



# Universite Arastirmalari Dergisi

Journal of University Research

Cilt/Volume 5 • Sayı/Issue 3 • Aralık/December 2022

5 [3]

<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 S. 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

Aytekin 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, MEB Şikago Eğitim Ateşeliği, Şikago, ABD  
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, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul  
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

\*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.

Yayıncı: Durmuş Günay

<http://dergipark.gov.tr/uad>  
Email: [uadergisi@gmail.com](mailto: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, Türkiye  
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, Izmir Demokrasi University, İzmir, Türkiye

## Editorial Advisory Board\*

Ahmet Cevat Acar, İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul, Türkiye  
Ömer Açıkgöz, Council of Higher Education, Ankara, Türkiye  
Musa Akoğlu, Health Sciences University, Ankara, Türkiye  
Belma Akşit, Maltepe University, İstanbul, Türkiye  
Hülya Altunya, Süleyman Demirel University, Isparta, Türkiye  
Recep Artır, Marmara University, İstanbul, Türkiye  
M. Emin Aydın, University of the West of England, United Kingdom  
Orhan Aydın, Tarsus University, Mersin, Türkiye  
Halis Ayhan, İstanbul Aydın University, İstanbul, Türkiye  
Erdal Birol Bostancı, Health Sciences University, Ankara, Türkiye  
Hamdi Bravo, Ankara University, Ankara, Türkiye  
Işıl Bayar Bravo, Ankara University, Ankara, Türkiye  
Ali Cem Başarır, Antalya Bilim University, Antalya, Türkiye  
Abdullah Çavuşoğlu, EHSİM (Elektronik Harp Sistemleri Mühendislik ve Tic. A.Ş.), Ankara  
Cemil Çelik, Maltepe University, İstanbul, Türkiye  
Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs University, İstanbul, Türkiye  
Betül Çotuksöken, Maltepe University, İstanbul, Türkiye  
Ali Demir, İstanbul Technical University, İstanbul, Türkiye  
Eda Atatekin, Ministry of National Education, Ankara  
Murat Ali Dulupçu, Suleyman Demirel University, Isparta, Türkiye  
Muzaffer Elmas, Kocaeli Health and Technology University, Kocaeli, Türkiye  
Erdem Galipoglu, University of Bremen, Germany  
Suat Genc, Informatics and Information Security Research Center, Türkiye  
Ensar Gül, Maltepe University, İstanbul, Türkiye  
Bekir S. Gür, Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Türkiye  
Ersin Nazif Gürdoğan, Maltepe University, İstanbul, Türkiye  
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, Türkiye  
Mohammad Jawaid, Putra University, Malaysia  
Gülçin Yahya Kacar, Gazi University, Ankara, Türkiye  
Mustafa Kaçar, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, İstanbul, Türkiye  
Kemal Kahraman, TBMM National Palaces, İstanbul, Türkiye  
Hamza Kandur, Antalya Bilim University, Antalya, Türkiye  
Engin Karadağ, Akdeniz University, Antalya, Türkiye  
Şahin Karasar, Chicago Training Attache, Chicago, USA  
Yüksel Kavak, Hacettepe University, Ankara, Türkiye  
Sezer Şener Komsuoğlu, Council of Higher Education, Ankara, Türkiye  
Adem Korkmaz, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye  
Ramazan Korkmaz, Maltepe University, İstanbul, Türkiye  
Aşlıhan Nasır, Bogazici University, İstanbul, Türkiye  
Süphan Nasır, İstanbul University, İstanbul, Türkiye  
Kıvılcım Metin Özcan, Social Sciences University of Ankara, Türkiye  
Yusuf Ziya Özcan, Council of Higher Education, Türkiye  
Şükrü O. Özdamar, Measurement, Selection and Placement Center, Türkiye  
Mahmut Özer, Ministry of National Education, Türkiye  
Ercan Öztemel, Marmara University, İstanbul, Türkiye  
Recep Öztürk, İstanbul Medipol University, İstanbul, Türkiye  
Erol Sayın, Alanya Hamdullah Emin Paşa University, Antalya, Türkiye  
Yunus Söylet, İstanbul University-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye  
Mehmet Şişman, Fatih Sultan Mehmet Foundation University, İstanbul, Türkiye  
Mehmet S. Tekelioğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Türkiye  
Orhan Uzun, Bartın University, Bartın, Türkiye  
Tuğba Yelken Yanpar, Mersin University, Mersin, Türkiye  
Emrah Yasasin, University of Regensburg, Germany  
Engin Yıldırım, The Constitutional Court of the Republic of Türkiye

\* 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](mailto:uadergisi@gmail.com)



## İçindekiler / Contents

### — Araştırma Makalesi/Research Article

- Yükseköğretimde Yönetişim: Türkiye’de Üniversite Senatoları ve Katılımcılık** 248  
*Governance in Higher Education: University Senates and Participation in Türkiye*  
Hasan Avcı, Enes Gök
- Student Mobility Management System and Business Intelligence Solution for Higher Education Institutions** 263  
*Yükseköğretim Kurumları İçin Öğrenci Hareketlilik Yönetimi Sistemi ve İş Zekası Çözümü*  
Muhammet Damar
- Çalışan Yükseköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar** 276  
*Problems Faced by Working Higher Education Students*  
İshak Aydemir, Vehbi Ünal, Bülent Öngören, Tuğçe Bıyık, Nisa Nur Uluocak, Rifat Topçu, Esra Özdemir
- Sosyal Politikayı Şekillendiren Temel Perspektifler: Refah Devletinin Kodları** 286  
*Major Perspectives Shaping the Social Policy: Codes of Welfare State*  
Esat İpek
- Geleceğin Hekim Adaylarının Çevre Davranışı ve Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi** 296  
*Environmental Behavior of Future Physician Candidates and Investigation of Some Affecting Factors*  
Gülcan Demir, Ülken Tunga Babaoğlu, Erkan Pehlivan
- Bireysellik ve Toplumsallık Bağlamında Modern Bireyin Anlam Arayışı** 305  
*The Search for Meaning of the Modern Individual in the Context of Individuality and Sociability*  
Hüseyin Adem Tülüce
- Covid-19 Pandemisinde Genç Ergenlerin Uzaktan Eğitim İle İlgili Görüş ve Yaşadığı Durumların Belirlenmesi** 313  
*Examination of Young Adolescents’ Views on Distance Education During the Covid-19 Pandemic Process*  
Abdullah Sarman, Ulviye Günay
- Mühendislik Kültürünün ve Eğitiminin Öncüsü: Ord. Prof. Mehmet Fikri Santur (1878-1951)** 324  
*A Pioneer Of Engineering Culture And Education: Ord. Prof. Mehmet Fikri Santur (1878-1951)*  
Semiha Betül Takıcak
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Akademik Yapısının İncelenmesi** 343  
*Examination of the Academic Structure of the Social Studies Teaching Undergraduate Program*  
Orhan Ünal, Nurbanu Şeren

### — Derleme Makale/Review Article

- Yükseköğretimde Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Modellerine İlişkin Bir Değerlendirme** 356  
*A Consideration on Self-Regulating Learning Skills and Models in Higher Education*  
Sümer Aktan

# Yükseköğretimde Yönetişim: Türkiye'de Üniversite Senatoları ve Katılımcılık<sup>§</sup>

## Governance in Higher Education: University Senates and Participation in Türkiye

Hasan Avcı<sup>1\*</sup>, Enes Gök<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize/Türkiye

<sup>2</sup>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Karaman/Türkiye

**Orcid:** H. Avcı (0000-0001-9317-6483), E.Gök (0000-0002-5427-1274)

**Özet:** Bu çalışmada, yönetişimin temel unsurlarından katılımcılığın yükseköğretimdeki uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Üniversitelerin en üst karar alma organı olan senatoların karar alma süreçlerinde paydaş katılım düzeyi iç paydaş görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Artvin Çoruh Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiş 33 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma kapsamında, OECD'nin (Gramberger, 2001) katılım aşamaları çerçevesinde (bilgilendirme, istişare ve aktif katılım), yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulan kategori ve temalarda, katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir. Senatoların karar alma süreçlerine yönelik katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerde, iç paydaş olarak akademik ve idari personel ile öğrenciler, katılım basamaklarının bilgilendirme, istişare, aktif katılım basamaklarında eksiklikler olduğunu ifade ederken yönetim görevinde olan katılımcılar katılım süreçlerinde eksiklik görmedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak yükseköğretimde yönetişimin katılım unsurunun incelendiği bu çalışmada, karar alma süreçlerine iç paydaş katılımı noktasında sorunlar olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** yönetişim; katılım; yükseköğretimin yönetimi; senato; yükseköğretimin paydaşları

**Abstract:** The purpose of this study is to examine implementations of participation, which is one of the elements of governance, in higher education. In this context, whether stakeholder engagement is achieved in resolution processes of senates, which are the highest decision-making bodies of universities, is examined in terms of internal stakeholder opinions. This descriptive study is based on qualitative research approach. The study group of the research consists of the participants selected from Artvin Çoruh University, Karadeniz Technical University and Recep Tayyip Erdoğan University by using maximum sampling method, one of the purposeful sampling types and non-random sampling methods. In order to collect data, a semi-structured interview form that includes the stages of involvement (informing, engagement and active participation) determined by OECD (Gramberger, 2001) was developed and face-to-face interviews were conducted with the participants. Direct expressions of the participants were included in the categories and themes created based on the obtained data. The findings obtained from the participants' views on resolution process of senates indicate that academic and administrative staff and students who are internal stakeholders stated that there are deficiencies in all stages of involvement, while the participants who are in charge of management reported that there are not any deficiencies in the stages of involvement. The study results show that there are some problems related to internal stakeholder engagement.

**Keywords:** governance; participation; higher education management; senate; higher education stakeholders

## 1. Giriş

Bir kamu hizmetini ifa eden yükseköğretim kurumları (Allen, 2009), bulunduğu ülkenin bilimsel çalışmalarına yön veren, ihtiyaç duyulan nitelikte insan gücünü yetiştiren ve toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda hizmet ver-

meyi amaçlayan kuruluşlardır (Balyer, 2008; Doğramacı, 2007; Gürüz, 2001; Çelik ve Gür, 2014; Yamaç, 2009). Bu amaçların yerine getirilmesinde üniversitelerin yönetim biçimleri önem arz etmektedir. Son yıllarda üniversitelerde yaşanan finansman sorunları, yoğun öğrenci arzı, fonların azalması, uluslararası rekabet gibi etkenler üni-

\* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : hasan.avci@erdogan.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 11.08.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 21.11.2022

doi: 10.32329/uad.1160853

<sup>§</sup>Bu çalışma "Türk Yükseköğretim Sisteminde Yönetişimde Katılımcılık: Üniversite Senatolarında Karar Alma Süreçlerinin İncelenmesi" adlı tezden üretilmiştir.

versiteleri, misyon ve yönetim şekillerinde değişime zorlamaktadır (Akkutay, 2017; Binbaşıoğlu, 2011; Gümüş, 2018; Yamaç, 2009). Yönetişim modeli, dünyadaki kamu yönetimi anlayışına etki ederek, kamu yönetimindeki geleneksel yönetim anlayışının terk edilmesine yol açmış, yönetim unsurlarının kamu yönetiminde uygulanmasını gerekli kılmıştır (Rhodes, 1997; Turan, 2013). Yönetişim, yöneten ve yönetilen ayrımını ortadan kaldırarak tüm aktörlerin eşit yönetim hakkına sahip olmasını gerekli kılan bir yönetim modeline geçişi ifade etmektedir (Haktankaçmaz, 2004). Yönetişim modeli, açıklık, katılımcılık, hesap verebilirlik, etkililik, tutarlılık ilkeleri çerçevesinde bir yönetim tarzı ortaya koymayı amaçlamaktadır (CEC, 2001). Rochford (2001), üniversitelerin kamu güvenini kazanması için yönetim yapılarında değişikliğe giderek şeffaflık başta olmak üzere yönetişimin koşullarına uygun yönetsel yapılar oluşturmaları gerekliliğini ifade etmiştir. Aypay (2003) iyi yönetişimin üniversitelerin dönüşümünde belirleyici olduğunu ve dünya örneklerinde olduğu gibi yükseköğretim sisteminin yapısını değiştirerek üniversitelerin finansman dâhil birçok sorununa çözüm üreteceğini ifade etmektedir.

Yönetişimin en kritik unsurlarından biri olarak paydaşlar, literatürde çok önemli bir yer tutmaktadır. Freeman (1984, s. 46) paydaşı, “bir organizasyonun hedeflerine ulaşmasını etkileyebilen veya bundan etkilenen herhangi bir grup ya da kişi” olarak tanımlamaktadır. Modern, bilgiye dayalı ekonomideki yerlerini güvence altına almak için her yerde üniversiteler, içinde buldukları sistemdeki rolleri ile çeşitli seçmenleri, paydaşları veya toplulukları ile olan ilişkilerini dikkatlice yeniden gözden geçirmeye zorlanmaktadır (Jongbloed et al. 2008). İç ve dış paydaşların yükseköğretim kurumlarındaki hayati önemleri dikkate alındığında, iç paydaşların yükseköğretim kurumlarındaki işleyiş etkileri Türkiye özelinde belirsiz görünmektedir. Dünyada da yükseköğretim kurumlarının paydaşlarının kurum işleyişindeki etkileri ve yönetimdeki eksiklikleri artmaktadır. Önreğin Theal'e (2002) göre, önem açısından atomik modelin çekirdeğinde bulunan iç paydaşlar, devam eden faaliyetlerden en uzakta olmakta, kararlara katılımları, bilgi ihtiyaçları, günlük süreçlere katılımları ve sonuç olarak etkileri giderek azalmaktadır. Buradan hareketle, bu çalışmada, üniversitelerde, yönetişimin temel unsurlarından katılımcılığın uygulanma biçiminin incelenmesi amaçlanmıştır. İncelemede üniversitelerin en üst akademik karar alma organlarından biri olan senatolardaki katılım süreçleri ele alınmıştır.

## 2. Kavramsal Çerçeve

### 2.1. Yönetişim

Yönetişimin ilk kuramcıları Kooiman, Rhodes ve Stoker yönetiminde yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkan yönetişime çeşitli tanımlamalar getirmişlerdir (akt. Kalfa ve Ataay, 2008). Önreğin, Kooiman (1993) yönetişimi, toplumun ve sektörlerin yönetim, yönlendirilme ve denetiminde siyasal, toplumsal ve yönetsel aktörlerin yürüttüğü faaliyetler bütünü olarak tanımlamıştır. Rhod-

des (1997) ise yönetişimi birlikte yönetme, beraber karar alma ve kamu, toplum ve özel sektör arasındaki birlik-telik ve iş birliği olarak açıklamıştır. Stoker (1998), yönetişimin; yönetim içinden ve dışından kurumlar anlamına geldiğini, sosyoekonomik meselelerle başa çıkma konusundaki bağlılık ve sorumluluklardaki bulanıklığı tanımladığını ifade etmiştir.

Yönetişim, hükûmetin yetkilerini yerine getirme veya kullanma yetkisine sahip olmayan kişiler ve kurumların hükûmet etme kapasitesini kabul ettiğini göstermektedir (Turan, 2013). Yönetişim, devlet otoritesine ve yaptırımına dayanmayan (Stoker, 1998), tek yönlü ilişkilerden ziyade çok yönlü etkileşimleri içinde barındıran (Jessop, 1995), devletin toplumdaki bütün aktörleri yetkilendirip yönlendirdiği (Tekeli, 1999), Osborn ve Gaebler'in (1999) ifadesiyle, devletin kürek çeken değil, dümen tutan rolünü üstlendiği bir yönetim modelini ön görmektedir. Yönetişim, egemenlik ve iktidar arayışlarından ziyade devletlerin sahip olduğu toplumların verimli yönetilmesi sürecini içermektedir. Yönetişim; yönetimden farklı olarak dikey değil yatay ilişkileri, merkezî değil yereli önceleyen, daha katılımcı, açık, tutarlı, şeffaf ve hesap verilebilir bir yönetim modeli olarak ortaya çıkmaktadır (Gündoğan, 2010; Jessop, 1998; Özer, 2006). Avrupa Birliği Komisyonu tarafından Temmuz 2001'de yayımlanan kitapta iyi yönetişim için belirlenen ilkeler şu şekildedir (CEC, 2001): açıklık, katılımcılık, hesap verme sorumluluğu, etkililik ve tutarlılık. Buradan hareketle, bu araştırmanın konusu olarak katılımcılık, yönetişimin temel ilkelerinden biri olarak ele alınmıştır.

### 2.2. Yönetişimde Katılımcılık

Yönetişimin başat ilkelerinden biri olan katılımcılık, siyasi karar alma süreçlerinden ziyade, devletin vatandaş ile iletişimini artırarak devlet-vatandaş ilişkisinin güçlendirilmesini ve vatandaşların bilgiye kolayca erişimini, karar alma süreçlerinde aktif rol almasını öngören bir yönetim anlayışını ifade etmektedir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013; Şaylan, 1979). Katılım kavramı, alan yazında siyasal ve yönetsel olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır (Çiftçi, 1996; Eroğlu, 2006; Ruige, Üskent ve Micka, 2014). Siyasal katılım, vatandaşların ulusal ve yerel ölçekte kendilerini yönetecekleri ve temsil edecekleri kişileri seçmek için, seçim çalışmalarına katılmak, seçim döneminde oy kullanmak şeklinde gerçekleşmektedir (Eroğlu 2006; Dursun, 2004). Yönetsel katılım ise seçimlerin dışında kamu hizmetleriyle ilgili temel kararların hazırlık aşamasından, uygulama aşamasına kadar geçen süreçte karardan doğrudan veya dolaylı etkilenenlerin kararlarda söz sahibi olmasını ve katkıda bulunmasını içerir. Bu süreç ile yönetimler paydaşların görüş ve önerilerini dikkate alır (Sözen, 2013).

Vatandaşın karar alma süreçlerine katılımında alan yazında farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Vatandaş katılımına ilişkin en eski sınıflandırma Arnstein (1969) tarafından oluşturulan katılım merdivenidir. Arnstein, sekiz basamaktan oluşan katılım merdiveninde, katılımın hangi basamaklarda gerçekleştiği hangi basamak-

larda katılımın olmadığını göstermekte ve katılım konusunda herkesin istekli görüldüğü ancak uygulama aşamasında aynı isteğin olmadığını ileri sürmektedir: a) Katılımın olmaması (1-manipulasyon, 2-Terapi), b) Göstermelik Katılım (3-Bilgilendirme, 4-Danışma, 5-Yatıştırma), c) İktidarın Yurttaşta Olması (7-Devredilmiş Yetkiler, 8-Yurttaş Denetimi).

Katılım düzeyine ilişkin diğer bir çalışma da (IPA2) Uluslararası Kamu Katılım Derneği tarafından geliştirilen beş basamaklı katılım sürecini içeren merdivendir. Bu merdivenin 1. basamağında, vatandaşa meselelere ilişkin nesnel bilgi verilmesi, 2. basamağında meseleler hakkında vatandaşa danışılarak geri bildirim alınması, 3. basamağında ise vatandaşın meseleye dâhil edilmesi, 4. basamağında vatandaş ile iş birliği yapılması ve son olarak 5. basamağında vatandaşa meselenin çözümü için yetki verilmesi süreçlerini içermektedir (Involve, 2005). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (Gramberger, 2001) Politikaların Oluşturmada Kamu Katılımı El Kitabı'nda, katılım üç aşamada incelenmiştir. Bunlar sırasıyla, bilgilendirme, istişare ve aktif katılım aşamalarıdır. Vatandaş katılımına ilişkin alan yazında katılımın avantajlarını dile getiren araştırmacıların (Innes & Bohrer, 2004; Lukensmeyer, 2012; Nabatchi, 2012) yanı sıra, vatandaş katılımının dezavantajları olduğunu iddia eden araştırmacılar (Demirci, 2010; Roberts, 2008) da yer almaktadır. Bu çerçevede, Türkiye yükseköğretim kurumlarındaki senato yapılarının işlevselliği ortaya konarak, paydaşların yönetim süreçlerindeki katkısı ve senatoların yükseköğretim kurumlarındaki yönetim yapılarındaki rolleri incelenmiş olacaktır.

### 2.3. Yükseköğretimde Yönetim ve Yönetişim

Yükseköğretim kurumlarındaki yönetim tartışmalarının tarihsel gelişimine bakıldığında, ülkelerde ve devlet yönetim mekanizmalarındaki gelişime benzer bir değişimin yaşandığı gözlemlenmektedir (Scott, 2001). Özellikle, refah devletinin klasik formları, neo-liberal ve girişimci formlar tarafından yerinden edilmiş ve basit demokratik yönetim tartışmalarından karmaşık paydaş yönetimi düşüncesine geçişi zorunlu kılmıştır (Scott, 2001). Bu çerçevede, paydaşlar ve hesap verebilirlik konularında artan tartışmalar ve yükselen denetim toplumu (audit society) fikrinin (Shore & Wright, 2015) yükseköğretim sistemlerinin yönetimini de yeniden şekillendirdiği söylenebilir (Scott, 2001). Ne var ki, yükseköğretim sistemleri, kendilerine özgü yönetim yapısının karmaşıklığı, diğer kurumlardan farklılaşması (Birnbaum, 1988; Etzioni, 1975) ve yükseköğretim kurumlarındaki çeşitlenme (Guri-Rosenblit et al. 2007) dolayısıyla farklı yönetim tartışmalarını beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada, Scott'ın (2001) sadece resmi yönetim organlarını değil, tüm liderlik çabalarını dikkate alan daha geniş kapsamlı 'yönetişim' tanımı dikkate alınmıştır.

Türkiye'de de yükseköğretim sisteminin en önemli tartışma alanlarından birisi yükseköğretimin yönetimi olmaya başlamıştır (Gök & Gümüş, 2015; YÖK, 2007). Günümüzde bilgi ve teknolojilerdeki gelişmelerin etki-

siyle hayatın tüm alanını saran küreselleşme, dünyadaki yükseköğretim sistemleri (Erdem, 2013; Günay ve Günay 2016; Yılmaz ve Horzum, 2005) gibi Türkiye'deki yükseköğretim sistemini de etkilemiştir. Yükseköğretim sistemlerinin büyümesi (Çelik ve Gür, 2014; Özoğlu, Gür ve Gümüş, 2016) ve yükseköğretim alanının genişlemesi (Gök ve Gümüş, 2015) üniversitelerde işlev çeşitliliğine yol açmıştır (Kwiek, 2002). Bu işlev çeşitliliği ve işlevlerin yerine getirilmesinde ihtiyaç duyulan mali kaynaklar, üniversitelerin çağdaş yöntemlerle yönetilmesini zorunlu kılmaktadır (Gürüz, 1994).

Türkiye'deki yükseköğretim sistemine ilişkin yönetim tartışmalarında, sisteme getirilen eleştirilerin başında merkezîyetçi yapı ve Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) bu yapı içerisindeki rolü dikkat çekmektedir. Merkezîyetçi yapının oluşturduğu kontrol ve yönetim yapısı, sistemde özerkliği zedeleyen bir durum olarak nitelendirilmektedir. YÖK'ün bu yapı içerisinde sahip olduğu rolde değişikliğe gidilerek, yükseköğretim kurumları arasında koordinasyonu sağlayan bir yapıya dönüştürülmesi önerilmektedir (Gök, 2016; Küçükcan ve Gür, 2009; Visakorpi, Stankovic, Pedrosa ve Rozsnyai, 2007; YÖK, 2007). Yükseköğretim Kurulu mevcut yapısı ve mevzuatıyla, kuruluşundan günümüze artan üniversite sayısı, çeşitlenme ve öğrenci katılımında yaşanan artış ile genişleyen yükseköğretim hacmine cevap vermekten uzak durumda olduğuna ilişkin eleştiriler yapılmaktadır (Gök ve Gümüş, 2015). Ayrıca farklı paydaşlar tarafından hazırlanan raporlarda da mevcut yapı ve kanunların sistemdeki büyüme ve genişlemeye cevap veremediği (YÖK, 2007), yükseköğretim sisteminin aşırı merkezîyetçi yapısına dikkat çekilerek, üniversitelerin yapısal değişikliği ihtiyaç duyduğu ve yükseköğretime ilişkin yeni yasal düzenlemelerin yapılması gerektiği (Eğitim-Bir-Sen, 2016; Küçükcan ve Gür, 2009) vurgulanmaktadır.

Yükseköğretim ve üniversitelere yöneltilen eleştirilerin en dikkat çekenini ise yükseköğretim kurumlarındaki karar organlarının göstermelik olmaları ve demokratik yönetim süreçlerinden uzak olmalarıdır. Özellikle yükseköğretim kurumlarında tüm yetkilerin rektörlerde toplanması ve rektörlerin otoritesinin keskinleşmesi (Gök, 2016; Şenses, 2007), yönetim organlarında paydaşların tam anlamıyla temsil edilmemesi (DPT, 2000) en dikkat çeken eleştiriler arasındadır. Örneğin, Aktan (2004) rektörlerin ve merkezi YÖK yapısının tek söz sahibi olduğunu, üniversitelerin yönetim kadrolarıyla özdeşleştiğini, kurulların, rektörün himmeti ile yönetim kadrolarından oluşturulan göstermelik birer istişare organı olduklarını ileri sürmüştür. Benzer şekilde, yükseköğretimde yetkilerin tek elde toplandığı ve bundan kaynaklı keyfi uygulamaları önleyici mekanizmaların olmadığı ve yükseköğretimin toplumdaki kopuk olduğu tespitleri yapılmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Bu eleştirilerden Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında yönetişimin katılımcılık ve hesap verebilirlik unsurlarında sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Lima Bildirgesi'nde (2003) yükseköğretimin özerkliği ve akademik özgürlük ile ilgili ölçütler arasında yükseköğretim kurumlarının özerkliği için aka-

demik çevredeki tüm üyelerin aktif katılımının sağlandığı demokratik bir öz yönetim kurmaları, tüm akademik çevrenin, herhangi bir ayrıma tutulmadan akademik ve idari işlerin yürütülmesinde yer almaları, tüm yönetim organlarının özgürce belirlenmesi, tüm akademik çevrenin temsiline olanak sağlanması ve tüm yükseköğretim kurumları öğrencilerinin, kurumun idari organlarında yer almalarını temin etmeleri gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu önerilerin Türk yükseköğretim sisteminde ne ölçüde karşılık bulduğu sorusu gündeme gelebilir. Yükseköğretim Strateji Belgesi'nde (YÖK, 2007); üniversitelerde üniversite yönetim kurullarının saydam olmadığı, rektörlerin karar mekanizmasında baskın olduğu, senatolarda ise yönetimin temsilinin ağırlıkta olduğu, öğretim kadrolarının ise temsilinin zayıf olduğuna dikkat çekilerek, üniversitelerin öğrencilerin örgütlenmelerine güvensiz bir tutum sergiledikleri ve öğrencilerin karar mekanizmalarına katılımına sıcak bakmadıkları, biçimsel bir katılıma izin verdikleri eleştirileri dikkat çekmektedir. Benzer tartışmalar Devlet Planlama Teşkilatı (DPT, 2008: 10) ve SETA tarafından hazırlanan raporda (Küçükcan ve Gür; 2009) da dile getirilmiştir. Yapılan eleştiriler arasında, yükseköğretim düzeyindeki kurulların görüş bildirmenin ötesine gidemediği, yöneticilerin kararlarını meşrulaştırma mekanizması olarak işlev gördüğü, kurullarda belirli bir akademisyen grubunun görev aldığı, idari personel ve öğrencilerin temsil edilmediği, hiyerarşide yöneticilerin altında yer aldığına dikkat çekilmektedir. Kurumsal yönetim bağlamında rektörlerin yetkilerinin üniversite ve fakülte kurullarıyla paylaşılması gerektiği, sahip oldukları yetkileri içeride kurullarla ve dışarıda mütevelli heyetleri ile paylaşarak dengelemesi önerilmektedir (Küçükcan ve Gür; 2009). Yapılan diğer çalışmalarda da Türkiye'deki üniversitelerde, Avrupa'daki gibi bir katılımıcılığın bulunmadığı, üniversite iç paydaşlarının karar mekanizmalarına katılma konusunda öğretim üyeleri dışındaki kesimin kurullarda yer almasının çoğunluk tarafından kabul görmediği, ancak araştırma görevlileri, yönetim personeli ve öğrencilerin ise önemli kararlarda söz sahibi olmak istedikleri saptanmıştır (Korkut, 2002).

#### 2.4. Yükseköğretimde Bir Karar Organı Olarak Senato

Dünya'da ve Türkiye'de, yükseköğretim kurumlarında üst karar organlarından biri olarak senatoların önemli işlevleri bulunmaktadır. Senatoların, üniversitelerin eğitim öğretim, araştırma ve yayın faaliyetlerinin esaslarını karara bağlamak, üniversiteyi ilgilendiren kanun ve yönetmelik tasarımları hazırlamak, üniversitenin yıllık eğitim öğretim planını, akademik takvimini oluşturmak, akademik birim kurullarından gelen kararları görüşmek ve bu kararlara ilişkin itirazları karara bağlamak, fahri akademik unvanlar vermek, üniversite yönetim kuruluna üye seçmek gibi işlevleri bulunmaktadır (YÖK,1981; Md.14). Vatanartıran (2013) üniversite senatolarının işlevlerinin akademik ağırlıklı olduğunu, üniversite senatosu toplantılarında alınan kararların çoğunun akademik işlerle ilgili kararlar olduğunu, programlara dersler (seçmeli veya zorunlu) eklemek, bazı programlarda değişiklik yapmak ve yeni programlar başlatmak, akademik

tartışmaların ve kararların önemli bir bölümünü oluşturduğunu ifade etmiştir.

Nitelikli insan kaynağı yetiştirme, bilimsel çalışmalar yapma ve topluma hizmet görevleri olan üniversitelerin (Elmas, 2012; Erdoğan, 2014; Gediklioğlu, 2013; Günay ve Günay, 2011; YÖK, 2007) bu işlevlere ilişkin temel politikalarını, stratejilerini belirlediği en önemli karar organlarından biri üniversite senatolarıdır. Üniversite senatolarında alınan kararlar, üniversitenin kendisini, iç paydaşları olan akademik, idari personel ve öğrencileri ile dış paydaşları olan işverenler, mezunlar, meslek örgütleri ve toplumu etkilemektedir (Hoştut, 2018). Yönetişimde katılımıcılık unsuru bağlamında kararların hazırlık aşamasından, uygulama aşamasına kadar geçen süreçte karardan doğrudan veya dolaylı etkilenenlerin karar alma süreçlerinde aktif olarak yer alması önem arz etmektedir (Sözen, 2013). Ülkemizde senatolar, "rektörün başkanlığında, rektör yardımcıları, dekanlar ve her fakülteden fakülte kurullarınca üç yıl için seçilecek birer öğretim üyesi ile rektörlüğe bağlı enstitü ve yüksekokul müdürlerinden oluşmaktadır" (YÖK, 1981, s. 5337). Mevcut mevzuatta dış paydaşların temsiline yer verilmediği, iç paydaşların ise tümünü temsil eden bir mekanizmanın (öğrenci, idari personel) olmadığı görülmektedir. Örneğin, öğrencilerin karar mekanizmalarındaki temsiliyetinin olmaması, öğrencilerde memnuniyetsizlik ve hayal kırıklıkları oluşturmaktadır ve üniversiteler eski yönetim modellerini terk ederek, öğrencilerin en tepe karar mekanizmalarından (stratejik planlama, misyon ve hedeflerin belirlenmesi) program seviyesindeki kararlara kadar aktif katılımının sağlanması gerekli görülmektedir (Menon, 2005).

Alan yazında, diğer ülkelerin senatoların yapısına baktığında Türk yükseköğretim sistemindeki senatolara göre daha temsili bir yapının olduğu görülmektedir (Korkut, 2002). Küçükcan ve Gür (2009: 107-112) İsveç'te senatonun, "araştırma ve eğitimle ilgili konularda tavsiyelerde" bulunduğunu, senato üyelerinin, "profesör ve doçent temsilcileri ile diğer öğretim elemanları, idari personel ve öğrenci temsilcilerinden" oluştuğunu, Polonya'da ise senato ve konseylerin, üst yönetim için bir tavsiye organı olduğuna ve artan demokratikleşmeyle birlikte, senatonun karar almada artan rolüne ve öğrencilerin, senatoda en az % 20 ağırlıkta temsil edildiklerine dikkat çekmişlerdir. Korkut (2002: 21-24) ise Alman üniversitelerin senatolarında dekanların doğal üye olarak yer aldığını, üyeler arasında öğretim üyelerinin çoğunlukta olduğunu, senatonun eğitim öğretim faaliyetlerini planlayarak, rektör adaylarını görevlerini icra ettiğini, Fransa'da ise rektör başkanlığında üç konseyin yer aldığını, bu konseylerde öğretim elemanları, idari ve teknik personel ile öğrencilerin değişik oranlarda temsil edildiğini ifade etmiştir.

Üniversite senatolarının karar alma süreçlerinde yönetişimin katılımıcılık unsuru bağlamında sorunlar olduğu alan yazında ortaya konmuştur. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi'nin (YÖK, 2007), stratejiler



bölümünde, üniversite yönetim organları üniversite yönetim kurulu ve senatonun yetkilerinin güçlendirilmesi ve rektörü bağlayıcı olması, üniversite yönetim kurulunun dekanlardan oluşması, senatoda ise fakülte dekanları, fakülte temsilcileri, üniversite öğrenci konsey başkanının yanı sıra birer profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, araştırma asistanı ve öğrenci temsilcisinin yer alması önerilmiştir. Kuruüzüm, Asilkan ve Cizel (2005) Türkiye'deki üniversitelerde öğrenci temsiline ilişkin üniversitelerin resmi sürece riayet ettiklerini düşündüklerini ancak bu konuda sorunlar olduğunu, senatolarda öğrencilerin sadece eğitim öğretim konularında sözlü bir katılım gösterdiklerini, politikaların belirlenmesinde, yönetim ve mali konularda öğrencilerin hiçbir rolünün olmadığını ifade etmiştir.

Bu çalışmada senatoların mevcut yapısı dikkate alınarak, üniversitelerin en üst karar alma organlarından biri olan senatoların karar alma süreçlerinde paydaş katılımının sağlanıp sağlanmadığı iç paydaş görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma sürecinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Üniversitelerdeki iç paydaşlar, senatonun işlevlerine ilişkin hangi bilgilere sahiptir?
- 2) İç Paydaşlar, üniversite senato toplantılarından haberdar edilmekte midir?
- 3) İç Paydaşlar, üniversite senato toplantılarında görüşülecek konular (gündem) hakkında bilgilendirilmekte midir?
- 4) Üniversitelerde senato toplantılarında, görüşülecek konular (gündem) hakkında iç paydaşlar ile istişare yapılmakta mıdır?
- 5) Senato karar alma süreçlerine iç paydaşların aktif katılımı sağlanmakta mıdır? Sağlanmaktaysa ne düzeyde katılım sağlanmaktadır?

### 3. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma desenine göre, belirli bir alanda nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi, analiz sürecinde temalar oluşturulması ve temalar üzerinden sonuç çıkarılması amaçlanmaktadır (Clarck & Creswell, 2014). Bu çalışma ile yönetişimin temel unsurlarından olan katılımcılığın yükseköğretimdeki uygulamalarının katılımcı görüşleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda üniversitelerin en üst karar alma organı olan senatolardaki karar alma süreçlerine katılım incelenmiştir.

#### 3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme türlerinden uygun

ve maksimum çeşitlilik yöntemleri ile belirlenmiştir. Bu yöntemde kendi içerisinde benzeşik farklı durumların belirlenerek araştırmanın bu durumlar üzerinde yürütülmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Çalışma grubu belirlenirken üniversite iç paydaşlarının her unvan ve görevi temsil etmesi göz önünde bulundurulmuştur. Hoştur (2018) eğitim kurumlarındaki paydaşların iç paydaş ve dış paydaş olarak ikiye ayrıldığını, üniversitelerde öğrenciler, akademik ve idari personelin ilgili kurumun içinde yer aldığından iç paydaş kapsamında olduğunu, işverenler, mezunlar, meslek örgütleri ve toplum gibi kurum dışında yer alanların dış paydaşları oluşturduğunu dile getirmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda Artvin Çoruh Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinden belirlenen katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

#### 3.2. Verilerin toplanması

Araştırmacılar tarafından, yönetişimin temel unsurlarından olan katılımcılığın yükseköğretimdeki uygulamalarının incelenmesi amacıyla yönelik olarak OECD'nin (Gramberger, 2001) katılıma ilişkin aşamalara (bilgilendirme, istişare ve aktif katılım) uygun sorularla yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Alan yazın taramasında araştırma alanına ilişkin soru formuna rastlanmamıştır. Bu sebeple oluşturulan veri toplama aracı, üç uzman görüşü ışığında yenilenmiş ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 1 yönetici, 3 akademik ve 1 idari personelle pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma ile soruların anlaşılabilirliği, gelen cevapların araştırmaya uygunluğu test edilerek kapsam ve yapı geçerliği sağlanmış ve katılımcı senato üyelerine 7 soru, iç paydaşlardan akademik personele 4 soru, idari personele 5 soru ve öğrenci konsey temsilcile-

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Görevi	(Temsil ettiği birim)	(f)	Kadın	Erkek
Rektör Yardımcısı	Rektörlük Ofisi	3	0	3
Dekan	Fakülteler	3	0	3
Müdür	Yükseköğretim	3	3	0
Senato Temsilci Üye	Fakülteler Adına Senatoya Seçilen Üyeler	3	1	2
Genel Sekreter	İdari Personel	3	0	3
Öğrenci Konsey Başkanı	Öğrenciler	3	0	3
Akademik Personel	Profesörler	3	0	3
Akademik Personel	Doçentler	3	1	2
Akademik Personel	Dr. Öğretim Üyeleri	3	2	1
Akademik Personel	Öğretim Görevlileri	3	0	3
Akademik Personel	Araştırma Görevlileri	3	0	3
Toplam		33	7	26

rine 6 soru eklenerek kişisel bilgi formundan oluşan veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Örneğin, üniversite iç paydaşlarının senatodaki temsiline ilişkin senato üyelerine yönelik oluşturulan soru şu şekildedir: Senatoda görüşülecek konulara ilişkin toplantı öncesi Üniversite-deki iç paydaşların (akademik, İdari Personel ve Öğrenci) görüşüne başvuruluyor mu?. İç paydaşların senatodaki kararlarına ilişkin akademisyen görüşlerini almak için tasarlanan soru şu şekildedir: Üniversite senatolarında alınan kararlarda iç paydaş olarak katılımınızın sağlanması gerektiğini düşünüyor musunuz?

