankara Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi bünyelerinde tıpta uzmanlık öğrencisi kabul eden Spor Hekimliği Ana Bilim Dalı Başkanlıkları faaliyetlerini sürdürmektedir. Ülkemizde, dünden bugüne büyük emeklerin bir sonucu olarak gelişim dönemini sürdüren spor hekimliği tıpta uzmanlık alanı, önümüzdeki yüzyıllarda niteliklerini artırarak geleceğimize de katkı sağlamaya devam edecektir.

5. Bilgi

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, çalışmada BCA şeklinde yazılmış olup, belgelere ait tarih ve yer bilgileri (fon, kutu, gömlek, sıra) Kaynaklar kısmında yan yana verilmiştir.

6. Kaynaklar

- Avrupa Tıpta Uzmanlık Birliği (2006). Tıpta Uzmanlık İçin Avrupa Eğitim Tüzüğü. Spor Hekimliği Uzmanlığı İçin Gerekli Olan Koşullar. Retrieved from <https://sporhekimlilerderneği.org/files/files/uems.pdf>.
- BCA, 1943, Yer: 30-10-0-0/229-540-13.
- BCA, 1966, Yer: 30-18-1-2/198-55-18.
- BCA, 1969, Yer: 30-18-1-2/237-48-15
- BCA, 1978, Yer: 30-11-1-0/471-33-15
- BCA, 1979, Yer: 30-11-1-0/499-23-11
- BCA, 1981, Yer: 30-11-1-0/537-100-4
- Ergen, E. (2014). Roots of sports medicine. *Arch Med Deporte*, 31, 263-7.

- Ergen, E. (2016) The origins of sports medicine. *Aspetar Sports Med J*, 5 (2), 342-348.
- Ergen, E. (2020) Spor Hekimliği Nedir?. Retrieved from <https://akademi.olimpiyat.org.tr/spor-hekimligi-nedir/>, Erişim Tarihi: 09/11/2021.
- Ergen, E., Ülkar, B. (2020). *Klinik Spor Hekimliği*. T. Saka (Ed.). Ankara: Güneş Tıp Kitabevi, ss.3-13.
- Georgoulis, A. D., Kiapidou, I. S., Velogianni, L., Stergiou, N., & Boland, A. (2007). Herodicus, the father of sports medicine. *Knee Surgery, Sports Traumatology, Arthroscopy*, 15(3), 315-318.
- Lorentz, F.H. (1939). *Spor Hekimi Muayenesi*. (F. Gürsan, Çev.) İstanbul: Alâeddin Basımevi.
- Popovic, B. L. (2015). Sports medicine: a historical perspective with special reference to Eastern Europe. *Aspetar Sports Med J*, 4 (3), 574-81.
- Spor Hekimliği Enstitüsü Yönetmeliği (1973. Ağustos 22). Resmî Gazete (Sayı:14633). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14633.pdf>
- Tababet Uzmanlık Tüzüğünde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Tüzük. (1990. Ağustos 2). Resmî Gazete (Sayı: 20593). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20593.pdf>
- Tababet Uzmanlık Tüzüğü'nün Yürürlüğe Konulması Hakkında Kararname (1973. Nisan 18). Resmî Gazete (Sayı: 14511). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14511.pdf>
- T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Nizamettin Kırşan. Retrieved from <https://shgm.gsb.gov.tr/Sayfalar/218/110/m-nizamettin-kirsan.aspx>
- T.C. Sağlık Bakanlığı Tıpta Uzmanlık Kurulu (2017). Spor Hekimliği Uzmanlık Eğitimi Çekirdek Müfredatı. Retrieved from <https://tuk.saglik.gov.tr/TR-31295/spor-hekimligi.html>.
- Türkiye Spor Hekimleri Derneği (2019). Uzmanlarımız. Retrieved from <https://sporhekimlilerderneği.org/uzmanlarimiz>



Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Mantık Eğitiminin İlahiyat Fakültelerine Yansıması Üzerine Bir Araştırma[§]

A Study on The Relationship Between the Logic Education in Religious Courses and Its Reflection on the Theology Faculties

Veli Can¹, Hülya Altunya^{2*}

¹Burdur Recep Tayyip Erdoğan Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu İmam Hatip Lisesi, Burdur, Türkiye ²Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Mantık Anabilim Dalı, Isparta, Türkiye

Orcid: V. Can (0000-0003-3025-5875), H. Altunya (0000-0003-2115-5207)

Özet: Bu çalışma mantık dersinin Anadolu İmam Hatip Liselerindeki yerini, din eğitimiyle ilişkisini, İlahiyat Fakültelerine çeşitli yönlerden yansımalarını mantık dersi öğretim programı bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Bu maksatla çalışmanın amaçları doğrultusunda, mantık programlarının uygulanışını anlayabilmek için gerekli olan haftalık ders dağıtım çizelgeleri incelenmiş, son mantık programı ile son meslek dersleri programları ilişkilendirilmiş ve konuyla ilgili olarak öğrenci ve akademisyen görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında İlahiyat Fakültelerinde okuyan öğrenciler ve görev yapan akademisyenler arasından seçilen 14 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden sonra elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılarak bulgular oluşturulmuş ve değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda paydaşların büyük bir çoğunluğunun, bu okullarda mantık dersinin verilmesinin elzem bir durum olduğu ve bu okulların eğitim sisteminin mantık eğitimiyle ilişkili olduğu; öğrencileri gündelik, dini, bilişsel, akademik olarak olumlu yönde etkileyebileceği, bu sebeple dersin zorunlu/seçmeli olma durumu, program durumu, orta düzeyde okutulabilme durumu vb. durumlarda değişikliklerin yapılması ile verimin daha çok arttırılabileceği noktasında hemfikir oldukları görülmüştür. Son olarak ilgili kurum ve bireylere önerilerde bulunularak çalışma sonuçlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mantık, Program, Akademisyen, Öğrenci, Anadolu İmam Hatip Lisesi, İlahiyat Fakültesi.

Abstract: The aim of the study is to analyse the logic education delivered at Anatolian Imam Hatip High Schools, its relationship with theology education and its reflections at faculty of theology. In parallel to these aims the weekly outlines of the logic courses were analysed, a connection was developed between logic courses and vocational courses and the views about the topics of the students and faculty members were revealed. The study was designed following the phenomenology principles, which is one of the qualitative research methods. The participants were 14 person who were undergraduate students and academicians in the faculty of theology. The data of the study were collected through semi-structured interviews. The data obtained were analysed using the descriptive statistical technique. The results of the study showed that the majority of the participants thought that logic education is one of the most needed courses at Anatolian Imam Hatip High Schools, but there were numerous contradictory points between the educational programs of these schools and logic education. They also reported that the logic courses might positively affect the students in terms of religious views, cognitive skills and academical achievement and that due to these positive effects the status of the course in terms of being an optional or compulsory course, its program and being offered at the secondary level should be modified to improve its productivity. In the study there are some suggestions to improve the position of logic education at Anatolian Imam Hatip High Schools.

Key words: Logic, education program, academician, student, Anatolian İmam Hatip High School, Faculty of Theology.

I. Giriş

Toplumlar sürekli değişim ve gelişim süreci içerisinde- dir. Bu süreç, toplumları hızla yeni ve sınırsız ihtiyaçlar içerisine sürüklemektedir. Bu sürüklenişte ortaya çı-

kan sınırsız ihtiyaçların giderilebilmesinin ve hedeflere ulaşılabilmesinin yegâne yolu, eğitim sistemlerinin bu ihtiyaçları giderebilecek yetkinliğe sahip olabilmesidir. Bu sebeple tarihin her döneminde toplumlar kendileri-

* Corresponding author. Email: hulyaaltunya@sdu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 19.10.2021 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 07.03.2022

doi: 10.32329/uad.1011347

[§]Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ni değişim karşısında güvende hissedebilmek için eğitim ve öğretim sistemlerinde değişikliğe gitmek zorunda kalmışlardır. Bu bağlamda ihtiyaçların ve beraberinde ulaşılmak istenilen hedeflerin gerçekleşmesini sağlayacak olan eğitim sistemlerinin bazı gereksinimleri vardır. Gelişme mücadelesi içinde olan her eğitim sisteminin gayesi, ait olduğu ülkedeki bireylerin çağa uygun bireyler haline gelmesi, hatta bireylerin çağı aşan davranışlar sergileyebilmesidir. İşte bu gayelere ulaşmak için ülkelerin eğitim sistemlerinde, okul öncesi dönemlerinden başlayıp üniversite dönemlerine kadar her aşamada, aynı hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Yukarıda kısaca bahsedilen yetkinliğe sahip olma zorunluluğu taşıyan en temel eğitim kurumlarından biri, şüphesiz, din eğitimi veren kurumlardır. Bu bilinçle Türkiye’de ortaöğretim kurumları içerisinde yer alan İmam Hatip Liseleri kurulmuş olup kökleri Cumhuriyet öncesine dayanmaktadır. Bu okulların esas amacı Türk toplumunun gerek duyduğu doğru bilgilere sahip din insanı yetiştirmektir. Tarihi süreç içinde Milli Eğitim Bakanlığı, 2013 yılında yayımladığı ortaöğretim kurumları yönetmeliğiyle de Türkiye’deki tüm İmam Hatip Liselerini Anadolu İmam Hatip Liselerine dönüştürmüştür. Bu okulların amacı “Anadolu İmam Hatip Liselerinde; İmamlık, Hatiplik ve Kur’an kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesine kaynaklık edecek gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlar.” (Resmi Gazete, 2013) şeklinde ifade edilerek bu okulların ismi güncellenmiştir. Söz konusu okulların, açıldığı günden bu yana öğrenci sayıları çeşitli nedenlerden dolayı ya az olmuş ya da çok talep görmüş ve bu okullar Türk eğitim sisteminin daimi bir parçası olarak varlığını sürdürmüştür. Araştırmamızın gerçekleştirildiği dönemde ise Anadolu İmam Hatip Liselerinde okuyan öğrenci sayısı 2017 itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı örgün eğitim istatistiklerine göre 645.318’dir (Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim, 2017). Bu istatistikler ve İlahiyat Fakültelerinde de okumakta olan öğrenciler de göz önüne alındığında okulların önemini konumuz noktasında araştırma açısından ele almaya değer kılmıştır. Din eğitimi, toplumların yaşamlarını ve bakış açılarını etkileyen en temel argümanlardan biridir. Bu bağlamda, Türkiye’de, din eğitimi verme görevini üstlenen formal eğitim kurumlarına baktığımızda İmam Hatip Orta Okulları, Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerini görmekteyiz. İşte bu eğitim kurumlarından biri olan Anadolu İmam Hatip Liselerinin gelişim süreçlerini incelediğimizde, yukarıda izah edilen gayelerin gerçekleştirilmeye çalışıldığı bir süreç gözlemlenmektedir. İmam Hatip Liseleri 1950’den günümüze kadar neredeyse her dönemde, bireylerin manevi ihtiyaçlarını giderme ve hedeflere ulaşma yetkinliği içinde

olmaya çalışmıştır. Bu bağlamda birbirini tamamlayan farklı derslerden oluşan Anadolu İmam Hatip Lisesi meslek dersleri öğretim programları, inanç, ibadet, ahlak alanlarıyla ilgili olarak öğrencilerin temel dinî bilgileri öğrenmelerinin yanı sıra güncel ihtiyaçlara cevap verebilmeleri amacıyla olumsuz yaşam olayları neticesinde karşılaştıkları sorunları profesyonel olarak çözmelerine yardımcı olmayı da hedeflemektedir (MEB, Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları, 2018). Anadolu İmam Hatip Liselerinin programda yer alan hedeflere ulaşabilmesi için bazı ihtiyaçlarının olması pek tabii kaçınılmazdır. Bu ihtiyaçların en başında ise bu okulları çağın hedeflerine ulaştırabilecek yetkinliğe sahip ders programları gelmektedir.

Anadolu İmam Hatip Lisesinden mezun olarak üniversite sınavını kazanan öğrencilerin birçoğu İlahiyat Fakültelerine gitmektedirler (ÖSYM, 2017). Bu durum bize Anadolu İmam Hatip Liselerinin bir üst eğitim kademesi olarak İlahiyat Fakültelerini işaret etmektedir. Bu sebeple Anadolu İmam Hatip Liselerinin ders programları şekillendirilirken İlahiyat Fakültelerinin ders programlarını göz önünde bulundurmak önemlidir. Ancak gerek ders programları gerekse derslerin haftalık ders çizelgeleri hazırlanırken üst kademedeki okulların programlarının dikkate alınmadığı gözlemlenmektedir. Örneğin Anadolu İmam Hatip Liselerinden İlahiyat Fakültelerini kazanan öğrenciler bu fakültelerde mantık dersini zorunlu olarak almaktadırlar. Ancak mantık dersi tüm ortaöğretim okullarında olduğu gibi Anadolu İmam Hatip Liselerinde seçmeli dersler arasında yer almaktadır. Seçmeli dersler öğrencilerin talepleri üzerine seçilir ve bu taleplerin belirleyicisi de genelde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) sınav sistemindeki soru sayısıdır. Öğrenci, kazanmak istediği bölümler için hangi derslerden ne kadar soru çıkacak anlayışıyla ders seçimlerini yapar. 2017 yılında son olarak değişen sınav sisteminde de Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İlahiyat Fakültelerini kazanabilmeleri için sınavda çözecekleri sorular arasında mantık dersi için ayrılan bölüm 3 sorudan ibarettir. Bu durumda seçmeli dersler arasında olan mantık dersinin seçilme olasılığı da düşük olmaktadır.

Konuyla ilgili göz önünde bulundurulması gereken bir diğer husus, din eğitimi verilen kurumlarda mantık dersinin müfredattaki yerinin oldukça eskilere dayanıyor olmasıdır. İslam ilim tarihinde mantığı alıp kültüre, dile ve dine uygulayanlar bulunsun bile mantığa muhalif olanlar da mantığın kullanımına karşı çıkarak kendi metotlarına başvurumaktadırlar. Gazzâlî (ö. 1111), İslâm dünyasında dinî ilimlerin alet ilmi olarak mantığı meşrulaştıran en önemli düşünürdür. Onun meşhur fıkıh usulü eseri el-Mustasfâ’nın mukaddimesindeki “Mantık bilmeyenin ilmine güvenilmez.” sözü, mantığı, dinî ve dinî olmayan ilimler için zorunlu bir yöntem haline getirir (Gazzâlî,

1322). Onun düşüncesinde mantık uygulamalarıyla elde edilen kesin bilgi, ilmin ve aklın ölçüsü olduğu sürece akıl yanılmaz ve bu ilimler insanı saadete ulaştırır (Bölçay,1993). Buna göre İslam ilim tarihinde Gazzâlî'nin mantık bilmeyenin, bilgisine güvenilemeyeceği sözü, bir dönüm noktası oluşturarak tüm ilimlerin mantıkla güçlü bir bağ kurmalarına neden olmuştur (Altunya, 2014). Özellikle din ilimleri alanında yetkin bir isim olan Gazzâlî'nin, eserlerinde mantığın haram olmadığını, aksine mantık bilmeden sağlam bilgiler elde edilemeyeceğini, insanoğlunun doğru düşünebilmesi için mantık bilgisine muhtaç olduğunu savunması üzerine durumun değiştiği, mantığın itibarının arttığı ve medreselerde ileri seviyedeki derslerin arasına girdiği görülmektedir (Küçük, 1988). Bu sürecin devamında ise mantığın, din ilimlerinin öğretiminde, ders programlarının ilk sıralarında yer aldığı görülür. Bu durum sadece giriş kitapları ile kısıtlı kalmamış, din ilimleriyle ilgili yazılan kitaplarla ilgili şerhler de dâhil olmak üzere birçok alanda mantık ilmi kullanılmıştır.

Din ilimlerinin öğretimi öncesinde, öğrenciler düşünme ve akıl yürütme tekniklerinin farkında olarak alanla ilgili ortaya konulan eserleri de öğrenmektedir. Din eğitimi verilmeye başlandığı andan itibaren yapılan izahlar doğrultusunda öğrencilerin doğru düşünmelerine katkı sağlayabilecek mantık eğitimine de öncelikli olarak önem verilmesinde fayda olacağı düşünülmektedir. Çünkü insanlar çoğu zaman inançlarını sağlam olmayan dayanaklar üzerinde oluştururlar ve bu inançlarının irdelenmesine de şiddetle karşı çıkarlar. Mantık bireylerin benimsedikleri bir inanç veya yargının hangi durumlarda doğru olabileceğinin koşullarını gösterir (Yıldırım, 1999). Mantık bireylerin dini inançlarını ve değerlerini geliştirmede olumlu etkide bulunur. “Zira rasyonel düşünmeye büyük yer açan İslam dini, kişinin aklını çalıştırmasını, düşünmesini; hükümlerin illetini araştırmasını, delillere dayalı olarak tartışmasını ister. Mantığın talebi de budur.” (Emiroğlu, 2012, s.35). Bireyin, düşünce oluşturma, kavramları soyutlama, kavramlar arası ilişki kurma, yargıda bulunma, yargılar arası ilişki kurup sonuçlara gitme, tanım oluşturma ve kıyas yapabilme vb. bu konuların ele alındığı ilim olan mantık, teorik ve pratik her düşünme alanı için kaçınılmazdır (Özpilavcı, 2013).

Din eğitimi verilen her eğitim kademesinde öğrencinin dinî ilimleri ve dinî değerleri doğru düşünebilmesi ve doğru kavrayabilmesi için mantık eğitimine tabi tutulması gereklilik arz etmektedir. Mantık eğitiminden vazgeçilmesi ya da din eğitimi verilen alanlarda mantığa daha az yer verilmesi fayda sağlamayacağı gibi zarar da verebilecektir. Bu nedenle mantık disiplinini din eğitimi verilen alanlarda hafife almak yerine yaşamın değişen modern problemlerine pratik çözüm yolları gösterecek mantık çalışmalarını desteklemek, yine mantığın genel

konularını sistematik bir şekilde ele alan ve özellikle de din eğitimi veren okulların müfredatı içinde revize etmek, mantık ile din ilimleri arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirebilecektir. Bu ilişkinin artması hem din ilimleri hem de mantık disiplini için faydalı olacaktır.

Mantık ilmini doğru bir şekilde ve uygulanabilir haliyle öğrenebilmek insanların yaşam süreci içerisinde karşılına çıkabilecek düşünsel problemleri anlayabilme ve çözüm bulabilme çabasını da kolaylaştırabilecektir. “Eğer mantık, insanı yanlış düşünmekten koruyan ve gerçeğe ulaştırabilecek olan bir araç ve alet ise bu her şeyden önce öğrenilmesi gereken bir ilim olmalıdır.” (Taylan, 2011, s.14). Bu yüzden mantık eğitimi insanların, doğru bilgiye ulaşabilmesi açısından önemli bir düşünme yöntemi olabilir.

Yıldırım' a göre (1999) mantık, akılcı yahut sezgici bütün düşünme şekilleri içinde en soyut ve genel olanı olup hepsinin temelinde yer alır ve mantığın genel ilkelerinin bütün alanları matematiği, felsefeyi, psikolojiyi, sosyolojiyi kısaca düşünce ürünü olan her türlü alanı anlamak için önemli olduğuna değinir. Ayrıca yine Emiroğlu'na göre (2012) de mantık bilimlere yol ve yöntem gösterebilecek yetkinliğe sahip bir alet ildir.

Bu bağlamlar göz önünde bulundurulduğunda görülmektedir ki insanlara, karşılaştıkları her türlü problemin tek bir çözüm yolunun olmadığı, ayrıca sistemli, tutarlı, çok yönlü, eleştirel düşünme, başka fikirlere açık olma, düşüncelerin doğru bir zemine oturtulup temellendirilmesi, dil ile düşünce arasındaki bağın kuvvetlendirilmesi ve düşünme kuralları mantık ile öğretilir. Ülkemizdeki ortaöğretim kurumlarından biri olan Anadolu İmam Hatip Liselerinde de mantık dersinin seçmeli ders olarak okutulması nedeniyle her öğrenci mantık dersini seçmemektedir, seçmediği için de bu yeterliliklere eksik düzeyde sahip olacağı düşünülmektedir.

Çalışma konumuzun temel problemi açısından mantık ilminin gerekliliğini değerlendirdiğimizde, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin tutarlı akıl yürütme ve doğru düşünmeyi öğrenmesinde bu ilmin bilgisinin büyük bir önem arz ettiği görülmektedir. Mantık, öğrencilerin hem manevi ihtiyaçlarını akıl yoluyla çözümlerini hem de öğretim hayatlarında düşünce güçlerini doğru bir şekilde kullanmalarıyla başarı elde etmelerini sağlayabilir. İlahiyat Fakültelerinde okumakta olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, Anadolu İmam Hatip Liselerinden mezun olarak bu alanı tercih etmiştir (ÖSYM, 2017). Öğrencilerin Anadolu İmam Hatip Liselerinde almış oldukları mantık eğitimi İlahiyat Fakültelerine devam eden öğrencilerin öğrenim süreçlerinde dinî ilimler üzerinde doğru düşünen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayabilir. Dolayısıyla bu araştırma, mantık dersinin Anadolu İmam Hatip Liselerindeki yerini ve öne-

mini, din eğitimiyle ilişkisini ve İlahiyat Fakültelerine çeşitli yönlerden yansımalarını üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin görüşlerine göre incelemeyi amaçlaması açısından öneme sahiptir. Araştırma kapsamında Anadolu İmam Hatip Liselerinde mantık dersinin önemini ve din eğitimiyle ilişkisinin ortaya konulması araştırmanın hedeflerinden birisini de oluşturmaktadır.

Bu nedenle Anadolu İmam Hatip Liselerinde verilen mantık dersinin ortaöğretim programındaki yeri hakkında İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ve akademisyenlerinin görüşleri oldukça önemlidir. Şöyle ki, Anadolu İmam Hatip Liselerinden mezun olarak İlahiyat Fakültelerine devam eden öğrencilerin lisede almış oldukları mantık eğitiminin önemi konusunda ne düşündükleri ve mantık eğitimi veren akademisyenlerin liselerde verilen mantık eğitiminin katkıları hakkındaki görüşleri, bu dersin ortaöğretim programındaki yerinin (ders süresi, seçmeli/zorunlu olma durumu, kazanımlar vb.) şekillenmesi konusunda önemli bilgiler sağlayacaktır. Bu bağlamda İlahiyat Fakültelerinde mantık dersinin yeri, önemi, yaşanan sorunların tespiti, bu sorunların Anadolu İmam Hatip Liselerindeki mantık dersiyile ilişkisi ve çözüm önerileri üzerinde tartışılması hedeflenmiştir. Araştırma süresince araştırmaya katılan katılımcıların ortaya koymuş olduğu bulgular dikkate alınarak çözümler üretilmesinin mantık ders programının niteliğinin yükseltilebilmesi ve İlahiyat Fakültelerindeki mantık dersinin verimliliğinin arttırılabilmesi için gerekli koşulların oluşturulabilmesi konusunda katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda Anadolu İmam Hatip Liselerinde okuyan bütün öğrencilerin doğru düşünebilmesi için gerekli olan eğitimin de mantık eğitimi olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi; “Anadolu İmam Hatip Liselerindeki mantık eğitiminin İlahiyat Fakültelerine yansımaları nasıldır?” sorusudur. Bu kapsamda şu alt araştırma sorularına yanıt aranması hedeflenmiştir:

1. Anadolu İmam Hatip Liselerinden mezun olan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin İmam Hatip Liselerindeki mantık dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlahiyat Fakültelerinde mantık dersi veren akademisyenlerin Anadolu İmam Hatip Liselerinde verilen mantık derslerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Akademisyenlerin lisede verilen mantık dersinin İlahiyat Fakültelerinde okutulmakta olan mantık derslerine yansımaları hakkında görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulmakta olan man-

tık dersinin İlahiyat Fakülteleri için önemini ve etkisini üniversite öğrencileri ve akademisyen görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız durumlara odaklanmamız sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma çerçevesinde Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulmakta olan mantık dersi ve İlahiyat Fakültelerine etkileri hakkında üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuş, görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde temel alınan ölçütler doğrultusunda, Anadolu İmam Hatip Liselerinden ve diğer liselerden mezun olan İlahiyat Fakültesi öğrencileri ve İlahiyat Fakültelerinin Mantık Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan akademisyenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Akademisyenlerin ve İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Katılımcı Akademisyenler		Katılımcı Üniversite Öğrencileri	
Araştırma Süresince (A 1,2,3,4,5,6 kodlarıyla belirtilmiştir.)	f	Araştırma Süresince (Ü 1,2,3,4,5,6,7,8 kodlarıyla belirtilmiştir.)	f
Cinsiyet		Cinsiyet	
Kadın	2	Kadın	4
Erkek	4	Erkek	4
Ünvan		Yaş	
Prof. Dr.	1	18-20	1
Doç. Dr.	2	21-22	5
Dr. Öğretim Üyesi	3	23-25	1
		26-30	1

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubu, 6 akademisyen ve 8 üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 14 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcı akademisyenler çeşitli üniversitelerin mantık anabilim dalında ders vermekte olup çalışma süresince kendileri için atanmış olan sabit A1,2,3,4,5,6 şeklinde kodlama sembollerinden biri ile ifade edilmişlerdir. Araştırmanın öğrenci katılımcıları da farklı üniversitelerin İlahiyat Fakültelerinde okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin tamamı üniversitede mantık dersi almış olmasına rağmen, ancak yarısı lisede mantık eğitimi almıştır. Üniversite öğrencilerinin bir kısmının lisede mantık eğitimi alırken bir kısmının almamış olması lisede görülen mantık dersinin üniversitedeki mesleki derslere ve mantık dersine olan katkısını değerlendirebilmek anlamında çeşitliliği sağlamaktadır. Yine çalışma süresince üniversite öğrencileri de kendilerine sabit olarak atanmış Ü1,2,3,4,5,6,7,8

şeklinde kodlama sembollerinden biri ile ifade edilmişlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında araştırmayı daha objektif hale getirmek için bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Bu amaçla görüşme soruları bireyleri beklenen sonuca yönlendirmeyen, bireylere tek kelimelik cevap hakkı tanımayan, ölçülmesi hedeflenen probleme yönelik sorulardan oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda oluşturulan görüşme soruları 3 uzman tarafından değerlendirilerek her bir paydaşla (üniversite öğrencisi ve akademisyen) ön mülakat yapılmış, anlaşılmayan hususlar olup olmadığı sorulmuştur. Uzman ve paydaşların görüşlerinden alınan öneriler doğrultusunda görüşme sorularına son biçimi verilmiştir. Mülakat formları oluşturulduktan sonra bu formlar kullanılarak çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 6 akademisyen ve 8 İlahiyat Fakültesi öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Yarı yapılandırılmış görüşmeler 12.12.2017 ile 13.03.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme tarihlerinden önce araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden paydaşlarla yüz yüze görüşülerek uygun gün ve saatlerine randevu alınmıştır. Görüşmelerin yapılacağı yer, katılımcıların koşullarına bağlı kalarak belirlenmiştir. Görüşme yapılacak ortamın sessiz olmasına ve görüşme yapılacak birey dışında birisinin olmamasına dikkat edilmiştir. Görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanılmış olup görüşmeler en az 15 dakika, en fazla 38 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında sorular sırasıyla sorulmaya özen gösterilmiş olup katılımcılar tarafından anlaşılmayan sorular tekrarlanmış ya da sonda sorulmuştur.

2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlemesinde “betimsel analiz tekniği” kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler anlaşılır bir biçimde betimlenerek yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye dönük tahminlerde bulunulması araştırmacının yapacağı yorumlar arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analizin aşamalarına bağlı kalınarak öncelikle kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Kodlama anahtarının oluşturulması aşamasında araştırmacının kuramsal boyutu ve görüşme soruları dikkate alınmıştır. Görüşme verilerinin betimsel analizinde bir uzmandan yardım alınmıştır. Bu amaçla görüşme veri dökümünün

yer aldığı formların bir kopyası da uzmana verilerek araştırmacı ve uzman tarafından kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Daha sonra uzmanın ve araştırmacının bir araya gelmesiyle görüşme kodlama anahtarına son biçimi verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirlik çalışması için alandan bir uzmana görüşme verileri, döküm formu ve görüşme kodlama anahtarları verilmiştir. Araştırmacı ve uzman birbirinden bağımsız olarak görüşme veri dökümü formlarında bulunan verileri kodlamıştır. Uzman ve araştırmacının yaptığı kodlamaların karşılaştırılması sırasında her bir soruya ait yanıt seçeneği kontrol edilerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplamasında görüş birliği ve görüş ayrılığı sayılarından yararlanılarak aşağıdaki formüle göre hesaplama yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

$$R (\text{güvenirlik}) = \frac{Na (\text{görüş birliği})}{Na (\text{görüş birliği}) + Nd (\text{görüş ayrılığı})}$$

Alanyazında güvenilirlik formülüyle hesaplanan sonucun %70 düzeyinde olması durumunda değerlendiriciler arası güvenilirliğin sağlanmış olacağı, eğer güvenilirlik hesaplaması %70'in altına düşerse araştırmacı ve uzmanın kodlamalar üzerinde yeniden çalışması ve kodlamalar arası farklılığı en aza indirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Güvenirlik çalışması sonrasında görüşme sorularının güvenilirlik yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırmacı ve uzman arasındaki görüşme sorularının kodlamaları karşılaştırıldıktan sonra elde edilen güvenilirlik yüzdeleri incelendiğinde her iki grup için (üniversite öğrencisi ve akademisyen) yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan soruların analizine ilişkin güvenilirlik oranlarının %79-%86 arasında değiştiği görülmektedir. Sonuçların her biri %70'ten yüksek olduğu için veri analizine ilişkin kodlamalar kabul edilmiştir. Bulguların tanımlanması aşamasında ise kodlama anahtarında belirlenen kodlar çerçevesinde görüşlerin tekrarlanma sıklığı (frekans) sayılmış ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarının aktarımında Tablo 1' de izah edildiği şekliyle üniversite öğrencileri için Ü1, Ü2, ..., Ü8; akademisyenler için A1, A2, ..., A6 şeklinde kod isimleri kullanılmıştır. Son aşamada katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirilerek bulgular yorumlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İmam Hatip Liselerindeki Mantık Dersine İlişkin Yaklaşımları

Anadolu İmam Hatip Lisesinden mezun olan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Anadolu İmam Hatip Liselerindeki mantık dersine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırma sorusu kapsamında Anadolu İmam Hatip Liselerinden mezun olan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin,

- Liselerde okutulmakta olan mantık dersinin önemi,
- Lisede alınan mantık dersinin kazandırdığı beceriler,
- Mantık derslerinin din eğitimiyle ilişkisi,
- Lisede alınan mantık dersinin üniversitelerdeki mantık dersine etkisi

konularındaki görüşleri incelenmiştir.

3.1.1. Üniversite Öğrencilerinin Anadolu İmam Hatip Lisesinde Okutulan Mantık Eğitiminin Bilişsel, Gündelik, Dini ve Üniversite Yaşantılarına Etkisine İlişkin Görüşleri

Mantık dersi alan üniversite öğrencilerinin lisede almış oldukları mantık eğitiminin bilişsel, gündelik, dini ve üniversite yaşantılarına yönelik etkilerine dair görüşleri alınmıştır. 8 öğrenciyle konuyla ilgili yapılan görüşmeler sonrasında lisede mantık eğitimi alan dört öğrencinin görüşlerinin dört boyutta şekillendiği görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 2 incelendiğinde görülmektedir ki öğrenciler lisede aldıkları mantık eğitiminin dini hayatlarında, üniversite hayatlarında, gündelik hayatlarında ve bilişsel hayatlarında çeşitli şekilde kendilerine yarar sağladığını dile getirmişlerdir. Bu durum lisede alınan mantık eğitiminin İlahiyat Fakültesine giden öğrencilerin belirli konulardaki yetilerinin arttığını düşünmelerine sebep olmakta ve

beraberinde onları alamayan öğrencilerden kendilerini farklı kıldığına yönelik bakış açılarını etkilemektedir.

Tablo 3'te ise lisede mantık dersi almayan öğrencilerin bu eksikliğin bilişsel, gündelik, dini ve üniversite yaşantılarındaki etkisine yönelik görüşleri yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde görülmektedir ki lisede mantık dersi almayan öğrenciler bu dersi almamış olmaları sebebiyle dört boyutta sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin çeşitli sebeplerle bu dersi alamamış olmaları, öğrencilerin tercihlerinin dışında gerçekleşmektedir. Eğer bir ders verilirken dersi seçecek öğrenciler, dersi tercih etme noktasında etkisizleştiriliyorsa ders seçimleri uygulamalarında başarılı bir işleyişten bahsetmek mümkün değildir. İşleyişteki bu sıkıntılar öğrencilerin mantık dersini seçme durumlarını engellediğinden öğrencilerin Tablo 3'te belirtilen yeterliliklerden mahrum kalmalarına neden olmuştur. Ü6 kodlu öğrenci ise lisede mantık dersi almamış olması sebebiyle üniversitede aldığı mantık dersinde özellikle dersi alan öğrencilere kıyasla daha eksik kaldığını hissettiğini "*Mantık dersi hocamız ilk derse gelip genel mantık bilgilerimizi ölçen sorular sorduğunda alan arkadaşlarımız cevapsız kalmamışlardı ama almamış olan arkadaşlar olarak biz bir cevap verememiştik. İlk defa böyle bir dersle karşılaştığımız için olumsuz bir durum yaşamıştık.*" sözleriyle vurgulamıştır.

3.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Anadolu İmam Hatip Lisesinde Mantık Dersinin Okutulmasının Öneme ve Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin "Ana-

Tablo 2. Mantık Dersinin Öğrencilerin Bilişsel/Zihinsel, Gündelik, Dini ve Üniversite Hayatlarına Etkisine İlişkin Görüşleri

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Boyutlar	Öğrenci Görüşleri	frekans (f)
Dini açıdan desteklemeye yönelik	Dini daha doğru ve mantıklı yaşamaya katkı	2
	Bütün dini ilimleri doğru öğrenmeye katkı	2
	Kavramlarla ilgili kulak dolgunluğu	2
Üniversiteye katkıları açısından	Meslek derslerine katkı	2
	Akademik başarıya katkı.	2
Bilişsel/zihinsel açıdan desteklemeye yönelik	Diğer bilimleri öğrenmeye katkı	2
	Eleştirel düşünmeye ve özgüven katmaya katkı.	3
	Yaratıcı düşünmeye katkı.	2
	Dil gelişimine katkı.	1
	Bilgileri içselleştirme ve temellendirmeye katkı.	3
	Doğru inanç ve bilgi edinme yollarını geliştirmeye katkı.	3
	Hızlı ve doğru düşünme becerisine katkı.	3
	Fark edebilme yetisine katkı.	3
	Çözüm üretebilme yetisine katkı.	3
	Matematiksel ve mantıksal analiz gücünü arttırmaya katkı.	3
	Gündelik hayatla ilişkilendirmeye yönelik	Gündelik hayatı pratikleştirme
Gündelik hayatta kendini ve toplumu anlamaya katkı		2
Gündelik problemlerden koruma		2
Gündelik hayatta çözüm üretebilme yetisine katkı.		2
Günlük tartışmalara katkı ve kalkan olma.		2
Güncel hayatı anlamlandırma ve kolaylaştırma sağlamaya katkı.		4
Günlük hayatı fark edebilme katkı.	3	

dolu İmam Hatip Liselerinde mantık dersinin okutulmasını nasıl değerlendiriyorsunuz,” sorusuna yönelik görüşleri alınmıştır. 8 öğrenciyle konuyla ilgili yapılan görüşmeler sonrasında öğrencilerin bu okullarda mantık dersinin verilmesinin önemi ve gereğini iki boyutta değerlendirdikleri görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4’teki boyutlar incelendiğinde “Anadolu İmam Hatip Liselerinde mantık dersinin okutulmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Önemi ve gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar dini hayata yönelik katkı

ve meslek derslerine yönelik katkı şeklinde iki boyutta toplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin mantık bilimini, dini hayata katkı alanıyla ilişkilendirmesi önemli bir bulgudur. Üniversite öğrencilerinden bu dersi lisede almayanlar, özellikle İlahiyat Fakültesini tercih edecek öğrenciler için bu dersi lisede almadan İlahiyat Fakültesini kazanmalarının eksiklik olacağını dile getirmişlerdir. Anlaşılmaktadır ki öğrenciler mantık dersini dini hayat için gerekli ve önemli bulmaktadırlar. Ü8 kodlu öğrenci mantık dersinin dini eğitime olan katkısını vurgulamış ve din dersleri ile ilişkilendirilmesinin daha üst düzeyde yapılması gerektiğini “Bence kesinlikle okutulmalı, fakat

Tablo 3. Lisede Mantık Dersi Almayan Öğrencilerin Bilişsel/Zihinsel, Gündelik, Dini ve Üniversiteye Yönelik Eksiklikler Oluşturduğuna Dair Görüşleri

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Boyutlar	Öğrenci Görüşleri	frekans (f)
Dine katkısı açısından eksiklik	Dini yeterince doğru savunamama	2
	Dini konularda mantıksal argüman eksikliği yaşama	2
	Dini daha doğru ve mantıklı yaşama eksikliği	2
	Diğer öğrencilerden geri kalma	2
Üniversiteye katkıları açısından eksiklik	Alt yapı eksikliği yaşama	2
	Kavram ve içerik eksikliği yaşama	2
	Dersi geç kavramaya etkisi	2
	Meslek derslerine katkı eksikliği	2
	Mantıksal araştırma ve sorgulama eksikliği	1
	Eleştirel düşünme ve özgüven eksikliği	2
Bilişsel/Zihinsel katkı açısından eksiklik	Dil gelişimine katkı eksikliği	3
	Hitap edebilmeye katkı eksikliği	2
	Bilgileri içselleştirme eksikliği	1
	Doğru inanç ve bilgi edinme yollarını geliştirmeye katkı eksikliği	2
	Fark edebilme yetisine katkı eksikliği	3
	Çözüm üretebilme eksikliği.	2
	Düşüncelerde empati eksikliği	2
Gündelik hayata katkısı açısından eksiklik	Gündelik tartışmalarda mantık eksikliği	2
	Gündelik hayatta kendini ve toplumu anlamaya katkı eksikliği	2
	Gündelik hayatta çözüm üretebilme eksikliği	2
	Gündelik hayatı anlamlandırmayı ve kolaylaştırmayı sağlama eksikliği	2

Tablo 4. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Mantık Dersinin Okutulmasının Önem ve Gerekliliği Durumu

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Boyutlar	Öğrenci Görüşleri	frekans (f)
Dini hayata yönelik katkıları	İslam dinini anlamak için gerekli görülmesi	3
	Din için zorunlu görülmesi	2
	Dinde sağlıklı ve doğru düşünebilmenin temelini oluşturması.	3
	Dini sabitlemeye faydası	3
	Ders dışı dini (dini tartışmalar, dini sohbetler v.b.) konulara fayda sağlaması	3
	Dini doğru yorumlamak ve yaşamaya katkı.	2
	Dini esas ve kurallarını temellendirmeye katkı.	3
	Doğru inanç ve bilgi edinme yollarını geliştirmeye katkı.	2
	Dini bağlılığını arttırmaya katkı.	2
	Meslek derslerine yönelik katkıları	Diğer dini ilimler kadar önemli görülmesi
Dini derslere temel mahiyetinde görülmesi		3
Sürekli verilmesi durumunda meslek derslerini pekiştirme ve kullanışlı hale getirmeye katkı.		3
Meslek dersleri konularıyla olan benzerlikleri açısından bu dersleri kolaylaştırmaya katkı.		5
Diğer bazı derslere katkı.		3

sistematik kalıyor. Bu yüzden din dersleri içine yerleştirilmeli. Ama mantık her şeyin temelinde, din için zorunluluk bence. Dini doğru düşünebilmenin temelini oluşturur.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Anadolu İmam Hatip Liselerinde Almış Olunan Mantık Eğitiminin Din Eğitimiyle İlişkisine Dair Görüşlerine Ait Bulgular

İlahiyat Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin “Anadolu İmam Hatip Liselerinde mantık dersinin din eğitimiyle ilişkisi hakkında ne düşünüyorsunuz,” sorusuna yönelik görüşleri alınmıştır. 8 öğrenciyle konuyla ilgili yapılan görüşmeler sonrasında öğrencilerin görüşlerinden bu okullardaki mantık dersinin din eğitimiyle ilişkisini dört boyutta değerlendirdikleri görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 5 incelendiğinde İlahiyat Fakültesinde okuyan öğrenciler, bu liselerde almış oldukları mantık eğitiminin

öğrencilerin dini doğru anlamalarına, dini doğru yaşamalarına, akademik ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığına yönelik görüş bildirmiştir. İlahiyat Fakültesi öğrencileri mantığı dini doğru yaşayabilmenin bir aracı olarak görmekte-dirler. Bu bağlamda öğrenciler; mantığı dini doğru yaşamayı kolaylaştıran araç, dini tartışmalarda fayda sağlayan araç, dini yaşantıları sabitlememize yardımcı bir araç, hitabeti güzelleştiren bir araç, dini yaşamı yanlışlara karşı koruyan bir araç olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ü3 kodlu öğrenci Kur’an-ı Kerim’i, dinimizi, Peygamber Efendimizin hayatını, ayetleri, dini söylemleri anlayabilmek için akıl ve mantığın gerekli olduğunu “*Bütün insanların dinlerini gerçek ve doğru yaşamaları için doğru olan kalıplarla dini yaşamalı. Kur’an-ı Kerim’de, Peygamber Efendimiz’in hayatı ve söylemleri de bunu gayet iyi açıklıyor. Ama bunu anlamak için akıl beraberinde de mantık gerekli. Bu sebeple mantığı, bütün Müslümanlarla buluşturmak gerekiyor.*”

Tablo 5. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Alınan Mantık Dersinin Din Eğitimiyle İlişkisi Hakkında Öğrenci Görüşleri

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Boyutlar	Öğrenci Görüşleri	frekans (f)
Dini doğru anlamaya katkı	Görülen alemle görülmeyen alem arasında bağ kurmaya araç	1
	Dini hükümleri anlamaya araç	3
	Dini içselleştirmeye araç	3
	Dini mantıksal olarak sorgulamaya araç	3
	Dini terim ve kavramları anlamaya araç	4
	Dini bilgilerde mantık bütünlüğü kurmaya araç	5
	Dini konularda doğru ve yanlış ayırt etmeye araç.	3
Dini doğru yaşamaya katkı	Dini doğru yaşamaya araç	3
	Dini tartışmalarda araç	3
	Dini yaşantıları sabitlememize araç.	4
	Hitabete katkı	2
	Dini yaşamı yanlışlara karşı korumaya araç.	3
Dine olan bakış açısını değiştirmeye katkı	Dini tutumlarımızı değiştirmeye araç.	4
	Dini ispata araç	3
	Dine bağlılığın artırılması için araç	4
	Din öğretimini kolaylaştırmaya araç.	4
Akademik gelişime katkı	Dini ilimlere rehberliğe araç.	3
	Meslek derslerini anlamayı kolaylaştırmaya araç	8
	Meslek dersleri ile benzerlik	6

Tablo 6. Lisede Mantık Dersi Alan Öğrencilerin Bu Dersi Üniversitedeki Mantık ve Meslek Dersleriyle İlişkilendirme Durumu

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Boyutlar	Öğrenci Görüşleri	frekans (f)
Mantığa katkıları	Mantık dersini doğru ve hızlı anlamaya araç.	2
	Mantık dersinin içselleştirmeyi sağlaması.	2
	Mantık dersine alt yapı oluşturma.	2
	Mantık dersi için kulak dolgunluğu oluşturma.	2
	Mantık konularını derinleştirmeye katkısı.	2
	Meslek derslerini doğru ve hızlı anlamaya katkı	2
Meslek derslerine katkıları	Meslek derslerine alt yapı oluşturma.	1
	Meslek derslerinin pekiştirilmesini sağlamaya araç.	3
	Meslek dersleri arası ilişkilendirmeye katkı (Fıkıh, Kelam, Kuranı Kerim, Hadis)	2
	Dil dersi ile ilişkilendirme (Arapça ve İngilizce)	2

sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.4. Üniversite Öğrencilerinin Anadolu İmam Hatip Liselerinde Aldığı Mantık Dersinin İlahiyat Fakültesi'nde Aldıkları Mantık Eğitimine veya Diğer Meslek Dersine Katkısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

İlahiyat Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, lisede aldıkları mantık dersinin İlahiyat Fakültelerinde almış oldukları mantık dersine ve meslek derslerine katkısına yönelik görüşleri alınmıştır. 8 öğrenciyle konuyla ilgili yapılan görüşmeler sonrasında öğrencilerden 4'ünden dersi almış olması odaklı görüşleri alınmış ve bu görüşlerin iki farklı boyutta şekillendiği ortaya çıkmıştır (Tablo 6).

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin lisede almış oldukları mantık eğitimini hem meslek dersleriyle hem de mantık dersleriyle ilişkilendirdiklerini görmekteyiz. İlahiyat Fakültesi öğrencileri lisede almış oldukları mantık dersinin üniversitede almış oldukları mantık dersini doğru ve hızlı anlamaya, dersi içselleştirmeye, alt yapı oluşturmaya, kulak dolgunluğu oluşturmaya ve işlenen konuları derinleştirmeye yönelik katkısı olduğuna dair ifadeler kullanmışlardır. Bu söylemler bize öğrencilerin bir dersi önceki bir düzeyde almış olmalarının her koşulda öğrenmeye fayda sağlayacağını düşündürmektedir.

Öğrenciler ikinci boyutta lisede aldıkları mantık eğitimini meslek derslerini doğru ve hızlı anlamaya, meslek derslerine alt yapı oluşturmaya, meslek derslerinin pekiştirilmesini sağlamaya, meslek dersleri arası ilişkilendirmeye katkı sağlamaya (Fıkıh, Kelam, Kur'a-ı Kerim, Hadis) ve dil dersleri ile ilişkilendirmeye (Arapça ve İngilizce) yönelik katkılarının olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu söylemleriyle lisede alınan mantık dersini üniversitedeki meslek dersleri için önemli ve gerekli bir ders olarak gördükleri açıktır. Öğrencilerin mantığı meslek derslerine destek olarak görmüş olmaları ve bunu dile getirmiş olmaları bu dersin imam hatip okulları için büyük bir önem taşıdığını göstermektedir.

3.2. İlahiyat Fakültelerinde Mantık Dersi Veren Akademisyenlerin Anadolu İmam Hatip Liselerinde Verilen Mantık Derslerine İlişkin Yaklaşımları

İlahiyat Fakültelerinde mantık dersi veren akademisyenlerin Anadolu İmam Hatip Liselerinde verilen mantık derslerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3.2.1. Akademisyenlerin Mantık Dersinin Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerine Kazandırabileceği Yeterliliklerle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin mantık dersinin Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine kazandırmasını bekledikleri yeterlilikler hakkındaki görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla "Mantık dersi size göre Anadolu İmam Hatip

Lisesi öğrencilerine neler kazandırması gerekir?" sorusu yöneltilmiştir. Akademisyenlerden gelen cevaplar analiz edildiğinde, İmam Hatip Liselerinde mantık eğitimi almış öğrencilerin mantığın temel bilgisine ve üniversiteye geldiklerinde de ileri düzey mantık düşüncelerini kavramaya uygun hazır bulunuşluğa sahip olmalarının beklendiği görülmüştür. Bu doğrultuda akademisyenler lisede verilen mantık eğitiminin öğrencilerin analiz yapabilme, eleştirel düşünebilme, doğru düşünebilme, bilgiyi üretmeye hazır hale gelme, dil öğreniminin mantığını kavrayabilme, mantığı diğer bilimlerle ilişkilendirebilme, tartışma yapabilme ve kavramsal tartışmanın önemini kavrayabilme gibi birtakım yeterlilikleri kazandırması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir (Tablo 7).

Tablo 7. Mantık Dersinin Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerine Kazandırması Beklenen Yeterliliklere İlişkin Akademisyen Görüşleri

Akademisyen görüşleri	Frekans (f)
Mantığın temellerinin atılmış olması	1
Kavramsal tartışmanın önemini kavrama	2
Analiz yapabilme becerisi	3
Eleştirel düşünebilme becerisi	3
İleri mantık düşüncelerini kavramaya uygun hazır bulunuşluk	1
Tartışmayı bilme	1
Kararlarını alabilme becerisi	1
Bilgi üretmeye hazır hale gelme	2
Doğru düşünebilme becerisi	3
Dilin mantığını kavratma	1
Mantığı diğer bilimlerle ilişkilendirebilme	1

Lisede alınan mantık eğitimi ile öğrencilerin temel mantık bilgisini kazanmaları ve ileri düzey mantık düşüncelerini kavramaya uygun hazır bulunuşluğa sahip olabilmeleri beklenmektedir. Yani mantık eğitimi alan lise öğrencilerinin üniversiteye geldiklerinde bilgi üretmeye hazır hale gelebilmeleri umulmaktadır. A1 kodlu akademisyen bu konudaki görüşünü "Bazı entelektüel korkularımız var. İşte bu korkularımızı aşabilmiş bireylerin gelmesini arzu ediyorum. Lisede bunları aşabilsek bugün birçok üniversitede farklı bir ders işleniş olacaktır. Entelektüel seviyelere ulaşmaya hazır bir temeli olan öğrenciyi üniversitelerde daha yükseklere çıkartabiliriz. O yüzden bunların lise ve hatta ortaokul düzeylerinde yapılması gerekiyor." şeklinde ifade etmiştir. Dolayısıyla akademisyenler mantık eğitimi sonrasında öğrencilerin analiz yapabilme, eleştirel düşünebilme gibi birtakım üst düzey düşünme becerilerini ve doğru karar alabilme yetisini kazanmalarını beklemektedir. A2 kodlu akademisyen bu konudaki görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

"Birinci olarak kararlarını kendi alabilme yeteneği kazandırması gerekir. En azından basit kararları danışmalar yaptıktan sonra değerlendirip kendi kararlarını vermesi

gerekir. Sonrasında kendisine sunulan bir bilgi veya görüşü değerlendirme yetisi kazandırması gerekiyor. Yine konuşmalarda ki çelişkileri ya da tartışmadaki konuların çelişkilerini fark etme yeteneği kazandırmalı. Yetenek (meleke) diyoruz ya biz mantık eğitiminin onu vermesi gerekiyor. Bilgi üretebilme zeminini kazandırması gerekir.”