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle katılımcılarla telefon aracılığıyla iletişime geçilmiş, araştırma hakkında ön bilgi verilerek kendilerinden randevu talep edilmiştir. Randevu saatinde katılımcının çalışma odasına gidilerek araştırmacı tarafından katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Görüşme öncesi araştırmacının amacı katılımcılara ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Uygulamalarda katılımcıların gönüllü olmaları göz önünde bulundurulmuş ve katılımcılara verdikleri cevapların yalnızca araştırma için kullanılacağı ve gizliliği yönünde güvence verilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların izni önceden alınarak ses kaydı yoluyla toplanmıştır. Ses kaydı yoluyla kaydedilen veriler yazılı döküm hâline getirilmiştir. Yüz yüze görüşmeler sırasında veriler, notlar ve ses kayıtları şeklinde toplanmış ve daha sonra çözümlenerek yazılı hale getirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu süreçte, verilerin kodlanması, kodların sınıflandırılarak temaların oluşturulması, bu sınıflamalara göre verilerin düzenlenmesi ve yorumlanması şek-

linde basamaklar takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların ifadelerine dayalı olarak oluşturulan kategori ve temalar yatay tablolarla sunulmuştur. Bu şekillerdeki her kategorinin kaç katılımcının ifadesinden oluştuğu frekans (f) olarak belirtilmiştir. Ayrıca değinilen yapıların hangi görüşlerden oluştuğunun açıkça gösterilmesi amacıyla katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

### 3.3. Geçerlilik ve güvenilirlik

Çalışmada geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle araştırma gözlem formlarının oluşturulmasında ilgili alan yazından faydalanılmıştır. İç geçerliliği sağlamak adına, araştırma enstrümanı uzman görüşleri ve pilot uygulamalar neticesinde revize edilmiştir. Manning (1997), nitel araştırmalarda geçerliliğin sağlanabilmesi için katılımcılarla ayrıntılı görüşmelerin yapılması, uzmanların görüşüne başvurulması ve elde edilen bulgulara ilişkin çalışma grubunun onayının alınması gerektiğinden bahsetmiştir. Çalışma grubunu oluşturan bireylere öncelikle araştırmacının amacı, sınırlılıkları ve elde edilen bilgilerin gizliliği konularında açıklamalar yapılmıştır. Görüşme yapmayı kabul eden katılımcılarla yaklaşık yarım saat süren yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların sorularına cevap verilmiş ve araştırmacının amacına yönelik olarak kendilerine ayrıntılı sorular yöneltilmiştir. Bu sayede katılımcılar ile ayrıntılı görüşmeler yapılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte veri toplama araçlarının oluşturulmasından elde edilen verilerin analizine kadar geçen süreçlerin tümünde düzenli olarak uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca elde edilen verilerin

**Tablo 2.** Senatoların İşlevlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategori	RY	DK	MD	OT	GS	AK	Toplam
Frekans (f)	3	3	3	3	3	15	33
Üniversite bünyesinde yer alan programların müfredatının ve açılacak derslerin belirlendiği	1	2	3	3	2	3	14
Akademik konuların görüşüldüğü	3	1	1	1	1	2	12
Yönetmelik ve yönergelerin hazırlandığı	2	1	3	1	1	2	12
Fakülteler, bölümler ve anabilim dallarının açılması veya kapatılmasına karar verilen	1	2	2	2	1	4	12
Eğitim öğretim konularının ele alındığı	3	2	2			4	11
Akademik yükseltme ölçütlerinin belirlendiği	1	1	1	1		1	5
Atamaların, personel ihtiyacının görüşüldüğü				1		4	5
Akademik takvimin belirlendiği		1	1	1		1	4
Fahri doktora unvanlarının verildiği	1	1				1	3
Ülke meselelerine ilişkin açıklamaların yapıldığı	1	1				1	3
Programlara öğrenci alınması karar verilen		1	1			1	3
Üniversite bünyesindeki kurulların oluşturulmasına karar verilen			1	1			2
Lojmanlarla ilgili hususlar görüşüldüğü				1		1	2
Üniversite bütçesinin görüşüldüğü						2	2
Üniversitede yapılacak bina ve inşaat işlerinin görüşüldüğü						2	2
Yeterli düzeyde bilgim yok						2	2
Araştırma ve geliştirme kararlarının alındığı	1						1
Üniversitenin isim değişikliğine karar verilen						1	1

Not: (RY: Rektör Yardımcısı DK: Dekan MD: Yüksekökol Müdürü ST: Senato Temsilcisi OT: Öğrenci Konsey Temsilcisi GS: Genel Sekreter AK: Akademik Personel)

analizi sonucunda oluşturulan kategori ve temalar tekrar katılımcıların bazıları ile görüşülerek düzenlenmiştir. Yukarıda sözü edilen aşamalar izlenerek araştırmanın geçerliği sağlanmıştır. Araştırma kapsamında güvenirliliğin sağlanması amacıyla verilerin analizi süreçleri kontrol edilmiştir. Bu kapsamda veriler, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Araştırmacıların oluşturdukları kategori ve temalar arasında benzerlik ya da farklılıkların olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdikleri formül kullanılmıştır. Altı temada da %83 ve üzeri görüş birliğine varılmıştır.

## 4. Bulgular

### Tema 1: İç paydaşlar açısından senatonun işlevleri

Katılımcılara senatonun işlevlerinin ne olduğuna ilişkin soru sorularak katılımcılardan üniversite senatolarının görevlerinin ne olduğu ve ne tür kararlar alındığı yönünde görüşler alınmıştır (Tablo 2).

Tablo 2 incelendiğinde, senatonun işlevleri konusunda katılımcıların en fazla üzerinde durduğu konu, senatonun “üniversite bünyesinde yer alan programların müfredatının ve açılacak derslerin belirlendiği organ” olarak görülmesidir. Örneğin bir katılımcı, senatonun görevini şu şekilde ifade etmiştir: “Neler görüşülüyor. Yani benim bildiğim özellikle derslerle, eğitim öğretimle ilgili, ders planları, ders programları...” (3MD). Görüldüğü üzere, katılımcılar, akademik programlar ve ders içerikleri konusunda karar almayı senatonun en önemli işlevi olarak görmektedir. Senatonun görevleri arasında en çok göze çarpan diğer kategoriler ise, “akademik konuların görüşüldüğü bir karar organı”, “yönetmelik ve yönergelerin hazırlandığı bir karar organı”, “fakülteler, bölümler ve ana bilim dallarının açılması veya kapatılmasına karar verilen organ” şeklindedir. Örneğin bir katılımcı, bu konudaki görüşünü şu cümle ile ifade etmiştir: “Yeni bölümlerin açılması, bölümlere öğrenci alınması talebi, ders programlarının, ders içeriklerinin güncellenmesi veya işte falan birimlerde falan ilçelerde yeni birimlerin açılması gibi görevler senatonun görevleri” (2DK). Diğer taraftan bazı katılımcılar, görüşlerini daha genel olarak ifade etmiş ve senatoyu “eğitim öğretim konularının ele alındığı bir karar organı” olarak tanımlamışlardır. Bu konudaki bir yüksekökol müdürünün görüşü şu şekildedir: “Yani her şey eğitim öğretimi ilgilendiren her şey her husus madde madde görüşülüyor” (3MD). Senatonun işlevlerine ilişkin katılımcılardan elde edilen diğer bulgular ise, senatonun katılımcılar tarafından “Akademik yükseltme ölçütlerinin belirlendiği”, “atamaların, personel ihtiyacının görüşüldüğü”, “üniversite akademik takviminin belirlendiği”, “fahri doktora unvanlarının verildiği”, “ülke meselelerine ilişkin açıklamaların yapıldığı”, programlara öğrenci alınması kararı verilen”, “üniversite bünyesindeki kurulların oluşturulmasına karar verilen”, “lojmanlarla ilgili hususların görüşüldüğü”, “üniversitede yapılacak bina ve inşaat işlerinin görüşüldüğü”, “üniversite bütçesinin görüşüldüğü”, “araştırma ve geliştirme

kararlarının alındığı” ve “üniversitenin isim değişikliğine karar verilen” organ olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan ve akademik personeli temsil eden iki katılımcı akademisyen ise senatonun işlevlerine ilişkin “yeterli bilgiye sahip olmadıkları” yönünde görüş bildirmişlerdir.

### Tema 2: İç paydaşların üniversite senato toplantılarından haberdar edilme durumu

Araştırma kapsamında katılımcılara senato toplantılarının ne zaman ve hangi sıklıkta toplandığına ilişkin soru sorularak, katılımcılardan aşağıda Tablo 3'te belirtilen kategorilerde görüşler alınmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde senato toplantılarının hangi zamanlarda yapıldığı veya hangi sıklıkta yapıldığına dair katılımcı görüşlerinde, iç paydaşlardan akademisyenlerin tümü “senato toplantılarından haberdar olmama” kategorisinde görüş bildirmişlerdir: “Senatodaki yapılacak toplantılarla ilgili bilgimiz yok. Benim bilgim yok en azından.” (3AK). Akademisyenlerin bu yöndeki açıklamasına karşın, katılımcılardan senato üyesi olarak görev yapanların bazıları senatoların bazen “acil bir gündem olduğunda toplanma” durumu olduğunu vurgulamışlardır. Bir senato üyesi bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “Açıkçası gündem maddesine göre değişiyor. 15 günde bir toplanıyor genel olarak baktığımızda ama çok acil bir durum varsa her hafta toplandığı da oluyor.” (2ST) Bir diğer üniversiteden katılan senato üyesinin sözlere şu şekildedir: “Genellikle minimum yılda iki defa ... ama ihtiyaca binaen bu artabiliyor. Acil durumlarda veyahut da iş yoğunluğuna bağlı olarak.” (3ST)

Senatonun rutin bir toplantıdan ziyade “gündeme bağlı toplanma” kategorisindeki görüşler, “iç paydaşların üniversite senato toplantılarından haberdar olmalarına ilişkin görüşleri” temasında önemli yer tutmaktadır. Bir rektör yardımcısı katılımcının ifadesi de bu durumu doğrular niteliktedir:

*Şimdi senatoların toplanması aslında biraz gündeme bağlı, gündem olduğu zaman toplanıyor. Yani yönetim kurulu gibi rutin her hafta toplanmıyor. Eğer gündem var ise o zaman 3-5 gündem bir araya geldiğinde*

Tablo 3. Senatoların Toplanma Takvimi

Kategori	RY	DK	MD	ST	OT	GS	AK	Toplam
Frekans (f)	3	3	3	3	3	3	15	33
Toplantılardan Haberdar Olmama							15	15
Acil bir gündem olduğunda toplanma	2	2	1	3	1			9
Gündeme bağlı olarak toplanma	2	2	1	1		2		8
Eğitim öğretim yılının başında ve sonunda toplanma	1			1		1		3

Not: (RY: Rektör Yardımcısı DK: Dekan MD: Yüksekökol Müdürü ST: Senato Temsilcisi OT: Öğrenci Konsey Temsilcisi GS: Genel Sekreter AK: Akademik Personel)

*toplanabiliyor. Rektör beyin çağrısı üzerine senatolar toplanıyor.(1RY)*

Farklı bir üniversiteden bir diğer rektör yardımcısının ifade ettiği üzere bazı katılımcılar, senatoların “eğitim öğretim yılının başında ve sonunda toplanma” kategorisinde görüşlerini ifade etmişlerdir: “Bunun mutlak suretle önceden ilan edilmiş bir takvimi yok. Ama her eğitim öğretim yılının başında ve sonunda rutin olarak yapılır.” (3RY)

Bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda, akademisyenlerin senato toplantılarından haberdar olmadıkları, senato üyesi ve kurum üst yöneticilerinin ise haberdar olmakla birlikte senato toplantılarının çoğunlukla ihtiyaca binaen gerçekleştiği görülmektedir.

**Tema 3: İç paydaşların üniversite senato toplantılarında görüşülecek konular (gündem) hakkında bilgilendirilme durumu**  
Katılımcılara senatolarda görüşülecek konular hakkında nasıl bilgilendiriliyorsunuz? sorusu yöneltilmiş ve katılımcılar 3 kategoride görüş bildirmişlerdir (Tablo 4).

Tablo 4 incelendiğinde “ iç paydaşların üniversite senato toplantılarında görüşülecek konular (gündem) hakkında bilgilendirilme hususuna ilişkin görüşler” teması altında katılımcıların çoğu “elektronik ortamda (E-posta, Elektronik Belge Sistemi) bilgilendirilme” kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Bir dekan yardımcısı bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Senatonun gündemi özellikle e-mail ile bildirilen durumlarda, e- posta adresimize gelen gündemin eklerine bakıyoruz ve eklerdeki içeriğe göre hazırlık yaparak gidiyoruz.” (1DK) Bu görüşü destekler nitelikte bir öğrenci temsilcisi benzer bir açıklamada bulunmuştur:

*Mail olarak bize evrak geliyor. Bütün senatoya katılan herkese mail atılıyor. Yani süre olarak iki üç gün önceden filan genelde atılıyor yani. Çünkü yakın zamanda illa başka kararlar da alınıyor. Eğer ki hani başka dosyada gelinecekse onu da ek olarak gönderiyorlar, yani gün içerisinde olur, bir gün önce olur. (2ÖT)*

Kurumdaki elektronik bilgi yönetim sistemi üzerinden senatodaki işleyişi açıklayan bir katılımcı müdür şu öneri vermiştir:

*Bizim biliyorsunuz EBYS sistemi üzerinden her türlü görevimiz, işte ben müdür ve bölüm başkanları görevlerim var. Onlar için ayrı bir kullanıcı profilim var. Aynı*

*şekilde senatoda da var. Senatoda bulunan bütün hocaların o EBYS sisteminde ayrı bir kullanıcı profili var. Orada senato ile ilgili işte yapılacak toplantının tarihi, yeri zaten belli öncesinden, tarihi, saati ve gündem maddeleri bize geliyor daha öncesinden. Bu şekilde haberimiz oluyor. (3MD)*

İç paydaşlardan akademik personel olan katılımcıların tümü senatoda görüşülecek konulardan bilgilendirilme hususuna “görüşülecek konulardan haberdar olmama” kategorisinde görüş bildirmişlerdir:

*Bir öğretim görevlisi olarak haberdar olmuyorum. Bilmiyorum sadece bizim üniversitede mi bu böyle, geldiğim diğer üniversitede de öyle. Hiçbir şekilde bizim haberimiz olmuyor senato toplantılarından. Senatoya, anladığım kadarıyla büyük başlar, dekanlar, bölüm başkanları, en iyi ihtimalle yüksekokullarda müdürler katılıyor. Dolayısıyla bizim öğretim görevlisi olarak yalan yok, bilgimiz olmuyor. (14AK)*

Katılımcılar, “Senato toplantılarında görüşülecek konulardan nasıl haberdar oluyorsunuz?” sorusuna, öğrenci konsey temsilcilerinin çoğu “toplantı sırasında gündemden haberdar olma” kategorisinde görüş bildirmişlerdir:

*“Toplantı esnasında herkesin önünde bir kağıt oluyor” (2ÖT)*

Bir diğer katılımcı öğrenci temsilcisi, gündemden zamanında haberdar olmamanın öğrenci temsiliyetini de sekteye uğrattığını şu şekilde ifade etmiştir:

*Gündem önceden elime geçmiyor. Bu bir eksiklik bundan dolayı görüş alışverişinde bulunamıyoruz. Ya biz bunun gelecek senatoda bu biraz daha çözüme kavuşur diye tahmin ediyorum. Çünkü en son senato tamamen dediğim gibi böyle yarım saat kala telefon üzerinden geldi ve rektör bey bir şey sorduğu zaman senatörlere ben öğrenciler adına mahcubiyet duyuyorum. Çünkü rektör bey dediği zaman ki sizin gündeme eklediğiniz veya gündem hakkında söylemek istediğiniz bir şey var mı? Ben gündemi orada öğrendim için ekleyeceğim veya çıkartmak isteyeceğim bir şey olamıyor. (3ÖT)*

Bu görüşler dikkate alındığında, senato toplantı gündemlerinin senato üyeleriyle genellikle elektronik ortamda paylaşıldığı, öğrenci temsilcilerinin toplantı sırasında gündemden haberdar olduğu, akademisyenlerin ise gün-

**Tablo 4.** Senato Gündeme İlişkin Bilgilendirme Yöntemi

Kategori	RY	DK	MD	ST	OT	GS	AK	Toplam
Frekans (f)	3	3	3	3	3	3	15	33
Elektronik ortamda (E-posta, Elektronik Belge Sistemi) bilgilendirilme	3	3	3	3	1	3		16
Görüşülecek konulardan haberdar olmama							15	15
Toplantı sırasında gündemden haberdar olma					2			2

Not: (RY: Rektör Yardımcısı DK: Dekan MD: Yüksekokul Müdürü ST: Senato Temsilcisi OT: Öğrenci Konsey Temsilcisi GS: Genel Sekreter AK: Akademik Personel)

demden hiç haberdar olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Bu da senato gündemi konusunda temsilcilerin, temsil ettikleri paydaşların görüşlerini senato toplantısına taşıyamadı problemler yaşadıklarını göstermektedir.

#### Tema 4: Üniversite senato toplantılarında görülecek konular (gündem) hakkında iç paydaş görüşüne başvurulma durumu

Senato öncesinde toplantı gündemine ilişkin iç paydaş görüşünün alınıp alınmadığı konusunda bilgi almak üzere katılımcı senato üyelerine toplantı öncesi iç paydaş görüşüne başvuru yapıp yapmadıkları sorusu yöneltilmiş, senato üyesi olmayan katılımcılara ise senato öncesi senatoda görülecek konulara dair görüşünüze başvuru yapıyor mu? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan gelen cevaplar 6 kategoride düzenlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5 incelendiğinde üniversite senato toplantılarında görülecek konular (gündem) hakkında iç paydaş görüşünün alınıp alınmadığına ilişkin katılımcı ifadelerinde senato üyesi olmayan akademik personelin çoğunluğu, idari personel temsilcilerinin tümü ve öğrenci temsilcilerinin büyük çoğunluğu “paydaş görüşüne başvurulmama” kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Örneğin bir akademisyen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*Mesela bölümle ilgili veyahut da herhangi dersle ilgili bir senato gündemi olsa bir fakülte ile ilgili açılacak ders ya da başka bir şey onu ilgili bölüm ya da akademisyenlere gelip ‘senatoda tartışma var, bu konuda sizin fikriniz nedir’ diye sormaları lazım- ki fakültede temsilcisi olarak senatörün oraya gitmesindeki temel esprî budur- bu olması lazım haliyle gündemini önceden buradaki ilgililerle tartışmak, bu tartıştığı konuları oraya bir görüş olarak yansıtmak olması ama bu işlemiyor.(2AK)*

Bir diğer akademisyen ise görüşlerine başvurulmadığını, bunun nedeninin de senatoda görüşülen konuların kendilerini ilgilendirmemesinden kaynaklanmış olabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

*Yani benim görev yaptığım süre içerisinde bizim Senato’daki göre yapan temsilcimiz ile böyle bir görüşmemiz olmadı. Ha belki bir bizi direk bireysel olarak ilgilendirecek*

*konular olmadığı için olabilir. Onu bilemiyorum ama yani böyle bir görüşmemiz olmadı. (SAK)*

Diğer taraftan, bir genel sekreter katılımcı ise, senatoların üniversitenin en demokratik organı olduğunu, ancak bu organda idari personelin temsil edilmemesinin bir gelenek olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

*İdari personelin açıkçası görüşüne başvurulmuyor. Yani bu biraz üniversitenin işleyiş geleneği diyebilir. Gelenek öyle oluşmuş. Bir genel sekreterin yönetmelik ve yönergeler müdahalesi uygun olmuyor. Üniversitenin en demokratik çalışan yeri senato, senatoda akademik birimler kendi karar veriyor. (IGS)*

Diğer taraftan senatonun katılımcılığı sağladığı konusunda görüş bildiren katılımcılar da bulunmaktadır. Senatoda üye olarak bulunan katılımcılardan bazıları, senatoda görülecek konularla ilgili paydaş görüşünün alınıp alınmadığı sorusuna “birim akademik kurullarında paydaş görüşlerine başvurma” kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Bir rektör yardımcısının ifadesine göre;

*Fakültenin ilgili bölüm kurulunda tartışılıyor, bölüm de bütün hocaların katılımıyla bir karar alınıyor. Bu karar dekanlığa yazılıyor dekanlık rektörlüğe yol alıyor. .... ve senatoda tartışıldıktan sonra karara bağlanabiliyor.(1RY)*

Bu görüşü destekler nitelikte bir diğer rektör yardımcısı şu açıklamada bulunmuştur:

*Bu konunun senatoya götürülmesi gerekir kanaatine varıldığı an, o konu enstitü kurullarından geçirilerek oluşturulan mutabakatla enstitüler senatoya yazılarını gönderirler. Tabii enstitülerde kendi bünyelerindeki toplantılarını yaparak, eğitim-öğretim ile ilgili senatoya girebilecek olan konuları orda karara bağlıyorlar. Böylece aşağıdan yukarıya doğru bir bilgilenme var ve yukardaki havuzda bilgilendirmeler, bildirimler toplanır, ayıklanır ve senato gündemi oluşturulur. Ondan sonra da bu, karara dönüştürülür. (3RY)*

Katılımcılardan bir kısmı ise “rektörlük üzerinden bazı konularda genel paydaş görüşü alma” kategorisinde gö-

Tablo 5. Senato Öncesi İç Paydaş Görüşüne Başvurma

Kategori	RY	DK	MD	ST	OT	GS	AK	Toplam
Frekans (f)	3	3	3	3	3	3	15	33
Paydaş görüşüne başvurulmama					2	3	11	16
Birim akademik kurullarında paydaş görüşlerine başvurma	2	2	2					6
Kendi birimi ile alakalı konularda paydaş görüşüne başvurma		2	3	1				5
Rektörlük üzerinden bazı konularda genel paydaş görüşü alma		2	1				2	5
İnformal olarak paydaş görüşüne başvurma		1					3	4
Birim öğrenci temsilcileri aracılığıyla öğrenci görüşlerine başvurma					1			1

Not: (RY: Rektör Yardımcısı DK: Dekan MD: Yükseköğretim Müdürü ST: Senato Temsilcisi OT: Öğrenci Konsey Temsilcisi GS: Genel Sekreter AK: Akademik Personel)

## rüş bildirmişlerdir:

*Bize sürekli görüş isteyen mailler geliyor mesela, üniversite içinden olsun, dışardan da geliyor başka kurumlardan da mesela üniversiteden görüş istiyorlar. Hemen o rektörlükten yazıyla fakülteye geliyor, fakültede bize mail atıyor. Önce bölümlere, bölüm başkanı toplanıyor, bölüm olarak görüş bildiriyoruz. Burdan gidiyor falan. Senato toplanacağından haberimiz yok ama senatonun alacağı kararlar ilgili bizden görüş isteniyor mu yoksa başka şeylerle mi onun detayını ben bilmiyorum. Zaman zaman, olabildiğince sık olarak da belli konularda görüş soruyorlar.(3AK)*

Katılımcılardan “informal olarak paydaş görüşüne başvurma” kategorisinde görüş bildirenler; zaman zaman düzenli olmasa da değişik ortamlarda görüşlerinin alındığını ifade etmişlerdir:

*İnformal ya da gayri resmî olarak eğer senato üyelerinden herhangi biriyle bir tanışıklığınız varsa ya da aynı kurumun mensubuysanız, formal olarak, resmî olarak değil ama informal olarak mevzu geldiğinde konu sizi ilgilendirdiği ölçüde tabii ki bilgi ediniyoruz. Ama bir resmî bütünsel, düzenli bir bilgilendirme süreci, görüş alışveriş süreci olmuyor.(7AK)*

Öğrenci konsey temsilcilerinden olan katılımcılardan bir kişi “fakülte öğrenci temsilcileri aracılığıyla öğrenci görüşlerine başvurma” kategorisinde görüş bildirmiştir.

*Öğrencilerle görüş alışverişinde bulunuyoruz. Zaten bizim fakülte temsilcilerimiz var, onların altında bölüm temsilcilerimiz falan var. Onlarla zaten, hepsi ile irtibatlı olduğumuz için yani herhangi bir konu olduğu zaman, tüm öğrencileri ilgilendiren bir konu olduğu zaman hepsinin görüşlerini alıyoruz.(2ÖT)*

Bu görüşler dikkate alındığında, senatoda katılımcılığın senatoda sağlanıp sağlanmadığı konusunda farklı görüşler bulunduğu ve bu görüşlerin üniversiteden üniversiteye de değişmekte olduğu söylenebilir.

## Tema 5: Senato karar alma süreçlerine iç paydaşların aktif katılımı

Katılımcılara senato karar alma süreçlerinde iç paydaşların karar alma sürecine aktif katılımının sağlanıp sağlanmadığına dair soru yöneltilmiş, katılımcıların ifadeleri 4 kategori sınıflandırılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6 incelendiğinde, “senato karar alma süreçlerine iç paydaşların aktif katılımı” temasında katılımcıların en çok “karar alma süreçlerinde iç paydaş katılımını yetersiz görme” kategorisinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

*Şimdi bizdeki kurullar formaliteden oluşturulmuş kurullardır bana göre. Şimdi burada Dekanları Rektör atıyor veya öneriyor, dolayısıyla müdürler keza öyle, Dekanların ve işte Fakülte kurulu temsilcilikleri oluşturulurken yine alttaki kurullardan geçerek, yukarı öğretim üyesi seçiliyor senatoya. Yani Rektöre çok yardımcı olacak kişiler değil bunlar. Rektör’ün ağızına bakan, onun vereceği fikirler doğrultusunda karar almaya çalışan acaba Rektör bir şey söylese de konuya sahiplensek diye düşünen kitleler. Bu Rektörün işini zorlaştırır. Yeni fikir ve düşüncelerin olmaması sonucunu doğurur.(6AK)*

Çoğunluğunu senatoda üye olarak yer alanların oluşturduğu katılımcılardan bazıları ise senatodaki karar alma süreçlerinde iç paydaşların aktif katılımının sağlanıp sağlanmadığına ilişkin soruya “iç paydaş katılımını yeterli görme” kategorisinde görüş bildirmişlerdir:

*Bizim üniversitemiz özellikle de köklü bir üniversite olduğundan dolayı, öyle alternatifler düşünülmüş, yeterince irdeleniyor. Hatta bazen oraya gelen kararlar geri çevrilebiliyor çok keredede, bazen değil de. Olgunlaşmamışsa yeterince, çevrilebiliyor. Dolayısıyla orada yeterince tartışıldığını görüşüldüğünü düşünüyorum.(3ST)*

Katılımcılardan bir kısmı ise senato karar alma süreçlerinde iç paydaşların aktif katılımındaki eksikliğin nedenine dair “mevcut yükseköğretim mevzuatından ve senatonun işleyişinden kaynaklı katılım eksikliği görme” kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Senatoların karar alma süreçlerinde iç paydaşların aktif katılımını yeterli ve yetersiz gören görüşlerin yanında, katılımcı akademik personelden ikisi, “tüm iç paydaşların karar süreçlerine katılımını işlevsiz görme” kategorisinde görüş beyan etmişlerdir.

## Tema 6: İç paydaşların üniversite senatolarının

Tablo 6. Senato Karar Alma Sürecine Aktif Katılım

Kategori	RY	DK	MD	ST	OT	GS	AK	Toplam
Frekans (f)	3	3	3	3	3	3	15	33
Karar alma süreçlerinde iç paydaş katılımını yetersiz görme				1	1	2	11	15
İç paydaş katılımını yeterli görme	2	1	2	2	2		2	11
Mevcut yükseköğretim mevzuatından ve senatonun işleyişinden kaynaklı katılım eksikliği görme		1	2					3
Tüm iç paydaşların karar süreçlerine katılımını işlevsiz görme							2	2

Not: (RY: Rektör Yardımcısı DK: Dekan MD: Yükseköğretim Müdürü ST: Senato Temsilcisi OT: Öğrenci Konsey Temsilcisi GS: Genel Sekreter AK: Akademik Personel)

## karar alma süreçlerine ilişkin önerileri

Senatoların karar alma süreçlerinde iç paydaş katılımına ilişkin yapılan katılımcı görüşmelerinde, katılımcılara son olarak senatolardaki karar alma süreçlerine ilişkin ne tür önerileri olduğu sorulmuş ve önerileri alınmıştır (Tablo 7).

Tablo 7 incelendiğinde, “iç paydaşların üniversite senatolarının karar alma süreçlerine ilişkin önerileri” teması altında 6 kategoride katılımcıların görüş bildirdikleri görülmektedir. İç paydaş katılımcılarından akademik personelin yarısından fazlasının senato karar alma süreçlerinde kendilerini ilgilendiren, uzman oldukları konularda fikirlerinin sorulmasını “iç paydaşların kendilerini ilgilendiren konularda, uzmanlık alanlarında katılımını sağlaması” kategorisinde görüş bildirmişlerdir.

*Ölçme değerlendirme kendi alanım olduğu için; ölçme değerlendirme, özellikle değerlendirme yaklaşımları ve kullanılacak yaklaşımlarla ilgili görüşülebilir ama benden şu ana kadar dönüş isteyen olmadı. Diğer alanlarda da yine görüş alınması gerektiğine inanıyorum. (8AK)*

Eğitim öğretim gibi kendisini doğrudan ilgilendiren bir konuda katılım sağlaması gerektiğini düşünen bir akademisyen görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*Düşünüyorum sonuçta üniversitede personel olarak biz de çalışıyoruz bizlere ilişkin esasında kararlar alınıyor dolayısıyla bizim görüşümüzün alınması veya bu toplantılara bir şekilde katılmamız oldukça mantıklı olurdu. Özellikle eğitim öğretimin yürütülmesi konular yani direk bizi ilgilendiren bizim öğrencilerimizi ilgilendiren konularda kesinlikle görüşümüze başvurulması gerektiğini düşünüyorum. (13AK)*

Katılımcılar tarafından “Senato gündemine ait konuların tüm paydaşları bilgilendirme ve birimlerde daha geniş katılımı tartışılması için yeterli zaman tanıma” kategorisindeki önerilerde katılımcı ifadelerinde önemli yer tutmaktadır. Örneğin bir dekan şu şekilde görüş bildirmiştir:

*Tabi mesela şu var gündem bize diyelim ki 2-3 gün önce geliyor. Yani herkes o kadar da*

*yoğun oluyor ki, diyelim ki işte üniversitenin herhangi bir faaliyeti ile ilgili bir yönetmelik hazırlanmış, bu 10, 15, 20 sayfa olabilir. İşte okuyacaksınız bu kadar sayfayı, bu da gündem maddelerinden bir tanesi sadece, bu süre içerisinde, kendi paydaşlarınızla paylaşacaksınız falan, her zaman yeterli olmuyor açıkçası. (3DK)*

Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer bir öneri ise “Senatoda, temsili olmayan iç paydaşlardan idari personel ve öğretim elemanlarının (Prof. Doç, Dr. Öğr. Üyesi, Öğr. Gör. ve Arş. Gör.) temsiline olanak sağlama” kategorisinde olmuştur:

*Öğretim elemanlarından da bir araştırma görevlisi, bir uzman bir ya da bir öğretim görevlisi bunların da temsil edilmesi gerekir hem fakülte kurullarında, yönetim kurullarında ve senatoda. (5 AK)*

Senatolardaki karar alma süreçlerinde görülen eksikliklerin giderilmesine yönelik olarak bazı katılımcılar “Senato gündeminin paydaşlara yayma, katılım sağlanması için alt komisyonlar veya kurullar oluşturma” kategorisinde öneride bulunmuşlardır:

*Evet genellikle kararlar alınırken çokta fazla bilgi sahibi olmadığımız veya o kararın devamında gelecekte kendi akademik kurumumuza nasıl bir etkisinin sahip olacağını bilemediğimiz durumlarda karara katılmamız bazen sıkıntı verebiliyor. Çünkü o gündem maddesi hakkında yeterince bilgi sahibi değiliz. Bu bir işleyiş sorunudur. Yani burada genellikle senato üyeleri, bence kendi içerisinde alt kurullar kurulmalı ve o alt kurullarla ilgili bir işleyiş olmalı diye düşünüyorum. Çünkü her gündem maddesi ilgili kişilere hitap etmekte, o yüzden ben hiç ilgilenmediğim bir maddeye elimi kaldırarak onay vermek zorunda kalıyorum. O bir sorun. Çünkü o maddenin kurumumuza nasıl ve hangi yönde yararlı ya da zararlı etkilerinin olacağını düşünmüyoruz. Çok da doğru bir işleyiş değil. (1ST)*

Senato karar alma süreçlerinde iç paydaş katılımının ar-

**Tablo 7.** Senato Karar Alma Sürecine İlişkin Öneriler

Kategori	RY	DK	MD	ST	OT	GS	AK	Toplam
Frekans (f)	3	3	3	3	3	3	15	33
İç paydaşların kendilerini ilgilendiren konularda, uzmanlık alanlarında katılımını sağlama							10	10
Senato gündemine ait konularda iç paydaşları bilgilendirme ve birimlerde daha geniş katılımı tartışılması için yeterli zaman tanıma		2	2		1		4	9
Senatoda, temsili olmayan iç paydaşlardan idari personel ve öğretim elemanlarının (Prof., Doç, Dr. Öğr.Üyesi, Öğr. Gör. ve Arş. Gör.) temsiline olanak sağlama					1	2	5	8
Senatonun altında alt komisyonlar veya kurullar oluşturma				1			3	4
Paydaş katılımının artırılmasında senato üyelerinin daha etkin olmalarını sağlama				1	1	1	1	4
Yönetim görevi dışındakilerin senatoda temsiline olanak sağlama		1					2	3

Not: (RY: Rektör Yardımcısı DK: Dekan MD: Yüksekokul Müdürü ST: Senato Temsilcisi OT: Öğrenci Konsey Temsilcisi GS: Genel Sekreter AK: Akademik Personel)

tırılması noktasında “Paydaş katılımının artırılmasında senato üyelerinin daha etkin olmasını sağlama” kategorisinde ve “Yönetim görevi dışındakilerin senatoda temsiliye olanak sağlama” kategorisinde görüşler yer almaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, senatonun işlevi konusunda iç paydaşların farklı görüşlere sahip olduğu ve bu konuda belirsizliklerin yaşandığı, senato üyeleri dışındakilerin toplantılardan ve gündemden genellikle haberdar olmadıkları, senatodaki gündeme ilişkin paydaş görüşlerinin alınması konusunda işleyen bir mekanizmanın bulunmadığı, kararlarda paydaş katılımının sağlanamadığı gözlemlenmiştir. Bir diğer gözlem ise, senato üyesi üst yöneticilerin senatoların işleyişi ve paydaş katılımı konusunda daha pozitif görüşlere sahip olduğu ancak özellikle akademisyen görüşlerinin bunun tam tersi yönde olduğudur.

## 5. Tartışma

Bu çalışmada, üniversite yönetim organlarından biri olan senatoların, yönetişimde katılımçılık açısından bir incelemesini yapılmıştır. Katılımcıların üniversite senatolarının işlevleri konusundaki algıları incelendiğinde, katılımcıların senatoyu daha çok üniversitenin akademik bir yönetim organı olarak gördüğü söylenebilir. Üniversite senatolarında alınan kararların incelendiği başka bir çalışmada (Vatanartıran, 2013) da bu çalışmadakine benzer şekilde kararların akademik kararlar ağırlıklı olduğu, senatolarda alınan kararlarda, senatonun görevi olmamasına rağmen finansal kararları (yeni program açma) da barındırdığı ve senatoların üniversitelerin kurumsallaşma ve stratejik yönetim evrelerinde de söz sahibi olmaları gerekliliği vurgulanmıştır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda açıkça ifade edildiği üzere, senatolar üniversitelerin akademik organı olarak tanımlanmaktadır. Ne var ki bu ve diğer çalışmalarda da ortaya çıktığı üzere, senatonun kararlarının sadece akademik faaliyetleri içermediği, kurumun işleyişi ve geleceği konusunda kararlarda söz sahibi olduğu/olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Üniversitelerdeki iç paydaşların senatonun işlevlerine ilişkin görüşleri temasında, en çok kategoride görüş bildirenlerin senato üyesi olduğu, senatoda üye olarak yer almayan katılımcıların daha kısıtlı görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durum iç paydaşların, senatoların işlevlerine ilişkin tam bilgilendirilmediklerini göstermektedir. Ayrıca üniversite iç paydaşlarının, özellikle akademik personelin senato toplantılardan haberdar olmadıkları görülmüştür. Oysaki yönetsel katılım, kararların hazırlık aşamasından uygulama aşamasına kadar geçen süreçte karardan doğrudan veya dolaylı etkilenenlerin kararlara katkıda bulunmasını içermektedir (Sözen, 2013). Üniversitelerin önemli bir bölümünü oluşturan akademik personelin senato toplantılarından haberdar olmaması, paydaşların senatoların karar alma sürecine katkısını baştan engelleyen bir durumdur. Ayrıca, OECD’nin (Gramberger, 2001) katılım aşamalarından bilgilendirme basamağının tamamlanmadığını göstermektedir. Senato üyeleri ise, toplantıların acil bir gündemde ve gündeme bağlı olarak gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler, üniversite senato top-

lantılarının planlı ve düzenli bir takviminin olmadığını ve iç paydaşların bu toplantılardan haberdar olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, yasal düzenlemedeki “Senato, her öğretim yılı başında ve sonunda olmak üzere yılda en az iki defa toplanır” ifadesinin kurumlar tarafından nasıl algılandığını da ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, senato toplantılarının gündemi hakkında paydaş bilgilendirilmesi yapıp yapılmadığı konusunda farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Senato toplantısına bizzat iştirak eden katılımcıların büyük çoğunluğu, elektronik ortamda (E-posta, Elektronik Belge Sistemi) bilgilendirilme yapılmakta olduğunu ifade ederken, senatoya katılan üç öğrenciden ikisi, senato gündeminden toplantı sırasında haberdar olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan, iç paydaşlardan akademik personel katılımcılarının tamamı gündem konusunda kendilerine bilgilendirme yapılmadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, Arnstein’in (1969), OECD’nin (Gramberger, 2001), ve IAP2’nin (Involve, 2005) katılım aşamalarının ilk basamağı olarak vurgulanan bilgilendirilme basamağında eksiklikler olduğunu göstermektedir. IAP2’nin (Involve, 2005) bilgilendirme basamağındaki hedefin, karardan etkilenenlerin alınacak kararla ilgili sorunu, alternatifleri, fırsatları ve çözümlerini anlaması için dengeli ve nesnel bilgi verilmesini sağlamak olduğu ifade edilmektedir.

Ayrıca paydaşların büyük çoğunluğunun gündem hakkında görüşlerine başvurulmadığını ve senato toplantılarında görüşülecek konularla ilgili herhangi bir istişare mekanizmasının işlemediğini ifade etmişlerdir. Arnstein (1969), OECD (Gramberger, 2001) ve IAP2 (Involve, 2005) katılım aşamalarından biri olan istişare (danışma) basamağında, paydaşlardan meselelere ilişkin görüş ve geri bildirim alınması süreci bulunmaktadır. Senato üyesi katılımcılar ise, birim akademik kurullarında (fakülte, yükseköğretim) paydaş görüşlerine başvurulduğunu ifade etmişlerdir. Ne var ki, fakülte ve yükseköğretim kurullarının geniş katılıma elverişli ve karar gücüne sahip olmadığından (DPT, 2008) bu kurullarda yapılan istişarenin, tüm paydaşları kapsamayacağı değerlendirilmektedir. Diğer katılımcılardan bazıları ise, rektörlük üzerinden duyurular yoluyla veya senato üyelerinin günlük informal sohbetleri üzerinden bir paydaş bilgilendirmesinin olduğunu söylemişlerdir. Bu bulgular, üniversitelerde tanımlı bir sürece sahip, planlı ve düzenli bir paydaş görüş alışverişinin olmadığını göstermektedir. Ek olarak, araştırma katılımcılarının büyük çoğunluğu, senato karar alma süreçlerindeki paydaş katılımının yetersiz olduğuna inanmaktadır. Bu yetersizliğe yönelik, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun senatolara ilişkin maddede tüm paydaşların temsiline olanak sağlamadığı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Bu durum alan yazında geçen, üniversitelerin karar mekanizmalarında rektör ve yönetici sınıfının etkili olduğu (Aktan, 2004; Gök, 2016; YÖK, 2007), kurulların yöneticilerin kararlarını meşrulaştırma mekanizması işlevi gördüğü, kurullarda belirli bir akademisyen grubuna görev verildiği, idari personel ve öğrencilerin temsil edilmediği (Küçükcan & Gür, 2010) şeklindeki eleştirilerle örtüşmektedir. Di-



ğer taraftan özellikle senato üyesi katılımcıların büyük çoğunluğu paydaş katılımını yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Akademik katılımcıların büyük çoğunluğunun paydaş temsiliyetini yeterli görmemesine rağmen, katılımı yeterli gören kategoride görüş bildirenlerin büyük çoğunluğunun yönetici olması veya senato temsilcisi olması, bu konudaki temsil edilen ve eden arasındaki uygulamaya yönelik fikirler konusundaki çatışmayı da ortaya koymaktadır. Bu bulgu, yükseköğretimde karar mekanizmalarının yönetici kadrolarıyla özdeşleştiği (Aktan, 2004) eleştirisi ile de örtüşmektedir. Diğer taraftan, bazı katılımcılar (akademik personel), tüm iç paydaşların karar süreçlerine katılımını süreci uzatıp zorlaştırması nedeniyle işlevsiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Roberts'in (2008), hızlı karar vermenin gerektiği durumlarda katılımın zaman kaybına yol açacağı ve kamu yararının zedeleneceği görüşüyle uyumludur.

Diğer taraftan, katılımcılar, üniversite senatolarının karar alma süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik olarak, iç paydaşların kendilerini ilgilendiren konularda, uzmanlık alanına bağlı bir katılım mekanizmasının getirilmesini önermektedir. Alınacak karardan kimlerin etkileneyeceği (Involve, 2005) ve paydaşların birikimlerinden faydalanılarak kararların iyileştirilmesi (Innes ve Boher, 2004) karar alma süreçlerinde dikkat edilmesi gereken en önemli konulardandır. Bu öneri kapsamında uzmanlığa dayalı oluşturulacak kurullar ve komisyonlar, tüm paydaşların karar sürecine doğrudan ve yüz yüze katılımının zorluğunu (Roberts, 2008) gidererek yapılacak iyi bir planlamayla paydaşlar kendileriyle alakalı konularda daha etkili bir şekilde katılıma dâhil edilebileceklerdir (Involve, 2005). Ayrıca senatoda temsili bulunmayan idari personel ile diğer öğretim elemanlarının katılımına yönelik tavsiyeler de bulunmaktadır. Bu öneri, YÖK'ün (2007, 165) Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi'ndeki, "Senatolarda, fakülte dekanları, fakülte temsilcileri, üniversite öğrenci konsey başkanının yanı sıra birer profesör, doçent, dr. ögr. üyesi, öğretim görevlisi, okutman, araştırma asistanı ve öğrenci temsilcisinin yer alması" önerisini güçlü bir şekilde vurgulamaktadır.

Son olarak, katılımcılar, senato üyelerinin genellikle yönetim kadrolarından oluştuğu, bu durumun genelde yönetimin istediği yönde kararlar alınmasına yol açtığı, farklı fikirlerin tartışılması için yönetim dışında olanların kurulda temsil edilmesini önermişlerdir. Bu öneri, yükseköğretime yöneltilen; senatolarda yönetim temsili-nin ağırlıkta olduğu, kurulların göstermelik bir istişare organı olduğunu (Aktan, 2004), kurullarda belirli akademisyen gruplarından oluştuğu, öğrenci ve idari personelin temsil edilmediği (Küçükcan ve Gür, 2009) eleştirileri ile örtüşmektedir.

## 6. Sonuç ve Öneriler

Bulgular ve ilgili tartışmalar göz önünde bulundurulduğunda, incelemeye dahil edilen üniversitelerde, senatoların görevleri konusunda senato üyesi dışındaki

katılımcıların sınırlı bilgisi bulunduğu, iç paydaşların büyük çoğunluğunun senato toplantılarından ve toplantı gündemlerinden haberdar edilmediği, gündem hakkında paydaşlardan görüş alınmadığı, karar alma mekanizmalarında ve bir yönetim organı olarak hizmet etmesi beklenen üniversite senatolarının merkezi yönetim anlayışının ötesine geçemediği ortaya konmuştur. Bu bulgular, araştırmaya dahil edilen yükseköğretim kurumlarındaki en üst karar alma organlarından biri olan senatolardaki karar alma süreçlerinde, OECD'nin katılım aşamalarını içeren bilgilendirme, istişare ve aktif katılım basamaklarının (Gramberger, 2001) hiçbirinde sağlıklı bir sürecin işletilemediğini ortaya koymuştur. Bu kapsamda, üniversite senatolarıyla ilgili olarak, yasal zeminde, uygulamada ve araştırma bağlamında öneriler ortaya konmuştur. Öncelikli olarak, bulgular, senatoların varlığı ve işleyişi konularında 2547 sayılı kanunun senato ile ilgili maddesinin bağlayıcılığını teyit etmiştir. Alan yazında alternatif yönetim modellerinin uygulamada farklı pozitif etkilere neden olduklarını vurgulamaktadır. Örneğin, Delbecq, Bryson ve Van de Ven (2013) inceledikleri klasik yönetim modellerinin kusurlarını ortaya koymuş ve alternatif bir girişimci işbirlikçi yönetim modelinin kurumda güvenin sağlanması, daha iyi ve zamanında kararlar alınması ve örgüt içi çatışmaları azaltmasındaki rolünü ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda, üniversitelerde katılımcılığın garanti altına alınacağı, üniversitelerin kendi özgün senato modellerini geliştirebilecekleri hem de Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin ihtiyaçlarını ve geleneğini yansıtacak bir yasal düzenlemenin yapılması elzem görünmektedir. Yasal düzenlemenin ötesinde, üniversiteler, senatolarının yönetim organı olarak yürüttüğü faaliyetler çerçevesinde, bilgilendirme ve paydaş katılımı konularında daha şeffaf ve tüm paydaşların gündem konuları hakkında bilgilendirildiği ve kararlara katıldığı tanımlı süreçler şeklinde mevzuatlarını yenilemelidirler. Katılımcılığın planlı bir süreç halinde yeniden tanımlanması ve garanti altına alınması hem kurumsal hafızanın oluşturulmasını hem de kurumda ortaklaşa yönetimin inşasını mümkün kılacaktır. Özellikle, katılımcılıkla, yöneticilerin karar almadaki yetkilerini kaybetmesi ve akademisyenlerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki sorumluluklarını yerine getirememesi türündeki endişeler, aksine ortaklaşa/paylaşımli yönetim tarafından garanti altına alınarak, üniversitenin misyonunun gerçekleştirilmesinde, yöneticiler, öğretim elemanları, çalışanlar ve öğrenciler arasındaki karmaşık rolleri tanımlayacaktır (Heaney, 2010).

Araştırma, yönetişimin katılımcılık unsurunun yükseköğretimde uygulanmasını incelemeye yönelik olarak devlet üniversitesi özelinde, küçük bir bölge gerçeklerini ortaya koyma amacıyla oluşturulmuştur. Özellikle bu konuda Türkiye yükseköğretim sistemindeki sorunların geniş bir çerçevede ele alındığı, vakıf üniversitelerinin özelindeki uygulamaların incelendiği farklı çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

## Kaynakça

- Akkutay, E. A. (2017) Yükseköğretimde küreselleşme ve yansımaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-16.
- Aktan, C. C. (2004). *Nasıl bir üniversite*. Adapazarı: Değişim.
- Allen, D. K. (2009). Re-engineering change in higher education. *Department of Information Studies*, 2(2), 1-30.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Aypay, A. (2003). Yükseköğretimin yeniden yapılandırılması: Sosyo ekonomik ve politik çevrelerin üniversitelerde kurumsal adaptasyona etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(2), 194-213.
- Balyer, A. (2008). *Sanayileşmiş bazı ülkelerle karşılaştırmalı olarak Türkiye'de üniversite açma politikaları: Teori ve uygulama*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi
- Binbaşıoğlu, H. (2011). *Yükseköğretimde eğitim hizmetlerinin pazarlanması: Bir pilot araştırma*. Uluslararası Yüksek Öğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar Kitabı, Türkiye, 3(3), 2465-2474.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CEC (2001). Commission of the European communities. European governance: A White Paper (COM 428, 25.07.01), Brussels: EC.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: Küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Journal of Higher Education ve Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 18-27.
- Çiftçi, O. (1996). Temsil, katılma ve yerel demokrasi. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 5(6), 5-14.
- Delbecq, A. L., Bryson, J. M., & Van de Ven, A. H. (2013). University governance: Lessons from an innovative design for collaboration. *Journal of Management Inquiry*, 22(4), 382-392.
- Demirci, M. (2010). Katılımcı demokrasi açısından kent konseyleri: Eleştirel bir değerlendirme. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 19(1), 21-46.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Meteksan, Ankara.
- Dursun, D. (2004). *Siyaset Bilimi*. 2. Baskı, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Elmas, M. (2012). Bologna süreci: Uygulama veya uygulayama. *Journal of Higher Education ve Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3).
- Etzioni, A. (1975). *Comparative analysis of complex organizations*, rev. Simon and Schuster.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.
- Erdoğan, A., & Toprak, M. (2012). Governance of higher education in Turkey, leadership and governance in higher education for decision-makers and administrators. C.3, Berlin: Raabe.
- Eroğlu, H. T. (2006). Yönetime katılma biçimleri ve yerel yönetimlerde demokratik mekanizmalar. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(11), 190-206.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach*. Massachusetts: Pitman.
- Gök, E. (2016). The Turkish higher education system from the kaleidoscope of Martin Trow. *Eğitim ve Bilim*, 41(184).
- Gök, E., & Gümüş, S. (2015). Akademik bir alan olarak yükseköğretim yönetimi. *Türkiye'de Yükseköğretim: Alanı, Kapsamı ve Uygulamaları içinde*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Gramberger, M. R. (2001). *Citizens as partners: OECD handbook on information, consultation and public participation in policy-making*. Publications de l'OCDE.
- Guri-Rosenblit, S., Šebková, H., & Teichler, U. (2007). Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions. *Higher Education Policy*, 20(4), 373-389.
- Gümüş, S. (2018). ABD'de eyalet düzeyindeki yükseköğretim kurumlarının incelenmesi ve Türkiye için reform önerileri. Yönetim, kalite güvencesi ve finansman. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).
- Gündoğan, E. (2010). Yönetişim: kavram, kuram ve boyutlar. M. Akif Çukurçayır, H. Tuğba Eroğlu, Hülya Eşki Uğuz (Editörler), *Yönetişim içinde*, 15-55.
- Günay, D., & Günay, A. (2011). 1933'den günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Journal of Higher Education ve Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1).
- Günay, D., & Günay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Journal of Higher Education ve Science /Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1).
- Gürüz, K. (1994). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim, bilim ve teknoloji*. TUSİAD.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim (Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri)*. Ankara: ÖSYM Yayınları 4.
- Haktankaçmaz, M. İ. (2004). Türk kamu yönetiminde yönetişimin uygulanabilirliği. *Amme İdaresi Dergisi*, 37(1), 45-62.
- Heaney, T. (2010). Democracy, shared governance, and the university. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(128), 69-79.
- Hoştut, S. (2018). Türk üniversitelerin paydaş analizi. *Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(3), 188-200.
- Innes, Judith E., & Booher, David E. (2004). Strategies for the 21. st century. *planning, Theory ve Practice*, 5(4), 419-436.
- Involve. (2005). İnsanlar ve katılım: Yurttaşlar karar almanın merkezine nasıl yerleştirilir. Kalkınma Bakanlığı.
- Jessop, B. (1995). The regulation approach, governance and post-Fordism: alternative perspectives on economic and political change? *Economy and Society*, 24(3), 307-333.
- Jessop, B. (1998). The rise of governance and the risks of failure: the case of economic development. *International Social Science Journal*, 50(155), 29-45.
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher education*, 56(3), 303-324.
- Kalfa, C., & Ataay, F. (2008). Yönetişim: Devlet toplum ilişkilerinde yeni bir aşama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3).
- Kooiman, J. (1993). Social-political governance: Introduction. Ed: Jan Kooiman, *Modern governance new government-society interactions içinde*, London, Sage Publications, 1-6.
- Korkut, H. (2002). *Sorgulanan yükseköğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. T.C. Yükseköğretim Kurulu.
- Kuruuzum, A., Asilkan, O., & Cizel, R. B. (2005). Student participation in higher education institutions in Turkey. *Higher Education in Europe*, 30(3-4), 345-355.
- Küçükcan, T., & Gür, B. S. (2009). *Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştır-

- maları Vakfı.
- Kwiek, M. (2002). Yükseköğretimi yeniden düşünürken yeni bir paradigma olarak küreselleşme: Gelecek için göstergeler, (Çeviren: Emrah ve Akbaş), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 132-154.
- Lima Bildirgesi (2003). Akademik özgürlük ve yükseköğretim kurumlarının özerkliği dünya üniversiteler servisi. *Eğitim, Bilim ve Toplum Dergisi*, 1(4), 88-92.
- Lukensmeyer, C. J. (2012). *Bringing citizen voices to the table: A guide for public managers*. John Wiley ve Sons.
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescription. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93-115.
- Memduhoğlu, H. B., & Yılmaz, K. (2013). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi, 1-556.
- Menon, M. E. (2005). Students' views regarding their participation in university governance: Implications for distributed leadership in higher education. *Tertiary Education and Management*, 11(2), 167-182.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Nabatchi, T. (2012). *A manager's guide to evaluating citizen participation*. Washington, DC: IBM Center for the Business of Government.
- Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming government. *Reading Mass. Adison Wesley Public Comp.*
- Özer, M. A. (2006). Yönetişim üzerine notlar. *Sayıştay Dergisi*, 63(1), 59-89.
- Özoğlu, 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.
- Rhodes, R. A. (1997). *Understanding governance: Policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Open university press.
- Roberts, N. C. (2008). The age of direct citizen participation. Nancy C. Roberts (ed.), *An ASPA Classics Volume*, United States of America: M.E. Sharpe, 3-9.
- Rochford, F. (2001). Issues of university governance and management giving rise to legal liability. *Journal Of Higher Education Policy and Management*, 23(1), 49-61.
- Ruige, A., Üskent, S., & Micka, P. (2014). *Yönetişim ve katılım etkili katılım için araçlar yöntemler mekanizmalar*. İçişleri Bakanlığı Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, Yönetişim ve Katılım Rehberi, Stratejik Yerel Yönetişim Projesi, Başak Matbaası.
- Sözen, S. (2013). *Kamu yönetimi*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2979
- Stoker, G. (1998). Governance as theory: Five propositions. *International Social Science Journal*, 50(155), 17-28.
- Şaylan, G. (1979). Bürokratik sistemlerde yönetime katılma olgusu ve yapısal sınırlılıklar. *Amme İdaresi Dergisi*, 12(2), 19-32.
- Şenses, F. (2007). *Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler*. Economic Research Center Report, ODTÜ, Ankara.
- Tekeli, İ. (1999). *Modernite aşılırken siyaset*. İmge Kitabevi.
- Theall, Michael. (2002). Evaluation and assessment: An institutional context. In R. M. Diamond (Ed.), *Field guide to academic leadership* (pp. 225-240). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Turan Tek, H. (2013). Yönetişim ve yeni kamu yönetimi. F. Neval Genç (Ed.), *Yönetişim, Türk kamu yönetimine yansımaları içinde*. Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Vatanartiran, S. (2013). Roles and functions of university senates in Turkish universities. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Visakorpi, J., Stankovic, F., Pedrosa, J., & Rozsnyai, C. (2007). Türkiye'de yükseköğretim: Eğilimler, sorunlar ve fırsatlar. İstanbul: Graphis Matbaa Yayıncılık.
- Yamaç, K. (2009). *Bilgi toplumu ve üniversiteler*. Eflatun Basım Dağıtım Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 103-121.
- Yılmaz, O. (2001). *Kamu yönetimi reformu*. Ankara: DPT.
- Y.Ö.K. Kanunu. (1981). 17506 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 2547 sayılı YÖK Kanunu.



# Student Mobility Management System and Business Intelligence Solution for Higher Education Institutions

## Yükseköğretim Kurumları İçin Öğrenci Hareketlilik Yönetimi Sistemi ve İş Zekası Çözümü

Muhammet Damar\*

Dokuz Eylül University, Information Center, Rectorate, İzmir, Turkey

**Orcid:** M. Damar (0000-0002-3985-3073)

**Abstract:** Erasmus+ is a form of mobility supported by the European Union that provides education and internship opportunities at another contracted university abroad, subject to the agreements that university students and even faculty must adhere to. This way, international education opportunities are provided, and in addition to cultural exchange and integration, the goal is to increase international cooperation. This mobility is critical to its students' career development. While managing student mobility is straightforward for universities with a small number of programs, it can become complicated and time consuming for universities with a large number of faculties and institutes, and thus students. Our study proposes an information system for managing this complexity effectively. Prior to modeling, the developed information system was successfully run, with the goal of managing the process effectively. The study shares user experiences, critical points in the needs analysis process, developed processes and user roles, as well as screenshots of developed systems and their tasks. The findings indicated that administrators in universities welcomed such practices, and that effective management was provided for universities with intensive programs, particularly those with difficult-to-coordinate and dispersed campuses. By incorporating business intelligence technology into the developed system, it is ensured that educational technologies used in higher education institutions are up to date. No study has been identified in the literature that comprehensively evaluates the learning mobility process and connects the subject to current technologies.

**Keywords:** Erasmus, higher education, international student mobility, information system, business intelligence.

**Özet:** Erasmus+, Avrupa Birliği tarafından desteklenen, üniversite öğrencilerinin hatta personellerinin buldukları üniversitelerinin tabi olduğu anlaşmalar ile yurtdışındaki bir başka anlaşmalı üniversitede eğitim ve staj fırsatı sunan bir hareketlilik türüdür. Bu sayede uluslararası eğitim olanağı sağlanmakta, kültürel paylaşım ve entegrasyon yanında, ülkeler arası işbirliğinin artırılması hedeflenmektedir. Bu hareketlilik öğrencilerinin kariyer gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Öğrencim hareketlilik sürecinin yönetimi az sayıda programa sahip üniversiteler için kolay olurken, çok sayıda fakülte ve enstitüye, dolayısı ile öğrenciye sahip üniversiteler için karmaşık ve yönetilmesi güç bir hal alabilmektedir. Çalışmamız bu karmaşıklığın etkin bir şekilde yönetimi için bir bilgi sistemi önermektedir. Geliştirilen bilgi sistemi, modelleme öncesi başarılı bir şekilde çalıştırılmış, sürecin etkin bir şekilde yönetilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, kullanıcı deneyimleri, ihtiyaç analizi sürecindeki kritik noktalar, geliştirilen süreç ve kullanıcı rolleri, geliştirilen sistemlerden ekran görüntüleri ve görevleri sistematik olarak paylaşılmaktadır. Bulgular, üniversitelerde bu tür uygulamaların yöneticiler tarafından olumlu karşılandığını, yoğun programlara sahip özellikle koordinasyonu zor ve dağınık kampüslere sahip üniversiteler için etkin bir yönetimin sağlandığını göstermiştir. İş zekası teknolojisinin geliştirilen sisteme entegrasyonu ile eğitim teknolojileri anlamında güncel bir teknolojinin yükseköğretim kurumlarında kullanılması sağlanmaktadır. Literatür incelendiğinde öğrenim hareketlilik sürecini, kapsamlı bir şekilde değerlendiren, güncel teknolojiler ile konuyu kapsamlı bir şekilde paylaşan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Erasmus, yükseköğretim, uluslararası öğrenci hareketliliği, bilgi sistemi, iş zekası.

## 1. Introduction

Due to the chances, they provide for students, exchange

programs, in which students meet classmates from different cultures and nations and learn in a different setting, are crucial in terms of gaining experience and building

\* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : muhammet.damar@deu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 03.02.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 12.08.2022

doi: 10.32329/uad.1067442

interpersonal skills. These programs, which go by various names like Erasmus, Mevlana, and dual diploma programs, are carried out under the auspices of bilateral agreements between institutions. Different program and department levels that offer curricula in various areas can be split down into agreements. These programs are in high demand, especially at large universities with a large number of programs and students, hence application and admission processes are quite difficult. In addition to the basic difficulties of managing applications, quota allocations, and student admissions, monitoring the efficiency and efficacy of both students and agreements is a critical administrative problem to overcome. Students, for example, expect to be able to take advantage of these chances in a fair and equal manner in the applicable institution for mobility.

The beginning conditions are maintained by national agencies of European Union (EU) countries, as well as the quotas and cash supplied to higher education institutions by these organizations. As a result, the institution's future stages of the process should proceed in the same manner, with the help of methodical approaches, processes, and a system to support them. The study's goal is to suggest a business intelligence (BI)-based monitoring system as a solution to the described challenge in this setting.

The dashboard components of the reporting system developed within the business intelligence platform include summary reports, performance indicators, and visuals to monitor the number of students participating in which program and student mobility based on faculty, program, or campus, as well as agreements and related statistics within the institution's relevant mobility period. We can now handle massive volumes of data and extract information in real time thanks to advancements in information and communication technologies. We can extract relevant and actionable information from databases using data mining technologies. Business intelligence technology employs a range of strategies for extracting data's information and making optimum use of it.

Instant situation evaluation, process management, and effective decision-making can all be accomplished by linking the core database directly to such a reporting platform. The study uses hypothetical data to demonstrate the applicability of the built system, providing a good practice example for the application of cutting-edge technology in higher education institutions. Despite the fact that the report components were created expressly for the problem, the tools and platforms used to create the reports are general-purpose and serve as a model for developing an effective monitoring mechanism for other processes in higher education institutions. Many procedures, including educational operations, have been carried out online and on digital platforms in recent years, making it easy to collect and store essential data. As a result, building databases, data warehouses, and business intelligence-based support systems to extract usable

information from these data has become quite simple. When study is assessed from this perspective, also offers a technical framework for monitoring other processes.

## 2. Importance of the Study

For years, numerous different institutions in European countries have participated in Erasmus student mobility. Although there is various research on Erasmus mobility in the literature (Mirici et al., 2009; Ersoy, 2013; Boyacı, 2011), no study that completely assesses the learning mobility process and shares its application with current technology in this area has been found. The developed application allows users to analyze and evaluate the number of bilateral agreements as well as the diversity of students who benefit from mobility. In terms of educational technologies, it is clear that participation in studies in this area in the literature is advantageous to higher education institutions' efficacy.

There has been a rapid growth of digital technologies in today's knowledge society. In ways that were unimaginable even a few years ago, digital technology has become an integral part of contemporary education (Selwyn & Facer, 2014). The incorporation of ICT into teaching and learning, colloquially referred to as educational technology, has evolved into a critical component of general education, particularly in developed countries (Smeda et al., 2018). This change and transformation are becoming increasingly necessary for all societies on a daily basis (Pates Sumner, 2016). Higher education institutions are investing in a variety of educational innovation initiatives, many of which incorporate a variety of technologies (Gasevic et al., 2019). This occurs throughout the educational system, from kindergarten to higher education.

Furthermore, the use of current technology in higher education institutions in terms of educational technologies has been exposed to discussion thanks to this application realized through business intelligence technology. In terms of the language in which it was published, the study has a global significance. Simultaneously, it can be mentioned that it provides a valid evaluation not only for EU countries, but also for many networks that carry out international student mobility, as well as the rule makers and administrators in these networks.

## 3. Purpose of the Study

As of the 2021 academic year, 617 universities in France, 459 universities in Germany, 379 universities in Poland, 280 in United Kingdom, 266 universities in Spain, than there are more than two hundred higher education institutions operating in Turkey after Spain (Statista, 2021). Student mobility directly concerns many universities across Europe and many students who receive undergraduate, graduate and doctoral education in these universities. For this mobility, which is sustained by the national agencies funded by the EU and the quotas and funds provided by these agencies to higher education ins-

tutions, it is considered important that students benefit from these opportunities in a fair and equal manner in the relevant institution.

Mobility achieved through bilateral agreements is of critical importance for university students and students' individual career development. It is considered important that students benefit from these opportunities in a fair and equal manner in the relevant institution for this mobility, which is maintained thanks to the national agencies of the countries of the EU and the quotas and funds provided by these agencies to higher education institutions. With this fact, the research is able to monitor the agreements that students are entitled to during the relevant mobility period, to report information such as how many students go to which program, and enables the management of student mobility based on faculty, program or campus. With the support of database management and business intelligence technologies, this study attempts to address the basic research issue of how a reporting system could be developed to monitor and manage international mobility processes at higher education institutions.

#### 4. A Brief Evaluation of Erasmus Mobility and Turkey

The Erasmus Higher Education Program was established to support or develop higher education policies for EU members and applicants, to enable higher education institutions to engage in short-term student and personnel mobility, and to produce and implement cooperative projects with one another (Taylan, 2021).

In terms of education and culture, the Erasmus Program makes a significant contribution to Turkey's integration with the EU (Demirer, 2015). The Erasmus+ Program, which began in 1987-1988 with 11 countries and 3.244 students, was first intended exclusively for the mobility of higher education students, but it eventually expanded to include vocational education, adult education, school education, youth, and sports. The Erasmus+ Program, which has been in place for more than 30 years and funds approximately 10 million people to travel to another European country for activities such as education, internships, volunteer work, and professional development, has gone through several stages (Adanır & Susam, 2019).

Higher education students can study or train at a company, and higher education personnel can study or train overseas, thanks to this training. EU Member States, Iceland, Liechtenstein, Norway, North Macedonia, and Turkey are among the 34 Erasmus+ Program countries. All other countries in the globe are considered partner countries. Turkey, which has one of Europe's highest levels of student mobility in higher education, was first included in the process in 2004 under the Erasmus program, and the number of students engaging in the mobility has increased practically every year since then. By sponsoring education, training, youth, and sport, Eras-

mus+ promotes education and youth systems while also increasing employability. Between 2014 and 2020, Erasmus+ will provide opportunities for 3.7 percent of young people in the EU to study, volunteer, or acquire professional experience in another country. This program is managed by national agencies formed in each country (Turkish National Agency Website: <https://www.ua.gov.tr/>) (EU Commission, 2019).

The Erasmus Program was created to improve the quality of higher education while also expanding the European dimension. In four aspects, it can be classed as inbound or outbound: student mobility, internship mobility, teaching mobility, and staff training mobility. The transition will occur as institutions open up to the outside world, enhance their relationships with other universities, and ensure student and teaching staff mobility.

The Erasmus Program is said to be the first large European program in this field, with specific goals in higher education. Despite the fact that the Erasmus Program is part of the Socrates Program, it is a far older program. Since 1976, research to promote inter-university ties have been conducted, according to the report. Between 1976 and 1986, cooperative study programs were formed to promote university partnerships by allowing academic staff and students to exchange. These research set the foundation for the Erasmus Program to be established (Ağrı, 2006).

International student mobility, which is one of the most important issues of internationalization for higher education institutions, has become an area where countries and higher education institutions all over the world have focused and developed policies in the 1980s, according to Arkalı-Olcay & Nasır (2016). It was founded in 1987, they said, to facilitate the mobility of its employees and to stimulate the European higher education industry. They also claimed that the international student economy has grown rapidly in the previous 20 years, and international student admittance has become a global competitive field for governments and academic institutions seeking to enhance their share of the growth.

Kasalak (2013) found that while participants in the Erasmus staff mobility lecturer mobility program faced challenges in terms of foreign language, nutrition, transportation, and climate, they benefited in terms of foreign language development, learning about different cultures, and understanding the educational system. Furthermore, the reasons for Turkey's participation in this study include: building a network to develop joint projects, gaining experience abroad, learning about different countries, cultures, universities, teaching staff, and educational systems, and strengthening academic relations and professional development.

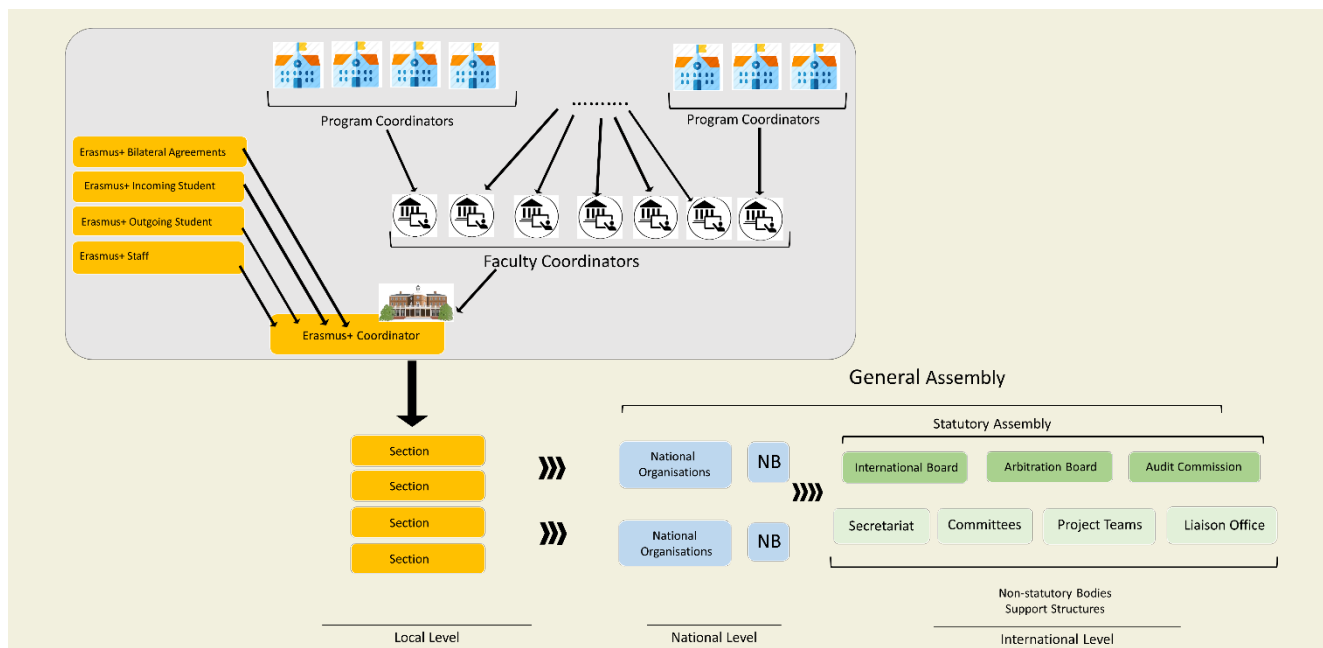
According to Baykara & Kuzulu (2021), students who will participate in the learning mobility program, which accounts for the majority of Erasmus mobility, can be

granted the right to benefit from mobility through an election made by the university where they are registered, as long as they meet certain military requirements. The first of these requirements is that the student is enrolled as a full-time undergraduate, graduate, or doctorate student. The second requirement is that the student have a cumulative grade point average of at least 2.20 on a 4-point scale at the undergraduate level and at least 2.50 on a 4-point scale at the graduate or doctorate level. The student must also have an appropriate European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) credit load for learning mobility, which is becoming increasingly crucial with the Bologna process (Özmen et al., 2015). Of course, depending on exceptional circumstances such as handicap or past involvement, the scoring and registration restrictions for entry may differ.

The following are the key concepts that the EU's education policy are based on (Duman, 2002; Ağrı, 2006). Multiculturalism, mobility, universal education, professional knowledge, global openness, interactive teaching methods, continuous education/lifelong education, education for a unified Europe, reciprocal experience sharing, learning society/information society. Figure 1 depicts an intra-university Erasmus mobility organizational structure for Turkey, as well as a holistic framework that involves foreign stakeholders in the process. The Erasmus Mobility program is coordinated by universities in Turkey's Foreign Relations Coordinatorship. To accommodate this worldwide student movement, many colleges have diverse organizational systems. In addition, not only Erasmus Mobility, but also the Foreign Relations Coordinatorships within our universities coordinate the Farabi student exchange program in Turkey and the Mevlana student exchange program around the world. Since this is the point we focus on in our Erasmus Mobi-

lity research here, the organizational structure for Erasmus Mobility is taken as a reference, leaving out other types of mobility. For the structure shown in Figure 1, Marmara University Foreign Relations Coordinatorship (MUUIAIO, 2021) was taken as reference, with the thought that it reflects the general structure in Turkey and the most appropriate structure that can meet the needs.

In 2019, Turkey received grants of 83 million Euros from mobility in the sectors of higher education, vocational education and training, school education, adult learning, and youth for 1,333 projects and 44,953 participants. In terms of outgoing students, Turkey's international mobility situation was evaluated in the following years: 2014-2015 (students:12.2006, trainees:2.672, students and trainees:0, total:14.678), 2015-2016 (students:12.964, trainees:3.111, students and trainees:104, total:16.179), 2016-2017 (students:13.303, trainees:3.586, students and trainees:119, total: 17.008), 2017-2018 (students:13.834, trainees:4.017, students and trainees:106, total:17.957), 2018-2019 (students:13.131, trainees:4.188, students and trainees:142, total:17.461). For students coming in for semesters as part of Erasmus mobility, the scenario is the same: 2014-2015 (students: 6.603, trainees:1.340, students and trainees:0, total:7.943), 2015-2016 (students:5.793, trainees:1.153, students and trainees:524, total:7.470), 2016-2017 (students:2.222, trainees:812, students and trainees:529, total:3.563), 2017-2018 (students:2.007, trainees:1.096, students and trainees: 418, total:3.521), 2018-2019 (students:2.721, trainees:1.450, students and trainees:408, total:4579). Staff mobility is a different sort of Erasmus mobility. The number of incoming and outgoing staff by years in Turkey can be expressed as follows: 2014-2015 (outgoing: 2.757, incoming: 2.206), 2015-2016 (outgoing: 2.772, incoming: 1.520), 2016-2017 (outgoing: 3.334, incoming: 1.199), 2017-2018 (outgoing: 3.244, inco-



**Figure 1.** Erasmus + Local, National and International Levels General Structure

**Reference.** Derived from the ESN Annual Report, 2020. The Internal Erasmus Mobility Organizational Structure and a Holistic Structure of a University for Turkey have been revealed.

ming: 1.958), and 2018-2019 (outgoing: 3.244, incoming: 1.958). While Marmara University, Anadolu University, and Yıldız Technical University are the institutions sending the most students, Poland, Germany, and Spain are the nations that accept the most students from Turkey, respectively (EU Commission, 2019).

According to data from ESN Annual Report (2020) data, in general, the income of Erasmus Student Network for 2019-2020 mobility is 1,193,147€ (membership fees: 57,920€, services: 269,895€, public funding: 684,031€, sponsorship: 79,736€, others: 101.565€), expenses (staff: 357.730€, headquarters: 237.093€, network services: 49.151€, events & meetings: 124.608€, projects: 317.416€, others: 17.490€) are 1.103.573€. Budget condition by year: 523 thousand in 2015, 882 thousand in 2016, 1.133 thousand in 2017, 980 thousand in 2018, and eventually 1.193 thousand in 2019, as previously announced. 1,000 higher education institutions across Europe that are partners in the Erasmus + program have involved 350,000 students in this process.

Higher education institutions were given 31,963,311 € in the 2021 application period by the Turkish Ministry of Foreign Affairs, Directorate for EU Affairs, Turkish National Agency, Higher Education Coordinator. This budget has a total of 20.000.000 € set out for Student Study Mobility. Higher education institutions received 40,079,502 € in funding for the 2020 application year, including 26,530,000 € set out for learning mobility (KA131, 2021). When the results of the Mobility in Higher Education Projects for the 2021 Application Period are analyzed, it is clear that there is a significant competition for education, internship, and training mobility of personnel among Turkey's more than 200 universities. Although there are substantial disparities between newly formed institutions and well-established universities in terms of sharing the resources defined on the National Agency's website (KA131, 2021 can be viewed).

In fact, in this case, the best and most efficient use of the given cash and learning mobility opportunity is required. As a result, the requirement for each university to employ this process effectively and efficiently inside its own institution occurs within the structure that demonstrates interaction from the international structure to the national structure. The research presented solves this gap by presenting a methodology and practice for internal dynamism and resource management that is applicable not only to Turkey but to other Erasmus+ mobility universities.

## 5. Business Intelligence (BI) and Higher Education

In the education industry, as in all other sectors, advances in information and communication technologies necessitate the adoption of cutting-edge technology tools. This situation can be attributed to both sector competitiveness and the desire of managers, who have now become

stakeholders in the sector, to perform a good job and continue their operations by making smart judgments based on information. This is not simply a factor that gives the educational system a competitive advantage. Managers who have authority over various aspects of education, including students, teachers, budgets, activities, resources, and processes, will guarantee that their operations are not only efficient and sustainable, but also that the service provided is integrated. Zulkefli et al. (2015) stated that due to the increasing amount of data collected and distributed from universities, internal and external sources, new technical and managerial approaches are constantly sought for better use of existing data and information. He stated that it enabled him to develop innovative tools to collect data. At this point, business intelligence technology emerges as a digital tool that is fed by many systems and can be used at different decision levels at the operational, tactical and strategic level.

Hasan et al. (2016) assessed Higher Education's readiness for business intelligence solutions across three dimensions: organizational (strategic alignment, information technology partnership, education requirements and policies, management and leadership), technological (technical readiness, data source and information), and social (decision process engineering, culture around use of information and analytics, continuous process improvement culture). BI has indicated that it has considerable potential to turn data from distributed and diverse sources into valuable information to help institutional decision making, management, and strategic planning, as it is a vital tool for higher education institutions.

According to Guster & Brown (2012), BI stands out as a very promising alternative for much-needed operational efficiency in higher education. According to León-Barraño et al. (2015), education management requires knowledge management in order to give a strategic and forward-looking perspective, as well as effective and efficient people and material resource management. It also encompasses other levels, according to them, such as marketing, particularly in administration, student monitoring, teacher monitoring, general budget and expenditure monitoring, and market opportunity evaluation.

According to Santi & Putra (2018), the future of business intelligence will necessitate the use of multiple technologies to realize the design, the first of which is the technique (Data Mining, Viable System Model, Learning Analytics), and the second is the tools or products derived from the technology. In addition, his contributions to higher education include resource sharing, evolve knowledge, quality improvement for managerial decisions, innovation in research and development, educational initiative improvement, prediction of behavior, resource efficiency and effectiveness, competitive improvement, consumption trends, and a new model of assessment.

When looking at the literature on business intelligence technology and higher education institutions, the fol-



lowing topics come up: its applications (Hamad, 2021), improve performance in higher education (Abduldaem & Gravell, 2021), model to evaluate some national higher education (Khatibi et al., 2020; Ülker & Coşkun, 2021), analyzing educational data (Villegas-Ch et al., 2020), data and information for student admission process (Mirwansyah & Sari, 2021), governance framework in a university (Niño et al., 2020), quality management of higher education institutions (Pérez -Pérez, et al., 2018), performance measurement (Vallurupalli & Bose, 2018), course management systems (Van Dyk & Conradie, 2007), providing a framework and component dedicated for university's management (Muntean et al., 2011). Higher education and business intelligence studies have been conducted in a variety of disciplines, as may be shown.

When it comes to the internationalization of today's higher education institutions and the need for graduating students to be compatible with international qualifications and skills, as well as international working conditions, the use of current technology, such as information systems and business intelligence, in a very popular mobility process, within the framework of the research questions created, contributes to the digital transformation of higher education. It might also be claimed that it will contribute significantly to improved adaptability.

## 6. Implementation and Methodology

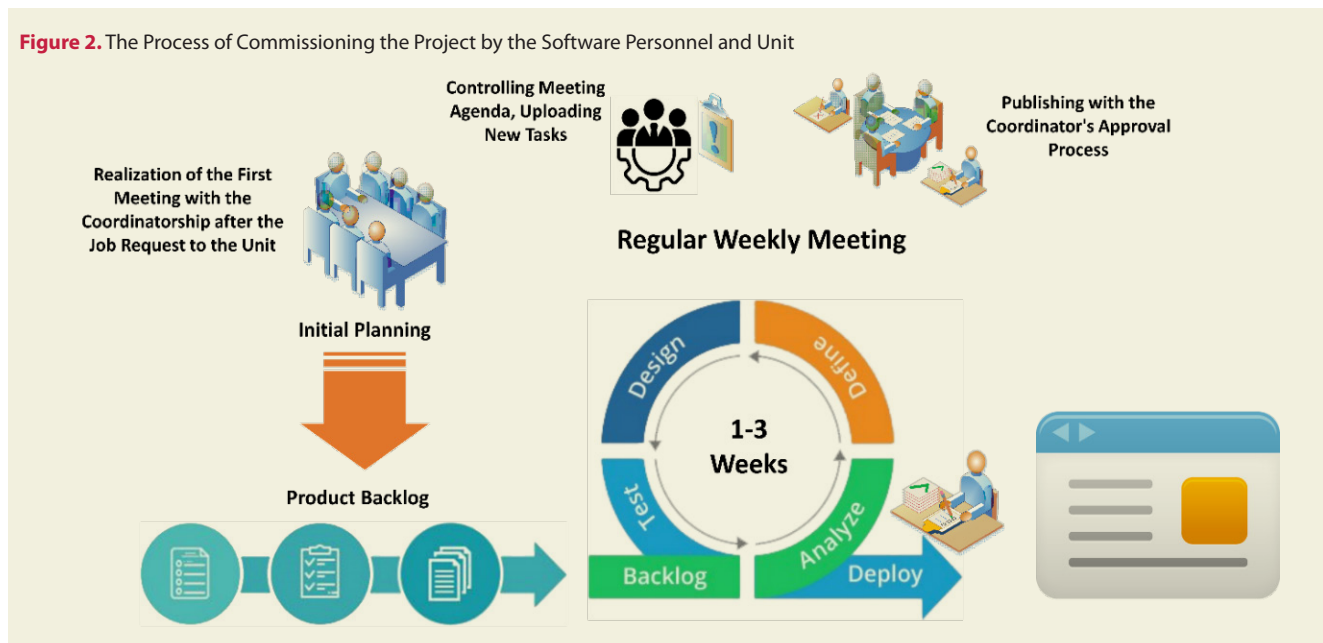
In the study, the modeling of the application, which has been successfully run in the Erasmus learning mobility process for the 2019-2020, 2020-2021 education period, in a university for bilateral agreements, and the process has been managed effectively, is discussed so that it can be applied to other universities.

The developed application provides the opportunity to analyze and evaluate the number of bilateral agreements and the texture of the students benefiting from the mobility. In addition, in the application to be modeled, Mic-

rosoft Power BI technology was used for the visualization and analysis of the data stored in the Oracle database, and it was requested to talk about the possibilities of this current technology for higher education institutions, especially for administrators and rule makers, and to discuss the subject. Demo data are used in the application process of the design and presentation of the study.