A1 kodlu akademisyen bu konudaki düşüncelerini “Kavramsal bir tartışmanın önemli olduğunu, bir analiz yapabilmeyen hayati olduğunu, eleştirel düşünebilmenin hayati olduğunu bilerek gelmelerini bekledim. Üniversitede mantığın temelini değil de farklılaşan yönlerini konuşabilmeyi çok çok arzu ederdim.” sözleriyle belirtmiştir. A4 kodlu akademisyen kavramsal düşünme, mantığın içerik bilgisine yönelik bilişsel kazanımları edinme ve dil mantığını öğrenme konusunda mantık dersinin gerekliliğini “Açık-seçik düşünmeyi, kavramsal düşünmeyi, şeyleri sınıflandırmayı, bölmeyi, tanım yapmayı, çıkarımlarda bulunmayı öğrenir. Her konuda aynı düşünme biçimi kullanmaz. Meselelere uygun olarak çıkarım biçimlerini kullanır. Dil mantığını da öğreneceğinden dil derslerinde de başarılı olur.” sözleriyle vurgulamıştır.

A5 kodlu akademisyen liselerde okutulan mantık dersinin mantığı diğer bilimlerle ilişkilendirme konusunda katkı sağlaması gerektiğini düşünmektedir. Bu konudaki görüşünü haberdar olduğu bir proje örneği üzerinden şu şekilde aktarmıştır:

“Bir Batı üniversitesinde geçen aylarda şöyle bir projenin kabul edildiğini haber olarak okumuştum: “İnsansız otomobillerin davranış biçimleri ile alakalı etik algoritmaların yazımı”. Bu türden bir projenin çalışılması elbette, sadece din, felsefe, mantık ve mühendislikle alakalı değil, disiplinler arası bir teşebbüsü gerektirmektedir. Bu noktada Anadolu İmam Hatip Lisesinde ve İlahiyat Fakültelerinde mantık dersinin verebileceği katkı temel düzeyde mantıksal çözümlene yeteneği iken, potansiyel katkıları ise çok daha fazla olacaktır.”

A1 ve A4 kodlu akademisyenler tartışmayı bilme ve kavramsal tartışmanın önemini kavramada lisede alınan mantık eğitiminin önemli olduğunu vurgulamışlardır. A1 kodlu akademisyen bu konudaki görüşünü “Tartışmayı bilmiyoruz işte ayıp olur mu, yanlış anlaşılır mı gibi başka kavramlarla konuşur hale geldik. Bu durumları acilen dilimizden temizlememiz gerekiyor. Mantıkla ilgili tüm konuşmaların aslında bir çerçevesi ve sistematiği olmakla beraber nihayetinde tercihler olduğunu fark etmemiz gerekir. Farklı tercihlerimizin de mantığın kurguladığı düşünme metotları ile yerli yerine oturabileceğini

düşünüyorum. Bunu kuramazsak kavga yaparız. İşte bu kavgalar yapılırken ulaşmak istediğimiz o entelektüel seviyeye ulaşmamız da gecikir.” şeklinde ifade etmiş olup tartışma yaparken farklı görüşlerin mantıksal çerçevesi içerisinde ifade edilmesi gerektiğinin önemine vurgu yapmıştır. A4 kodlu akademisyen ise her konuda aynı düşünme biçiminin kullanılmayacağını, meselelere uygun çıkarım biçimlerinin kullanılması gerektiğini bunun da lisede alınan mantık eğitimiyle edinilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

3.2.2. Akademisyenlerin Anadolu İmam Hatip Lisesinde Alınan Mantık Eğitiminin Din Eğitimiyle İlişkisine Dair Görüşlerine Ait Bulgular

Akademisyenlerin Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulan mantık dersinin öğrencilerin dini eğitimini nasıl etkileyeceği konusunda görüşlerine başvurulmuştur. Akademisyenler lisede alınan mantık eğitiminin öğrencilerin yaşamdaki nedensellikleri anlama becerisine, dini entelektüel gelişime, mantığa karşı olan olumsuz önyargıları kaldırmaya, mantığın İslam kültüründeki yerini anlamaya, analitik, eleştirel, sezgisel ve yaratıcı düşünme becerisine, dini metodoloji oluşturmaya etkisi olacağı konusunda görüş bildirmişlerdir (Tablo 8).

Tablo 8. Anadolu İmam Hatip Lisesinde Okutulan Mantık Dersinin Öğrencilerin Dini Eğitimine Etkileri Hakkında Akademisyen Görüşleri

Akademisyen görüşleri	Frekans (f)
Dini entelektüel gelişimi sağlama	1
Kâinata dönen nedensellikleri anlamasını sağlama	1
Mantığın İslam kültüründeki yerini anlamayı sağlama	1
Dini açıdan öğrencilerin mantık dersine olan olumsuz önyargısını ortadan kaldırma	1
Analitik düşünebilme becerisi kazandırma	1
Eleştirel düşünme becerisi kazandırma	1
Sezgisel düşünme becerisi kazandırma	1
Yaratıcı düşünme becerisi kazandırma	1
Dini önermelerin mantıksal yapısını anlama	1
Dini metodoloji oluşturmaya katkı sağlama	1
Dini bilgilerin mantıklılığını temellendirme	1

A1 kodlu akademisyen mantık eğitiminin dini entelektüel bir gelişim açısından kişinin olaylara bakışını, problemleri değerlendirmesini etkilediğini savunmaktadır. Bu konudaki görüşünü “İslam dininin insanın kendisiyle etrafındaki kâinatla ilişkisini kurma zorunluluğu vardır. Yani tanrı âlem insan ilişkisi diye felsefede ifade edilen kişinin kendini bilmesi, kendi düşünmesini anlamasını bilmesi ve bunu dış dünyada değerlendirmesi aslında Allah’la olan ilişkisinin temel unsurudur. İşte bu noktada mantık insanın zihni yapısını ve kâinata dönen nedensellikleri olup biten ilkeleri anlaması açısından son derece önemlidir.” sözleriyle vurgulamıştır. Bu doğrultuda mantık eğitimi alınmaması ya da yetersiz alınması dini eğitimde de analiz gücünü ortadan kaldırarak doktri-

nasyona bağlı mecburiyetlere sebep olabileceği görüşünü savunmaktadır.

A2 kodlu akademisyen İslam bilimlerinde de kullanılan mantığın dinî ilimler konusunda söz sahibi olmak isteyen birisi tarafından mutlaka bilinmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu konudaki vurgusunu klasik mantık ve Gazzâlî üzerinden yapmış olup İslam kültüründe mantığın yerini derslerinde de vurguladığını belirtmiştir. Mantığın İslam kültüründeki önemini vurgulanarak, dinî açıdan öğrencilerin mantık dersine olan olumsuz ön yargısını ortadan kaldırılabileceğini şu sözleriyle ortaya koymuştur:

“Mantık dersini veren hoca mantığın İslam kültüründeki yerini çok net bir şekilde ortaya koyabilirse bu okullarda çok etkili olacağını düşünüyorum. Ben derste bunu yapmaya çalışıyorum. Özellikle Gazali vurgusunu yapmayı hiç unutmuyorum. İslam toplumunda Gazali’ye bakış açısı farklıdır diğer İslam filozoflarına göre. Gazali bir dönüm noktası olarak görülür. Bunu söyleyince mantık üzerine ilginin arttığını görüyorum. Kütüphanelere bakıldığında en çok yayın olan alanlardan biri klasik mantık alanıdır. İşte klasik mantık başta verilirse bu derse olan önyargıda yıkılıyor zaten derste başarı önyargıları yıkmakla mümkündür. Bu şekilde katkı sağlayacağını düşünüyorum.”

A4 kodlu akademisyen Mantık dersini alan bir öğrencinin analitik düşünmeyi öğreneceğini, eleştirel, sezgisel ve yaratıcı düşünme becerileri kazanacağını ifade etmiş olup öğrencilerin bu düşünme biçimleri ile dinî ilimlerde doğru tespitlerde bulunabileceğini belirtmiştir. A5 kodlu akademisyen lisede alınan mantık eğitiminin dinî metodoloji oluşturmaya ve dinî önermelerin mantıksal yapısını anlamaya katkı sağladığını *“Öğrenci başlangıçtan dini önermelerin inanç temelli unsurlar olduklarını mantıksal olarak fark ederse, bu durum din eğitimine olumlu olarak yansımaya sahiptir. Şayet bu durum fark edilmez ve bütün disiplinlerin konu içerikleri aynı yapı içerisinde ele alınırsa, bu durumda hem dini eğitim hem de diğer öğrenim alanları arasında ciddi bir bocalama ortaya çıkmaktadır.”* sözleriyle ifade etmiştir. A6 kodlu akademisyen mantık eğitiminin dinî bilgilerin doğruluğunu, yanlışlığını sorgulama ve mantıksallığını temellendirme yönündeki getirisini şu sözleriyle açıklamıştır:

“Günümüzde kendisini din âlimi olarak tanıtan insanlar türemektedir. Bu insanlar şimdiye kadar görmediğimiz-duymadığımız şeyleri günah/haram ilan etmektedirler. Akli başında herkes, ortaya atılan ve

günah addedilen çoğu durumların aslında öyle olmadığını mantık çerçevesinde cevabını bulabilmektedirler. Zira din, mantık dinidir ve her günah ya da sevap olarak değerlendirilen durumların muhakkak mantıklı bir dayanağı söz konusudur. “Mantıklı/mantıkla din eğitimi” alan öğrenciler, sözde gerekçelerle ortaya atılan durumların ‘güya’ olduğunu bilebilecek bilince sahip olacaktır.”

3.2.3. Akademisyenlerin Mantık Derslerinin Anadolu İmam Hatip Liselerinde ve İlahiyat Fakültelerinde Olmasının Öğrencilere Katkılarına Ait Görüşlerine İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin mantık derslerinin Anadolu İmam Hatip Liselerinde ve İlahiyat Fakültelerinde olmasının öğrenciye ne tür katkılar sağlayabileceği yönünde görüşleri alınmıştır. Bu soruya yönelik görüşlere bakıldığında, akademisyenler her iki okulda da verilecek mantık eğitiminin öğrencilere dinî alanlara yönelik beceriler, bilişsel alanlara yönelik beceriler, diğer disiplinlere yönelik beceriler açısından katkılar sağlayacağına yönelik beyanlarda bulunmuşlardır (Tablo 9).

Tablo 9. Mantık Derslerinin Anadolu İmam Hatip Liselerinde ve İlahiyat Fakültelerinde Olmasının Sağlayacağı Katkılar

Akademisyen görüşleri	Frekans (f)
Dini bilgileri diğer bilim alanlarıyla ilişkilendirebilme	1
Dini bilgileri diğer alanlara aktarabilme	1
Dini bilgileri gündelik yaşantısıyla ilişkilendirme	1
Dini alanda doğru öncülük etmesini sağlama	2
Mantıklı düşünme ve doğru düşünmeyi geliştirme	2
Dini ilimler alanında kişileri otoriteden kurtarma	1
Öğrencinin dini alandaki gelişiminde özgüvenini arttırma	1
Sorgulama becerisi kazandırma	1
Dini kaidelerin mantık temeli üzerine oturtulması	1
Dini bilgilerin doğruluğu yanlışlığını ayırt etme	1
Kutsal metinlerin doğru değerlendirilme	1
Disiplinli düşünme alışkanlığı kazandırma	1
Dine muhalif görüşlere karşı doğru savunma gücü kazandırma	1
Farklı disiplinlerin çalışma içeriğinin anlaşılması	1
Bilişsel becerilerini geliştirme	1
Mantıksal çözümlenmeye katkı	1
Bilgi donanımlarının güçlenmesini sağlama	1

A1 kodlu akademisyen mantık eğitiminin İmam Hatip Liselerinde ve İlahiyat Fakültelerinde aşamalı olarak verilmiş olmasının öğrencilerin öğrendikleri dinî bilgileri diğer alanlara aktarabilme ve diğer bilim dallarıyla ilişkilendirme konusunda katkılar sağlayacağına dair görüşünü şu ifadelerle ortaya koymuştur:

“İmam hatiplerin bir dünya gücüne ulaş-

bilecek niteliğe sahip olması gerekiyor. Yani imam hatiplinin her durumu konuşacak niteliğe gelmesi gerekiyor. İmam hatiplilerin dini bilgilerini tüm bilim alanlarına aktarabilecek veya ilişkilendirebilecek bir güce ihtiyacı var. Kişi sadece ahirete dair bilgileri değil bugün burada şimdi ilişkilendireceği bilgileri ve zihinsel kurguları kurabilecek bir duruma gelmesi lazım. Bu bir yeti aslında bunun öğrenilmesi gerekiyor.”

A1 kodlu akademisyen bu okullarda verilecek olan mantık eğitiminin öğrencilerin dini alanda doğru öncülük etmesini sağlamaya yönelik katkılar oluşturabileceğine yönelik olarak şu açıklamayı kullanmıştır:

“İmam hatiplilerin toplumun önünde başı çekeceği gibi bir beklenti varsa bireysel eğitimin ancak düşünme eğitimiyle başladığını bilmek lazım. Düşünme yetisine sahip olmamış kişilerin öncü olması mümkün değildir. Bu yüzden öncünün bütün bilgi alanlarına dokunması lazım, bunu yaparken de bir metot dâhilinde, bir sistematik dâhilinde bunu yapmak gerekiyor. Hatta imam hatiplerin ve ilahiyatların artması döneminde tam da yeniden hatırlamamız gereken bir noktadır.”

A2 kodlu akademisyen eğer mantıklı düşünme ve doğru düşünme yöntemini her iki okulda da verebilir ve bunun dini ilimlerle bağlantısı kurulabilirse dini eğitim alan kişilerin bu alanlardaki otoritelerden kurtarılmasına katkı sağlanacağına yönelik düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

“Dini bilgi üretimi alanında ülkemizde ciddi bir kaos var. Kaosun sebebi dini bilgi üretilirken din âlimlerinin kullandığı yöntemin kullanılmayıp, rastgele bir yöntem kullanılması. Bir öğrenci gerek ilahiyatta gerekse imam hatip lisesinde muteber sayılıyor, otoriter saydığı hocanın görüşünü savunuyor. Eğer mantıklı düşünme ve doğru düşünme yöntemini her iki okulda da verebilir ve bunun dini ilimlerle bağlantısını kurabilirsek o zaman dışarıdaki otorite olarak kabul edilen insanların dini olarak verdiği bilgi ve hükümlerin yanlış olup olmadığı fark edilebilir. Öğrenci tarafından kendisi de söz sahibi olur, bu katkısını önemsiyorum.”

A2 kodlu akademisyen ayrıca bu iki okulda verilecek iyi bir mantık eğitiminin öğrencinin sorgulama gücünü artıracaklarını bu sayede dini bilgilerdeki çelişkileri bulabileceğine ve kutsal metinleri değerlendirebileceğine yönelik katkılarının olacağı fikrini ise şu şekilde dile getirmiştir:

“Sorgulama yeteneğini sağlar. Kendisine din olarak sunulan, kaynak olarak sunulan ne varsa onları doğru ya da yanlış olarak ayırt edebilir. Yüzde yüz olmasa bile mantık eğitimi görmeyene göre daha rahat ayırt edebilir. Bu anlamda bir adım öndedir. Kutsal metinlere yapılan yorumları mantık süzgecinden geçirebilir. Hadislerle ilgili yapılan tartışmalarda doğruyu yanlış ayırt edebilir, kendince doğru söyleyenle yanlış söyleyeni dini tüm konularda ayırt edebilir.”

A4 kodlu akademisyen ise bu okullarda verilecek mantık eğitiminin öğrencileri disiplinli düşünmeye sevk edeceğini ve bu manada kendisini yanlış düşünme biçimlerinden koruyabileceğine yönelik katkılarını şu şekilde ortaya koymuştur:

“Hem lisede hem de yükseköğretimde mantık dersi alan bir öğrenci disiplinli ve doğru düşünme alışkanlığını kazanır. Böylece hem yanlış düşünme biçimlerinden hem de bunlarla ortaya çıkan din iddialı gruplardan uzak olacağı gibi bunların yanlışlıklarını ortaya koymada daha başarılı olacaklardır.”

A4 kodlu akademisyen ayrıca verilecek olan bu eğitimin içeriğinin öğrencilere kazandıracak katkılarının birinin de kendilerini dine muhalif olan görüşlere karşı daha güçlü savunmalarını sağlayabileceğini şöyle ifade etmiştir:

“Pozitivist, ateist, materyalist vb. düşünme biçimlerine güçlü, sağlam ve doğru cevaplar verebilme gücünü kazanacaktır. Yani döneminin sapkın düşünme biçimlerine karşı sağlam cevapları olacaktır.”

A5 kodlu akademisyen alınacak bir mantık eğitiminin öğrencilere farklı disiplinlerin hangi yöntem ve içeriklerle çalıştığına yönelik veriler kazandırabileceğini ve bu verilerle bu disiplinlerin daha çabuk ve kolay anlaşılabilir öğrenilebileceğine yönelik katkılar sağlayacağını şöyle dile getirmiştir:

“Mantık sanatının bu okullarda verilmiş olması bütün alanlarda olduğu gibi Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde ve İlahiyat Fakültelerinde, farklı disiplinlerin çalışma içeriğinin yapısal farklılığının fark edilmesine katkı sağlamaktadır.”

Yine A5 kodlu akademisyen bu iki okulda verilecek verimli bir mantık eğitiminin öğrencilerde bilişsel beceri ve mantıksal çözümlene yetilerine yönelik katkılar sağlayacağını, bunun da disiplinler arasında bağ kurma nok-

tasında öğrencilere katkılar sağlayabileceğini şu şekilde beyan etmiştir:

“Bu sanatla alakalı öğrenimler insanın bilişsel yeteneklerine dair çözümler içerdiği için, düşünme ve muhakeme işleminin gerçekleştirilme biçimine dair de ipuçları sunmaktadır. Elbette mantık sanatı, işlevsel boyutu ile dini ilimler, sosyal bilimler, bilgisayar bilimleri gibi pek çok disiplinin ilgi alanıdır. Bu noktada Anadolu İmam Hatip Lisesinde ve İlahiyat Fakültelerinde verilecek bir mantık dersinin muhtemel katkıları sayıca çok fazladır.”

Son olarak A6 kodlu akademisyen her iki okulda da verilecek yeterli bir mantık eğitiminin öğrencilerin dini alanlarda ve diğer bilimsel alanlarda da sağlam temellerle donatılmasına katkı sağlayabileceğine yönelik beyanını “Mantık derslerinin Anadolu İmam Hatip Liselerinde ve İlahiyat Fakültelerinde olması, öğrencilerin sağlam temellerle hakiki dini ve disiplinsel bilgilerle donanmalarına olanak tanır.” şeklinde açıklamıştır.

3.3. Akademisyenlerin Lisede Verilen Mantık Dersinin İlahiyat Fakültelerinde Okutulmakta Olan Mantık Derslerine Yansımaları Hakkındaki Yaklaşımları

Akademisyenlerin lisede verilen mantık dersinin İlahiyat Fakültelerinde okutulmakta olan mantık derslerine yansımaları hakkında görüşleri nelerdir?

Akademisyenlerin Anadolu İmam Hatip Lisesinde okutulan mantık dersinin İlahiyat Fakültesinde okuyan öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda görüşlerine başvurulmuştur. Akademisyenler, bu soru kapsamında lisede alınan mantık eğitiminin öğrencilerin analiz becerisine, akademik gelişimine, temel mantık bilgisine, hazır bulunuşluklarına, derse olan ilgisine, dil gelişimine ve sorgulama becerilerine etkisi olacağı konusunda görüş bildirmişlerdir (Tablo 10).

Tablo 10. Anadolu İmam Hatip Lisesinde Okutulan Mantık Dersinin İlahiyat Fakültelerine Yansımaları Hakkındaki Görüşleri

Akademisyen görüşleri	Frekans (f)
Analiz/değerlendirmeye etkisi	1
Mantık problemlerine ilişkin zihinsel inşaa	1
Akademik açıdan destekleme	1
Temel mantık bilgisine sahip olma	2
Hazır bulunuşluklarını artırma	1
Derse olan ilgiyi artırma	1
Dil gelişimine katkı sağlama	1
Düşüncenin sorgulanmasını sağlama	1
Dini kaidelerin mantık temeli üzerine oturtulması	1

Liselerde okutulan mantık dersinin İlahiyat Fakültelerinde öğrencilerin analiz ve değerlendirme gücünü arttıracığı, mantık problemlerine ilişkin zihinsel bir inşaa sağlayacağı ve akademik açıdan temel oluşturacağı yönünde olumlu etkilerini belirten A1 kodlu akademisyen öğrencilerin liseden bu yeterliliklerle gelmediğini belirtmiştir. A2 kodlu akademisyen liselerdeki mantık dersinin öğrencilerin ilahiyat fakültelerinde temel mantık bilgisine sahip olmalarını sağlayacağı yönündeki görüşlerini “Mantığın ne demek olduğunu, aklın ilkelerinin ne olduğunu bilen bir öğrencinin fakülteye geldiğinde kendini fark ettirmesi tabii ki söz konusudur.” şeklinde vurgularken, A3 kodlu akademisyen lisede okutulan mantık dersinin öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ve derse olan isteklerini arttırdığı yönündeki gözlemlerini “Mantık dersini, üniversiteye gelmeden önceki eğitiminde almış öğrencilerin dersi almamış öğrencilere nazaran derse daha hazır ve istekli oldukları gözlemlenmektedir.” sözleriyle ifade etmiştir. A4 kodlu akademisyen liseden mantık dersini öğrenerek gelen öğrencilerin dil mantığına hâkim olacaklarını ve Arapça eğitiminde daha başarılı olacakları ifade etmiştir. A6 kodlu akademisyen lisede alınan mantık eğitiminin düşünceyi sorgulama ve dini kaideleri mantık temelleri üzerine oturtmalarını sağlama işlevlerinden şu sözlerle bahsetmektedir:

“Bazen insanlar bazı düşünceleri sorgulamaksızın olduğu gibi kabul etmektedir. Düşünce yapısını etkileyen bu durum bireyin davranışlarına yansımaktadır. Söz gelimi, kendisinden istenen bir fiili nedenini-niçinini sorgulamaksızın uygulamaktadır. Evet dinde sorgulama yoktur. Fakat buradaki kasıt, hiçbir mantıki temel aranmamalıdır anlamında değildir ki. Böylece özelde dini kaideler mantıki bir temele oturtulmadığı için karşı tarafa sağlam bir bilgi aktarımı sağlanamamaktadır. Zira Gazali'nin de ifade ettiği gibi “mantık bilmeyenin ilmine güvenilmez.” Bu vesileyle liselerde okutulan mantık dersi İlahiyat Fakültelerinde okuyan öğrencilere üzerinde bilgide güvenilirliğini sağlamaktadır.”

Lisede alınan mantık dersinin Tablo 47’de yer alan becerilerin gelişimine olumlu katkıları belirten akademisyenler öğrencilerin çoğunluğunun mantık dersi almadığını, alan öğrencilerin ise İlahiyat Fakülteleri’ne yeterli transferi sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. A1 ve A4 kodlu akademisyenler lisede mantık dersi alan öğrencilerin de yeterli mantık bilgisine sahip olmadığını düşünmektedir. A1 kodlu akademisyen bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

“Ben mantıkla ilgili ilk derlerde mutlaka bunu soruyorum “daha önce mantık der-

si aldınız mı?” diye. Bazı öğrenciler galiba biz lisede benzer bir şey görmüştük, galiba lisede p ise q lar görmüştük gibi ifadeler yer veriyorlar, ama İlahiyat Fakültesinde bu derslerde mantığın düşünmeyle ilişkisinin çok kurulmadığını gözlemliyorum. O yüzden bir transfer sağladığını göremiyoruz maalesef. Nedeni şöyle izah edebilirim, lisede felsefe dersi, mantık dersi aldığını söyleyen öğrencilerle bizim ilahiyattaki konuştuğumuz meseleleri mantık dersinde gördüklerinde daha önce gördüklerinin farklı bir şey olduğunu söylüyorlar. İlişkileştirme olmuyor.”

A4 kodlu akademisyen lisede mantık dersi alan öğrencilerin akıl yürütmenin ne olduğuna dair bazı temel bilgilere sahip olmakla birlikte ezberletilenlere sahip olduklarını “Açıkçası teorik düzeyde ezberletilerek bazı bilgiler öğretilmiş ancak tatbikata yönelik bir şey yapılmamış. Mantık dersinden ne hatırladıkları sorulduğunda; “yağmur yağarsa yerler ıslanır” gibi örnekleri ezberden söyleyebiliyorlar. Ne var ki bunun dil, din ilimlerine yönelik uygulaması yapılmadığı için bu bilgiler unutulmaya yönelik olarak öğretilmiştir. Elbette bunlar, dersten habersiz olan öğrencilere göre daha iyi durumdadırlar. Fakat dersin verimli bir biçimde öğretilmesi, İlahiyat Fakültesinde mantık dersine olumlu bir katkı sağlayacaktır.” sözleriyle açıklamıştır.

Lisede mantık dersi alan ve edindikleri bilgileri fakülteye transfer edemeyen sınırlı sayıdaki öğrenciye rağmen akademisyenler İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun Anadolu İmam Hatip Liselerinden geldiğini ve mantık dersi almadan geldiklerine dair gözlemlerini ifade etmişlerdir. Akademisyenler Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin çoğunluğunun İlahiyat Fakültelerine geldiğine dair görüş belirtmekle birlikte İlahiyat Fakülteleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasındaki bağlantının yeterince kurulmadığını düşünmektedirler. A1 kodlu akademisyen bu konudaki görüşlerini “Aslında İlahiyat Fakülteleri alt kademesinde bir lisesinin olduğunun farkında değil. Anadolu İmam Hatip Liseleri ilahiyat yok gibi, ilahiyatlar da İmam hatipler yok gibi çalışıyor. Bu yüzden de imam hatiplerin ilahiyatlara hiçbir katkısı yokmuş gibi bir hava hâkim. Bunun acil bir şekilde değerlendirilmesi gerekiyor.” şeklinde belirtmiştir. A4 kodlu akademisyen İlahiyat Fakültelerine gelen öğrencilerin yüzde doksanının mantık dersi almadan geldiği için fakültede verilen mantık dersinin mantık teriminin kelime anlamından başlayarak en temel bilgileri ve mantık tarihini içerdiğini belirtmiştir. A4 kodlu akademisyen bu durumun İlahiyat Fakültelerindeki mantık dersinden beklenen hedeflere ulaşmada güçlük yarattığını “Hızlı bir şekilde kavramlar, önermeler, akıl yürütmeleri ve beş sa-

nat iki kredilik derste anlatılmaktadır. Teori olarak bu konuların süratle anlatılması ve tatbikat yapılamaması dersten beklenen hedefin gerçekleşmesine imkân vermemektedir. Buna göre Anadolu İmam Hatip Lisesinde bu dersin öğretilmesinin zorunluluğu çok açıktır.” sözleriyle ifade etmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada çeşitli üniversitelerin İlahiyat Fakültelerinde mantık dersi veren akademisyenler ile mantık dersi alan aynı fakülte öğrencilerinin mantık dersine olan bakış açıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin mantık dersiyile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma süresince 6 akademisyen ve 8 İlahiyat Fakültesi öğrencisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak her gruba araştırma problemini ortaya koyabilecek çeşitli görüşme soruları sorulmuş, araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizleri yapılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın önemli sonuçlarından birisi katılımcıların Anadolu İmam Hatip Liselerinde verilecek olan mantık eğitiminin öğrencilerin bilişsel yapılarında, gündelik ve dini yaşamlarında ve akademik hayatlarında olumlu etkiler yarattığına yönelik görüşe sahip olmalarıdır. Anadolu İmam Hatip Lisesinde alınacak mantık eğitiminin birey için önem arz eden bilişsel, dini, gündelik ve akademik hayatlarına büyük katkı sağlayabileceği inancı tüm katılımcılar tarafından beyan edilmiştir. İnsanın hayatını şekillendiren temel yetilerin bu ders aracılığıyla elde edilebileceği inancı önemli bir bulgudur. Bu alanlarda yeterliliğe sahip olmak özelden her insan için önemli bir durumdur. Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisi, hayatının her aşamasında diğer bireylerle ilişki içerisinde bulunmasını gerektiren statülerde görev almaktadır. Doğru düşünen, doğru konuşan, doğru kararlar almak zorunda kalan, çeşitli durumlar karşısında akıl yürütebilen, yeri geldiğinde eleştiren, sorgulayan, çelişkileri ve tutarsızlıkları bulabilen bireyler haline gelmeleri önemlidir. Özellikle de meslek derslerinde problem çözme becerisi kazandırma amacına ulaşmak için öncelikle sağlam bir altyapı oluşturmak gerekmektedir. Bunun için derslerde dinî bilgilerin ve bilimsel problem çözme sürecinin öğretilmesi ve benimsetilmesi büyük bir önem taşımaktadır. (Yiğit, 2019) Bu nedenle Anadolu İmam Hatip Lisesinde mantık eğitiminin verilmesi bir gereklilik oluşturmaktadır. Ayrıca Anadolu İmam Hatip Lisesi gibi din eğitimi ağırlıklı okullarda mantık gibi dini öğrenimi destekleyici derslerin verilmesi katılımcılar tarafından istisnasız desteklenen bir durumdur. Çünkü verilecek mantık eğitimi akli disiplinli düşünmeye alıştıtırır ve akıl ile alakalı her etkinliği olumlu yönde etkiler. Katılımcıların tamamının bir dini inancı doğru yaşamak için gerekli olan bütün

yetilerin mantık eğitimi sayesinde disiplinli hale getirelebileceğine yönelik fikir birlikteliği göstermiş olmaları din eğitimi verilen bu okullarda mantık gibi dersleri daha anlamlı kılmaktadır. Yapılan araştırmalarda da benzer bulguya rastlanmış olup Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin psikoloji, mantık, sosyoloji gibi derslerin zorunlu olması gerektiği ve seçmeli olması durumunda bazı nedenlerden ötürü seçemeyebildikleri yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Ece, 2018). Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler psikoloji, sosyoloji mantık gibi üniversite sınavında soru çıkan derslerin sayısının ve seçmeli/zorunlu olması durumunun yeniden düzenlenmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir (Ece, 2018). Katılımcılar bu dersin meslek derslerini ve içeriklerini birbiriyle ilişkilendiren bir etkiye sahip olduğunu ve bu bağlamda bu dersleri kolaylaştıran, anlamlandıran ve daha doğru kavranmasına yardımcı olan bir etki yarattığına da değinmişlerdir. Meslek derslerinin doğru anlaşılmasının bu alanda etkinlik sergileyecek her bireyi dini doğru anlama, yaşama ve yaşatma sürecine sevk edeceğini düşündüğümüzden dolayı bu okullarda verilecek mantık eğitimini de önemsemekteyiz.

Araştırma bulgularının bir kısmı sadece bir kısım paydaşın görüşüne dayanması sebebiyle ilgili katılımcı gruplarının görüşlerini içermektedir. Örneğin mantık eğitiminin kutsal metinleri anlama ve yorumlamadaki etkisi konusunda sadece öğrenci grubunun görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin neredeyse tamamı mantık eğitiminin kutsal metinleri yorumlamak noktasında kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bu dersi almadan önce sanki hiçbir kutsal metni yorumlayamayıp anlamlandıramayacakları yönünde bir fikre sahip oldukları ve bu ders sayesinde bunun yıkıldığına yönelik ifadelerine rastlanılmaktadır. Bu dersin öğrencilerde kendi alanlarıyla ilgili temel olan bir durum karşısında onları cesaretlendirmiş olması çok önemli ve anlamlı bir bulgu olarak görülmektedir. Müslümanların rehberi olan Kur'an-ı Kerim'in bir kutsal metin olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler için bu dersin bu konuda katkısının ne kadar önemli olduğu dikkat çekicidir.

Paydaşlardan sadece akademisyen görüşlerini içeren bir diğer önemli sonuç ise lisedeki mantık eğitiminin üniversiteye olumlu katkı sağlayacağı yönündedir. Akademisyenler lisede verilecek mantık eğitiminin öğrencilerin sorgulama, analiz ve değerlendirme becerilerini geliştireceği, temel mantık bilgisine sahip olmalarını sağlayacağı ve hazır bulunuşluklarını arttıracığı yönünde görüş belirtmiş olup bu sebeple lisede verilecek mantık dersinin önem arz ettiğini dile getirmişlerdir. Özellikle Anadolu İmam Hatip Liselerinde verilecek olan mantık dersin İlahiyat Fakültesine gelecek öğrenciler için önem arz etmektedir. Çünkü yukarıdaki izah edilen kazanım-

ların din eğitimi alacak bireyler için gerekli olduğunu ifade etmiş olmaları da önemli bir bulgudur. Ayrıca akademisyenler, İmam Hatip okullarından İlahiyat Fakültesine gelen öğrenci sayısının oldukça fazla olduğunu, ancak bu dersi İmam Hatip okullarında okurken alan öğrencilerin ise sınırlı olduğu, bu sebeple lisans döneminde mantık derslerinin temelini ilk kez atılmaya çalışılmasının, İlahiyat Fakültesi düzeyinde mantık eğitiminin istenilen konuma oturtulmasına imkân vermediği, bu yüzden özellikle Anadolu İmam Hatip Liselerinde bu dersin zorunlu olarak verilmesinde fayda olacağı ve bu eksikliklerin bir kısmının bu şekilde ortadan kaldırılabileceği yönündeki ifadeleri de diğer önemli bir bulgu olarak göze çarpmaktadır. Akademisyenler İlahiyat Fakültesi düzeyinde bu ders için daha dinamik bir dersin işlenişinin temellerinin lise dönemleriyle ilişkili olduğunu beyan etmişlerdir. Bu sebeple Anadolu İmam Hatip Liselerinde verilecek mantık eğitiminin önemsenmesi gerekli olup, özellikle İlahiyat Fakültelerindeki mantık ve din konularına katkı sağlaması için gerekli hassasiyetin gösterilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya dayanılarak şu açık şekilde söylenebilir ki mantık dersinin ve kurallarının din ile ilişkilendirilmiş halini içermeyen bir imam hatip eğitim sistemi, içindeki mantık programı ve ders kitabı sadece dini bilgilerin sorgusuz, nakilci ve ezberci şekilde öğrenilme ve öğretilme yolunu açar ki bu da okulların ve bu okullardan mezun olan öğrencilerin dini bilgi üretemeyen modern bilimden bağımsız taklitçi bireyler halinde yetiştirilmesine neden olabilir.

5. Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler: Verilecek olan bir dersin istenilen verimliliğe ulaşabilmesinin yegâne temeli verilecek dersi uygulama yetkisine sahip olan kurumların bu derslerin verimliliğini üst düzeye çıkartabilecek değişikliklere açık olması ile mümkün olacaktır. Bu maksatla Anadolu İmam Hatip Liselerinde verilecek olan mantık eğitimi, hem kendi hedeflerine ulaşmasını hem de ilişki içinde olduğu diğer meslek derslerinin hedeflerine ulaştırmasını kolaylaştırması açısından önemlidir. Araştırmanın her aşamasında görülmektedir ki Anadolu İmam Hatip Liselerindeki mantık eğitiminin programları açısından bu okullarla ilişkili hale getirilmesi, Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulacak mantık kitaplarının din eğitimi destekleyici bir yapılanmada düzenlenmesi, bu okullardaki mantık ders kredisinin arttırılması mantık dersinin bu okullarda zorunlu hale getirilmesi, sınıf düzeyi durumlarının güncellenmesi, bu okullarda eğitim verecek felsefe grup öğretmenlerinin mantığı dinle ilişkilendirebilecek ilgili hizmet içi eğitimlerden geçirilmesi gibi değişikliklerle geliştirilmiş olmasının, istenilen verimin bu okullar için şu an ki

veriminden daha fazla yukarı doğru yönelmesine katkı sağlayacağını düşünmekteyiz. Yani birbiriyle hiyerarşik ilişki taşıyan (Anadolu İmam Hatip Lisesi – İlahiyat Fakültesi) gibi okulların ders programları ve haftalık ders çizelgeleri hazırlanırken hiyerarşik ilişkinin mutlaka göz önünde tutularak programların düzenlenmesinin faydalı olacağını düşünmekteyiz. Anadolu İmam Hatip Lisesinde zorunlu olmayan bir dersin, İlahiyat Fakültesinde zorunlu olarak bulunmuş olması önerimizi destekleyici bir veridir ve bu durum çalışma boyunca edinilen verilerle çalışmaktadır. Bu durum önerimizdeki haklılığımızı ortaya koyan bir başka durum olarak görülmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler: Bundan sonra yapılacak olan mantık çalışmalarında teorik içerikli çalışmaların yanı sıra uygulama içerikli alan çalışmalarının da yapılması faydalı olabilir. Ayrıca yapılacak alan çalışmalarının eğitim ile ilişkilendirilerek yapılmasında, ileride mantık eğitimi alacak bireylerin daha iyi bir mantık eğitimi almalarına katkı sağlayacağını, çünkü sarmal bir eğitim sisteminde kademelerdeki gelişmelerin diğer kademelerdeki gelişmeleri olumlu yönde etkilediğini eğitim süreci içinde görmekteyiz. Yine araştırmamızda çok kısıtlı olsa da değindiğimiz daha erken dönemde bir mantık eğitiminin verilmesine yönelik çalışmalar yapılmasının faydalı olabileceğini de önerilerimiz arasında ifade edebiliriz.

6. Etik Kurul İzni

Bu araştırma Prof. Dr. Hülya Altunya danışmanlığında Veli Can tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır. Tezin 2018 yılında tamamlanmış olması sebebiyle ve 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanıldığından etik kurul izni yer almamaktadır.

7. Kaynakça

- Altunya, H. (2014), Mantık ve Dini İlimler İlişkisinin Tarihsel Gelişimi Üzerine Kısa Bir Tahlili. Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 30(1), 57-72.
- Bolay, S. H. (1993), Aristoteles Metafiziği ile Gazâlî Metafiziğinin Karşılaştırılması, İstanbul, MEB Yay.
- Ece, Ö.Y. (2018), Anadolu İmam Hatip Lisesi Eğitim Programına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Kartepe İlçesi Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Emiroğlu, İ. (2012), Klasik Mantığa Giriş, Ankara, Elis Yayınları.
- Gazzâlî, (1322), el-Mustasfâ Min İlmi'l-Usûl, Mısır, H. C. I.
- Küçük, H. (1988), İslam'da ve Batı'da Mantık, İstanbul, İlahiyat Vakfı Yayınları.
- MEB., (2018), Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları, Ankara, MEB Yayınları,
- Miles, M. B. ve Huberman, M., Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook, (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

- ÖSYM (2017), 2017-Lisans Yerleştirme Sınavları Sonuçları. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/osys/LYS/SayisalBilgiler11072017.pdf> Erişim tarihi: [21.11.2017].
- Özpilavcı, F. (2013), Mantık ve Dini İlimler, Isparta Mantık Araştırmaları Çalıştayı 1. Isparta, SDÜ Matbaası.
- Resmi Gazete (2013). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> Erişim tarihi: 04/09/2017.
- Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2016-2017. <http://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30> Erişim tarihi: 05/08/2017.
- Taylan, N. (2011), Anahatlarıyla Mantık Tarihçesi – Problemleri, İstanbul, Ensar Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2013), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (Genişletilmiş 9. Baskı), Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1999), Mantık Doğru Düşünme Yöntemi, Ankara, Bilgi Yayınevi.
- Yiğit, Y. (2019), Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Fonksiyonelliği (Sivas İli Örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Uluslararası Öğrencilerin COVID-19 Pandemisi Deneyimleri: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği

COVID-19 Pandemic Experiences of International Students: The Case of Recep Tayyip Erdoğan University

Bekir Güzel¹

¹Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Rize, Türkiye

Orcid: B. Güzel (0000-0002-0795-0768)

Özet: Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayısı her geçen yıl giderek artmaktadır. Bu durum uluslararası öğrencilere yönelik akademik çalışmaların yapılması ihtiyacını ve gerekliliğini de gündeme getirmektedir. Bu çalışmanın temel amacı Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi’nde (RTEÜ) öğrenim gören uluslararası öğrencilerin COVID-19 pandemisi deneyimlerinin keşfedilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi’nde öğrenim gören 587 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemleri arasında yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada toplam 20 uluslararası öğrenci ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular (1) COVID-19 pandemisi hakkındaki düşünceler, (2) COVID-19 pandemisindeki gündelik yaşam pratikleri/deneyimleri, (3) Pandemi sürecinde yaşadıkları zorluklar, (4) Pandemi sonrasındaki gelecek planları ve (5) Uzaktan eğitim süreci ile ilgili düşünceler olmak üzere beş başlık altında sunulmuştur. COVID-19 pandemisinin katılımcılar üzerindeki etkisine bakıldığında ekonomik ve psikolojik sorunlar başta olmak üzere barınma, eğitim ve sağlık gibi temel alanlarda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Buna rağmen katılımcıların genel olarak COVID-19 pandemisine ilişkin orta ve uzun vadede olumlu, gelecekleri hakkında umutlu, uzaktan eğitim süreci hakkında olumsuz düşüncelere sahipken bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim imkânlarının yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, pandemi, deneyim, uluslararası öğrenciler, Türkiye.

Abstract: The number of international students studying in Turkey is increasing each year. This situation raises the need and necessity of conducting academic studies on international students. The main purpose of this study is to explore the experiences of international students studying at Recep Tayyip Erdoğan University (RTEU) during the COVID-19 pandemic process. In this study, phenomenological research design was used in accordance with the qualitative research method. The population of this study consists of 587 international students studying at Recep Tayyip Erdoğan University. Maximum variation sampling, which is among the purposive sampling methods, was used in the study. In-depth interviews were conducted with a total of 20 international students and the data were analyzed by descriptive analysis method. Descriptive analysis method was used to analyze the data. Findings were presented under five headings: (1) Ideas on COVID-19 pandemic, (2) Daily life practices/experiences during COVID-19 pandemic, (3) Problems encountered during the pandemic process, (4) Future plans after the pandemic, and (5) Distance education. Considering the impact of COVID-19 pandemic on the participants, it has been determined that they have problems in basic needs such as housing, education and health, particularly economic and psychological problems. Despite this, it was concluded that the participants were generally positive about COVID-19 outbreak and the pandemic process in the medium and long term, hopeful about their future, negative about the distance education process, and they had insufficient opportunities in terms of accessing information and communication technologies.

Keywords: COVID-19, pandemic, experience, international students, Turkey.

I. Giriş

Kaos teorisinin temel prensiplerinden ilki “kelebek etkisi” olarak da bilinen “başlangıç durumuna hassas bağımlılık” ilkesidir. Bu ilkeye göre bir kelebeğin Pekin’de

kanadını çırpması ve bunun bir ay sonra New York’taki hava durumu üzerinde etkisinin görülmesi beklenmektedir (Akbaba Altun, 2001). Bu kelebek metaforu her ne kadar Edward N. Lorenz’in meteoroloji çalışmalarından

* Corresponding author. Email: bekir.guzel@erdogan.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 17.06.2021 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 12.02.2022

doi: 10.32329/uad.953964

hareketle geliştirilmiş olsa da benzer bir düşüncenin halk söylemlerinde de bulunduğu dair araştırmalar mevcuttur (Gleick, 1987; akt. Akbaba Altun, 2001). Bu durum söz konusu etkinin sadece bilimsel alanda değil gündelik yaşam pratiklerinde de karşımıza çıkabileceği anlamına gelmektedir. Nitekim gündelik yaşamdaki küçük bazı değişikliklerin zincirleme bir etki ile büyük sorunlara yol açabilecek kriz noktaları oluşturduğu bilinmektedir. Kaos teorisi bu noktaların her yerde olduğu anlamına gelmektedir (Akbaba Altun, 2001; Tuna Orhan, 2013).

2019 yılının son çeyreğinde Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan kentinde ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi de söz konusu kriz noktalarının küresel boyuttaki varlığının kanıtı niteliğindedir. Pandemi süreci ilk olarak 31 Aralık 2019 tarihinde Wuhan kentinde nedeni bilinmeyen bir pnömoninin (zatürre) Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki ofisine iletilmesiyle başlamaktadır (DSÖ, 2020). Başlangıçta 2019-nCoV olarak isimlendirilen bu yeni koronavirüs, sonraki dönemlerde SARS-CoV-2 olarak adlandırılmıştır (Li vd., 2020). Daha sonra yapılan araştırmalar neticesinde 11 Şubat 2020 tarihinde DSÖ hastalığın ismini COVID-19 olarak ilan etmiştir (DSÖ, 2020). Bu tarihten tam bir ay sonra DSÖ, COVID-19 salgınının artık bir pandemi olarak değerlendirileceğini açıklamıştır (DSÖ, 2020). İlgili literatürde COVID-19 pandemisine adını veren virüsün ilk olarak 1965 yılında Tyrrell ve Bynoe tarafından yüzey görünümündeki taç yapısından dolayı koronavirüs olarak adlandırıldığı ifade edilmektedir (Er & Ünal, 2020). Yunanca *pan* (tüm) ve *demos* (halk, insanlar) kelimelerinin birleşmesiyle ortaya çıkan pandemi terimi günümüzde dünya genelinde çok geniş bir alanda yayılan ve etkisini gösteren salgın hastalıkların genel ismi olarak kullanılmaktadır (Parıldar, 2020). Bu noktada kaos teorisi içinde bahsi geçen kelebek etkisi ilkesiyle pandemi teriminin ne kadar yakın anlamlar içerdiği anlaşılmaktadır.

COVID-19 pandemisi çok kısa sürede hem ulusal hem de küresel sistemleri etkisi altına almıştır. İnsanların gündelik yaşam pratiklerinden ülkelerin ulusal ve uluslararası politikalarına kadar pek çok uygulama bu süreçten etkilenmiş ve etkilenmeye de devam etmektedir. Özellikle sağlık sisteminde oluşan yoğunluk ülkeleri daha önce hiç görülmemiş tedbirler almak zorunda bırakmıştır. Bu süreçte başta esnek/dönüşümlü/evden çalışma, kısmi/tam zamanlı sokağa çıkma kısıtlaması, uzaktan/çevrimiçi eğitim, kamu/özel sektör çalışma saati düzenlemesi ve paket servis hizmeti gibi farklı uygulamalar ve tedbirler hayata geçirilmiştir. Her bir uygulama ve tedbir ülke içindeki milyonlarca, hatta milyarlarca insanın bir şekilde etkilenmesi anlamına gelmektedir. Örneğin bu araştırmanın örneklemini oluşturan uluslararası öğren-

cileri de içine alan uzaktan/çevrimiçi eğitim uygulaması düşünüldüğünde sadece Türkiye'de yükseköğretime kayıtlı 7 milyon 198 bin 987 öğrencinin bu uygulamadan etkilendiği görülmektedir. Üstelik okul öncesine, ilköğretime ve ortaöğretime kayıtlı tüm öğrenciler dikkate alındığında Türkiye'de yaklaşık 25 milyon kişinin bu uygulamadan etkilendiği ifade edilebilir (Bozkurt, 2020). UNESCO (2020) tarafından paylaşılan bilgilere göre tüm kademelerde okullarını kapatan 191 ülkede yaklaşık 1 milyar 600 milyon öğrenci pandemi sürecinden etkilenmiştir. Söz konusu sayıların bu kadar fazla olması, bu süreçten etkilenen kişilerin deneyimlerine yönelik akademik çalışmaların yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı da Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde (RTEÜ) öğrenim gören uluslararası öğrencilerin COVID-19 pandemisindeki deneyimlerinin keşfedilmesidir.

Türkiye'de öğretim gören uluslararası öğrencilerin sayısı son yıllarda giderek artmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre 2021 yılı itibarıyla Türkiye'de kayıtlı bulunan uluslararası öğrenci sayısı 200 binin üzerindedir. Bu sayının 2000-2001 eğitim öğretim yılında 16 bin 656 olduğu düşünüldüğünde niceliksel olarak önemli bir artışın yaşandığı anlaşılmaktadır (YÖK, 2021). Ancak YÖK'ün (2021) verileri incelendiğinde bu niceliksel artışın başta İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük illerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durumun söz konusu illerde çok sayıda üniversitenin bulunması, bu üniversitelerin alanında uzman veya tanınmış akademisyenlere sahip olması, bu üniversitelerde gelecekte önemli istihdam imkânı sunması beklenen bölümlerin aktif olması veya öğrencilere eğitim imkânı dışında farklı imkânların/fırsatların sunuluyor olması gibi farklı nedenleri olabilir. Fakat söz konusu niceliksel artış ülke genelindeki üniversitelere dengeli bir şekilde dağıtılmadığı, belirli bir plan ve program kapsamında yönetilmediği sürece hormonlu/orantısız bir büyümenin gerçekleşeceği öngörülmektedir. Bu tür bir büyümenin uluslararası öğrenciler açısından üniversiteye ve şehre uyum sağlama, sosyal ağlar oluşturma ve kolektif hareket etme, farklı sosyoekonomik ve akademik sorunlara maruz kalma gibi bazı olumsuzlukları da beraberinde getirme ihtimali göz ardı edilmemelidir. Nitekim bu tür olumsuzluklar olası kriz anlarında uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etme kapasitelerini ve dayanıklılık düzeylerini dolaylı olarak etkilemektedir.