Although a random software methodology seems to have been applied in the management of the software process in the implementation, the project bears similarities with the scrum methodology at the macro level and considering the way the project is progressed. Scrum management is the most popular and current application development framework in software engineering. It is based on the assumption that many modern software projects are quite complex and it would be difficult to plan them all from the beginning (Cervone, 2011; Ma'arif et al., 2018; Moe et al., 2010). The most basic feature of the Scrum methodology is that it is observer, developer and iterative. Not all scrum functions and roles fit well due to being a small team. However, the program is similar to the methodology in terms of backing up the data, designing the screens around a round table with the users, revising them in line with possible feedback, completing the program through step-by-step feedbacks, finalizing it and publishing it. It can be stated below that the realization process of the project coincides with the principle of observation in terms of unit approval, testing and implementation process and its step-by-step implementation in small parts, and the principle of transparency by recording every meeting and process.

After each software delivery, the screens and the developed software were revised with user requests. In this respect, it coincides with the harmonization principle of the scrum software methodology. Of course, different people or people can be assigned for many different roles, such as in a professional software company, and people can specialize in certain subjects. In fact, this situation cons-





titutes the basic feature of a real scrum methodology. In public institutions, sometimes more than one role can be undertaken by a single person. The whole process can be developed by a software personnel, meetings, screen designs, commissioning of applications, recording of user feedback and management of all these processes can be carried out by a single person. In this respect, it coincides with the random expression. Although in principle such methodologies can be operated, in reality they are not

fully functional. This is a quality-enhancing feature for effective project output, it can prevent the desired quality perception from appearing as output at the end of the project.

In the study, a detailed and effective reporting process of an information system and the implementation of this process are explained in the methodology section, and the experience gained, the outputs of the application are

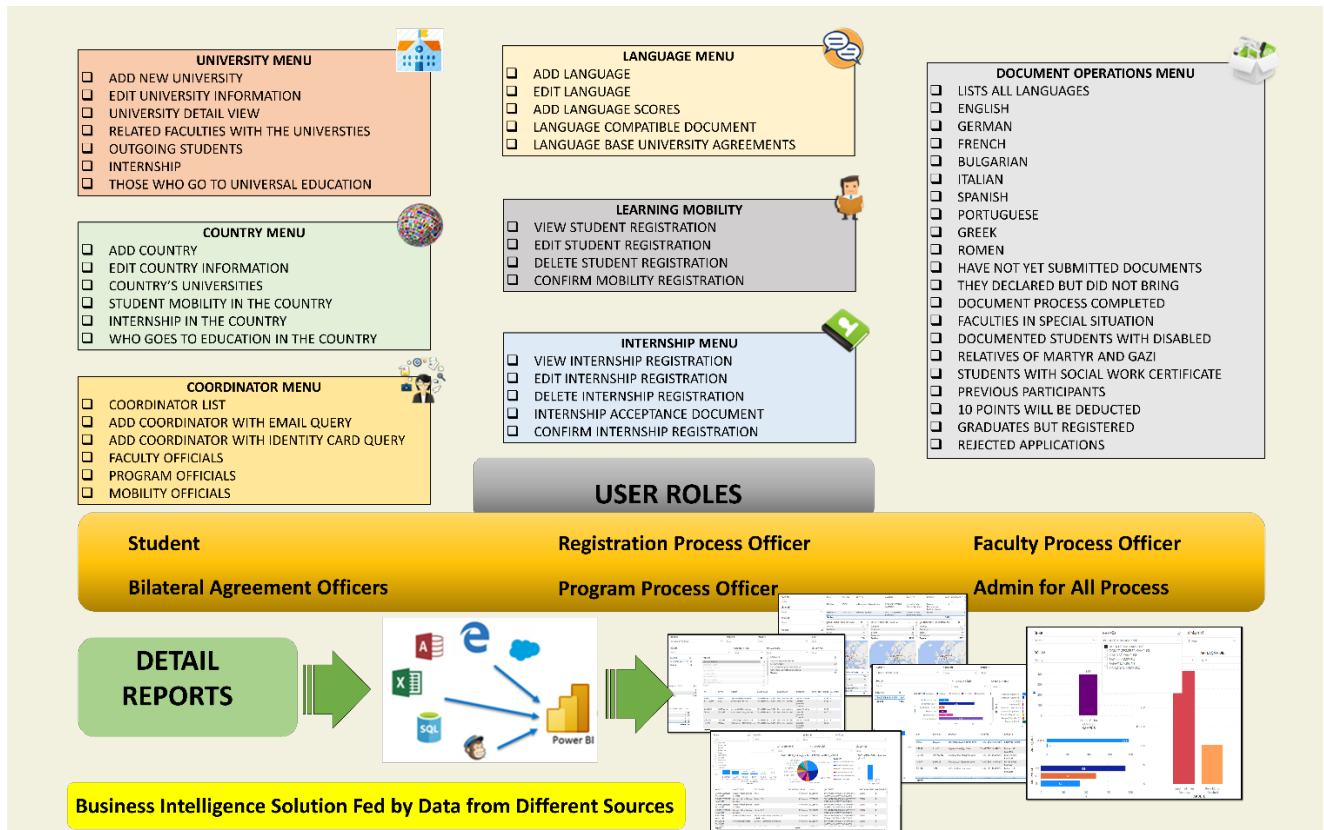


Figure 3. Program Menus and Business Intelligence Solution

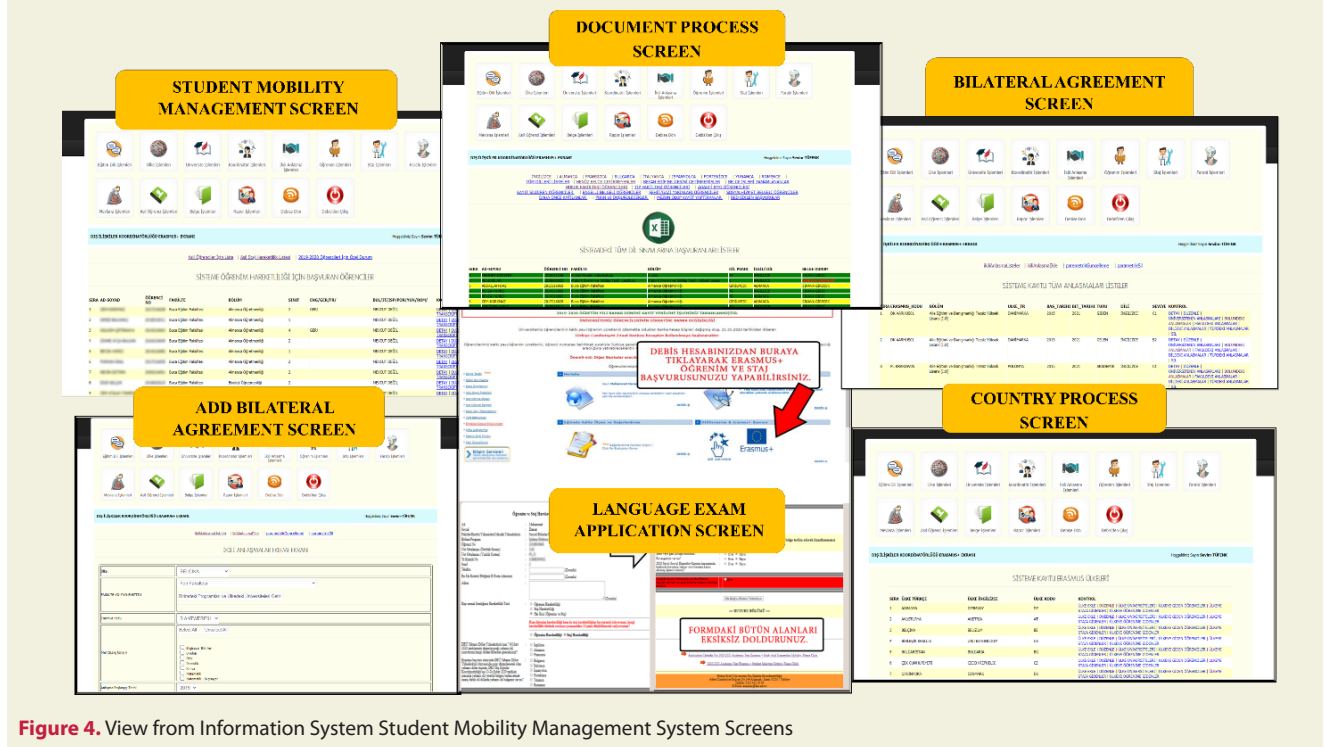


Figure 4. View from Information System Student Mobility Management System Screens

expressed in the conclusion section, the importance of the subject and the evaluation of its place in the literature are expressed in the discussion section.

## 7. Results

In the light of the findings, it provides an effective bilateral agreement management for institutions with dispersed campuses and universities with intensive programs and departments, where such practices in higher education institutions are very positive for administrators. The fact that bilateral agreements and student densities can be seen on a unit basis has led to the questioning of the qualifications of the faculty or department coordinators of the administrators in this job that they do with secondary or tertiary priority. The study reveals whether students who graduate from programs that provide foreign language education, such as English language literature, German teaching, and American culture, benefit more from mobility, and whether students benefit from student mobility in programs like medical school or engineering faculty, where they enter with high scores. It has also been noted how beneficial this mobility has been during the master's and doctoral programs. The produced application's and business intelligence solution's program menus are detailed below.

The general view of the developed application is shown in Figure 4 below from the bilateral agreement addition screen. Each menu has different tasks (such as adding bilateral agreements screen, country transactions, registered universities and country codes, coordinator transactions, agreement transactions, language exam management of applicants, student registration management screen.) and the purpose of these screens is to ensure a healthy education and internship mobility. The way it is operated is to ensure that the institution takes this process with minimum effort. As stated in the methodology section during the development process of the software, the screens were not delivered to the relevant unit as a whole. The screens are designed 2-3 times, step by step, taking into account user feedback and experience, even in some steps that may negatively affect the experience or reduce user performance. The most essential of these is the screen for adding bilateral agreements, which takes a long time for users. The fact that colleges have bilateral agreements with one another does not imply that all students would be able to move around. As a result, this scenario becomes inextricable and difficult, especially for institutions with many faculties or institutes.

As previously noted, the agreements include reference data not just for outgoing students but also for new students. Quotas based on agreements at the undergraduate, graduate, or doctorate level, as well as the expiration dates of these agreements, can be significant and helpful to institution administrators. As a result, it's worth noting that all of these aspects, from the periodicals through the project completion process, become an input that improves the project's quality by taking into account user

experiences.

Another element that senior management may want from the developed information system is an excellent reporting system that allows them to see the process efficiency and texture in general. This is only possible if the data gathered from diverse sources provides answers to some questions. These can be reclaimed in the following way:

- How many applications did the department submit?
- How many students applied for learning mobility from each department?
- How many students from which department have applied for internship mobility?
- How many students from which department have been successful in language exams?
- How many students from which department were denied the opportunity to study abroad owing to the quota despite satisfying all of the requirements?
- Which faculties/programs/departments provide the most intensive learning mobility to their students in terms of years?
- How many agreements does each department have with which universities?
- Is there a program or, if we go even further, a faculty or a institutions that does not have an international department agreement?
- What is the distribution of the Erasmus budget among the departments and faculties that benefit from it?
- Which countries or universities are the most popular among students?

These concerns can, of course, be raised further. For these questions to be answered, not only the data obtained from the information system data, but also the periodic screens presented by the National Agency to the foreign relations coordinator of the universities (See: Mobility Tool+) and the data that can be obtained from these screens can attract the attention of the administrators. For this reason, these data, which can be obtained in Excel, provide important information to units and unit managers, especially about corporate budget management. Figure 5 depicts the application that was created using the Microsoft Power BI tool.

The business intelligence solution built was used to get answers to all of these queries. The Microsoft Power BI application is used because data can be exported in multiple forms such as Excel or CSV from a variety of dif-

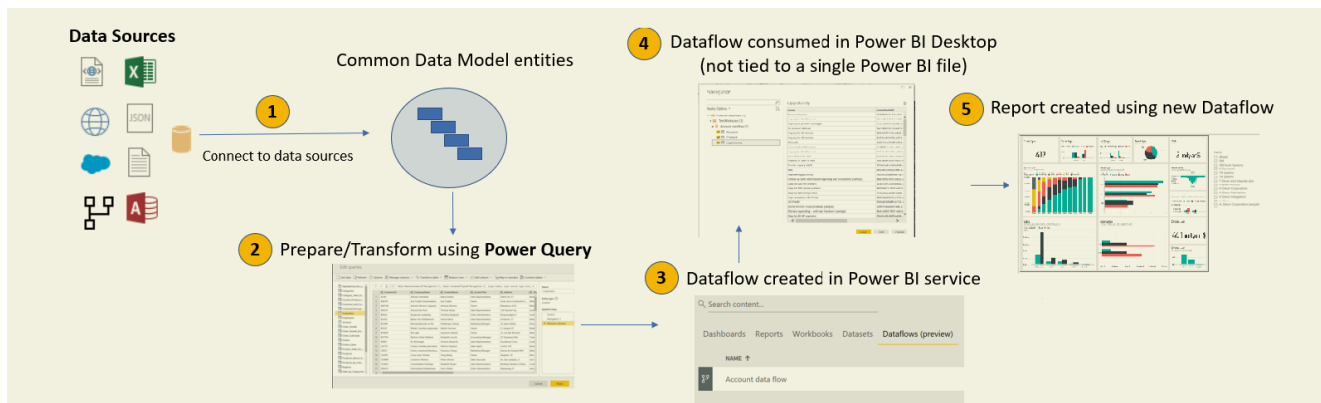


Figure 5. Microsoft Power BI Report Generation Process

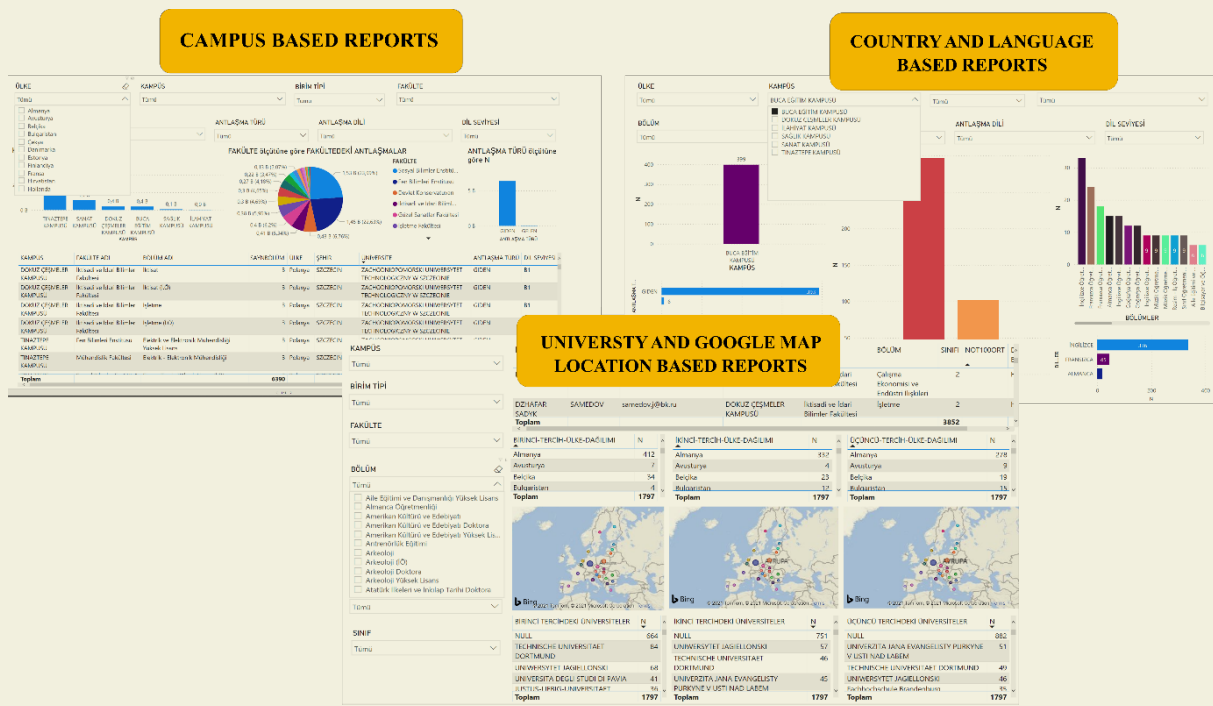


Figure 6. View from Business Intelligence Application Screens

ferent information systems (National Agency Mobility Tool + Application, University information systems) and processed with this technology. This is highly important for managers and officials at institutions, and it makes this technology even more helpful for better process management.

## 8. Discussion and Conclusions

According to Muntean et al. (2011), using business intelligence for decision support in university administration is one method to see business intelligence in the context of the educational environment in business operations carried out in higher education institutions. He underlined that while using business information in this manner, a set of relevant criteria should be employed, and that identifying and monitoring key performance criteria is critical for university management. Recognizing this fact for the completed project, the needs analysis process was overcome through interviews conducted at various times with the goal of determining which reports the manager

might request, as well as the implementation of an online registration and record management system application. After that, using business intelligence technologies, reports were made with the same reality and awareness.

Kasalak (2013) proposes that, within the scope of the general conclusions established based on the research findings, the conditions for academic personnel to benefit from this program be determined. Instructors said that assessments should be conducted in a fair, transparent, and impartial manner while participating in this program. He noted that the European Union Erasmus Offices of universities, in particular, have significant duties in this regard. The Student Mobility Management System and Business Intelligence model, which we introduced in our research, makes the Erasmus mobility process clear to students. Keeping numerous logs in the process of removing or changing records, or noting what action was performed by whom, for example, many improper paths are closed by users during this process. It highlights how such methods can result in more transparent and equi-

table student-staff mobility. The processes under control and control, as well as improvement and making strategic and tactical decisions, create a good foundation for effective resource management.

According to the findings of Özdemiş & Kafkas (2010) and Saban et al. (2019) explained. Students' understanding of the Erasmus student learning mobility program is insufficient even after ten years. There could be a variety of causes for the lack of student information. Poorly executed, tough, and complex application processes are one of them. Furthermore, it is possible to count not being able to obtain effective news or not making announcements for Erasmus mobility processes from many locations. Students can easily apply for student mobility and be informed about their processes thanks to this system and business strategy. During their daily learning lives, these stages were surmounted with a system configuration incorporated into the notes viewing screens and userfriendly panels. There is research in which processes are successfully operated, and computerized, students control their processes with simple 2-3 clicks and forms that they can quickly fill, and are handled with an effective announcement system in order to raise awareness. The quizzes, midterms, homework, and final exams that students enter the system with a single click using the same application or system are the subjects they check most successfully and frequently (Özdemiş & Kafkas, 2010; Saban et al.)

For all institutions, the ideal solution is believed to be the design and digitalization of processes using well-structured systems in conjunction with proper system and needs analysis. The research undertaken in this field indicates how all institutions, not just those in Turkey's higher education system, but also those in other European Union member nations that participate in the Erasmus mobility process, can handle the Erasmus mobility process most effectively. Both the sharing of information systems and the transfer of acquired expertise are significant outcomes of the study that are highly valued by the countries with which the network is connected.

It should not be forgotten that the overarching goal of student mobility is to foster a feeling of European identity and citizenship, to secure European integration, and to facilitate cross-cultural interaction within Europe (González et al., 2011). This achievement can be portrayed as a shared achievement for all countries, as a result of their membership in the European Union and their contribution to development through an educated young population. Erasmus learning mobility has a significant impact on the lives of students in a variety of ways. According to Cushner & Mahon (2002), students who participated in the program developed a more positive attitude toward various cultures and developed a sense of freedom and bravery. According to Önder & Balcı (2010), students contribute to their personal growth by being conscious of their own prejudices, improving their ability to make new acquaintances through improved communication,

and developing foreign language skills.

According to Özden (2013), the linguistic abilities of students who participated in the program improved significantly. According to Ünal (2011), students who participate in this mobility program have an easier time finding work. Orhan (2005) claimed that ensuring equal access to education throughout the country as part of the European Union process will benefit the country's development and progress, and that educating people is the most critical aspect in building the economy.

Ekmen (2017) may be engaged in certain individual career preparations while they are in the early stages of their careers or during their undergraduate years. The most critical of these preparations is on-the-job training for students who continue their education beyond high school. These on-the-job training opportunities, often known as internships, can provide insight into where students will begin their professional paths following graduation. This program, in addition to assisting students in gaining work experience in a multicultural business environment, enables students to acquire foreign activities relevant to their profession through applied work experience. Additionally, according to Bracht et al. (2006), it aids students in developing international abilities by placing them in international professional roles. According to Parey & Waldinger (2007), the participant increases the likelihood of working overseas later in life. Indeed, this way, the groundwork for an international workforce and workforce circulation oriented toward the European Union can be laid, as well as a foundation for recognition and adaptation (Parey & Waldinger, 2011).

According to Göksan et al. (2011), personnel exchange benefits include the opportunity to learn and acquire practical skills through knowledge and experience transfer, to develop necessary skills through exposure to the experience and best practices of another institution, to learn about different cultures, to introduce their own culture, and to provide self-confidence and motivation for self-renewal. The benefits of internship mobility include engagement in the business world, work and professional relationships made after graduation, the ability to find work in their own country or abroad, teamwork, and skill development. As a result, open and competent management of such a lucrative migration process is valued.

Considering the fact that Turkey is a developing country and the place of higher education institutions in Turkey in the world ranking systems (Damar et al., 2020; Damar et al., 2021), it is obvious that Turkey should get as much share as possible from the outgoing and incoming student pie. Breznik & Skrbinjek (2020), in their study on Erasmus learning mobility, study the countries where students roam (1) good receivers and senders (Spain, Italy, and Germany), (2) good receivers only (Finland, Sweden, the United Kingdom and Portugal) and (3) good senders only (Belgium and the Czech Republic).

Similar to the related study, Breznik et al. (2013), in his evaluations on student mobility in the 2007-2011 periods; Portugal was categorized as a good receiver and a good sender; Denmark and Ireland as good receivers only, whilst the Netherlands, Austria, and Poland were identified as good senders only. Turkey is not particularly notable among these countries. Benefiting fully and efficiently from this type of foreign mobility will enhance our students' knowledge and experience, as well as stimulate their international ties and interaction. Additionally, we are open to improving this type of mobility, which aspires to Europeanize and shape European culture through the activities of young people, and in which Turkey's population density cannot be compared to other nations (such as Netherlands, Austria, Denmark, Ireland).

Teichler (1996) stated that student mobility is not a new phenomenon, and experts have stated that it is a natural and ongoing situation since medieval universities. In the 20th century, talented, wealthy and adventurous students are also studying abroad for some or all of their education. Students from developing nations may wish to pursue studying in wealthier countries with superior tertiary education in order to improve their prospects. Given Turkey's status as a developing country, it's easy to see why our students fall into this category as well, and why the gap between students who applied for Erasmus student or internship mobility and outgoing students is so wide.

For these reasons, it is advised that higher education institutions improve their process management and more efficiently, transparently, and fairly allocate scarce resources in the areas of Erasmus learning, internships, and staff mobility. Due to the implementation and the model offered, institutions had access to supporting data for a variety of strategic decisions and identified opportunities for development. Appropriate actions in this regard can be listed as follows; making new agreements, extending the existing ones, replacing the coordinator who is inactive and unable to ensure the international

effectiveness of the department's program, making equal budgets between the programs as much as possible, etc.

In terms of educational technology, it can be claimed that include works in this area in the literature benefits higher education institutions by allowing them to profit more effectively from information technologies and raising awareness. Additionally, this program, which was developed using business intelligence technology, ensured that educational technologies utilized in higher education institutions were up to date. It has been feasible to obtain a wealth of information using the built application, such as whether there is a homogeneous distribution of programs in bilateral agreements and whether there are disparities across programs within the same faculty. Reports and dashboards, which are created using business intelligence technologies from unintelligible data flowing through normal operations in daily life, have long been seen as critical by users and management.

Higher education institutions in Turkey host small software teams, these teams mostly develop their software from scratch and continue their activities in the form of software maintenance, mostly by putting out the applications purchased from outside or with a long-term motivation for many years. This situation is probably considered to be the same in many European countries. In fact, it can be stated here that the Scrum methodology has a good infrastructure for higher education institutions to enable the projects carried out with the classical or arbitrary software methodology and to make the applications more user-oriented.

The global coronavirus pandemic has presented significant challenges to higher education institutions in both developing and developed nations (Waghid et.al., 2021). This developed system has also ensured that Erasmus Mobility mobility is minimally affected by the epidemic process, especially in the COVID19 process, by making many groping processes online-contactless.

## References

- Abduldaem, A., & Gravell, A. (2021). Success Factors of Business Intelligence and Performance Dashboards to Improve Performance in Higher Education. In Proceedings of the 23rd International Conference on Enterprise Information Systems (ICEIS 2021) - 2, 392-402. Science and Technology Publications. ISBN: 978-989-758-509-8. DOI: 10.5220/0010499503920402.
- Adanır, Y., & Susam, E. (2019). Yükseköğretim Öğrencilerinin Erasmus+ Programı Hakkındaki Görüşleri (Muş Alparslan Üniversitesi Örneği). *Journal of History School*, 43, 1584-1612.
- Ağrı, I. G. (2006). *Küreselleşme Sürecinde Yüksek Öğretim Politikaları ve Erasmus Projesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Arkalı-Olcay, G., & Nasır, V. A. (2016). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: En çok öğrenci alan ülkeler ve Türkiye perspektifinden 1999-2013 yıllarına bakış. *Yükseköğretim ve Bilim*, 6(3), 288-297.
- Baykara, S. T., & Kuzulu, E. (2021). Erasmus Öğrenim Hareketliliği Öğrencilerinin Kültürel Zekâ Seviyeleri Ve Program Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(26), 110-126.
- Boyacı, A. (2011). Erasmus Exchange Students' Comparative Views on Classroom Management in Turkey and in Their Country (Anadolu University Case). *Education and Science*, 36(159), 270-282.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, A., & Teichler, U. (2006). *The professional value of Erasmus mobility*. Kassel, Germany: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.
- Breznik, K., & Skrbinjek, V. (2020). Erasmus student mobility flows. *European Journal of Education*, 55(1), 105-117.
- Breznik, K., Skrbinjek, V., Law, K., Đaković, G. (2013). *On the Erasmus*

- student mobility for studies. In Dermol, V., Trunk Širca, N., Đaković, G. (eds.). Active citizenship by knowledge management & innovation: proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference 2013, Zadar, Croatia, (MakeLearn, ISSN 2232-3309) (pp. 1371-1377). Bangkok, Celje, Lublin: ToKnowPress.
- Cervone, H. F. (2011). Understanding agile project management methods using Scrum. *OCLC Systems & Services: International digital library perspectives*, 27(1), 18-22.
- Cushman, K., & Mahon, J. (2002). Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44-58.
- Damar, M., Özdağoğlu, G., & Özveri, O. (2020). Bilimsel üretkenlik bağlamında dünya sıralama sistemleri ve Türkiye'deki üniversitelerin mevcut durumu. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 107-123.
- Damar, M., Özdağoğlu, G., & Özveri, O. (2021). Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarının Bilimsel Üretkenliğinin İzlenmesi: Mevcut Durum Analizi ve Öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 35-48.
- Demir, K. (2015). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'ndeki Personelin Erasmus Personel Hareketliliğine Katılımına Yönelik Bir Değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 82-102.
- Duman, A. (2002). AB, Türkiye ve Eğitim. *Mülkiye Dergisi*, 26(233), 191-207.
- Ekmen, S. (2017). Yurtdışı Staj Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Kariyerlerine Etkisi: Dicle Üniversitesi Erasmus Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(7), 13-47.
- Ersoy, A. (2013). Turkish Teacher Candidates' Challenges Regarding Cross-cultural Experiences: Case of Erasmus Exchange Program. *Education and Science*, 38(168), 154-166.
- ESN Annual Report, (2020). Overall activity and achievements of ESN in the past academic year 2019/2020. Access Date: 20/09/2021, <https://esn.org/annual-report>
- Gasevic, D., Tsai, Y. S., Dawson, S., & Pardo, A. (2019). How do we start? An approach to learning analytics adoption in higher education. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(4), 342-353.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S., & Keskin, S. N. (2011). Değişim Programlarının Genel Yapısı, İşleyişi ve Kazandırdıkları. İnşaat Mühendisliği Eğitimi 2. Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 191-201). Ankara: TMMOB İnşaat Mühendisleri Odası.
- González, C. R., Mesanza, R. B., & Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. *Higher education*, 62(4), 413-430.
- Guster, D., & Brown, C. G. (2012). The application of business intelligence to higher education: Technical and managerial perspectives. *Journal of Information Technology Management*, 23(2), 42-62.
- Hamad, F., Al-Aamr, R., Jabbar, S. A., & Fakhuri, H. (2021). Business intelligence in academic libraries in Jordan: Opportunities and challenges. *IFLA journal*, 47(1), 37-50.
- Hasan, N. A., Miskon, S., Ahmad, N., Ali, N. M., Hashim, H., Syed, N., ... & Maarof, M. A. (2016). Business intelligence readiness factors for higher education institution. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 89(1), 174.
- KA131, (2021). 2021 Başvuru Dönemi KA131 Hibe Dağıtım Yöntemi. [https://www.ua.gov.tr/haberler/2021\\_ka131\\_sartli\\_on\\_dagitim/](https://www.ua.gov.tr/haberler/2021_ka131_sartli_on_dagitim/)
- Kasalak, G. (2013). Öğretim Elemanlarının Erasmus Personel Ders Verme Hareketliliğine İlişkin Görüşleri: Akdeniz Üniversitesi Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 133-141.
- Khatibi, V., Keramati, A., & Shirazi, F. (2020). Deployment of a business intelligence model to evaluate Iranian national higher education. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100056-100060.
- León-Barranco, A., Saucedo-Lozada, S. N., Avendaño-Jimenez, I. Y., Martínez-Leyva, R., & Carcaño-Rivera, L. A. (2015). Business Intelligence in Educational Institutions. *Res. Comput. Sci.*, 96, 43-53.
- Ma'arif, D., Yusnorizam, M., Hafifi Yusof, M. F., & Mohd Satar, N. S. (2018). The Challenges of Implementing Agile Scrum in Information System's Project. *Jour of Adv Research in Dynamical & Control Systems*, 10 (09-Special Issue), 2357-2363.
- Mirici, I. H., Ilter, B. G., Saka, Ö., & Glover, P. (2009). Educational exchanges and Erasmus intensive language courses: A case study for Turkish courses. *Education and Science*, 34(152), 148-159.
- Mirwansyah, D., & Sari, D. W. (2021). Implementation of Business Intelligence in Data and Information for Student Admission Process in Mulia University. In *Journal of Physics: Conference Series* (Volume: 1807, No: 1, p.012015). IOP Publishing.
- Moe, N. B., Dingsøyr, T., & Dybå, T. (2010). A teamwork model for understanding an agile team: A case study of a Scrum project. *Information and Software Technology*, 52(5), 480-491.
- Muntean, M., Bologa, A. R., Bologa, R., & Florea, A. (2011). Business intelligence systems in support of university strategy. *Recent Researches in Educational Technologies*, 118-123.
- MUUIAIO, (2021). Uluslararası İlişkiler ve Akademik İşbirliği Ofisi, Organizasyon Şeması. Access Date: 20.09.2021, <https://uluslararasi.marmara.edu.tr/uluslararasi-ofis/organizasyon-semasi>
- Niño, H. A. C., Niño, J. P. C., & Ortega, R. M. (2020). Business intelligence governance framework in a university: Universidad de la costa case study. *International Journal of Information Management*, 50, 405-412.
- Önder, R. K., & Balci, A. (2010). Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının 2007 yılında programdan yararlanan Türk öğrenciler üzerindeki etkileri. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 93-116.
- Orhan, Z. A. (2005). AB Sürecinde Eğitim ve Eğitimin Ekonomiye Etkisi (Türkiye-Avrupa Analizi). *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 55-68.
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında ERASMUS programının değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(1), 61-98.
- Özdemir, S. A., & Kafkas, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin Erasmus Öğrenci Hareketliliği Programına İlişkin Farkındalık ve Tutumları. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi., 13-15 Mayıs. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Özmen, Ö. N. T., Özdağoğlu, G., Damar, M., Akdeniz, E., Özer, P. S., Duygulu, E., ... & Topoyan, M. (2015). Bologna süreci kapsamında Dokuz Eylül Üniversitesi bilgi paketi tasarım sürecine makro bakış. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(3), 162-169.
- Parey, M., & Waldinger, F. (2007). Studying abroad and the effect on international labour market mobility. London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- Parey, M., & Waldinger, F. (2011). Studying abroad and the effect on

- international labour market mobility: Evidence from the introduction of ERASMUS. *The Economic Journal*, 121(551), 194-222.
- Pates, D., & Sumner, N. (2016). E-learning spaces and the digital university. *The International Journal of Information and Learning Technology*. 33(3), 159-171.
- Pérez-Pérez, Y. M., Rosado-Gómez, A. A., & Puentes-Velásquez, A. M. (2018). Application of business intelligence in the quality management of higher education institutions. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1126, No. 1, p. 012053). IOP Publishing.
- Saban, A., Çenberci, S., & Çenberci, E. (2019). Lisans Öğrencilerinin Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na İlişkin Farkındalıkları ve Tutumları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(69), 438-453.
- Santi, R. P., & Putra, H. (2018). A systematic literature review of business intelligence technology, contribution and application for higher education. In *2018 International Conference on Information Technology Systems and Innovation (ICITSI)* (pp. 404-409). IEEE.
- Selwyn, N., & Facer, K. (2014). The sociology of education and digital technology: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 40(4), 482-496.
- Smeda, A., Shiratuddin, M. F., & Wong, K. W. (2018). A structural equation modelling approach for adoption of e-book amongst mathematics and statistics (MAS) students at higher education institutions in Libya. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(4), 240-254.
- Statista, (2021). Estimated number of universities worldwide as of July 2021, by country . Access Date: 31.01.2022. <https://www.statista.com/statistics/918403/number-of-universities-worldwide-by-country/>
- Taylan, M. M. (2021). Uluslararasılaşma ve Öğrenci Hareketliliği. Access Date: 20/09/2021, <https://www.udef.org.tr/media/academic/pdf/b8825c9ea0ee14aab9deb44dab92e8af8.pdf>
- Teichler, U. (1996). Student mobility in the framework of ERASMUS: Findings of an evaluation study. *European Journal of Education*, 31(2), 153-179.
- Ülker, G., & Coşkun, E. (2021). A Research on the Use of Business Intelligence and Analytics Applications at Turkish Universities. In *Multidisciplinary Digital Publishing Institute Proceedings* (Vol. 74, No. 1, p. 10).
- Ünal, M. (2011). Avrupa birliği Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vallurupalli, V., & Bose, I. (2018). Business intelligence for performance measurement: A case based analysis. *Decision Support Systems*, 111, 72-85.
- Van Dyk, L., & Conradie, P. (2007). Creating business intelligence from course management systems. *Campus-Wide Information Systems*, 24(2), 120-133. <https://doi.org/10.1108/10650740710742727>
- Villegas-Ch, W., Palacios-Pacheco, X., & Luján-Mora, S. (2020). A business intelligence framework for analyzing educational data. *Sustainability*, 12(14), 5745-5766.
- Waghid, Z., Meda, L., & Chiroma, J. A. (2021). Assessing cognitive, social and teaching presences during emergency remote teaching at a South African university. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 38(5), 413-432
- Wowczko, I.A. (2013). The Use of BI in Government Driven Environment. *Business Intelligence and Data Mining*, 29(1), 1107-1111.
- Zeng L., Li L., & Duan L. (2012). Business intelligence in enterprise computing environment. *Information Technology and Management*, 13 (4):297-310.
- Zulkefli, N. A., Miskon, S., Hashim, H., Alias, R. A., Abdullah, N. S., Ahmad, N., ... & Maarof, M. A. (2015). A business intelligence framework for Higher Education Institutions. *ARPN J. Eng. Appl. Sci*, 10(23), 18070-18077.



# Çalışan Yükseköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar

## Problems Faced by Working Higher Education Students

İshak Aydemir<sup>1\*</sup>, Vehbi Ünal<sup>1</sup>, Bülent Öngören<sup>2</sup>, Tuğçe Bıyık<sup>1</sup>, Nisa Nur Uluocak<sup>1</sup>, Rifat Topçu<sup>1</sup>, Esra Özdemir<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü, Sivas, Türkiye.

<sup>2</sup>Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Muğla, Türkiye.

**Orcid:** İ. Aydemir (0000-0001-8910-9413), V. Ünal (0000-0003-3827-6339), B. Öngören (0000-0003-1288-0765), T. Bıyık (0000-0002-3925-1988), N.N. Uluocak (0000-0003-4928-1424), R. Topçu (0000-0003-1573-7788), E. Özdemir (0000-0003-4629-5644)

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, çalışan yükseköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorun ve sıkıntıların belirlenmesidir. Çalışma, genel tarama modeli esas alınarak yapılmıştır. Öğrencilere çeşitli sosyal medya platformları üzerinden ulaşılmış ve 210 çalışan öğrenci çalışmaya katılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu kendi ayakları üzerinde durma isteği (%64,3), aylık gelirlerinin masraflarını karşılayamaması (%60,5) ve ailelerine yük olmak istememeleri (%48,6) nedeniyle çalışmak zorunda kalmışlardır. Bu çalışmanın en önemli diğer sonuçları ise, öğrencilere göre çalışma ortamında emeğinin karşılığında daha az ücret almakta, sigortasız çalışmakta, çalışma koşulları sağlıksız ve ağır, çalışma saatleri fazla, ücretlerini zamanında alamamakta, okulda yorulması nedeniyle işyerinde kaza ve aksiliklerle karşılaşmakta, işyerinden elde ettikleri kazançları beslenme, barınma, ulaşım, sağlık, eğitim ve giyim giderlerini karşılayamamakta, işyerinde ayrımcı tutumlarla karşılaşmaktadırlar. İş yerinde sözlü şiddete, duygusal ve fiziksel şiddete maruz kalmakta, mobbinge uğramakta, iş yerinin sağlıksız olmasının hastalığını tetiklemesinden korkmakta, cinsel istismara uğrama korkusu yaşamakta, iş yerinde cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmakta, çok çalıştığı için sürekli stresli, sürekli kaygılı, dersleri konusunda kaygılı hissetmektedir. Çalışan öğrenciler çalıştığı için derslere geç kalmakta ve derslere alınmamakta, çalışma saatleri ve ders saatleri çakışmakta, ders bitiminde iş yerine ulaşmada geç kalmakta, mesai bitimi geç olduğu için toplu taşıma araçlarını kullanamamakta ve mesai bitimi geç olduğu için yurda giriş çıkışlarda sorun yaşamaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Çalışan öğrenci, akademik başarı; sosyal güvenlik; istismar; mobbing

**Abstract:** This study aims to identify the problems and issues faced by working higher education students. The study was based on the general screening model. The students were reached through various social media platforms and 210 working students participated in the study. The majority of students had to work because they wanted to stand on their own feet (64.3%), could not afford the cost of their monthly income (60.5%) and did not want to be a burden to their families (48.6%). The other most important results of this study are that students are paid less than what they deserve for their labor in the working environment according to them, they work without insurance, work conditions are unhealthy and hard, working hours are excess, they do not receive their wages on time, they face with accidents due to being exhausted from school, their earnings do not cover their expenses of nutrition, accommodation, transportation, health, education, clothing and they face with discriminatory attitudes in the workplace. They are also subjected to verbal, emotional, physical abuse and sexism in the workplace. They fear that the workplace being unhealthy will trigger their illness and they will be sexually abused. They are frequently stressed and feel anxious about their studies because they are constantly working. Due to working, working students are late for their classes and they are not accepted into classes most of the time. Their working hours and class hours overlap so they are late to reach the workplace at the end of the courses. They cannot use public transportation and face issues going in or out of dormitories because the end of the work is late.

**Keywords:** Working students, academic success; social security; abuse; mobbing

## 1. Giriş

Üniversite yaşamı gençlerin kimlik ve gelişimsel süreçlerinin devam ettiği ve bu tür gelişimsel ödevlerin yanında

üniversiteli olmanın getirdiği psikolojik, sosyal, kültürel birçok sorunlarla karşılaştığı bir dönemdir. (Rickwood, vd., 2005). Üniversite dönemi sadece eğitsel bir çalışma

\* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : ishak72@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 20.01.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: -22.08.2022

doi: 10.32329/uad.1060624

alanının yanı sıra toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda farklı bilimsel ekonomik, teknolojik ve kültürel değerlerinin de gelişmesi sürecinde aktif yer almaktadır. Bu noktada eğitim yöneliminin yanında üniversiteler, öğrencilerin bireysel gelişimlerine yoğun katkılarının sunulduğu bir alan olarak değerlendirilmeli ve yönlendirici rolünün olduğu da unutulmamalıdır (Özşaker, 2012). Bu tür yönlendirici rollerinin yanında üniversite yaşamı süresince öğrenciler, akademik, psikolojik, sosyokültürel, sağlık vb. alanlarda farklı sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Doğan ve Akçalı, 2021).

Üniversite dönemindeki birey yetişkinlik dönemi olgunluğuna erişemediğinden tam bir yetişkin sayılmaz. Benzer şekilde çocukluk dönemini de geride bırakmış olduğundan çocuk statüsü içerisinde değerlendirilemez. Genel itibarıyla çocukluktan gençliğe ve yetişkinliğe geçme aşamasında sık sık problemler yaşayan bir kişidir (Özgüven, 1992). Bu nedenle kimliğini bulma, toplumsal değerleri tanıma, daha kapsamlı toplumsal normları benimseme ve toplumsal bilinci oluşturma eğilimindedir (Çuhadaroglu, 1989).

Üniversite yaşamıyla birlikte öğrencilerin birçoğu ailesinden uzaklaşma ve üniversiteyi daha önce tanımadığı yabancı bir ortamda okumak durumunda kalmaktadır (Gülerman, 1989). Öğrencilerin üniversite yaşamını ailelerinden uzakta okumak zorunda kalmaları aile gibi sosyal desteklerden kopmalarına ve yalnız kalmalarına sebebiyet vermektedir (Yamaç, 2009). Aynı zamanda üniversiteli olmakla birlikte farklı sistemler ışığında öğrenciler çok yönlü bir gelişim süreci içerisine girmektedir (Card, 1999; Robinson & Sexton, 1994). Kuşkusuz bu da onların gelişimsel düzeyleri üzerine büyük katkılar sağlamaktadır. Eğitim süreci içerisinde değerlendirildiğinde bireylerin gelişimsel süreçleri üzerinde büyük önemi olan üniversite çağı, öğrencilerin iş gücü piyasasına dâhil olmalarına da olanaklar sağlayabilmektedir. Bazı öğrenciler finansal yetersizliklerinde ötürü çalışma eğilimi gösterebilmekte bazıları bu kendini geliştirmek amaçlı buna yönelmektedir (Broadbridge ve Swanson, 2005).

İşgücü piyasasında öğrencilerin istihdam durumları incelendiğinde, öğrencilerin işgücü piyasaya girişlerinin yüksek olduğu ve bu iş gücü piyasasındaki bu ihtiyacın son zamanlarda artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir (Canny, 2002). Bu piyasada yer alan üniversiteli öğrenciler farklı sebeplerden ötürü işveren kesimi tarafından tercih edilebilmektedir. Esnek çalışma, düşük ücretli çalıştırılma, kültürel birikimlerden yararlanma işverenlerin bu tercihleri üzerinde etkili olabilmektedir. Farklı sebeplerden ötürü öğrenim sürecinde işgücü piyasasında aktif durumda yer almak zorunda kalan öğrenciler, ne tam bir öğrenci profili edinmekte ne de çalışan rolüne sahip olmakta, bu da öğrencilerin bu ikili rol durumu sebebiyle rol çatışmasına girmesine neden olabilmektedir (Balkız, 2015).

Çalışan öğrenci için bir işte çalışmak ve para kazanmak zorunluluk halindeyse bu zorunluluk öğrenciyi cinsel is-

tismara uğramaya açık hale de getirebilmektedir. İş yerlerinde cinsel taciz ile ilgili bazı ülkeler tarafından yapılan hukuksal düzenlemelerde, cinsel tacizin cinsiyet ayrımcılığı temelinde alındığı, böyle bir tacizin yetki sınırlarını ihlal ettiğinin gösterildiği ve bunun aslında kişilik haklarının olarak tanımlandığı görülmektedir (Aydın, 2006).

Birçok üniversite öğrencisi harçlık kazanmak, kariyerine başlangıç yapmak, deneyim kazanmak ya da çalışma alanını genişletmek gibi nedenlerle okuluyla eş zamanlı olarak çalışma hayatına atılmaktadır. Bu dönemdeki öğrenciler genel itibarıyla aile sistemlerinden almış oldukları desteklerle öğrenim hayatlarını sürdürebilmektedir. Bu dönemdeki öğrencilerin ailelerin meslek ve gelir düzeylerine bakıldığında ise büyük çoğunluğunun emekli, işçi, memur, çiftçi gibi sosyo-ekonomik düzeyi düşük veya orta gelirli kişilerden oluştuğu görülmektedir. Ailelerinin maddi düzeyleri düşük olan öğrenciler ise ihtiyaç uydukları kaynaklara ulaşmakta zorluk çekebilmektedir. Buna çare olarak da kredi ve bursluluk sistemlerini zorlamak durumunda kalmaktadırlar.

Öğrenciler, üniversiteye adım atmakla birlikte ihtiyaç duydukları barınma, beslenme vb. bireysel anlamdaki ihtiyaçlarını karşılamak durumunda kalmakta, karşılaştıkları güçlükleri aşmakta zorluk çeken öğrenciler ise büyük zorluklar yaşayabilmektedir (Doğan ve Akçalı, 2021).

Adem (1993)'e göre, öğrencilerin ekonomik anlamdaki temel destek mekanizmaları arasında yer alan aile, öğrenim süresince öğrencilerin kitap, ders araç-gereçleri, kırtasiye malzemeleri, barınma ve ulaşım gibi ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. Her ne kadar yükseköğrenim kurumu Türkiye'de ücretsiz olsa dahi öğrenciler, öğrenim süreci boyunca ihtiyaçlarını karşılamak ve yaşamlarını idame ettirmek durumundadır. Bu süreçte çalışmak durumunda kalmak ise yoksulluk durumunda olan ailelerde öğrencileri ve ailelerini umutsuzluğa itebilmektedir.

Öğrenim süresince ekonomik anlamda zorluk yaşayan ya da çalışmaya ihtiyaç duyan öğrenciler ihtiyaçlarını karşılamak adına farklı kaynaklara da başvuru yapabilmektedir. Kuşkusuz ki bu kaynakların başında aile sistemleri gelmektedir. Sosyal sermaye birikiminin yanında aile dayanışmasının yoğun olduğu Türkiye toplumunda aile ve akrabalık sistemlerinin öğrencilerin öğrenim süreçlerine büyük destek sağladıkları gözlenmektedir. Bu noktada da aslında öğrencilere yapılan desteklerin ailelerin gelirleriyle orantılı olduğu görülmektedir (Albrecht ve Ziderman, 1992). Bu da aslında bu savı kanıtlar niteliktedir.

Ülkemizdeki 15-24 yaşları arasındaki gençlerin sayısı 2020 yılı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2020 yılı sonu itibarıyla 15-24 yaş grubundaki genç nüfus 12 milyon 893 bin 750 kişi olmuştur. Yüksek Öğrenim Kurumu (YÖK) verilerine göre genç nüfusun 8 milyon 240 bin 996 kişi bir yükseköğretim programına kayıtlı öğrencilerdir. Üniversite eğitimi almak bireyleri iş yaşamına hazırlarken aynı zamanda bireylerin çok yönlü gelişimlerine (Card, 1999; Robinson & Sexton, 1994) kat-

kı sağlamaktadır. Tüm bunların yanı sıra üniversite ortamında yaşanan sorunlar da öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantılarından uzaklaşmalarına neden olabilmektedir.

Türkiye’de yükseköğretimde öğrenci giderlerini karşılamada ailelerin ilk sıralarda yer aldıklarını göstermektedir. Bu bulgu ailelerin gelir seviyelerine ilişkin bulgular ile düşünüldüğünde gelir seviyesi düşük ailelerden gelen öğrenciler açısından fırsat eşitliğinin yeterli derecede sağlanmadığı söylenebilir. (Sunar, 1986).

Yavuzer vd. (2005)’ye göre, üniversiteye öğrenimi gören öğrencilerin en yaygın sorunları arasında aileye yük olunma endişesi, ulaşım, burs ve kredi gibi mali desteklerin yetersizliği, giderlerin gelirlerden çok daha fazla olması, derslere zaman ayrılması sebebiyle de zaman yetersizliği yaşama yer almaktadır.

Donat, Bilgiç, Eskiocak ve Koşar (2019)’ın yaptıkları çalışmaya katılan öğrencilerin ekonomik, akademik, uyum sağlama ve sosyal konularda sorun yaşadıklarını, ekonomik açıdan harçlık, ulaşım ve burslar konusunda sıkıntı yaşadıkları, üniversite yaşamı boyunca ailelerin ekonomik durumlarının kısıtlı olmasından kaynaklı harçlık yetersizliği çektikleri belirtilmektedir.

Bu çalışma, çalışan yükseköğretim öğrencilerinin çalışma nedenleri, gelirlerini nereden sağladığı ile ilgili olmakla birlikte, öğrencilerin karşılaştığı problemleri ve bu problemlerin öğrencilerin; akademik kariyerlerinde, sosyoekonomik durumlarında, sosyal hayatlarında, psikolojik ve fizyolojik sağlıklarında yarattığı etkileri belirlemek bu problemlere çözüm önerileri sunmak adına yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ile öğrencilerin karşılaştıkları psiko-sosyal, ailevi, akademik, işyeri ile ilgili sıkıntılar ve sağlık sorunlarının tespit edilmesini sağlanarak bu konuda alınacak önlemlere katkı sağlaması planlanmaktadır. Ayrıca, bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, yüksek öğretim kurumunda bulunan ve çeşitli nedenlerden dolayı çalışmak zorunda olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunların kapsamlı olarak ortaya konulmasına literatüre katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada genel tarama modeli esas alınmıştır. Karasar (2013)’a göre tarama modelleri, şu anda veya geçmişte bir zamanda bir şeyi olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlar olarak ifade edilmektedir. Karasar’a göre araştırmaya konu olan olay, durum, nesne vb. olgular kendi koşulları içerisinde tanımlanır ve olgu, durum veya nesneyi değiştirme veya etkileme gibi bir çaba içerisine girilmez (Karasar, 2013).

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Türkiye’de yaşayan ve bir iş yerinde ücret karşılığı çalışan üniversite öğrencilerinden oluşturulmuştur. Evrenin hacminin (çalışan üniversite öğrenci-

si sayısı) bilinmemesi nedeniyle, örnekleme yapılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma, 0,05 örneklem hatası ve %95 güven aralığında yapılan örneklem hacmi hesaplamasında 384 kişinin katılımının yeterli olacağı hesaplanmıştır.

Türkiye’de üniversite öğrencileri çoğunluk olarak kayıt dışı istihdamın bir parçası olduğu için öğrencilerin, çalışma koşulları, ücretleri ve ne kadarının iş gücüne katılım gösterdiği net olarak belirlenememektedir (Koç, 2017).

Araştırmaya 210 çalışan üniversite öğrencisi (Kadın: %74,3, n:156; Erkek: %25,7, n: 54) katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %17,61’i birinci sınıf, %28,9’u ikinci sınıf, %24,76’sı üçüncü sınıf, %29,52’si dördüncü sınıf; %8,1’i ön lisans, %69’u lisans, %22,9’u lisansüstü oluşturmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak anket formu hazırlanmıştır. Ölçme aracı toplam iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmaya ilişkin sosyo-demografik bilgiler (cinsiyet, öğrenim düzeyi, ikamet şekli, aylık bireysel gelir, çalıştıkları sektör, burs alma durumları gibi) yer almaktadır. İkinci bölümde ise çalışan öğrencilerin çalışma nedenleri, karşılaştıkları akademik, sosyal, psikolojik, çalışma ortamına ilişkin ve sağlık sorunlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

### 2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamındaki üniversite öğrencilerine ulaşmak için anket formu kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu’na başvuruda bulunmuş ve onay alınmıştır (12.03.2021 tarih ve 65 nolu karar ile). Araştırmanın verileri “Google Formlar” kullanılarak oluşturulan çevrimiçi anket formu aracılığıyla sosyal medya platformları (WhatsApp, Twitter, Telegram vb.) üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. Çevrimiçi anket tekniği uygulama kolaylığı sunması, zamandan tasarruf sağlaması, katılımcılara daha rahat bir ortamda cevaplama imkânı sunması, e-gruplar aracılığıyla daha çok kişiye ulaşma kolaylığı sunması açısından avantaj sağlayan bir tekniktir (Altunışık, 2008).

Öğrenciler tarafından anket formları doldurulurken gönüllülük esası gözetilmiş ve sağlıklı veri elde edilmesi için özellikle hassasiyet gösterilmiştir. Bu çalışma, çalışan üniversite öğrencilerinin koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinden önce Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretime devam ettiği dönemde bir iş yerinde çalıştıkları süreci kapsamaktadır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 22.0 programı kullanılarak veri tabanı hazırlanmış ve Google form üzerinden elde edilen veriler SPSS programına aktarılmıştır. Ardından çalışmanın amacı kapsamında ihtiyaç duyulan istatistiksel analizler yapılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların sosyo-demogra-

fik bilgileri ile çalışma nedenleri, karşılaştıkları sorunların dağılımı ile ilgili analizler yapılarak tablolarda sayı ve yüzde şeklinde gösterilmiştir.

### 3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların bazı demogra-

fik özellikleri ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencileri %43,3'ü kafeterya, %7,6'sı market, %13,3'ü mağaza, %3,3'ü broşür dağıtma, %11,9'u hastanede, %20,5'i ise diğer sektörlerde çalışmakta; %4,3'ünün annesi çalışmakta, %54,8'inin babası çalışmakta, %12,9'unun her iki ebeveyni de çalışmakta ve %28,1'inin ise hiçbiri çalışmamaktadır.

Öğrencilerin aile gelir düzeyi (düşük-orta-yüksek şeklinde sorulmuştur) % 17,1'inin düşük, %78,6'sının orta, %4,3'ünün yüksektir; %30'u aile ile birlikte, %22,9'u öğrenci evinde, %47,1'i yurttta; %75,7'si devlet yurdunda, %22,3'ü özel yurttta, %1,9'u STK yurdunda kalmakta; %56,7'si burs/kredi alırken, %43,3'ü burs/kredi almıyor; %53,8'i sigortalı, %46,22'si sigortasız; %50,5'i yarı zamanlı, %49,5'i tam zamanlı çalışmakta; iş yoğunluğu %4,8'inin düşük, %51'nin orta, %44,3'ünün ise yüksektir; %67,6'sı zorunlu, %32,4'ü zorunlu olmadan çalışmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışma nedenlerine baktığında %60,5'i aylık geliri masraflarını karşılayamadığı için, %35,2'si iş deneyimi kazanmak için, %17,6'sı sigortasının başlaması için, %22,9'u boş vakitlerini değerlendirmek için, %64,3'ü kendi ayakları üzerinde durabilmek için, %11,4'ü ailesine kendini kanıtlamak için, %3,8'i arkadaşlarına kendini kanıtlamak için, %11,4'ü toplumda saygınlık kazanmak için, %16,2'si tasarruf yapmak için, %40'ı birikim yapmak için, %11,9'u yurt masraflarını karşılamak için, %48,6'sı ailesine yük olmamak için, %2,4'ü ailesi istediği için, %25,2'si bilgi ve becerilerini geliştirmek için, %19'u sosyalleşmek için, %15,7'si çalışma alanı alternatiflerini genişletmek için çalışmaktadır (Tablo 1).

Öğrencilerin %15,7'sinin çalışma koşulları çok sağlıklı, %26,2'sinin çalışma koşulları çok ağır, %29,5'i sigortasız çalıştırılmakta, %39,5'i emeğimin karşılığında daha az ücret alıyor, %8,6'sının ücreti zamanında ödenmiyor,

**Tablo 1.** Öğrencilerin Çalışma Nedenlerinin Dağılımı\*

Çalışma Nedenleri	n	%
Kendi ayakları üzerinde durabilmek	135	64,3
Aylık gelirin masrafları karşılayamaması	127	60,5
Aileye yük olmamak	102	48,6
Birikim yapmak için	84	40
İş deneyimi kazanmak	74	35,2
Bilgi ve beceri geliştirmek	53	25,2
Boş vakitleri değerlendirmek	48	22,9
Sosyalleşmek	40	19
Sigortanın başlaması	37	17,6
Tasarruf yapmak	34	16,2
Çalışma alanı alternatifleri genişletmek	33	15,7
Yurt masraflarını karşılamak	25	11,9
Ailesine kendini kanıtlamak	24	11,4
Toplumda saygınlık kazanmak	24	11,4
Arkadaşlarına kendimi kanıtlamak	8	3,8
Ailesinin isteği	5	2,4

\*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin İş ve İşyerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar\*

İş ve İş Yerine İlişkin Sorunlar	n	%
Emeğin karşılığında daha az ücret alma.	83	39,5
Daha iyi bir işte çalışma isteği	83	39,5
İşin okulu olumsuz etkilemesi	80	38,1
Kazancın giyim giderlerini karşılamaya yetmemesi	64	30,5
İş yerinde sigortasız çalıştırılma.	62	29,5
Kazancın eğitim giderlerini karşılamaya yetmemesi.	57	27,1
Çalışma koşullarının çok ağır olması	55	26,2
Çalışma saatlerinin çok fazla olması	44	21,0
Okulda yorulma nedeniyle iş yerinde kaza ve aksilikler yapma	40	19,0
Kazancın beslenme giderlerini karşılamaya yetmemesi	39	18,6
Kazancın barınma giderlerini karşılamaya yetmemesi.	35	16,7
Çalışma koşullarının çok sağlıklı olması	33	15,7
Kazancın ulaşım giderlerini karşılamaya yetmemesi	32	15,2
Çalışan öğrenci olma nedeniyle iş yerinde ayrımcılığa maruz kalma	26	12,4
İş çıkışlarında kalınan yere ulaşmakta zorluk çekme	25	11,9
Kazancın sağlık giderlerini karşılamaya yetmemesi	24	11,4
Ücretin zamanında ödenmemesi	18	8,6
İş yerinin güvenliği ile ilgili kaygılar yaşama	13	6,2

\*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Karşılaştıkları Akademik Sorunlar\*

Akademik Sorunlar	n	%
Çalışma nedeniyle ders çalışma veriminin düşmesi	123	58,6
Çalışma nedeniyle sınavlara hazırlanamama	95	45,2
Çalışma nedeniyle dersleri anlamakta zorlanma	68	32,4
Çalışma nedeniyle akademik açıdan başarılı olmadığını düşünme	66	31,4
Çalışma nedeniyle okul ve iş dışında ders çalışma fırsatı bulamama	63	30,0
Çalışma nedeniyle akademik etkinliklere katılamama	62	29,5
Çalışma nedeniyle kütüphaneden faydalanamama.	56	26,7
Çalışma nedeniyle alttan ders alma	43	20,5
Çalışma nedeniyle ders kaynaklarına ulaşmakta zorluk çekme	41	19,5
Çalışma nedeniyle devamsızlıktan kalma	32	15,2
Çalışma nedeniyle sınavlara girememe	15	7,1

\*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

%19'u okulda yorulması nedeniyle iş yerinde kazalar ve aksilikler yaşıyor; %27,1'inin kazancı eğitim giderlerini karşılamaya %11,4'ünün kazancı sağlık giderlerini karşılamaya, %15,2'sinin kazancı ulaşım giderlerini karşılamaya, %18,6'sının kazancı beslenme giderlerini karşılamaya, %30,5'inin kazancı giyim giderlerini karşılamaya, %16,7'sinin kazancı barınma giderlerini karşılamaya yetmiyor; %12,4'üne iş yerinde ayrımcı tutum sergileniyor, %21'inin çalışma saatleri çok fazla, %11,9'u ulaşımda zorluk yaşıyor, %6,2'si iş yeri güvenliği ile ilgili kaygı duyuyor (Tablo 2).

Öğrencilerin çalıştığı için %58,6'sının derslerden aldığı verim düşüyor, %20,5'i alttan ders alıyor, %15,2'si devamsızlıktan kalıyor, %45,2'si sınavlara hazırlanamıyor,

%26,7'si kütüphaneden faydalanamıyor, %32,4'ü dersleri anlamakta zorlanıyor, %31,4'ü akademik açıdan başarılı olmadığını düşünüyor, %7,1'i sınavlara giremiyor, %19,5'i ders kaynaklarına ulaşmakta zorluk çekiyor, %30 okul ve iş dışında ders çalışma fırsatı bulamıyor, %29,5'i akademik etkinliklere katılmıyor; %13,8'ininde okulu işini olumsuz etkiliyor (Tablo 3).

Öğrencilerin çalıştığı için %27,6'sı sınıf arkadaşlarını tanıma fırsatı bulamıyor, %8,6'sı arkadaşlarını tarafından dışlanıyor, %8,1'i hocaları tarafından dışlanıyor, %25,2'sinin arkadaşlık ilişkileri olumsuz etkileniyor, %68,6'sı sosyal etkinliklere vakit ayıramıyor, %13,8'i kendini yalnız hissediyor, %60'ı ise kendine ve hobilerine zaman ayıramıyor (Tablo 4).

**Tablo 4. Öğrencilerin Karşılaştıkları Sosyal Sorunlar\***

Sosyal Sorunlar	n	%
Çalışma nedeniyle sosyal etkinliklere vakit ayıramama	144	68,6
İş ve okul nedeniyle kendine ve hobilerine zaman ayıramama	126	60
Çalışma nedeniyle sınıf arkadaşlarını tanıma fırsatı bulamama	58	27,6
Çalışma durumunun arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemesi	53	25,2
Çalışma nedeniyle kendini yalnız hissetme	29	13,8
Çalışma nedeniyle arkadaşları tarafından dışlanma	18	8,6
Çalışma nedeniyle öğretim elemanları tarafından dışlanma	17	8,1

\*Birden fazla seçeneğe işaretlenmiştir.

**Tablo 5. Öğrencilerin Karşılaştıkları Ruhsal Sorunlar\***

Psikolojik Sorunlar	n	%
Stres-Kaygı-Depresyon		
Çok çalışma nedeniyle sürekli stresli olma	100	47,61
Çok çalışma nedeniyle dersler konusunda kaygılanma		
Çok çalışma nedeniyle sürekli kaygılanma	93	44,3
Çalışma nedeniyle akademik olarak başarılı olamayacağından kaygılanma	73	34,8
Düşük notlar yüzünden gelecek kaygısı yaşama	63	30
İşyerinden kovulmaktan korkma	24	11,4
Çalışma koşullarının depresyonu artırması	39	18,6
Çok çalışma nedeniyle ruh sağlığının bozulması	35	16,7
Bu koşullarda çalışmak iş yaşamından soğumaya neden olması	29	13,8
Şiddet-İstismar- Mobing		
İş yerinde duygusal şiddete maruz kalma	25	11,9
İş yerinde mobbinge uğrama	24	11,4
İş yerinde cinsiyet ayrımcılığına maruz kalma	21	10
İş yerinde sözlü şiddete maruz kalma	17	8,1
İş yerinden cinsel istismara uğrama korkusu yaşama	14	6,7
İş yerinde fiziksel şiddete maruz kalma	11	5,2
İş yerinde patron tarafından aşağılanma	8	3,8

\*Birden fazla seçeneğe işaretlenmiştir.

Öğrencilerin iş yerinde %8,1'i sözlü şiddete, %11,9'u duygusal şiddete maruz kalıyor; %11,4'ü mobbinge uğruyor, %5,2'si fiziksel şiddete maruz kalıyor; %10,5'i iş yerinin sağlıksız olmasının hastalığını tetiklemesinden korkuyor, %6,7'si cinsel istismara uğrama korkusu yaşıyor, %10'u iş yerimde cinsiyet ayrımcılığına maruz kalıyor; çok çalıştığı için %47,61'i sürekli stresli, %34,8'i sürekli kaygılı, %44,3'ü dersleri konusunda kaygılı, %16,7'sinin ruh sağlığı iyi değil; %24,8'si düşük notları yüzünden gelecek kaygısı yaşıyor, %18,6'sını çalışma koşulları depresif yapıyor, %11'i yaşadığı kaygı nedeniyle sigara kullanmaya başladı, %30'u akademik olarak başarılı olamayacağından endişeleniyor, %13,8'inin bu koşullarda çalışmak iş yaşamından soğumasına neden oldu, %11,4'ü kovulmaktan korkuyor, %3,8'i patronu tarafından aşağılanıyor (Tablo 5).

Öğrencilerin %21,4'ü iş yerinde yetersiz besleniyor, %49,5'i işi nedeniyle uykusuz kalıyor; çok çalıştığı için %13,8'i sık sık hastalanıyor, %57,6'sı sürekli yorgun, %35,7'si sürekli uykusuz, %17,6'sının beden sağlığı iyi değil; %20'si sürekli ayakta durması nedeniyle sağlık sorunları yaşıyor, %36,2'si hiç dinlenemiyor, %23,8'i çalıştığı için öz bakımına ve dış görünüşüne özen gösteremiyor (Tablo 6).

Öğrencilerin %20'si çalıştığı için derslere geç kalıyor ve derslere alınmıyor, %60'ının çalışma saatleri ve ders saatleri çakışıyor, %24,8'i ders bitiminde iş yerine geç kalıyor, %18,1'i mesai bitimi geç olduğu için toplu taşıma araçlarını kullanamıyor, %15,2'si mesai bitimi geç olduğu için yurda giriş çıkışlarda sorun yaşıyor (Tablo 7).

Öğrencilerin %6,2'sinin çalıştığı için ailesiyle arası bozuluyor, %24,3'ünün ailesi çalışmasını istemiyor, %36,2'sinin ailesi sağlığından endişeleniyor, %1,9'u çalıştığı için ailesi tarafından dışlanıyor, %51,9'unun çalıştığı için ailesiyle iletişimi zayıfladı, %12,9'unun ailesi çalışmasına engel olmak istiyor, %4,3'ünün ailesi kazancını almak istiyor (Tablo 8).

## 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı hizmet sektöründe çalışmaktadır. Benzer şekilde Gökçaya (2021)'nin

çalışmasına katılan öğrencilerin %99,5'i hizmet sektöründe çalışmaktadır.

Öğrencilerin çalışma nedenlerine baktığımızda; ilk sırada kendi ayakları üzerinde durma isteği (%64,3), ikinci sırada aylık gelirlerinin masraflarını karşılayamaması (%60,5), üçüncü sırada ailelerine yük olmak istememeleri (%48,6) ve diğerleri ise birikim yapmak (%40), iş deneyimi kazanmak (%35,2), bilgi ve becerilerini geliştirmek (%25,2), boş vakitlerini değerlendirme (22,9), sosyalleşmek (%19), sigorta başlangıcını yapmak için (17,6) gibi sonuçlar elde edilmiştir. Yavuzer ve arkadaşlarına (2005) göre, üniversite öğrencilerinin en yaygın beş sorunu arasında; aileye yük olunması, ulaşım sıkıntısı, burs imkânlarının yetersizliği, gelirin giderleri karşılayamaması

**Tablo 6.** Öğrencilerin Karşılaştıkları Sağlık Sorunları\*

Sağlık Sorunları	n	%
Çok çalışma nedeniyle sürekli yorgunluk	121	57,6
İş yoğunluğu nedeniyle uykusuzluk	104	49,5
Hiç dinlenememe.	76	36,2
Çok çalışma nedeniyle sürekli uykusuzluk.	75	35,7
Çalışma nedeniyle öz bakım ve dış görünüme özen gösterememe	50	23,8
İş yerinde yetersiz beslenme.	45	21,4
Sürekli ayakta durmam nedeniyle sağlık sorunları yaşama	42	20,0
Çok çalışma için sık sık hastalanma.	29	13,8
İşyerindeki kaygı nedeniyle sigara kullanmaya başlama	23	11,0
İş yerinin sağlıksız olmasından dolayı hastalanmaktan korkma	22	10,5

\*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Çalışma Zamanlamasına İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar\*

Zamanlamaya İlişkin Sorunlar	n	%
Çalışma saatleri ve ders saatlerinin çakışması	126	60,0
Ders bitiminde iş yerine geç kalma	52	24,8
Çalışma nedeniyle derslere geç kalınması ve derslere alınmama	42	20,0
Mesai bitiminin geç olması nedeniyle toplu taşıma araçlarını kullanamama	38	18,1
Mesai bitiminin geç olması nedeniyle yurt girişlerinde sorun yaşama	32	15,2

\*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin Ailelerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar\*

Aileye İlişkin Sorunlar	n	%
Çalışma nedeniyle aileyle iletişimin zayıflaması	109	51,9
Ailesinin kendi sağlığından dolayı endişelenmesi	76	36,2
Ailesinin çalışmasını istememesi	51	24,3
Ailesinin çalışmasına engel olması	27	12,9
Çalışma nedeniyle ailesi ile arasının bozulması	13	6,2
Ailesinin kazancını elinden almak istemesi	9	4,3
Çalışma nedeniyle ailesi tarafından dışlanma	4	1,9

\*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

ve derslerle ilgilenmekten diğer faaliyetler için yeterince zaman kalmaması yer almaktadır.

Çalışmalarda, eğitimini devam ettirmekte olan gençlerin aynı zamanda çalışma hayatına katılmasını zorunlu kılan en önemli nedenin ailelerinin ekonomik sıkıntılarından kaynaklandığı belirtilmiştir (Çelik ve Beşpınar, 2011). Carnevale ve Smith (2016) tarafından yapılan çalışma, Amerika'da çalışan üniversite öğrencilerin %45'inin yoksulluk sınırının altında, düşük ücretler kazandığı ve düşük gelirli ailelerden gelen ve haftada 40 saatten fazla çalışmak durumunda kalan öğrencilerin not ortalamasının daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Üniversite eğitiminin düşük gelirli bireylerin eğitim harcamalarını karşılama konusunda sorunlar yaşaması, üniversite öğrencilerinin çalışma hayatına katılımını zorunlu kılmaktadır (Karaörs, 2019).

Kitleselleştirilen yükseköğretime, sosyo ekonomik olarak alt kesimlerden gelen öğrencilerin erişimi arttıkça, çalışan öğrencilerin sayısında da bir yükseliş olduğu gözle çarpılmaktadır. Yükseköğretimin, görünümü ve içeriği itibarıyla esnetildiği bir süreçte öğrencilerin ders seçimi konusunda tercihleri genişletilmekte ve üniversiteler yarı zamanlı bir hale dönüşmektedir. Bu durum ise öğrencilerin, eğitim süreci ile çalışmayı birleştirebilmesine olanak sağlamaktadır (Balkız, 2015).

Ailelerin gelir düzeyinin düşüklüğüne bağlı olarak öğrencilerin eğitim veya diğer ihtiyaçlarının karşılanmamasına bağlı olarak yoğun bir şekilde "aileye yük olma" endişesi yaşadıkları ve bu duruma bağlı olarak alan içi veya dışı farklı ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri kısmi zamanlı işlere yönelebilmektedirler (Yavuzer vd., 2005). Yaşadıkları maddi ihtiyaçtan ötürü çalışmak durumunda kalan öğrenciler eğitim sürecine tam olarak odaklanamamakta ve bu da öğrencilerin öğrenim süreçlerinin kesintiye uğramasına neden olmaktadır. Bu durum ayrıca öğrencilerin akademik performansları üzerinde etki oluşturabilmekte ve öğrenim sürecinin sonuna gelen öğrenciler eğitim sürecinde yaşadıkları bu kesintilere bağlı olarak niteliksiz bir şekilde işgücü piyasasına dahil olmalarına neden olabilmektedir (Keskinkılıç Kara ve Çalık, 2012).

Bilir (2017), öğrencileri çalışmaya iten başlıca neden ekonomik koşulların yetersizliği olduğu ve bu durum genellikle gelişmekte olan ülkelerde daha yüksek oranlarda olduğunu belirtmektedir. Gerek bu çalışmanın bu sonuçları ve gerekse Yavuzer ve arkadaşlarının (2005) çalışmalarının ve Karaörs (2019) çalışmasının sonucunda, öğrencilerin sosyal ve ekonomik nedenlerle iş gücü piyasasına katıldığı, öğrencilerin ailelerine yük olmaları ve gelirlerinin giderlerinin karşılayamaması nedeniyle sorun yaşadıkları ve bu durumlarla başetmek için okurken çalışmak durumunda kalmaktadır. Ayrıca, kendi ayakları üzerinde durma isteği de ailelerine bağımlı olmak istememeleri, ailelerine yük olmak istememeleri onların bağımsız bir birey olma isteklerinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin ekonomik açıdan desteklenmeleri halinde çalışma yerine

akademik yaşamlarına daha fazla odaklanmalarına neden olabileceğini düşünmekteyiz ve öğrencilerin burs olanaklarının arttırılmasını öneriyoruz.

Öğrencilerin çoğu yurttta kalmakta ve bu yurtların genellikle devlet yurdu olduğunu belirtmektedir. Devlet yurtlarının tercih edilmesinin sebebi öğrencilere sunduğu imkanlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin çoğunun bu imkanlar için değil maddi yönden daha rahat edebilecekleri bir yer olması nedeniyle öğrenciler tarafından devlet yurtları tercih edildiği görülmektedir.

Özellikle düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin çalışma oranları daha yüksek ve diğer öğrencilere göre daha fazla saat çalışmaktadırlar. Örneğin, 2017 yılında ABD’de Eğitim Bakanlığı tarafından, düşük gelirli olarak görülen öğrencilerin haftada en az 35 saat çalıştığı belirtilmektedir (Perna & Odle, 2020).

Gökkaya (2021)’nın çalışmasına katılan öğrencilerin çalışma nedenleri incelendiğinde, %61,0’i zorunlu ihtiyaçlar, %26,1’i kaliteli yaşam, %8,5’i deneyim edinme, %1,8’i aile işi olması nedeniyle ve %2,6’sı ise diğer nedenlerle çalışmaktadır.

Öğrencilerin çoğu zorunlu olarak çalışma durumunda olduğu belirtmekte ve çoğu yarı zamanlı çalışmaktadır. Gray (2004), yaptığı çalışmada esnek çalışma koşullarının, eğitimi ve deneyimi daha az, zayıf pazarlık gücüne sahip ve düşük ücretle çalışan işçileri daha derinden etkilediğini ve bunlar üzerindeki sömürüyü daha da artırdığını ileri sürmüştür. Buradan da anlaşılacağı üzere öğrenciler ne okullarında eğitimlerine karşı ne de iş yerlerinde gerçekleştirdikleri hizmete karşı tam uyumluluk sergileyebilmektedirler. Öğrenciler, akademik ve iş yaşamlarından yeteri doyum alamamaktadır. Gerek bu çalışma ve gerekse diğer çalışmalara göre çalışan öğrencilerin büyük çoğunluğunun zorunlu ihtiyaçlar nedeniyle çalışmakta olduğu sonucuna varılmıştır.

Günümüz koşullarında asgari ücrete tabi bir bireyin tek başına yaşamını devam ettirirken dahi zorlandığı görülmektedir. Öğrencilerin aileleri tarafından aldıkları harçlıklar, kamu kuruluşları ve özel kurumlar tarafından verilen burs destekleri giderlerini karşılayamamakta ve öğrenciler ek bir gelire ihtiyaç duymaktadırlar. İş piyasasında yer alan öğrencilerin çoğu kazancının eğitim, sağlık, ulaşım, beslenme, barınma giderlerini karşılamaya yetmediğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin işlerinin okullarını olumsuz etkilediğini ve emeklerinin karşılığında daha az ücret aldıkları gözler önüne serilmiştir. Siqueira ve ark. (2014) ABD’deki araştırmalarında elde ettiği bulgulara göre düşük vasıflı işçilerin ücretlerindeki artışın yüksek vasıflı işçilerle olan ilişkilere etkileri; düşük ve yüksek vasıflı işçiler arasındaki gelir farkını ve iş bırakma hızını azalttığını bulmuştur. İnsanca yaşanacak ücret yasalarının istihdam artışı üzerindeki etkisiyle ilgili tartışmalar sürerken, çalışmaların çoğunda bu düzenlemelerin benimsendiği şehirlerde düşük ücretli iş sayısını azaltmadığını ortaya koymuştur.

Öğrenciler daha iyi bir işte çalışmak istemekte ve iş yerinde sigortasız çalıştırılmaktadır. Bu durum öğrencilerin iş yaşamından soğumasına ve güvenlerini kaybetmelerine sebebiyet vermektedir. Sennett’in (2009) Amerika’da yaptığı araştırmaya göre ise sağlık ve emeklilik sigortası gibi alanların yanında perakende satışta, restoran ve diğer hizmet alanlarında sigortasız bir şekilde ve kısa süreyle çalışanların sayısı, emek gücünün yaklaşık beşte birini oluşturduğu ifade edilmektedir.

Öğrencilerin çalıştıkları için sınıf arkadaşlarını tanıma fırsatı bulamamakta, arkadaşları ve hocaları tarafından dışlanmakta, arkadaşlık ilişkileri olumsuz etkilenmekte, sosyal etkinliklere vakit ayıramamakta, kendini yalnız hissetmekte ve büyük bir kısmı da kendine ve hobilerine zaman ayıramamaktadır. Kirel (1999), esnek çalışma modellerinin çalışanlara daha fazla zaman tanıdığı için, çalışanların kendilerine, ailelerine ve özel yaşamlarına daha çok zaman ayırabileceklerini iddia etmiştir. Ancak, esnek çalışma koşulları altında düzensiz ve daha uzun çalışma süreleri ile çalıştırılan işçiler ne kendilerine ne de ailelerine ve arkadaşlarına yeterli vakit ayıramamaktadır. O halde öğrencilerin bu denli sosyal yaşamdan uzak kalmaları onların daha içedönük, düşük özgüvenli, depresif ruh haline sahip birer birey olmalarında olumsuz anlamda etkili bir durum olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin önemli bir bölümü iş yerinde yetersiz beslenmekte, işi nedeniyle uykusuz kalmakta, çok çalıştığı için sık sık hastalanmakta, sürekli yorgun, uykusuz kalmakta, sürekli ayakta durması nedeniyle sağlık sorunları yaşamakta, hiç dinlenmemekte çalıştığı için öz bakımına ve dış görünüşüne özen göstermemektedir. Öğrencilerin çoğu çok çalıştığı için sürekli stresli, kaygılı ve buna ek olarak dersleri konusunda da kaygılıdır. Gürbüz ve Toğran’ın (2003) İstanbul’daki denetim firmalarında çalışan kadınlar üzerinde yapılan bir araştırmada yüksek iş tatmininin stres düzeyinde azalmalara neden olduğu bulunmuştur. Cooper ve ark. (1999) benzer şekilde anesteziyenler yaptıkları çalışmalarda iş tatmini ile stres arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Sonuç itibarıyla yoğun çalışma yaşamı ile devam ettirilen eğitim yaşamı bir araya geldiğinde öğrenciler üzerinde psikolojik olarak olumsuz etkilere sebebiyet vermektedir. Psikolojik etkilerin yanı sıra öğrenciler çok çalışmaları neticesinde yeteri beslenememe, düzensiz uyku, sürekli ayakta kalma gibi nedenler ile de fizyolojik olarak olumsuz etkilenmektedirler.

Çalışan öğrenciler çalıştığı için derslere geç kalmakta ve bu nedenle derslere alınmamakta, çalışma saatleri ve ders saatleri çakışmakta, ders bitiminde iş yerine ulaşmada geç kalmakta, mesai bitimi geç olduğu için toplu taşıma araçlarını kullanamamakta ve mesai bitimi geç olduğu için yurda giriş çıkışlarda sorun yaşamaktadır. Gökkaya (2021)’nin çalışmasında öğrencilerin yaklaşık %37’si ise çalışma saatleri nedeniyle derslere katılmakta sorun yaşamaktadır. Güney’in (2008) yaptığı araştırmaya göre çalışma saatlerinin standart olmaması ve uzun olması çalışanların yaşamlarının diğer alanlarına ayrı-

lan zamanı azaltır. Öğrenciler akademik olarak başarılı olamayacağından endişelenmekte ve çok çalıştıkları için ruh sağlıklarının iyi olmadığını düşünmektedirler. Endişeli ruh hali öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu anlamda Greenhaus ve Beutell, (1985) bir alanda strese maruz kalmanın yol açtığı, yorgunluk, gerilim, sinirli olma durumunun diğer bir alanda kişinin performansını olumsuz yönde etkileyeceğini saptamıştır. Sosyal (2009)'ın da belirttiği gibi, stres genç çalışan üzerinde psikolojik rahatsızlıklara neden olmaktadır.