2. Covid-19 Pandemisi ile İlgili Üniversite Öğrencilerine Yönelik Yapılan Araştırmalar

COVID-19 pandemisi ile ilgili literatürün 2020 yılının ilk aylarından itibaren oluşmaya başladığı anlaşılmaktadır (Bambra, Riordan, Ford & Matthews, 2020; Bosnalı &

Tander, 2020; Cullen, Gulati & Kelly, 2020; He & Harris, 2020; Karataş, 2020; Muniyappa & Gubbi, 2020; Özlü & Öztaş, 2020; Rome & Avorn, 2020; Sher, 2020; Tandon, 2020; Yücesan & Özkan, 2020). İlk çalışmaların genellikle tıp ve hemşirelik gibi sağlık bilimleri alanında olduğu; ancak pandemi süreci ilerledikçe sosyal bilimlere ait farklı disiplinler (sosyoloji, psikoloji, sosyal hizmet) tarafından yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir (Altın, 2020; Buzzi vd., 2020; Bozkurt, Zeybek & Aşkın, 2020; Çiçek & Almalı, 2020; Daniel, 2020; Demir & Çifçi, 2020; Doğan & Düzel, 2020; Durankuş & Aksu, 2020; Haleem, Javaid & Vaishya, 2020; Van Bavel vd., 2020; Yetkin Özbük, 2020; Zambrano-Monserrate, Ruano & Sanchez-Alcalde, 2020). Bu çalışmalardan bazıları doğrudan (Daniel, 2020; Demir & Çifçi, 2020), bazıları ise dolaylı (Buzzi vd., 2020; Haleem, Javaid & Vaishya, 2020) olarak eğitim ile ilgili konuları içermektedir.

Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde son bir yıl içinde çok sayıda çalışmanın yayınlandığı görülmektedir (Aktaş & Bostancı Daştan, 2020; Akyol, Başkan & Başkan, 2020; Bulguroğlu, Bulguroğlu & Özasan, 2021; Çetin & Anuk, 2020; Daniel, 2020; Duman, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020; Kürtüncü & Kurt, 2020; Korkut Gençalp, 2020; Saltürk & Güngör, 2020; Savage vd., 2020; Saefi vd., 2020). Bu çalışmalar öğrencileri genellikle (1) pandemi ve uzaktan eğitim süreçlerine uyum, (2) psikososyal sorunlar, (3) ekonomik zorluklar, (4) boş zaman aktiviteleri ve sağlıklı yaşam gibi konularla ilişkili olarak ele almaktadır. Duman (2020) COVID-19 pandemisinde üniversite öğrencilerinde oluşması muhtemel korku ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumunu araştırdığı çalışmasında öğrencilerin orta düzeyde korku ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumunda olduklarını tespit etmiştir. COVID-19 nedeniyle bir yakını kaybeden öğrencilerin korku düzeyleri diğer öğrencilere oranla anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca öğrencilerin korku ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumları arasında ileri düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır (Duman, 2020). Benzer şekilde bir kamu üniversitesi örneğinde Çetin & Anuk (2020) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada yakın çevreden birini kaybeden öğrencilerin kendilerini daha yalnız hissettikleri ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha düşük olduğu; yakın çevresinde ölümle sonuçlanan bir vaka deneyimlememiş olan katılımcıların yalnızlık hissetmedikleri ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Çetin & Anuk, 2020). Araştırma sonucunda öğrencilerin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık durumları arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır (Çetin & Anuk, 2020). Bulguroğlu, Bulguroğlu & Özasan (2021) tarafından ya-

pılan ve üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite, yaşam kalitesi ve depresyon durumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada öğrencilerin pandemi sürecindeki fiziksel aktivite düzeylerinin son derece düşük olduğu, buna bağlı olarak da yaşam kalitesi ve depresyon seviyelerinin olumsuz yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Literatürde doğrudan Türkiye'deki uluslararası öğrencilere yönelik yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın en özgün yönü Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerin COVID-19 deneyimlerine yönelik yapılmış ilk çalışma olmasıdır. Uluslararası literatür incelendiğinde COVID-19 pandemi sürecinde uluslararası öğrencilere yönelik çok sayıda çalışmanın yayınlandığı görülmektedir. (Firang, 2020; Gallagher, Doherty & Obonyo, 2020; Hope, 2020; Kulyar vd., 2020; Ma, Heywood & MacIntyre, 2020; Misirlis vd., 2020; Nguyen & Balakrishnan, 2020; Nurfaidah vd., 2020; Istiqomah & Meilani, 2020; Puspitasari & Rahayu, 2020; Savage, Jain & Ng, 2020; Zhai & Du, 2020; Widodo, Ferdiansyah & Fridani, 2020). Bu çalışmaların özellikle Uzakdoğu ve Asya-Pasifik bölgelerindeki ülkelerde bulunan uluslararası öğrencilere yönelik olması dikkat çekicidir. Bu durumun koronavirüs salgınının ilk olarak Çin Halk Cumhuriyeti'nde başlayıp tüm dünyaya yayılmış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Widodo, Ferdiansyah & Fridani (2020) Taiwan'da bulunan Endonezyalı öğrenciler ile gerçekleştirdikleri araştırmada pandemi sürecinde öğrencilerin akademik ve gündelik yaşamındaki deneyimlere odaklanmışlardır. Hollanda ve Suudi Arabistan'da bulunan Endonezyalı öğrencilerle yapılan bir başka araştırma öğrencilerin COVID-19 pandemi sürecinde eğitim faaliyetlerinden memnun olmadıklarını ve kendilerini son derece güvensiz hissettiklerini ortaya koymaktadır (Puspitasari & Rahayu, 2020). Buna karşın öğrencilerin yüksek düzeyde uyum sağlama eğiliminde oldukları ve çeşitli başa çıkma stratejileri geliştirdikleri tespit edilmiştir (Puspitasari & Rahayu, 2020). Hong Kong'da bulunan uluslararası öğrencilerle gerçekleştirilen bir araştırmada ise elde edilen bulgular ise COVID-19 pandemisinin öğrencilerin duygusal deneyimlerini, tez rehberlik süreçlerini, zihinsel ve psikolojik durumlarını, aile ilişkilerini, tinsel ve ekonomik durumlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Istiqomah & Meilani, 2020).

COVID-19 pandemisinin Çin Halk Cumhuriyeti'nin Hubei Eyaleti'nde bulunan uluslararası öğrenciler üzerindeki psikososyal etkisinin araştırıldığı bir çalışmada öğrencilerin oldukça farklı sosyal ve psikolojik deneyimlere sahip oldukları tespit edilmiştir (Kulyar vd., 2020). Bu deneyimlerin öğrencilerin yaşına ve medeni durumuna göre farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırmada uzun süre ülkede kalan öğrencilerin kısa bir süre önce ülkeye gelmiş olan öğrencilere oranla daha endişeli ol-

dukları ve bu öğrencilerin aileleri için daha fazla kaygı duydukları sonucu ortaya çıkmıştır (Kulyar vd., 2020). Gallagher, Doherty & Obonyo (2020) tarafından Avustralya'nın Queensland Eyaleti'nde gerçekleştirilen bir araştırmada uluslararası öğrencilerin başta ekonomik sıkıntılar olmak üzere barınma, beslenme ve kesintisiz/hızlı internete erişim gibi konularda çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada geçici işlerde çalışan öğrencilerin işlerini kaybettikleri, kiralarını ödemekte zorlanan öğrencilerin arkadaşları ile birlikte yaşamaya başladıkları, kalabalık evlerde yaşamak zorunda kalan öğrencilerin başta hijyen olmak üzere beslenme ve internete erişim gibi konularda sorunlar yaşadıkları rapor edilmiştir (Gallagher, Doherty & Obonyo, 2020). COVID-19 pandemisinin uluslararası öğrencilerin yalnızlık, depresyon ve stres düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada öğrencilerin yalnızlık, depresyon ve stres düzeyleri ile sosyal medya kullanımları ve ev sahibi üniversitenin işlevi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir (Misirlis vd., 2020). Buna göre ev sahibi üniversitelerin gerekli psikolojik destek hizmetleri sunmasının uluslararası öğrencilerin yalnızlık, depresyon ve stres düzeylerini azaltma konusunda önemli bir işleve sahip olduğu rapor edilmiştir (Misirlis vd., 2020).

Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- (1) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin COVID-19 pandemisindeki deneyimleri nasıldır?
- (2) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin COVID-19, pandemi ve gelecek hakkındaki düşünceleri nedir?
- (3) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin düşünceleri nedir?
- (4) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim durumu nasıldır?

3. Yöntem

3.1. Araştırma Deseni

Nitel araştırma metodolojisine uygun olarak tasarlanan bu çalışmada fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Husserl (2010), fenomenolojiyi özel bir felsefi yöneme ve düşünce şekline karşılık gelmesi nedeniyle bütün bilimlerin temeli olarak kabul etmektedir. Fakat genel kabule göre fenomenolojinin temel amacı insanların yaşam deneyimlerini anlamaktır (Tekindal & Uğuz Arsu, 2020). Bu yüzden fenomenolojik araştırma günlük ha-

yatta karşılaşılan, yabancı olunmayan ancak tam olarak da anlaşılamayan durumları ya da olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin COVID-19 pandemisindeki deneyimlerini keşfetmek için fenomenolojik araştırma deseni tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin COVID-19 pandemisindeki deneyimlerinin keşfedilmesidir. Bunun için öğrencilerin pandemi sürecindeki gündelik yaşam pratiklerine, pandemiye karşı geliştirdikleri algı ve tutumlara odaklanılmıştır. Bu çalışmanın önemi henüz doğrudan Türkiye'deki uluslararası öğrencilere yönelik hiçbir araştırmanın yapılmamış olmasından kaynaklanmaktadır.

3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın (1) veri toplama sürecinin COVID-19 pandemi kısıtlamalarının olduğu bir döneme denk gelmesi, (2) bazı görüşmelerin telefon aracılığıyla gerçekleştirilmesi ve (3) bazı öğrencilerin Türkçe anlama ve konuşma becerisinin düşük seviyede olması gibi üç farklı başlık altında toplanabilecek sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar özellikle fenomenolojik araştırma deseninin "öz"e yönelik derinlemesine bir kavrayışa sahip olunması amacına ulaşılması noktasında araştırmayı ve araştırma sürecini etkilemiştir.

3.4. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021 yılı itibarıyla Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde öğrenim gören 587 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemleri arasında yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem bir grup ya da topluluk içindeki birtakım farklılıkları içeren temel konuları/sorunları ortaya çıkarıp tanımlamak için kullanılmaktadır (Patton, 2014; Neuman, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme araştırma konusuna katkı sağlayabilecek olan bireylerin maksimum düzeyde çeşitliliğinin sağlanmasına imkân sunan bir yöntemdir. Üstelik bu yöntem sadece bireyler arasındaki farklılıkların değil; paylaşılan ortak deneyimlerin, sorunların, duyguların keşfedilmesini de sağlamaktadır. Bu nedenle maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak elde edilen bulgular diğer örnekleme yöntemleriyle elde edilen sonuçlardan daha zengin olabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016; Baltacı, 2018). Araştırmada toplam 20 uluslararası öğrenci ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait detaylı bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

No	Yaş	Cinsiyet	Ülke	Bölüm	Sınıf	Barınma	Burs	Çalışma Durumu
K1	26	Kadın	Lübnan	Peşaj Mimarlığı	4	Ev	Hayır	Hayır
K2	23	Kadın	Lübnan	Peşaj Mimarlığı	4	Ev	Evet	Hayır
K3	26	Kadın	Ürdün	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Hazırlık	Ev	Hayır	Hayır
K4	29	Kadın	Endonezya	İşletme	Y. Lisans	Ev	Hayır	Hayır
K5	20	Kadın	Irak	Tıp	1	Yurt	YTB	Hayır
K6	20	Kadın	Uganda	İlahiyat	2	Yurt	YTB	Evet
K7	20	Kadın	Kosova	Türk Dili ve Edebiyatı	2	Yurt	YTB	Part-time
K8	20	Kadın	Türkmenistan	Tıp	1	Yurt	YTB	Hayır
K9	21	Kadın	Türkmenistan	Fen Bilgisi Öğrt.	1	Ev	Hayır	Hayır
K10	19	Erkek	Endonezya	Tıp	1	Ev	YTB	Hayır
K11	25	Erkek	Gana	Tıp	4	Ev	YTB	Part-time
K12	24	Erkek	Endonezya	İlahiyat	3	Ev	Hayır	Hayır
K13	24	Erkek	Fildişi Sahili	İlahiyat	4	Yurt	Hayır	Hayır
K14	21	Erkek	Azerbaycan	İlahiyat	1	Ev	YTB	Hayır
K15	30	Erkek	Azerbaycan	Peşaj Mimarlığı	Y. Lisans	Ev	Hayır	Part-time
K16	23	Erkek	Orta Afrika Cum.	Tıp	3	Yurt	YTB	Hayır
K17	21	Erkek	Afganistan	İlahiyat	1	Yurt	YTB	Hayır
K18	27	Erkek	Türkmenistan	Sosyal Hizmet	4	Ev	Hayır	Part-time
K19	29	Erkek	Irak	Dış Hekimliği	5	Ev	Hayır	Hayır
K20	25	Kadın	Suriye	Dış Hekimliği	4	Ev	YTB	Hayır

* YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

3.5. Veri Toplanması ve Verilerin Analiz Edilmesi

Veri toplama sürecinden önce literatürdeki çalışmalar gözden geçirilmiş ve üç uluslararası öğrenci ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bilgilerden hareketle toplam 23 açık uçlu sorudan oluşan bir form geliştirilmiştir. Bu sorulardan 14 tanesi sosyodemografik bilgiler, beş tanesi COVID-19 salgını ve pandemi süreci, iki tanesi uzaktan eğitim süreci, iki tanesi de bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim ile ilgilidir. Görüşmelerin üçü yüz yüze, 17'si ise telefon yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Türkçe olarak yapılmış olup veri toplama sürecinde 4. sınıfta öğrenim gören uluslararası bir öğrenciden destek alınmıştır. Veri toplama süreci öncesinde söz konusu öğrenci ile araştırma konusu, saha araştırması, görüşme ilke ve teknikleri gibi konularla ilgili bilgi paylaşımı yapılmıştır. Katılımcılara görüşme gerçekleştirilmeden önce araştırma hakkında bilgi verilmiş ve katılım için sözlü onayları alınmıştır. Gizlilik ilkesi gereği, katılımcıların onayı ile görüşmeler ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Veriler 10-24 Mayıs 2021 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yönetimi kullanılmıştır. Betimsel analiz "çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türü" (Yıldırım & Şimşek, 2016) olarak tanımlanmaktadır. Betimsel analiz genellikle kavramsal yapının önceden açık ve net bir şekilde belirlendiği araştırmalarda kullanılmaktadır. Bu analiz yönteminde elde edilen veriler daha önce belirlenmiş olan temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır. Bu tür analizlerde katılımcı görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan

alıntılara sıkça yer verilmektedir. Betimsel analizde temel amaç araştırmada elde edilen bulguların düzenli bir şekilde yorumlanması ve okuyucuya sunulmasıdır (Özdemir, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu çalışmada veriler betimsel analiz yönteminde yer alan dört aşamalı bir süreç içinde analiz edilmiştir. Buna göre;

- (1) İlk olarak betimsel bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve görüşme sürecinde ve sonrasında birincil ve ikincil veri kaynakları incelenerek oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre bulgular bölümünde verilerin hangi temalar altında sunulacağı belirlenmiştir. Buna göre toplam beş farklı tema belirlenmiştir.
- (2) Takip eden süreçte belirlenen temalar esas alınarak veriler detaylı bir şekilde okunmuştur. Okuma sürecinde verilerin temalara uygun olarak mantıksal bir çerçevede sınıflandırılması yapılmıştır. Ayrıca bir sonraki aşamada metin içinde kullanılacak olan doğrudan alıntılarının neler olabileceği de belirlenmeye çalışılmıştır.
- (3) Daha sonra sınıflandırılan verilerin tanımlanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada metin içinde doğrudan alıntılar yapılarak bulgular bölümü oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte katılımcılara K1, K2 ve K3 (Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3) gibi kodlar verilmiştir.
- (4) En nihayetinde bulguların açıklanması ve yorumlanması sürecine geçilmiştir. Veriler neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirilerek, hatta kimi zaman farklı araştırmalar, olaylar veya olgularla karşılaştırılarak sunulmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

4. Bulgular

4.1. COVID-19 Pandemisi Hakkındaki Düşünceler

Koronavirüs ile ilgili haberlerin yayılmaya başlamasından kısa bir süre sonra, COVID-19 olarak adlandırılan salgının tüm dünyayı etkisi altına alması artık pek çok şeyin eskisi olmayacağına da habercisi gibiydi. Nitekim kısa bir süre sonra COVID-19 salgını bir pandemi olarak ilan edildi ve dünya adeta geri döndürülemez bir yola girdi. Pandeminin ilan edilmesinin üzerinden henüz 15 ay geçmiş olmasına rağmen üç milyonun üzerinde insan hayatını kaybetti. Yaklaşık 200 milyon insan bu virüsten doğrudan etkilendi (Worldmeter, 2021). Dolaylı yoldan etkilenen insan sayısına yönelik net bir veri olmamakla birlikte tahmini sayının milyarlarca insanı kapsayacağı öngörülebilir. Yapılan görüşmelerde de öğrencilerin çoğunun COVID-19 salgını ve pandemi sürecinin tüm insanları etkilediğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Örneğin K19, “COVID-19 her yönüyle tüm insanları etkiledi.” diyerek bu düşünceyi desteklemektedir. K18, “beklemediğimiz anda ortaya çıktı.” sözüyle salgının beklenmediğinden ve herkesi bir şekilde etkilediğinden bahsetmektedir. K6 “korona hayatımızın düzenini bozan bir hastalık oldu, bizleri evlere kapattı, çok tembelleştirdi bizi.” şeklindeki ifadesiyle COVID-19 salgını ve pandemi sürecinin ortaya çıkardığı olumsuzlukları işaret etmektedir. Katılımcılar arasında bu süreçlere yönelik olumlu ve olumsuz düşüncelere sahip olanlar bulunmaktadır.

Bu süreci olumlu olarak değerlendiren katılımcılar genellikle evde kalmanın kendilerini ve ailelerini daha yakından tanımalarına fırsat sağladığını vurgulamaktadır. K1 bu durumu “öğrenciler ailelerinin yanına gitti bu da kaynaşma ve aileleriyle daha çok vakit geçirme fırsatı sundu” sözleriyle açıklamaktadır. K6’nın “insanların dinlenmelerine ve aileleriyle iyi ilişkiler kurmalarına yardımcı oldu” şeklindeki sözleri de K1’in düşüncelerini desteklemektedir. Sokağa çıkma kısıtlamasının olduğu kapanma süreçlerinde kendilerine daha çok zaman ayıran katılımcılar kendi varlıklarını keşfettiklerini ve bunun çok olumlu bir gelişme olduğunu düşünmektedir. K2, bu düşünceyi “insan evde oturup kendine zaman ayırabiliyor. Hobilerimi geliştirdim bu benim için olumlu bir şey” diyerek desteklemektedir. K8 de bu süreçte kendine zaman ayıran katılımcılardan biri olduğunu ifade etmektedir: “Kendime daha çok zaman ayırabildim birazcık daha dinlendim”. K20 de benzer bir bakış açısını şu sözlerle ifade etmektedir: “kendim için daha vakit ayırabilirim daha güzel ders çalışabilirim”. Derslerden hareketle pandemi süreci hakkında olumlu düşüncelere sahip olan K11 bu süreci “dersler online olduğu için başka şeyler (spor gibi) yapmak için daha çok zaman kalıyor. Bu konuda iyiydi pandemi. Rahatlıkla derslere girebiliyoruz hiç ulaşım vb. şeylerle uğraşmadan” sözleriyle

değerlendirmektedir. “Artık insanlar modern bir şekilde teknolojiye ayak uydurmayı öğrenmesi lazım” sözleriyle K12, pandemi süreci ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olan diğer katılımcılardan farklı bir noktaya dikkat çekmektedir.

COVID-19 salgını ve pandemi sürecini olumsuz olarak değerlendiren katılımcılara bakıldığında genel olarak sosyal, eğitimsel, psikolojik ve ekonomik olumsuzluklara dikkat çektikleri görülmektedir. K15 pandemi sürecini “Olumlu hiçbir yönü yok. Planlarımızı alt üst etti. Psikoloji, eğitim, yaşam, ekonomik olarak bizi kötü etkiledi” sözleriyle değerlendirmektedir. K14 ise “çalışma imkânlarından mahrum kaldık yani kişisel olarak böyle etkilendim. Bir de derslerde sıkıntı oldu” diyerek benzer olumsuzluklara dikkat çekmektedir. K13, içinde bulunduğu pandemi süreciyle ilgili düşüncelerini “Hep olumsuz düşünürüm çünkü hastalıktan dolayı her şey durgun oldu her şeye zam geldi misafirlik konusunda zorluk çektik” sözleriyle açıklamaktadır. K9, pandemi sürecinin tüm insanlar üzerindeki olumsuz etkisine dikkat çekmektedir: “İnsanlar işsiz kalıyor para sıkıntısı çekiyor ve psikoloji olarak kötü etkileniyor”. K5 de “insanlar psikolojik olarak etkilendi, bir sürü insan hayatını kaybetti, sağlık çalışanları bu dönemde çok kötü etkilendi” sözleriyle sürece ilişkin olumsuz düşüncelerini ifade etmektedir. K4 “koronavirüs özellikle sosyal hayatımızı derinden sarstı” diyerek pandemi sürecinin sosyal açıdan oluşturduğu olumsuzluklara vurgu yapmaktadır. Buraya kadar değinilen olumlu ve olumsuz düşüncelerin şekillenmesinde katılımcıların gündelik yaşamda karşılaştıkları durumların etkili olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. COVID-19 Pandemisindeki Gündelik Yaşam Pratikleri/Deneyimleri

Katılımcıların pandemi sürecindeki gündelik yaşam pratiklerini/deneyimlerini ortaya koyabilmek amacıyla uluslararası öğrencilere “Pandemi sürecini nasıl geçirdiniz/geçiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde pek çok katılımcının bu süreci evde geçirdiği ve neredeyse hiç dışarıya çıkmadığı anlaşılmaktadır. Örneğin K5 bu süreçte yaptıklarını “Gün içinde pek bir şey yapmıyorum. Okul varken derslere giriyorduk. Dışarıya da pek çıkmıyorduk sürekli evdedik” sözleriyle açıklamaktadır. K18, “Çoğunlukla evde bulunuyoruz zorlu olmadığı sürece dışarı çıkmıyoruz”, K4 de “Pandemi süresi boyunca acil bir işim olmadıkça dışarı çıkmadım” diyerek eve kapanmış olma durumunu ifade etmektedir. Bu durumu bir fırsat olarak gören ve gündelik yaşam yaşadıklarını bu düşünceye göre deneyimleyen gibi katılımcılar (K6, K5, K12) bulunmaktadır: “Dışarı çıkamıyoruz zor geçiriyoruz. Ama onun da bir nefis terbiyesi oluyor. Ailemizle veya ev arkadaşlarımızla daha çok kaynaşıyoruz” (K12).

Katılımcıların evlerinde kaldıkları dönemleri nasıl değerlendirdikleri incelendiğinde genellikle ders çalışma, kitap okuma, film izleme, spor yapma ve müzik dinleme gibi çok farklı etkinlikler yaptıkları görülmektedir. K7 evde geçirdiği günlerde derslere yoğunlaştığından bahsetmektedir: *“Daha çok online derslerle ilgileniyorum. Zamanımı daha çok evde geçiriyorum”*. K8 *“Online derslere çalışıyorum. Kitap okuyordum.”*, K4 *“Günlük rutinlerim dışında spor ve kitap okuma çalışmalarını yaptım.”*, K9 *“Uyuyorum, kitap okuyorum müzik dinliyorum. Kendime vakit ayırıp dinlendim.”*, K12 *“Resim çiziyorum, hobilerimi geliştirdim bazen uyuyor bazen kitap okuyorum.”*, K13 *“Derslere giriyorum. Ödevlerime çalışıyorum ve dizi izliyorum.”*, K19 *“Kendi özel aktivitelerimi yapıyordum kitap okumak daha çok Kuran-ı Kerimi okuyorum.”* şeklindeki ifadeleriyle gündelik hayatta yaptıkları etkinlikleri açıklamaktadır. Bu etkinliklerin dışında kendilerine özgü gündelik pratiklere sahip olan katılımcılar da mevcuttur. Örneğin K13’ün *“Misafirlerim oldu her zaman onlarla geçirdim zamanı. Karantina zamanında düşünmekten hasta oldum. Sonra kendime geldim. Psikoloji olarak kötü etkilendim. Şimdi hep spor yapıyorum.”* şeklindeki ifadeleri bazı katılımcıların ilk başlarda bu süreci olumsuz, sonrasında ise olumlu yönde deneyimlediklerini ortaya koymaktadır.

K14 gibi evde kalıp arkadaşlarıyla vakit geçiren katılımcılar da bulunmaktadır: *“Evde arkadaşlarla vakit geçirdik. Ders çalıştım kitap okudum.”* Bu katılımcıların gündelik yaşam pratiklerinin/deneyimlerinin aileleri ile birlikte yaşayan katılımcılara oranla olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu süreçte arkadaşları ile birlikte evde kalan K11 de K14’e benzer şekilde olumlu olarak değerlendirilebilecek gündelik yaşam pratiklerine sahiptir: *“Evde spor yaparım, arada film ve belgesel, tarihsel izlerim. Makale okurum arkadaşlarla sohbet ederim”*. Arkadaşları ile birlikte aynı evde kalan katılımcıların gündelik hayatta özellikle sosyalleşme konusunda diğer katılımcılara oranla daha şanslı oldukları ve bu süreci pozitif yönde geliştirerek geçirdikleri ileri sürülebilir. Öte yandan bu durumu gündelik yaşamında olumsuz olarak deneyimleyen katılımcılar da bulunmaktadır. Örneğin K17 *“Otura oturma ders çalışmıyoruz. Spor yapıyordum. Kitap okumayı seviyorum ama pandemide okuyamadım tembelleştim.”* sözleriyle pandeminin gündelik yaşamına olan olumsuz etkilerinden bahsetmektedir. Bu olumsuzluklar aynı zamanda katılımcıların pandemi döneminde yaşadıkları bazı zorluklarla yakından ilişkilidir.

4.3. Pandemi Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar

Pandemi süreci neredeyse tüm dünyada pek çok insanı olumsuz yönde etkilemiştir. Bu süreçte uluslararası öğrencilerin de çeşitli zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmada, katılımcıların başta ekonomik

sorunlar olmak üzere eğitim, barınma, beslenme ve sağlık gibi temel konularda çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. K1 içinde buldukları durumu *“Herkes gibi çok sorun yaşadık tabii ilk başta ekonomik olarak çok sıkıntı çektik hele biz burslu olmadığımız için daha çok sıkıntı yaşadık. Ama sağ olsunlar Rize halkı ve dernekteki abileri yardımlarda bulunuyordu ara sıra sıkıntı çekti memeye çalıştılar. Ama yine de psikolojik olarak kötü etkilendik. Eğitim konusunda birçok sıkıntı oldu.”* şeklinde açıklamaktadır. K1’in ifadelerine benzer şekilde K16 da *“Pandemi başında yurttan yemek çıkmıyordu sürekli dışarıdan sipariş vermek kalıyorduk bu yüzden ekonomik sıkıntısına girdi. Eğitim olarak bilgisayarım yoktu telefondan girmekle zorlanıyordum sistemden dolayı.”* sözleriyle yaşadığı ekonomik ve eğitimsel sorunlara dikkat çekmektedir. Bazı katılımcıların (K15) ekonomik olarak temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda sıkıntı yaşamasına da istihdam konusunda sıkıntı yaşadığı görülmektedir: *“Kişisel ihtiyaçlarımı karşılayacak kadar ekonomi iyiydi ama iş bulma konusunda sıkıntı çekiyorum kendimizi geliştiremiyoruz.”* Katılımcıların hiçbirinin koronavirüse bağlı bir rahatsızlık yaşamadığı tespit edilmiştir. Ancak katılımcıların pek çoğu farklı sağlık sorunları yaşamıştır. K6, ekonomik sorunlardan ziyade yaşadığı sağlık, eğitim ve barınma sorunlarına değinmektedir: *“Sağlık sorunlarım oldu birçok defa hastaneye gittim vitamin eksikliği, halsizlik kemik ağrıları vb. şeyler oldu. Eğitim konusunda yaşadığım sorun uzaktan eğitimden hiçbir verim alamaz olduk. Barınma olarak ilk haftalarda yurttaydım sonra çalışmak için ayrıldım sonra geri dönmek istedim ama yurt izin vermedi geri dönmeme ve hala yurda dönmedim.”* K6’nın ifadelerinde pandemi sürecinde barınma konusunda da önemli sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu süreçte özellikle Gençlik ve Spor Bakanlığı Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü’ne bağlı pek çok yurdun kapanması bu yurtlarda kalan uluslararası öğrencilerin barınma sorunu yaşamasına yol açmıştır. Bu durumu K13 *“Yurttan çıkanlar geri dönemiyorlar bu konuda zorluk çekiyoruz barınma açısından. Başka bir sıkıntımız yok sadece sağlık olarak stresten hasta oldum.”* şeklindeki sözleriyle ifade etmektedir. Ancak bazı katılımcı (K8) ifadelerinden anlaşıldığı üzere kaldıkları yurda geri dönebilenler de bulunmaktadır: *“Barınmada yurt bizi çok taşıdı oradan oraya sonra yurt bunaltmıştı yurttan çıktım sonra tekrar dönme konusunda sıkıntı yaşadım ama geri döndüm.”*

Katılımcıların pek çoğunun eğitim konusunda da sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durumu K20 *“Eğitim olarak birkaç sorun yaşadım sınavlar benim için iyi değildi.”*; K14 *“Sadece eğitim olarak sıkıntı çektik tembelleştik biraz.”*; K7 *“Eğitim konusunda zorluk yaşadım. Özellikle kitaplara erişim konusunda.”* sözleriyle açıklamaktadır. Ancak eğitim sorununu farklı şekillerde değerlendiren

katılımcılar da bulunmaktadır. Örneğin K19'a göre eğitim süreçleriyle ilgili anlık kararlar alınması eğitim ile ilgili sorun yaşamalarına yol açmaktadır: "Eğitimde sıkıntımız oldu fakültenin kararları anlık çıkıyor bu bizi zora çekti." Ayrıca pandemi sürecinde evde kapalı kalmak zorunda kalan bazı katılımcıların ders çalışamaz hale geldikleri anlaşılmaktadır. K2'nin ifadeleri bu tespiti doğrulamaktadır: "Eğitimde sıkıntı yaşadık çünkü evde kala kala halsiz olup ders çalışmıyoruz." Yüz yüze eğitimden aldıkları verimi alamadıklarını düşünen katılımcılar (K4) da bulunmaktadır: "Eğitim olarak da yüz yüze eğitimindeki verimi canlı derslerde alamadım. Çünkü sürekli öğretmenlere ulaşma şansımız yoktu." Öte yandan akademisyenlerin tutumlarından memnun olmayan K8 "Eğitim çok kötüydü hala da kötü, tıp fakültesi olarak hocalar bizi çok zorluyorlar. Hocalar öğrenci taraftarı değil bizi çok mağdur bıraktılar." diyerek düşüncelerini açıklamaktadır. K3 "İlk başta hepimiz eğitimsel problemlerle karşılaştık ve tabii ki ekonomik sorunlarımız oldu." diyerek hem eğitim hem de ekonomik durumu ile ilgili sorunlara dikkat çekmektedir. Sonuç olarak yapılan derinlemesine görüşmelerde katılımcıların oldukça farklı zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu zorluklarla başa çıkmada çoğu katılımcının kendi kaynaklarından yararlandığı anlaşılmaktadır. Buna karşın bazı katılımcılar (K1 ve K12) bu zorluklarla başa çıkma noktasında yerel halktan gördükleri desteğe dikkat çekmektedir. Örneğin K12 "Rize'de herhangi bir zorluk çekmiyorum çünkü insanlar, komşular yardımcı oluyor. Herhangi bir sıkıntım olmadı." sözleriyle yerel toplum tarafından sağlanan desteği ve dayanışmayı vurgulamaktadır.

4.4. Pandemi Sonrasındaki Gelecek Planları

Gelecek kaygısı pandemi sürecinden bağımsız olarak dünyadaki pek çok insan için önemli bir sorun olarak ifade edilmektedir (Bernstein & Zvolensky, 2007; Fisher & Crawley, 2013). Pandemi sırasında yapılan araştırmalarda pek çok insanın gelecek ile ilgili kaygısının arttığı ve gelecek planlarının değiştiği görülmektedir (Rodríguez-Hidalgo, Pantaleón, Dios & Falla, 2020; Abbott, 2021). Yapılan derinlemesine görüşmelerde bu durumu destekleyen verilere ulaşılmıştır. Katılımcılara gelecek ile ilgili düşünceleri ve beş yıl sonra kendilerini nerede ve ne yaparken hayal ettikleri sorulmuştur. K15 bu sorulara "Özel bir planım vardı pandemi yüzünden ertelemek zorunda kaldım. İngilizce kursuna gitmek istiyordum ama kurslar kapalı yani kendimi geliştiremiyorum. 5 yıl sonrasına bir planım yok pandemi yüzünden vizyonum daraldı bir hayal kuramıyorum." şeklinde cevap vermiştir. K15 bu sözleri ile pandeminin hem kısa hem de orta vadedeki olası olumsuz etkilerine değinmektedir. Bu sorularla ilgili düşüncelerini K6 "Mesela ülkeme dönmeyi düşünüyordum sonra pandemi çıktı kapılar kapandı gidemedim.",

K13 "Memlekette çok şeyler yapmayı düşünüyordum oraya gidemedim hepsi iptal oldu.", K6 "Pandemi sürecinde hayatımda değişen şey düzenim oldu ve bazı davranışlarım değişti biraz sinirli oldum. Salgın dolayısıyla hasta olma korkusunu yaşadım." diyerek ifade etmektedir. K18 ise düşüncelerini "Hayallerimiz vardı. Okulu bitirip yurt dışına çıkıp kendimizi geliştirme umudumuz vardı pandemi yüzünden ister istemez her şey ertelendi." şeklinde ifade etmektedir.

Bu katılımcılar dışında gelecek planlarında küçük değişiklikler yaşandığını ifade eden katılımcılar (K7) da bulunmaktadır: "Sadece gezme planlarımız iptal oldu. Memlekette bu kadar kalıp online bir şekilde bu kadar eğitim alacağımı düşünmüyordum. 5 yıl sonra üniversiteyi tamamlamış ve atanmış bir şekilde görüyorum kendimi." Öte yandan kısa vadeli planları değişse de uzun vadede planlarını uygulamaya koymayı düşünen katılımcılar (K12) bulunmaktadır: "Çok planlarımı iptal edildi gezme ve çalışma gibi. Genelde tatillerde hep gezerdim pandemide ne gezemedim ne de çalışabildim. Büyük bir hayalim var 5 yıl sonra memleketimde bir okul kurmak istiyorum. Büyük bir girişimci olmak istiyorum babam gibi. Babamın şirketini devam ettirmek aynı zamanda öğretmen olmak istiyorum."

Katılımcıların özellikle ülkelerine gitme konusunda bir plan değişikliğine gitmek zorunda kaldıkları tespit edilmiştir. Örneğin K11 bu durumu "Evet normalde memlekete gidecektim pandemiden dolayı eve gidemedim." sözleriyle dile getirmektedir. Öte yandan 5 yıl sonrasını hiç düşünmeyen; ancak pandeminin sona ereceğinden umutlu olan katılımcılar (K3) da bulunmaktadır: "5 yıl sonrasını düşünmedim çünkü pandemi kâbusunun geçeceğinden hep umutluyum." Katılımcılar genel olarak gelecek ile ilgili üst düzeyde bir kaygı taşıyor olsalar da gelecek ile ilgili planlarını gözden geçirmek zorunda kalmışlardır. Bu ifadelerden hareketle pandemi sürecinin kısa vadede katılımcıların hayatlarını olumsuz etkilemiş gibi görünse de orta ve uzun vadede herhangi bir olumsuz etkisinin olacağı düşünülmektedir.

4.5. Uzaktan Eğitim Süreci ile İlgili Düşünceler

Uzaktan eğitim yeni bir öğretim yöntemi değildir. Bu eğitim yönteminin izleri 19. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Nitekim 1800'lerin sonlarından itibaren Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bazı üniversitelerde uzaktan eğitim yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitimin son iki yüzyıldaki gelişimi, iletişim teknolojilerindeki yeniliklerle paralel ilerlemekte ve yaygınlaşmaktadır (Kentnor, 2015). Bu açıdan uzaktan eğitim yöntemini küresel bir fenomen olarak tanımlamak da mümkündür. Fakat pandemi sonrası süreçte, bu yöntem bir fenomen olmaktan çıkarak temel eğitim tekniğine dönüşmüştür.

Buna rağmen, eğitim seviyelerinden bağımsız olarak, pek çok öğrenci için de oldukça yeni ve zorlayıcı bir eğitim yöntemidir. Pandemi sürecinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin bu yeni yönteme katılım ve uyum sorununu yaşadıkları ve yüz yüze eğitime oranla daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir (Bozkurt, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020; Kürtüncü & Kurt, 2020). Bu araştırmada uzaktan eğitim süreçlerine yönelik bazı katılımcıların olumsuz bazılarının ise olumlu deneyim ve düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecindeki olumsuz deneyimlerini K2 “Hocalarla pek iletişim halinde olamıyoruz projeler için doğru düzgün kritik alamıyoruz.” sözleriyle ifade ederken; K4 “Birçok kez internetim gittiği için sınavımı yollayamadım ve derslere giremedim.”, K6 ise “Uzaktan eğitimi hiç sevmiyorum ama kötü olduğunu demiyorum. Sebep de yabancı olduğumuz için hocaların anlattıkları anlamamız için yetmiyor ve biz ders sunumu vermiyoruz.” şeklinde ifade etmektedir. K8 sadece eğitim sürecinden değil; ölçme ve değerlendirme sürecinden de memnun olmadığını ifade etmektedir: “Çok kötü, online bir şekilde bir şey öğrenemiyoruz dersleri uzaktan görmek çok zor hiçbir şey anlayamıyorum. Sınav sistemimiz de çok kötü.”

Bazı öğrenciler uzaktan eğitim sürecinin kendilerinin üniversite eğitimine ayak uyduramamasına yol açtığından bahsetmektedir. K9 “Çoğu öğrenciler uzaktan eğitimde anlamakta zorluk çekiyor yüz yüze olsaydı daha iyi olabilirdi. 1. sınıf olarak üniversite eğitimimize ayak uyduramadık.” diyerek bu durumu dile getirmektedir. K12’ye göre uzaktan eğitim sürecinde internete erişim sıkıntısı pek çok öğrenci için önemli bir sorundur: “Çok zor geliyor bana ve genel olarak tüm öğrencilere çünkü uzaktan eğitimde internette sıkıntı oluyor. Uzaktan motive olamıyoruz ders çalışmak için yüz yüze eğitiminde daha çok verimli oluyor.” K12’nin ifadelerinden anlaşıldığı üzere uzaktan eğitim sürecinin öğrenciler açısından derse katılım ve ders çalışma süreçlerinde ortaya çıkardığı farklı zorluklar bulunmaktadır. Öte yandan uzaktan eğitim süreciyle ilgili olarak son derece olumsuz düşüncelere sahip olan katılımcılar da bulunmaktadır. K19 bu katılımcılardan biri olarak süreç hakkındaki düşüncelerini “Maalesef çok olumsuz yönleri oldu bizim hep pratik dersler online olduğu için, Fakültenin geç kararlar alması, iki dönem derslerini birden anlatmaları bizi çok zorladı kötü oldu bizim için.” sözleriyle ifade etmektedir. Bu süreçte yaşanan olumsuzluklardan fakülte yönetimi kadar öğretim elemanlarını da sorumlu tutan katılımcılar bulunmaktadır. Örneğin K14 uzaktan eğitim sürecindeki olumsuzlukları öğretim elemanı faktörüne bağlamaktadır. Ona göre “hocalar verimli ders veremiyor böylece öğrenciler faydalanmıyor.” Benzer şekilde K17 “hocalar bizi zorluyor onlar zorlayın-

ca okuyasın gelmiyor. Ders süreci fazla uzatılıyordu biraz da esnek ve rahat olması gerekiyordu. Uzaktan olarak dersleri o kadar iyi anlamıyorduk internet de gidiyordu. Sınavları da çok zor yapıyorlar öğrencileri hiç düşünmüyorlar.” sözleriyle uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanı faktörüne dikkat çekmektedir. Bu durum sadece uzaktan eğitim süreciyle ilgili olumsuz deneyim ve düşüncelere sahip olan katılımcılara özgü değildir. Uzaktan eğitim sürecinde olumlu deneyim ve düşüncelere sahip olan bazı katılımcıların da öğretim elemanlarından kaynaklanan olumsuzluklara dikkat çektiği görülmektedir. K15’in ifadeleri bu durumu ortaya koymaktadır: “Olumlu yönleri var, yani bazı derslerin uzaktan olabileceğini gördük illa yüz yüze olmasına gerek yokmuş benim işime yaradı kolay oldu. Ama hocaların biraz inisiyatif göstermeleri lazım biraz hiç anlatmadıkları şeyleri istiyorlar.”

Uzaktan eğitim süreciyle ilgili olumlu deneyim ve düşüncelere sahip olan katılımcılara bakıldığında K1 bu süreci “Benim için olumluydu. Bizim çoğu derslerimiz teori olduğu için çok sıkıntı çekmedik sadece projelerde uygulama olduğu için hocalara gösterip kritik alamıyorduk. Ama bir yandan projelerimiz çok masraflıydı çıktı almak maket yapmak yani bunlardan kurtulmuş olduk masraf düştü üzerimizden.” diyerek açıklamaktadır. K1’e göre hem eğitim açısından hem de ekonomik açıdan uzaktan eğitim süreci son derece olumludur. Benzer şekilde K4 de bu süreci olumlu olarak değerlendirmektedir: “Olumlu yönden bakarsam her gün uzak mesafeden okula kadar gitmemize gerek kalmadı.” Beklentilerinin çok üzerinde bir eğitim süreci yaşadıklarını ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. K5’in aşağıdaki ifadeleri bu tespiti doğrulamaktadır.

“Bizim fakülte açısından beklentime çok daha üstün güzel bir eğitim yürütüldü. Ama birazcık daha kolaylaştırmalarını bekliyordum nasıl olsa öğrenciler uzakta, okulda değil, psikolojileri bozuk ama hocalar daha fazla zorluyorlardı sağ olsunlar. Pratik ders olarak 1. Sınıfta olduğumuz için pratik uygulamamız yoktu ama teori olarak hocalarla irtibat halindeydik istediğimiz zaman soru sorabiliyorduk yani canlı derslerimiz oldu ve benim için çok sıkıntı olmadı.” (K5)

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere öğretim elemanları ile iyi iletişim kuran ve uzaktan eğitim sürecini daha verimli geçiren öğrenciler bulunmaktadır. Yapılan görüşmelerde uzaktan eğitim sürecine yönelik olumlu algıyı geliştiren bir durum dikkat çekmektedir. Buna göre öğrencilerin dersleri tekrar dinleme imkânının olması pek çok katılımcı için uzaktan eğitim sürecinin olumlu bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır. K13 “Benim için pandemi sürecinde uzaktan eğitim gü-

zel oldu yani yabancı bir öğrenci olarak sınıfta ilk anladığımdan dersleri anlayamıyorduk ama uzaktan dersleri tekrar izleyip not çıkarabiliyoruz.” diyerek bu durumu dile getirmektedir. Benzer şekilde K7 ve K6 da uzaktan eğitim sürecinde kaydedilen derslerin tekrar dinlenebilir olmasının kendileri açısından oldukça olumlu bir durum olduğunu ifade etmektedir: K7 “*Olumlu yönleri dersleri tekrar dinleyebiliyoruz kaçırdığımız not olunca tekrar dinleyip not çıkarabiliyoruz.*”, K6 “*Olumlu olarak dersleri tekrar yavaş yavaş dinleyip anlayabiliyorum dersleri.*”

Öte yandan hem olumlu hem olumsuz düşüncelere sahip olan katılımcılar da bulunmaktadır. Örneğin K10 “*Olumlu olarak daha rahat herhangi bir yerde çalışabiliriz. Olumsuz olarak arkadaşlarla görüşemiyoruz hocalara danışamıyoruz.*” diyerek uzaktan eğitim sürecinin sunduğu fırsatları ve ortaya çıkardığı sorunları birlikte değerlendirmektedir. Katılımcıların arasında uzaktan eğitim sürecini destekleyen ve pandemi sürecinden sonra da bu eğitim yönteminin kullanılması gerektiği düşünenler bulunmaktadır. K15 bu düşüncesini “*Uzaktan eğitim devam etmeliyiz sadece bu konuda hocalara eğitim vermek lazım teknolojiyi doğru kullanması açısından. Yanlış kullanım sebebiyle ders ve bilgi kaçırıyoruz. Doğru düzgün içerik üretilip karşı tarafa aktaramıyorlar.*” sözleriyle ortaya koymaktadır. Ayrıca derslerin kaydediliyor olmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ve pandemi sonrasında da derslerin kaydedilmesi ve paylaşılması gerektiğini ifade eden katılımcılar bulunmaktadır: K16 “*bence pandemi sonrasında da dersler kayıtlı olmalı. Yüz yüze eğitimine geçmemiz lazım ama dersler yine kayıt altına alınmalı tekrar dinleyebilmek için.*” Buna rağmen K16’nın ifadelerinden de anlaşıldığı üzere pek çok katılımcı (K3, K18, K7, K19, K8, K20, K4, ... gibi) yüz yüze eğitimin daha verimli olduğunu ve bir an önce bu eğitimin başlaması gerektiğini dile getirmektedir. Örneğin K18 bu gerekliliği açık bir şekilde ifade etmektedir: “*Yüz yüze tabi daha verimli oluyor hoca yüz yüze anlatınca daha farklı ve verimli oluyor. Yüz yüze eğitime geçmeliyiz.*”

5. Tartışma ve Sonuç

Pandemi süreci başta sağlık ve ekonomi olmak üzere beslenme, barınma, istihdam, eğitim ve boş zaman aktiviteleri gibi çeşitli alanlarda küresel düzeyde sorunlar yaşanmasına yol açmıştır. Bu sorunların bireyler üzerindeki etkisi ülkelerin gelişmişlik düzeylerine ve ülkeler içindeki sınıfsal ayrımlara göre çeşitlilik göstermektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ile Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından yapılan araştırmalara göre pandemi sürecinde gelişmiş ülkelerde sosyoekonomik statü açısından orta ve üst sınıfta yer alan, kamusal sektörlerde ve güvenceli işlerde çalışan bireyler hissedilir bir gelir kaybı yaşamamış ve uzaktan

çalışma ya da esnek çalışma gibi farklı çalışma imkânlarından yararlanmışlardır (OECD, 2020; ILO, 2020). Buna karşın az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde sosyoekonomik statü açısından alt sınıfta yer alan, düzensiz/gündelik veya güvencesiz işlerde çalışan bireylerin pek çoğu ciddi gelir kayıpları yaşamış ya da işsiz kalmıştır (OECD, 2020; ILO, 2020).

Bu çalışmada katılımcılar, COVID-19’a ve pandemiye yönelik farklı düşüncelere (olumlu ve olumsuz) sahip olmakla birlikte yaşananların tüm dünyayı/insanları etkilediğini dile getirmektedir. Kaos kuramına göre “başlangıç koşullarına hassas bağlılık” esastır; çünkü bir olayın başlangıcı “kelebek etkisi” olarak tanımlanan bir süreci başlatmaktadır (Akbaba Altun, 2001; Tuna Orhan, 2013). Bu etkiye göre çok küçük ya da önemsiz sayılabilecek gelişmeler çok büyük ve köklü değişimlere yol açabilmektedir. COVID-19 pandemisinde de aslında benzer bir durum ortaya çıkmış; tek bir ülkede başlayan salgın kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Katılımcıların pandemi sürecinde “evde kal” çağrılarını ve “kapanma” kurallarını dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Bu durumun katılımcılar üzerinde olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilebilecek etkileri mevcuttur. Ancak katılımcıların genel olarak bu durumdan memnun oldukları anlaşılmaktadır. Bu süreçte pek çok katılımcının kendine ve ailesine daha çok zaman ayırdığı görülmektedir. Zaman yönetiminde en çok üzerinde durulan konulardan biri “zaman tuzakları” ya da “zaman yok edicileri”dir. Gereksiz ziyaretçiler, amaçsız toplantılar, birden fazla iş ile uğraşmak, seyahatlerde veya yollarda geçen zaman, uygun olmayan iş ortamı gibi farklı zaman tuzakları ya da yok edicileri bulunmaktadır (Güçlü, 2001). Bu zaman tuzaklarından ya da yok edicilerinden kurtulmak için insanlara zaman yönetimi teknikleri önerilmektedir (Güçlü, 2001). Pandemi sürecinde katılımcıların eve kapanması ya da evde kalması, söz konusu bu zaman tuzaklarının ya da yok edicilerinin bazılarını kendiliğinden ortadan kalkmasına ve katılımcıların kendilerine ve ailelerine daha çok zaman ayırmalarına fırsat sunduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan bu durumun buldukları ülkelerde sosyal hayata katılım ya da sosyalleşme gibi konularda sorunlar yaşayan uluslararası öğrenciler için uzun vadede sosyal uyum ve toplumsal katılım süreçlerini olumsuz etkileyebileceği de göz ardı edilmemelidir.