Öğrencilerin haftalık uzun süreli çalışma saatleri dikkate alındığında bu durumun öğrencilerin ruhsal yapısını da etkilediği görülmektedir. Gökkaya (2021) çalışmasında öğrencilerin %61'i haftalık 45 saatten daha fazla çalışmakta, % 24'ü 30 saat ve altı yani kısmi zamanlı olarak çalışmakta ve % 15'i ise haftalık çalışma saatlerine uygun olarak tam zamanlı çalışmaktadır. Öğrencilerin çoğu sürekli yorgun, hiç dinlenmemekte, öz bakımına ve dış görünüşüne önem vermemekte ve iş yerinde yetersiz beslenmektedir. Müftüoğlu ve Parlakyiğit'in (2020) aktarımına göre yapılan bir araştırmada işçilerin öğün sayıları arttığında depresyon belirtilerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, yaşlarının genç olması itibariyle daha fazla beslenmeye ihtiyaç duymaktadır. Sağlıklı beslenerek hem zihinleri hem bedenleri daha sağlıklı bir hale gelecektir. Görülmektedir ki öğrenciler ne iş yerlerinde ne okullarında ne de yurtlarında yeteri kadar beslenememektedirler. Beslenmelerinin ve sağlıklı bir bedene sahip olmalarının önemli bir etkisi olarak da yorgun ve özensiz bir dış görünüme bürünmeleri de öğrenciler için önemli bir husustur.

Öğrencilerin çoğu işi nedeniyle uykusuz kalmaktadır. Çakmak (2018) bir araştırmada vardiya usulü çalışmanın işçilerde uyku kalitesini düşürürken, obezite ve metabolik sendrom riskini arttırdığı saptanmıştır. Dolayısıyla uykusuzluk hali, öğrencileri hem akademik hem psikolojik hem de fizyolojik açıdan olumsuz etkilemektedir.

Bu çalışmanın önemli sonuçlarından biri de çalışan öğrencilerin önemli bir bölümü çalıştıkları işyerinde mobbinge maruz kalmakta, istismar edilmekte ve şiddete uğramaktadır.

Öğrencilerin ailelerinin çoğu sağlığından endişe etmekte ve çocuklarının çalışmasını istememektedir. Luk ve Shaffer (2005) tarafından yapılan araştırmada ailevi talepler, aileye bağlılık ve aile rolü beklentileri ile aile-iş çatışması arasında pozitif, eşin desteği, patronun desteği ile aile-iş çatışması arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin çoğunun arkadaş çevreleriyle olduğu gibi aileleriyle de iletişimleri zayıflamaktadır. Bu duruma sebebiyet veren birçok durum mevcuttur. Örnek verecek olursak; ailenin öğrencinin çalışmasını istememesi, öğrencinin depresif ruh hali, sosyal yaşama vakit ayıramaması yahut halsiz ve yorgun olması olarak sıralayabiliriz. Sabil ve Marican'ın (2011) yaptığı çalışmaya göre çalışma saat-

lerinin uzunluğu ile iş-aile çatışması arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu varsayılır ve çalışma saatlerinin uzun olmasının iş aile çatışması düzeyini etkilediği düşünülür. Zaten kısıtlı bir kaynak olan zamanının çoğunu işine ayıran bireyin, aile rolüne ayırdığı zamanının azalacağı ve bu durumun iş aile dengesini bozacağı düşünülmektedir.

Öğrenciler genellikle ailelerinden aldıkları maddi desteklerle öğrenimlerini devam ettirmektedirler. Bu ailelerin meslek ve gelir düzeylerine bakıldığında büyük bir kısmının emekli, işçi, memur ve çiftçi olduğu görülmüştür. Ailelerin gelirlerinin orta gelir düzeyinin altında bulunması nedeniyle aileler öğrencilerinin ihtiyaçlarını yeteri kadar karşılayamamaktadır. Bu duruma çare arayan öğrenciler kredi ve burs sistemine başvurumaktadırlar. Başvuran öğrencilerin çoğunluğu burslardan yararlanamamaları da mutlaka kredi imkanından faydalanabilmektedirler. Fakat öğrenciler gelecekte iş imkanlarının olmayacağından endişe ederek kredi almaktan vazgeçmektedirler. Böylece çalışarak kendilerine gelir kapısı oluşturmaktadırlar. Bu duruma en güzel çözüm kredi ve burs imkanlarının her öğrenciye adil bir biçimde sunulması, burs sisteminin herkese eşit bir biçimde çalışması adına gerekli mevzuat tekrardan gözden geçirilmeli ve gerekli değişiklikler yapılmalıdır. Bu değişikliklerle öğrencinin akademik başarısı, ailesinin gelir durumu, okuyan kardeş sayısı göz önünde bulundurulmalıdır. Buna ek olarak öğrencilerin mezun olduklarında kendi eğitim aldıkları alanlarda istihdam edilmeleri adına gerekli alanlarda çalışan alımları yapılmalıdır. Ayrıca öğrenciler mezun olduktan sonra aldıkları krediler nedeniyle icraya verilmekten korkmaktadırlar. Bu durumun önlenmesi için öğrencilere daha çok burs daha az kredi verilmeli ve krediyi ödeyemeyen insanlar için icra yerine daha rahat imkanlar sunulmalıdır.

Tetteh ve Attiogbe (2019) tarafında yapılan çalışmada öğrencilerin yaklaşık %90'ının eğitim ve istihdamı birleştirmede zorluk yaşadığı ve iş baskısı nedeniyle öğrencilerin ders çalışmak için daha az zamana sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çalışan öğrencilerin yaşadığı en büyük sıkıntılardan birisi de çalışma ve ders saatlerinin çakışmasıdır. Bu durum için yapılabilecek en iyi eylem, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde olduğu gibi mevcut dersi tekrardan dinleyebilmesi, gerekli evraklara sonradan kolaylıkla ulaşabilmesi için bir sistem oluşturulmasıdır. Böylelikle öğrenciler ders ve işleri arasında bir tercih yapmak durumunda kalmadan ve bu durumun neticesinde kaygı, stres gibi olumsuz hallere girmeden hem derslerindeki başarıyı sağlayabilecek hem de iş yerlerinde çalışmalarına devam edebileceklerdir.

Ders saati ile çalışma saati çakışan öğrencilerin varsa o bölümde İkinci Öğretim derslerinden faydalanabilmelerinin sağlanmasını öneriyoruz. Bu durum ders veren öğretim elemanı inisiyatifi ile değil net bir biçimde okul kuralları ile güvence altına alınarak gerçekleştirilmelidir.

Üniversite öğrencilerinin mali gelir kaynakları farklı değişkenler açısından incelendiğinde, bütün gruplarda ilk



sırada aile (anne, baba, kardeş, amca vb.) ikinci sırada ise KYK burs ve kredileri yer aldığı görülmüştür. Aile dışındaki bireyler (iş adamları, arkadaş vb.), dernek/vakıf, üniversite gibi yerlerden de öğrenciler ihtiyaç duydukları ekonomik kaynaklarını karşılayabilmektedir (Doğan ve Akçalı, 2021).

Öğrenciler için, Gençlik ve Spor Bakanlığının sunduğu burs ve kredi imkanları dışında, üniversiteler özelinde de gerekli burs ve kredi yardımları yapılmalı ve arttırılmalıdır. Burs ve kredi imkanları dışında maddi sorun yaşayan öğrenciler için eğitim materyalleri yardımları arttırılmalıdır. Öğrenciler kâğıt, kalem, defter, silgi gibi temel eğitim ihtiyaçlarına kolaylıkla erişebilmelidir. Bunun için gönüllülük esaslı yardım kırtasiyeleri oluşturularak öğrenciler kendi kimliklerini gizleyerek ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir.

Üniversite öğrencilerine, eğitim gördükleri okulda çalışma imkânı verilmelidir. Öğrenciler iş yerine ulaşımında zorluk, okuldan kopukluk, sosyal ortamlardan uzaklaşma gibi problemlerle karşılaşmadan eğitim gördükleri mekânda istihdam edilerek kendi kazançlarını elde edebilir.

Öğrencilerin çalıştıkları iş yerlerinde, günlük enerji ve besin ögesi ihtiyaçları karşılanmalıdır. Yalnızca bir öğün yemek yerine ana öğünlerin yanı sıra ara öğünler oluşturulmalıdır. Karşılacak besinler insan sağlığı açısından gerekli değerleri içeren besinler olmalıdır. Öğrenci çalış-

tıran iş yerlerine yönelik gerekli kanunlar ile bu durum zorunlu hale getirilerek öğrencilerin çalışma mecburiyetleri halinde enerjilerinin ve beden sağlıklarının korunması güvence altına alınmalıdır.

Öğrenci çalıştıran iş yerleri devlet tarafından denetlenmeli öğrencilerin psikolojik, fizyolojik, ruhsal sağlıklarının ne durumda olduğu gözlemlenmelidir. Hiçbir öğrenci iş yerinde devlet tarafından güvencesiz bırakılmamalı ve iş yeri kaynaklı problemlere karşı kendini güvende hissetmesi kanunlar ve denetlemeler ile sağlanmalıdır.

Remenick ve Bergman (2020)'ın belirttiği gibi çalışan öğrenciler için kampüs içerisinde daha fazla yarı zamanlı istihdam sağlanmalı, çalışan öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayan ve olumsuzlukları en aza indirerek en iyi faydayı sağlayacak işler bulmaları konusunda öğrenci danışmanları atanabilir.

Türkiye'de üniversite öğrencileri çoğunluk olarak kayıt dışı istihdamın bir parçası olduğu için öğrencilerin, çalışma koşulları, ücretleri ve ne kadarının iş gücüne katılım gösterdiği net olarak belirlenememektedir (Koç, 2017). Bu nedenle öğrencilere ulaşmak çok zordur. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak düşünülmektedir. Bu amaçla, daha fazla örneklem hacmine sahip çalışmalarla çalışan yükseköğretim öğrencilerinin çalışmaya yaşamına ilişkin durumları ortaya konulabilir.

## Kaynakça

- Adem, M. (1993). Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 172, Ankara.
- Albrecht D. ve Ziderman, A. (1992). Financing Universities in Developing Countries. The World Bank, PHREE Background Paper Series, Document No: PHREE 92/61.
- Avcı, M. (2010). Ergenlikte Toplumsal Uyum Sorunları. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (1), 39-63.
- Aydın, Ufuk (2006), İşyerinde cinsel taciz ve iş sözleşmesinin feshi. *Eskişehir Barosu Dergisi*, 9, 12-35.
- Balkız, Ö. I. (2015). *Üniversite Öğrencileri İşgücü Piyasasında*. Ankara: Detay yayıncılık.
- Bilir, N. (2017). Çalışma Hayatında Bir Risk Grubu: Genç Çalışanlar (Çalışan Gençlik), Hacettepe Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı. 15.08.2022 tarihinde [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/tr/NHDR\\_BP\\_Nazmi\\_Bilir\\_Doc2.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/tr/NHDR_BP_Nazmi_Bilir_Doc2.pdf)
- Broadbridge, A., & Swanson, V. (2005). Earning and learning: How term-time employment impacts on students adjustment to university. *Journal of Education and Work*, 18(2), 235-249.
- Canny, A. (2002). Flexible labour? Growth of student employment in the UK. *Journal Of Education and Work*, 15(3), 277-301.
- Card, D. (1999). The causal effect of education on earnings. In *Handbook of labor economics* (Vol. 3, pp. 1801- 1863). Elsevier.
- Carnevale, A. P., & Smith, N. (2016). Learning While Earning: How Low Income Working Learners Differ from All Other American College Students. Washington: DC: Association of Community College Trustees (ACCT).
- Cooper, C.L., S. Clarke and Rowbottom, A.M. (1999). Occupational Stress, Job Satisfaction and Well-Being in Anaesthetics. *Stress Medicine*, 15, 115-126.
- Çakmak, G., Kızıl, M. (2018). Vardiyalı Çalışan İşçilerde Beslenme Durumu, Uyku Kalitesi ve Metabolik Sendrom Arasındaki İlişki. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 46 (3), 266-275.
- Çelik, H., ve Beşpınar, F.U. (2011). Farklı Nedenlerle Çalışma ve Çalışmanın Genç Üzerine Etkileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(1), 59-69. ISSN: 1309-8012 (Online).
- Çuhadaroğlu, F. (1989). Üniversite Gençlerinde Kimlik Bocalamaları. Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları, Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Araştırma Merkezi, Ankara. 35-41
- Doğan, H. & Akçalı, G. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Sosyo-Ekonomik Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 309-316. DOI: 10.32329/uad.903559.
- Donat A., Bilgiç B., Eskiocak A., & Koşar D., (2019). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 451-459. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.345>
- Gökkaya, F. (2021). Çalışan Üniversite Öğrencilerinin Finansal Durumları, Çalışma Nedenleri Ve Koşulları İle Akademik Başarılarının Araştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bankacılık ve Finans Anabilim Dalı, Isparta.
- Gray, A. (2004). *Unsocial Europe: Social Protection or Flexploitation?*. London: Pluto Press
- Greenhaus, J., Nicholas, J. B. (1985). Sources of Conflict Between Work and Family Roles. *The Academy of Management Review*,

- 10(1), 76-88.
- Gülerman, A. (1989). Akademik Danışmanlara Rehberlik Ve Psikolojik Danışman Niteliğinin Kazandırılması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Toplantısı, Ankara.
- Güney, S. (2008). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüz, F. G., Toğran, E. (2003). A Study on Job Stress and Work-Family Conflict. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi*, 5(20), 119-130.
- Karaörs, G. (2019). Çalışan Üniversite Öğrencilerinin Sorunları: Isparta İli Örneği (Y. Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Isparta.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 26. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keskinkılıç Kara, S., B., Çalık, T. (2012). Sokakta çalışan çocukların eğitim ihtiyaçları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 673-695.
- Kirel, Ç. (1999). Esnek Çalışma Saatleri Uygulamalarında Cinsiyet, İş Tatmini ve İş Bağlılığı İlişkisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 115-136.
- Koç, N. K. (2017). Çağrı Üzerine İş İlişkisinin Güvencesizliğinde Çalışan Üniversite Öğrencileri. *Mülkiye Dergisi*, 41(3), 83-110.
- Luk, D. M., & Margaret, A. S. (2005). Work and Family Domain Stressors and Support: Within and Cross-Domain Influences of Work-Family Conflict. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 489-508.
- Müftüoğlu, S., Parlakyiğit, A. (2020). Vardiyalı Çalışan İşçilerin Fiziksel Aktivite, Duygudurumu ve Beslenme Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 10-21.
- Özgülven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 5-13.
- Özşaker, M. (2012). Gençlerin Serbest Zaman Aktivitelerine Katılmama Nedenleri Üzerine Bir İnceleme. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 126-131.
- Perna, L. W., & Odle, T. K. (2020). Recognizing the Reality of Working College Students. *Academe*. American Association of University Professors, Winter 2020. 15.08.2022 tarihinde <https://www.aaup.org/comment/7801#YvtzQ3ZBw2x>.
- Remenick, L., & Bergman, M. (2020). Support For Working Students: Considerations For Higher Education Institutions. *The Journal of Continuing Higher Education*, 69(1), 1-12.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi J. (2005). Young people's help seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for Advancement of Mental Health*. 12.01.2022 tarihinde <http://www.auseinet.com/journal/vol4iss3suppl/rickwood>.
- Robinson, P. B., & Sexton, E. A. (1994). The effect of education and experience on self employment success. *Journal of business Venturing*, 9(2), 141-156.
- Sabil, S., & Sabitha, M. (2011). Working Hours, Work Family Conflict and WorkFamily Enrichment Among Professional Women: A Malaysian Case, 2011 International Conference on Social Science and Humanity, IPEDR, Vol: 5, Singapore, 206-209.
- Sennett, R. (2009). *Yeni Kapitalizm Kültürü. (Çev. A Onacak)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Siqueira CE, Gaydos M, Monforton C, Slatin C, Borkowski L, Dooley P, Liebman A, Rosenberg E, Shor G, Keifer M. (2014). Effects of social, economic, and labor policies on occupational health disparities. *Am J Ind Med*. 57(5), 557-72.
- Soysal, A. (2009). İş Yaşamında Stres. *Çimento İşveren Dergisi*, 23 (3), 17-40.
- Sunar, F. (1986). Planlı dönemde yükseköğretimde öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarının getirdiği problemler ve çözüm yolları (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Tetteh, E. N., & Attiogbe, E. J. (2019). Work-Life Balance Among Working University Students in Ghana. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 9(4), 525-537.
- TÜİK. (20120). İşgücü İstatistikleri Mikro Veri Seti 2019, Ankara, Türkiye İstatistik Kurumu.
- Yamaç, Ö. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek İle Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Yavuzer, H., Meşeci, F., Demir, İ. ve Sertelin, Ç. (2005). Günümüz Üniversite Gençliğinin Sorunları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 1, 79-91.

# Sosyal Politikayı Şekillendiren Temel Perspektifler: Refah Devletinin Kodları

## Major Perspectives Shaping the Social Policy: Codes of Welfare State

Esat İpek<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Politika Anabilim Dalı, Cinnah Caddesi No:16 Çankaya/ANKARA

**Orcid:** E. İpek (0000-0003-0440-9690)

**Özet:** Toplumsal sorunların ortaya çıkardığı sosyal politika, toplumsal olaylar doğrultusunda zaman içerisinde değişmiş ve dönüşmüştür. Şüphesiz ki toplumsal olayları etkileyen ideolojiler de sosyal politikanın değişiminde doğrudan rol oynamışlardır. Ekonomik, siyasal ve sosyal açıdan farklı bakış açılarına sahip olan ideolojiler ve düşünceler, ortaya koydukları ilkeler çerçevesinde sosyal politikaya da farklı perspektifler kazandırmışlardır. Serbest piyasayı benimseyen liberalizm; var olanı korumayı temel ilke olarak benimseyen muhafazakâr gelenek; hem piyasacı hem de devletçi argümanları kapsayan sosyal demokrasi; kapitalizmin tamamen ortadan kaldırılması gerektiğini savunan sosyalizm; sosyal demokrasi gibi pragmatik bir bakış açısına sahip olan üçüncü yol yaklaşımı; sosyal politika bağlamında, erkeklerden bağımsız bir şekilde kadınlara özgü bir perspektifin ortaya çıkmasını sağlayan feminist yaklaşım ve diğer ideolojilerin çevreyle ilgili argümanlarını bir araya getiren çevreci perspektif bu bağlamda öne çıkan ideolojilerdir. Bu çalışmanın amacı, iki yüz yılı aşkın bir tarihsel geçmişi olan sosyal politika alanının ve refah devletinin bugüne gelinceye değin hangi düşünce akımlarından etkilendiğini ortaya koymaktır. Böylece, sosyal politika alanını şekillendiren ve refah devleti uygulamalarına yön veren teorik arka planın beslediği değerlerin ve ilkelerin en doğru şekilde anlaşılabilmesi hedeflenmektedir. Pek çok farklı disiplinin bir araya geldiği sosyal politika, en fazla ekonomi, siyaset ve sosyoloji alanlarından beslenmektedir. Bu durum çalışmanın kapsamını ve sınırlarını belirleyen temel argümandır. Yukarıda sayılan ideolojiler, bahse konu alanlar bağlamında ortaya çıkan ve şekillenen temel düşünce akımlarıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal politika, Refah devleti, Liberalizm, Sosyalizm, Üçüncü yol, Muhafazakârlık, Sosyal demokrasi, Feminizm, Çevrecilik

**Abstract:** The social policy brought about by social problems has changed and transformed over time in line with social events. Undoubtedly, ideologies affecting social events also played a direct role in the change of social policy. Ideologies and thoughts, which have different economic, political and social perspectives, have brought different perspectives to social policy within the framework of the principles they have put forward. Liberalism adopting free market; conservative tradition, which adopts preserving the existing as a basic principle; social democracy, encompassing both marketist and statist arguments; socialism, which advocates the complete abolition of capitalism; the third way approach, which has a pragmatic perspective such as social democracy; In the context of social policy, the feminist approach, which provides the emergence of a women-specific perspective independent of men, and the environmentalist perspective, which brings together the environmental arguments of other ideologies, are the prominent ideologies in this context. The aim of this study is to reveal which currents of thought have affected social policy, which has a historical background of more than two hundred years, until today. Thus, it is aimed to understand the values and principles that feed the theoretical background that shapes the field of social policy and welfare state in the most accurate way. Social policy, where many different disciplines come together, is mostly fed from the fields of economy, politics and sociology. This is the main argument that determines the scope and limits of the study. The above-mentioned ideologies are the main currents of thought that have emerged and shaped in the context of the aforementioned areas.

**Keywords:** Social policy, Welfare state, Liberalism, Socialism, Third way, Conservatism, Social democracy, Feminism, Environmentalis

## 1. Giriş

Temel hedefi toplumsal sorunları çözmek olan sosyal po-

litika, ortaya çıktığı ilk günden bugüne kadar, toplumla birlikte dinamik bir şekilde değişmiş ve dönüşmüştür. Bu değişim ve dönüşüm sürecinde etkili olan temel düşün-

\* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : esatipek@hotmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 04.10.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: -01.11.2022

doi: 10.32329/uad.1184160

celer ve ideolojiler, tarihsel bir bakış açısıyla değerlendirilecek olursa, toplumsal hayatı şekillendiren ekonomik ve siyasal gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkmışlardır. Bu durum, bahse konu düşüncelerin ve ideolojilerin sosyal politikayı neden ve nasıl şekillendirdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Liberalizm, sosyalizm, muhafazakâr gelenek, sosyal demokrasi, üçüncü yol, feminist yaklaşım ve çevreci perspektif sosyal politika alanını şekillendiren temel düşünce akımlarıdır.

Liberalizm, en temel argümanı olan serbest piyasanın, toplumsal örgütlenmeyi tesis eden bir görev üstlendiğini savunmaktadır. Piyasa düzeni kapsamında işleyen sistemin, kâr maksimizasyonu yoluyla, önce bireysel sonra da kolektif bir fayda ortaya çıkaracağı ileri sürülmektedir. Toplumsal ahengi bozmak isteyenlerin ise yine piyasa düzeni kapsamında olan rekabet mekanizması ile dizginleneceği belirtilmektedir. Bu doğrultuda, devletin yapacağı her türlü müdahale, piyasa mekanizmasının işleyişini bozacağı gerekçesiyle reddedilmektedir. Dolayısıyla, liberalizmin sosyal politikaya dair ortaya koyduğu anlayış, devlet tarafından sunulan ya da sunulması beklenen her türlü hizmetin ve uygulamanın piyasa tarafından sunulması ve sorunların piyasa mekanizması çerçevesinde çözüme kavuşturulmasıdır.

Liberalizmin öne çıkardığı bireyciliğin tersine kolektif bir yaklaşımı savunan muhafazakâr gelenek, genelleyici bir anlayış ortaya koymaktadır. Hali hazırda var olanın keskin bir şekilde değiştirilmesine karşı çıkan muhafazakârlık için söz konusu değişim talebinin devletten ya da piyasadan gelmesinin bir önemi yoktur. Devlet tarafından oluşturulan kanunların ve düzenlemelerin olmadığı bir toplumda istikrarın mümkün olmayacağı ileri sürülmekle birlikte, devletin meşruiyetin tek kaynağı olmadığı da ifade edilmektedir. Gelenek, içtihat ve din de meşruiyetin temel dayanak noktalarıdır. Muhafazakârlık gibi statükocu bir ideolojinin, sosyal politika gibi dinamik bir alan üzerindeki etkisi, onarıcı bir anlayışa dayanmaktadır. Piyasa düzeninin ortaya çıkaracağı eşitsizliklerin minimize edilmesi için onu frenleyebilecek olan muhafazakâr gelenek, sosyal politikanın sahip olduğu en temel amaç olan toplumsal düzen adına, onarıcı bir denetim mekanizması görevi üstlenecektir.

Kapitalizmin tamamen ortadan kaldırılması yerine, onu tadil etmeye yönelik sosyal demokrasi anlayışı, pragmatik bir bakış açısı ile idealizmden ziyade, doğrudan toplumsal gelişmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda da hem devletçilerin hem de piyasacıların ileri sürdüğü temel argümanlar bir arada düşünülmektedir. Bu kapsamda ortaya çıkan esneklik, uygulamaların ve araçların çeşitlenmesini beraberinde getirmektedir. Evrensel nitelikli uygulamaların hedefi, ilkelerden ve araçlardan bağımsız bir şekilde toplumsal gelişmedir. Sosyalizm ise kapitalizmin ortaya çıkardığı sonuçları göz önünde bulundurarak, bu sistemin tamamen ortadan kaldırılması gerektiğini savunmaktadır. Refah devletinin de kapitalist sistemin şekillendirdiği bir kurum olduğunu ileri süren sosyalizm, bunun yerine işçi sınıfının denetiminde olan

bir devlet yapısını ve sınıfsız bir toplumu öngörmektedir.

Topluluk, fırsat, hesap verebilirlik ve içerme gibi kavramları öne çıkaran üçüncü yol yaklaşımı, her dönemin kendine özgü politikalara ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Sonuçlardan ziyade nedenlere odaklanan üçüncü yol, gelirin değil, fırsatların yeniden dağıtılması gerektiğini savunmaktadır. Daha spesifik bir bakış açısıyla kadınların sosyal politika alanıyla olan ilişkisine dair bazı argümanlar ortaya koyan feminist yaklaşım ise geleneksel aile düşüncesinin, cinsiyetçi bir yaklaşım doğrultusunda, kadınları fırsatlara ve gelire erişim noktasında olumsuz bir şekilde etkilediğini savunmaktadır. Refah hizmetlerinin sadece yararlanıcısı gibi görülen kadınların, üstlenmiş oldukları ücretsiz bakım hizmetleri ve istihdam oldukları ücretli işler kapsamında, aynı zamanda refah sunucusu oldukları gerçeğini ön plana çıkarmaktadır.

Hali hazırdaki ekonomik ve sosyal düzenin beslediği büyüme arzusunun pek çok sorunun temel kaynağı olduğunu ileri süren çevreci perspektif, diğer ideolojilerin çevresel sorunlara yönelik argümanlarıyla şekillenmektedir. Eko-sosyalizm, eko-feminizm ya da eko-muhafazakârlık gibi yeni yaklaşımları ortaya çıkaran çevreci perspektif, sosyal politika bağlamında temel gelir fikrini ön plana çıkartarak, ücretli işlere atfedilen değeri eleştirmektedir.

Bu çalışma kapsamında sosyal politika alanını şekillendiren ve refah devletine yön veren temel ideolojiler ele alınmaktadır. Bahse konu ideolojilerin, öne çıkardıkları temel ilkeler incelenmekte ve bunların sosyal politika alanını nasıl etkiledikleri ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda her biri ayrı başlıklar altında ele alınan yaklaşımların, özellikle sosyal politika bağlamında, eksik oldukları ya da içinde barındırdıkları çelişkili noktalar açıklanmaktadır. Çalışmanın literatüre katkısı, sosyal politikanın teorik çerçevesini oluşturan düşünce akımlarının bir arada verilmesidir. Benzer nitelikte olan önceki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, burada yer verilen ideolojilerden birkaçını kapsamlarına dahil ederek, inceledikleri ve/veya karşılaştırdıkları görülmektedir. Bu metinde ise ekonomi, siyaset ve sosyoloji bağlamında sosyal politikayı şekillendiren geleneksel ve modern düşünce akımlarının tamamı derinlemesine incelenmiştir. Böylece, okuyucuya geniş kapsamlı bir karşılaştırma yapma imkânı sunulmuştur.

## 2. Liberalizm

Liberalizmin kökleri 19'uncü yüzyılda güçlü bir şekilde savunulan serbest piyasa ve bireysel özgürlükler düşüncesine dayanmaktadır. Söz konusu düşüncenin fikir babası olan Adam Smith, serbest piyasayı toplumun temel örgütleyici araçlarından birisi olarak görmüş ve devlet tarafından yapılacak bütün müdahalelerin bu bağlamda tahrip edici olacağını savunmuştur. Ona göre bireysel ve toplumsal refahın güvencesi piyasa mekanizmasıdır (Smith, 2005). Bireylerin kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmeleri, kolektif olarak toplumun da çıkarına hizmet edecektir. Bencilce arzular ise piyasa mekaniz-

ması tarafından -rekabet sayesinde- sınırlandırılacaktır (Sarıöz Gökten, 2013, s. 128-130). Adam Smith ve onu takip eden klasik iktisatçılar bireysel sorumluluk ve sıkı çalışma üzerinde durmuşlardır. Yani klasik liberal anlayışın özünü; bireysel özgürlük, serbest piyasa, minimal devlet ve kişisel sorumluluk ilkeleri oluşturmaktadır.

20'nci yüzyılın başında Keynes'in ortaya çıkardığı sınırlı devlet müdahalesi anlayışı, serbest piyasaya karşı makul bir eleştiri olarak kabul görse de Friedman gibi neo-klasik iktisatçılar tarafından kesin bir başarısızlık kaynağı olarak kabul edilmektedir. Friedman'a göre devlet müdahalesi, ekonomiyi canlandırmak yerine enflasyonist bir baskı oluşturacaktır. (Çetin, 2012, s. 32). Hayek de benzer bir anlayışa sahip olmakla birlikte, ekonomiyi aşan bir siyaset felsefesi ortaya çıkarmıştır. Adam Smith'in bireysel özgürlük fikri üzerine inşa ettiği negatif özgürlük kavramı ile Hayek, bireylerin -devletin de ko-yacağı- her türlü kısıtlamadan bağımsız olması gerektiğini savunmaktadır. Özgür bireyin ve serbest piyasanın, devlet temelli müdahaleci sistemlerden daha verimli bir yapı tesis edebileceğini savunan Hayek, doğal düzene yapılacak her türlü müdahalenin -iyi niyetli de olsa- özgürlükleri kısıtlamaktan başka bir işe yaramayacağını ifade etmektedir. Ona göre devlet, hiçbir zaman adaletin sağlanması için piyasanın kendisinden daha yüksek bir bilgi düzeyine ulaşamayacaktır (Kalfa Ataay, 2016, s. 133-135).

Liberalizme göre refah devletleri, büyük ve karmaşık bürokratik mekanizmalar yüzünden zorlayıcıdır. Refah uygulamalarının özel kesim ve sivil topluma kapatılması, alternatifleri ortadan kaldırmakta ve devleti bu alanda tekel konumuna getirmektedir. Liberal anlayışa göre devlet zorlaması olarak tanımlanan bu durum, özgürlüğün kısıtlanması anlamına gelmektedir. Diğer taraftan, bürokratların kendi bütçelerini büyütme arzusu da devlet tarafından sunulan refah hizmetlerinin verimsizleşmesine sebep olmaktadır. Devlet zorlamasıyla birlikte düşünüldüğü zaman bu durum, devlet refahının en büyük handikapıdır (Alcock vd., 2011, s. 91-92). Devletin kendisine kaynak yaratmak için hayat geçirdiği yüksek oranlı vergi uygulamaları piyasadaki girişim teşvikini ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca, rekabet olmadığı için sunulan hizmetlerin kalitesi ikinci planda kalmaktadır.

Liberalizm bu noktada asıl kaybedenin yoksullar olduğunu ileri sürmektedir. Yoksullar gelirlerinin önemli bir kısmını, kalitesiz hizmetleri finanse etmek için kullanılan vergilere ayırmaktadır. Ayrıca alternatifsizlik, bağımlılığa ve bireysel sorumluluktan kaçınmaya sebep olmaktadır. Zira bu şekilde, düşük gelirli bireylerin ve ailelerin, istekleri doğrultusunda karar almaları ve bütçelerini artırmaları için teşvik edilmeleri mümkün değildir (Prideaux, 2010, s. 294). Minford'a göre devlet yoksullar için minimal bir güvence sağlamalıdır. Örneğin, düşük ücretli sübvansedecek ve çalışmayı özendirilecek bir çeşit negatif gelir vergisi. Negatif gelir vergisi uygulaması, toplumsal olarak en düşük gelir seviyesi kabul edilen sınırın altında gelir elde eden herkese nakdi yardım yapılmasını öngörmektedir (Aktan ve Vural, 2002, s. 622). Bu şe-

kilde, yüksek maliyetli yoksulluk tespit sistemleri gibi karmaşık işlemlere ihtiyaç duyulmayacak ve tek seferde etkin bir transfer yapılması mümkün olacaktır. Devletin sunduğu refah hizmetlerinin sadeleştirilmesi, buradan elde edilecek tasarrufların, vergi kesintileri yoluyla kazanç sahiplerine iade edilmesini sağlayacaktır. Bu da bireylerin ve ailelerin kendi tercih ettikleri hizmetleri satın alabilmelerine imkân tanıyacaktır (Minford, 1991, s. 79).

Liberal düşüncenin ortaya koyduğu refah yaklaşımının eleştirilebilecek pek çok noktası bulunmaktadır. Teorik açıdan ele alındığında bunlar arasından üçü ön plana çıkmaktadır. Birinci eleştiri noktası Hayek'in ortaya koymuş olduğu özgürlük tanımının kapsamıyla ilişkilidir. Bu tanım sadece bireysel özgürlüğe odaklanmakta ve her türlü kısıtlamadan kurtulmayı özgürlük olarak açıklamaktadır. Söz konusu bakış açısı; kadınlar, azınlıklar veya yoksullar gibi toplumsal gruplar için eşit fırsatlar anlamına gelen, toplumsal faydayı savunma özgürlüğünü kapsam dışında bırakmaktadır. Özellikle dezavantajlı konumunda olan grupların desteklenmesi için gündeme gelebilecek her türlü düzenleme, bu anlayışa göre özgürlüklerin kısıtlanması anlamına gelmektedir. Diğer taraftan, özgürlük kavramının desteklediği serbest piyasa sisteminin, toplam geliri ve kaynakları bireyler, aileler ve toplumsal gruplar arasında adil ya da eşit bir şekilde dağıttığını söylemek de mümkün değildir. Bugün gelinen noktada görülmektedir ki serbest piyasanın dağıtım mekanizması, Darwin'in hayvanlar alemi için ortaya koyduğu "güçlü olan hayatta kalır" ilkesini topluma dayatmaktadır.

İkinci eleştiri noktası, devlet kurumları ile özel kesimin kıyaslanması bağlamında ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda sadece devlet kurumlarının zorlayıcı olduğunu söylemek günümüz pratiğiyle bağdaşmamaktadır. Sadece düzenleyici tedbirlerle kontrol edilmeye çalışılan özel kesim, ihtiyaç sahiplerine duyarsız kalarak, zorlayıcı bir anlayış sergileyebilmektedir. Diğer taraftan, fiyat kartelleri yoluyla refah uygulamalarının hedefindeki bireyleri ve grupları yönlendiren özel kesim de bir çeşit zorlama örneği teşkil etmektedir. Ayrıca, zorlayıcı bir anlayış benimseyen devlete demokratik seçimler yoluyla -kısmen de olsa- hesap sorulabilirken, pür piyasa mekanizması kapsamında hareket eden özel kesime hiçbir şekilde hesap sorulabilmesi mümkün değildir. Bürokrasinin bütçesini büyütme arzusuna yönelik eleştiriler ise özel kesimde faaliyet gösteren yöneticiler için de aynen geçerlidir.

Üçüncü ve son eleştiri noktası ise vergilendirme politikalarına ilişkindir. Devlet tarafından sunulan refah hizmetlerinin verimsiz olduğunu savunan liberal anlayış, bu hizmetlerin finansmanı için kullanılan vergilerin ayrıca bir etkinlik problemine sebep olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre kendisine daha fazla kaynak oluşturmak isteyen devlet, yüksek vergilere başvurmaktadır. Bu da girişimciyi olumsuz etkilemekte ve ekonomik rekabete zarar vermektedir. Halbuki İskandinav ülkelerinin uyguladığı yüksek vergilendirme politikası ve buradan elde edilen kaynağın, temel vatandaşlık hakkı olarak sundukları hizmetlerin finansmanında kullanılması ne

ülkedeki ekonomik rekabetçiliğe zarar vermekte ne de yukarıda değinildiği gibi bir bağımlılık problemine sebep olmaktadır (Alcock vd., 2011, s. 95). Dolayısıyla; vergilendirme, teşvikler ve bağımlılık arasındaki ilişkinin, liberal bakış açısı haricinde farklı bir perspektif ile değerlendirilmesi de mümkündür.

### 3. Muhafazakâr Gelenek

Muhafazakârlık, düşünsel bir tutum olduğu kadar, aynı zamanda siyasal bir doktrindir. Genelleyici bir dünya görüşü, toplumu kavramsallaştırma ve toplumsal gelişmelere tepki verme bu doktrinin temel argümanlarıdır. Muhafazakâr gelenek, bütün siyasal ve ekonomik teorilerin azalan marjinal fayda yasasına tabi olduğunu savunmaktadır. Yani, var olan yapıyı dönüştürdüğü ölçüde, devletin düzenleyiciliği kadar, piyasa mekanizmasının serbestliği de olumsuz karşılanmaktadır (Erdoğan, 2004, s. 5-6). Bu durum, muhafazakârları hem liberallerden hem de sosyalistlerden ayırmaktadır.

Toplumsal refah bağlamında muhafazakâr yaklaşımın önermesi; aile, cemaat, sınıf, din ve özel mülkiyet üzerine kurgulanmıştır. Bireyci değil, toplumcu bir doktrini savunan muhafazakâr düşünce, liberalizmin teorik açıdan çıkış noktası olan bireysellik ilkesine karşı çıkmaktadır. Aile ve toplum her zaman bireyden daha önce gelmektedir. Özel mülkiyet açısından temelde liberal düşünceyle benzer bir yaklaşıma sahip olan muhafazakâr gelenek; diğer taraftan, bu hakkı bireysel mülkiyet açısından değil, sosyal dengeye yaptığı katkı doğrultusunda değerlendirmektedir. Yani mülkiyet hakkı toplumun ihtiyaçları çerçevesinde sınırlandırılmıştır (Aktan, 2007, s. 52).

Liberallerin, özgürlüklerin düşmanı olarak gördükleri merkezi otoriteye dair farklı bir anlayış ortaya koyan muhafazakârlar, devlete ve kanunlara güçlü bir bağlılık olmadan istikrarın mümkün olmayacağını ileri sürmektedirler. Ancak, yukarıda da değinildiği üzere, devletin var olanı radikal bir biçimde değiştirmesi de olumsuz karşılanmaktadır. Zira devlet, muhafazakâr düşünce açısından meşruiyetin yegâne kaynağı değildir. Bunun yanı sıra geleneklerin ve içtihadın da meşruiyet açısından önemli bir yeri bulunmaktadır. Din de muhafazakâr gelenek açısından hem meşruiyetin kaynağı olarak hem de toplumsal refah açısından üzerinde hassasiyetle durulan bir kurumdur. Meşruiyet noktasında, dinin devlet tarafından korunması gerektiği savunulurken, bunun laiklik ilkesinden ayrılmadan, yani din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılarak yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Aktan, 2007, s. 53). Refah bağlamında ise toplumcu bir doktrini savunan muhafazakâr gelenek, din kurumunun bir araya getirici yönünü vurgulamaktadır.

Sosyal politika alanı genel manada dinamik bir yapıya sahipken, muhafazakârlığın geleneğe öykünen ve dinamizme karşı karamsar yaklaşan tutumu, muhafazakâr geleneğin sosyal politikaya uygulanabilirliği açısından temel bir problem teşkil etmektedir. Muhafazakârlık, ekonomi-politik açıdan herhangi bir sistematik yöntem

ve yaklaşım ortaya koymamış olsa da ana akım ekonomik yaklaşımları etkileme gücüne sahiptir. Bir önceki başlık altında incelenen liberalizm başta olmak üzere muhafazakârlığın, radikal dönüşümleri ve eşitsizlikleri beraberinde getirebilecek uygulamalara karşı bir “vicdan” mekanizması olabileceği öngörülmektedir. Liberal toplumlarda dezavantajlı konumda olan vatandaşlara yönelik muhafazakâr talepler, toplumsal düzlemde devlet eliyle ya da devlet dışı (sivil toplum gibi) ayrı bir dayanışma mekanizması ile mevcut eşitsizliklerin insan hayatına mal olmayacak düzeyde “yumuşatılmasına” olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, muhafazakârlık da sosyal politika gibi mevcut ekonomik sistemin tadil edilmesi adına, onarıcı bir denetim yaklaşımı ile karşımıza çıkmaktadır.

### 4. Sosyal Demokrasi

Sosyal demokrasi, 20'nci yüzyılın ortalarından itibaren sosyal politika alanını etkileyen doktrinlerden bir tanesi haline gelmiştir. Sosyal demokrasi kavramı -tarihsel olarak- Marksist geleneğin benimsediği ekonomik ve toplumsal anlayışın ortaya koyduğu değişim çabasının bir sonucudur. Batı Avrupa'nın, 1945 sonrasında kapitalizmi tamamen yok etmek yerine, onu insanileştirmeye yönelmesi, bu değişim çabasının bir göstergesidir. Sosyal demokrasinin en temel özelliklerinden bir tanesi, pragmatik bakış açısıdır. İdealist hedefler yerine, gerçekleşme olasılığı yüksek hedefler tercih edilmektedir (Wright ve Gamble, 1999, s. 20-25). Dolayısıyla, sınırları keskin hatlarla çizilmiş bir kavramdan ziyade hem -kusurlu olduğunu kabul eden- piyasacıları hem de sosyal adaleti savunan devletçileri kapsayan bir anlayıştır.

Sosyal demokrasi, özellikle 20'nci yüzyılın ikinci yarısında, belirli ekonomik ve sosyal politika başlıklarıyla ilişkilendirilmiştir. Tam istihdam ve ekonomik büyümeyi hedefleyen Keynesyen müdahaleci anlayış, devletin refahı yeniden dağıtması bağlamında, sosyal demokrasi ile ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda İsveç gibi Kuzey Avrupa ülkeleri, sosyal demokrasinin simgesi haline gelmişlerdir (Alcock vd., 2011, s. 109). Liberal politikalara dayanan serbest piyasa rejiminin ortaya çıkardığı Büyük Buhran, Kuzey Amerika ve Avrupa'yı yıkıcı bir işsizlik problemiyle karşı karşıya bırakmıştır. Yaklaşık 50 milyon insanın işsiz kalması ve dünyadaki toplam ticaret hacminin yüzde 65 daralması, devletin ekonomiye müdahalesini yeniden gündeme getirmiştir (Erdem ve Dumrul, 2014, s. 53).

Liberalizmin ekonomiden dışladığı kamu, ortaya çıkan durum karşısında, yeniden sorumluluk üstlenmek zorunda kalmıştır. Para ve maliye politikaları aracılığıyla ekonomiye müdahalesi gündeme gelen devletin, İngiliz iktisatçı Keynes'in ileri sürdüğü argümanlarla elini güçlendirerek, ortaya çıkan yıkımdan sorumlu tutulan liberal anlayışın karşısına dikilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Kamunun üstlenmiş olduğu yeni sorumluluklar, refahın yeniden dağıtılması gibi devlete dolaylı bir yetki tanımıştır. Bu da Keynesyen anlayışın, sosyal demokrasi ile doğrudan ilişkilendirilmesini sağlamıştır.

Sosyal demokrasinin barındırdığı esneklik, refah düzenlemeleri açısından da çeşitliliği beraberinde getirmektedir. Toplumsal adaletsizlikler ile mücadele ve eşitlik arayışı kapsamında; kamu, özel sektör ve sivil toplum hizmet sunum kanalları olarak öne çıkmaktadır. Sosyal demokrat bir refah devletinin temel özelliği; ilkelerden, araçlardan veya yönetim biçiminden ziyade, doğrudan toplumsal gelişimi hedeflemesidir. Bu yaklaşım; farklı tarihsel geçişlere, geleneklere ve örgütlenme biçimlerine sahip birçok devletin, sosyal demokrat refah devleti olarak sınıflandırılabilmesinin önünü açmaktadır.

Esping-Anderson, sosyal demokrat refah rejimlerini, liberal ve muhafazakâr rejimlerden ayıran temel özelliğin, meta dışsallaştırılmış kapsamlı refah hizmetleri olduğunu ileri sürmektedir. Bahse konu hizmetler vatandaşlık temeline dayanan, evrensel nitelikli uygulamalardır. Refah rejimleri bağlamında üçlü bir ayrımı öngören Esping-Anderson, bu rejimleri sahip oldukları ortak özellikler üzerinden kategorize etmektedir. Bunlar; serbest piyasanın ortaya çıkardığı risklere karşı bariyer oluşturmayı hedefleyen liberal refah rejimleri, muhafazakâr özellikte olan korporatist Kıta Avrupası refah rejimi ve Kuzey Avrupa ülkelerinde benimsenmiş olan sosyal demokrat refah rejimidir. Sosyal demokrat refah rejimi, eğitim, sağlık ve çalışma hakkı gibi temel insan haklarını serbest piyasanın etkilerinden korumayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şahin, 2019, s. 2529).

Sosyal demokrat refah rejimi kapsamında akla gelen ilk örneklerden bir tanesi olan İsveç, daha eşitlikçi bir toplum meydana getirmek için sınıf temelli bir sosyal politika anlayışını reddetmektedir. Böylece; sınıf farklılıklarının ortadan kalktığı, endüstriyel demokrasinin ve evrensel sosyal politika uygulamalarının benimsendiği bir anlayışı hedeflemektedir. Kapitalizmin sömürücü yapısını eleştiren İsveç, bu durumu değiştirme hedefi doğrultusunda, piyasa ekonomisini devletleştirmeden, kapitalizm üzerinde toplumsal bir kontrol sağlamıştır. Bu kapsamda; tam istihdam, genel refah hizmetlerinin devlet tarafından sunumu, dayanışmacı ücret politikası, aktif işgücü piyasası programları ve toplumsal cinsiyet eşitliği İsveç'in benimsediği anlayışın temel argümanları haline gelmiştir (Alcock vd., 2011, s. 113).

İngiltere'nin öncülüğünde ortaya çıkan modern sosyal demokrat refah devleti, temel bazı noktalarda geleneksel anlayıştan farklılaşmaktadır. Modern anlayış, yardımlara bağımlılığın önüne geçmek için aktif refah sistemini öngörmektedir. Bu şekilde, yardım alan bireylerin istihdamı teşvik edilmektedir. Kamu tarafından sunulan hizmetlerin bir bölümünün sivil toplum ve özel sektör tarafından sunulması da modern sosyal demokrat refah devletinin bir özelliğidir. Ayrıca; bireylerin ihtiyaç ve tercihlerine göre sunulan refah hizmetlerinin çeşitlendirilmesi, kaynakların yeniden dağıtımından ziyade, fırsatların herkes için eşit şekilde sunulması, bireylerin kendi refahları için daha fazla sorumluluk almaları ve devletin desteğini koşulsuz bir hak olarak görmemeleri ve hizmet standartlarının maliyet etkin olacak şekilde

tasarlanmaları da modern sosyal demokrat refah devletini, geleneksel sosyal demokratlardan ayıran noktalardır (Alcock vd., 2011, s. 114-115).

Modern sosyal demokrasi kapsamında ortaya çıkan sosyal politika anlayışında, geleneksel sosyal demokrasinin üç temel özelliği terk edilmektedir. Bunlardan ilki, devlet dışı hizmet sunum organlarının ortaya çıkması ve kendi refahını artırma noktasında vatandaşların sağduyu sahibi olmalarının beklenmesidir. İkincisi; giderek büyüyen gelir adaletsizliğiyle mücadele etmek yerine, fırsatların önündeki engellerin kaldırılmasına dair yapılan vurgu ile piyasa mekanizması kapsamında işleyen dağıtım sistemine müdahale edilmemesidir. Terk edilen üçüncü temel özellik ise iyi vatandaşlık anlayışının, bireyin istihdamı ile ilişkilendirilmesidir. Sosyal demokrasinin geleceği, terk edilen bahse konu ilkeler doğrultusunda, sorgulanır hale gelmiştir. Gelinek noktada, geleneksel sosyal demokrasi anlayışının önemli oranda erozyona uğradığı görülmektedir.

## 5. Sosyalizm

Sosyalizm, kapitalist ekonominin ve onun toplumsal sonuçlarının bir eleştirisi olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, liberalizm bireysel özgürlüğü savunurken, sosyalizm toplumsal eşitliği savunmaktadır. Bu düşüncenin temel ilkelerini Karl Marx ortaya koymuştur. Marx, toplumsal hayatı sürdürmek için gerekli olan üretim araçlarının, toplumsal yapı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ileri sürmekte ve insanlık tarihinin ezilen ve ezen taraflar arasındaki mücadeleden ibaret olduğunu ifade etmektedir. Kapitalizm bağlamında bu mücadelenin tarafları ise işçi sınıfı ile sermaye sınıfıdır. Ancak, Marx'a göre kapitalizmin sonu, içinde barındırdığı sistem dolayısıyla gerçekleşecektir. İşçi sınıfı zamanla egemen sınıf olan sermayenin kurduğu devlet aygıtının kontrolünü ele alacaktır (Can, 2005, s. 7-8). Marx, işçi sınıfının denetleyeceği ve insanların ihtiyaçlarını tatmin edebilecek sınıfsız bir toplum kurgulamış, ancak bu dönüşüm için herhangi bir plan öngörmemiştir.

Sosyalist perspektif bağlamında, refah devletinin gelişim süreci değerlendirilecek olursa, burada sosyalist bir dönüşümün gerçekleşmediği, aksine refah devletinin kapitalist bir kurum olmaya devam ettiği görüşü öne çıkmaktadır (Polese, vd., 2015, s. 3). Bu görüşü savunanların argümanı, kapitalist ekonomik sisteme sahip olan ülkelerdeki refah devletinin sonunda mutlaka işçi sınıfına değil, sermayenin çıkarlarına hizmet ettiğiidir. Ülke yönetimindeki kilit noktalarda ayrıcalıklı insanların söz sahibi olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda refah devletinin, sermayenin ekonomik önceliklerine göre tasarlandığı ifade edilmektedir. Refah devletinin araçsallaştırıldığına dair yapılan bu eleştiri, devletin eğitim ve sağlık politikalarının, sanayiye eğitilmiş ve sağlıklı işgücü temin etmek üzere kurgulandığı düşüncesini beraberinde getirmektedir. Ayrıca, sosyal hizmet uygulamaları sayesinde zayıf ve güçsüz olan bireylerin maliyetinin sermayenin üzerinden alındığı ve sosyal güvenlik

politikalarıyla da işsiz olan bireylerin kontrol altında tutulduğu savunulmaktadır (Offe, 1982, s. 8-10).

Refah devleti toplumun dezavantajlı kesimleri için fayda üretse de bir çeşit kontrol aracı olarak da kullanılmaktadır. Toplumsal tüketim artmış ve hayat standardı yükselmiştir, ancak bu gelişmelerden en çok sermaye sınıfı faydalanmıştır. Refah devleti, emeğin hem niteliğini hem de niceliğini artırmış, verimliliğine katkı sağlamıştır. Her şeye rağmen, kapitalist ekonomik sistemin olumsuz sonuçlarını minimize etmeyi de başarmıştır. Diğer taraftan, kapitalizmin ortaya çıkardığı siyasi ve ekonomik istikrarsızlıkları düzeltme noktasında aynı başarıyı gösterememiştir. 20'nci yüzyılın sonlarına doğru kapitalizmin, refah devleti olmadan ayakta kalamayacağı, ancak bunun maliyetine katlanma noktasında isteksiz olduğu ortaya çıkmıştır. Zira pek çok ülke, refah devleti uygulamalarından bazılarını son vermiş ve buradan kaynaklanan maliyetleri; kamudan özel sektöre, devletten bireye ya da sermayeden emeğe kaydırma çabası içine girmiştir (Gümüş, 2018, s. 36-37).

Sosyal politika kapsamında refah devletinin ortaya çıkışı, genellikle sınıf mücadelesine dayandırılmaktadır. 19'uncu yüzyıldan itibaren büyüyen işçi hareketleri, refah hizmetlerinin gelişimini doğrudan etkilemiştir. Sosyalizm, bireysellikten ziyade kolektivizmi öne çıkardığı için işçi hareketlerinin büyümesinde etkili olmuştur. Hatta bazılarının göre bu durum, kapitalizmin devrilmesine kadar giden yolun başlangıcı niteliğindedir. Ancak, söz konusu durumun farkında olan kapitalistler bir taraftan işçi sınıfının tepkisini yumuşatmak için kısmi tavizler verirken diğer taraftan da serbest piyasa sisteminin çöküşüne mâni olacak önlemleri kurgulamışlardır (Ateş, 2015, s. 45-47). Dolayısıyla, refah devletinin oluşumunda hem devlet hem de piyasa etkin bir rol oynamıştır. Bu noktada, kapitalizmin yıkılması değil, devletin müdahalesi ile piyasanın düzeltilmesi ön plana çıkmaktadır.

Sosyalist düşüncenin ortaya koyduğu bir diğer perspektif ise sistemin kökten değişmesi şeklindedir. Bu doğrultuda, işçi sınıfının çıkarlarını korumak için kapitalizmin yıkılması ve yönetimin kontrol altına alınması hedeflenmektedir. 20'nci yüzyıl boyunca çeşitli sosyalist devrim örnekleri ortaya çıkmıştır ki 1917 yılında Rusya'da ve 1949 yılında Çin'de gerçekleşen devrimler bunun başlıca örnekleridir. Marx, gerçek bir sosyalist devrim sonucunda sınıfsız bir toplum oluşabilmesi için devletin ortadan kalkması gerektiğini savunmaktadır. Ancak, bahse konu örneklerde devlet aygıtı varlığını sürdürmüştür. Hatta merkezileşerek, varlığını daha da güçlendirmiştir (Arnsion, 2003, s. 321-323). Söz konusu örneklerin ortaya çıktığı ülkeler sanayileşmiş ülkeler olmadıkları için devrim işçi sınıfı tarafından değil, iktidar muhalifleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Hedeflenen; kontrolsüz piyasanın dizginlenmesinden çok, akılcı bir planlamayla refahın yükseltilmesidir. Bu noktada; sosyalizmin fiili örneklerinin dahi, sistemin kökten değişmesi gerektiği şeklindeki perspektifi yansıtmadığı görülmektedir.

## 6. Üçüncü Yol Yaklaşımı

Giddens (1999) tarafından kavramsallaştırılan üçüncü yol yaklaşımı, yukarıda incelenen ideolojilerden çok daha kısa bir geçmişe sahiptir. 20'nci yüzyılın sonu ve 21'inci yüzyılın başında ABD'de ve İngiltere'de yönetime gelen Clinton ve Blair hükümetleri üçüncü yolun öne çıkan uygulayıcıları olmuşlardır. Bu yaklaşım, liberalizmden ve geleneksel sosyal demokrasiden farklı şekilde, sosyal demokrasinin modernleşmiş hali olarak değerlendirilmektedir. Diğer taraftan, bazı eleştirmenlere göre ise üçüncü yol, liberalizmin sadece kısmi olarak farklılaşmış bir biçimidir. Giddens ise üçüncü yolu, ABD ve kıta Avrupası'nın en iyi yönlerinin birleşimi olarak ifade etmektedir (Günaydın, 2001, s. 3-4).

Üçüncü yol kavramının net bir şekilde ortaya konulamayan kapsamı, bu yaklaşımın incelenmesini güçlendirmektedir. Sosyal içerme, sivil toplum, gelirin değil fırsatların yeniden dağıtımı veya aktif istihdam gibi faktörler üçüncü yol yaklaşımının, modern sosyal demokrasi ile aynı yere oturtulmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşımın, kendinden önceki ideolojilere dayanan bir çeşit uzlaştırma retorığı olduğunu söylemek de mümkündür. Zira liberalizm girişimcilik kavramını öne çıkartırken, modern sosyal demokrasi adalet ve hakkaniyet kavramlarını öne çıkarmaktadır. Üçüncü yol ise bunların hepsini içermekte ve bu kavramların birbirleriyle çelişmediğini savunmaktadır. Bu yaklaşımın temel değerlerini belirlemeye çalışan yorumcular; topluluk, fırsat, sorumluluk, hesap verebilirlik ve içerme kavramlarını öne çıkarmaktadırlar (Acar, 2017, s. 255). Ancak, bu değerlerin daha açık şekilde tanımlanması ve amaçlarla ilişkilendirilmesi gerektiği yönünde çeşitli eleştiriler de bulunmaktadır.

Üçüncü yol yaklaşımı her yeni dönemin, yeni bazı politikalar gerektirdiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda, refah devleti anlayışının ve sosyal politikaların da yenilenmesi gerekmektedir. Ancak, söz konusu yenilikler modası geçmiş ideolojilere dayanmamalıdır. Politikaların, ortaya çıkan yeni bulgulara dayanması gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla iyi uygulamalar; araştırmalar ve deneyimler yaparak tespit edilmelidir. Bu noktada ortaya çıkan pragmatik yaklaşım, oldukça esnek bir politika anlayışını beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda şekillenen refah devleti, sonuçlardan çok nedenlere odaklanacaktır. Yani, yoksullara yardım etmek yerine, eğitim ve sağlık politikaları aracılığıyla, bireylerin sahip oldukları fırsatları geliştirerek, yoksulluğu önlemeye çalışacaktır. Sosyal politikalar kapsamında ise ekonomik verimlilik ve sosyal adalet birbirinin tamamlayıcısı olarak değerlendirilecektir. Gelirin yeniden dağıtılması yerine, fırsatların yeniden dağıtılması ön plana çıkarılacaktır. Ayrıca refahın, balık vermekle değil, balık tutmayı öğretmekle sağlanabileceği vurgulanacaktır.

Üçüncü yol açısından haklar ve ödevler arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Yükümlülüklerini yerine getiren bireyler hak sahibidirler. Bu noktada yükümlülükten kasıt



ise çalışmaktır. Böylece; bölüşüm ve yeniden dağıtım mekanizması, önceden planlanmış statik bir yapıdan, süreç odaklı dinamik bir yapıya bürünmektedir. Refah uygulamaları bireylerin durumlarına göre farklılaşarak, belirli sürelerle sınırlandırılmaktadır. İnsanların ücretli bir işe girmelerini teşvik eden aktif işgücü politikaları, koşullu refah sistemini, sosyal politikaların merkezine oturtmaktadır. Temel amaç; çalışabilir olan bireylerin istihdamı, çalışmayacak durumda olanlar için ise güvence sağlanmasıdır. Yani tam istihdam hedeflenmektedir. Ancak bu hedef, talep temelli Keynesyen bakış açısı ile değil, istihdam edilme potansiyelini artıran arz yönlü işgücü politikaları ile gerçekleştirilmek istenmektedir (Demircan, 2010, s. 209-211).

## 7. Feminist Yaklaşım

Feminist yaklaşımın sosyal politikanın kapsamına girişi 1970'lerde olmuştur. Bahse konu dönemde öne çıkan söylem; sosyal refah politikalarının, ev hayatının devlet tarafından dizayn edilmesinden öteye gidemediği ve savaş sonrasındaki ataerkil bakış açısının devam ettiğidir (Rose, 1981, s. 486). Feministler, kadınların refah devletinin ücretli işçisi haline geldiklerini, ancak geleneksel görevlerini yerine getirmeye de devam ettiklerini savunmaktadır. Ayrıca, çalışılan işlerin de düşük statülü ve ücretli olduğunu ileri sürmektedir. Sosyal güvenlik sistemlerinin dahi toplumsal cinsiyet rollerine dayandığı vurgulanmaktadır (Wilson, 2002, s. 59-64). 20'nci yüzyılın sonlarına doğru feminist yaklaşımın sosyal politikaya dair analizi, geleneksel aile yapısının kadınları baskı altına aldığı ve refah devletinin de bunu desteklediği şeklindedir.

Feminist analiz kadınların refah sistemindeki rolünü ön plana çıkartarak, sosyal politikalar açısından toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Yakın dönem feminist sosyal politika analizleri toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sürekliliğini gündeme getirerek, fırsatlara ve gelire ulaşım noktasında ayrımcılığın devam ettiğini ileri sürmektedir. Aile ve iş hayatında kadının yerini tartışan feministler, buna dair teoriler ortaya koyan sosyoloji ve iktisat literatürüne karşı çıkmaktadır (Atasü Topçuoğlu, 2016, s. 45).

İşlevselci sosyologlar ve neo-klasik iktisatçılar, kadının çocuk arzusunu göz önünde bulundurarak, erkeğin temel kazanç sahibi, kadının ise temel bakım sorumlusu olması halinde, ailenin faydasını maksimize edebileceklerini savunmaktadır (Lewis, 2002, s. 345-349). Bu düşüncüyü eleştiren feministler, geleneksel aile kurumunu reddetmektedir. Aile ekonomisi açısından ise erkeğin kazancının aile üyeleri arasında eşit bir şekilde paylaşılmadığını savunmaktadır. Dolayısıyla, geleneksel aile modelinin etkinliği sorgulanmaktadır. Diğer taraftan, çocuklara kimin bakacağı da sosyal politikaya yönelik feminist analizin temel sorularından bir tanesidir. Feministlere göre kadınlar çocuk sahibi olmayı seçebilirler, ancak geleneksel yaklaşım çocukların kadın tarafından yetiştirilmesini dayatmaktadır (Kalfa, 2010, s. 194). Bu durum, özellikle çocukları baz alarak sunulan hizmetlerin kadına yönelik

mi, yoksa kolektif olarak eşlere yönelik mi olması gerektiği sorusunu gündeme getirmektedir. Aynı bakış açısı -doğal olarak- sorumluluk üstlenme bağlamında da geçerlidir.

Kadınlar sosyal politika literatüründe genellikle refah hizmetlerinin yararlanıcısı olarak yer almaktadır. Feminist yaklaşım ise kadınları hem yararlanıcı hem de refah sunucusu olarak görmektedir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra işgücü piyasasına dâhil olan kadınlar kahir ekseriyetle sağlık ve eğitim gibi refah devleti hizmeti sunan alanlarda istihdam edilmişlerdir. Ayrıca, aile içerisinde üstlenilen bakım sorumluluğu da kadınları refah hizmetlerinin sunucusu haline getirmektedir. Ücretsiz bakım hizmeti sunan kadınların sisteme olan katkısını göz ardı eden analizler, kadınların sistemden sadece faydalandıklarını ve herhangi bir katkı sunmadıklarını ileri sürmektedir (Atasü Topçuoğlu, 2016, s. 48-49). Refah devletinin oluşumunda kadınlar, üstlendikleri rol bakımından, geri planda kalmaktadır. Erkeğin para kazanan olarak kabul edildiği paternalist anlayış, bu durumu ortaya çıkaran en önemli faktörlerden bir tanesidir. Refah uygulamaları kapsamında sunulan sosyal koruma hakkı, kadınları istihdamdan dışlayarak, emeğin cinsiyete dayalı iş bölümünü kuvvetlendirmektedir.

Sermaye ve emek arasında varılan uzlaşma, modern refah devletinin temel dayanak noktasını teşkil etmektedir. Diğer taraftan, kadın ve erkek arasında bu bağlamda bir uzlaşma olmadığı, daha ziyade cinsiyetçi bir bakış açısının olduğu anlaşılmaktadır. Erkeğin ekmek kazandığı geleneksel aile modeli kapsamında, kadın kocasının kazancına bağımlıdır. Ancak; zamanla artan boşanma oranları, evlilik oranlarının düşmesi, kadınların reis oldukları tek ebeveynli hanelerin çoğalması ve artan kazançları doğrultusunda kadınların haneye sağladıkları katkının değişmesi, geleneksel aile modeli doğrultusunda kurgulanan refah yaklaşımını geçersiz kılmaktadır (Gül Sallan, 2009, s. 55-59). Kadınların daha fazla kazanç elde etmesi, erkeklerin bakım işlerine ortak olmalarını beraberinde getirmeli mi yoksa bu sorumluluk devlet, sivil toplum ya da göçmen işçiler tarafından mı üstlenilmelidir? Bunun gibi refah devletinin temel dayanak noktalarını tartışmaya açan sorular, hizmet sunum biçimi ve hizmetlerin finansman şekli gibi sosyal politikanın oluşum sürecine etki eden argümanlarda değişikliğe gidilmesi ihtiyacını beraberinde getirmektedir.

## 8. Çevreci Perspektif

Mevcut ekonomik ve sosyal düzenin sebep olduğu tahribat, çevreyle ilgili tartışmaları marjinal grupların gündeminden, gelişmiş ülkelerinin gündemine taşımıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan çevresel perspektif, her alandaki büyümenin doğal ve sosyal sınırları olması gerektiğini savunmaktadır. Dünya üzerinde insan faaliyetlerinin yükünü azaltmayı hedefleyen çevreci perspektif, bu bağlamda sosyal politikayla da doğrudan bir ilişki içine girmektedir. Yeşil argümanlar üzerinden yapılan tartışmaların, sosyal politika açısından dikkat edilmesi gereken en hassas noktası, yoksul kesimlerin refahının

bahse konu argümanlardan olumsuz etkilenmemesidir.

Çevresel perspektif; sosyalizm, feminizm veya muhafazakâr anlayış gibi diğer ideolojilerden bağımsız bir ideoloji olmayıp, daha ziyade bu düşünce geleneklerinin çevresel sorunlara yönelik argümanları üzerinden şekillenmektedir. Bu kapsamda, eko-sosyalizm olarak kavramsallaştırılan yaklaşım, ekonomik hayatın kapitalist anlayış doğrultusunda düzenlenmesini, mevcut durumdaki çevresel sorunların temel sebebi olarak görmektedir. Kapitalist iktisadi sistemin öngördüğü kâr güdüsü, doğal kaynakları yağmalamayı beraberinde getirmektedir. Eko-sosyalistler, büyük ölçekli üretimden vazgeçilmesini ve üretimin, kirliliği ve israfı engelleyecek şekilde yeniden planlanması gerektiğini savunmaktadırlar (Engert vd., 2011, s. 8). Ancak, hali hazırda küresel bir sisteme dönüşmüş olan kapitalist anlayışın, böyle bir dönüşüme izin verip vermeyeceği önemli bir tartışma konusudur.

Kadının sömürüldüğü argümanını, doğanın sömürülmesi ile ilişkilendiren eko-feminizm ise mevcut çevre sorunlarının pek çoğunu; şefkat, ilgi ve anaçlık gibi kadın değerlerinin; hırs ve kontrol gibi erkek değerlerinin gerisinde kalmasına bağlamaktadır. Yani, doğadaki tahribatın en önemli sebeplerinden birisi erkek egemen toplum yapısıdır. Eko-feministlere göre erkeklerin daha şefkatli ve anaç olmaları gerekmektedir. Bu durumun pratikteki karşılığı, erkeklerin ücretsiz bakım hizmetlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmeleri ve ev içi işlerin paylaşılmasıdır. Eko-feministlere göre çevrenin tahribatından sorumlu olan insan merkezlik değil, erkek merkezliktir. Kadınların bu hususta herhangi bir rolü yoktur (Yıldırım, 2017, s. 297-298). Bu argüman, ekolojik krizlerin insan kaynaklı olduğu gerçeğini ikinci plana atmaktadır.

Doğanın muhafaza edilmesine dair kaygı, muhafazakârlığın temel ilkeleri ile kayda değer manada örtüşmektedir. Dobson (2016, s. 264) doğal kaynakların sınırlılığı göz önünde bulundurulduğunda, insanların ekonomik büyüme arzularını eksiksiz olarak tatmin etmelerinin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bu noktada çevreci perspektif, liberal düşünceden ziyade, muhafazakâr düşünceye daha yakın durmaktadır (Türk, 2018, s. 247). Liberal sistem, içinde barındırdığı kâr maksimizasyonu güdüsü ile çevreye zarar verecek boyutta enerjinin açığa çıkmasına sebep olmaktadır. Diğer taraftan, ekonomik ve siyasi gücün kullanımına sınırlar getiren ve kısıtlar koyan geleneksel muhafazakârlık, çevreci perspektifle bu noktada kesişmektedir.

Çevreci perspektifin savunucuları olan yeşiller, tamamı aynı görüşte olmamakla birlikte, refah devletine karşıdır. Karşı oldukları şey ise sunulan hizmetler değil, bunların devlet tarafından sunulmasıdır. Refah devletinin sahip olduğu bürokratik güç ve bu gücün insanları kontrol edebilme kapasitesi, yeşillerin karşı oldukları temel husustur. Bunun yerine, âdemi merkez yetçi bir bakış açısıyla kurgulanacak olan refah sistemi, karşılıklı yerel dayanışmayı sağlayacağı için merkezi bir otorite tarafından sunulacak refah hizmetlerine olan ihtiyacı minimize edecektir. Ye-

şiller, yerel toplulukların oluşturacağı gönüllü hizmet sunucularını öne çıkarmaktadırlar (Koşal Akpınarlı, 2010, s. 59-60). Bu anlayışın eksik yanı ise sosyal adalet ve gelir eşitsizliği problemlerini görmezden gelmesidir. Merkezi bir otoritenin kontrol ettiği refah sisteminin baskıcı olma ihtimali olsa da sahip olduğu imkânlar doğrultusunda, yerel bir hizmet sunucusuna göre çok daha fazla uygulamayı, çok daha fazla insan için erişilebilir kılma kapasitesine sahiptir.

Yeşillerin ortaya koydukları sosyal politika anlayışı ise temelde “garanti edilmiş yaşanabilir gelir” kavramına dayanmaktadır. Ücretli çalışmaya atfedilen değer hem toplum hem de birey açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Çeşitli sosyal sorunları beraberinde getiren bu durumu çözebilmek için herkese sunulacak olan vatandaşlık geliri, çevreci perspektifin sosyal politika alanına dair temel argümanıdır. Hedef, garanti edilmiş yaşanabilir gelir uygulamasının; bütün sosyal yardımların, vergi muafiyetlerinin ve prim desteklerinin yerini almasıdır (Koch, 2018, s. 43-45). Bu bağlamda yeşillere yöneltilebilecek en büyük eleştiri, vergi mükelleflerinin üzerinde oluşacak baskıdır. Zira böyle bir uygulama için gerekli olan kaynak ihtiyacı, mükelleflerin yeni vergilerle karşı karşıya kalmalarına sebep olacaktır. Temel gelir uygulamasının, çevreci perspektifin savunduğu “devlet refah sunucusu olmasın” argümanı ile çelişmesi de bir diğer eleştiri noktası olarak öne çıkmaktadır. Hali hazırda var olan ekonomik ve sosyal sistemler çerçevesinde, bütün vatandaşları kapsamına alan ve süreklilik arz eden bir yardım programının, yerel sunucularla yürütülmesi mümkün görünmemektedir.

## 9. Sonuç

Sosyal politikanın teorik arka planını besleyen; liberalizm, muhafazakârlık, sosyal demokrasi, sosyalizm, üçüncü yol, feminizm ve çevreci düşünce ortaya koydukları temel ilkeler doğrultusunda, sosyal politika kavramına ve içeriğine farklı bakış açıları kazandırmışlardır. Refah uygulamaları üzerinden sosyal politikaya dair bir söylem geliştiren liberalizm; devletin, refahın sunumunda etkili olmasına karşı çıkmaktadır. Bu anlayış temelde kamu tarafından finanse edilen kurumların gerekliliğini sorgulamaktadır. 1945-1975 yılları arasında altın çağını yaşayan refah devleti kapsamında ortaya çıkan sosyal koruma sistemlerinin varlığı -liberal anlayış doğrultusunda- gereksiz hale gelmiştir.

Bu argümanı besleyen iki temel faktör bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; kaynakların devlet tarafından kullanılmasının verimsizliğe sebep olduğudur. İkinci faktör ise kamu tarafında sunulması planlanan kapsamlı refah uygulamaları için ayrılan kaynağın, bu amaca hizmet etmekten çok bürokrasinin hali hazırdaki gücünü korumaya hizmet ettiğidir. Ancak, özel kesimin verimli olmasına dair ön kabul, fiyat kartelleri gibi oluşumlar dolaşısıyla, sorgulanır hale gelmektedir. Bürokrasiye yönelik ileri sürülen eleştiriler ise özel sektörde faaliyet gösteren üst düzey yöneticiler için de geçerli bir ihtimaldir. Dola-

ısıyla devletin, verimsizliğin yegâne kaynağı olarak görülmesi tartışılmaya muhtaçtır.

Muhafazakâr geleneğin savunduğu var olanı koruma yaklaşımı ise sosyal politikanın dinamik yapısına ters düşmektedir. Diğer taraftan, özellikle serbest piyasanın sebep olduğu eşitsizlikler göz önünde bulundurulduğunda, bu duruma karşılık yükselen muhafazakâr talepler, onarıcı bir perspektifle, sosyal politikanın temel amacına hizmet etmektedir. Diğer ideolojilere göre sahip olduğu pragmatik bakış açısı doğrultusunda farklı bir yere oturan sosyal demokrasi, piyasayı ya da devleti savunmaktan ziyade, bunların ortaya koydukları argümanların tamamını kapsamakta ve söz konusu argümanların birbirleriyle çelişmediğini ileri sürmektedir. Bu kapsamda ortaya çıkan esneklik, refah uygulamaları açısından da çeşitliliği beraberinde getirmektedir. Kapitalizmin aşırılıklarını kontrol altına alma hedefi, muhafazakâr geleneği ve sosyal demokrasi anlayışını ortak bir noktada buluşturmaktadır.

Kapitalizmin, toplumsal sorunların en önemli kaynağı olduğunu ileri süren sosyalizm ise bu sistemin tamamen ortadan kaldırılması gerektiğini savunmaktadır. Liberal düşüncenin öne sürdüğü bireysel özgürlük fikrini reddeden ve toplumsal eşitlik anlayışını benimseyen sosyalizm, sosyal politikaya dair kolektif bir perspektif sunmaktadır. Ancak, sosyal politika bağlamında düşünüldüğünde, liberalizm ve sosyalizm gibi keskin ideolojiler uygulanabilir değildir. Bahse konu düşünce akımlarının, sosyal politikayı teorik açıdan şekillendiren temel perspektifler arasında olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Diğer taraftan, sosyal politika alanının gerçek hayata bakan tarafı göz önünde bulundurulduğunda, toplumsal sorunlara pragmatik bir şekilde yaklaşılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Liberalizm ve sosyalizm gibi keskin hatlara sahip olmayan üçüncü yol yaklaşımı bu noktada ön plana çıkmaktadır. Üçüncü yol, sonuçlardan ziyade nedenlere odaklanmaktadır.

Kadınların sosyal politika alanıyla olan ilişkisi üzerinden bir perspektif ortaya koyan feminist yaklaşımın öne çıkan eleştirisi, geleneksel aile modeli üzerinden şekillenmektedir. Erkeğin ekmek kazanan, kadının ise bakım sorumlusu olarak görüldüğü anlayışı reddeden feminist ideoloji, modern dünyada kadının değişen rolüne vurgu yapmaktadır. Pek çok alanda dezavantajlı konumda bırakılan kadınlarla ilgili sosyal sorunların çözümüne dair yenilikçi bakış açısı, feminist yaklaşımla birlikte sosyal politika alanına dahil olmuştur. Diğer ideolojilerin çevreye yönelik argümanlarının bir araya gelmesiyle ortaya çıkmış olan çevreci perspektif, sosyal politika uygulamaları bağlamında âdemi merkezîliği ön plana çıkartmaktadır. Refah uygulamalarının devlet tarafından sunulmasına karşı çıkan anlayış, bu yönüyle liberalizme benzemektedir. Diğer taraftan, üretimin ve tüketimin doğal sınırları olması gerektiğini öne sürerek, günümüz küresel ekonomik sisteminin savunduğu serbest piyasaya karşı çıkmaktadır.

Sosyal politika alanını teorik açıdan şekillendiren ve refah devleti uygulamalarının arka planındaki kodları gösteren bu yaklaşımlar, ortaya koydukları farklı perspektiflerle, bu alana çeşitli bakış açıları kazandırmışlardır. Dinamik bir yapıya sahip olan sosyal politika, etkilendiği düşünce akımları sayesinde farklı toplumsal grupların, çeşitli sorunlarına dair çözüm önerileri getirebilme yetisi kazanmıştır. Bu çalışmada, sosyal politika alanının günümüzde sahip olduğu ilke ve değerleri ortaya çıkaran kaynaklar incelenmiştir. Bunu yaparken olabildiğince farklı bakış açısının bir arada verilmesiyle, yapılacak değerlendirmelerin zenginleşmesi hedeflenmiştir. Literatürde halihazırda var olan benzer çalışmaların sınırlı sayıda ideolojiyi bir arada ele alması, alana dair muhtemel yeni incelemelerin kısır bir döngü kapsamında sıkışık kalmasına sebep olmaktadır. Bu çalışma sayesinde, gelecekte yapılacak teorik tartışmalarda farklı karşılaştırmaların ve değerlendirmelerin ortaya çıkması umulmaktadır.

## Kaynakça

- Acar, E. (2017). Neoliberalizm ve Sosyal Refah Devleti Ekseninde Üçüncü Yol Yaklaşımı. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 248-263.
- Aktan, C. C. (2007). Muhafazakârlık ve Liberal Düşünce, *Köprü Dergisi*, (97), 51-57.
- Aktan, C. C. & Vural, İ. Y. (2002). Yoksullukla Mücadele ve Negatif Gelir Vergisi Önerisi. Yoksullukla Mücadele Stratejileri, *Hak-İş Konfederasyonu Yayınları*, 621-631.
- Alcock, P., May, M. ve Rowlingson, K. (2011). *Sosyal Politika Kuramları ve Uygulamaları*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Arnason, J. P. (2003). Entangled Communisms: Imperial Revolutions in Russia and China. *European Journal of Social Theory*, 6(3), 307-325.
- Atasü Topçuoğlu, R. (2016). Feminizmin Refah Devleti ve Sosyal Politika Alanına Eleştirisi ve Katkıları. *Amme İdaresi Dergisi*, 49(4), 37-63.
- Ateş, U. (2015). Sosyalist Düşüncenin Kaynakları: Büyük Britanya ve Fransa'da İşçi Hareketlerinin Başlangıcı ve Ütopya Düşüncesi (1800-1830). *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 70(1), 35-63.
- Can, Y. (2005). Toplumsal Yapı ve Değişme Kuramlarını Paradigma Temelli Bir Sınıflandırma Denemesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 1-11.
- Çetin, Ü. (2012). Milton Friedman'ın İktisat Bilimine Katkıları. *Liberal Düşünce Dergisi*, 17(65), 29-56.
- Demircan, Ç. (2010). Üçüncü Yol ve Yolun Sonu. *Memleket, Siyaset ve Yönetim*, 5(12), 201-228.
- Dobson, A. (2016). *Environmental Politics: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Engert, K., Balta, E. ve Doğan, A. E. (2011). Ekolojik Krize Yanıtlar. İstanbul, *Praxis*, (25), 5-10.
- Erdem, E., Dumrul, C. (2014). Keynesyen ve Neo-Klasik Yaklaşımlarda Finansal Sistem ve İktisadi Büyüme. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(2), 45-86.
- Erdoğan, M. (2004). Muhafazakârlık: Ana Temalar. *Liberal Düşünce Dergisi*, (34), 5-9.
- Giddens, A. (1999). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*.

- cy, Polity Press.
- Gül Sallan, S. (2009). Refah Devletin Dönüşümünde Kadın Haklarında Annelik Hakkından Çalışma ve Aile Sorumluluğuna Geçiş. *İnsan Hakları Yıllığı*, (27), 49-73.
- Gümü, İ. (2018). Tarihsel Perspektifte Refah Devleti: Doğuş, Yükseliş ve Yeniden Yapılanma Süreci. *Journal of Political Administrative and Local Studies*, 1(1), 33-66.
- Günaydın, G. (2001). İngiltere Sol'unda Yeni Yaklaşımlar. *Kamu Yönetimi Dünyası Dergisi*, 2(7-8), 3-5.
- Kalfa Ataay, C. (2016). Hayek ve Friedman'ın Devlet Anlayışı. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 4(1), 129-151.
- Kalfa, A. (2010). Refah Rejimi Bağlamında Çocuk Bakımı Hizmetleri. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 26(3), 191-220.
- Koch, M. (2018). Sustainable Welfare, Degrowth and Eco-Social Policies in Europe. *Social Policy in the European Union: State of Play 2018*, European Trade Union Institute (ETUI) & European Social Observatory (OSE).
- Koşal Akpınarlı, Ç. (2010). *European Social Policy and the Green Perspective* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Avrupa Birliği Enstitüsü, İstanbul.
- Lewis, J. (2002). Gender and Welfare State Change. *European Societies*, 4(4), 331-357.
- Minford, P. (1991). *The Supply Side Revolution In Britain*. UK: Edward Elgar Publishing.
- Offe, C. (1982). Some Contradictions of the Modern Welfare State. *Critical Social Policy*, 2(5), 7-16.
- Polese, A., Morris, J., Kovács, B. (2015). Introduction: The Failure and Future of the Welfare State in Post-Socialism. *Journal of Eurasian Studies*, 6(1), 1-5.
- Prideaux, S. J. (2010). The Welfare Politics of Charles Murray Are Alive and Well in the UK. *International Journal of Social Welfare*, 19(3), 293-302.
- Rose, H. (1981). Rereading Titmuss: The Sexual Division of Welfare. *Journal of Social Policy*, 10(4), 477-501.
- Sarıöz Gökten, Y. (2013). Piyasa: Adam Smith Versus Karl Polanyi. *Academic Review of Economics & Administrative Sciences*, 6(2), 127-137.
- Smith, A. (2005). *The Wealth of Nations*. University of Chicago Bookstore.
- Türk, S. M. (2018). Eko-Muhafazakarlığın Doğası. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 14(53), 243-257.
- Wilson, E. (2002). *Women and the Welfare State*. UK: Tavistock Publications.
- Wright, T., Gamble, A. (1999). *The New Social Democracy*. UK: Wiley-Blackwell.
- Yıldırım, B., Şahin, F. (2019). Esping-Andersen'in Refah Devleti Sınıflandırması ve Makro Sosyal Hizmet Uygulamaları Temelinde Türkiye'nin Konumu. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2525-2554.
- Yıldırım, C. (2017). Ekoloji Düşüncesinde İnsan ve Toplum Anlayışı. *Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(1), 289-308.