COVID-19 pandemisinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkisine bakıldığında ekonomik ve psikolojik sorunlar başta olmak üzere barınma, eğitim ve sağlık gibi temel alanlarda sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Örgev vd., 2020; Odriozola-González vd., 2020; Saltürk & Güngör, 2020; Duman, 2020; Savage vd., 2020; Bulguroğlu, Bulguroğlu & Özasan, 2021). Pek çok ülkede eğitim ücretlerini ödemekte zorlanan uluslararası öğrencilerin ekonomik olarak son derece zor bir süreçten geçtikleri ifade

edilmektedir (Gallagher, Doherty & Obonyo, 2020). Ekonomik sorunlar uluslararası öğrenciler için hâlihazırda var olan sorunlar iken pandemi sürecinde yaşanan gelir kayıpları ve yeni harcama kalemleri (internet, bilgisayar ve tablet gibi cihaz giderleri) ile daha da derinleşmiştir. Üstelik bu konuda yaşanan ekonomik zorluklar sadece uluslararası öğrenciler için söz konusu değildir. Örneğin uluslararası öğrencilerden elde edilen gelir Avustralya üniversiteleri için devlet finansmanındaki açığı kapatmakta oldukça önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Bu yüzden Avustralya üniversiteleri finansal açıdan ayakta kalabilmek için büyük ölçüde uluslararası öğrencilerden gelen gelire güvenmektedir (Gallagher, Doherty & Obonyo, 2020). Bazı çalışmalarda COVID-19 pandemisi nedeniyle hareketlilik gerçekleştirilemeyen uluslararası öğrencilerin eğitim aldıkları ülkelere getirdikleri dövizlerin de azalacağı, kısa ve orta vadede bazı ülkelerin bu tür sorunlarla da yüzleşmek zorunda kalacağı ifade edilmektedir (Hagar, 2020). Dolayısıyla uluslararası öğrencilerin pandemi sürecinde yaşadıkları ekonomik zorlukların/sorunların küresel eğitim sistemi içindeki tüm paydaşları bir şekilde etkilediği görülmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin dokuzu herhangi kurumdan ya da kişiden burs almadıklarını ifade etmiştir. Bu kişilerin de sadece ikisi yarı zamanlı (part-time) bir işte çalışmaktadır. Pandemi sürecinde burs almayan bu öğrenciler işlerini kaybederken bazılarının da ailelerinden aldıkları harçlıklarda bir azalma ya da gecikme olmuştur. Bu durum katılımcıları sadece ekonomik açıdan değil psikolojik açıdan da olumsuz etkilemiş ve farklı ruhsal sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Avustralya'nın Queensland Eyaleti'nde öğrenim gören uluslararası öğrenciler arasında gerçekleştirilen bir çalışmada da benzer bulgulara (işini kaybetme ve ruhsal sorunlar yaşama) ulaşılmıştır (Gallagher, Doherty & Obonyo, 2020).

Aslında pandemi öncesinde DSÖ tarafından sekiz farklı ülkede (Avusturya, Belçika, Almanya, Meksika, Kuzey İrlanda, Güney Afrika, İspanya, Amerika Birleşik Devletleri) uygulanan bir araştırma projesinde ruhsal sorunlar/bozukluklar yaşayan üniversite öğrencilerinin sayısının son yıllarda giderek arttığı tespit edilmiştir (Auerbach vd., 2018). Pandemi sonrasında yapılan çalışmalarda ise üniversite öğrencileri arasındaki kaygı bozukluğu ve depresyon gibi ruhsal sorunların/bozuklukların daha çok yaygınlaştığı ortaya çıkmıştır (Örgev vd., 2020; Odriozola-González vd., 2020; Ren vd., 2021). Bu araştırmanın veri toplama süreci ve katılımcı görüşleri dikkate alındığında uluslararası öğrencilerin genel olarak kaygı ve endişe seviyelerinin yükselmiş olduğu ileri sürülebilir. Öz Ceviz vd. (2020) tarafından Türkiye'de yapılan bir çalışmada da pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinde genel bir artış olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu durumun katılımcıların gündelik

yaşam pratiklerinde ve gelecek planlarında köklü değişikliklere yol açmadığı da anlaşılmaktadır (Öz Ceviz vd., 2020). Pandemi süreci çoğu katılımcının kısa vadeli planlarında değişiklik yaşanmasına, özellikle de ülkelere gidip aileleri ile bir arada olamamalarına yol açmıştır. Bu noktada üniversitelerin uluslararası öğrencilere yönelik sunacakları uzaktan/çevrimiçi psikolojik destek hizmetleri öğrencilerin yalnızlık duygusu hissetmeme ve stres düzeylerini kontrol altında tutma gibi konularda öğrencilere önemli katkılar sağlayabilir.

Katılımcılar özellikle uzaktan eğitim süreci ile ilgili düşüncelerini ifade ederken internete erişim sorununu ön plana çıkarmaktadır. Türkiye'de ve dünyada yapılmış başka çalışmalarda da internete erişim pandemi sürecinde öğrencilerin baş etmek zorunda kaldıkları sorunlar arasında ön plana çıkmaktadır (Sandhu & de Wolf, 2020; Keskin Kızıltepe & Kurtgöz, 2020; Gönüllü, Tulek & Gönüllü, 2021). Bazı katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanları ile ilgili sorunları dile getirdiği tespit edilmiştir. Türkiye'de üniversite öğrencileri arasında yapılan farklı çalışmalarda da öğretim elemanları ile ilgili benzer sorunlar dile getirilmiştir (Keskin Kızıltepe & Kurtgöz, 2020; Karadağ & Yücel, 2020). Buna rağmen katılımcıların genel olarak üniversitenin sunduğu uzaktan eğitim hizmetinden memnun oldukları; ancak yüz yüze eğitimin her zaman ilk tercihleri olacağı anlaşılmaktadır. Yılmaz Altuntaş vd. (2020) tarafından İstanbul'daki üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler arasında yapılan çalışmada da katılımcıların genel olarak kurumlarının sağladıkları uzaktan eğitim hizmetlerinden memnun oldukları tespit edilmiştir. Literatürde ve bu çalışmada ön plana çıkan öğretim elemanları ile ilgili sorunlara yönelik üniversitelerin akademik personele yönelik meslek içi eğitim ya da kişisel gelişim gibi konularda eğitimler düzenlemesi önerilebilir.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin COVID-19 pandemi sürecindeki deneyimleri, COVID-19 pandemisi, gelecek ve uzaktan eğitim süreci hakkındaki düşünceleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim durumları değerlendirilmiştir. Katılımcıların genel olarak COVID-19 pandemisine ilişkin orta ve uzun vadede olumlu, gelecekleri hakkında umutlu, uzaktan eğitim süreci hakkında olumsuz düşüncelere sahipken bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim imkânlarının yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre uluslararası öğrencilerin uzaktan eğitime entegrasyonu için çeşitli bilgilendirici ve eğitici faaliyetlerin yapılması, bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimlerini kolaylaştırıcı çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

6. Etik Bilgiler

Bu araştırma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal

ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 04.05.2021 tarih ve 2021/117 sayılı toplantısında etik açıdan uygun bulunmuştur.

7. Teşekkür

Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve deneyimlerini paylaşan tüm katılımcılar ile Awatef Ali'ye teşekkür ederim.

8. Kaynakça

- Abbott, A. (2021). COVID's mental-health toll: how scientists are tracking a surge in depression. *Nature*, 590(7845), 194-195.
- Akbaba Altun, S. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 451-469.
- Aktaş, B., & Bostancı Daştan, N. (2021). Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerindeki oyun bağımlılığı düzeyleri ve pandeminin dijital oyun oynama durumlarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 129-138.
- Akyol, G., Başkan, A. H., & Başkan, A. H. (2020). Yeni tip koronavirüs (Covid-19) döneminde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin karantina zamanlarında yaptıkları etkinlikler ve sedanter bireylere önerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 190-203.
- Altın, Z. (2020). Covid-19 Pandemisinde Yaşlılar. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30, 49-57.
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., ... & Kessler, R. C. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of abnormal psychology*, 127(7), 623.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bambra, C., Riordan, R., Ford, J., & Matthews, F. (2020). The COVID-19 pandemic and health inequalities. *J Epidemiol Community Health*, 74(11), 964-968.
- Bernstein, A., & Zvolensky, M. J. (2007). Anxiety sensitivity: Selective review of promising research and future directions. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 7(2), 97-101.
- Bosnali, O., & Tander, B. (2020). COVID-19 pandemisi ve çocuk cerrahisi. *Çocuk Cerrahisi Dergisi*, 34(1), 1-8.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z., & Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Bulguroğlu, H. İ., Bulguroğlu, M., & Özasan, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite, yaşam kalitesi ve depresyon seviyelerinin incelenmesi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(2), 306-311.
- Buzzi, C., Tucci, M., Ciprandi, R., Brambilla, I., Caimmi, S., Ciprandi, G., & Marseglia, G. L. (2020). The psycho-social effects of COVID-19 on Italian adolescents' attitudes and behaviors. *Italian Journal of Pediatrics*, 46(1), 1-7.
- Cullen, W., Gulati, G., & Kelly, B. D. (2020). Mental health in the Covid-19 pandemic. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(5), 311-312.
- Çetin, C., & Anuk, Ö. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: Bir kamu üniversitesi öğrencileri örnekleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 170-189.
- Çiçek, B., & Almalı, V. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde kaygı öz-yeterlilik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: özel sektör ve kamu çalışanları karşılaştırması. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Perspectives*, 49(1), 91-96.
- Demir, A., & Çifçi, F. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde egzersizsiz lise öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 169-179.
- Doğan, M. M., & Düzel, B. (2020). Covid-19 özelinde korku-kaygı düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437.
- Durankuş, F., & Aksu, E. (2020). Effects of the COVID-19 pandemic on anxiety and depressive symptoms in pregnant women: a preliminary study. *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, 1-7.
- Dünya Sağlık Örgütü (2020). Rolling updates on coronavirus disease (COVID-19) 11.05.2021 tarihinde <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen> adresinden erişildi.
- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) (2020). *Social economy and the COVID-19 crisis: current and future roles*, 07.06.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/social-economy-and-the-covid-19-crisis-current-and-future-roles-f904b89f/> adresinden erişildi.
- Er, A. G. & Ünal, S. (2020). Dünyada ve Türkiye'de 2019 koronavirüs pandemisi, *FLORA İnfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji Dergisi*, 25(1), 1-8.
- Firang, D. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on international students in Canada. *International Social Work*, 63(6), 820-824.
- Fisher, H., & Crawley, E. (2013). Why do young people with CFS/ME feel anxious? A qualitative study. *Clinical child psychology and psychiatry*, 18(4), 556-573.
- Gallagher, H. L., Doherty, A. Z., & Obonyo, M. (2020). International student experiences in Queensland during COVID-19. *International Social Work*, 63(6), 815-819.
- Gleick, J. (1987). *Chaos making a new science*. New York: Yiking Penguin Inc.
- Gönüllü, U., Tulek, N., & Gönüllü, İ. (2021). Medical education during COVID-19 pandemic and experience of Atılım Medical School. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 20(60-1), 46-49.
- Güçlü, N. (2001). *Zaman yönetimi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25(25), 87-106.
- Hagar, H. (2020). *Where Are the International Students? How COVID-19 Could Affect Northern Ontario's Economy*. North

- hern Policy Institute.
- Haleem, A., Javaid, M., & Vaishya, R. (2020). Effects of COVID 19 pandemic in daily life. *Current medicine research and practice*, 10(2), 78–79
- He, H., & Harris, L. (2020). The impact of Covid-19 pandemic on corporate social responsibility and marketing philosophy. *Journal of Business Research*, 116, 176-182.
- Hope, J. (2020). Be aware of how COVID-19 could impact international students. *The Successful Registrar*, 20(3), 1-8.
- Husserl, E. (2010). Fenomenoloji, (çev. A. Gelmez). *Baykuş Felsefe Yazıları Dergisi*, sayı 6, s. 29-47.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 Pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-17.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-92.
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and teaching dialogue*, 17(1), 21-34.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Keskin Kızıltepe, S. & Kurtgöz, A. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde aldıkları uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74), 558-566.
- Korkut Gençalp, D. (2020). Covid-19 salgını döneminde ilk ve acil yardım öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ve fiziksel aktivite durumlarının değerlendirilmesi. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Kulyar, M. F. E. A., Bhutta, Z. A., Shabbir, S., & Akhtar, M. (2020). Psychosocial impact of COVID-19 outbreak on international students living in Hubei province, China. *Travel Medicine and Infectious Disease*, 37: 101712.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Li, Q., Guan, X., Wu, P., Wang, X., Zhou, L., Tong, Y., ... & Feng, Z. (2020). Early transmission dynamics in Wuhan, China, of novel coronavirus-infected pneumonia. *New England journal of medicine*.
- Ma, T., Heywood, A., & MacIntyre, C. R. (2020). Travel health risk perceptions of Chinese international students in Australia—Implications for COVID-19. *Infection, disease & health*, 25(3), 197-204.
- Misirlis, N., Zwaan, M., Sotiriou, A., & Weber, D. (2020). International Students' Loneliness, Depression and Stress Levels in Covid-19 Crisis: The Role of Social Media and the Host University. *Journal of Contemporary Education Theory & Research (JCETR)*, 4(2), 20-25.
- Muniyappa, R., & Gubbi, S. (2020). COVID-19 pandemic, coronaviruses, and diabetes mellitus. *American Journal of Physiology-Endocrinology and Metabolism*, 318(5), E736-E741.
- Nguyen, O. T. K., & Balakrishnan, V. D. (2020). International students in Australia—during and after COVID-19. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1372-1376.
- Nurfaidah, S., Tambunan, A. R. S., Yonata, F., Kurniawati, D., & Lestariyana, R. P. D. (2020). International Students' Perceptions of Virtual Service Learning Program Amidst COVID-19 Pandemic. *Journal of International Students*, 10(S3), 198-208.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar: 1-2 Cilt*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Istiqomah, L., & Meilani, R. I. (2020). Exploring the Emotions of Single International Students in Hong Kong Facing the COVID-19 Pandemic. *Journal of International Students*, 10(S3), 91-107.
- Ordiozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Iruirtia, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry research*, 290, 113108.
- Örgev, C., Biçer, İ., Demir, H., Aydın, O., Şen, E., Özyaral, O. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on University Students in Turkey: A Foundation University Case, *Journal of International Health Sciences and Management*, 6(12), 25-33.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özlu, A., & Öztaş, D. (2020). Learning lessons from the past in combating the novel coronavirus (Covid-19) pandemic. *Ankara Medical Journal*, 20(2), 468-481.
- Öz Ceviz, N., Tektaş, N., Basmacı, G., & Tektaş, M. (2020). Covid 19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin Analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 312-329.
- Parıldar, H. (2020). Tarihte bulaşıcı hastalık salgınları. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30, 19-26.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. Ed.) Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir, Ankara: Pegem Akademi.
- Puspitasari, D., & Rahayu, W. W. (2020). Exploring the Feelings of International Students: When We Learn Virtually during the COVID-19 Pandemic. *Journal of International Students*, 10(S3), 142-160.
- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (2021). Sayılarla Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 11.05.2021 tarihinde <http://sayilarla.rteu.edu.tr/> adresinden erişildi.
- Ren, Z., Xin, Y., Ge, J., Zhao, Z., Liu, D., Ho, R., & Ho, C. S. (2021). Psychological Impact of COVID-19 on College Students After School Reopening: A Cross-Sectional Study Based on Machine Learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 1346.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., Dios, I., & Falla, D. (2020). Fear of COVID-19, Stress, and Anxiety in University Undergraduate Students: A Predictive Model for Depression. *Frontiers in Psychology*, 11, 3041.
- Rome, B. N., & Avorn, J. (2020). Drug evaluation during the Covid-19 pandemic. *New England Journal of Medicine*, 382(24), 2282-2284.
- Seafi, M., Fauzi, A., Kristiana, E., Adi, W. C., Muchson, M., Se-

- tiawan, M. E., ... & Ramadhani, M. (2020). Survey data of COVID-19-related knowledge, attitude, and practices among Indonesian undergraduate students. *Data in brief*, 31, 105855.
- Saltürk, A., & Güngör, C. (2020). Üniversite öğrencilerinin gözünden COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitime geçiş deneyimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 137-174.
- Sandhu, P., & de Wolf, M. (2020). The impact of COVID-19 on the undergraduate medical curriculum. *Medical Education Online*, 25(1), 1764740.
- Savage, M. J., James, R., Magistro, D., Donaldson, J., Healy, L. C., Nevill, M., & Hennis, P. J. (2020). Mental health and movement behaviour during the COVID-19 pandemic in UK university students: Prospective cohort study. *Mental Health and Physical Activity*, 19, 100357.
- Savage, N., Jain, A., & Ng, S. C. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on medical students in Australia. *ANZ journal of surgery*, 90(7-8), 1244-1245.
- Sher, L. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on suicide rates. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(10), 707-712.
- Tandon, R. (2020). The COVID-19 pandemic, personal reflections on editorial responsibility. *Asian Journal of Psychiatry*, 50, 102100.
- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020) Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182.
- Tuna Orhan, N. (2013). Kaos teorisi ve "sağlık - hastalık kavramı" üzerine etkisi, *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(2), 116-121.
- Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on jobs and incomes in G20 economies, 07.06.2021 tarihinde https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_756331.pdf adresinden erişildi.
- UNESCO (2020). Startling digital divides in distance learning emerge, 11.05.2021 tarihinde <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> adresinden erişildi.
- Yılmaz Altuntaş, E., Başaran, M., Özeke, B., & Yılmaz, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejilerine ve öğrenme deneyimlerine ilişkin algı düzeyleri, *Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları E-Dergisi*, 3(2), 8-23.
- Yücesan, B., & Özkan, Ö. (2020). COVID 19 pandemi sürecinin sağlık yönetimi açısından değerlendirilmesi. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3, 134-139.
- Yükseköğretim Kurulu (2021). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi, 11.05.2021 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Van Bavel, J. J., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., ... & Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4(5), 460-471.
- Yetkin Özbük, R. M. (2020). COVID-19 pandemisinin ürün değerlendirilmeleri üzerindeki etkileri. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(3), 3471-3494.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zambrano-Monserrate, M. A., Ruano, M. A., & Sanchez-Alcalde, L. (2020). Indirect effects of COVID-19 on the environment. *Science of the Total Environment*, 728, 138813.
- Zhai, Y., & Du, X. (2020). Mental health care for international Chinese students affected by the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), 22.
- Widodo, H. P., Ferdiansyah, S., & Fridani, L. (2020). Introduction to International Students and COVID-19. *Journal of International Students*, 10(3), i-xii.
- Worldmeter (2021). COVID-19 Coronavirus Pandemic, 18.05.2021 tarihinde https://www.worldometers.info/coronavirus/?utm_campaign=homeAdvegas1?%22 adresinden erişildi.

Türkiye’de Sürdürülebilir Üniversite Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İnceleme

A Review of Graduate Theses on the Sustainable University in Turkey

Özdal Koyuncuoğlu^{1*}

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Dere Aşıklar Mh. Demeç. Sk. No: 42 Meram, Konya, Türkiye

Orcid: Ö. Koyuncuoğlu (0000-0002-0740-2702)

Özet: Bu çalışmada, Türkiye’de 2004-2020 yılları arasında “Sürdürülebilir Üniversite” konusu üzerine yazılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenerek üniversitelerin araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye’de yazılmış olan lisansüstü tezlerinin mevcut durumunu konu, yöntem, analiz teknikleri ve diğer eğilimler açısından değerlendirilmiştir. Tezler, YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında “sürdürülebilir üniversite”, “sürdürülebilir kalkınma ve yükseköğretim”, “çevre eğitimi”, “yeşil kampüs”, “yeşil üniversite” gibi anahtar kelimeler ile taranarak yükseköğretim bağlamında sürdürülebilirlik konusunu araştıran ve erişime açık durumunda olan 74 lisansüstü tezi çalışma kapsamına alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde MAXQDA 2020 Analytic Pro nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Verinin çözümlenmesinde betimleme ve içerik analizi yaklaşımları benimsenmiştir. Araştırmanın bulgularından biri, son 5 yılda “Sürdürülebilir Üniversite” konusundaki lisansüstü tezlerinin belirgin bir artış göstermiş olmasıdır. Bir başka bulgu da, hazırlanan tezlerin konularına bakıldığında, müfredat ve eğitim ile yeşil kampüs konularında yoğun olarak çalışıldığı belirlenmiştir. Ancak toplumsal katkı bağlamında sürdürülebilir kamusal alan ile ilgili az sayıda araştırma yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, elde edilen bulgular ışığında araştırma sonuçları tartışılmış ve gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın, sürdürülebilir üniversite konusunda çalışma yapacak olan araştırmacılara, politika yapıcılara ve uygulayıcılara yol gösterici olmasında önemli bir veri sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Sürdürülebilir üniversite, araştırma eğilimleri, lisansüstü tezler, içerik analizi, yükseköğretim çalışmaları.

Abstract: In this study, it is aimed to determine the research tendencies of universities by examining the master’s and doctoral theses written on the subject of “Sustainable University” between 2004-2020 in Turkey. For this purpose, the current situation of postgraduate theses written in Turkey has been evaluated in terms of subject, method, analysis techniques and other trends. Theses were searched in the YÖK National Thesis Database with keywords such as “sustainable university”, “sustainable development and higher education”, “environmental education”, “green campus”, “green university”. 74 graduate theses, which are open to access and research the subject of sustainability in the context of higher education, were included in the study. MAXQDA 2020 Analytic Pro qualitative data analysis program was used in the analysis of the obtained data. Descriptive and content analysis approaches were adopted in the analysis of the data. One of the most striking findings of the research is that the number of postgraduate theses on the subject of “Sustainable University” has increased significantly in the last 5 years. Another finding is that when the subjects of the theses are examined, it is determined that there is an intense study on the subjects of curriculum and education and green campus. However, it has been determined that few studies have been conducted on the sustainable public sphere in the context of social contribution. At the end of the study, the results of the research were discussed in the light of the findings and suggestions were made for future studies. It is thought that the study will provide important data in guiding researchers, policy makers and practitioners who will work on a sustainable university.

Keywords: Sustainable university, research trends, postgraduate theses, content analysis, higher education studies.

I. Giriş

1987’de Brundtland Komisyonu tarafından tanımlanan “sürdürülebilir kalkınma” kavramı, nesiller boyu bir ey-lem ilkesini temsil etmesi ve dolayısıyla doğal kaynakların korunmasının zorunlu olması gerektiğini ifade

etmektedir. Bu, basit ve makul görünmektedir. Ancak teoride kulağa çok basit gelen bir şey pratikte çoğu zaman başarısız oluyor. Zengin ve fakir arasındaki makasın gün geçtikçe daha da açılması ve insanlığın gıda sorunu çözmekten çok uzak olmasının yanı sıra çevre

* Corresponding author. Email: oezdal.koyuncuoğlu@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 22.07.2021 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 18.09.2021

doi: 10.32329/uad.973695

sorunları artarak büyümeye devam etmektedir. Bu problemler küresel sürdürülebilirlik bağlamında gündemde olan konulardan sadece birkaçıdır. Teknoloji ve bilgi alanında büyük ilerlemeler kaydedilmesine rağmen, sürdürülebilirlik alanında neden çok az bir ilerleme kaydediliyor sorusu ortaya çıkmaktadır. Açıklanan sorunlar ne salt ekolojik ne de salt teknolojik sorunlardır. Daha çok insan eylemleriyle yakından ilişkili sosyo-ekolojik sorunlar olduğu bilinmelidir (Heenemann, Koch, & Walter, 2013: 11-12).

Eğitim ve öğretimin sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmek ve insanların çevre ve kalkınma sorunlarıyla başa çıkma becerilerini geliştirmek için temel bir rolü vardır (Günay, 2011: 118). Sürdürülebilir kalkınmayı taahhüt eden eğitim kurumlarının temel amacı, öğrenciler arasında sürdürülebilir kalkınma konularında farkındalık oluşturmaları ve çalışma hayatlarında ekonomik, ekolojik ve sosyal sorunların çözümünde katkı sağlayacak ölçüde kendilerini sorumlu hissetmelerini sağlamaları olmalıdır. Küresel çevre sorunlarının anlaşılması, yerel ve küresel süreçlere disiplinler arası bir bakış açısını, nesil ve ülke sınırlarını aşan etik bir zorunluluk gerektirmektedir. Üniversiteler, tüm bu gereksinimleri disiplinler arası araştırmalarla karşılama ve disiplinler arası bilgi aktarımı yoluyla sürdürülebilirlik ilkelerinin toplumsal kabulünü önemli ölçüde artırma olanağına sahiptirler.

Ekolojik sorumluluk, çevre yönetimi gibi konular, aynı zamanda sosyal sorumluluk gibi konular tüm organizasyonlarda olduğu gibi üniversitelerde de önemli konular olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye’de “sürdürülebilir üniversite” konusunu nasıl araştırıldığının ve konuyla ilgili mevcut durumun ve eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarının akademisyenlere, politika yapıcılara ve uygulayıcılara sürdürülebilir üniversite ile ilgili yeni çalışmalar için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Konuyla ilgili literatürdeki boşluğun doldurulmasında çalışmanın önem taşıdığı ve Türkiye’de bu alanda yeni çalışmalar yapılmaya başlandığı için çalışmanın bütünüyle literatüre önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Çalışmada giriş bölümünü takiben ikinci bölümde sürdürülebilir kalkınma ve yükseköğretim, üçüncü bölümde literatür taraması ve araştırmanın sorunsalı, dördüncü bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmiş, beşinci bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiş ve sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde sonuçlar değerlendirilmiştir.

2. Sürdürülebilir Kalkınma ve Yükseköğretim

Pek çok kavram “sürdürülebilir kalkınma” kavramı gibi farklı bağlamlarda yorumlanmamakta ve kullanılmamaktadır. Sürdürülebilir kalkınma kavramı ilk defa 1972 yılında Stockholm kentinde gerçekleştirilen Birleşmiş

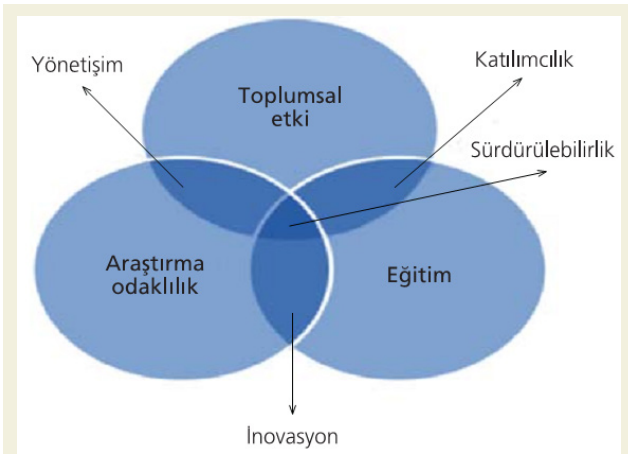
Milletler İnsan Çevresi Konferansı’nda kullanılmıştır (Ağı-Günerhan & Günerhan, 2016: 55). Sürdürülebilir kalkınmanın yaygın olarak kullanılan tanımı Ortak Geleceğimiz (Brundtland) Raporu’nda; “bugünün gereksinimlerini, gelecek kuşakların da kendi gereksinimlerini karşılayabilme olanağından ödün vermeksizin karşılamak” biçiminde tanımlanmıştır (Brundtland Komisyonu, 1987; Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Gelişme Komisyonu, 1991: 51, 71).

1992 tarihinde gerçekleşen Rio Konferansı’nda kabul edilen küresel eylem programı “Gündem 21” adlı belgenin yayınlanmasından bu yana, sürdürülebilir kalkınma sürecinde genel olarak eğitim sektörüne ve özel olarak üniversitelere özel önem ve sorumluluk verilmiştir. Gündem 21 belgesinin 36. maddesinde, “sürdürülebilir kalkınma için eğitimin yeniden düzenlenmesi” ana eylem alanlardan bir tanesi olarak belirlenmiştir. Eğitim, insanların çevre ve ekonomik sorunlarıyla ilgilenmesi ve farkındalıkta ekolojik, sosyal ve değer odaklı bir değişimin gerçekleşmesi için ön koşuldur. Üniversiteler, toplumun sürdürülebilir kalkınma bilincinin oluşturulabileceği eğitim kurumlarıdır. Bununla birlikte geleceğin karar vericilerini yetiştirmekte ve yeni bilgiler üretmektedir. Üniversiteler de kendi ekolojik ayak izini üretir, bu nedenle kampüs tasarımı, yönetimi ve yönetiminde sürdürülebilirlik ilkelerinin de dikkate alınması gerekir. Diğer taraftan, bir ülkenin endüstrinin inovatif yapısı ve ekonominin rekabet gücü, o ülkenin sürdürülebilir üniversite-endüstri işbirliğine bağlıdır (Günay, 2011: 115; Günay & Çalık, 2019: 8). Bu, üniversiteler sadece ekolojik sürdürülebilirliği öğretmesi ve araştırması değil, aynı zamanda sosyo-ekonomik anlamda toplumda örnek olması gerektiği anlamına gelmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkılarak sürdürülebilir üniversiteyi; “*kendi faaliyetlerini gerçekleştirirken çevresel, sosyal ve ekonomik açıdan ortaya çıkan olumsuz etkileri en aza indirmek için çalışan ve topluma sürdürülebilir bir yaşam biçimi konusunda öncülük eden yükseköğrenim kurumu*” şeklinde tanımlamak mümkündür (Ağı-Günerhan & Günerhan, 2016: 55). Üniversiteler gerek öğrencileri gerekse çalışanlarıyla buldukları şehirlerde kalabalık bir nüfusa sahiptirler. Kampüsleri iç dinamikleri ve çevresiyle olan bağlantısında bulunduğu yere sağladığı faydalar kadar olumsuz etkileri de bulunabilmektedir. Bu nedenle, sürdürülebilir kalkınma olgusunda üniversitelerin, hem neden oldukları ekolojik kayıpları azaltmak, hem de topluma öncülük etme açısından rol model olmaları son derece önemlidir.

Günümüzde üniversitelerden eğitim, araştırma ve toplumsal katkı sağlayabilme kapasitesine sahip olmaları beklenmektedir (Koyuncuoğlu & Tekin, 2019: 18). Sürdürülebilirlik kavramı, doğal kaynakları koruma ve kullanım dengesi ile gelecek nesillerin hak ve çıkarlarını

bugünden gözeten bir yaklaşımı ifade etmektedir. Doğal kaynakların kısıtlı olması nedeniyle tüketimde bir dengenin kurulması gerekiyor. Bu durum hem ekonomi hem de ekoloji ile doğrudan ilişkilidir. Sürdürülebilirlik çerçevesinden bakıldığında, toplumun sorunlarına yönelik geliştirilecek çözümlerin de temelinde eğitim, araştırma ve toplumsal etki ve fayda yaratan bir ilişkiler ağının kurulması ile mümkün olacaktır. Dolayısıyla sürdürülebilirlik kavramının her üç bileşenle doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu üç bileşenin etkin olabilmesi için inovasyon, yönetim ve katılımcılığa da ihtiyaç bulunmaktadır (Şekil 1). Bu durum, üniversitelerin buna göre yapılandırılmaları gerektiği anlamına gelmektedir. Aksi takdirde, üniversiteler inovatif bilgi ve teknoloji üretmediklerinden ve yenilikçi girişimci yetiştiremediklerinden çağın gerisinde kalmakla karşı karşıya kalabilirler (Ayten, 2016: 145-146).



Şekil 1. Üçüncü Nesil Üniversiteler ve Sürdürülebilirlik

Kaynak: Ayten, 2016: 145.

Mevcut çalışma ile Türkiye'de "sürdürülebilir üniversite" konusundaki araştırmaların durumu ve eğilimleri ile ilgili literatürde var olan boşluğun doldurulması hedeflenmektedir. Üçüncü bölümde, literatür taraması doğrultusunda çalışmanın araştırma sorusu geliştirilmiştir.

3. Literatür Taraması ve Araştırmanın Sorunsalı

Lidstone (2014) yüksek lisans tez çalışmasında, daha sürdürülebilir bir topluma geçişte ve sürdürülebilir faaliyetlerinin yönetilmesinde akademisyenlerin rolünü vurgulamıştır. Çalışmada, Sürdürülebilirlik, İzleme, Değerlendirme ve Raporlama Sistemini (STARS) tamamlayan 21 Kanadalı yükseköğretim kurumunun sürdürülebilirlik politikaları ve planlarının içeriği incelenmiştir; (1) Yükseköğretim kurumlarının politikaların sürdürülebilirliği ve sürdürülebilir bir kampüsü nasıl kavramsallaştırdıkları, (2) politika ve planlarda belirtilen sürdürülebilirlik hedefleri ve (3) planlar, plan oluşturma ve tasarıma ilişkin en iyi uygulamalar nelerdir? İnceleme

sonucunda, Kanada'daki yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilirliği çevresel, ekonomik ve toplumsal yönere sahip araştırma, eğitim, operasyonlar ve toplumsal sosyal yardım alanlarını içerecek şekilde kavramsallaştırdığı tespit edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilir politika ve planları kampüs ve tesis alanlarının çevresel yönlerini vurgularken, kampüs içi sosyal ve ekonomik hedeflere daha az yer verildiği görülmüştür.

Chawla (2015) konaklama yönetimi programları sunan Birleşik Krallık'taki üniversitelerin sürdürülebilirlik müfredatını araştırmıştır. Araştırmaya otelcilik, turizm ve etkinlik yönetimi alanlarında lisansüstü dersler veren toplam 33 devlet üniversitesi dâhil edilmiştir. Seçilen üniversitelerin resmî web sitelerinde yayınlanan bilgilere dayanılarak eğitim programı ile ilgili genel bilgiler ve modül özelliklerinin içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, sürdürülebilirliğin otelcilik yönetimi müfredatında önemli bir yer bulduğu belirlenmiştir. Chawla (2015) sürdürülebilirlik ile ilgili müfredatın hala çok parçalı olduğunu ve ana gündemler ile müfredatın güncellenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Kaya, Çobanoğlu & Artvinli (2015) araştırmalarında dünyada ve Türkiye'de çevre eğitimi çalışmaları incelemiştir. Sürdürülebilir kalkınma için eğitim sürecini açıklayan bu çalışmada, konferanslar, raporlar, zirveler ve kamu kuruluşlarca yürütülen çevre eğitimine ilişkin çalışmalara ait dokümanlar incelenmiştir. İncelemelerin sonucunda, Türkiye'nin ulusal bir stratejisinin olmadığı, toplumun sürdürülebilir kalkınma konusunda bilginin bulunmadığı, ilk ve orta ile yükseköğretimde nitelikli eğitimlerin verilmediği tespit edilmiştir.

Razman, Abdullah, Wahid & Muslim (2017) çalışmalarında, sürdürülebilirliği sağlamak için kampüs operasyonları boyunca dünyada uygulanan mevcut uygulamaları belirleyerek konuyu incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, 30 yeşil üniversitenin web siteleri kapsamlı bir şekilde incelendiği bir web içeriği analiz yöntemi benimsenmiştir. İnceleme sonucunda, yeşil üniversiteler tarafından sıklıkla uygulanan 31 faaliyet belirlenmiştir. Üniversitelerin çoğu tarafından sıklıkla uygulanan ortak faaliyet sırasıyla % 87 ve % 83 ile "geri dönüşümü arttırmak için çöp kutularına açıkça işaretlenmiş işaretlerin konulması" ve "elektrik üretim tesisleri kurarak kampüste elektrik üretilmesi" olduğu tespit edilmiştir.

Sürdürülebilir eğitim üzerine bir çalışma 2020 yılında Yıldırım tarafından yapılmıştır. Yıldırım (2020) araştırmasında, Türkiye'de gerçekleştirilen eğitim araştırmalarında sürdürülebilirlik fikrinin nasıl ele alındığını incelemiştir. Yıldırım araştırmasının sonucunda, sürdürülebilirlik düşüncesi bağlamında eğitim araştırmalarının 2010 yılından itibaren yoğun bir şekilde ele alındığı

nı, kavram açısından özellikle sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir kalkınma için eğitim, sürdürülebilir çevre, sürdürülebilirlik eğitimi gibi kavramların ön plana çıktığını, araştırmaların daha çok durum tespitine yönelik olarak ve tarama modeliyle gerçekleştirildiğini, sürdürülebilirlik konusunun özellikle fen ve sosyal bilgiler eğitimi ile ilişkili olarak incelendiğini tespit etmiştir.

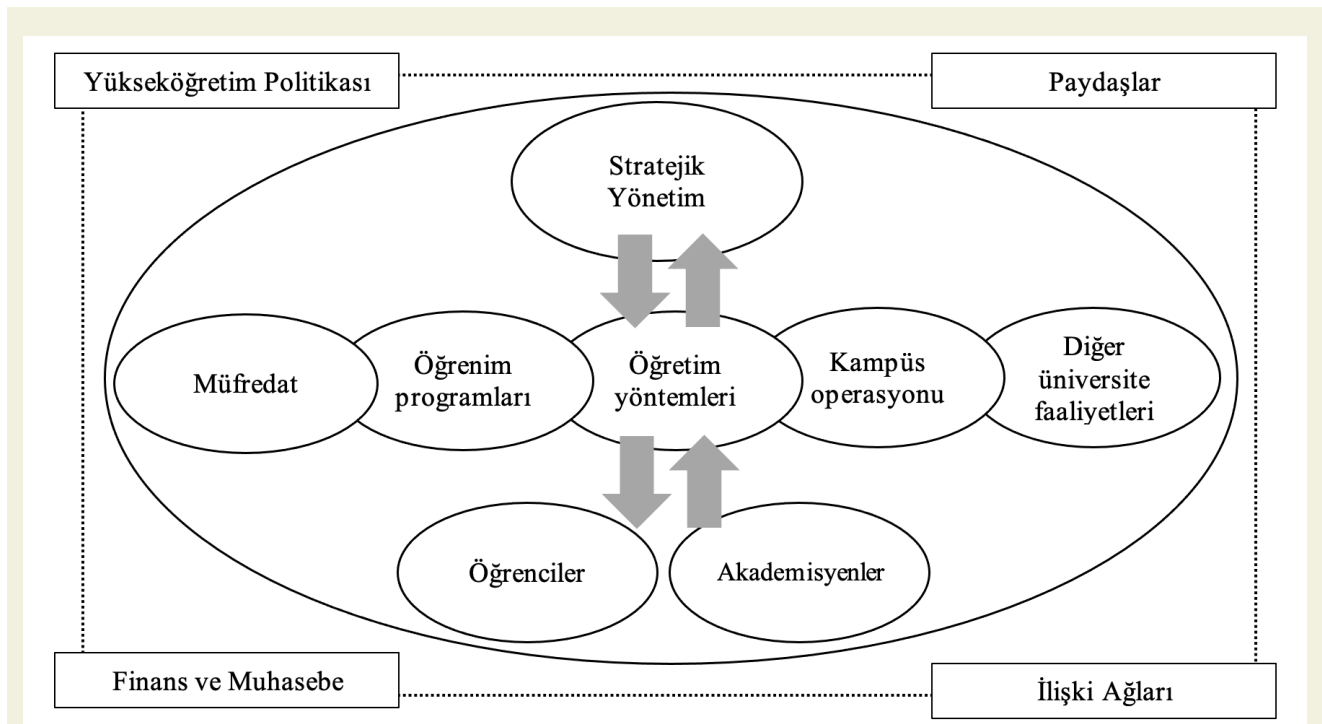
Labanauskis (2017) çalışmasında, Thomson Reuters Web of Science veri tabanında son 10 yılda “sürdürülebilir üniversite” konusundaki 66 bilimsel makalenin bulgularını gözden geçirmiştir. Araştırmanın sonucunda çerçevesini şu üç ana temaya göre belirlemiştir; (1) Üniversitelerin değişimi ve gelişimi için yönetim araçları, (2) Yeşil kampüs anlayışından üniversite kapasite geliştirmeye, (3) Sürdürülebilir kalkınma için içerik, müfredat ve eğitim. İncelemenin sonucunda, üniversitelerin sürdürülebilir gelişimini çevreleyen çevreyle ilişkili olarak iç faktörler tarafından belirlendiğini ortaya koyulmuştur. Labanauskis yapmış olduğu araştırmanın sonucunda sürdürülebilir üniversitenin temel özelliklerini Şekil 2’de gösterildiği gibi özetlemiştir.

Şekil 2, Labanauskis’in araştırmasının sonucunda ortaya çıkan üniversite faaliyetlerini göstermektedir. Labanauskis üniversitenin misyonları olan araştırma, geliştirme ve ticarileştirme “üçüncü misyonu” ve topluma katkı işlevlerini Şekil 2’de “diğer üniversite faaliyetleri” altında değerlendirmektedir. Bununla birlikte Labanauskis, üniversitelerin yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya yaklaşımlarını sağlamaları, bunları uygulamalarda birleştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir (Labanauskis, 2017:

66). Ayrıca sürdürülebilir üniversite ile ilgili araştırmalar, sürdürülebilir kalkınmanın tüm boyutlarını; çevreyi koruma, ekonomik performans ve sosyal uyum kapsamı gerektiğini belirtmektedir. Son yıllarda temel düzeyde etkin olmayan operasyon yönetimi, diğer ifadeyle kaynak israfı bağlamında basit bir endişeden çıkıp, üniversitenin ilişkisel ağların geliştirilmesi, paydaşlar ve toplum ile ilgili tüm faaliyetlerini kapsayan ve üniversitelerin stratejik kararlarına entegre edilerek daha stratejik bir düzeye dönüştürülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Labanauskis (2017)’e göre sürdürülebilir kalkınma fikri, üniversiteler için kıt olan kaynakların yönetimi ve karşılaşılan diğer zorluklar karşısında, diğer taraftan paydaşlardan gelen gereksinim ve beklentilere yanıt vermeye çalışırken yol gösterici bir araç olarak hizmet eder. Labanauskis’e göre sürdürülebilir kalkınma fikri, üniversitelere rekabet avantajı sağlamanın yanı sıra kendilerini tanımlama ve konumlandırma konusunda yardımcı olabileceğinin altını çizmektedir (Labanauskis, 2017: 66).

Literatür taraması neticesinde, Türkiye’de “sürdürülebilir üniversite” konusunda yapılmış araştırmalarının eğilimleri ayrıntılı şekilde incelenmediği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, 2004-2020 yılları arasında sürdürülebilir üniversite konusunda Türkiye’de yapılmış olan lisansüstü tezlerinin mevcut durumunu konu, yöntem ve analiz teknikleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda sürdürülebilir üniversite alanında yapılmış lisansüstü tezlerinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Türkiye’de Sürdürülebilir Üniversite konulu tez çalışma-



Şekil 2. Sürdürülebilir Üniversitenin Temel Özellikleri

Kaynak: Labanauskis, 2017: 66.

larının,

- Lisansüstü düzeylerine göre dağılımı,
- Yazıldıkları dillere göre dağılımı,
- Yazıldıkları yıllara göre dağılımı,
- Yazıldığı enstitü, anabilim dalı, üniversite ve üniversite türlerine göre dağılımı,
- Araştırmacı cinsiyetlerine göre dağılımı,
- Tez danışmanlarının unvanlarına göre dağılımı,
- Ampirik çalışmalarına göre dağılımı,
- Veri toplama teknik ve araçlarına göre dağılımı,
- Örneklem kitlesine göre dağılımı,
- Veri analiz türüne göre dağılımı,
- Örneklem yöntemine göre dağılımı,
- Örneklem büyüklüğüne göre dağılımı,
- Sayfa sayısına göre dağılımı,
- Değişken sayısına göre dağılımı,
- Alt konularına göre dağılımı ve
- Sistem yaklaşımına göre alt konularına göre dağılımı nasıldır?
- Genel karakteristik özellikleri nelerdir?

Çalışmada, Türkiye'de "sürdürülebilir üniversite" konusunda yazılmış ilk tez çalışması 2004 yılında yazıldığı kabul edildiğinden 2004 ve 2020 yılları arasında yazılmış lisansüstü tezleri çalışmaya dahil edilmiştir. Al'a göre (2008) bir alanda yapılmış olan tez çalışmalarının analiz edilmesi, alanın içeriği, derinliği ve yaygınlığı hakkında genel bilgiler vermekte ve alanın genel görünümünü de ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın bulguları, konu, yöntem, analiz teknikleri ve diğer alt problemler bağlamındaki mevcut eğilimlerini sunması açısından bu alanda çalışacak araştırmacılar için önemli bir referans kaynağı olabilir. Ayrıca, çalışma ile, Türkiye'de sürdürülebilir üniversite literatüründe var olan boşluğunun doldurulmasında katkıda bulunulması hedeflenmektedir.

4. Yöntem

4.1. Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 2004-2020 yılları arasında "Sürdürülebilir Üniversite" konusunu ele alan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarındaki araştırma eğilimlerini belirlemektir. Araştırmanın kapsamını belirlerken Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'nin Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık olan tezler incelenmiştir. Araştırma kapsamında toplam 74 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmalar <http://www.tez.yok.gov.tr> adresinden detaylı arama sekmesinde "sürdürülebilir üniversite", "sürdürülebilir kalkınma ve Yükseköğretim", "yeşil

kampüs", "yeşil üniversite", "eko-kampüs", "ekolojik üniversite", "çevreci kampüs", "sürdürülebilir eğitim" gibi anahtar kelimelerinden herhangi biri geçen araştırmalar taranarak elde edilmiştir. Anahtar kelimeler ile ilgili ayrıntılı açıklamalar, verilerin toplanması başlığı altında detaylandırılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye'de "sürdürülebilir üniversite" konusunu araştıran tüm bilimsel çalışmalardır. Araştırmanın örnekleme ise, Türkiye'de "sürdürülebilir üniversite" konusunda 2004-2020 yılları arasında erişime açık durumunda olan lisansüstü tez çalışmalarını oluşturmaktadır. Ayrıca, araştırma, yükseköğretim bağlamında sürdürülebilirlik konusundaki lisansüstü tez çalışmaları ile sınırlandırılmıştır. Örneklem seçiminde şu ölçütler kullanılmıştır:

- Lisansüstü tezlerinin araştırma konusu, "sürdürülebilir üniversite" ile ilişkili olmalıdır. Buna, üniversitenin misyonu olan eğitim-öğretim, araştırma, ticarileşme ve toplumsal katkı temaları ile sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik, çevre ve sosyal boyutları dâhil tutulmuştur.
- Lisansüstü tezleri, 2004-2020 yılları arasında YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi'nde yayınlanmış ve izinli olmalıdır.

4.3. Araştırmanın Yöntemi

Sürdürülebilir üniversite konusunda 2004-2020 yılları arasında yazılmış tezlerinin mevcut durumunun çeşitli değişkenler çerçevesinde incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Merriam (2013)'e göre durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlendiği ve incelendiği nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin işleyişi hakkında sistematik bilgi toplayarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir araştırma yaklaşımıdır (Chmiliar, 2010). Creswell (2007) ise durum çalışmasını, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlem, görüşme, doküman, görsel-işitsel, rapor analizi vb.) ile derinlemesine incelemek ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Hancock & Algozzine (2006)'e göre durum çalışması, kendi doğal şartlarında meydana gelen olayları zaman ve mekân kısıtlaması altında birçok veri toplama aracı kullanarak çok yönlü betimlemeye çalışan ve derinlemesine incelenen çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Durum çalışması; durumun derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı ve verilerin sistematik bir şekilde toplandığı bir yöntemdir (Subaşı & Okumuş, 2017). Elde

edilen bulgular doğrultusunda durumun nedeni ve ileriki çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Davey, 1991). Araştırma eğilimlerinin belirlenmesinde betimleme analiz tekniği kullanılmıştır. Bununla birlikte, sistem yaklaşımı temelinde içerik analizi tekniği kullanılarak “sürdürülebilir üniversite” alt konu dağılımının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İçerik analizi tekniği, birçok kaynaktan elde edilen nitel verilerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır (Bauer, 2003; Salanda, 2011). Yıldırım & Şimşek (2011)’e göre içerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli tema ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek ve yorumlamaktır.

4.4. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamına alınan her bir tez MAXQDA 2020 Analytic Pro nitel veri analizi programı kullanılarak betimleme ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesinde Barratt, Choi & Li (2011) tarafından geliştirilen “Operasyon Yönetiminde Nitel Vaka Çalışmaları Yayın Sınıflama Formu”, Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım & Reisoğlu (2012) tarafından geliştirilen “Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu” ve Sözbilir & Kutu (2008) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu” revize edilerek kullanılmıştır. Form, temel olarak sekiz bölümden oluşmaktadır: Lisansüstü düzeyi, yazdıkları dil, yazdıkları yıl, yazıldığı enstitü, anabilim dalı, üniversite, üniversite türü, araştırmacının cinsiyeti, tez danışmanın unvanı, ampirik çalışma türü, veri toplama teknik ve araçları, örneklem kitlesi, veri analiz türü, örneklem yöntemi, örneklem büyüklüğü, sayfa sayısı, değişken sayısı, alt konuları, sistem yaklaşımına göre alt konuları olmak üzere 19 kategori altında incelenmiştir. Yükseköğretim alanında çalışmaları olan 2 uzmanın görüşleri doğrultusunda form revize edilerek formun kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Sürdürülebilir üniversite tez çalışmalarının alt konuları incelenirken, iki farklı çerçeve kullanılmıştır. Birinci çerçeve, Labanauskis (2017) çalışmasında geliştirdiği

çerçevedir. Labanauskis çalışmasında sürdürülebilir üniversite bilimsel çalışmaların konularını üç ana temaya göre belirlemiştir. Bunlar; (1) Üniversitelerin değişimi ve gelişimi için yönetim araçları, (2) yeşil kampüs anlayışından üniversite kapasite geliştirmeye, (3) sürdürülebilir kalkınma için içerik, müfredat ve eğitim. İkinci çerçeve ise, Koyuncuoğlu & Tekin (2019) tarafından geliştirilen sistem temelli üniversite modeline göre konu değerlendirilmesinin yapılmasıdır. Buna göre, (1) Çerçeve koşulları (iç çevre, yönetim), (2) Girdi boyutu, (3) Çıktı boyutu ve (4) Geri bildirim temaları ile konu değerlendirmesi yapılmıştır. Tez çalışmalarının alt konularını değerlendirirken bu iki yaklaşımın kullanılmasının nedeni, araştırmacının sonunda farklı bakış açılarıyla farklı çıkarımlar elde edebilmektir.

4.5. Verilerin Toplanması

Çalışmanın bu kısmında lisansüstü tez çalışmalarının seçim süreci açıklanacaktır. İkinci adımda seçilen tezlerin kodlanması ve temaların oluşturulması detaylandırılacaktır.

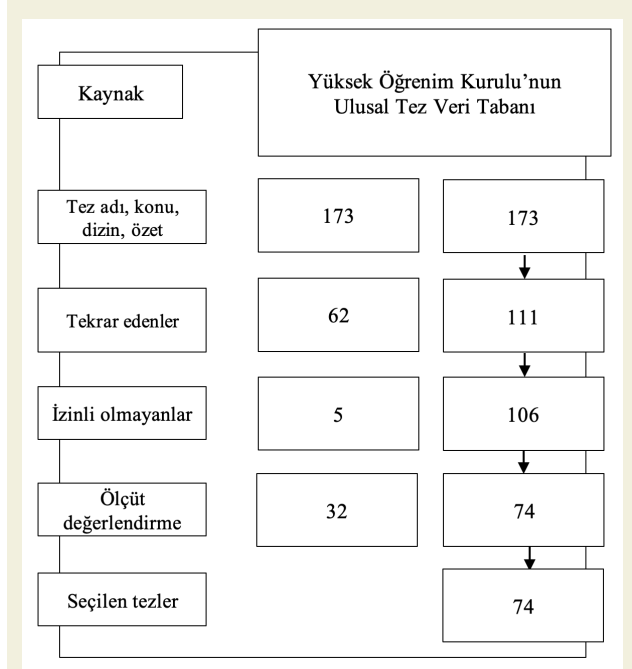
Araştırmada kullanılan veriler, Yüksek Öğretim Kurulu’nun Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan ve 2004-2020 yılları arasında yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmuştur. Sürdürülebilir üniversite konusunda ilk tez çalışması 2004 yılında yapıldığı varsayılmıştır. Bu nedenle başlangıç tarihi olarak 2004 yılı kabul edilmiştir. Anahtar kelimeleri belirlemeden önce konuyla ilgili ayrıntılı literatür taraması yapılmıştır. Literatüre dayanarak bazı anahtar kelimeler belirlenmiştir. Tablo 1 hangi anahtar kelimelerin kullanıldığını ayrıntılı şekilde göstermektedir.

Anahtar kelime olarak sırasıyla [(sürdürülebilir kalkınma) VE (üniversite)], [(sürdürülebilir kalkınma) VE (yükseköğretim)], [sürdürülebilir üniversite], [sustainable university], [(sürdürülebilirlik) VE (yükseköğretim)], [(sürdürülebilirlik) VE (üniversite)], [(yükseköğretimde sürdürülebilirlik)], [(kurumsal dönüşüm) VE (yükseköğretim)], [(kurumsal dönüşüm) VE (üniversite)], [(sürdürülebilir eğitim)], [(sürdürülebilir yönetim)], [yeşil kampüs], [yeşil üniversite], [eko-kampüs], [ekolojik üniversite],

Tablo 1. Tezlere Erişmek İçin Kullanılan Anahtar Kelimeler ve Ulaşılan Tez Sayısı

Anahtar kelime	İznil	İzinsiz	Anahtar kelime	İznil	İzinsiz
Sürdürülebilir kalkınma ve üniversite	19	1	Yeşil kampüs	8	0
Sürdürülebilir kalkınma ve yükseköğretim	1	0	Yeşil üniversite	5	0
Sürdürülebilir üniversite	4	0	Organizasyonel değişim yönetimi	3	0
Sustainable university	5	0	Sürdürülebilir kalkınmanın uygulanması	2	0
Sürdürülebilirlik ve yükseköğretim	13	0	Çevreci üniversite	1	0
Sürdürülebilirlik ve üniversite	69	0	Çevreci kampüs	1	0
Yükseköğretimde sürdürülebilirlik	0	0	Çevreci eğitim	0	0
Kurumsal dönüşüm ve yükseköğretim	0	0	Eko-kampüs	0	0
Kurumsal dönüşüm ve üniversite	1	0	Ekolojik üniversite	0	0
Sürdürülebilir eğitim	8	0	Ekolojik kampüs	0	0
Sürdürülebilir yönetim	29	4	Sürdürülebilir kalkınma entegrasyonu	0	0

[ekolojik kampüs], [çevreci üniversite], [çevreci kampüs], [çevreci eğitim], [sürdürülebilir kalkınmanın uygulanması], [sürdürülebilir kalkınma entegrasyonu], [organizasyonel değişim yönetimi] yazılmış ve tüm alanlarda (tez adı, konu, dizin, özet) tarama yapılmıştır. Lisansüstü tez çalışmaları seçim sürecini Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Lisansüstü Tez Çalışmalarının Seçme Süreci

Şekil 3'te görüldüğü üzere, belirlenen anahtar kelimeler ile önce 173 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Yüksek lisans tez dosyaları "YL-Yazıldığı Yıl-Tez Başlığı" ve doktora tez dosyaları "DR-Yazıldığı Yıl-Tez Başlığı" olarak isimlendirilmiştir. Önce tekrar eden tezler havuzdan çıkartılmıştır (n=62). İkinci adımda, tez çalışmaların özetlerinden derinlemesine incelenmesi mümkün olmayacağından izinli olmayan tezler veri havuzundan çıkartılmıştır (n=5). Daha sonra tezler, araştırmanın ölçütleri (ilk yazılan tez 2004 yılında yapıldığı kabul edildiğinden 2004-2020 yılları arasında yazılan kampüs, eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal katkı) çerçevesinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak veri havuzu, 58 adet yüksek lisans ve 16 adet doktora tezi olmak üzere toplam 74 adet lisansüstü tezden oluşmuştur. Sürdürülebilir üniversite tez çalışmalarının araştırma eğilimleri, çalışmanın bulgular kısmında ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

4.6. Kodlama ve Temalar

74 tez çalışmasının seçiminden sonra, anahtar kelimeler ve tez çalışmalarının içeriği gözden geçirilmiştir. Kodlamalar şu kriterlerden belirlenmiştir (Barratt vd., 2011: 334; Göktaş vd., 2012: 193; 198-199; Sözbilir & Kutu, 2008: 22): Lisansüstü düzeyi, yazdıkları dil, yazdıkları yıl, yazıldığı enstitü, anabilim dalı, üniversite, üniversite türü, araştırmacının cinsiyeti, tez danışmanın unvanı, ampirik çalışma türü, veri toplama teknik ve araçları,

örneklem kitlesi, veri analiz türü, örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğü, sayfa sayısı, değişken sayısı, alt konuları, sistem yaklaşımına göre alt konuları ve genel karakteristik özellikleri (üç fonksiyondan en az birine odaklanma; eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal katkı / çerçeve koşulları, girdi ve çıktı). Bu parametrelere göre seçilen tez çalışmaları oluşturulan temalardan birine atanmıştır.

4.7. Verilerin Analizi

Toplanan tezler betimleme ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimleme yaklaşımında, analize başlamadan önce temalar belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2013). İçerik analizi yaklaşımında ise, bir çerçeve bulunmaz, metnin içeriği analiz edilerek bu çerçevenin belirlendiği bir süreci ifade etmektedir (Koyuncuoğlu, 2020). Bu çalışmada sürdürülebilir üniversite modeli geliştirirken bu iki yaklaşım da benimsendiğinden karma nitel veri analizi uygulanmıştır. Kodları belirleyebilmek için önce konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırma konusuyla ilgili dünyadan ve Türkiye'den birçok araştırma incelenmiştir. Daha sonra lisansüstü tez çalışmalarında hangi parametrelere bakılabileceği belirlenmiştir. Bazı kodlar ise analiz esnasında oluşturulmuştur. Tezlerin inceleme sürecinde betimsel yaklaşım benimsenmiştir. Bir sonraki adımda sistem yaklaşımı temelinde sürdürülebilir üniversite modeli geliştirmek üzere karma (betimleme ve içerik analizi) nitel veri analizi uygulanmış ve modelle dayanarak alt konular belirlenmeye çalışılmıştır. Bir sonraki adımda, tez çalışmalarının konularını, bu model temelinde irdelenmiştir. Son olarak, belirlenen kategoriler doğrultusunda tez çalışmaları incelendikten sonra veriler tablolaştırılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmış ve elde edilen bulguların sunulmasında grafik ve tablolardan faydalanılmıştır.

4.8. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda veri toplama aracının araştırma sorularına etkili bir şekilde cevap verebilecek nitelikte olmasıdır. Bu uyum geçerlilik ve güvenilirlik ile sağlanmaktadır (Ayazlar, 2015: 63). Nitel araştırmalarda geçerlilik, belirlenen ölçüm aracının ölçmek istenen özelliğin ölçüm amacına yönelik doğru bilgi verme derecesini ifade etmektedir. Geçerlilik bir sonuç değil, araştırmacının elde ettiği verilerin sürekli olarak gözden geçirdiği, ölçümlerinde gerekli düzeltmeleri yaptığı ve geçerliliğini artırmak için önlemler aldığı bir süreçtir. Araştırmada uygulanan analizler ve elde edilen bulguların değeri, "geçerliliğe" bağlıdır (a.g.e.: 68). İç geçerlilik, araştırmacının veri toplama sürecinden analiz sürecine kadar tüm basamaklarda tutarlı olması ve gerçek durumu yansıtmayı yansıtmadığı ile ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2016: 270). Dış geçerlilik ise, araştırma sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara genellenebiliyor olmasını ifade etmektedir (Yıldırım &

Şimşek, 2016: 271). Nitel araştırmalarda genel doğrunun ne olduğunu bulmak yerine, araştırmacı dikkatli ve titiz bir şekilde belirli ya da özgün olanı derinlemesine anlamaya çalışır (Merriam, 2015: 215). Merriam (2015: 211)'e göre güvenilirlik, elde edilen bulguların tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Ancak Merriam (2015: 212) nitel araştırmalar için bu durumu şöyle izah etmektedir; “Başkalarının da aynı sonuca ulaşması değil, araştırmacının topladığı verileri gören ve ulaştığı sonuçları inceleyen başkalarının da onlardan bir anlam çıkarmasını, tutarlı ve güvenilir bulması”dır. Dolayısıyla nitel araştırmalarda mesele araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği değil, araştırma bulguların verilerle tutarlı olup olmadığıdır. Diğer bir ifadeyle, araştırma bulguları verilerle tutarlı ise, bu durumda araştırma güvenilir olarak görülebilir (Merriam, 2015: 213). Yıldırım & Şimşek (2016)'e göre nitel araştırmalarda *güvenirlik*, araştırılan olgunun olabildiğince yansız gözlemlenmesi ve olduğu gibi sunulması anlamına gelmektedir. *Dış güvenilirlikte*, araştırmacı kendi konumunu gözlemci olarak görür ve olay ya da durumu olabildiğince yansız gözlemler. İç güvenilirlikte, araştırmacı araştırma bulgularını yorum katmadan okuyucuya okuma fırsatı verir ve daha sonra elde edilen veriye göre değerlendirme fırsatı sağlar (Koyuncuoğlu, 2020: 87). Diğer taraftan, nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik önemli ölçüde araştırmacı etiğine bağlı olduğu söylenebilir (Merriam, 2015: 220).

Bu çerçevede çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliğini test etmek için uygulanan iki strateji iç ve dış geçerlilik ve güvenilirlik kontrolleri sağlanmıştır. İç geçerlilik kapsamında; Hazırlanan Sınıflama Formu kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacı, veri toplama sürecinde elde ettiği verileri sürekli olarak gözden geçirmiş ve gerekli görülmesi durumunda Sınıflama Formunda düzeltmelerde bulunmuştur. *Dış geçerlilik* kapsamında; araştırmanın veri kaynağını, sınırlılıkları, örneklem tekniği ve örneklem ölçütleri ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. İç güvenilirliğin sağlanması için elde edilen bulgular yorum katmadan olduğu gibi sunulmuştur. Araştırma sonuçlarının teyit edilmesi için veriler iki uzman tarafından kodlanmış ve karşılaştırılmıştır. Miles & Huberman (1994) araştırma güvenilirlik formülü kullanılarak araştırmanın güvenilirliği %89 uyum yüzdesi olarak hesaplanmıştır. Şencan'a (2005) göre bu oranın % 75 olması beklenmektedir. *Dış güvenilirliğin* sağlanmasında, benzer araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılabilmesi için kavramsal çerçeve, veri kaynağı, veri toplama aracı, veri analizi, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırma süreci özenle ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde araştırmaya dâhil edilen tez çalışmaları altı aylık bir dönemde iki kere taranmış ve tekrar incelenmiştir.

5. Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, betimleme ve içerik analizi karma yöntemi ile sürdürülebilir üniversite konusunu araştıran 74 tez çalışmasının incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Sürdürülebilir üniversite bağlamında yapılmış olan toplamda 74 adet tez çalışmasının lisansüstü düzeyleri, yazıldıkları dil, yıllara göre dağılımı, enstitüler, üniversiteler, ait oldukları anabilim dalları, araştırmacıların cinsiyetleri, tez danışmanlarının unvanları, tezlerin araştırma yöntemleri ve teknikleri ile uygulama alanları incelenmiştir.

Tezlerin Lisansüstü Düzeylerine Göre Dağılımları

Sürdürülebilir üniversite konusunu araştıran tez çalışmalarının lisansüstü düzeylerine göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sürdürülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Lisansüstü Düzeylerine Göre Dağılımları

Lisansüstü Düzeyi	f	%
Yüksek Lisans	58	78
Doktora	16	22
Toplam	74	100

Tablo 2 incelendiğinde, 2004-2020 tarihler arasında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının %78'in (58 adedinin) yüksek lisans düzeyinde ve yaklaşık %22'nin (16 adedinin) doktora düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tezlerin Yazıldıkları Dillere Göre Dağılımları

Sürdürülebilir üniversite konusunda yapılmış olan tez çalışmalarının yazıldıkları dile göre dağılımları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sürdürülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Yazıldıkları Dillere Göre Dağılımı

Yazıldığı Dil	İngilizce	Türkçe	Toplam
Yüksek Lisans	15	43	58
Doktora	2	14	16
Toplam	17 (%23)	57 (%77)	74

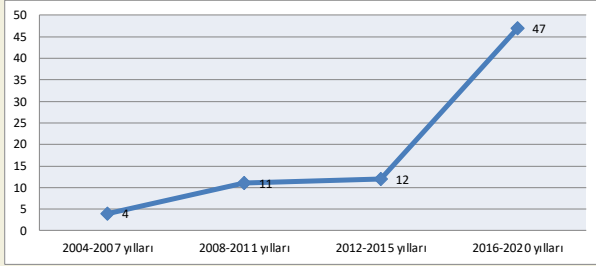
Tablo 3'te görüldüğü üzere, incelenen tezlerin 2 farklı dilde yazıldığı görülmektedir. Yüksek lisans düzeyinde yazılmış olan tezlerden 15 adedi İngilizce, 43 adedi ise Türkçe dilinde yazılmıştır. Doktora düzeyinde hazırlanan tezlerden sadece 2 adedi İngilizce, geriye kalan 14 adedi Türkçe dilinde yazılmıştır. Tez çalışmalarının %77'sinin Türkçe dilinde yazılmıştır. İngilizce dilinde yazılmış tezlerin oranı ise %23'dür.

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

Sürdürülebilir üniversite konusunda yapılmış olan tez çalışmalarının yazıldıkları yıla göre dağılımı Tablo 4 ve Grafik 1'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Sürdürülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Tez Sayısı	Yüzde
2016-2020 yılları	47	64
2012-2015 yılları	12	16
2008-2011 yılları	11	15
2004-2007 yılları	4	5
Toplam	74	100


Grafik 1. Sürdürülebilir Üniversite Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 4 ve Grafik 1’de görüldüğü üzere, 2004 yılından başlayarak 2004-2007 yılları arasında 4, 2008-2011 yılları arasında 11, 2012-2015 yılları arasında 12 ve 2016-2020 yılları arasında 47 adet sürdürülebilir üniversite konusu ile ilgili tez yazılmıştır. 2015 yılına kadar sürdürülebilir üniversite konusu üzerine yazılmış tez çalışmalarının sayısı 27 iken, 2016-2020 yılları arasında yapılmış tez çalışmalarının sayısında önemli ölçüde artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca grafikte göze çarpan diğer bir husus ise, sürdürülebilir üniversite konusunun çalışıldığı tezlerin 2004 yılından itibaren kademeli olarak artarak son 5 yılda tez çalışmalarının bir önceki döneme göre yaklaşık olarak 4 kat artış göstermesidir.

Tezlerin Yazıldıkları Enstitülere Göre Dağılımı

Sürdürülebilir üniversite konusundaki tez çalışmalarının yazıldıkları enstitülere göre dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, lisansüstü tezlerin 5 farklı enstitüde yazıldığı görülmektedir. Buna göre, sürdürülebilir üniversite konusunda yazılan yüksek lisans tezleri en çok sırasıyla Fen Bilimleri, Sosyal Bilimleri ve Eğitim Bilimleri enstitüleri bünyesinde, doktora tezleri ise en çok sı-

Tablo 5. Sürdürülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Yazıldıkları Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitüler	Doktora	Yüksek Lisans	Toplam	Yüzde
Çevre Bilimleri	0	1	1	1,4
Sosyal Bilimleri	6	21	27	36,5
Eğitim Bilimleri	7	11	18	24,2
Fen Bilimleri	2	25	27	36,5
Sağlık Bilimleri	1	0	1	1,4
Toplam	16	58	74	100

rasyyla Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimleri ve Fen Bilimleri enstitüleri bünyesinde yazılmıştır. Genel olarak bakıldığında, tezler %36,5 ile Fen Bilimleri, %36,5 ile Sosyal Bilimleri ve %24,2 ile Eğitim Bilimleri enstitülerinde yazılmıştır.

Tezlerin Yazıldığı Üniversite ve Üniversite Türlerine Göre Dağılımları

Sürdürülebilir üniversite konulu tez çalışmalarının ya-

Tablo 6. Sürdürülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Yazıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	2004-2015	2016-2020	Yüksek	Doktora	Toplam
1 Orta Doğu Teknik Üni.	3	6	7	2	9
2 Dumlupınar Üniversitesi	3	1	3	1	4
3 İstanbul Teknik Üniversitesi	4	0	4	0	4
4 Gazi Üniversitesi	3	0	1	2	3
5 Hacettepe Üniversitesi	1	2	2	1	3
6 Abant İzzet Baysal Üniv.	0	2	1	1	2
7 Akdeniz Üniversitesi	0	2	2	0	2
8 Ankara Üniversitesi	2	0	0	2	2
9 Boğaziçi Üniversitesi	0	2	2	0	2
10 Ege Üniversitesi	0	2	1	1	2
11 Erciyes Üniversitesi	1	1	2	0	2
12 İstanbul Üniversitesi	1	1	2	0	2
13 Maltepe Üniversitesi	1	1	2	0	2
14 Marmara Üniversitesi	1	1	1	1	2
15 Kastamonu Üniversitesi	0	2	1	1	2
16 Uludağ Üniversitesi	1	1	2	0	2
17 Artvin Çoruh Üniversitesi	1	0	1	0	1
18 Atatürk Üniversitesi	0	1	1	0	1
19 Avrasya Üniversitesi	0	1	1	0	1
20 Bahçeşehir Üniversitesi	0	1	1	0	1
21 Çanakkale Üniversitesi	0	1	1	0	1
22 Eskişehir Osmangazi Üniv.	1	0	1	0	1
23 Fırat Üniversitesi	0	1	1	0	1
24 Galatasaray Üniversitesi	0	1	1	0	1
25 Haliç Üniversitesi	0	1	1	0	1
26 İbn Haldun Üniversitesi	0	1	1	0	1
27 İnönü Üniversitesi	0	1	0	1	1
28 İstanbul Aydın Üniversitesi	0	1	1	0	1
29 İstanbul Üniversitesi	0	1	0	1	1
30 İstanbul Yeni Yüzyıl Üniv.	0	1	1	0	1
31 Kafkas Üniversitesi	1	0	1	0	1
32 Karadeniz Teknik Üniversitesi	0	1	0	1	1
33 Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	1	0	1	0	1
34 Konya Teknik Üniversitesi	0	1	1	0	1
35 KTO Karatay Üniversitesi	0	1	1	0	1
36 Mehmet Akif Ersoy Üniv.	0	1	1	0	1
37 Mersin Üniversitesi	0	1	1	0	1
38 Namık Kemal Üniversitesi	1	0	1	0	1
39 Okan Üniversitesi	0	1	1	0	1
40 Ondokuz Mayıs Üni.	0	1	0	1	1
41 Pamukkale Üniversitesi	0	1	1	0	1
42 Süleyman Demirel Üni.	1	0	1	0	1
43 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	0	1	1	0	1
44 Ufuk Üniversitesi	0	1	1	0	1
45 Yıldız Teknik Üniversitesi	0	1	1	0	1
Toplam	27	47	58	16	74

zıldığı üniversiteler ve üniversite türüne göre dağılımlarını Tablo 6 ve Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Tezlerin Yazıldığı Üniversite Türlerine Göre Dağılımı

Üniversite Türü	Yüksek Lisans	Doktora	Tez Sayısı	Yüzde
Devlet Üniversitesi	48	16	64	86,50
Vakıf Üniversitesi	10	0	10	13,50
Toplam	58	16	74	100,00

Tablo 6 incelendiğinde, tezlerin en çok sırasıyla Orta Doğu Teknik Üniversitesi (9 adet), Dumlupınar Üniversitesi (4 adet), İstanbul Teknik Üniversitesi (4 adet), Gazi Üniversitesi (3 adet) ve Hacettepe Üniversitesi (3 adet) üniversitelerinde yapıldığı belirlenmiştir. 2’şer tez ile alfabetik sıraya göre Abant İzzet Baysal, Akdeniz, Ankara, Boğaziçi, Ege, Erciyes, İstanbul, Maltepe, Marmara, Kastamonu, Uludağ Üniversiteleri bünyesinde yapıldığı görülmektedir. Artvin Çoruh, Atatürk, Avrasya, Bahçeşehir, Eskişehir Osmangazi, Fırat, Galatasaray, Haliç, İbn Haldun, İstanbul Aydın, İstanbul, Kafkas, Karadeniz Teknik, Karamanoğlu Mehmetbey, Konya Teknik, KTO Karatay, Mehmet Akif Ersoy, Mersin, Namık Kemal, Okan, Ondokuz Mayıs, Pamukkale, Süleyman Demirel, Tokat Gaziosmanpaşa, Yıldız Teknik Üniversitelerinde 1’er adet tez çalışması yapılmıştır. Ayrıca, 45 üniversitede sürdürülebilir üniversite konusunun lisansüstü tez çalışmaları kapsamında araştırıldığı görülmektedir. Tablo 7 incelendiğinde, tezlerin 64 adedinin devlet üniversitelerinde ve 10 adedin vakıf üniversitelerinde yazıldığı anlaşılmaktadır.

Tezlerin Yazıldığı Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Sürdürülebilir üniversite konusunu araştıran tez çalışmalarının yazıldığı anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, tez çalışmalarının 34 farklı anabilim dalı bünyesinde yazıldığı görülmektedir. İncelenen tez çalışmaları 9 adet ile en fazla İşletme Anabilim Dalı’nda yazılmıştır. 6 adet tez çalışması ile Eğitim Bilimleri ve İlköğretim anabilim dalları ikinci sırada yer almaktadır. Sürdürülebilir üniversite tezleri, Mimarlık Anabilim Dalı’nda 5 kez, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Anabilim Dalı’nda 4 kez, Çevre Mühendisliği Anabilim Dalı, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı ve Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim dallarında 3’şer kez yazıldığı görülmektedir. Genel olarak, sürdürülebilir üniversite konusunu araştıran tezler en çok sırasıyla İşletme, Eğitim Bilimleri, Mimarlık ve Kamu Yönetimi anabilim dallarında yazıldığı belirlenmiştir.

Tez Araştırmacılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Sürdürülebilir üniversite konusundaki tez çalışmaları hazırlayan araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 8. Tez Çalışmalarının Yapıldığı Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim Dalları	Tez Sayısı
1 İşletme Anabilim Dalı	9
2 Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	6
3 İlköğretim Anabilim Dalı	6
4 Mimarlık Anabilim Dalı	5
5 Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Anabilim Dalı	4
6 Çevre Mühendisliği Anabilim Dalı	3
7 Kamu Yönetimi Anabilim Dalı	3
8 Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı	3
9 Çevre Bilimleri Anabilim Dalı	2
10 Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalı	2
11 Endüstriyel Tasarım Anabilim Dalı	2
12 Güzel Sanatlar Anabilim Dalı	2
13 İktisat	2
14 Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı	2
15 Sosyoloji Anabilim Dalı	2
16 Şehir ve Bölge Planlaması Anabilim Dalı	2
17 Avrupa Birliği Anabilim Dalı	1
18 Ekonometri Anabilim Dalı	1
19 Enerji Sistemleri Mühendisliği Anabilim Dalı	1
20 Grafik Ana Sanat Dalı	1
21 Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı	1
22 İç Mimarlık ve Tasarım Anabilim Dalı	1
23 İnşaat Mühendisliği Anabilim Dalı	1
24 İş Sağlığı ve Güvenliği	1
25 Kentsel ve Bölgesel Planlama Anabilim Dalı	1
26 Mekânsal Planlama ve Tasarım Anabilim Dalı	1
27 Malzeme Bilimi ve Mühendisliği Anabilim Dalı	1
28 Orman Mühendisliği Anabilim Dalı	1
29 Peyzaj Mimarlık Anabilim Dalı	1
30 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı	1
31 Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı	1
32 Sosyal Çevre Anabilim Dalı	1
33 Tarım Ekonomisi Anabilim Dalı	1
34 Uluslararası İşletmecilik Anabilim Dalı	1
Toplam	74

Tablo 9. Sürdürülebilir Üniversite Konusunda Tez Hazırlayan Araştırmacıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Araştırmacının Cinsiyeti	Doktora	Yüksek Lisans	Toplam
Kadın	11	40	51
Erkek	5	18	23
Toplam	16	58	74

Tablo 9 incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde yazılan tezlerin 40 adedi kadın araştırmacılar, 18 adedi erkek araştırmacılar tarafından yazıldığı görülmektedir. Doktora düzeyinde ise, 11 kadın araştırmacı ve 5 erkek araştırmacı sürdürülebilir üniversite konusunu araştır-

mışlardır.

Tez Danışmanlarının Unvanlarına Göre Dağılımı

Südrülebilir üniversite konusunda yürütülen lisansüstü tezlerinin danışman unvanlarına göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Südrülebilir Üniversite Konulu Tez Çalışmalarının Danışmanlarının Unvanlarına Göre Dağılımı

Danışman Unvanı	Tez Sayısı	Yüzde
Prof. Dr.	37	50
Doç. Dr.	18	24
Dr. Öğretim Üyesi	19	26
Toplam	74	100

Tablo 10 incelendiğinde, südrülebilir üniversite konusunu araştıran tezlerde danışman unvanlarının %50 oranında profesör (37), %24 oranında doçent (18) ve %26 oranında doktor öğretim üyesi (26) olduğu görülmektedir.

Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Südrülebilir üniversite ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının araştırma deseni ve yöntemine göre dağılımları Tablo 11 ve Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Südrülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Tez Sayısı	Yüzde
Kavramsal - Teorik çalışmalar	7	9,5
Ampirik - Görgül çalışmalar	67	90,5
Toplam	74	100,00

Tablo 12. Südrülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Tez Sayısı	Yüzde
Nitel yaklaşım	36	48,6
Nicel yaklaşım	17	23,0
Karma yaklaşım	14	19,0
Literatür taraması	7	9,4
Toplam	74	100,00

Tablo 11 incelendiğinde, südrülebilir üniversite konusunda yazılan tezlerin %9,5 oranında kavramsal teorik çalışmalardan ve %90,5 oranında ampirik (görgül) çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. İncelenen lisansüstü tezlerin %48,6 gibi bir oranla 36 adedinde nitel yöntem kullanıldığı görülmektedir (Tablo 12). Nicel yöntem kullanılan tezler ise, %23 oranla 17 adettir. Karma yöntemin kullanıldığı tez çalışmalar ise, %19 oranla 14'tür. Literatür taraması gerçekleştiren tezler, %9,4 oranla 7 adet olduğu belirlenmiştir.

Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Südrülebilir üniversite konusunda çalışılan lisansüstü

tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Südrülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Veri Toplama Teknik ve Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Tez Sayısı
Doküman analizi	32
Mülakat	25
Anket	24
Ölçek	13
Literatür taraması	7
Gözlem	4
Örnek olay	4
Odak grup	3

Tablo 13 incelendiğinde, tez çalışmalarında 8 farklı veri toplama aracı kullanıldığı görülmektedir. İncelenen tezlerde, bazı tez çalışmalarında birden çok veri toplama aracının kullanıldığı belirtilmelidir. En sık kullanılan veri toplama tekniğinin sırasıyla doküman analizi (32), mülakat (25), anket (24) ve ölçek (13) olduğu görülmektedir. Anket katılımcılardan görüş almak için ve genellikle araştırmacı tarafından oluşturulan bir veri toplama aracıdır. Ölçek ise, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve tutum, algı, farkındalık, öz-yetenlik gibi herhangi bir özelliği ölçmeye yarayan ölçme aracıdır. En az kullanılan veri toplama teknikleri ise, literatür taraması (7), gözlem (4), örnek olay (3) ve odak grup (3)'dür.

Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Südrülebilir üniversite konusundaki tez çalışmalarının veri analiz yöntemlerine göre dağılımı Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Südrülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	Tez Sayısı
Betimsel	38
Çıkarımsal	27
İçerik analizi	24
Karma	13
Literatür taraması	7

Tezlerin veri analiz yöntemine bakıldığında, 38 adedinde betimsel, 27 adedinde çıkarımsal, 24 adedinde içerik analizi yöntemleri kullanılarak araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Tablo 14). Tezlerin 13 adedinde karma ve literatür taraması kategorisinde bulunan tez sayısı ise 7'dir.

Tezlerin Örneklem Kitesine Göre Dağılımı

Südrülebilir üniversite konusundaki tez çalışmalarının örneklem kitesine göre dağılımı Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Sürdürülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Örneklem Kitesine Göre Dağılımı

Örneklem kitlesi	Tez Sayısı
Öğrenciler	27
Akademisyenler	10
Akademisyen ve idari personel	9
Öğrenci ve mezun	2
Diğer (işletme, üniversite vb.)	19
Katılımcı bulunmayan	7
Toplam	74

Tezlerin örneklem kitlesine bakıldığında 27 adedinde öğrenciler, 10 adedinde akademisyenler, 9 adedinde akademisyen ve idari personel üzerine araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Tablo 15). Tezlerin 19 adedinde diğer örneklem kitleleri (işletme, üniversite vb.) dikkate alınmıştır. Tezlerin 7 adedinde örneklem kitlesinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Tezlerin Veri Analiz Türüne Göre Dağılımı

Sürdürülebilir üniversite konusundaki tez çalışmalarının veri analiz türüne göre dağılımı Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Sürdürülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Veri Analiz Türüne Göre Dağılımı

Analiz Türü	Tez Sayısı
Frekans	16
Korelasyon	12
T-testi	12
Regresyon	10
Ki-kare	10
Faktör Analizi	8
ANOVA	7
MANOVA	2
Man Withney U	2
YEM	2
Panel Veri Analizi	2
Finansal analiz	1
Friedman testi	1
Konjoint Analizi	1
Kodlanmamış Belgeler	42

Tablo 16 incelendiğinde, sürdürülebilir üniversite konusundaki tez çalışmalarda en çok sırasıyla frekans, korelasyon, t-testi, regresyon, ki-kare, faktör analizi ve ANOVA veri analiz teknikleri kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca 42 tezde Tablo 16'da geçen analiz tekniklerinin kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

Tezlerin Örneklem Yöntemine Göre Dağılımı

Sürdürülebilir üniversite konusunda yazılmış tez çalışmalarının örneklem yöntemine göre dağılımı Tablo

17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Sürdürülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Örneklem Yöntemine Göre Dağılımı

Örneklem Yöntemi	Tez Sayısı
Amaçlı örneklem	39
Kolayda örneklem	8
Küme örneklem	1
Maksimum çeşitlilik örneklem	5
Tabakalı örneklem	2
Tesadüfi örneklem	4
Ölçüt örneklem	2
Belirtilmemiş / Örneklem yok	27

Tablo 17 incelendiğinde, sürdürülebilir üniversite konulu lisansüstü tezlerde 7 örneklem yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Tezlerde en çok amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca incelenen tez çalışmalarında birden çok örneklem yönteminin benimsendiği de görülmektedir. Diğer taraftan tez çalışmalarının 22 adedinde örneklem yöntemi ya belirtilmemiş ya da bir örneklem kullanılmamıştır.

Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Sürdürülebilir üniversite konusunda yazılmış tez çalışmalarının örneklem büyüklüğüne göre dağılımı Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Sürdürülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	Tez Sayısı
1-100	27
101-200	6
201-300	2
301-400	1
401-500	1
501 ve üzeri	9
Belirtilmemiş / Örneklem yok	28

Tablo 18 incelendiğinde, sürdürülebilir üniversite ile ilgili tez çalışmalarda örneklem büyüklüğünü en çok sırasıyla 1-100, 501 ve üzeri ve 101 ile 200 örneklem oluşturduğu görülmektedir. Diğer taraftan tez çalışmalarının 28 adedinde örneklem büyüklüğü ya belirtilmemiş ya da örneklem kullanılmamıştır.

Tezlerin Sayfa Sayısına Göre Dağılımı

Sürdürülebilir üniversite konusunda yazılmış lisansüstü tezlerinin sayfa sayısına göre dağılımı Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19 incelendiğinde, sürdürülebilir üniversite konu-

Tablo 19. Sürdürülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarının Sayfa Sayısına Göre Dağılımı

Sayfa Sayısı	Tez Sayısı
1-100	11
101-200	39
201-300	18
301-400	5
401-500	1
Toplam	74

sundaki tez çalışmalarının 11 adedinde 100 sayfadan az olduğu görülmektedir. Tez çalışmalarının birçoğu (50 adedinde) 200 sayfanın altında olduğu görülmektedir. Diğer taraftan 200 sayfanın üzerinde olan tez sayısı ise 24'tür.

Tezlerin Değişken Sayısına Göre Dağılımı

Sürdürülebilir üniversite konusunda yazılmış lisansüstü tezlerinin değişken sayısına göre dağılımı Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Sürdürülebilir Üniversite Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerinin Değişken Sayısına Göre Dağılımı

Değişken Sayısı	Belgeler
3	1
4	2
5 ve üzeri	47
Değişken yok	24
Toplam	74

Tablo 20 incelendiğinde, tez çalışmalarının 1 adedinde 3 değişken, 2 adedinde 4 değişken ve 47 adedinde 5 ve üzeri değişken sayısının bulunduğu görülmektedir. Tez çalışmalarının 24 adedinde değişken bulunmamaktadır.

Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

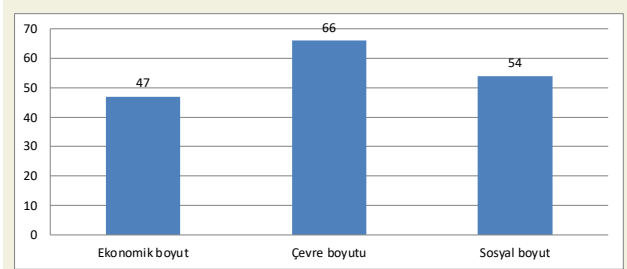
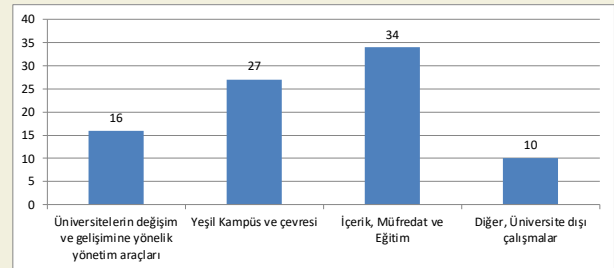
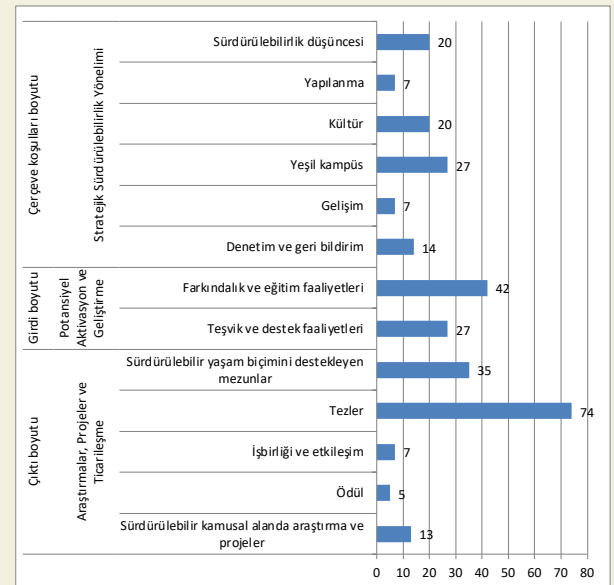
Sürdürülebilir üniversite konusundaki tez çalışmalarının alt konularının belirlenmesinde iki farklı çerçeve dikkate alınmıştır (Labanauskis, 2017; Koyuncuoğlu ve Tekin, 2019). İki farklı çerçevenin ele alınmış olmasının nedeni, araştırma sonucundan farklı çıkarımlarda bulunabilme ve konunun farklı bakış açılarından inceleyebilme olanağı sunmasıdır. Sürdürülebilir üniversite konusunda yazılmış tez çalışmalarının sürdürülebilir kalkınmanın boyutları ve alt konularına göre dağılımı Grafik 2, Grafik 3 ve Grafik 4'te gösterilmiştir.

Grafik 2 incelendiğinde, tez çalışmalarının 47 adedinde sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik boyutuna, 66 adedinde çevre boyutuna ve 54 adedinde sosyal boyutuna değinildiği görülmektedir.

Labanauskis (2017) çalışmasında belirlemiş olduğu konu çerçevesine göre alt konular değerlendirildiğinde (Grafik 3), sürdürülebilir üniversite konusundaki tez çalışmalarında "üniversitelerin değişim ve gelişimine yönelik yö-

netim araçları"nı inceleyen tez sayısı 16, "yeşil kampüs ve çevresi" ile ilgili tezlerin sayısı 27, "içerik, müfredat ve eğitim" ile ilgili tezlerin sayısı 34 ve "diğer, üniversite dışı çalışmalar" ile ilgili tezlerin sayısı 10'dur.

Koyuncuoğlu & Tekin (2019) çalışmalarında geliştirdikleri sistem temelli üniversite modeline göre tez çalışmalarının alt konu dağılımı incelendiğinde (Grafik 4), çerçeve boyutunda (stratejik sürdürülebilirlik yönelimi) en çok sırasıyla "yeşil kampüs" (27 adedinde), "sürdürülebilirlik düşüncesi" (20 adedinde), "sürdürülebilirlik kültürü" (20 adedinde), "denetim ve geri bildirim" (14 adedinde), "yapılanma" (7 adedinde) ve "gelişim" (7 adedinde) alt konularının ele alındığı tespit edilmiştir. Üniversite sistem


Grafik 2. Sürdürülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmalarında Değinen Sürdürülebilir Kalkınma Boyutlarına Göre Dağılımı

Grafik 3. Sürdürülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmaların Alt Konularına Göre Dağılımı (Labanauskis, 2017)

Grafik 4. Sürdürülebilir Üniversite Konusundaki Tez Çalışmaların Sistem Temelli Üniversite Modeline Göre Alt Konu Dağılımı (Koyuncuoğlu ve Tekin, 2019)

girdi boyutu (potansiyel aktivasyon ve geliştirme) incelendiğinde, sırasıyla “farkındalık ve eğitim faaliyetleri” (42 adedinde) ve “teşvik ve destek faaliyetleri” (27 adedinde) alt konularının incelendiği görülmektedir. Üniversite sistem çıktı boyutu incelendiğinde ise, “sürdürülebilir yaşam biçimini destekleyen mezunlar” (35 adedinde), “iş birliği ve etkileşim” (7 adedinde), “ödül” (5 adedinde) ve “sürdürülebilir kamusal alanda araştırma ve projeler” (13 adedinde) alt konularının ele alındığı belirlenmiştir.

6. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye’de “Sürdürülebilir Üniversite” konusu üzerine yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen “sürdürülebilir üniversite” konusu ile ilgili tezler çalışma kapsamına alınmıştır. Bu kapsamda 45 farklı üniversitede yapılmış olan 58’i yüksek lisans ve 16 doktora olmak üzere toplam 74 tez incelenmiştir. Sürdürülebilir üniversite konusunda ilk tez çalışması 2004 yılında yapıldığı varsayılarak, çalışma 2004-2020 yılları ile sınırlandırılmıştır.

2004-2020 tarihler arasında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının 58 adedinde yüksek lisans düzeyinde (%78) ve 16 adedinde (%22) doktora düzeyinde yapılmıştır. Bu durum, yüksek lisans programların daha yaygın olması ile açıklanabilir. Genel olarak sürdürülebilir üniversite konusu bağlamında çalışılan tezler özellikle doktora tez çalışmalarında yeterli seviyede olmadığı söylenebilir. “Sürdürülebilir üniversite” konusunda kapsamlı araştırmaların yapılması bakımından, konunun doktora düzeyindeki tez çalışmalarında daha fazla ele alınması gerektiği söylenebilir.

İncelenen tezlerin %77’sinin Türkçe dilinde, %23’ünün İngilizce dilinde yazılmıştır. 2004-2007 yılları arasında 4, 2008-2011 yılları arasında 11, 2012-2015 yılları arasında 12 ve 2016-2020 yılları arasında 47 adet sürdürülebilir üniversite konusu üzerine tez çalışması yapılmıştır. 2004-2020 yılları arasında Türkiye’de 343.274 yüksek lisans ve 82.208 doktora olmak üzere toplam 425.482 (izinli) tez çalışması yapılmıştır (YÖK Tez Havuzu, 2021). Araştırma bulgularına göre, “sürdürülebilir üniversite konusu üzerine yapılmış çalışmaların son 5 yılda önceki dönemlere göre 4 kat arttığı görülmektedir. Bu eğilim, dünyada sürdürülebilirlik ile ilgili yapılmış araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir (Hallinger & Chatpinyakoo, 2019; Yıldırım, 2020). Bu bulguya göre sürdürülebilir üniversite konusundaki tez çalışmalarının son 5 yılda tez konusu olarak ele alınmaya başlandığı söylenebilir. Ancak Türkiye’de yapılan toplam tez çalışması sayısı (425.482 adet) dikkate alındığında ve 2004 yılından bu yana hem “sürdürülebilirlik” hem de “üniversite” kelimeler geçen yalnızca 74 tez çalışması yapıldığı düşünüldüğünde, top-

lam yazılmış tezler ile oranlandığında bu oranının 0,017 olduğu görülmektedir. Günümüzde su ve enerji savaşlarının yaşandığı bir ortamda, sürdürülebilir üniversite konusu ile ilgili halen yeterli sayıda bilimsel çalışmaların yapılmadığı yorumlanabilir.

Tez çalışmalarının yazıldıkları enstitülere göre incelendiğinde, ağırlıklı olarak Fen Bilimleri, Sosyal Bilimleri ve Eğitim Bilimleri enstitülerinde yazıldıkları görülmektedir. 2004-2020 yılları arasında sürdürülebilir üniversite konusu üzerine yapılmış tezler en çok sırasıyla Orta Doğu Teknik (9 adet), Dumlupınar (4 adet), İstanbul Teknik (4 adet), Gazi (3 adet) ve Hacettepe (3 adet) Üniversitelerinde yapılmıştır. Sürdürülebilir üniversite konusu ile ilgili 2 adet tezi bulunan üniversitelerin sayısı 11 iken, 1 adet tezi bulunan üniversite sayısı ise 29’dur. Burada dikkat çeken husus ise, çeşitli endeks çalışmalarda üst sıralarda bulunan üniversitelerin, sürdürülebilir üniversite konusunda tez çalışmalarının bulunmamasıdır. Yapılan incelemede, tezlerin 64 adedinin devlet üniversitelerinde ve 10 adedin vakıf üniversitelerinde sürdürülebilir üniversite konusunda tez çalışmalarının yapıldığı ortaya çıkmıştır. Türkiye’de an itibarıyla toplam 128 adet devlet üniversitesi ve 75 vakıf üniversitesi (vakıf MYO hariç) bulunmaktadır. 128 devlet üniversitesi 64 adet (%0,5) sürdürülebilir üniversite konusunda tez çalışması yapılırken, 75 vakıf üniversitesi konuyla ilgili sadece 10 adet (%0,13) tez çalışması yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum, devlet üniversitelerinin konuya daha fazla eğildiklerini göstermektedir. Bir diğer çarpıcı bulgu da, vakıf üniversitelerinde sürdürülebilir üniversite konusunun doktora programlarında araştırılmamış olmasıdır. Sürdürülebilir üniversite konusunda 34 farklı anabilim dalı bünyesinde tez yazılmıştır. Sürdürülebilir üniversite konusunu araştıran tezler en çok sırasıyla İşletme, Eğitim Bilimleri, Mimarlık ve Kamu Yönetimi anabilim dallarında yazılmıştır. Konunun 34 farklı anabilim dalında çalışılmış olması, anabilim dalları arasında yaygın olarak çalışıldığını göstermektedir.

Sürdürülebilir üniversite konusundaki lisansüstü tez çalışmalarında kadın araştırmacılar erkek araştırmacılara göre yaklaşık 2 kat daha fazla ilgi gösterdiği belirlenmiştir. Sürdürülebilir üniversite konusunda yazılmış tezlerinin yarıya yakınının tez danışmanları genellikle profesörlerden oluştuğu, doçent ve doktor öğretim üyesi sayılarında ise bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Genel olarak, profesörlerin sürdürülebilir üniversite konusuna daha fazla eğildiğini ve lisansüstü öğrencilerini bu alana yönlendirdiklerini söylenebilir.

Araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde, sürdürülebilir üniversite konusundaki tez çalışmalarının büyük çoğunluğunun ampirik çalışmaların çok daha ön planda olduğu ortaya çıkmıştır. Ampirik çalışmalar içinde de nicel araştırma yaklaşımlarının daha sık kullanıldığı

anlaşılmaktadır. Bu bulgu, sürdürülebilir konusundaki eğitim araştırmalarını inceleyen Yıldırım (2020)'in araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Benzer şekilde, Şenay, Şengül ve Seggie (2020: 10-11) yükseköğretimde alanında yapmış oldukları çalışmalarda bu sonuca ulaştıklarını bildirmişlerdir. İncelenen tez çalışmalarında 8 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. En sık kullanılan veri toplama tekniğinin sırasıyla doküman analizi (32 adet), mülakat (25 adet) ve anket (24 adet)'dir. Burada bazı tez çalışmalarında birden çok veri toplama aracının kullanıldığı belirtilmelidir. Tezlerin veri analiz yöntemine bakıldığında 38 adedinde betimsel, 27 adedinde çıkarımsal, 24 adedinde içerik analizi ve 13 adedinde karma yöntemler kullanılarak araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Tezlerin örneklem kitlesine bakıldığında 27 adedinde öğrenciler, 10 adedinde akademisyenler, 9 adedinde akademisyen ve idari personellerin üzerine araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Tezlerin 19 adedinde işletme, üniversite vb. örneklem kitlesi olarak dikkate alınmıştır. Şenay, Şengül ve Seggie (2020: 10-11) yükseköğretim alanında yapmış oldukları çalışmalarda çoğunlukla doküman analizi ve ölçekler yoluyla veri toplandığını tespit etmişlerdir. Verilerin büyük bir kısmı, betimsel analiz yapılarak incelendiğini bildirmektedirler. Bununla birlikte, verilerin çoğunlukla öğrenciler grubundan toplandığı ve örneklem büyüklüklerinin temsil etme güçlerinin düşük olduğu saptamışlardır.

Sürdürülebilir üniversite konusu ile ilgili tezlerde en çok sırasıyla frekans, korelasyon, t-testi, regresyon, ki-kare, faktör analizi ve ANOVA veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Sürdürülebilir üniversite konusu üzerine yazılmış lisansüstü tezlerde en çok sırasıyla amaçlı örnekleme, kolayda örnekleme ve maksimum çeşitlilik yöntemleri kullanılmıştır. Diğer taraftan tez çalışmalarının 22 adedinde bir örneklem kullanılmamıştır.

Sürdürülebilir üniversite konusunda yazılmış tezlerde 100 sayfanın altında hazırlanan tezlerin sayısı 11'dir. 200 sayfanın altında olan tez sayısı 50'dir. 200 sayfanın üzerinde 24 ve 300 sayfanın üzerinde olan tezlerin sayısı ise 6'dır. Bu durum, sürdürülebilir üniversite konusundaki tez çalışmaların büyük çoğunluğunun 200 sayfanın altında olduğunu göstermektedir. Bu durum, incelenen tezlerin daha çok yüksek lisans tezlerden oluşması ve doktora tezlerine göre sayfa sayılarının daha az olmasıyla açıklanabilir.

Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik boyutu 47, çevre boyutu 66 ve sosyal boyutu 54 tez çalışmasında incelenmiştir. Burada sürdürülebilir kalkınma kavramı geçen tez çalışmalarında her üç boyut dikkate alındığı belirtilmelidir. Bu nedenle incelenen tezlerde daha çok çevre boyutunun ele alındığı söylemek mümkündür. Benzer şekilde Yıldırım (2020) araştırmasında sürdürülebilirlik konusundaki eğitim araştırmaların büyük çoğunluğu-

nun çevre boyutuyla ele alındığını, kısmen sosyal boyut ve ekonomik boyutunun ise en az incelendiğini tespit etmiştir. Bu bulgu diğer bazı incelemelerin sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Lidstone, 2014; O'Flaherty & Liddy, 2018). Buna göre konun bütüncül bir şekilde ele alınmadığı anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili Birleşmiş Milletler, sürdürülebilir kalkınmada tüm boyutların bir bütün olarak ele alarak küresel amaç ve hedeflere ulaşmak ve sürdürülebilir yaşamın sağlanmasındaki önemli rolünün altını çizmektedir (Yıldırım, 2020: 93). Dolayısıyla bu durum, sürdürülebilirlik kavramının yükseköğretim bağlamında daha bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Labanauskis (2017)'in belirlemiş olduğu konu çerçevesine göre alt konular incelendiğinde, sürdürülebilir üniversite konusu ile ilgili tez çalışmalarında sırasıyla "içerik, müfredat ve eğitim" (34 adet), "yeşil kampüs ve çevresi" (27 adet), "üniversitelerin değişim ve gelişimine yönelik yönetim araçları" (16 adet) ve üniversite dışı araştırmalar (10 adet) ele alındığı görülmektedir. Koyuncuoğlu & Tekin (2019)'nin sistem temelli üniversite modeline göre tez çalışmalarının alt konu dağılımı incelendiğinde, çerçeveye boyutunda (stratejik sürdürülebilirlik yönelimi) en çok sırasıyla "yeşil kampüs" (27 adet), "sürdürülebilirlik düşüncesi" (20 adet), "sürdürülebilirlik kültürü" (20 adet), "denetim ve geri bildirim" (14 adet), "yapılanma" (7 adet) ve "gelişim" (7 adet) alt kategorilerinin incelenen tezlerin alt konuları ile eşleşmektedir. Üniversite sistem girdi boyutu (potansiyel aktivasyon ve geliştirme) incelendiğinde, sırasıyla "farkındalık ve eğitim faaliyetleri" (42 adet) ve "teşvik ve destek faaliyetleri" (27 adet) alt konularının incelendiği görülmektedir. Üniversite sistem çıktı boyutu (mezun, araştırma, proje ve toplumsal katkı) çerçevesinde ise, "sürdürülebilir yaşam biçimini destekleyen mezunlar" (35 adet), "iş birliği ve etkileşim" (7 adet), "ödül" (5 adet) ve "sürdürülebilir kamusal alanda araştırma ve projeler" (13 adet) alt konuları ele alınmıştır.

Sürdürülebilir üniversite konusu üzerine yapılmış tezler incelendiğinde, daha çok üniversite içi araştırmaların yapıldığı dikkat çekmektedir. İlk sırada ders içerikleri, müfredat ve genel anlamda eğitimin öğrencilerin sürdürülebilirlik düşüncesine etkisi, farkındalık düzeyleri ile ilgili araştırma konuları ele alındığı görülmektedir. İkinci sırada ise, "yeşil kampüs" teması altında yine üniversite içi araştırmaların yapıldığı gözlemlenmektedir. Üniversite içi araştırmalarda yönetim boyutundan üniversitenin tüm kademelerine kadar (çerçeve koşulları, girdi ve çıktı) bütüncül olarak sürdürülebilir üniversite konseptini inceleyen araştırmalar yapılabilir. Bununla birlikte üniversite yönetimini ilgilendiren sürdürülebilirlik modeller geliştirilebilir ve bu alanda saha araştırmaları yapılabilir; örneğin kampüs ve çevresini kapsayan sürdürülebilir hareketlilik modelleri. Üniversitelerin model uygulamaları

yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya yaklaşımlar geliştirip uygulama faaliyetlerle birleştirmeleri sağlanabilir.

İncelenen tezlerde, ölçekten çok anketlerin kullanıldığı görülmektedir. Sürdürülebilir üniversitenin alt konuları ile ilgili ölçek çalışmaları yapılabilir. Ayrıca gelecek çalışmalarda, makroekonomik göstergeler dikkate alarak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde karşılaştırılmalı örnek olay ya da vaka analizleri gerçekleştirilebilir. Sürdürülebilir kalkınma yaklaşımının üniversitelerin stratejik yönetimi ya da bulunduğu bölgenin makroekonomik gelişimi üzerinde etkilerini kanıtlayan araştırmalar yapılabilir.

Sürdürülebilir üniversite ile ilgili araştırmalar, sürdürülebilir kalkınmanın tüm boyutlarını; çevreyi koruma, ekonomik performans ve sosyal uyum kapsamını gerektirmektedir (Labanauskis, 2017). Labanauskis (2017)'e göre son yıllarda temel düzeyde etkin olmayan operasyon yönetimi, diğer ifadeyle kaynak israfı bağlamında basit bir endişeden çıkıp, üniversitenin ilişkisel ağların geliştirilmesi, paydaşlar ve toplum ile ilgili tüm faaliyetlerini kapsayan ve üniversitelerin stratejik kararlarına entegre edilerek daha stratejik bir düzeye dönüştürülmesi gerekir. Labanauskis (2017)'e göre sürdürülebilir kalkınma fikri, üniversiteler için kit olan kaynakların yönetimi ve karşılaşılan diğer zorluklar karşısında, diğer taraftan paydaşlardan gelen gereksinim ve beklentilere yanıt vermeye çalışırken yol gösterici bir araç olarak hizmet eder ve üniversitelere rekabet avantajı sağlamanın yanı sıra kendilerini tanımlama ve konumlandırma konusunda yardımcı olabilir (Labanauskis, 2017: 66).

Üniversitenin çerçeve koşulları boyutunda ağırlıklı olarak “yeşil kampüs” ve “sürdürülebilirlik düşüncesi” ve “sürdürülebilirlik kültürü” konularının araştırıldığı söylenebilir. Üniversite sistem girdi boyutunda tez çalışmalarında farkındalık ve eğitim faaliyetlerinin, teşvik ve destek faaliyetlerine göre daha çok incelendiğini söylemek mümkündür. Üniversite sistem çıktı boyutu incelendiğinde, tez çalışmalarında çoğunlukla sürdürülebilir yaşam biçimini destekleyen mezunlara yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Çalışmada elde edilen en önemli bulgulardan biri de üçüncü nesil üniversite bağlamında toplumsal katkı misyonunu ile ilgili üniversite dışı sürdürülebilir kamusal alanda araştırmaların az sayıda yapılmış olmasıdır. Benzer sonuçlar Ayten (2016) araştırmasında elde etmiştir. Ayten'ne göre üniversiteler sürdürülebilirlik alanında eğitim-öğretim ve araştırma boyutunda daha fazla odaklanıldığını ve halen toplumsal yaygın etki ve fayda henüz belirgin bir biçimde ortaya çıkmadığını ifade etmektedir (Ayten, 2016: 153). İncelenen tezlerde sürdürülebilir kamusal alanda yapılmış araştırmaların sayısı yalnızca 13'tür. Üniversitelerden beklenen toplumun sorunlarına çözümler üretmesidir. Üniversite üst yönetiminin düşüncesi ve faaliyetlerini

ifade eden çerçeve koşulları boyutunda sürdürülebilir üniversite stratejik yönetim modelleri üzerine araştırmalar, girdi boyutunda teşvik ve destek faaliyetlerine yönelik araştırmalar ile çıktı boyutunda toplumsal katkı bağlamında daha çok sürdürülebilir kamusal alanda üniversite dışı araştırmaların yapılması uygun olacaktır.

Sürdürülebilir kalkınma kapsamında ekonomik, çevre ve sosyal boyut çerçevesinde açık AVM'lerde olduğu gibi üniversitelerin yapı planlanmasında pandemi boyutu da dikkate alınarak açık üniversite konsepti ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Hem maliyet (imalatı, enerji giderleri vb.) hem de sağlık nedenlerden dolayı pandemi dönemlerinde de üniversitelerin kullanılması açısından açık üniversiteler konsepti bazı avantajlar sağlayabilir. Açık üniversite konseptinde, üniversite binaların ortak alanları açık alandan oluşmaktadır. Bu sayede ısıtma giderleri ve bulaş riski düşürülebilir. Gelecekte çevre kirliliği, sera gazı emisyonları ve buna bağlı iklim değişikliği gibi çevresel sorunlar daha şiddetli hale geleceğinden, sürdürülebilir üniversite konusu, üniversite yöneticileri ve akademisyenler için önemli bir meydan okumadır (Poinatte & Toor, 1999). Üniversitelerin konuyla ilgili bulunduğu bölgesinde liderlik rolü ve çevreye duyarlı program ve stratejilerin geliştirilmesi, sürdürülebilir ileri teknoloji ve ulaşım modelleri, örneğin “Yeşil Kampüs Sömestr Bileti Modeli” (Koyuncuoğlu, 2021: 15) ile ilgili optimizasyon çalışmaları yapılabilir.

Öğrenciler, üniversitelerin en büyük paydaşı ve mezunların toplumun önemli bir parçası olduğundan, çevresel projelerde öğrencilerin sürece dâhil edilmesi yerinde olacaktır. Bununla birlikte üniversitelerde öğrenci topluluklarının kurulması, bu toplulukların sosyal bağlamda ilişki ağlarına dönüştürülmesi, öğrenci topluluklarında konunun tartışılması, proje çalışmalarının yapılması, yarışmaların düzenlenmesi ve bu konularla ilgili araştırmaların yapılması, yükseköğretimde sürdürülebilirlik düşüncesinin amacının ve öneminin duyurulmasında önemli katkılar sağlayacaktır.

Üniversiteler, üniversite, sivil toplum, iş dünyası ve kamu sektörü arasında yoğun bir ilişki ağ içinde faaliyet göstererek birbirleriyle farklı şekillerde ve farklı konularda etkileşime girerek bilgi paylaşımında bulunmalıdırlar. Ayrıca üniversiteler, “sürdürülebilirlik” mesajını mümkün olan en iyi şekilde iletmenin yollarını aramalıdırlar. Şu anda dünyamızda aynı zamanda dijitalleşme dönüşüm yaşanmaktadır. Dijitalleşme dönüşümün, sürdürülebilir kalkınma konusunda üniversite sistemine nasıl katkıda bulunabileceği araştırılabilir. Bu konuda hiç çalışmaları olmayan üniversiteler için belki de ilk yapabilecekleri şey; hem öğrencilerin hem de çalışanların fikir ve önerileriyle katkıda bulunabilecekleri katılımcı bir çalışma kültürü oluşturabilmek için sürdürülebilir üniversite konusuna odaklanan - birimler üstü - bir çalışma grubunun oluş-

turulması olacaktır.

7. Kaynakça

- Al, U. (2008). *Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ayazlar, R. A. (2015). Araştırmalarda Güvenirlik ve Geçerlilik. A. Yüksel, A. Yanık ve R. A. Ayazlar (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 63-79). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ayten, A. M. (2016). Yükseköğretim kurumlarında stratejik sürdürülebilir alan yönetimi. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(3), 142–154. doi:10.2399/yod.16.010
- Barratt, M., Choi, T. Y., & Li, M. (2011). Qualitative case studies in operations management: Trends, research outcomes, and future research implications. *Journal of Operations Management* 29(4), 329–342. doi: 10.1016/j.jom.2010.06.002
- Chawla, G. (2015) *Sustainability in hospitality education: A content analysis of the curriculum of british universities*, Proceedings of the European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies, Malta, June 11-12, 135-139.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Educational Technology Research Trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 Decade. *Educational Sciences Theory & Practice*, 12(1), 191-196.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler – I. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(3), 113-121.
- Günay, D., & Çalık, A. (2019). İnovasyon, icat, teknoloji ve bilim kavramları üzerine. *Üniversiteler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-11. doi: 10.26701/uad.549654
- Hallinger, P., & Chatpinyakoo, C. (2019). A bibliometric review of research on higher education for sustainable development, 1998–2018. *Sustainability*, 11(8), 2401. doi:10.3390/su11082401
- Heenemann, K., Koch, S., & Walter, J. (2013). Gedanken zur nachhaltigkeit. Eine einleitung. In S. Baumert, K. Schlütter, Sebastian Stoppe, & M. Zlotowski (Eds.), *Nachhaltigkeit – Auf den spuren eines begriffs und seiner bedeutung im universitären kontext* (pp. 11-17). Berlin LIT.
- Kaya, N., Çobanoğlu, M. T., & Artvinli, E. (2015). *Sürdürülebilir kalkınma için Türkiye'de ve dünyada çevre eğitimi çalışmaları*. Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÜCAUM) VI. Coğrafya Sempozyumu içinde (s. 407-418). Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
- Koyuncuoğlu, Ö. (2020). *Türkiye'de girişimci ve yenilikçi üniversitelerin gömülü teoriye göre değerlendirmesi ve bir model önerisi*. Nobel Bilimsel Eserler.
- Koyuncuoğlu, Ö. (2021). Yükseköğretimde sürdürülebilir hareketlilik: Bir yeşil kampüs modeli. M. Tekin ve G. Mert (Ed.), *Yeşil Yönetim* içinde (s. 343-357). Nobel Bilimsel Eserler.
- Koyuncuoğlu, Ö., & Tekin, M. (2019). Türkiye'de girişimci ve yenilikçi üniversitelerin gömülü teoriye göre değerlendirmesi ve bir model önerisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 16-31.
- Labanauskis, R. (2017). Key features of sustainable universities: A literature review. *Journal of Business Management*, 13, 56-69.
- Lidstone, L. (2014). *A content analysis of sustainability policies and plans from stars-rated canadian higher education institutions* (Unpublished master's thesis). Dalhousie University, Nova Scotia, Canada.
- Poinsatte, F., & Toor, W. (1999). Finding a new way: Campus transportation for the 21st century. Retrieved from https://www.colorado.edu/ecenter/sites/default/files/attached-files/finding_a_new_way_book.pdf
- Razman, R., Abdullah, A. H., Wahid, A. Z. A., & Muslim, R. (2017). *Web content analysis on sustainable campus operation (SCO) initiatives*. MATEC Web of Conference, 87, 1-6. doi: 10.1051/mateconf/20178701020
- Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education, Special Issue*, 1-22. <http://www.usca.edu/essays>
- Şenay, H. H., Şengül, M., & Seggie, F. N. (2020). Türkiye'de yükseköğretim çalışmaları: Eğilimler ve öneriler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Yıldırım, G. (2020). Sürdürülebilirlik konusunda eğitim araştırmalarının tematik olarak incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 70-106. doi: 10.29329/mjer.2020.272.4
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK Tez Havuzu (2021). *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Havuzu*. Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Covid 19'un Üniversite Öğrencileri ve Ders Notları Üzerine Etkisi

The Effect of Covid 19 on University Students and Class Grades

Zeynep Feride Olcay^{1*}, Ahmet Ebrar Sakallı²

¹Istanbul Aydın Üniversitesi, ABMYO, İş Sağlığı ve Güvenliği, İstanbul, Türkiye. ²Istanbul Aydın Üniversitesi, ABMYO, İş Sağlığı ve Güvenliği, İstanbul, Türkiye

Orcid: Z.F. Olcay (0000-0001-5720-7350), A.E. Sakallı (0000-0003-0445-0722)

Özet: COVID-19 pandemisi sürecinde virüsün yayılmasını önlemek için birçok tedbir alınmıştır. Alınan tedbirler doğrultusunda insanların günlük hayatlarında önemli değişiklikler yaşanmıştır. Pandemiden en fazla etkilenen gruplardan biri olduğu düşünülen üniversite öğrencileri üzerinde üniversitelerde yüz yüze eğitimden online eğitime geçilmesi de bazı sorunları beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin COVID-19 korku düzeyleri tanılayıcı değişkenlere göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Ayrıca katılımcıların COVID-19 korku düzeylerinin yıl sonu not ortalamalarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. İki bölümden oluşan anket İstanbul'da bulunan üç vakıf üniversitesinde 4 yıllık İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) Bölümü, 2 yıllık İSG Programı ile mühendislik fakültesinden 120 öğrenciye uygulanmıştır. Analizler için SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre katılımcıların COVID-19 korkusu orta düzeyde saptanmıştır. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi puanları ile akademik not ortalaması arasında yüksek düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. COVID-19 korkusu akademik not ortalamasındaki değişimin %50'sini açıklamaktadır. COVID-19 korkusu akademik not ortalamasını negatif yönde yordamaktadır. Dışarıda çift maske kullanan katılımcıların COVID-19 korkusu puan ortalaması dışarıda çift maske kullanmayan katılımcıların puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca COVID-19 geçiren ve geçirmeyen katılımcıların COVID-19 korkularının benzer olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19; Çalışma psikolojisi; COVID-19 korkusu; uzaktan eğitim; iş sağlığı ve güvenliği

Abstract: During the COVID-19 pandemic, many measures have been taken to prevent the spread of the virus. In line with the measures taken, there have been significant changes in people's daily lives. The transition from face-to-face education to online education in universities on university students, who are thought to be one of the groups most affected by the pandemic, has also brought some problems. In this study, the COVID-19 fear levels of university students were compared according to the diagnostic variables. In addition, it is aimed to examine the effect of the COVID-19 fear levels of the participants on their year-end grade point averages. The questionnaire consisting of two parts was applied to 120 students from the engineering faculty with a 4-year Occupational Health and Safety (OHS) Department, a 2-year OHS Program at three foundation universities in Istanbul. SPSS 25.0 statistical package program was used for analysis. According to the data obtained, the participants' fear of COVID-19 was found to be moderate. It has been revealed that there is a high level of negative correlation between the COVID-19 fear level scores of the students and their academic grade point average. Fear of COVID-19 explains 50% of the change in academic GPA. Fear of COVID-19 predicts academic grade point average negatively. The COVID-19 fear mean score of the participants who use double masks outside is significantly higher than the mean score of the participants who do not use double masks outside. In addition, it was observed that the COVID-19 fears of the participants who had and did not have COVID-19 were similar.

Key Words: COVID-19; work psychology; fear of COVID-19; online education; occupational health and safety

1. Giriş

İnsanlık tarihinde milyonlarca insanın hayatını kaybettiği birçok salgın hastalıkla karşılaşmıştır (Hays, 2005). İnsanoğlunun karşılaştığı tarihte en son salgın ise COVID-19 (Coronavirus Disease-2019) olmuştur. 2019

Aralık ayında, Çin'de nedeni tam olarak belirlenemeyen bir salgın olarak tespit edilmiş yeni tip koronavirüsün (COVID-19) (Huang vd., 2020) ölümcül bir hastalığa neden olduğu bilinmektedir (Zhou vd., 2020). COVID-19, Çin'de ve diğer ülkelerde çok hızlı bir biçimde yayılarak

* Corresponding author. Email: zeynepolcay@aydin.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 17.10.2021 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 28.01.2022

doi: 10.32329/uad.1011062

akut bulaşıcı bir salgın haline gelmiştir (Bao vd., 2020; Shigemura vd., 2020). Bu salgın ortaya çıktıktan çok uzun bir süre geçmeden ülkemize de ulaşmıştır ve yalnızca solunum yolu enfeksiyonlarından kaynaklı ölüm riskini değil, aynı zamanda tüm dünyada ki insanlarda çok şiddetli psikolojik baskıya neden olmuştur (Xiao vd., 2020; Duan ve Zhu, 2020). Gerek fiziksel gerekse ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilerinin çok fazla olduğu görülen, pandemik hastalık olan COVID-19 (Li vd., 2020), toplumda kaygı, endişe ve korkuya neden olmaktadır (Ahorsu vd., 2020).

Dünyada tüm ülkelerin etkilendiği COVID-19 pandemisi sürekli artan vaka sayılarına ve ölümlere neden olmaktadır. Bununla beraber kişilerin gerek kültürel gerekse sosyal yaşamlarında değişiklikler olmasına, yaşam tarzlarının farklılaşmasına sebebiyet vermiştir. Dünyadaki ülkelerde salgına karşı alınan önlemler benzer olmakla beraber ülkemizde de dünyada olduğu gibi uluslararası uçak seyahatlerinin iptal edilmesi, yüz yüze eğitimden online eğitime geçilmesi, evden yürütülmesi mümkün olan işlerin evden idare edilmesi, belirli saat ve günlerde sokağa çıkma yasağı, hayat eve sığar (HES) kodu uygulaması, maskesiz sokağa çıkma yasağı ve sosyal mesafe kuralları uygulanmıştır ve bir kısmı uygulanmaya devam etmektedir (Ayitay vd., 2020). Alınması gereken önlemlerle çok fazla sayıda insanın hayatlarını etkilemektedir ve insanlar evlerinde uzun süreler karantinada kalmışlardır (Brooks vd., 2020; Qiu vd., 2020). Karantina sürecinde hem dünya nüfusunun önemli oranını oluşturan hem de Türkiye'deki nüfusun yaklaşık olarak yüzde 17'sini meydana getiren Z kuşağı olarak ifade edilen gençler (Tekin ve Zorkun, 2019) pandeminin ortaya çıkardığı olumsuzlar ve yaşam tarzının değişmesinden en çok etkilenen gruplardan biri olmuştur. Üniversite öğrencilerinin mezuniyet sonrası istihdam ve kariyer planları, mesleklerinde yetkinlik kazanma ile yaşam standartlarını üst düzeyde tutabilecek iş bulabilme belirsizliği gibi birçok stres ve kaygı yaratabilecek etkenler bulunmaktadır. Eğitim de bu durumdan etkilenmiş ve yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitim modeli uygulanmaya başlamıştır. Uzun süren bu sürecin özellikle eğitim alanında korku ve endişeye sebep olduğu düşünülmektedir (Ceviz vd., 2020).

Tarih boyunca yaşanan salgınlar, savaşlar, doğal felaketler toplumsal anlamda korku, endişe ve kaygı oluşmasında önemli sebepler olarak görülmektedir. Günümüzde modernleşmeyle beraber risk altında bulunan toplumlar da çok sayıda can kaybına neden olan ve farklı versiyonlarıyla karşımıza çıkan salgın hastalıklarla korku ve kaygıyı küresel boyutta yaşamaktadır (Memiş Doğan ve Düzel, 2020). Sürekli yaşanan korku, kaygı veya stres, çarpıntı, göğüste sıkışma ve uykusuzluk gibi fiziksel işlevsel bozukluklara neden olabilir ve daha fazla ilerleme, anksiyete bozuklukları, depresyon bozuklukları, endokrin bozuklukları ve hipertansiyon gibi fiziksel ve zihinsel

hastalıklara yol açabilir (Lee vd., 2005; Shigemura vd., 2020).

COVID-19 pandemi sürecinde insanların geleceğe yönelik plan ve programlarında belirsizliğe yol açmıştır. Belirsizlik birey üzerinde güçlü bir stres yaratmaktadır (Bailey vd., 2009). Ayrıca belirsizlik, kaygı ve bulaşıcı hastalığın karakteristik bir unsuru olan korkuyu (Ahorsu vd., 2020; Pakpour ve Griffiths, 2020) da beraberinde getirmektedir (Sarı ve Dağ, 2009).

COVID-19 korkusunun öğrencilerin sosyal yaşamlarına olan olumsuz etkisinin bir kriteri de yüz yüze eğitimden online eğitime geçiştir. Yapılan çalışmalarda uzaktan çalışmanın motivasyon üzerinde olumsuz etkileri (Tuna ve Türkmendağ, 2021; Sönmez, 2020), üniversitelerde derslere katılmamak, dersleri online takip etmek öğrencilerin derslere karşı motivasyonunu da etkilediğinden, bu durumun öğrencilerin yıl sonu ders geçme notlarına olumsuz yansıdığı beklenmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

COVID-19 pandemisinin Salgının yayılmasının devam etmesi ülke çapında okulların ve üniversitelerin açılışlarının ertelenmesi; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında üniversitelerde uzaktan eğitimin gerçekleşmesi üniversite öğrencilerinin COVID-19 korku düzeylerinin yıl sonu not ortalamalarını üzerinde etkisi olacağı beklenmektedir. Bu nedenle araştırmada üniversite öğrencilerinin COVID-19 korku düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve COVID-19 korku düzeyinin yıl sonu not ortalamalarının karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi nedir?
2. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi yaş grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi okuduğu bölüm/programa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi okuduğu sınıfa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi COVID-19 geçirme durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi çift maske kullanma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
8. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi yaşanan evde kendisinden başka COVID-19 geçiren bireyin bulunma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

9. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi yakın çevrede COVID-19 geçiren bireyin bulunma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

10. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi birinci derece yakınlarında COVID-19 nedeni ile hastanede yatan bireylerin bulunma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

11. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi birinci derece yakınlarında COVID-19 nedeni ile hayatını kaybeden bireylerin bulunma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

12. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi birinci derece yakınlar haricinde çevresinde COVID-19 nedeni ile hastanede yatan bireylerin bulunma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

13. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi birinci derece yakınlar haricinde çevresinde COVID-19 nedeni ile hayatını kaybeden bireylerin bulunma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

14. Öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi ve akademik not ortalaması arasında anlamlı bir korelasyonel ilişki var mıdır?

15. Öğrencilerin COVID-19 korkusu akademik not ortalamasını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada verileri toplamak için online anket yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul'da bulunan üç vakıf üniversitesinin 4 yıllık İSG Bölümü, 2 yıllık İSG Programı ve mühendislik bölümlerinden 120 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan çalışma iki bölümden meydana gelmektedir.

1.Bölüm: Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri ve COVID-19 sürecine ilgili sorular ile 2020-2021 4'lük sisteme göre hesaplanan yıl sonu not ortalamalarına ilişkin ifadeler yer almaktadır.

2. Bölüm: COVID-19 Korkusu Ölçeği: Kişilerin COVID-19 kaynaklı korku düzeylerinin ölçülmesi için Ahorsu vd. (2020) tarafından geliştirilmiş, Ladikli vd. (2020) tarafından Türkçe güvenilirlik ve geçerliği yapılmış olan ölçek kullanılmaktadır. Tek alt boyut ve 7 ifadeden oluşan ölçek, 5'li likerte göre oluşturulmuştur (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum).

4. Analiz

4.1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %58,3'ünün erkek, %41,7'sinin kadın olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir oranı (%70) 18-22 yaş grubunda yer almaktadır. Katılımcıların %15'i 4 Yıllık İSG Bölümü, %43,3'ü 2

Yıllık İSG Programı ve %41,7'si mühendislik fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerdir. Katılımcıların %34,2'si birinci sınıf, %12,5'i ikinci sınıf, %30'u üçüncü sınıf ve %23,3'ü dördüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcıların %79,2'si COVID-19 geçirmediğini ifade etmiştir. Katılımcıların tamamı yanında dezenfektan taşıdığını belirtmiştir. Katılımcıların %45,8'i çift maske kullandığını, %28,3'ü yaşadığı evde kendisinden başka COVID-19 geçiren bireylerin bulunduğunu, %81,7'si yakın çevresinde COVID-19 geçiren bireylerin bulunduğunu belirtmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Tanılayıcı Özelliklere Göre Dağılımı

	f	%
Cinsiyet	Erkek	70 58,3
	Kadın	50 41,7
Yaş grubu	18-22	84 70,0
	23-27	36 30,0
Okuduğunuz bölüm/program	4 Yıllık İSG Bölümü	18 15,0
	2 Yıllık İSG Programı	52 43,3
	Mühendislik	50 41,7
Sınıf seviyesi	1	41 34,2
	2	15 12,5
	3	36 30,0
	4	28 23,3
COVID-19 geçirdiniz mi?	Evet	25 20,8
	Hayır	95 79,2
Dışarıda çift maske kullanıyor musunuz?	Evet	55 45,8
	Hayır	65 54,2
Yanınızda dezenfektan taşıyor musunuz?	Evet	120 100,0
Yaşadığınız evde sizin haricinizde COVID-19 geçiren oldu mu?	Evet	34 28,3
	Hayır	86 71,7
Yakın çevrenizde COVID-19 geçiren oldu mu?	Evet	98 81,7
	Hayır	22 18,3
I. derece yakınlarınızdan COVID-19'dan dolayı hastanede yatan oldu mu?	Evet	27 22,5
	Hayır	93 77,5
I. derece yakınlarınızdan COVID-19'dan dolayı hayatını kaybeden oldu mu?	Evet	11 9,2
	Hayır	109 90,8
Çevrenizde (I. derece yakınlarınız HARIÇ) COVID-19'dan dolayı hastanede yatan oldu mu?	Evet	90 75,0
	Hayır	30 25,0
Çevrenizde (I. derece yakınlarınız HARIÇ) COVID-19'dan dolayı hayatını kaybeden oldu mu?	Evet	62 51,7
	Hayır	58 48,3
Toplam	120	100,0

4.2. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırma kapsamında, COVID-19 Korkusu ölçeğinden elde edilen puanları incelemek için betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. COVID-19 Korkusu ölçeğinden elde edilen puanların dağılımını incelemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları temel alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında yer alması verilerin nor-

male yakın dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada elde edilen puanlar için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları belirtilen aralıkta yer almıştır (Çarpıklık=0,08; Basıklık=-0,50). Elde edilen sonuçlar ölçme aracından elde edilen puanların normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, parametrik analiz teknikleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Homojen varyans varsayımını test etmek için iki grup arasındaki varyansların homojenlik durumunu irdelemek için Levene Testi yapılmıştır. Yapılan Levene Testi sonuçlarında grupların varyanslarının homojen olduğu (varyansların eşit olduğu) görülmüştür

Araştırma kapsamında, COVID-19 korkusu puanlarını iki kategorili değişkenlere (cinsiyet vb.) göre karşılaştırmak için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Ölçek puanlarını ikiden fazla kategoriye sahip değişkenlere (sınıf düzeyi vb.) göre karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için Scheffe post-hoc testi kullanılmıştır. COVID-19 korkusu ile akademik not ortalaması arasındaki ilişkiyi hesaplamak için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. COVID-19 korkusunun akademik not ortalaması üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Güven aralığı %95 olarak belirlenmiştir, $p < 0,05$ değerleri anlamlı kabul edilmiştir. Analizler için IBM SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

5. Bulgular

Bu bölümde, ilk olarak COVID-19 korkusu puanlarına ait betimsel değerlere yer verilmiştir. Bu sayede katılımcıların COVID-19 korkularının düzeyi belirlenmiştir. Bir sonraki adımda COVID-19 korkusu puanları cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okuduğu bölüm/program vb. tanılayıcı değişkenlere göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 2. COVID-19 Korkusu Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler

Değişken	N	Minimum	Maksimum	Ort	Ss
COVID-19 korkusu	120	7	35	19,60	6,84

Tablo 2 incelendiğinde, COVID-19 korkusu puanlarının 7 ile 35 arasında değiştiği gözlenmiştir. COVID-19 korkusu puan ortalaması 19,60 ($Ss=6,84$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen puan ortalamasına göre katılımcıların

Tablo 4. Yaş Gruplarına Göre COVID-19 Korkusu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş grubu	N	Ort	Ss	t	Sd	p
COVID-19 korkusu	18-22	84	19,52	7,07	-0,19	118	0,85
	23-27	36	19,78	6,36			

COVID-19 korkusu orta düzeyde bulunmaktadır.

Tablo 3. Cinsiyete Göre COVID-19 Korkusu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	Sd	p
COVID-19 korkusu	Kadın	50	22,18	4,75	3,67	118	0,00
	Erkek	70	17,76	7,51			

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyete göre COVID-19 korkusu puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{(118)}=3,67$; $p < 0,05$). Kadınların COVID-19 korkusu puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 4 incelendiğinde, yaş gruplarına göre COVID-19 korkusu puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{(118)}=-0,19$; $p > 0,05$). 18-22 ve 23-27 yaş gruplarında bulunan katılımcıların COVID-19 korkularının benzer olduğu gözlenmiştir.

Tablo 5. Okuduğu Bölüm/Programa Göre COVID-19 Korkusu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Bölüm/	N	Ort	Ss	F	p	Post-Hoc ^h
COVID-19 korkusu	4 Yıllık İSG Bölümü ^a	18	17,33	6,43	4,52	0,01	b>a
	2 Yıllık İSG Programı ^b	52	21,65	7,09			
	Mühendislik Bölümleri ^c	50	18,28	6,23			

^hScheffe Testi

Tablo 5 incelendiğinde, okudukları bölüm/programa göre COVID-19 korkusu puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($F_{(2;119)}=4,52$; $p < 0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, 2 Yıllık İSG Programı öğrencilerinin COVID-19 korkusu puan ortalaması, 4 Yıllık İSG Bölümü öğrencilerinin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 6. Sınıf Düzeyine Göre COVID-19 Korkusu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sınıf düzeyi	N	Ort	Ss	F	p	Post-Hoc ^h
COVID-19 korkusu	1 ^a	41	21,90	6,89	5,26	0,00	a>c, a>d, b>c, b>d,
	2 ^b	15	22,67	7,97			
	3 ^c	36	17,36	5,77			
	4 ^d	28	17,46	5,92			

^hScheffe Testi

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf düzeyine göre COVID-19 korkusu puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($F_{(3;119)}=5,26$; $p < 0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin COVID-19 korkusu puan ortalamaları, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından an-

lamli olarak daha yüksektir.

Tablo 7. COVID-19 Geçirme Durumuna Göre COVID-19 Korkusu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	COVID-19 geçirdiniz mi?		N	Ort	Ss	t	Sd	p
	Evet	Hayır						
COVID-19 korkusu	Evet		25	21,28	7,32	1,39	118	0,17
	Hayır		95	19,16	6,68			

Tablo 7 incelendiğinde, COVID-19 geçirme durumuna göre COVID-19 korkusu puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{(118)}=1,39$; $p>0,05$). COVID-19 geçiren ve geçirmeyen katılımcıların COVID-19 korkularının benzer olduğu gözlenmiştir.

Tablo 8. Dışarıda Maske Kullanma Durumuna Göre COVID-19 Korkusu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	Dışarıda çift maske kullanıyor musunuz?		N	Ort	Ss	t	Sd	p
	Evet	Hayır						
COVID-19 korkusu	Evet		55	21,02	6,46	2,12	118	0,04
	Hayır		65	18,40	6,97			

Tablo 8 incelendiğinde, dışarıda çift maske kullanma durumuna göre COVID-19 korkusu puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{(118)}=2,12$; $p<0,05$). Dışarıda çift maske kullanan katılımcıların COVID-19 korkusu puan ortalaması dışarıda çift maske kullanmayan katılımcıların puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 9. Yaşanılan Evde Kendisinden Başka COVID-19 Geçiren Bireyin Bulunma Durumuna Göre COVID-19 Korkusu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaşadığınız evde sizin haricinizde COVID-19 geçiren oldu mu?		N	Ort	Ss	t	Sd	p
	Evet	Hayır						
COVID-19 korkusu	Evet		34	21,00	7,52	1,42	118	0,16
	Hayır		86	19,05	6,51			

Tablo 9 incelendiğinde, yaşanılan evde kendisinden başka COVID-19 geçiren bireyin bulunma durumuna göre COVID-19 korkusu puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{(118)}=1,42$; $p>0,05$). Yaşadığı evde kendisinde başka COVID-19 geçiren bireylerin bulunduğunu ve bulunmadığını belirten katılımcıların COVID-19 korkularının benzer olduğu gözlenmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, yakın çevrede COVID-19 geçiren bireyin bulunma durumuna göre COVID-19 korkusu

Tablo 10. Yakın Çevrede COVID-19 Geçiren Bireyin Bulunma Durumuna Göre COVID-19 Korkusu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	Yakın çevrenizde COVID-19 geçiren oldu mu?		N	Ort	Ss	t	Sd	p
	Evet	Hayır						
COVID-19 korkusu	Evet		98	19,59	6,99	-0,03	118	0,98
	Hayır		22	19,64	6,26			

puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{(118)}=-0,03$; $p>0,05$). Yakın çevresinde COVID-19 geçiren bireylerin bulunduğunu ve bulunmadığını belirten katılımcıların COVID-19 korkularının benzer olduğu gözlenmiştir.

Tablo 11. Birinci Derece Yakınlarında COVID-19 Nedeni ile Hastanede Yatan Bireylerin Bulunma Durumuna Göre COVID-19 Korkusu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	I. derece yakınlarınızdan COVID-19'dan dolayı hastanede yatan oldu mu?		N	Ort	Ss	t	Sd	p
	Evet	Hayır						
COVID-19 korkusu	Evet		27	22,48	6,59	2,54	118	0,01
	Hayır		93	18,76	6,71			

Tablo 11 incelendiğinde, birinci derece yakınlarında COVID-19 nedeni ile hastanede yatan bireylerin bulunma durumuna göre COVID-19 korkusu puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{(118)}=2,54$; $p<0,05$). Birinci derece yakınlarında COVID-19 nedeniyle hastanede yatan bireylerin bulunduğunu belirten katılımcıların COVID-19 korkusu puan ortalaması, bulunmadığını belirten katılımcıların puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 12. Birinci Derece Yakınlarında COVID-19 Nedeni ile Hayatını Kaybeden Bireylerin Bulunma Durumuna Göre COVID-19 Korkusu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	I. derece yakınlarınızdan COVID-19'dan dolayı hayatını kaybeden oldu mu?		N	Ort	Ss	t	Sd	p
	Evet	Hayır						
COVID-19 korkusu	Evet		11	18,91	9,31	-0,35	118	0,73
	Hayır		109	19,67	6,59			

Tablo 12 incelendiğinde, birinci derece yakınlarında COVID-19 nedeni ile hayatını kaybeden bireylerin bulunma durumuna göre COVID-19 korkusu puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{(118)}=-0,35$; $p>0,05$). Birinci derece yakınlarında COVID-19 nedeni ile hayatını kaybeden bireylerin bulunduğunu ve bulunmadığını belirten katılımcıların CO-

VID-19 korkularının benzer olduğu gözlenmiştir.

Tablo 13. Birinci Derece Yakınlar Haricinde Çevresinde COVID-19 Nedeni ile Hastanede Yatan Bireylerin Bulunma Durumuna Göre COVID-19 Korkusu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	Çevrenizde (1. derece yakınlarınız HARIÇ) COVID-19'dan dolayı hastanede yatan oldu mu?	N	Ort	Ss	t	Sd	p
COVID-19 korkusu	Evet	90	20,69	6,40	3,13	118	0,00
	Hayır	30	16,33	7,17			

Tablo 13 incelendiğinde, birinci derece yakınlar haricinde çevresinde COVID-19 nedeni ile hastanede yatan bireylerin bulunma durumuna göre COVID-19 korkusu puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{(118)}=3,13$; $p<0,05$). Birinci derece yakınlar haricinde çevresinde COVID-19 nedeni ile hastanede yatan bireylerin bulunduğunu belirten katılımcıların COVID-19 korkusu puan ortalaması, bulunmadığını belirten katılımcıların puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 14. Birinci Derece Yakınlar Haricinde Çevresinde COVID-19 Nedeni ile Hayatını Kaybeden Bireylerin Bulunma Durumuna Göre COVID-19 Korkusu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	Çevrenizde (1. derece yakınlarınız HARIÇ) COVID-19'dan dolayı hayatını kaybeden oldu mu?	N	Ort	Ss	t	Sd	p
COVID-19 korkusu	Evet	62	21,37	6,48	3,03	118	0,00
	Hayır	58	17,71	6,75			

Tablo 14 incelendiğinde, birinci derece yakınlar haricinde çevresinde COVID-19 nedeni ile hayatını kaybeden bireylerin bulunma durumuna göre COVID-19 korkusu puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{(118)}=3,03$; $p<0,05$). Birinci derece yakınlar haricinde çevresinde COVID-19 nedeni ile hayatını kaybeden bireylerin bulunduğunu belirten katılımcıların COVID-19 korkusu puan ortalaması, bulunmadığını belirten katılımcıların puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Yapılan benzer bir çalışma da COVID-19 sebebiyle bir yakını vefat eden öğrencilerin korku düzeyleri, kayıp yaşamayan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Duman, 2020).

Tablo 15 incelendiğinde, COVID-19 korkusu puanları ile akademik not ortalaması arasında yüksek düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,71$; $p<0,01$). COVID-19 korkusu arttıkça akademik not ortalamasının

azaldığı gözlenmiştir.

Tablo 15. COVID-19 Korkusu Puanları ile Akademik Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı

Değişkenler		Akademik not ortalaması
	r	-0,71**
COVID-19 korkusu	p	0,00
	N	120

** $p<0,01$

Tablo 16. COVID-19 Korkusunun Akademik Not Ortalaması Üzerindeki Yordayıcı Etkisini Belirlemek için Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH	β	t	p
(Sabit)	37,05	1,61		22,97	0,00
COVID-19 korkusu	-7,54	0,68	-0,71	-11,14	0,00
R=0,707	R ² =0,500	$F_{(1;125)}=124,16$			$p<0,01$

Bağımlı değişken= Akademik not ortalaması

Tablo 16 incelendiğinde, oluşturulan regresyon denkleminin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($R=0,707$; $F_{(1;125)}=124,16$; $p<0,01$). COVID-19 korkusu akademik not ortalamasındaki değişimin %50'sini açıklamaktadır. COVID-19 korkusu akademik not ortalaması üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. COVID-19 korkusu akademik not ortalamasını negatif yönde yordamaktadır ($\beta=-0,71$; $p<0,01$).

6. Sonuç

COVID-19 pandemisinden en fazla etkilenen gruplardan biri olan üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada cinsiyete göre COVID-19 korkusu kadınlarda erkeklere göre daha yüksek düzeyde saptanmıştır. Baki-oğlu vd.'nin (2020) yetişkin kişiler üzerinde yapmış olduğu çalışmayla desteklenmektedir. İki yıllık İSG Programı öğrencilerinin korku düzeyleri ise 4 yıllık İSG Programı öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların ev halkı içinde ya da çevresinde COVID-19 geçirme durumuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Pandemi sürecinde kişilerin COVID-19'u kanıksamaları durumundan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bulgulara göre COVID-19'dan dolayı hastalığın daha ağır bir seyirde gitmesinden ötürü hastanede bu süreci geçiren yakınları olan katılımcıların, diğer katılımcılara göre daha fazla düzeyde COVID-19 korkusu yaşadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

COVID-19 korkusu puanları ile akademik not ortalaması arasında yüksek düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. COVID-19 korkusu akademik not ortalaması üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. COVID-19 korkusu

akademik not ortalamasını negatif yönde yordamaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında üniversitelerde yüz yüze eğitime başlanmasıyla beraber üniversitelerde gerekli salgın önlemleri alınarak güvenli kampüs algısı yaratılmalıdır. Öğrencilere hem salgından korunmaları hususunda, hem de salgın korkusu psikososyal yönden ele alınarak eğitimler verilmelidir.

Bu çalışmada, COVID-19 salgın hastalık sürecinde güncel bilgilere yer verilmesinin yanında araştırmaya katılan katılımcı üniversite öğrencilerinin yalnızca belli bölüm/program ve fakülte öğrencilerinden seçilmesi, ve sınırlı sayıda öğrenci ile gerçekleştirilmesi, COVID-19 pandemisinden dolayı anketlerin yüz yüze değil de internet ortamında yürütülmesi gibi sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu alanla ilgili gelecek araştırmalarda bu sınırlılıkları göz önünde bulundurup farklı araştırmalar yapılması önerilebilir. Yapılacak bir sonraki çalışmalar için örneklem büyüklüklerinin ve öğrenci profillerinin farklı olması sebebiyle sonuçların irdelenmesi gerektiği önerilmektedir.

7. Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 09.06.2021 tarihli ve 2021/7 numaralı kararı ile alınmıştır.

8. Kaynakça

- Ahorsu, D. K., Lin, C.-Y., Imani, V., Safari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>.
- Ayittey, F. K., Ayittey, M. K., Chiwero, N. B., Kamasah, J. S., & Dzuvoor, C. (2020). Economic impacts of Wuhan 2019-nCoV on China and the world. *Journal of Medical Virology*, 92(5), 473-475.
- Bailey, D.E., Jr., Landerman, L., Barroso, J., Bixby, P., Mishel, M.H., Muir, A.J., . . . Clipp, E. (2009). Uncertainty, symptoms, and quality of life in persons with chronic hepatitis C. *Psychosomatics*, 50, 138-146. <https://doi.org/10.1176/appi.psy.50.2.138>
- Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J., & Lu, L. (2020). 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society. *The Lancet*, 395(10224), e37-e38. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30309-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30309-3)
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pagem Yayınları.
- Ceviz, N. , Tektaş, N. , Basmacı, G. & Tektaş, M. (2020). Covid 19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin Analizi. *International Journal of Scholars in Education* , 3 (2) , 312-329 .
- Duan, L. ve Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet*, 7(4), 300-302.
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437.
- Hays J.N. (2005). *Epidemics and Pandemics, their impact on human history*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO 2005; P.103. ISBN 978-1851096589.
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., et al. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395(10223), 497-506. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5).
- Ladikli, N. , Bahadır, E. , Yumuşak, F. N. , Akkuzu, H. , Karaman, G. & Türkkan, Z. (2020). Kovid-19 Korkusu Ölçeği'nin Türkçe Güvenilirlik Ve Geçerlik Çalışması . *International Journal of Social Science* , 3 (2) , 71-80 .
- Li, S.W., Wang, Y., Yang, Y.Y., Lei, X.M., & Yang, Y.F. (2020). Analysis of influencing factors of anxiety and emotional disorders in children and adolescents during home isolation during the epidemic of novel coronavirus pneumonia. *Chinese Journal of Child Health*. 1-9.
- Memiş Doğan, M. ve Düzel, B. (2020). COVID-19 özelinde korku-kaygı düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 739-752.
- Pakpour, A.H. And Griffiths, M.D. (2020). The fear of COVID-19 and its role in preventive behaviors. *Journal of Concurrent Disorders*, 2 (1), pp. 58-63. ISSN 2562-7546
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress 331 among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33, 19-21. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>.
- Sarı ve Dağ (2009). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği, endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeği ve endişenin sonuçları ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 10, 261-70.
- Shigemura, J., Ursano, R. J., Morganstein, J. C., Kurosawa, M., & Benedek, D. M. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 74(4), 281. doi: 10.1111/pcn.12988
- Sönmez, R. V. (2020). COVID-19 Kaygısının İş Gören Performansı Ve Motivasyonu Üzerine Etkisi: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma . *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* , 7 (12) , 155-175.
- Tekin, E. & Zorkun, M. (2019). E-ticaret algısının Y ve Z kuşaklarının girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkisi: Kastamonu üniversitesi örneği, *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 7(18), 117-147.
- Tuna, A. A. ve Türkmenbaş, Z. (2021). COVID-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Çalışma Uygulamaları ve Çalışma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 3246-3260. Geliş tarihi gönderen <https://www.isarder.org/index.php/isarder/article/view/1212>
- Xiao H, Zhang Y, Kong D, Li S, Yang N. Social capital and sleep quality in individuals who self-isolated for 14 days during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak in January 2020 in China. *Med Sci Monit*. 2020;26:e923921.



Zhou F, Yu T, Du R, *et al.* (2020). Clinical course and risk factors for mortality of adult inpatients with COVID-19 in Wuhan, China: a retrospective cohort study. *Lancet* 2020; 395: 1054– 1062.

Skills Transformation in Higher Education: Perceptions of Foreign Language Lecturers[§]

Yükseköğretimde Beceri Dönüşümü: Yabancı Dil Öğretim Görevlilerinin Algıları

M. Gamze Bozgöz¹, Bekir S. Gür^{1*}

¹Ankara Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Türkiye

Orcid: M. G. Bozgöz (0000-0002-9366-5014), B. S. Gür (0000-0001-8397-5652)

Abstract: Utilizing in-depth interviews with 14 lecturers teaching English in foreign language departments at two state and two private universities in Ankara, capital of Turkey, this study aims to discover the direction of skills transformation of these lecturers. The results show that they assumed new roles and acquired new skills, but also lacked some critical skills. Work intensification, inadequate professional development opportunities, exclusion from decision-making processes, and increasing managerial control result in deskilling in both research and pedagogy. The research findings also show that work environment is unable to provide professional development and to increase the motivation of the lecturers teaching English, placing them at a disadvantage in universities. Lecturers who think that their ideas are considered unimportant or ignored tend to lose their motivation to improve some professional skills. This study revealed that the most noticeable issue facing foreign language lecturers in the higher education system is their marginalized and undervalued status.

Keywords: skills, proletarianisation, deskilling, control, higher education.

I. Transformation in Lecturers' Work and Skills

An increasing number of articles and studies reveal that students, academics, and administrative staff have been radically transformed in their way of working, experience, and skills, thus alienating academics from decision-making and work (Coaldrake, 2000; Deem and Lucas, 2007; McCarty, et al., 2017; Schapper and Mayson, 2005). Similarly, there are concerns that teachers and academics have lost control of their own work, because they have become domesticated or are far removed from determining the goals of education (Creasy, 2018; Gür, 2014; Macfarlane, 2011). Especially for the language teachers it is argued that motivation not only affects skills development but also affects teaching, professional development and all skills in general (Guo et al., 2020). Braverman (1974) describes 'deskilling' (deprivation of skills) as the separation of the design and implementation of jobs, as the majority of employees now do jobs designed by others. With deskilling, employees lose their right to design/plan routine jobs, tasks are transferred to a low skilled workforce, and labour control increases (Gallie, 1991). Increasing workload is one method by

which employers increase capital accumulation and profit margins (Braverman, 1974). When this way of working is adapted to lecturers in higher education, it is expected that the working hours will be extended during the day, and the work will be intensified during these hours, in other words, a lot of work will be done in a short time by expecting maximum workforce efficiency (Mather et al., 2007).

American sociologist George Ritzer (2018) illustrates four basic principles with his famous 'McDonaldisation' metaphor, which he introduced while examining the success of institutions that have become widespread in modern societies: efficiency, calculability, predictability, and control (20). Many organizations like McDonald's follow pre-designed processes to increase efficiency. Calculability emphasizes the quantifiable aspects of products and services. Ritzer raised several criticisms of the application of calculability to educational contexts, ranging from the scoring of lecturers by students, to performance assessments tied to the number of publications and citations, regardless of their quality. Predictability means that services and products are the same at different times and locations. The fourth principle, control,

* Corresponding author. Email: bsgur@ybu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 16.01.2021 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 08.03.2021

doi: 10.32329/uad.1058499

[§]This article is based on the first author's thesis "Transformation of Skills for Lecturers in Schools of Foreign Languages."

refers to the management of the actions of employees and customers by managers. Ritzer explains that, due to ready-to-use course content provided to lecturers and the increasing use of computer technologies, higher education institutions have been influenced by the principles listed above and transformed into 'McUniversities' (75). In this context, critics have raised concerns that higher education has transformed into a fast food chain that only sells ideas that managers think will sell, and that academics have turned into low-skilled links in this chain (Parker and Jary, 1995).

In higher education, key concepts related to such economic and cultural transformation include proletarianisation, precarisation, deprivation of skills (deskilling), and deprofessionalisation (Hartung, et al., 2017; Powelson, 2011; Randle and Brady, 1997). Key themes that appear in the literature regarding the work process in higher education largely reflect varying forms of control, fragmentation, and deskilling. Miller (1995) claims that faculty members have lost ideological control over their work. The emergence of human resources approaches like performance evaluation, standardization, and rationalization of works by applying accountability measures through surveillance and supervision have caused academia to function more like a business (Parker and Jary, 1995). Thus, academic studies cease to be an autonomous field and turn into a structure shaped by external demands (Dearlove, 1997). Joo and Choi (2021) focus on the importance of improving skills and professionalism in an educational ecosystem and increasing the autonomy. Critics argue that all of these factors cause professional erosion and decreasing skills for lecturers (Runte ve Runté, 2007). For foreign language lecturers, which is the focus of this study, the routine training and standardization of education through the use of ready-made teaching materials has created an academic environment that does not support the professional development of academics and reduces their motivation (Wilson, 1991). According to a study conducted with 2,500 lecturers in England, issues such as excessive workload, lack of support, isolation, job insecurity, and fear (rather than professional solidarity) are the main causes of psychological problems among academics (Shaw, 2014).

There are several theories on feeling of uselessness for people working in capitalist economies and it may also be applicable for lecturers working in universities. Richard Sennett (2007) emphasizes that it is not desirable for people working in capitalist economies to be indispensable to the institutions they work for. In other words, through increased control, workers can be easily alienated, and thus easily replace a situation that may be preferable for employers. According to Sennett, automation and increased technological pressures undermine employees'

skills and create a feeling of uselessness. As for university lecturers increased technological pressure may mean more control and ending up in alienation just like Sennett mentioned. Traditionally, autonomy, self-management, and professional solidarity were perceived as part of the organizational culture for lecturers working at universities. However, it is argued that the transition to mass higher education, combined with increasing financial pressures has transformed this situation in a number of aspects, making higher education is similar to for-profit sectors (Coaldrake, 2000). According to those who are critical of this change in higher education, academic pursuits are deprived of professionalism, professional cooperation is replaced by business administration, and academics are proletarianized (Halsey, 1992). Wilson (1991) claims that academics working at universities in England have become deskilled and proletarian, and as a result, academic pursuits have become worthless. Such a perspective laments, the loss of traditional authority and academic responsibilities, as well as the passing of control to administrators that has become prominent in 21st-century universities. Observable reflections of proletarianisation include low wages, declining working conditions, decreased autonomy, and increased control, and routine. Joo and Chooi (2021) claim that the increased bureaucratic control impede autonomy and free growth of teachers. They claim excessive workload is the biggest obstacle to advancement in multiple skills.

While academics in higher education are experiencing skill deprivation, there are also new skills that develop with the emergence of new roles (Macfarlane, 2011). According to the theories of upskilling, new technologies have reshaped the requirements for professional skills and brought about professional enrichment and increased expertise (Cappelli, 1993). With the advancing technology, the demand for certain professional skills has decreased, while in some fields, higher level skills have replaced skills previously required. The increasing use of technology has also brought about changes in pedagogical, contextual, and instructional design (Salmon, 2000).

Coaldrake (2000) explains that, to meet the needs of more diverse groups of students, academics are expected to teach in more flexible hours and places, use information technologies in their teaching, create curricula around learning outcomes, work in teams, and evaluate what they have taught. Many academics feel overloaded under the weight of the tasks expected of them, contrary to their ideals of determining the parameters of their own work-life. Deem and Lucas (2007) revealed that academics assign much more importance to scientific research and publication, as a result of the difficulty in meeting all these expectations. The fact that academics

direct their energies and time to research activities rather than teaching may result in insufficient educational activities, resulting in disadvantages for university students (Odabaşı et al., 2010).

Another aspect of control is that, in terms of gender, female employees work in lower positions and are exposed to more control and surveillance. In other words, they have less control over their jobs than their male counterparts (Apple, 1988; Karasek and Theorell, 1990). Some scholars have argued that some women prefer such control to achieve balance between work and family (Gutek, et al., 1991). According to Grönlund (2007), the family-work conflict of women is minimized in jobs where there is more control.

2. Work Transformation of Foreign Language Lecturers in Turkey

In Turkey, while state university professors and foreign language lecturers work in permanent status and thus possess long-term job security, assistant professors and research assistants are untenured and contracted for specific time periods. Studies have revealed that employment status in higher education institutions is closely linked to academics' work-life balance and quality of life. Accordingly, tenured academics reported a higher quality of life than their untenured and contingent counterparts (Taşdemir Afşar, 2015). In a study of academics working at not-for profit private universities, learned helplessness was common across faculty (Vatansever and Yalçın, 2015). Despite the scholars' rigorous training and advanced skills, many of them lack job security and face the risk of unemployment. Even worse, some academics were found to be alienated from their intellectual labour. Academics internalize the existence of this precarisation through such justifications as the spiritual satisfaction of their work, the pleasure of giving lessons, and 'being born as an academic' (Vatansever, 2013).

The percentage of female academics in Turkey (45%) is fairly close to the averages of OECD countries (43%) and European Union countries (44%) (OECD, 2019). However, historically female academics tended to specialize in disciplines that were less valued and occupy lower positions in institutional hierarchies that were deemed 'suitable' for women both of which contribute to their job insecurity (Acar, 1993; Şentürk, 2015). Indeed, the rate of female academics is higher in entry/lower level academic positions (e.g., instructor, specialist, lecturer, and research assistant) in Turkey (Ozbilgin and Healy, 2004). On the other hand, the representation of women noticeably decreases in administrative positions. As of January 2020, only six (4.7%) of the rectors leading Turkey's 127 state universities were women (The Council of Higher Education, 2020).

Though the official language of Turkey is Turkish, most of the universities in the country conduct lessons in English, which is considered as a lingua franca as well as a language of prestige. Foreign language lecturers in the Turkish higher education system typically teach preparatory English classes to undergraduate students, who study the language for a year before they are considered competent to carry on their academic studies in English. When compared with those who hold other teaching positions such as tenured or tenure-line professors or teaching assistants, lecturers of English are considered to be junior, low level, and undervalued members of the Turkish higher education system, teaching a minimum of 12 hours (though typically, 20-25 hours) a week under a heavy workload due to lack of staff. In the Turkish context, a bachelor's degree in teaching is credential to become a lecturer of English. However foreign lecturers often have graduate degrees (more than half of the participants have MA or PhD degrees in this study). Additionally, studies conducted with lecturers of English reveal that they have negative perceptions about their lower status in academy and feel alienated and that they have little control over their work (Demir et al., 2011).

Studies conducted in Turkey indicate that the majority of lecturers feel exhausted and overwhelmed due to their extreme course load and crowded classrooms (Özgüngör and Duru, 2014). This type of workload poses the danger of curtailing the personal and professional development of lecturers, which could result in deskilling. Excessive teaching assignments and crowded classes cause the lecturers to spend most of their time on teaching, to the detriment of their research activity. Although in Turkey language lecturers are not obliged to do research and it is not a part of their job description, foreign language lecturers need intrinsic motivation and must be encouraged for developing positive beliefs about the importance of research (Bai, 2018). Also, cultures of the institutions which puts more emphasis on teaching rather than research, language lecturers identify themselves more as teachers than as researchers.

3. The Purpose of the Study

The main objective of this study is to examine the skills of lecturers of English working in higher education institutions; specifically, what kind of transformation their skills have undergone, in which fields they develop skills, and whether they face deprivation. In this context, this research seeks to reveal the change in skills based on the self-reported opinions of the lecturers working in schools of foreign languages at two state and two not-for-profit private universities in Ankara, Turkey. This is the first study that investigates how and in what direction the skills of lecturers of English change in Turkish

higher education. This study contributes to the literature by amplifying the views of lecturers of English, who are part of the entry/lower-level academic staff and are considered to experience more control than tenured professors. What makes this study interesting is the argument that department of foreign languages teaching English to preparatory classes might be more prone to control and standardization than other departments in a university due to the standardization of language courses as well as the lower credentials of foreign language lecturers who do not have to have graduate degrees. Moreover, foreign language lecturers have more limited career opportunities than other academics in Turkish universities. There is also a need to discuss the situation of foreign language lecturers in Turkey in comparison with their peers around the world. For these reasons, the study will address the following research question: Is there a change in the skills of English lecturers? If so, what kind of a change is there in the skills of foreign language lecturers working in higher education institutions?

4. Method

This study employs a qualitative research approach, because qualitative methods are well-suited to discovering and understanding social problems for individuals and groups (Creswell et al., 2007). The work is exploratory in terms of purpose, because this area of inquiry is relatively new and there is little existing research on the subject (Stebbins, 2001). This research uses in-depth interviewing as its primary method to uncover lecturers' experiences and thoughts about their change in the skills. In-depth interviews allow participants to express their personal opinions, experiences, and point of view using their own expressions (Tekin, 2006). We develop the questions for the semi-structured interviews by considering the most important factors (e.g., workload, autonomy, participation in decisions, managerial attitudes, professional development) that affected lecturers explained in the literature. After the in-depth interviews, the data obtained from the participants were interpreted by the researchers (Flick, 2014).

4.1. Study Group

This study was carried out with 14 lecturers working in the department of foreign languages at two state and two not-for-profit private universities in Ankara, Turkey. To recruit the lecturers for the study group, the four universities were first identified using the convenient sampling method. Characteristics of the study participants are given in Table 1.

4.2. Data Collection and Analysis

Before beginning the interview, the researchers informed participants about the research and their written ap-

Table 1. Descriptive statistics about participants

	Categories	Number of Participants
Gender	Female	9
	Male	5
Work Experience	6-10 years	7
	11-15 years	6
	16 years and above	1
Education Level	BA	6
	MA	6
	PhD	2
Institution Type	State University	8
	Not for profit- university	6

proval through an informed consent form were taken. All participants gave permission for their interviews to be audio recorded. In accordance with the principle of confidentiality, pseudonyms were used for participants. After obtaining the interview data, the audio was transcribed, and thematic analysis was performed. Thematic analysis aims to present the revealed findings in an edited and interpreted way so that the reader can understand it easily (Yıldırım and Şimşek, 2006). First, the researchers read the interview transcripts to analyze them by creating codes. By identifying the common aspects of the codes, the researchers obtained themes to form the outlines of the research findings. The code list and themes created were finalized after consulting an expert and making corrections based on their feedback. The codes and themes obtained as a result of this research are presented in the following section, using direct quotations to illustrate participants' experiences in their own words and to increase validity.

5. Findings and Discussion

This section analyses the findings obtained from the in-depth interviews under the themes revealed through thematic analysis.

5.1. Upskilling

Many participants highlighted that they have updated and improved their pedagogical and technological skills over time. They explained that since they teach approximately 25-30 hours of class per week, they use their pedagogical and professional skills more than any other skill sets. Pedagogical skills such as teaching skills, classroom management skills, preparing course content, and developing strategies based on the diversity of students come to the fore. Eight participants emphasized that they had to use online training material and technology intensively in their classrooms. In addition, the participants stated that they applied the knowledge gained in graduate or professional programs (i.e., CELTA, and DELTA) effec-

tively in their classrooms.

Participants who also worked as mid-level and junior administrative officers stated that their management skills had a positive effect on their professional skills. Participants mostly attributed positive developments in their skills to individual motivations. One participant explained as follows: 'I am obliged to improve my skills. I conducted a lot of research in the postgraduate and doctorate process. I have improved my management skills like a sub-manager' (P4). Another participant mentioned the importance of employing the technological tools that students currently use for in-class learning purposes, explaining: 'I have developed myself in using the tool[s] for many purposes.' (P9).

5.2. Deskillling and Workload

While participants defined their increasing workloads, they also emphasized that their work was being reduced to secretarial duties. Participants who thought that the imposed curriculum limited their skills also stated that the profession became monotonous with its repetitive structure. They emphasized that they had no time for research due to the excessive number of teaching hours. Given the fact that more than half of the participants engaged in postgraduate studies research is an important aspect. Also professional development of language lecturers require a good deal of research skills. Some participants also stated that their teaching skills were negatively affected by their heavy workload, and that they regressed in this area. Interestingly, the lecturers reported their pedagogical skills as among their most developed skills, but this was also the area where they felt they had regressed most. According to the lecturers' reflections, this is primarily because their classes were too crowded for them to employ their pedagogical skills in the most effective manner. Researchers generally agree that the number of students which provide the most qualified learning conditions for language-taught classes should not be higher than 18. Accordingly, a class of 25 people is crowded and a class of 35 people is very crowded. For instance In a program where two essays are expected to be written regularly every week in order to improve the writing skill, one of the most important skills of the language, reading 60 essays a week increases the workload for the instructors with weekly quizzes, evaluation of online assignments and extra responsibilities. Considering the importance of one-to-one interaction between the lecturer and the student for speaking and writing skills, which are productive skills in language classes, student-instructor interaction will decrease in classes over 18 and the time allocated for each student will also decline. In addition, the participants, who had assumed managerial positions also, stated that their pedagogical skills had deteriorated because they were away from the

classroom and teaching.

Almost all of the lecturers considered the increase in workload as the foremost cause of their declining skills. It is important to note that lecturers in English are typically given extra duties due to the lack of qualified staff in their subject area, and they view the excess paperwork as secretarial work. Lecturers stated that they lost a significant amount of time because they had to make copies of papers and deal with technical issues. One participant described their experience as follows:

Apart from the teaching role, for example, there are paper reading, secretarial duties like being an optical reader ... Having such tasks besides being the teacher, is a huge waste of time. Instead of spending my time copying I should be doing research. Due to the physical conditions, extra tasks in this manner do not give an opportunity for the people to improve themselves. (P5)

Another participant expressed that they had no time to prepare for their lessons, because of the excessive paperwork. They explained: 'There is a lot of paperwork sometimes, the forms sent by e-mails, filling in those forms, making photocopies bring extra workload and causes me to lag behind in teaching activities.' (P8) Another participant explained that their experience serving as 'tech support,' combined with the frequent clerical work caused a decline in skills. They explained their experience as follows: 'The most troubling situation we encounter is, for example, online homework. We are not technologists... Sometimes when they tell us a technical problem, we cannot solve it. When you go home, you can receive a lot of e-mails. Secretarial duties take a lot of my time.' (P1)

Some participants indicated that their professional skills atrophied because of the curriculum that was imposed on them. According to P6:

Management takes the decisions. Being autonomous is not something that is supported in our field because then you are out of the standard education. What if your colleagues get annoyed if you teach something different. [...] Everything has to be standard. Being standard is also idealized.

One participant described their experience as follows:

I think that limits this lecturer. Because there is a disadvantage that what you will teach for a year is done by a group of people above, by people who have developed themselves and are academically advanced. The academic identities of those people are revealed while preparing these programs,

but since it is not done by updating the dynamics of the incoming students and the expectations of these students every year, this curriculum creates a gap in the hands of the teacher in the classroom. Even if you put an excellent curriculum in front of you, if the teacher cannot make the changes by himself, if the management forces not to make any changes, a completely strict education is in question. (P3)

These lecturers explained that they were unable to use their pedagogical skills because they were assigned distance education courses, or because their job descriptions were not made clear by administrators. Additionally, they felt increased pressure on student achievement in their courses due to the emphasis placed on student-centered education. One participant explained that their research output had weakened: 'Due to the fact that we are completely focused on teaching we lack the research part. Because after a certain year of experience in the teaching profession, I think that if a person does not participate in research, he/she lacks the researcher personality.' (P3).

Extra tasks, secretarial work, excess paperwork, and increased technical issues are some of the workload barriers faced by the lecturers interviewed for this study. Despite increasing student enrolment, the number of lecturers remained the same; and this imbalance, combined with additional counselling and advising responsibilities, work becoming monotonous, and rigid curriculum imposed by administrators all contributed to the deskilling of lecturers of English language.

5.3. Autonomy in Decision Making

The majority of the participants stated that they did not possess autonomy in their institutions or departments, nor did they have a role in decision-making. They indicated that the administration determines what to teach, which books that will be taught, and what the program and course content will be. However, they do have autonomy over their classroom activities, as well as their methods of teachings. 13 of the 14 interview participants expressed that they were not completely autonomous in the decision-making process. Almost half of the participants stated that they did not have to be autonomous in the decision-making process, and that they were even satisfied that the limits were determined externally. These participants explained that minimum autonomy would be the best approach, because a standard would be provided for them, and they did not want to take much responsibility because they were afraid that this could further increase their existing workload. For example, one participant stated that the administrators were satisfied that everything was manageable, and that the lecturers found

it confusing to be more autonomous and did not support it because they thought it would bring an extra workload (P6).

Some participants voiced discomfort at the idea of autonomy over the curriculum, because they felt that they were not competent in program or content development (P11). Others labelled such autonomy as 'risky,' explaining how it might unpredictably impact student achievement (P13). On the other hand, other participants stated that this lack of a voice in decision making affects their skills and motivations. While one participant stated that sometimes it was difficult to implement the policies and curricula created by others (P1), another asserted that those who prepared and even implemented programs were unaware of the student profile and dynamics (P3). There were also participants who believed that not being included in the decision-making process was the result of standardization efforts, and consequently as lecturers their skills and work became mechanized and monotonous (P7, P8, P13). These lecturers believed that such lack of agency caused low motivation in educational activities, teaching, and research skills.

5.4. Professional Development

It is worth noting that a significant number of lecturers working at state universities expressed that they did not receive adequate support for professional development:

I do not think institution I am currently working for financially or otherwise supports my professional development. (P3)

For example, they do not send someone to a conference for professional development. There may be many reasons behind this and related to financial resources. The course load here may be too much. You can't get up and organize professional development activities every week while you are attending classes for 25-30 hours. (P4)

Participants associated this with the fact that the university did not allocate financial resources due to financial constraints and budgetary problems, and that lecturers of English language were often of secondary importance at their universities.

5.5. Future Expectations and Concerns

The concerns that participants voiced about their future were beyond what the researchers expected. While two participants stated that they could do their job for many years, there were also participants who stated that they considered being a lecturer as a career step, and that they anticipated turning to professions where they could use their skills more effectively in the future. Other fu-

ture goals that participants articulated including using technology more effectively, pursuing further academic studies, and making an effort to do their work more professionally. Regarding the concerns for the future, participants articulated general hopelessness and fears for their careers for several reasons. Firstly, the increase in the number of students as well as in the workload stood out as the most significant reason and concern for the lecturers not being able to use their skills. Again, the monotony of the work that was assigned, being bored or feeling exhausted were another repeated source of concern. The lecturers stated that their motivation was low because their work was not valued, their ideas were not considered, their professional development was not supported, and their professions were not viewed as prestigious; and as a result, their psychological pressure increased. Another concern of the participants was economic: they experienced or anticipated experiencing financial problems because of their low income. Economic uncertainties and lack of pay rise over the years both contributed to participants' anxieties about their profession.

6. Discussion

The research findings show that work environment is unable to provide professional development and increase the motivation of the lecturers teaching English. Research in other countries also indicate that English lecturers are marginalized and viewed as employees left out by their institutions (Carter and Bartlett-Trafford, 2008). Without research activities, lecturers' professional development is limited, and they are unable to fully perform their educator roles (Manalo, 2008). Moreover as this study shows, foreign language lecturers, who are part of the academic community, do not have enough time to allocate to research. Despite the fact that an increasing number of international students enroll in universities, the status and roles of lecturers of English have not been adequately recognized (Pourshafie and Brady, 2013).

According to the lecturers participating in this study, while research skills stand out as the most deprived skill in their working lives, technological skills are the most improved. While most of the lecturers thought that using the technology intensively contributed to their skills, some expressed that dealing with technical difficulties is a waste of time and teaching distance education classes curtails classroom interactions and thus pedagogical skills. At the same time, there is a clash between academics' choice and the institutions' goals regarding the adoption of educational technologies (Islam et al., 2015). For some educators, the use of technology in the classroom appears to be more about meeting institution or student expectations than their learning needs. Therefore, the intensive use of technology has a two-way effect that both

improves and causes deprivation in lecturers' skills.

Participants attributed the decline in both their research and pedagogical skills to reasons such as increased workload, extra tasks, and increasing numbers of students. Excessive teaching loads and crowded classes cause physical conditions worsen with each semester, because instructors lack sufficient time for research and service tasks (Özgüngör and Duru, 2014). The increase of working hours during the day and the intensity of the work during these hours mean that maximum efficiency is expected from a small number of lecturers (Mather et al., 2007). By increased work load the participants mentioned more crowded classes, less instructors, more secretarial work like copying and dealing with technical problems. Too much paper work, giving too many exams and marking too many papers, grading weekly essays following a very standardized rubric are considered to be increased work load. Becoming a psychological advisor to freshman students having adaptation problems to a new environment is another dimension of work load. Comparative studies with other OECD countries reveal that Turkey provides education in crowded classes and needs more instructors (Çetinsaya, 2014; Gür, 2016). Negative emotions, such as disappointment, stress, frustration, anxiety, hopelessness, and depression are found to be threatening language teachers (Huang and Guo, 2009). The lecturers interviewed for the present study also emphasized the words 'monotonisation,' 'mechanisation,' 'boring,' and 'becoming ordinary' when speaking about their skill deprivation. Other studies conducted with lecturers of English focused on similar keywords, such as alienation from their labour, routine, the monotonous side of labour, and lack of motivation (Davarcı et al, 2014).

Active participation in the decision-making process is one of the most critical factors determining job performance (Drummond and Reitsch, 1995). In this study, the participants agreed that they lack autonomy about what to teach. However, the participants did express that they had autonomy over their teaching methods and in-class activities. The lecturers advanced two views regarding their lack of autonomy in decision-making regarding course content. Participants who found it necessary and positive to implement pre-prepared programs explained that the pre-determined curricula did not limit their choice of class activities, and that the implementation of a standard program eases their work to some extent. The participants' resistance to autonomy is likely due to the method of curriculum design for the content of language courses, which are more prone to control and standardization than other departments in the university. Lecturers who thought autonomy to be risky also seemed to avoid taking too much responsibility, explaining that unrestricted curriculum would increase their existing

workloads by requiring more preparation of course content.

Another theme that stands out in the findings is professional development. The majority of the participants described a deficiency in this area. This finding supports other studies that have illustrated a gap in supporting the development of professional skills for lecturers teaching foreign languages (Kasworm et al., 2002). Similar to other nations (Mozzon-McPherson and Vismans, 2001; Mynard and Carson, 2014), foreign language lecturers in Turkey are specifically trained in foreign language teaching. If resources, activities, and strategies relevant to students' learning take into account individual differences, foreign language lecturers in Turkey can be seen as experts working together with students. They have an important role not only in teaching languages, but also in encouraging and guiding students to take responsibility for their own learning processes.

7. Conclusion

This study revealed that the most noticeable issue facing foreign language lecturers in the higher education system is their marginalized and undervalued status. These research findings echo the literature, which indicates that the jobs and skills of academic staff have been transformed by 21st century cultural and economic trends, and that these academics are also alienated from decision-making processes (Deem and Lucas, 2007; Macfarlane, 2011; McCarthy et al., 2017; Schapper and Mayson, 2005). The results show that lecturers are largely deprived of professional development opportunities that are vital for advancing their pedagogical, technological, managerial, and research skills.

This study revealed the necessity for developing policies to better define the roles of the lecturers, improve their working conditions, bolster their motivation, enhance their capacities, balance their workloads, and increase their professional development opportunities. The prevalence of concerns and uncertainty about the future seems to be related to the limited career opportunities and advancement opportunities as a language lecturer. In addition to these, monotony and boredom due to the repetition and tedium of the work are noteworthy concerns.

In higher education systems, lecturers of English indicate that their inappropriate workload, invisible compulsoriness, and employment type that lacks strict commitments to professional learning serve as constraints to their career development and advancement. Accordingly, these lecturers see themselves as higher education employees who teach the most classes but receive the lowest salary, leading to a negative perception about their pro-

fession. In order to reduce this workload, more language lecturers should be hired to better match the number of students enrolled by the institution. Courses should be capped at a reasonable number of students, lecturers to optimally use their pedagogical and academic skills. Policies should be established to enable lecturers to develop themselves in the fields of teaching, research and service and tasks that can be qualified as secretary work should be transferred to administrative personnel.

The concerns that participants voice about their careers, their future, fear of being bored with their profession, and lack of prestige cause them to experience decreased motivation, which in turn hinders their skill development. Lack of motivation could cause lecturers to be left out of university studies, unrecognized, unrewarded, marginalized, and undervalued (Webb, 2002). The present study has yielded significant findings to advance the understanding of how lecturers manage to work in an area where many restrictions exist. Working in unfavourable conditions hinders their capacity to work, their efforts, their loyalty, and their ability to provide quality support to students.

There is a need for additional studies that draw attention to the importance of the work done by language instructors in the field of higher education. Lecturers who think that their ideas are considered unimportant or ignored lose their motivation to improve their professional motivation in general and their skills in particular. There is a need to adopt a more holistic and coherent approach across the higher education sector around the world to ensure the importance of untenured faculty and staff, as well as increased recognition of their work and contribution to universities. Treating lecturers of English as peripheral to university operations or leaving their work unrecognized should be avoided; instead, their labour should be nurtured and encouraged. Some participants' reluctance to exercise autonomy in decision making should be the subject of further research, to enrich knowledge in this area.

8. References

- Acar, F. (1993). Women and university education in Turkey. *Higher Education in Europe*, 18, 65-77.
- Apple, M. W. (1988). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Routledge.
- Bai, L. (2018). Language teachers' beliefs about research: A comparative study of English teachers from two tertiary education institutions in China. *System*, 72, 114-123.
- Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital*. Monthly Review.
- Carter, S., and Bartlett-Trafford, J. (2008, September). *Who are we? Learning advisors talk about themselves*. Paper Presented At 2007 Annual International Conference of As-

- sociation of Tertiary Learning Advisors of Aotearoa New Zealand (ATLAANZ), New Zealand.
- Coaldrake, P. (2000). Rethinking academic and university work. *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 12(3), 7–30.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., and Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Creasy, R. (2018). Control over teaching: Taming teachers. In R. Creasy (Ed.), *The Taming of Education: Evaluating Contemporary Approaches to Learning and Teaching*, 29-51. Palgrave Macmillan.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Yükseköğretim Kurulu.
- Davarci, E., Seggie, F. N., Kızıltepe, Z., and Yılmaz, G. (2014). Perceptions of English language teachers about their alienation of labour at universities in Turkey. *World Studies In Education*, 15(1), 67-88.
- Dearlove, J. (1997). The academic labour process: From collegiality and professionalism to managerialism and proletarianisation? *Higher Education Review*, 30(1), 56-75.
- Deem, R., and Lucas, L. (2007). Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: Academic life in education departments in five English and Scottish universities. *Higher Education*, 54(1), 115–133.
- Demir, H., Kapukaya, K., and Özfidan, B. (2015). Yabancı diller yüksek okullarında görev yapan İngilizce okutmanlarının sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 113-138.
- Drummond, M. E., and Reitsch, A. (1995). The relationship between shared governance models and faculty and administrator attitudes. *Journal for Higher Education Management*, 11(1), 49-58.
- Flick, U. (2014). *Designing qualitative research*. SAGE.
- Gallie, D. (1991). Patterns of skill change: Upskilling, deskilling or the polarization of skills? *Work, Employment and Society*, 5(3), 319–351.
- Grönlund, A. (2007). More control, Less conflict? Job demand–control, gender and work–family conflict. *Gender, Work & Organization*, 14(5), 476–497.
- Guo, Y., Sit, H., & Bao, M. (2020). Sustainable careers of teachers of languages other than English (LOTEs) for sustainable multilingualism in Chinese universities. *Sustainability*, 12(16), 6396.
- Gutek, B. A., Searle, S., and Klepa, L. (1991). Rational versus gender role explanations for work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76(4), 560-568.
- Gür, B. S. (2014). Deskillling of Teachers: The case of Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 887–904.
- Gür, B. S. (2016). *Democratization and massification of higher education in Turkey and challenges ahead*. (CSHE.3.16; Research & Occasional Paper Series). University of California, Berkeley. <http://www.cshe.berkeley.edu/publications/democratization-and-massification-higher-education-turkey-and-challenges-ahead>
- Halsey, A. H. (1992). *Decline of Donnish Dominion: The British academic professions in the twentieth century*. Oxford University Press.
- Hartung, C., Barnes, N., Welch, R., O’Flynn, G., Uptin, J., and McMahon, S. (2017). beyond the academic precariat: a collective biography of poetic subjectivities in the neoliberal university. *Sport, Education and Society*, 22(1), 40-57.
- Heisig, U. (2009). The deskilling and upskilling debate. In *International Handbook of Education For The Changing World Of Work: Bridging Academic And Vocational Learning*, Edited By R. Maclean And D. Wilson, 1639–1651. Springer Netherlands.
- Huang, Y. T., & Guo, M. (2019). Facing disadvantages: the changing professional identities of college English teachers in a managerial context. *System*, 82, 1-12.
- Islam, N., Beer, M. And Slack, F. (2015). E-Learning challenges faced by academics in higher education: a literature review. *Journal of Education And Training Studies*, 3.
- Joo, H., & Choi, Y. (2021). What should be done to develop ICT-based PE class in the era of the Fourth Industrial Revolution?: using AHP and IPA analysis within the Korean educational contexts. *Asia Pacific Education Review*, 1-12.
- Karasek, R., and Theorell, T. (1990). Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life. *The American Journal of Public Health*, 80, 1013–1014.
- Kasworm, C., Polson, C., and Fishback, S. J. (2002). *Responding to adult students in higher education*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Macfarlane, B. (2011). The morphing of academic practice: unbundling and the rise of the para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65(1), 59–73.
- Manalo, E. (2008, September). *Balancing tertiary learning advisors' roles in teaching and research*. Paper Presented At 2007 Annual International Conference of Association of Tertiary Learning Advisors of Aotearoa New Zealand (ATLAANZ), New Zealand. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518707.pdf>
- Mather, K., Worrall, L., and Seifert, R. (2007). Reforming further education: the changing labour process for college lecturers. *Personnel Review*, 36(1), 109–127.
- Mccarthy, G., Song, X., and Jayasuriya, K. (2017). The proletarianisation of academic labour in Australia. *Higher Education Research and Development*, 36(5), 1017-1030.
- Miller, H. (1995). States, economies and the changing labour process of academics: Australia, Canada and the United Kingdom. In *Academic Work*, Edited by J. Smyth, 40–49. Buckingham: Open University Press/SRHE
- Mozzon-Mcpherson, M., and Vismans, R. (2001). *Beyond language teaching towards language advising*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Mynard, J., and Carson, L. (2014). *Advising in language learning: dialogue, tools and context*. Routledge.
- Odabaşı, H. F., Firat, M., İzmirlı, S., Çankaya, S., and Mısırlı, Z. A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 127-142.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Özbilgin, M., and Healy, G. (2004). The gendered nature of career development of university professors: The case of Tur-

- key. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 358–371.
- Özgüngör, S., and Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 175-188.
- Parker, M., and Jary, D. (1995). The McUniversity: Organization, management and academic subjectivity. *Organization*, 2(2), 319–338.
- Pourshafie, T. K., and K. Brady. (2013). Academic advisors as agents of change in collaborations with faculty based staff. *Journal of Academic Language and Learning* 7 (2), A165–A174.
- Powelson, M. W. (2011). The proletarianization of the academy. *Workplace: A Journal for Academic Labor*, (18), 10-24.
- Randle, K., and Brady, N. (1997). Managerialism and professionalism in the 'Cinderella service'. *Journal of Vocational Education and Training*, 49(1), 121–139.
- Ritzer, G. (2009). *The McDonaldization of society: An investigation into the changing character of contemporary social life*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Runte, R. ve Runté, M. (2007). Taylor-made for teachers: Deskill-ing through increased competencies. *International Journal of Humanization of Education*, 1, 50-61.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London, Kogan Page.
- Schapper, J., and Mayson, S. (2005). Managerialism, internationalization, Taylorization and the deskilling of academic work: Evidence from An Australian University. In *Internationalizing Higher Education: Critical Explorations of Pedagogy and Policy*, Edited by P. Ninnes And M. Hellstén, 181–197. Springer Netherlands.
- Sennett, R. (2007). *The culture of the new capitalism*. Yale University Press.
- Shaw, C. (2014, May 8). Overworked and isolated - Work pressure fuels mental illness in academia. *The Guardian*. <http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/may/08/work-pressure-fuels-academic-mental-illness-guardian-study-health>
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. Sage.
- Şentürk, B. (2015). Çokuz ama yokuz: Türkiye'deki akademisyen kadınlar üzerine bir analiz. *Viraverita E-Dergi*, (2), 1–22.
- Taşdemir Afşar, S. (2015). Akademisyenlerin çalışma yaşam kalitesini hacettepe üniversitesi üzerinden okumak. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(50), 134-173.
- Tekin, H. H., and Tekin, H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116.
- The Council of Higher Education. (2020, January). *Devlet üniversitelerimizin rektörleri*. <https://www.yok.gov.tr/rektorlerimiz/devlet-universitesi-rektorleri>
- Vatansever, A., and Yalçın, M. G. (2015). *Ne ders olsa veririz: Akademisyenin vasıfsız işçiye dönüşümü*. İletişim.
- Webb, C. (2002). Language and academic skills advisers: Professional ontogenesis. Plenary Address at The *Changing Identities: Proceedings of the 2001 Australian Language and Academic Skills Conference*. <https://learning.uow.edu.au/LAS2001/LAS2001/Plenary.Pdf>
- Wilson, T. (1991). The proletarianisation of academic labour. *Industrial Relations Journal*, 22(4), 250–262.
- Yıldırım, A., and Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Qualitative research methods in social sciences)*. Seçkin.

Öğrencilere Sunulan İmkanlar ve Fırsatlar Açısından Türk Yükseköğretiminin Değerlendirilmesi

Evaluation of Turkish Higher Education in Terms of Facilities and Opportunities Offered to Students

Ünal Deniz

Türkiye Maarif Vakfı, Denetim ve Rehberlik Başkanlığı, Üsküdar, İstanbul

Orcid: Ü. Deniz (0000-0001-7447-6050)

Özet: Üniversite yaşamında öğrenciler başta barınma, beslenme, ulaşım, sağlık, kişisel gelişim, sosyal ve kültürel faaliyetler gibi birçok yeni durumla karşılaşmaktadır. Bu yeni durumlar, üniversitelerin akademik görevinin bir parçası olmasa da zaman zaman öğrencilerin öğrenim deneyimini ve kalitesini etkileyebilmektedir. Bahsedilen bu durumların öğrenciler açısından birer sorun oluşturmaması öğrenci ailelerinin imkân ve olanaklarının yanı sıra üniversitelerin sunduğu imkân ve olanaklar ile doğru orantılıdır. Özellikle genç bir nüfusa sahip Türkiye’de sürdürülebilir bir kalkınma için üniversitelerin öğrencilerin deneyimlerinin bütünlüğünü sağlaması ve öğrencilere daha iyi bir deneyim yaşatmak için sundukları imkânları geliştirmesi önemlidir. Literatür incelendiğinde, Türkiye’de üniversitelerde sunulan sosyal, kültürel, akademik ve kişisel gelişim imkânları hakkında bütüncül ve kapsamlı bir bilgi bulunmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin üniversitelerde sahip olduğu sosyal, kültürel ve akademik gelişim imkânları ele alan kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle yapılan bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki üniversitelerin sunduğu sosyal, kültürel, akademik ve kişisel gelişim imkânları hakkında kapsamlı güncel bilgiler sağlayarak mevcut durumu ortaya koymaktır. Çalışmanın, üniversitelerin fırsat ve imkânlarını ele alarak öğrencilere rehberlik edebileceği ve üniversitelerin bu konudaki farkındalığına katkıda bulunabileceği umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretimde öğrencilik; yükseköğretimin imkânları; yükseköğretimin fırsatları

Abstract: In university life, students encounter many new situations such as accommodation, nutrition, transportation, health, personal development, social and cultural activities. Although these new situations are not part of the academic task of universities, they can sometimes affect the learning experience and quality of students. The fact that these situations do not pose a problem for students is directly proportional to the facilities and opportunities offered by the universities as well as the facilities and opportunities of the student family. For sustainable development, especially in Turkey, which has a young population, it is important for universities to ensure the integrity of students’ experiences and to improve the facilities they offer to provide students with a better experience. When the literature is examined, it is seen that there is no holistic and comprehensive information about the social, cultural, academic, and personal development opportunities offered at universities in Turkey. In this context, it is thought that there is a need for comprehensive research on the social, cultural, and academic development opportunities that students have at universities. From this point of view, this study aims to present the current situation by providing comprehensive up-to-date information about the social, cultural, academic, and personal development facilities offered by universities in Turkey. It is hoped that the study can guide students by addressing the facilities and opportunities of universities and contribute to the awareness of universities on this issue.

Keywords: studentship in higher education, facilities of higher education, opportunities of higher education

I. Giriş

Dünya üzerinde yükseköğretim kurumları, içerisinde yaşadıkları toplumların bir parçası olarak kabul edilir. Yükseköğretim kurumları toplumu hem etkileyen hem de toplumdaki etkilenen yapısı sayesinde toplumsal değişimi ve gelişimi sağlayarak onu ileriye taşıyabilen ku-

rumlardır (OECD, 2017). Bu nedenle modern toplumlar, yaşanan değişimlere zamanında cevap verebilmek amacıyla yükseköğretime erişim ve geçiş fırsatı sunar (EUA, 2011; Johnstone ve Marcucci, 2007). Bununla birlikte, hem toplumsal talebin yarattığı siyasi baskı hem de üniversitelerin sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda sağ-

* Corresponding author. Email: unaldeniz23@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 04.09.2021 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 27.12.2021

doi: 10.32329/uad.991303

ladığı faydalar nedeniyle devletler yükseköğretim talebini karşılamaya çalışmaktadır (Blackburn ve Lawrence, 1995; OECD, 2012; Psacharopoulos, 2009; YÖK, 2019). Bireylerin yükseköğrenim talepleri üzerinde; işsizlik ve istihdam oranları, ailenin sosyo-ekonomik durumu, doğrudan ve dolaylı eğitim maliyetleri ve bu maliyetleri karşılayacak ek finansal kaynakların sağlanması, daha uzun süreli kazançlar, az gelişmiş ülkelerde eğitim algısı, hızlı teknolojik gelişmeler, nüfus artışı ve sosyal itibar gibi çeşitli faktörler etkilidir.

Diğer alt eğitim kademelerini başarıyla tamamlayan ve yükseköğretime geçiş hakkı kazanan öğrenciler, yaşamlarının geri kalanını şekillendirecek önemli bir döneme girmektedir (Hoover, 2010). Bu noktada öğrenciler yükseköğretime geçişte ve sonrasında yer aldıkları eğitim sürecinde başta barınma, beslenme, ulaşım, sağlık, kişisel gelişim, sosyal ve kültürel faaliyetler gibi çok çeşitli durumlarla karşı karşıya kalmaktadır (Loveland, 2017; Reynolds ve Valcik, 2007). Bu yeni durumlar, üniversitelerin akademik görevinin bir parçası olmamasına rağmen zaman zaman öğrencilerin öğrenim deneyimini ve kalitesini etkileyebilmektedir (Boylan, 2005; McDonald, 2019; Ike, Baldwin ve Lathouras, 2016). Bu temel ihtiyaçların karşılanması öğrencinin ya da öğrenci ailesinin imkân ve olanaklarının yanı sıra üniversitelerin sunduğu imkân ve olanaklar ile de doğru orantılıdır. Özellikle Türkiye gibi genç bir nüfusa sahip ülkelerde, öğrenci sayısının nüfus dağılımı içerisinde oransal olarak fazla olması (YÖK, 2021a) ve ekonomik gelir dağılımının hane halkı bazında çok farklılaşması (TÜİK, 2021), bu ihtiyaçların karşılanmasını oldukça zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla sürdürülebilir bir kalkınma için üniversitelerin öğrencilerin eğitim deneyimlerinin bütünlüğünü sağlaması ve öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi yaşatmak için sundukları imkânları geliştirmesi önemlidir (Belfield ve Thomas, 2000; Kaiser ve Klein, 2010; McDonald, 2019; Ike, Baldwin ve Lathouras, 2016). Aksi takdirde, yükseköğretime olan talep ile ilgili sorunlar yaşanması muhtemeldir.

Üniversitelerin öğrencilerin sosyal, kültürel ve akademik deneyimleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Doğan, 2013; Helms, 2008). Literatür incelendiğinde, Türkiye’de üniversitelerde sunulan sosyal, kültürel ve akademik gelişim imkânları hakkında bütüncül ve kapsamlı bir bilgi bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin üniversitelerde sahip olduğu sosyal, kültürel ve akademik gelişim imkânları ele alan araştırmalara ihtiyaç vardır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki üniversitelerin sunduğu sosyal, kültürel, akademik ve kişisel gelişim imkânları hakkında kapsamlı güncel bilgiler sağlayarak mevcut durumu ortaya koymaktır. Çalışmanın, Türkiye’deki üniversitelerin fırsat ve imkânlarını ortaya çıkararak öğrencilere rehberlik edebileceği ve üniversitelerin bu konudaki farkındalıklarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada öncelikle Türkiye’de üniversitelerin genel görünümüne ilişkin bilgi verilmiş, ardından ise (i) sosyal imkânlar, (ii) kültürel, sanatsal ve sportif imkânlar, (iii) akademik ve kişisel gelişim imkânları ele alınmıştır.

rına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada öncelikle Türkiye’de üniversitelerin genel görünümüne ilişkin bilgi verilmiş, ardından ise (i) sosyal imkânlar, (ii) kültürel, sanatsal ve sportif imkânlar, (iii) akademik ve kişisel gelişim imkânları ele alınmıştır.

1.1. Türkiye’de Yükseköğretimin Genel Görünümü

Türkiye’deki tüm yükseköğretim kurumları 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Kanun ile kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmıştır. YÖK, Anayasa’nın 130. ve 131. maddeleri ve 2547 sayılı Kanun tarafından kendisine verilen yetki ve görevler çerçevesinde özerk bir kurum olarak tüm yükseköğretim kurumlarından sorumlu olmuştur. YÖK, yükseköğretimin stratejik planlamasından, koordinasyonundan, denetlenmesinden ve izlenmesinden ve ayrıca Türkiye’de kalite güvence mekanizmalarının kurulmasından ve sürdürülmesinden sorumludur (Özer, Gür ve Küçükcan, 2011; YÖK, 2007).

Günümüz Türk yükseköğretimi ülke genelinde yaklaşık sekiz milyonu aşkın öğrencisi ve 207 kurumuyla (129 devlet, 78 vakıf) Türk eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Son yıllarda çeşitli değişim programları, burslar ve diğer imkânlar aracılığıyla sunulan uluslararasılaşma politikası sonucunda uluslararası öğrenci sayısı 2020 yılı itibarıyla 185 bini geçmiştir. Bu sayı ile Türkiye, uluslararası öğrenci sayısı bakımından dünyanın ilk 10 ülkesi arasında yer almaktadır (YÖK, 2019).

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının öğrenciler açısından genel yapısı incelendiğinde, üniversitelerin güz ve bahar olmak üzere iki akademik döneme sahip olduğu görülmektedir. Yaygın olmasa da bazı üniversiteler tarafından yaz okulu gibi alternatif eğitim dönemi uygulanmaktadır. Öğrencilerin aldıkları derslere ilişkin başarı durumları sınav notları ve okula devam ile belirlenmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları genellikle dönem içerisinde yapılan bir vize bir final sınavıyla ölçülmektedir. Bunlara ek olarak, zaman zaman çeşitli proje, ödev ve raporlar da öğrencilerin akademik başarılarına etki etmektedir. Üniversitelere göre farklılaşmakla beraber, Türkiye’de üniversiteler için dersten başarılı sayılma notu genel olarak 2.00/4.00’dür. Ayrıca Türkiye’de bulunan üniversiteler ağırlıklı olarak Türkçe eğitim vermekle birlikte İngilizce, Almanca ve Fransızca eğitim veren üniversiteler de bulunmaktadır. Bu üniversitelerde eğitim alacak öğrencilerin ilgili üniversitenin eğitim dilinde yeterli düzeyde olmaları gerekmektedir. Üniversiteden kabul alan ancak gerekli dil koşullarını sağlayamayan öğrenciler için ilgili üniversite tarafından bir yıl süren dil eğitimi verilmektedir.

1.2. Sosyal İmkânlar

Sosyal imkânlar; devlet tarafından toplumun sosyal re-

fahını sağlamak ve insan kaynaklarını geliştirmek amacıyla yürütülen eğitim, güvenlik, sağlık ve sosyal imkânlardır (Tomanbay, 2005). Bu kavram, 2828 Sosyal İmkânlar Kanunu'nda "kişi ve ailelerin kendi bünye ve çevre şartlarından doğan veya kontrolleri dışında oluşan maddi, manevi ve sosyal yoksunluklarının giderilmesine ve ihtiyaçlarının karşılanmasına, sosyal sorunlarının önlenmesi ve çözümlenmesine yardımcı olunmasını ve hayat standartlarının iyileştirilmesi ve yükseltilmesini amaçlayan sistemli ve programlı imkânlar bütünü" biçiminde tanımlanmıştır. Buna göre eğitim içerisinde yer alan sosyal hizmetin amacı, öğrencilerin sosyal gelişimine katkı sunmaya çalışmaktır. Diğer bir deyişle, sosyal imkânların temel misyonu, tüm bireylerin potansiyellerini tam olarak kullanmalarını sağlamak ve yaşantılarını zenginleştirmektir.

Üniversitelerde öğrencilere yönelik olarak sunulan sosyal faaliyetler kapsamında; öğrencilerin bilgi ve beceri gelişimine katkı sunmak, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirmek, dezavantajlı ve risk grubundaki öğrencileri desteklemek, sosyal adaleti tesis etmek ve sosyal politikaların gelişimini sağlamak gibi pek çok amaç güdülmektedir (Erdoğan, 2013; Kutlu vd., 2019). Buradan hareketle, yükseköğretim düzeyinde eğitime devam eden öğrencilerin ihtiyaç duyduğu sosyal imkânlar; barınma, beslenme, ulaşım, sağlık, burslar ve öğrenim kredileri ile kampüs içi iş imkânları olarak ele alınmış ve alt başlıklar bu kapsamda oluşturulmuştur.

1.2.1. Barınma

Türkiye'de üniversite öğrencilerinin barınma ihtiyacını karşılamaya yönelik çeşitli imkânlar sunulmaktadır. Bu imkânların başında yurt hizmeti gelmektedir. Yurt hizmeti sunan kurumların başında devlete ait yurtlar (Yurt-Kur) gelmektedir (Güldiken ve Özekicioğlu, 2004; Güllü ve Kuşderci, 2011). Devlet yurtlarının dışında, pek çok vakıf ve özel kurum tarafından hizmet sunan yurtlar öğrencilere barınma imkânı sağlamaktadır. Bunlara ek olarak, özellikle büyük şehirlerde bulunan bazı devlet ve vakıf üniversiteleri yerleşkelerinde öğrencilerine yurt, öğrenci evi, apart, daire, rezidans gibi alternatif seçenekler sunmaktadır (Eşidir, 2017). Üniversite tarafından sunulan bu imkânlardan yararlanmada öğrencilerin üniversiteye giriş sıralaması ve aile ekonomik gelir düzeyleri belirleyici rol oynamaktadır (Buyruk, 2008).

Devlet yurtlarının aylık ücretleri şehirler arasında farklılık göstermezken; özel ve vakıf yurtlarının, rezidansların, apart ve apartman dairelerinin aylık ücretleri buldukları şehre ve konuma göre oldukça farklılık göstermektedir. Bu noktada devlet yurtları haricindeki barınma imkânlarının ücretlerinin özellikle üniversite yerleşkesine yaklaştıkça önemli miktarda artış gösterdiği bilinmektedir. Özellikle İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük şehirler başta olmak üzere birçok şehirde eğitim gören öğren-

ciler ve onların aileleri için aylık barınma giderleri ekonomik açıdan zorlayıcı bir durum oluşturmaktadır (Kavak, 2018). Üniversitede öğrencilik hayatının ilk yılında öğrenciler ve onların aileleri için genellikle öğrencilerin güvenli bir ortamda barınması ve çevre edinmesi önemli bir etken olmaktadır. Bu gibi nedenlerle öğrencilik hayatının ilk yıllarında bireyler, daha çok yurt ve apart gibi seçeneklere yoğunlaşmaktadır. İlerleyen öğrenim yıllarında ise öğrenciler, özellikle devlet yurtlarındaki fiziki koşulların yetersizliği nedeniyle arkadaş gruplarıyla evde kalmayı tercih etmektedir.

1.2.2. Beslenme

Üniversite hayatı pek çok alanda öğrenciler için yeni başlangıçları beraberinde getirmektedir. Bu alanlardan belki de en göze çarpanı beslenme tarzı ya da alışkanlıklarında meydana gelen değişimdir. Aile ortamından ayrılma ile birlikte yaşam tarzında meydana gelen farklılaşma ve üniversitenin bulunduğu şehrin yemek kültürü ve mutfağı öğrencilerin beslenme alışkanlıklarında meydana gelebilecek değişikliklerde önemli bir etkiye sahiptir (Kartal, Bucak ve Balcı, 2017). Türkiye'de üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıklarına yönelik yapılan bazı araştırmalarda, beslenme sorunlarının öğrenciler arasında yaygın olması bunu desteklemektedir (Ermiş, Doğan, Erilli ve Satici, 2015). Bu durumun oluşmasında ekonomik sıkıntılar etkili olduğu ve yurtlarda kalan öğrencilerin yetersiz yurt koşulları nedeniyle kötü beslendikleri vurgulanmaktadır (Durmaz, Sağun ve Tarakçı, 2002).

Türkiye'de üniversite öğrencilerinin beslenme ihtiyacını karşılamaya yönelik devlet üniversitelerinde ve Kredi Yurtlar Kurumu'na (KYK) ait yurtlarda yemekhaneler bulunmaktadır. Menü planlamalarının yapılması, besinlerin temin ve muhafaza koşullarının Türk Gıda Kodeksi Yönetmeliği ve TSE Standartlarına uygun bir biçimde yapılabilmesi için yemekhanelerin birçoğunda gıda mühendisi ve diyetisyen çalıştırma zorunluluğu vardır. Bu yemekhanelerde öğrencilerin günlük protein, karbonhidrat, yağ, vitamin ve mineral gereksinimlerini karşılayacak nitelikte dengeli beslenme ihtiyaçlarının karşılandığı öğünler cüzi bir ücret karşılığında sunulmaktadır (KYGM, 2021a). Dahası KYK yurtlarında ve birçok devlet ve vakıf üniversitesinde de ihtiyaç sahibi öğrencilerin beslenme ihtiyacını karşılayabilmeleri amacıyla yemek bursu imkânı sağlanmaktadır. KYK yurtlarında kahvaltı ve akşam yemeği olarak günde iki öğün yemek sunulmakta iken (KYGM, 2021a) devlet ve vakıf üniversitelerinde öğün sayısı değişkenlik göstermektedir. Özellikle yerleşkesinde yurt bulunan üniversitelerde öğle yemeğinin yanı sıra akşam yemeği imkânı da sunulmaktadır. Yemekhanelerin dışında üniversite yerleşkelerinde öğrencilerin beslenme ihtiyacını karşılamaya yönelik birçok kafe ve restoran yer almaktadır.

Sonuç olarak, üniversite yaşamı ile birlikte görev, sorumluluk ve yaşam temposunun artması, üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıklarını doğrudan etkilemektedir (Ermış, Doğan, Erilli ve Satıcı, 2015). Zaman kaybını önleme ve/veya ekonomik kazanç kaygısı ile özellikle fastfood türü besin tüketimleri, yetersiz ve dengesiz beslenme alışkanlığına zemin hazırlamaktadır. Bu dönemdeki beslenme alışkanlığı öğrencilerin üniversite sonrası yaşamlarını da büyük ölçüde şekillendirdiğinden, iyi bir beslenme alışkanlığı kazanılması son derece önemlidir (Mazırcıoğlu ve Öztürk, 2003).

1.2.3. Ulaşım

Türkiye'deki üniversitelerin bir kısmı şehir merkezine yakın, bir kısmı ise şehir merkezinden uzakta bulunmaktadır. Bununla birlikte, bazı üniversiteler tek bir yerleşkede tüm fakülte, idari birim ve sosyal tesislerini barındırmakta iken bazı üniversitelerin fakülteleri farklı yerleşkelerde bulunmaktadır. Bu durum üniversite öğrencilerinin ulaşımını doğrudan etkilemektedir (Donat, Bilgiç, Eskiocak ve Koşar, 2019; Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012; Kavak, 2018). Türkiye'de ulaşım araçlarının çeşitliliği şehirlere göre farklılık göstermektedir. Özellikle büyükşehir belediyesi statüsündeki şehirlerde ulaşım ağı şehrin tüm bölgelerine yayılmış düzeydedir. Metro, metrobüs, tramvay, otobüs ve dolmuş ulaşım vasıtalarının başında gelmektedir. Öğrenciler, bu ulaşım araçlarından öğrenci paso ve/veya kimlik kartları ile indirimli olarak faydalanmaktadır. Bazı devlet ve vakıf üniversiteleri, öğrencileri ve personelleri için belirli güzergâhlardan üniversite yerleşkesine ücretsiz otobüs hizmeti sağlamaktadır. Üniversite yerleşkeleri içerisindeki ulaşım ise üniversite ringleri ve taksilerle sağlanmaktadır. Bazı üniversite yerleşkelerinde yer alan teknokentler yerleşke içinde trafik problemi oluşturmaktadır. Trafik problemini azaltabilmek için bazı üniversiteler bisiklet yolu oluşturmakta ve öğrenci ve personelin kullanımına sunmaktadır. Özel aracı bulunan öğrencilerin araçları ile yerleşkeye girmeleri ve park hizmetinden yararlanabilmeleri için ise çeşitli ücretlendirmeler bulunmaktadır.

1.2.4. Sağlık

Türkiye'de yükseköğretime devam eden öğrenciler, 6633 sayılı "Gelir Vergisi Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ve 5510 sayılı "Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunları" kapsamında 25 yaşını aşmamış olmak koşuluyla genel sağlık sigortası kapsamındadır. Yine bu kanuna göre yükseköğretimden mezun olanlar, 25 yaşını geçmemek kaydıyla primleri devlet tarafından ödenerek mezun oldukları günden itibaren 2 yıl süreyle gelir tespiti yapılmaksızın sağlık hizmeti almaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin ise bu düzenlemeden yararlanma hakları bulunmamaktadır. Devletin yükseköğretime devam eden öğrencilere sağladığı bu imkânlarla ek olarak, üniversitelerin öğren-

cilerine ayaktan tanı ve tedavi hizmeti veren sağlık kuruluşları da bulunmaktadır. Mediko olarak adlandırılan bu sağlık kuruluşları; öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak iyi oluşlarını sağlamak için gerekli olan birinci basamak sağlık imkânlarını sunmak, öğrencilerde oluşabilecek sağlık sorunlarına karşı ön çalışmalarda bulunmak gibi çeşitli imkânlar sunmaktadır (Kara vd., 2009).

1.2.5. Burslar ve Öğrenim Kredileri

Devlet, vakıf, dernek ve özel kurumlar tarafından öğrencilere geri ödeme şartı bulunmaksızın yapılan maddi yardımlar burs olarak adlandırılmaktadır (KYGM, 2021b). Öğrenim kredisi ise yüksek öğrenim öğrencisi olarak eğitime devam eden T.C. vatandaşı öğrencilerin çok yönlü gelişmelerinin desteklenmesi amacı ile geri ödeme şartı ile yapılan maddi destektir (KYGM, 2021b). Burs veren kurumun belirlediği şartlara göre burs kriterleri değişkenlik göstermekle birlikte, temel kriter akademik başarı düzeyinin yüksek ve/veya maddi durumun yetersiz olmasıdır.

Devlet bursu statüsündeki KYK bursunun miktarı tüm bursiyerler için aynı oranda ve 12 ay boyunca yapılmakta iken (KYGM, 2021b), bu miktar ve süre diğer kurum ve kuruluşlar arasında büyük ölçüde değişmektedir. Dahası aynı kurum farklı başarı sıralamasındaki öğrenciler için farklı burs miktarları belirlenebilmektedir. Şirket, vakıf gibi bazı özel kurumlar burs başvuru kriterlerinde üniversite ve/veya bölüm ayrımı yapmazken bazıları üniversite veya bölüm bazlı kriterler getirmektedir. Bu özel kurumlardan bazıları hizmet şartı ile (örn. lisans eğitimi tamamlandıktan sonra burs veren kurum bünyesinde çalışma şartı gibi) burs vermektedir. Bu şartı bulandırmayan bazı kurumlar ise vicdani yükümlülük şartı getirmektedir. Bu sayede bursiyerin iş hayatına atılması sonrasında yine bu kurum üzerinden burs desteği zincirine katılımı teşvik edilmektedir. Burs sağlayan kurum tarafından hazırlanan yönetmelikteki burs devam koşullarını taşıyan öğrenciler burs statüsünü devam ettirmektedir.

Yükseköğretim öğrencilerine ekonomik destek sağlamak amacı ile sunulan bir diğer imkân öğrenim kredisidir. Öğrenim kredisi sadece KYK tarafından verilmekte olup geri ödeme şartı esaslıdır. Öğrenim kredisi başvurusunda bulunan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu imkândan yararlanabilmektedir. Fakat öncelik, özellikle ekonomik açıdan dezavantajlı statüdeki öğrencilere aittir. Öğrenim kredisinden yararlanan öğrencilerin geri ödemeleri normal öğrenim süresinin tamamlandığı tarihten iki yıl sonra başlamaktadır. Geri ödemeler ise öğrenim süresince alınan miktara belirli endeksler oranında artış uygulanmasıyla belirlenmektedir (KYGM, 2021b).

1.2.6. Kampüs İçi İş İmkanları

Üniversiteler öğrencilerine kendi bünyelerinde kısmi za-

manlı çalışma programları kapsamında çeşitli iş imkânı sunmaktadır. Kısmi süreli çalışan öğrenciler, üniversitelerin akademik ve idari birimlerinde geçici işlerde çalıştırılmakla birlikte resmî olarak işçi unvanı taşımamaktadır. Bu programın temel amacı, öğrencilere ekonomik destek sağlamaktır. Öğrenciler genellikle uzmanlık gerektirmeyen basit ofis işlerinde çalışmaktadır. Kısmi süreli çalışan öğrencilere yapılacak ödemeye esas alınacak tutar, 16 yaşından büyük işçiler için belirlenen yürürlükteki asgari ücrettir. Ödenen bu ücretler, Rektörlük Makamı'nın teklifi ve Üniversite Yönetim Kurulu'nun kararı ile değiştirilebilir (YÖK, 2009).

Kısmi zamanlı çalıştırılacak öğrenciler için iş ilanları genellikle ilgili üniversitelerin web sayfasında veya birimlerin ilan panolarında duyurulmaktadır. Üniversitede kısmi zamanlı çalışacak öğrencilerin seçiminde net bir kriter olmamakla beraber genel olarak; akademik başarı, ekonomik durum, disiplin durumu gibi konular öncelikli olarak belirlenmektedir. Kısmi zamanlı olarak çalışmaya başlayacak öğrenci ile Rektörlük arasında "Kısmi Zamanlı Öğrenci Çalıştırma Sözleşmesi" imzalanır. Kısmi zamanlı olarak çalışan öğrenciler, "5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu'nun 4'üncü maddesinin birinci fıkrasının (a) bendi" kapsamında sigortalıdır ve ancak bu sigorta kapsamında yalnızca meslek hastalığı ve iş kazası sigortası hükümleri uygulanır (YÖK, 2009).

1.3. Kültürel, Sanatsal ve Sportif İmkânlar

Üniversitelerde kongre, seminer, toplantı ve konferans gibi kültürel etkinliklerin düzenlenmesine olanak sağlayacak nitelikte teknik altyapıya sahip mekânlar genel olarak kongre ya da kültür merkezi olarak adlandırılmaktadır. Kültür ve kongre merkezlerinin amacı; üniversitenin akademik, sosyal ve kültürel alandaki gücünü artırmak ve öğrencilerin kültür, sanat ve bilim yaşamına doğrudan katkıda bulunmaktır. Öğrenciler, kültür ve kongre merkezlerinde genellikle ücretsiz olarak tiyatro, sergi, sinema, kongre ve benzeri gibi etkinliklere katılma imkânı bulabilmektedir. Ayrıca bu durum sadece üniversite öğrencilerini destekleyen bir unsur olmaktan çıkmakta, üniversitelerin buldukları şehirlere kültürel ve sanatsal anlamda katkı sağladığı bir faaliyet haline gelmektedir (Erçevik ve Önal, 2011; Ergun, 2014; Gürsoy, 2018).

Üniversitelerde bulunan çeşitli spor tesisleri öğrencilerin birçok branşta etkinliklere katılabilmelerini kolaylaştırmaktadır. Genellikle akademik takvimin başlaması ile birlikte üniversitelerde çeşitli branşlarda spor kursları ve turnuvaları düzenlenmektedir. Kendini belirli bir branşta geliştirmek isteyen öğrenciler bu kurslara katılabilmektedir. Ayrıca bu spor branşlarıyla ilgilenen öğrenciler, çeşitli ulusal ve uluslararası düzeyde bireysel ya da takım sporlarında üniversitelerini temsil etme imkânı

kazanmaktadır.

1.3.1. Öğrenci Toplulukları

Üniversitelerde öğrencilerin sosyal gelişiminin sağlanmasında önemli bir yere sahip olan öğrenci topluluklarının genel itibarıyla amacı; öğrencilerin bütüncül veya çok yönlü gelişimi desteklemek, üniversitelerin ve toplumun gelişimine katkıda bulunmak, üniversitelerin yaşam kalitesini artırmak ve ortak bir amaç doğrultusunda birlikte hareket edebilmeyi sağlamaktır (Kuzu, 2021). Topluluklar, öğrencilere ilgi alanlarını keşfetmeleri için fırsatlar sağlamanın yanı sıra onları bilimsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetlere katılmaya ve/veya koordine etmeye teşvik etmektedir (Dugan ve Komives, 2007; Pascarella ve Terenzini, 2005). Topluluklar tarafından gerçekleştirilen etkinliklerin başında; şenlik, gezi, seminer, söyleşi, sergi, konferans, konser, tiyatro, turnuva gibi etkinlikler gelmektedir. Üniversitelerde öğrenci kulüp ve topluluklarının sayısı ve çeşitliliği zamanla artmakta ve birçok öğrenci topluluğu uluslararası faaliyet göstererek evrensel etkinlikler düzenlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Günümüz iş dünyasında, üniversite mezunlarının işe alım süreçlerindeki değerlendirme kriterleri arasında üniversite yaşamlarındaki sosyal gelişimin dahil edilmesiyle öğrenci topluluklarının önemi biraz daha artmıştır (Ekinci, Kalkavan, Üstün ve Gündüz, 2014; Logue, Hutchens ve Hector, 2005; Phillips, McLaughlin, Gettig, Fajicula ve Advincula, 2015).

1.4. Akademik ve Kişisel Gelişim İmkânları

Nitelikli bir üniversite, uluslararası standartlarda bilim ve teknoloji üretme yeteneğine sahip olmalıdır (YÖK, 2021b). Bunun en önemli kıstaslarından birisi olan üniversite kütüphaneleri bilgi ve teknoloji üretimi faaliyetlerinde önemli bir rol üstlenmektedir (Yıldız, 2011). Üniversiteler, toplumun gelişimini sağlayacak bilgilerin, düşüncelerin, teknolojilerin ve evrensel değerlerin üretimini sağlayarak varlığını sürdüren kurumlardır (Özmen, Özmen ve Sakarya, 2013). Dolayısıyla üniversiteler yaşamla iç içedir. Bu bağlamda, üniversitelerde ulusal ve uluslararası alanda yürütülen değişim programları ve stajlar önemli bir işlev görmektedir (YÖK, 2017). Bunun yanı sıra üniversitelerde bulunan kariyer planlama merkezleri üniversite öğrencilerinin eğitim, öğretim ve kariyer gelişimlerini doğru bir şekilde yürütebilmeleri için önemli destek imkânları sunmaktadır (Cevher, 2015; Özden, 2007). Üniversitelere düşen, bahsedilen bu alanların kalitesini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmek için aktif çalıştırmalarda bulunmaktadır. İzleyen başlıklarda üniversitelerdeki akademik ve kişisel gelişim imkânları sırasıyla; kütüphaneler, değişim programları ve kariyer planlama merkezleri olarak ele alınmıştır.

1.4.1. Kütüphaneler

Kütüphaneler; üniversitelerin amaç ve işlevleri doğrultusunda yürütülen araştırma ve akademik çalışmaları yeni bilgi kaynaklarıyla destekleyen kurumlardır. Üniversitelerin bilgi üretebilmeleri için bilgi kaynaklarına olan ihtiyacı kaçınılmazdır. Bilgi kaynağından sistemli ve verimli bir şekilde yararlanabilmek için de kütüphanelere ihtiyaç duyulmaktadır (Atılğan, 2008; Şensoy ve Sarı, 2020). Temel olarak üniversite kütüphanelerinin amaçları; öğrenme öğretme sürecinde öğrenci ve öğretim elemanlarının ihtiyaçlarını karşılamak ve araştırma imkânı sunmak için en iyi bilgi kaynağını en uygun ortamda sağlamaktır (Baysal, 1987; Yılmaz, 2015). Daha da ötesi üniversite kütüphanelerinin hizmet kitesinin özellikleri gereği bilgi kaynağı ve hizmeti olmakla sınırlı kalmayıp, gelişmelere uyum ve öncülük etmesi beklenmektedir (Odabaş ve Polat, 2011).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişimler, her alanda olduğu gibi kütüphaneler üzerinde de etkisini göstermiştir (Polat ve Odabaş, 2011). Geçmişte benimsenen kitap odaklı kütüphanecilik kavramı günümüzde yerini kullanıcı merkezli kütüphaneciliğe bırakmıştır (Raviş, 2019; Şensoy ve Sarı, 2020). E-kütüphaneler ile birlikte çevrim içi veri tabanları ve multimedya bilgi kaynakları kütüphane hizmetinin en önemli parçası haline gelmiştir. Dijital kaynaklara artan bağımlılık ile birlikte kütüphane bütçelerinin önemli bir kısmı bu kaynaklara ayrılmaya başlanmıştır (Dalkıran, 2013; Yenikurtuluş, 2007).

Türkiye’de hemen hemen tüm üniversitelerin kütüphanesi bulunmakla birlikte, nitelikleri büyük ölçüde değişkenlik göstermektedir (Odabaş ve Polat, 2011). Birçok üniversitenin kütüphane hizmeti kendi öğrencileri ile sınırlı kalmayıp, farklı üniversitelerden öğrencilerin de kullanımına açıktır. Son dönemlerde kütüphanelerin çalışma saatleri birçok üniversite yönetimi tarafından talep ve ihtiyaçlar doğrultusunda artırılmaya başlanmıştır. Sayıları çok sınırlı olmakla birlikte, bazı üniversite kütüphaneleri 7/24 araştırma hizmeti sunmaktadır. Nitelik açısından Boğaziçi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi gibi kamu üniversiteleri adını duyurmuşken, son zamanlarda Bilgi Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi ve Koç Üniversitesi gibi vakıf üniversitelerinin kütüphaneleri adlarından söz ettirmeyi başarmıştır.

1.4.2. Değişim Programları

Türkiye’de değişim programları, yükseköğrenim öğrencilerine yurt içinde ve yurt dışında öğrenim hareketliliği imkânı sunmak amacı ile gerçekleştirilen uygulamalardır. Programların temel amacını, farklı üniversitelerin sunduğu eğitim imkânlarını ve farklı kültürleri deneyimleme oluşturmaktadır (Mutlu, 2013; Şahin, Demir ve Arcagök, 2017). Türkiye’de uygulanmakta olan değişim programları; Mevlâna, Farabi ve Erasmus+, Erasmus Öğrenci Staj Hareketliliği’dir. Bahsedilen her bir değişim

programı takip eden başlıklar altında ayrı ayrı açıklanmaktadır.

Mevlâna Değişim Programı

Mevlânâ değişim programı ismini, XIII. yüzyılda yaşam sürmüş, hoşgörüsü ve sınırsız insan sevgisi ile özdeşleşmiş Muhammed Celâleddin-i Rumi veya bilinen adıyla Mevlânâ’dan almaktadır. Hayatı boyunca pek çok değişik şehir ve ülkede eğitim kurumlarında öğrenci ve bilim insanı olarak çalışmış olan Mevlânâ’nın hayatında ve felsefesinde “değişim” kavramının önemli bir yeri olması söz konusu programın felsefesi ile oldukça örtüşmektedir. Mevlâna Değişim Programı, 28034 sayılı Resmî Gazete’de 23 Ağustos 2011 tarihinde yayımlanan yönetmelik çerçevesinde Türkiye’deki yükseköğretim kurumları ile yurt dışındaki yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişimi başlatılmıştır. Söz konusu değişim programı ile Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının cazibe merkezi haline getirilmesi, Türkiye’nin tarihi ve kültürel mirasının dünyaya tanıtılması ve son olarak kültürlerarası etkileşimle farklılıklara saygı bilincinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (YÖK, 2015).

Mevlâna Değişim Protokolü’nü imzalamış olan yurt içi ve yurt dışı yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim üyeleri ile örgün olarak ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarına kayıtlı öğrenciler bu programdan yararlanabilmektedir. Belirtilen öğrenciler için aranan koşul; akademik ortalama ve dil puanı ortalamaları ile başvuruda bulunan adaylar arasında belirli bir sıralamaya girebilmeleridir. Programa kabul alan öğrenciler en az bir en fazla iki yarıyıl, öğretim elemanları ise en az iki hafta en fazla üç ay süre ile programdan faydalanabilmektedir. Değişim programı kapsamında, Türkiye’de yükseköğretim öğrencisi olup programa kabul alan öğrenciler önceden almakta oldukları burs ve kredilerden yararlanmaya devam ederken, ek olarak kabul aldıkları yükseköğretim kurumunun bulunduğu ülke şartları baz alınarak belirlenen burs ödemelerinden yararlanmaktadır. Benzer şekilde, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarına kabul edilen yabancı öğrenciler, YÖK Yürütme Kurulu’nun belirlediği oranda burstan faydalanmaktadır. Program kapsamında yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarında görev yapmak üzere gönderilen öğretim elemanları “6245 Sayılı Harcırah Kanunu” çerçevesinde harcırah ve yurt dışından Türkiye’ye gelecek öğretim elemanlarına ise harcırah ve gelinen ülke ve unvan doğrultusunda YÖK tarafından belirlenen ek ders ödemeleri yapılmaktadır (Mevlâna Değişim Programına İlişkin Yönetmelik, 2011; YÖK, 2015).

Farabi Değişim Programı

Farabi değişim programı ismini, ünlü filozof ve bilim insanı Muallim-i Sani (İkinci Öğretmen) olarak da anılan Farabi’den almaktadır. Farabi Değişim Programı 27145 sayılı Resmî Gazete’de, 18 Şubat 2009 tarihinde yayımla-

nan yönetmelik çerçevesinde yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişim imkânı sunmaktadır. Bu programa yüksek teknoloji enstitülerinde ve üniversitelerde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarındaki öğrenciler ile öğretim üyeleri katılabilmektedir. Bu değişim programı kapsamında, öğrenciler ve öğretim üyeleri bir başka yükseköğretim kurumunda bir ya da iki yarıyıl boyunca eğitim ve öğretim süreçlerine devam edebilmektedir (YÖK, 2013).

Farabi değişim programında öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği ile yükseköğretim kurumları arasında etkileşimin sağlanması ve bu etkileşim ile akademik, sosyal gelişim süreçlerine katkı sağlanması hedeflenmektedir (YÖK, 2013). Bu değişim programında bir veya iki yarıyıl süresince öğrencilerin ve öğretim üyelerinin farklı bir yükseköğretim kurumunda eğitim ve görevlerine devam etmeleri söz konusudur. Öğrencilerin programa başvuru yapabilmeleri için; ön lisans ve lisans öğrencilerinin minimum 2.00 genel ortalaması ile ilk yılı tamamlamış olması, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin ise minimum 2.50 genel not ortalaması ile ilk yarıyılı tamamlamış olmaları gerekmektedir. Ön lisans ve lisans öğrencilerinin hazırlık, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin ise bilimsel hazırlık sınıfını geçmeden programa başvuru imkânları bulunmamaktadır. Değişim programı kapsamında, kabul edilen öğrenciler için karşılıksız burs ödemesi ve öğretim üyeleri için ek ders ödemesi yapılmaktadır (Yükseköğretim Kurumları Arasında Öğrenci ve Öğretim Üyesi Değişim Programına İlişkin Yönetmelik, 2009).

Erasmus+ Yükseköğretim Programı

Erasmus+ yükseköğretim programı; yükseköğretim kalitesinde artışın sağlanması, öğrencilerin iş dünyasında istihdam şansının artırılmasına yönelik yeni beceriler kazandırılması, öğrenme ve öğretimin modernleşmesi için yeni imkânlar sunulması, yükseköğretim kurumları arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi, eğitim ve iş dünyası arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesine yönelik bir Avrupa Birliği (AB) programıdır (European Commission, 2017a). Bu program 28 AB üyesi ülke, dört Avrupa Serbest Ticaret Birliği (EFTA) üyesi ülke ve iki AB aday ülke olmak üzere toplamda 34 ülkede ve bazı alanlarda ortaklık bulunan ülkelerde (Arnavutluk, Azerbaycan, Beyaz Rusya, Bosna Hersek, Cezayir, Fas, Filistin, Gürcistan, İsrail, Kosova, Libya, Lübnan, Mısır, Moldova, Rusya, Sırbistan, Suriye, Tunus, Ukrayna, Ürdün) 2014 yılından bu yana uygulanmaktadır.

Erasmus+ programının amacı, üniversiteler arasında uluslararası iş birliğini teşvik etmek ve Avrupa'da karşılıklı öğrenci ve personel değişimi sağlamaktır (Türkiye Ulusal Ajansı, 2021a). Erasmus+ değişim programı, bu programa katılan ülkelerde alınan çalışmaların ve alınan derecelerin akademik olarak tanınmasına ve şeffaf-

lığın geliştirilmesine katkıda bulunarak, yükseköğretim kurumlarının birbirleriyle ortak projeler üretmesini ve uygulamasını desteklemektedir. Ayrıca bu değişim programı, yükseköğretim sisteminin iş dünyasının ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi ve üniversite mezunlarının iş dünyasında istihdam edilebilirliklerinin artırılması için yükseköğretim kurumları ve iş dünyası arasındaki ilişkilerin ve iş birliğinin sağlanmasını teşvik etmektedir (Çetin, 2018; European Commission, 2021).

Erasmus programı 2014 yılı öncesinde, Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları altında yükseköğretime yönelik değişim programlarının yürütülmesini desteklemiştir (European Commission, 2017b). Avrupa'nın günümüzde ve gelecek 10 yıl içinde karşılaşılabilecek öngörülen sosyo-ekonomik krizi aşabilmesi, istihdamın desteklenmesi, sosyal alanda eşitliğin sağlanması temel sorunların üstesinden gelinebilmesi için "Avrupa 2020 Stratejisi" ile belirlenen "eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanları" anahtar faktör olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, 2014 yılında isim, yöntem ve uygulama değişiklikleri birlikte Erasmus+ ismini alan program eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarında programlar yürütmektedir (Altay, 2016; European Commission, 2017b).

Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği, yükseköğretim kurumu öğrencilerinin Erasmus+ programı kapsamında ikili anlaşma ortaklığı bulunan yurt dışındaki yükseköğrenim kurumlarında öğrenim sürecinin bir bölümünü tamamlama faaliyetidir (Dışişleri Bakanlığı, 2020). Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği'ne Türkiye'de örgün eğitim veren Erasmus Üniversite Beynamesi (EÜB) sahibi bir yükseköğretim kurumunda kayıtlı öğrenciler dahil olabilmektedir. Bu kapsamda, öncelikle öğrencilerin Türkiye'deki yükseköğretim kurumunda almaları gereken dersler karşılığında gidecekleri kurumda alacakları eşdeğer dersler belirlenmektedir. Daha sonra, alınan derslerin denkliği, öğrenci, öğrencinin Türkiye'deki kurumu ve devam edeceği kurum arasında imzalanan Öğrenim Sözleşmesi (Learning Agreement) aracılığıyla kayıt ve güvence altına alınmaktadır. Öğrenci hareketliliği kapsamında kabul alınan üniversitenin bulunduğu ülke eğitim sistemine göre faaliyet süreci minimum bir maksimum üç akademik dönem olacak şekilde sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin başvuru yapabilmeleri için ağırlıklı genel not ortalamasının lisans öğrencileri için minimum 2.20/4.00, yüksek lisans ve doktora öğrencileri için minimum 2.50/4.00 olması gerekmektedir (Türkiye Ulusal Ajansı, 2021b).

Programda dahil olan öğrenciler yurt dışında geçirdikleri süre için maddi destek alma imkânına sahiptir. Bu imkândan yararlanabilmek için öğrencinin aldığı derslerin kredisinin 2/3'üne denk gelen kısmından başarılı olması gerekir. Bir öğrenci, yükseköğrenim süresince sadece bir kez hibe olarak Erasmus öğrenim hareketliliğinden

faidalanabilmektedir. Ancak hibesiz olarak programdan yeniden yararlanmak mümkündür. Ek olarak, öğrencinin staj hareketliliği hibesi alması öğrenim hareketliliği hibesi almasına engel değildir. Program kapsamında sağlanan hibe desteği ilgili ülkenin hayat pahalılığına göre belirlenmektedir. Bu kapsamda ülkeler; birinci grup program ülkeleri (Avusturya, Birleşik Krallık, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İrlanda, İsveç, İtalya, Lihtenştayn, Norveç), ikinci grup program ülkeleri (Almanya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Hırvatistan, Hollanda, Kıbrıs Rum Kesimi, Lüksemburg, İspanya, İzlanda, Portekiz, Slovenya, Türkiye, Yunanistan) ve üçüncü grup program ülkeleri (Bulgaristan, Estonya, Letonya, Litvanya, Macaristan, Makedonya, Malta, Polonya, Romanya, Slovakya) şeklinde gruplandırılmaktadır (Dışişleri Bakanlığı, 2020; European Commission, 2017a; European Commission, 2021; Türkiye Ulusal Ajansı, 2021a).

Erasmus Öğrenci Staj Hareketliliği

Erasmus öğrenci staj hareketliliği, yükseköğretim kurumu öğrencilerinin eğitim aldıkları mesleki alana yönelik uygulamalı iş deneyimi kazanmak amacıyla yurt dışında bir işletmede staj yapma faaliyetidir (Dışişleri Bakanlığı, 2020). Staj uygulamasında öğrenciyi gönderen taraf Yükseköğretim İçin Erasmus Beyannamesi (Erasmus Charter for Higher Education – ECHE) sahibi bir yükseköğretim kurumudur. Ev sahibi kurum veya kuruluş ise ECHE sahibi bir yükseköğretim kurumu olabileceği gibi faaliyet alanı işgücü piyasası veya eğitim, öğretim, gençlik olan kamu veya özel kurum/kuruluşlardan herhangi biri olabilmektedir. Staj süreci meslek yüksekokulu öğrencileri için iki ay ile 12 ay arasında; lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri için üç ay ile 12 ay arasında; yeni mezunlar için maksimum 12 ay olacak şekilde belirlenmiştir. Öğrenim hareketliliği kapsamında sağlanan hibe desteğinde olduğu gibi staj süresince sağlanan hibe desteği de ilgili ülkenin hayat pahalılığına göre belirlenmektedir. Gruplandırma öğrenim hareketliliği faaliyeti ile aynı olmakla birlikte hibe miktarları farklılaşmaktadır (Türkiye Ulusal Ajansı, 2021c).

1.4.3. Kariyer Planlama Merkezleri

Üniversitelerde yer alan kariyer planlama merkezleri öğrencilere temel olarak; profesyonel çalışma hayatı ile ilgili destek vererek tercih edirliliklerini artırma ile doğru ve kolay kariyer seçimi yapmalarını sağlayacak desteği sağlama rolünü üstlenmektedir (Cevher, 2015; Özden, 2015). Bu merkezlerde sadece yükseköğretime devam eden öğrencilere değil, aynı zamanda mezun öğrencilere de hizmet verilmektedir. Kariyer planlama merkezlerinde öğrencilerin eğitimleri boyunca kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla alanında uzman kişiler tarafından çeşitli eğitim programları düzenlenmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin eğitimleri sırasında edindikleri teorik bilgileri uygulamalı olarak geliştirmelerini

sağlamak ve kendi alanlarında deneyim kazanmalarını sağlamak bu merkezin faaliyetleri arasındadır (Gülmez ve Okur, 2021; Vinson, Reardon ve Bertoch, 2014). Kariyer planlama merkezleri irtibatla oldukları kurumsal firmalar bünyesinde mezunlar için tam zamanlı iş, eğitimi devam eden öğrenciler için ise kısmi zamanlı iş ve staj imkânı sunmaktadır.

2. Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretim kurumlarında sunulan sosyal imkânların geliştirilmesi hem öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin sağlanması hem de dezavantajlı ve risk grubundaki öğrencilerin yükseköğretime devam edebilmeleri için bir ön koşuldur (Erdoğan, 2013; Kavak, 2018; Kutlu vd., 2019). Bununla birlikte, Türkiye’de her şehirde bir üniversitenin bulunması yükseköğretime erişimi kolaylaştıran bir etken olsa da birçok şehirde ve üniversitede kapasite yetersizliğinden dolayı sosyal imkânlar kısıtlıdır. Özellikle Covid-19 döneminde devlet ve özel yurt sayılarının azalmasıyla birlikte (MEB, 2021), bu kapasite yetersizliği kendini daha da derinden hissettirmiştir. Bunlara alternatif olarak apartman dairelerine yönelen öğrenciler ve aileleri yüksek kira ücretleriyle karşı karşıya kalmıştır. Öte yandan, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının öğrencilere uygun ücretle yemek hizmeti sunması ve öğrencilerin birinci basamak sağlık hizmetine Mediko aracılığıyla ücretsiz olarak erişmelerini sağlama önemli imkânlar olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca birçok üniversite kampüsüne toplu ulaşımın sağlanması, özellikle birçok üniversite kampüsünün şehir merkezine uzak olduğu düşünüldüğünde önem kazanmaktadır. Bu sayede öğrenciler uygun ücretlerle üniversite kampüslere erişim sağlayabilmektedir. Son olarak, Türkiye’de yükseköğretimde öğrenim kredisi imkânı sunulması önemli olmakla birlikte, burs ve yükseköğretim kurumlarındaki kampüs içi iş imkânlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin bir bütün olarak gelişimlerini sağlamak için kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetler son derece önemlidir. Bu faaliyetler yükseköğretim kurumlarında genellikle öğrenci toplulukları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Ancak Türkiye’de pek çok üniversite kampüsünde kültürel ve sanatsal ve sportif alanların sınırlı olması öğrencilerin bu alanda çalışmalarını sürdürmelerine ve kendilerini geliştirmelerine engel olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini desteklemek için üniversite yönetimlerinin bu alana daha fazla odaklanması ve üniversitedeki öğrenci topluluklarının etkinliğini artırması gerekmektedir (Ekinci vd. 2014; Erçevik ve Önal, 2011).

Kütüphaneler, değişim programları (Mevlâna, Farabi, Erasmus+, Erasmus öğrenci staj hareketliliği) ve kariyer planlama merkezleri öğrencilerin akademik ve kişisel

gelişimlerini sağlamada önemli unsurlarından biridir. Bu noktada Türkiye'deki birçok üniversite kütüphanesi sınırlı sayıda basılı kaynağa sahip olmakla birlikte, son dönemde e-kütüphane üzerine çalışmalar yapmaktadır. Bazı üniversiteler e-kütüphane aracılığıyla öğrencilere yönelik ücretsiz olarak dijital kaynakların yanı sıra çeşitli akademik destek eğitimleri sunmaktadır. Öte yandan, Türkiye'de Erasmus+ ve Erasmus öğrenci staj hareketliliğine ek olarak son dönemde Mevlâna ve Farabi değişim programlarının eklenmesi, öğrencilerin hem yurt içi hem de yurt dışı eğitim imkânlarını ve farklı kültürleri deneyimlemelerine önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak Türkiye'de pek çok üniversitede kariyer planlama merkezi bulunmamakla birlikte, kariyer planlama merkezleri öğrencilere henüz istenilen düzeyde destek vermemektedir (Cevher, 2015; Gülmez ve Okur, 2021). Üniversite yönetimleri bu alana daha fazla odaklanmalı ve kurumsal şirketler ile öğrenciler arasında koordinasyon sağlayarak hem mevcut hem de mezun öğrencilerin tam ve kısmi zamanlı iş bulmalarına daha fazla imkân sağlamalıdır.

Yükseköğretim kurumları, bireye ve topluma sağladıkları faydalardan faydalar nedeniyle küresel yaşamdaki yerini ve önemini artırmaya devam etmektedir. Yıllar içinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumları hem sayı hem de kapasite açısından sürekli artış göstermiştir. Özellikle son yıllardaki artışla birlikte Türkiye'de yükseköğretim kademesindeki öğrenci sayısı dikkate değer bir noktaya ulaşmıştır. Bu durum, hem uluslararası öğrenci sayısındaki artış eğilimini sürdürmek hem de son yıllarda ülkede zorlaşan ekonomik koşulların etkisini azaltmak için yükseköğretimde öğrenci deneyimlerinin iyileştirilmesini gerekli kılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu niceliksel artışın daha anlamlı olması ve toplumsal kalkınmaya daha fazla katkı sağlayabilmesi için niteliksel bir iyileştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun gerçekleştirilmesi için öncelikle öğrencilere sunulan sosyal, kültürel, akademik ve kişisel gelişim imkânlarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bu nedenle yükseköğretim kurumları, temel misyonlarının nitelikli bir eğitim vermek olduğunu göz önünde bulundurarak öğrencilerin sosyal, kültürel, akademik ve kişisel gelişim alanlarındaki ihtiyaç ve isteklerini dikkate almalıdır. Özellikle yükseköğretim için hızla değişen çevre koşulları göz önüne alındığında öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerinin periyodik olarak izlenmesi gerekmektedir (Litten, 1982). Bu noktada üniversiteler, rutin anketler ve araştırma çalışmaları ile bu ihtiyaç ve istekleri tespit edebilir ve bu doğrultuda sürekli iyileştirme programı uygulayabilir (Boylan, 2005; Kaiser ve Klein, 2010). Öte yandan, Türkiye'de sınırlı kaynaklara sahip üniversitelerin mevcut kaynaklarını en iyi şekilde kullanmaları beklenmektedir. Çünkü kaynakların nasıl kullanıldığı, mevcut kaynakların miktarı ka-

dar önemlidir (Belfield ve Thomas, 2000). Aksi takdirde, toplumsal değişim ve ilerlemenin sağlanmasında önemli rol oynayan yükseköğretim kurumlarının beklenen etkiyi gösterememesi muhtemeldir.

3. Kaynakça

- Altay, A. (2016). *Influence of the Erasmus Student Mobility Programme on competence development of students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz University Institute of Educational Sciences, Antalya.
- Atılğan, D. (2008). Türkiye'de üniversite kütüphanelerinin tarihi. *Türk kütüphaneciliği*, 22(4), 451-458.
- Baysal, J. (1987). *Kütüphanecilik alanında yeni kavramlar araçlar yöntemler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Belfield, C., & Thomas, H. (2000). The relationship between resources and performance in further education colleges. *Oxford Review of Education*, 26(2), 239-253.
- Blackburn, R. T., & Lawrence J. H. (1995). *Faculty at work*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Boylan, E. (2005). *Investing in facilities – The people and the planning process: The role of the dean*. Erişim adresi: <http://www.pkal.org/documents/FacilitiesPeopleAndPlanning.cfm>
- Buyruk, H. Y. (2008). *Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizliklere ilişkin biyografik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cevher, E. (2015). Üniversitelerde kariyer planlama faaliyetleri ekseninde kariyer merkezlerine yönelik bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 164-177.
- Çetin, A. (2018). *Avrupa birliği yükseköğretim politikaları ekseninde Türkiye yükseköğretimindeki uluslararasılaşma politikası ve Erasmus+ programının yeri* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). T.C. Dışişleri Bakanlığı, Avrupa Birliği Başkanlığı.
- Dalkıran, Ö. (2013). Teknolojinin kütüphanelere etkisi: Bilgi kaynakları açısından bir yaklaşım. *Bilgi Dünyası*, 14(1), 172-190.
- Dışişleri Bakanlığı (2020). *Erasmus+ ana eylem 1: Bireylerin öğrenme hareketliliği. Program ülkeleri arasında yükseköğretimde öğrenci ve personel hareketliliği. Yükseköğretim kurumları için el kitabı 2020 sözleşme dönemi*. Erişim adresi: <https://www.ua.gov.tr/media/ibih3oka/2020-uygulama-el-kitab%C4%B1.pdf>
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 108-116.
- Donat, A., Bilgiç, B., Eskiocak, A., & Koşar, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 451-459.
- Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study. A report from the multi-institutional study of leadership*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Durmaz, H, Sağun, E., & Tarakçı, Z. (2002). Yükseköğretim öğrencilerinin içme sütü tüketim alışkanlıkları. *YYÜ Veterinerlik Fakülte-*

- si Dergisi, 13(1), 69-73.
- Ekinci, N. E., Kalkavan, A., Üstün, Ü. D., & Gündüz, B. (2014). Üniversite öğrencilerinin sportif ve sportif olmayan rekreatif etkinliklere katılmalarına engel olabilecek unsurların incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Erçevik, B., & Önal, F. (2011). Üniversite kampüs sistemlerinde sosyal mekan kullanımları. *Megaron*, 6(3), 151-161.
- Erdoğan, K. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Ergun, C. (2014). Üniversite ve kent ilişkisi üzerine görüşler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 216-237.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z., & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım alma gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.
- Ermış, E., Doğan, E., Erilli, N. A., & Satıcı, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıklarının incelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 30-40.
- Eşidir, Y. (2017). *Yükseköğretimde barınma politikalarının değerlendirilmesi ve Türkiye için öneriler* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). T.C. Kalkınma Bakanlığı, Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü. Yayın No: 2976.
- EUA. (2011). *Aarthus declaration 2011: Investing today in talent tomorrow*. European Universities Association. Erişim adresi: http://www.eua.be/Libraries/Policy_Positions/Aarhus_Declaration_2011.sflb.aslx
- European Commission. (2017a). *Part A: General information about the Erasmus+ Programme*. Erişim adresi: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-a_en
- European Commission. (2017b). *From Erasmus to Erasmus+: A story of 30 years*. Erişim adresi: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/event/erasmus-erasmusstor-y-30-years_en
- European Commission. (2021). *Erasmus+ programme guide*. Erişim adresi: https://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf
- Güldiken, N., & Özekicioğlu, H. (2004). Anadolu üniversitelerinde ailelerinden uzakta öğrenim gören öğrencilerin barınmaya ilişkin sorunları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 163-180.
- Güllü, K., & Kuşderci, S. (2011). Yükseköğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumunun verdiği hizmetlerin üniversite öğrencileri tarafından algılanması: Sivas Yurtkur örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(30), 185-209.
- Gülmez, N., & Okur, M. E. (2021). Üniversite kariyer merkezlerinin dünyadaki gelişimi ve Türkiye örneği. *Troyacademy*, 6(1), 137-157.
- Gürsoy, M. (2018). Üniversitelerin içinde doğdukları kentlere yönelik sosyal ve kültürel işlevleri: Adıyaman örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1369-1414.
- Helms, R. M. (2008). *University admission worldwide*. Washington, DC: The World Bank.
- Hoover, E. (2010). Campus tours go Disney: The traditional college visit has gotten more interesting. And more manipulative. *Washington Monthly*, 42(9, 10), 35-41.
- Ike, N., Baldwin, C., & Lathouras, A. (2016). Student accommodation: Who cares? *Planning for Higher Education Journal*, 44(3), 46-60.
- Johnstone, B. & Marcucci P. (2007). *Worldwide trends in higher education finance: Cost sharing, student loans, and the support of academic research*. Paris: UNESCO.
- Kaiser, H. H., & Klein, E. (2010). The 6 principles of facilities stewardship. *Facilities Manager*, 26(1), 22-27.
- Kara, İ. H., Bahçebaşı, T., Kandış, H., Aydemir, H., Aras, F. D., Uçar, E., & Tuksal, E. (2009). Düzce üniversitesi öğrencilerinin mediko-sosyal gereksinimleri, bilgi ve yararlanma düzeylerinin belirlenmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 1(1), 7-15.
- Kartal, M., Bucak, K. F., & Balci, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin beslenme kültürleri. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 4(4), 332-338.
- Kavak, M. (2018). *Kredi ve Yurtlar Kurumu'na bağlı yurtlarda kalan üniversiteli gençlerin ihtiyaçları ve uyum sorunları: Bir nitel araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, L., Baykal, D., Tandoğan, Ö., Urfa, H., Karademir, S., & Delipoyraz, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin bilimsel ve sosyal etkinliklere katılma ihtiyaçlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 41-58.
- Kuzu, Ö. H. (2021). Üniversitelerde öğrenci toplulukları: çeşitlilik üzerine bir içerik analizi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 52-73.
- KYGM. (2021a). *Yurt hizmetleri: Beslenme*. Erişim adresi: <https://kygm.gsb.gov.tr/Sayfalar/2435/2389/Beslenme>
- KYGM. (2021b). *Kredi burs hizmetleri: Genel bilgiler*. Erişim adresi: <https://kygm.gsb.gov.tr/Sayfalar/2441/2390/GenelBilgiler>
- Litten, L. H. (1982). Different strokes in the applicant pool: Some refinements in a model of student college choice. *The Journal of Higher Education*, 53(4), 383-402.
- Logue, C. T., Hutchens, T. A., & Hector, M. A. (2005). Student leadership: A phenomenological exploration of postsecondary experiences. *Journal of College Student Development*, 46(4), 393-408.
- Loveland, E. (2017). Instant generation. *Journal of College Admission*, 235, 34-38.
- Mazırcıoğlu, M. M., & Öztürk, A. (2003). Üniversite 3 ve 4. sınıf öğrencilerinde beslenme alışkanlıkları ve bunu etkileyen faktörler. *Erciyes Tıp Dergisi*, 25(4), 172-178.
- McDonald, L. S. (2019). *The impact of campus facilities on the recruitment of students in higher education* (Yayımlanmamış doktora tezi). Western Kentucky University, Bowling Green, KY.
- MEB. (2021). *Resmî istatistikler*. Erişim adresi: <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Mevlana Değişim Programına İlişkin Yönetmelik. (2011, 23 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 28034). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/08/20110823-15.htm>
- Mutlu, S. (2013). AB üniversiteleri Erasmus koordinatörlerinin Türk üniversitelerinin Erasmus öğrenci değişim programına katılımı ve Türk Erasmus öğrencileri algısı. *E-International Journal of Educational Research*, 4(3), 95-123.
- Odabaş, H., & Polat, C. (2011). Türkiye'de üniversite kütüphaneleri

- standartları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 45, 321-346.
- OECD. (2012). *Education at a Glance 2012*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2017). *The state of higher education 2015-16*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Özden, M. (2015). Üniversite yönetmelikleri çerçevesinde kariyer merkezlerinin amaç ve faaliyetleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(12), 146-170.
- Özden, M. C. (2007). *Üniversitede okurken kariyer*. İstanbul: Akis Kitap.
- Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.
- Özmen, H. İ., Özmen, F., & Sakarya, Ş. (2013). Beş yılda ne değişti?: Üniversitelerde stratejik planlama çalışmaları (misyon ve vizyon ekseninde karşılaştırmalı bir analiz). *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 8(2), 27-39.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research, volume 2*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Phillips, J. A., McLaughlin, M. M., Gettig, J. P., Fajiculy, J. R., & Advincula, M. R. (2015). An analysis of motivation factors for students' pursuit of leadership positions. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(1), 1-5.
- Polat, C., & Odabaş, H. (2011). Türkiye'de üniversite kütüphaneleri: Standartlar ve yönetici görüşleri doğrultusunda niceliksel bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 43-62.
- Psacharopoulos, G. (2009). *Returns to investment in higher education a European survey. Higher education funding reform project*. Brussels: European Commission.
- Raviş, D. (2019). *Üniversite kütüphanelerinde kullanıcı odaklı bilgi hizmeti çalışmaları: İstanbul Kültür Üniversitesi kütüphanesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Reynolds, G. L., & Valcik, N. A. (2007). The impact of facilities on recruitment and retention of students. *New Directions for Institutional Research*, 135, 63-80.
- Şahin, Ç., Demir, M. K., & Arcagök, S. (2017). Öğretmen adaylarının Farabi Değişim Programı'na yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-12.
- Şensoy, S. A., & Sarı, R. M. (2020). Yeni nesil akademik kütüphane kavramı ve mimariye yansımaları. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 10(3), 285-310.
- Tomanbay, İ. (2005). 1960'lı Yıllardan 2000'li yıllara sosyal hizmet eğitimi. Ü. Onat (Yay. Haz.), *Sosyal hizmet sempozyumu 2002: Sosyal hizmet eğitiminde yeni yaklaşımlar içinde* (ss. 59-63). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayın No: 17.
- TÜİK. (2021). *Gelir ve yaşam koşulları araştırması, 2020*. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Income-and-Living-Conditions-Survey-2020-37404>
- Türkiye Ulusal Ajansı. (2021a). *Türkiye Ulusal Ajansı ile Erasmus+ eğitim, gençlik ve sporda Avrupa fırsatları*. Erişim adresi: <https://www.ua.gov.tr/media/0rxlmzip/erasmus-genel-bros-u-r.pdf>
- Türkiye Ulusal Ajansı. (2021b). *Erasmus programı*. Erişim adresi: <https://www.ua.gov.tr/media/z4ohei1c/hap-erasmus.pdf>
- Türkiye Ulusal Ajansı. (2021c). *Yükseköğretimde staj hareketliliği (ortak ülkeler)*. Erişim adresi: <https://www.ua.gov.tr/programlar/firsatlar/ka1-ka171-hed-ortak-ulkelerde-staj-1/>
- Vinson, B. M., Reardon, R. C., & Bertoch, S. C. (2014). Career services at colleges and universities: A 30-year replication study. *Journal of College Student Development*, 55(2), 203-207.
- Yenikurtuluş, H. (2007). *Üniversite kütüphanelerinde elektronik bilgi kaynaklarına dayalı yararlanılma hizmeti: İstanbul Bilgi Üniversitesi Kütüphanesi uygulama örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, A. K. (2011). Türkiye'de üniversite kütüphanesi bütçelerinin değişimi izleme yetkinliği: Marmara Üniversitesi merkez kütüphanesi örneği. *Öneri Dergisi*, 9(35), 233-242.
- Yılmaz, E. (2015). Eğitimde okul kütüphaneleri: Türkiye'de durum. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(208), 259-286.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf>
- YÖK. (2009). *Yükseköğretim kurumları kısmi zamanlı öğrenci çalıştırma usul ve esasları*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/strateji_dairesi/mevzuat/Y%C3%9CCKSEK%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20KURUMLA-RI%20KISM%C4%B0%20ZAMANLI%20%C3%96%C4%9E-RENC%C4%B0%20%C3%87ALI%C5%9ETIRMA%20USUL%20VE%20ESASLARI.pdf
- YÖK. (2013). *Farabi değişim programı el kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Matbaası.
- YÖK. (2015). *Mevlana değişim programı*. Erişim adresi: https://mevlana.yok.gov.tr/Documents/Anasayfa/Mevlana-Kitap-cik-Yeni_08.06.2015_%C4%B0statistiksiz.pdf
- YÖK. (2017). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2018-2022*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf
- YÖK. (2019). *2019-2023 stratejik planı*. Erişim adresi: http://www.sp.gov.tr/upload/xSPstratejikPlan/files/U8mRM+-YOK_2019-2023_Donemi_Stratejik_Planı.pdf
- YÖK. (2021a). *2020-2021 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- YÖK. (2021b). *Üniversite-sanayi işbirliğinin geliştirilmesi eylem planı*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/universite-sanayi-isbirliginin-gelistirilmesi-eylem-planı.pdf>
- Yükseköğretim Kurumları Arasında Öğrenci ve Öğretim Üyesi Değişim Programına İlişkin Yönetmelik. (2009, 18 Şubat). *Resmî Gazete* (Sayı: 27145). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/02/20090218-4.htm>