# Geleceğin Hekim Adaylarının Çevre Davranışı ve Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi<sup>§</sup>

## Environmental Behavior of Future Physician Candidates and Investigation of Some Affecting Factors

Gülcan Demir<sup>1\*</sup>, Ülken Tunga Babaoğlu<sup>2</sup>, Erkan Pehlivan<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Sinop Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Aklıman Mevkii, 57000, Sinop.

<sup>2</sup> Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kırşehir.

<sup>3</sup> İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi, Malatya.

**Orcid:** G. Demir (0000-0003-4639-399X), Ü.T. Babaoğlu (0000-0003-0275-0537), E. Pehlivan (0000-0002-4361-3355)

### Özet:

**Amaç:** Bu çalışmada günümüzde dünyada önemli sorunlardan biri olarak güncelliğini koruyan çevre sorunlarına dikkat çekmek bağlamında geleceğin hekim adaylarının çevre davranışları ve ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Gereç ve Yöntem:** Kesitsel araştırmanın evrenini, İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Tıp Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 110 hekim adayı oluşturmaktadır. Araştırma, çalışmaya katılmayı kabul eden 78 öğrenci (%73,6) ile gerçekleştirilmiştir. Anket formunda Çevre Davranış Ölçeği ve çevre davranışını etkileyebileceği düşünülen bazı değişkenler ile görüşler yer almaktadır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS 20.0 paket programından yararlanılmıştır.

**Bulgular:** Katılımcıların %31,2'si erkek olup çevre sorunlarına duyarlı olduklarını belirtenler %75,6'dır. Ölçekten alınan ortalama toplam puan  $60,76 \pm 11,4$  olup alt boyutlardan alınan en yüksek puanlar sırasıyla "Kişinin Ekonomik Yararına Olan Kaynak Koruma Aktiviteleri" [ $13,00$  ( $11,00-14,00$ )], "Doğa ile İlgili Boş Zaman Aktiviteleri" ( $12,06 \pm 0,37$ ) ve "Çevreye Duyarlı Tüketici" [ $12,00$  ( $10,00-13,00$ )] şeklindedir.

**Sonuç:** Hekim adaylarının çevre davranışları oldukça olumlu yönde bulunmuş olmakla birlikte davranışlarının çevre sorunlarına duyarlı olma durumlarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** çevresel davranış; üniversite öğrencisi; iklim değişikliği.

### Abstract:

**Aim:** In this study, it is aimed to examine the environmental behaviors of future physician candidates and some factors that are thought to be related in the context of drawing attention to environmental problems that are still one of the important problems in the world today.

**Materials and Methods:** The population of the cross-sectional study consists of 110 physician candidates studying at the Faculty of Medicine of a university located in the Central Anatolia Region. The research was carried out with 78 students (73.6%) who agreed to participate in the study. The questionnaire form includes the Environmental Behavior Scale and some variables that are thought to affect environmental behavior and opinions. SPSS 20.0 package program was used to analyze the data.

**Results:** 31.2% of the participants were male and 75.6% of them stated that they were sensitive to environmental problems. The mean total score obtained from the scale is  $60.76 \pm 11.4$ , and the highest scores obtained from the sub-dimensions are "Resource Conservation Activities for the Economic Benefit of the Person" [ $13.00$  ( $11.00-14.00$ )], "Nature-Related Leisure Activities" ( $12.06 \pm 0.37$ ) and "Environmentally Conscious Consumer" [ $12.00$  ( $10.00-13.00$ )].

**Conclusion:** Although the environmental behaviors of the physician candidates were found to be quite positive, it was concluded that their behaviors differed according to their sensitivity to environmental problems and their sexes.

**Keywords:** environmental behavior; university student; climate change.

\* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : gozdenk@sinop.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 16.06.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.11.2022

doi: 10.32329/uad.1131960

<sup>§</sup>Kongre Beyanı: Bu makale 16-20 Nisan 2018 tarihleri arasında düzenlenen II. Uluslararası Şehir, Çevre ve Sağlık Kongresi'nde sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur.

## 1. Giriş

Halk sağlığının önemli dallarından biri olan çevre sağlığının önemi gittikçe daha da dikkat çekici bir hal almaktadır. Dünyada ve ülkemizde nüfusun hızlı artışı, plansız endüstrileşme, çarpık kentleşme, ürün verimini artırmak için kullanılan çeşitli kimyasallar, doğal kaynakların tüketiminde gereken hassasiyetin gösterilmemesi, ekolojik dengenin bozulması gibi çeşitli nedenlerden dolayı doğal çevre tahrip edilmektedir. Bu durum insanların ve diğer canlıların yaşamlarını olumsuz yönde etkileyerek çevreyle ilişkili ciddi birçok sağlık sorununun ortaya çıkmasına ve gelecek nesilleri de tehdit eder boyutlara ulaşmasına yol açmıştır (Çabuk, 2003; Serkan Timur & Yılmaz, 2013).

1995 yılında John M. Last çevreyi, “insanın dışındaki herşey” olarak tanımlamıştır. İnsanlar hem çevrelerini etkiler hem de çevreden etkilenir. Kişilerin çevresinden etkilenimi sağlık boyamında olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Çevrenin kirlenmesi ve çevrenin tahrip olması canlılar üzerinde pek çok sağlık tehditlerini de beraberinde getirmektedir. Çevresel tehlikelerle yüksek dozlarla karşılandığında bazı sorunlar ortaya çıkmakta iken çevresel tehlikenin minimal ya da hiç olmadığı durumlarda başka bir ifadeyle olumlu bir çevre içerisinde yaşamının kişilerin sağlıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Güler & Vaizoğlu, 2015). Sağlıksız çevre koşulları nedeniyle her yıl tahminen 13,7 milyon ölüm gerçekleşmekte olup bu toplam küresel ölümlerin %24’üne karşılık gelmektedir. Küresel ölümlerin yaklaşık dörtte biri çevresel koşullarla ilintilidir. Hava, su ve toprak kirliliği, kimyasallara maruziyet, iklim değişikliği ve ultraviyole radyasyon gibi çevresel risk faktörleri 100’den fazla hastalık ve yaralanmaya neden olmaktadır (WHO, 2022). Çevreye gösterilen tahribatın, doğal kaynakları savurganca kullanmanın gelecek yüzyıllarda çok daha önemli sorunları beraberinde getireceği ve sürdürülebilirliğin önünde büyük bir engel teşkil edeceği yeterince açıktır.

Sürdürülebilir kalkınma, “gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme olanağından ödün vermeksizin bugünün ihtiyaçlarını karşılayabilecek kalkınma” olarak tanımlanmaktadır (Gürlük, 2010). Türkiye’de de sürdürülebilir kalkınmaya yönelik bir dizi politika, mevzuat, kurumsal düzenleme, uygulama örneği ve çalışmalar bulunmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2017; Koyuncuoğlu, 2022). Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri içerisinde yoksulluğu ortadan kaldırmak, yaşadığımız gezegeni korumak ve tüm insanların barış ve refah içinde yaşamasını sağlamak gibi konulara önemli vurgular yapılmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde iklim değişikliği, ekonomik eşitsizlik, yenilikçilik, sürdürülebilir tüketim, barış ve adalet gibi alanlar yer almakla birlikte hedeflerin birbirleriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Sürdürülebilir kalkınma alanında öne çıkan temel ihtiyaçlar arasında doğal kaynakların sürdürülebilir yönetimi ve etkin kullanımı, kimyasal ve atık yönetimi ile temiz üretim/eko-verimlilik uygulama-

ları yer almaktadır (United Nations Turkey, 2022).

Sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilebilmesinde kişilerin çevre davranışı ön plana çıkmaktadır. Çevreye yönelik davranış (Goldman, Yavetz, & Pe’er, 2006), “bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için doğal kaynakları bilinçli kullanması, sürdürülebilir kalkınma, yenilenebilir enerji gibi çevreyi korumaya yönelik temel kavramların farkında olma ve çevreyi koruma için elinden geleni yapması” anlamına gelmektedir (Durkan, 2020). Bir başka ifadeyle kişilerin, doğal kaynaklara zarar vermeden yaşanan yapay çevreye çevresel farkındalıkla yaklaşmasını ve uyum sağlamasını ifade eder. Çevre sorunlarının çözümünde çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi, olumlu tutum kazanmalarının sağlanması ve istendik davranış değişikliğini sergilemeleri büyük önem taşımaktadır. Arzu edilen bu duruma ulaşmada eğitimin büyük bir rolü olduğu düşünülmektedir (Ser-

**Tablo 1.** Hekim Adaylarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Özellikler	Toplam	
	n	%
Cinsiyet* (n=77)		
Erkek	24	31,2
Kadın	53	68,8
Yaş aralığı (n=78)		
17-20 yaş	73	93,6
21-24 yaş	5	6,4
En uzun süre yaşanan yer (n=78)		
Şehir merkezi	61	78,2
İlçe-köy	17	21,8
Anne çalışma durumu (n=78)		
Evet	25	32,1
Hayır	53	67,9
Baba çalışma durumu* (n=77)		
Evet	73	94,8
Hayır	4	5,2
Kişisel algıya dayalı gelir düzeyi (n=78)		
Orta ve altı	40	51,3
İyi ve üzeri	38	48,7
Sigara kullanım durumu (n=78)		
Hiç içmedim.	69	88,5
Halen kullanıyorum.	9	11,5
Alkol kullanım durumu (n=78)		
Evet, kullanıyorum.	20	25,6
Hayır, kullanmıyorum.	58	74,4
Çevre problemlerine duyarlı olma durumu (n=78)		
Evet, duyarlıyım.	59	75,6
Hayır, duyarsızım.	19	24,4

\* Bir kişi cinsiyetini ve bir kişi de babasının çalışma durumunu belirtmemiştir.

kan Timur & Yılmaz, 2013). Kişilerin çevre konusundaki eğitimleri evde başlamakta, örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimlerle gelişmekte daha sonra da kişilerin öğrendiği bilgileri yaşamında uygulamasıyla toplum içerisinde pekişmektedir. Hekimlerin toplumsal konumu göz önüne alındığında onların sergilemiş oldukları yaklaşımlar ve davranışlar saygın bir üye olması nedeniyle örnek alınabilmektedir.

Çevre davranışı ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok öğretmenler ve toplumsal cinsiyet farklılıkları üzerinde durulmaktadır. Goldman et al. ve Pe'er'lerin yaptıkları çalışmada (Goldman et al., 2006; Pe'er, Goldman, & Yavetz, 2007), İsrail'deki öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı konusunda sınırlı bilgiye sahip olduklarını ve bunun da bazı olumsuz çevresel davranışlarla sonuçlandığını ortaya koymuştur. Öğretmen adayları ile çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranışlarını inceleyen Sargın ve ark. (Sargın et al., 2016) öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarının yüksek olduğunu ve hatta çevre sorunlarının çözümüne katkı sağlamak için alışkanlıklarını değiştirdiklerini tespit etmiştir. Toplumsal cinsiyete dayalı farklılıkları inceleyen çalışmada, kadınların çevre davranışlarının daha yüksek olduğu, bunların kadınlar arasında daha yüksek çevresel kaygı düzeylerinin bir sonucu olabileceğini belirtmiştir (Briscoe, Givens, Hazboun, & Krannich, 2019).

Toplumun geleceğini oluşturan gençlerin özellikle de hekimlerin çevresel sorunlara ilişkin dikkatlerini çekmek, duyarlılıklarını artırmak, bilgilenmelerini sağlamak, ekolojik bilincin yaygınlaştırılmasını sağlamada ve farkındalıklarını artırmada büyük bir önem arz etmektedir. Bu nedenle ülkemizde önemi giderek daha da artan çevre davranışı konusu ile ilgili bir çalışmanın yapılması ve bu çalışmanın özellikle sağlık alanında hizmet sunacak olan genç hekim adayları üzerinde uygulanması önem teşkil etmektedir. Yükseköğrenimin toplumun bilgi, beceri ve değerlerinin oluşturulmasında ve yaygınlaştırılmasında oynadığı kritik rol düşünülerek, gelecekte sürdürülebilir gelecek vizyonu geliştirebilmek için bu çalışmada bir üniversitenin tıp fakültesi'nde okuyan öğrencilerin çevre davranışını ve etkileyen bazı faktörleri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## 2. Gereç ve Yöntem

### 2.1. 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma kesitsel tipte epidemiyolojik bir çalışmadır.

### 2.2. 2.2. Araştırmanın evreni ve örneklem seçimi

Araştırma evrenini Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin Tıp Fakültesi'nde 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören toplam 110 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan alınan bilgiler doğrultusunda öğrencilerden dördünün çeşitli gerekçelerle okula devam etmemesi nedeniyle ulaşılabilir araştırma evreni sayısı 106 öğrenci olarak güncellenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü fakülte, eğitim ve

öğretim faaliyetlerine 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren lisans düzeyinde sürdürmekte olup 1. sınıfında 65 öğrenci ve 2. sınıfında ise 41 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmada örneklem seçilmeksizin araştırma evreninin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırma grubuna dâhil edilme kriterleri; ilgili üniversitenin Tıp Fakültesi'nde öğrenim görmesi, çalışmaya katılmak istemesi ve aydınlatılmış onam formunu imzalaması olarak belirlenmiştir. Belirlenen evrenin tamamına ulaşılması hedeflendiği çalışmada 78 öğrenciye ulaşılmıştır (%73.6).

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, katılımcıların bazı sosyodemografik özelliklerinin yer aldığı 14 sorudan oluşmakta iken ikinci bölümde Çevre Davranış Ölçeği (ÇDÖ) soruları (20 soru) yer almaktadır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Cinsiyet, yaş, sınıf, üniversiteye başlamadan önce en uzun süre yaşadıkları yer, kişisel algıya dayalı ekonomik durumları, ebeveynlerinin öğrenim düzeyi, ebeveynlerinin gelir getiren bir işte çalışma durumu, sigara ve alkol kullanım durumu, çevre sorunlarına duyarlı olma durumu, çevre kelimesini okuduklarında akıllarına gelen ilk ifade ve en önemli gördükleri çevre sorunu gibi çeşitli özellikleri belirlemeye yönelik sorular şeklindedir.

**Çevre Davranış Ölçeği-Türkçe Versiyonu:** Çevre davranış ölçeğinin orijinali Goldman, Yavetz ve Pe'er tarafından 2006 yılında (*Environmental Behavior Scale*) İngilizce olarak geliştirilmiştir (Goldman et al., 2006). Ölçeğin Türkiye'deki geçerlilik ve güvenilirliği Timur ve Yılmaz tarafından 2013 yılında yapılmıştır. Ölçek toplamda 20 madde ve altı alt boyuttan oluşmakta olup 5'li likert şeklindedir. Çevre davranış ölçeğinde yer alan maddeler sıklık bildiren skalaya (hiçbir zaman-her zaman) bağlı olarak 1-5 puan aralığında değerlendirilmektedir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 20 ve 100'dür. Ölçek, "Kişinin Ekonomik Yararına Olan Kaynak Koruma Aktiviteleri (KEYOKKA)" (madde 9,10,14), "Çevreye Duyarlı Tüketici" (madde 5,6,7), "Doğa ile İlgili Boş Zaman Aktiviteleri" (madde 15,18,19,20), "Geri Dönüşüm Çabaları" (madde 2,4,13), "Sorumlu Vatandaş-

**Tablo 2.** Hekim Adaylarının Çevre Davranış Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri

ÇDÖ Alt Boyutları	$\bar{x}$	SD	Medyan	Çeyreklerarası genişlik (Q1-Q3)
KEYOKKA	12,29	0,28	13,00	11,00-14,00
Çevreye Duyarlı Tüketici	11,21	0,30	12,00	10,00-13,00
Doğa ile İlgili Boş Zaman Aktiviteleri	12,06	0,37	12,00	10,00-14,00
Geri Dönüşüm Çabaları	9,37	0,33	9,50	7,00-12,00
Sorumlu Vatandaşlık	11,83	0,39	11,00	9,75-15,00
Çevre Eylemciliği	4,00	0,22	4,00	2,00-5,00
Genel	60,77	1,30	61,50	55,00-69,25

Kısaltmalar:  $\bar{x}$ =Aritmetik ortalama, SD=Standart sapma KEYOKKA=Kişinin Ekonomik Yararına Olan Kaynak Koruma Aktiviteleri

lık” (madde 1,3,11,12,16) ve “Çevre Eylemciliği” (madde 8,17) alt boyutlarından oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin tümü için Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak belirtilmektedir (S. Timur, 2011; Serkan Timur, Yılmaz, & Timur, 2013). Bu çalışma için ise Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı değeri ise 0,83’tür.

#### 2.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, fakülte yönetiminin belirlediği ders saatlerinde toplanmıştır. Öğrenciler, araştırmacılar tarafından ders saatlerinde ziyaret edilmiş ve hazırlanan anket formları dağıtılmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce öğrencilere anketin gerçekleştirilme aşamaları hakkında ön bilgilendirme yapılarak katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Çalışmaya katılmaya onay veren öğrencilerden ilk olarak aydınlatılmış onam formunu imzalaması istenilmiştir. Ardından anket soruları çalışmaya katılan öğrenciler tarafından okunup işaretlenmiştir. Bu formlar araştırmacının gözetiminde sadece uygulama günü sınıfta olan öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Araştırma Helsinki Deklarasyonu prensiplerine uygun olarak yürütülmüştür.

#### 2.5. Etik İzin

Bu çalışma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Fen Bilimleri Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (27.12.2017, KA11/04) ve öğrencilerden imzalı aydınlatılmış onam formu alınmıştır.

#### 2.6. İstatistiksel Analiz

İstatistiksel analizler, SPSS 20,0 (Statistical Package for the Social Sciences) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkenleri ÇDÖ’nin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler ise öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile çevre davranışını etkileyebileceği düşünülen bazı değişkenler olarak ele alınmıştır. Tanımlayıcı analizler betimleyici istatistikten yararlanılarak (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, min.-maks., medyan ve çeyrekler arası genişlik) sunulmuştur. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için görsel (histogramlar, olasılık grafikleri) ve analitik yöntemlerden (Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk testi) faydalanılmıştır. Parametrik koşullar sağlandığı durumlarda Student’s t-test, sağlanmadığı durumlarda ise Mann-Whitney U testi ile analizler uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak belirlenmiştir.

### 3. Bulgular

Araştırmaya katılan hekim adaylarının büyük bir çoğunluğunu (68,8%) kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcıların %93,6’sı 17-20 yaş aralığında olup %78,2’si üniversiteye başlamadan önce en uzun süre yaşadığı yeri “şehir merkezi” olarak belirtmiştir. Hekim adaylarının %32,1’i annesinin, %94,8’i babasının hala gelir getiren bir işte çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Hekim adaylarının %51,3’ü kişisel algıya dayalı olarak gelir durumunu “orta ve altı” olarak belirtmekte olup %11,5’i hala sigara kullanmakta

olduğunu ve %25,6’sı alkollü içki tükettiklerini beyan etmişlerdir. Katılımcıların %75,6’sı çevre ile ilgili sorunlara karşı duyarlı olduğunu ifade etmiştir (Tablo 1).

Tablo 2’de yer alan verilerin normal dağılım durumları göz önüne alınarak ÇDÖ alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde, ilk üç sırayı KEYOKKA [13,00 (11,00-14,00)], doğa ile ilgili boş zaman aktiviteleri (12,06±0,37)

**Tablo 3.** Hekim Adaylarının Çevre Davranış Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Dağılımı

ÇDÖ Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Medyan (Q1-Q3)	p
KEYOKKA†	Erkek	24	2,40 (1,15)	0,241
	Kadın	53	2,60 (0,40)	
Çevreye Duyarlı Tüketici†	Erkek	24	2,00 (0,95)	0,007
	Kadın	53	2,40 (0,40)	
Geri Dönüşüm Çabaları†	Erkek	24	1,60 (0,95)	0,013
	Kadın	53	2,00 (0,80)	
Çevre Eylemciliği†	Erkek	24	0,80 (0,60)	0,991
	Kadın	53	0,80(0,60)	
		<b>n</b>	<b><math>\bar{x} \pm SD</math></b>	<b>p</b>
Doğa ile İlgili Boş Zaman Aktiviteleri†	Erkek	24	11,29±3,48	0,146
	Kadın	53	12,47±3,16	
Sorumlu Vatandaşlık†	Erkek	24	10,33±3,46	0,012
	Kadın	53	12,40±3,14	
Genel†	Erkek	24	55,50±11,62	0,007
	Kadın	53	63,08±10,79	

Kısaltmalar  $\bar{x}$ =Aritmetik ortalama, z= Standardize test istatistik değeri, SD=Standart sapma KEYOKKA=Kişinin Ekonomik Yararına Olan Kaynak Koruma Aktiviteleri

† Mann-Whitney U test analizi uygulanmıştır.

‡ Student t-test analizi uygulanmıştır.

**Tablo 4.** Hekim Adaylarının ÇDÖ’nin Alt Boyut Puan Ortalamalarına Göre Çevre Sorunlarına Duyarlılıklarının Dağılımı

ÇDÖ Alt Boyutları	Çevre sorunlarına duyarlı olma durumları	n	Medyan (Q1-Q3)	p
KEYOKKA†	Evet	59	2,60 (0,60)	0,026
	Hayır	19	2,20 (0,80)	
Çevreye Duyarlı Tüketici†	Evet	59	2,40 (0,40)	0,001
	Hayır	19	2,00 (0,60)	
Geri Dönüşüm Çabaları†	Evet	59	2,00 (0,80)	0,001
	Hayır	19	1,40 (1,00)	
Çevre Eylemciliği†	Evet	59	0,80 (0,40)	0,173
	Hayır	19	0,40 (0,60)	
		<b>n</b>	<b><math>\bar{x} \pm SD</math></b>	<b>p</b>
Doğa ile İlgili Boş Zaman Aktiviteleri†	Evet	59	12,58±3,11	0,014
	Hayır	19	10,47±3,39	
Sorumlu Vatandaşlık†	Evet	59	12,36±3,20	0,016
	Hayır	19	10,21±3,61	
Genel†	Evet	59	63,54±9,77	<0,001
	Hayır	19	52,16±12,32	

Kısaltmalar  $\bar{x}$ =Aritmetik ortalama, z= Standardize test istatistik değeri, SD=Standart sapma KEYOKKA=Kişinin Ekonomik Yararına Olan Kaynak Koruma Aktiviteleri

† Mann-Whitney U test analizi uygulanmıştır.

‡ Student t-test analizi uygulanmıştır.



ve çevreye duyarlı tüketicinin [12,00 (10,00-13,00)] aldığı görülmektedir (Tablo 2). Ayrıca hekim adaylarının %97,4'ünün (n=76) ÇDÖ'den aldıkları toplam puanlar, ortalamanın üzerindedir.

Çevreye duyarlı tüketici, geri dönüşüm çabaları ile sorumluluk cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık vardır. Kadın hekim adayları bu üç alt boyutta da erkek hekim adaylarından daha yüksek puan almıştır (sırasıyla  $p=0,007$ ,  $p=0,013$  ve  $p=0,012$ ). Kadın hekim adayları, erkek hekim adaylarına kıyasla daha fazla çevreye duyarlı davranışlar sergilemekte, geri dönüşüm için daha fazla çaba göstermekte ve çevre ile ilgili konularda daha sorumlu davranışlar sergilemektedirler. Çevre davranış ölçeğinden alınan genel puana bakıldığında, kadın hekim adaylarının erkek hekim adaylarına göre ÇDÖ'nden aldıkları puan daha yüksektir ( $p=0,007$ ) (Tablo 3).

Hekim adaylarının ÇDÖ'nden aldıkları puanların çevre sorunlarına duyarlı olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Mann Whitney U testi ile Student's t-testi analizleri yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre sadece "Çevre Eylemciliği" alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çevre sorunlarına duyarlı olduğunu belirten hekim adayları, duyarlı olmadığını belirtenlere kıyasla KEYOKKA ( $p=0,026$ ), çevreye duyarlı tüketici ( $p=0,001$ ), geri dönüşüm çabaları ( $p=0,001$ ), doğa ile ilgili boş zaman aktiviteleri ( $p=0,014$ ) ve sorumlu vatandaşlık ( $p=0,016$ ) alt boyutlarından daha yüksek puan almıştır ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Çevre sorunlarına duyarlı olduğunu belirten hekim adaylarının ölçekten alınan toplam puanları duyarlı olmayanlara göre daha yüksektir ve istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0,001$ ) (Tablo 4).

**Tablo 5.** Hekim Adaylarının Çevre Sözcüğünün Kendilerine Anımsattığı İfadelerin ve Belirttikleri Çevre Sorunlarının Dağılımı

Çevre sözcüğünün anımsattığı ilk ifade	Toplam	
	n	%
Doğa	44	56,4
Yaşam	10	12,8
Çevre sorunları	8	10,3
Temizlik	4	5,1
Diğer <sup>§</sup>	12	15,4
<b>Önemli gördükleri çevre sorunları</b>		
Hava kirliliği	22	28,2
Atıklar	19	24,4
Küresel ısınma	14	17,9
Doğal ortamın tahrip edilmesi	7	9,0
Diğer	16	20,5
<b>Toplam</b>	<b>78</b>	<b>100,0</b>

<sup>§</sup> Üçer kişi mücadele ve sağlık, birer kişi emperyalizm ve güzel duygu olarak ifade etmiş olup dört kişi yanıt vermemiştir.

<sup>||</sup> Dört kişi çevre kirliliği, ikişer kişi çarpık kentleşme ve su kirliliği, birer kişi emperyalizm, gürültü kirliliği ve sürdürülemezlik olarak belirtmiş olup beş kişi yanıt vermemiştir.

Hekim adaylarının çevre denildiğinde ilk akıllarına gelen sözcük %56,4 ile doğa, %12,8 ile yaşam, %10,3 ile çevre sorunları ve %5,1 ile temizlik şeklindedir. Önemli gördükleri çevre sorununa verdikleri yanıtlar incelendiğinde ilk üç sırayı hava kirliliği (%28,2), atıklar (%24,4) ve küresel ısınma (%17,9) almaktadır (Tablo 5).

#### 4. Tartışma

Dünya Sağlık Örgütü, insanların daha sağlıklı ortamlarda yaşaması durumunda dünyadaki küresel hastalık yükünün neredeyse dörtte birinin önlenebileceğini belirtmektedir (WHO, 2022a). Sağlıklı ortamları yaratmak ve sürdürülebilirliği sağlamak için hem bireysel hem de küresel çabalara ihtiyaç vardır (WHO, 2022b). Sağlık sektörü içerisinde yer alan kişilerin çevreyi sağlıklı özdeşleştirilmesi nedeniyle hekimlerin çevre ile ilişkili davranışlarının ve yaklaşımının belirlenmesi gerekmektedir. Karayurt ve arkadaşları'nın cerrahi kliniklerde çevre dostu uygulamaları konu edinen çalışmasında çevre eğitiminin, sağlık çalışanlarının müfredatının bir parçası olmadığı ve çevre dostu uygulamalara müfredatta yer verilmesinin sağlık profesyonellerinin duyarlılığını ve farkındalığını artıracakları belirtilmektedir (Karayurt, Çömez & Ceylan, 2014). Ancak bu çalışmada yer alan hekim adaylarının neredeyse tamamına yakınının çevre davranışlarının olumlu olduğu görülmektedir. Hekimlerin halk sağlığı bakış açısını kavramaları ve halk sağlığında çevre sağlığı konusunun önemli bir yeri olması nedeniyle bu oranın oldukça yüksek çıktığını düşünülmektedir. Hekim adaylarının çevre davranışlarının olumlu olması, sağlığın geliştirilmesi ve korunmasında önemli bir rol oynamasının yanı sıra başka insanlar tarafından rol-model alınabilmesi nedeniyle memnun edicidir.

Özellikle çevre davranışları içerisinde ilk üç sırayı KEYOKKA, çevreye duyarlı tüketici ve doğa ile ilgili boş zaman aktiviteleri almaktadır. Elektrik ve su gibi kaynakların tasarruflu kullanılması ve çevreye duyarlı tüketici yaklaşımları kişilerin hem kendi hem de ülkelerinin ekonomik bütçelerini koruyan ve maddi olarak yarar sağlayan aktiviteler olup hekim adaylarının bu konuda daha hassas oldukları belirlenmiştir. Günümüzde çevre dostu hastaneler kavramının önemi ülkemizde gittikçe daha iyi anlaşılma ile birlikte öncesinde de parça parça da olsa sürdürülebilirlik açısından çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Özellikle hastanelerde çevre dostu uygulamaların yapılması ve bunların sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yönelik tedbir alınması çevresel davranışlara birer örnek teşkil etmektedir (Karayurt et al., 2014). Bu açıdan hekimlerin çevreye duyarlı tüketici yaklaşımı sergilemelerinin, yaşanan doğal çevrenin korunmasına katkı sağlayan ve yapay çevredeki olumsuzlukları gideren bilinçli bir eylem olduğu düşünülmektedir. Çalışmada hekim adaylarının doğa ile ilgili boş zaman aktivitelerine önem verdikleri görülmektedir. Doğayla vakit geçirmek insanların duygu durumlarını olumlu yönde etkilemekle birlikte ruh sağlığını iyileştirici özelliğe sahiptir ve doğasever insanların artışına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Holistik açıdan sağlık algısına ulaşan hekimlerin

doğa ile vakit geçirmesi kendi sağlıklarına yaptıkları önemli bir katkı olarak göz önüne alınabilir.

Kadın hekim adaylarının genel olarak çevre davranışları, erkek hekim adaylarından daha olumludur. Farklı örneklem grupları üzerinde ulusal ve uluslararası literatürde çevre davranışlarının kişilerin cinsiyetleri ile ilişkili olduğunu belirten çalışmaların (Acungil, 2020; Atik & Doğan, 2019; Goldman et al., 2006; Goulgouti, Plakitsi, & Stylos, 2019; Hunter, Hatch, & Johnson, 2004; Lee, 2009; Matthias, 2021; Özsoy & Madran, 2015; Plavsic, 2013; Sam, Sam, & Öngen, 2010; Xiao & Hong, 2010, 2018) yanı sıra ilişki bulunmadığını bildiren yayınlar da (Durkan, 2020; Efe Aslan & Baran, 2017; Salehi & Pazokinejad, 2014; Shafiei & Maleksaeidi, 2020) yer almaktadır. Çalışma bulgularına paralel olacak şekilde Sam ve arkadaşları tarafından yürütülen bir çalışmada, kız öğrencilerin çevre bilincinin erkek öğrencilerden daha yüksek oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Sam et al., 2010). Atik ve Doğan'ın üniversite öğrencilerinde çevre dostu davranışları ve ilişkili bazı faktörleri inceledikleri çalışmada, kızların çevre dostu davranış puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler (2019). Uluslararası literatürde de benzer şekilde İran'da Shafiei ve Maleksaeidi'nin üniversite öğrencilerinin çevreci davranışlarını araştırdıkları çalışmada, kız öğrencilerin çevreci davranış ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı ifade edilmiştir (Shafiei & Maleksaeidi, 2020). Nijerya'da yürütülen bir başka çalışmada ise kız öğrencilerin koruyucu çevre davranışlarını daha iyi sergiledikleri belirtilmektedir (Matthias, 2021). Literatürde yer alan yayınların çoğunluğunda kadınların erkeklere kıyasla çevre dostu davranışlar sergilemesinin daha yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Bunun ortaya çıkmasında kişilerin kişisel değerleri, yargıları, gelenek-görenekleri ve sosyal normları gibi davranışlarının altında yatan gizil faktörler şeklinde yer aldığı söylenebilir.

Çevre sorunları özellikle sanayileşme sürecinin etkisiyle başlamış olup ilerleyen yıllarda daha görünür hale gelmiştir. Çevre sorunlarına karşı duyarlı olmak ve geri dönüşüm çabaları içerisinde bulunmak sürdürülebilirlik açısından oldukça önemlidir (Avarogullari & Ayılmazdır, 2019). Bu çalışmada kadın hekim adaylarının erkeklere kıyasla daha fazla çevreye duyarlı tüketici yaklaşımı sergilemekte olduğu, geri dönüşüm için daha fazla çaba sarf ettiği ve çevre konusunda da daha sorumlu bir vatandaş olarak hissettikleri belirlenmiştir. Bulgularımızı destekler şekilde yapılan bazı çalışmalarda da (Goldman et al., 2006; Tuncer Teksoz, Boone, Tuzun, & Oztekin, 2014) çevre davranışlarının cinsiyet ile değişiklik gösterdiği ve kadınların çevre sorunlarına daha duyarlı olduğu ve daha fazla çevreye karşı sorumluluk hissettikleri (Goulgouti et al., 2019) belirtilmektedir. Fen bilgisi öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalarda da kadın öğretmen adaylarının çevre davranışı erkek öğretmen adaylarına göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (S. Timur, 2011; Serkan Timur et al., 2013). Li ve diğerleri'nin Çin'de insanların çevreci psikoloji ve davranış-

larında cinsiyet farklılıkları olup olmadığını belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında, kadınların plastik yasak politikalarını daha fazla desteklemelerinin, yeniden kullanım ve geri dönüşüm için niyetlerinin daha güçlü olmasının ve daha fazla çevre dostu davranışları sergilemelerinin altında yatan nedenin çevresel kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olması saptanmıştır (Li, Wang, & Saechang, 2022). Çevre dostu davranışların toplumsal cinsiyetle ilişkisinin ele alındığı çalışmada da, kadınların geri dönüştürülebilir, yenilenebilir ve doğa dostu ürünleri satın almayı ifade eden yeşil tüketim dostu olmasının altında erkeklerin ve kadınların farklı kişisel değerlere sahip olmasının yanı sıra sosyal normlardan da etkilendiği ve bu durumun da çevre ile ilgili tutum ve motivasyonlarına katkıda bulunduğu yönündedir (Zhao, Gong, Li, Zhang, & Sun, 2021). Bir başka çalışmada ise cinsiyet farklılığının nedeni hususunda, çevre dostu davranışların sergilendikleri alanların (özel alan ve halka açık alan) önem kazandığı ve kadınların kamusal alanlarda koruyucu çevre davranışlarını sergileme olasılığının erkeklerden daha fazla olmadığını şeklinde açıklanırken, Briscoe ve diğerleri çalışmalarında, çevre dostu davranışların aslında maliyet tasarruflu olduğu bu nedenle kadınların toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak ailenin bakımını sağlamanın bir parçası olarak görebileceğini aktarmaktadır (Briscoe et al., 2019; Dzialo, 2017). Dablan ve Alarçin'de benzer şekilde, çevreci tüketim davranışında biyolojik cinsiyete bağlı herhangi bir farklılık saptanamamışken toplumsal cinsiyet rolleri açısından farklılığın olduğunu bildirmektedir (Dablan & Alarçin Yılmaz, 2020). Çevreci davranışların kadınlarda daha iyi olmasının nedeni bir başka çalışmada ise, cinsiyetler arası farkın bireylerin çevresel duyarlılıklarının farklı olmasından kaynaklanabileceğine ilişkindir (Çabuk, 2003). Bu çalışma da ortaya çıkan cinsiyetler arası bu farkın, toplumsal yapı ve toplumsal roller bağlamında ele aldığımızda kadınların ev ekonomisi ve yaşadığı çevreyi güzelleştirme anlayışının küçük yaşlardan beri toplumsal cinsiyet kapsamında etkilendiğini bu nedenle erkeklerden daha fazla sorumluluk sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Çevre sorunlarına duyarlı olduğunu belirten hekim adaylarının çevre davranışı neredeyse tüm alt boyutlarda anlamlı çıkmıştır. Çevre sorunlarına duyarlı olanların; KEYOKKA'da daha dikkatli davranmakta, çevreye karşı daha duyarlı tüketici olmakta, daha fazla geri dönüşüm çabası içerisinde yer almakta ve daha fazla sorumlu vatandaşlık sergilemektedirler. Erten, (2004), toplumun çevresel duyarlılıkları konusunda hassasiyetlerini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmasında, çevresel bilinç ile çevresel bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çevre sorunlarına duyarlılığın eş anlamlısı olarak çevresel bilinç ifadesinin kullanıldığını da ifade etmektedir (akt. Değirmenci, 2020). Çevresel duyarlılığa sahip olan bireyler, çevreci davranışlar sergilemediğinde sonuçların neler olabileceğini kestirebileceğinden çevre davranışlarının daha olumlu çıkmasının beklenen bir sonuç olduğu vurgulananlar arasındadır (De Groot & Steg, 2008; Negiz & Hayta, 2021). Bir başka çalış-

ma ise çevresel duyarlılığın dolaylı olarak tutumu olumlu yönde etkilediği, tutumun da kişinin çevresel davranışlarını istedik yönde etkilediği belirlenmiştir (Yılmaz, Yıldız, & Arslan). Bu çalışmada yer alan bulgular ile aynı yönde olmakla birlikte, Atik & Doğan çevre konularına ilgi duyan üniversite öğrencilerinin çevre davranışlarının daha olumlu olduğu belirtilmektedir ((2019). Acungil'in çalışmasında ise öğrencilerin çevresel tutum ve farkındalıklarının çevresel davranışlarına yansıdığı ifade edilmektedir (Acungil, 2020). Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda (Erdoğan, 2009; Karatekin, 2011) çevreyle ilgili haberleri ve bilgileri merak etme derecelerinin artmasına bağlı olarak çevre davranışlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevre okuryazarlığının bileşenlerinden biri olan çevre davranışında da kişilerin fiziksel koruma davranışı, tüketici eylemleri ve ekonomik eylemler gibi davranış kategorilerinde yer alan aktiviteleri yapmaları beklenenler arasında olduğu ifade edilmektedir (Koç & Karatekin, 2013). Cheema ve diğerlerinin Pakistan'da çeşitli otellerde çalışan kişilerin kurumsal sosyal sorumluluk bilincinin çevre dostu davranışlara olan etkisini inceledikleri çalışmalarında, çevre bilincine sahip bireylerin daha fazla çevre dostu davranışlar sergilediğini ifade edilmiştir (Cheema, Afsar, Al-Ghazali, & Maqsoom, 2020). Literatürde var olan bilgiler çalışma sonuçlarımızla aynı yönde olmakla birlikte bu durum, katılımcıların duyuşsal eğilimleri ile davranışlarının örtüştüğü şeklinde açıklanabilir.

Hekim adaylarının cinsiyetleri ile çevreye duyarlı olma durumları ve çevre eylemciliği arasında herhangi bir ilişki saptanamamıştır. Çevre eylemciliği savunuculuktan ziyade daha çok aktivistlik gerektiren bir durumdur. Pratikte çevreye korumaya yönelik yapılan uygulamalar çoğunlukla biyolojik çeşitliliğe yönelik tehlikeler hakkında bir sınıfta ya da akranlar arasında görüşlerini sunmak, çevresel tehlikeleri araştırmak ve bilimsel makale yazmak gibi savunuculuk eylemlerini ön plana çıkartmaktayken aktivistler habersiz ya da ilgisiz bir toplumun duyarlılıklarını artırmak ve harekete geçirmek için bir kamuoyu yaratmayı ve harekete geçirmeyi amaçlar (Parsons, 2016). Nitekim bir başka çalışmada da

katılımcıların aile ve arkadaş ortamında çevre ile ilgili konuların çok konuşulduğu belirtilmektedir (Acungil, 2020). Ancak protesto, miting ya da gösteri gibi aktivist eylemler içerisinde bulunmanın protestocuların tutulanması veya taciz edilmesi gibi bazı riskler içermesi nedeniyle (Oregon, 2022) genellikle savunuculuk daha çok tercih edilen bir durumdur. Bu bilgiler dâhilinde hekim adaylarının bazı özellikleri ile çevre eylemciliği arasında bir ilişki bulunamamasının bunlardan kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışma yürütüldüğünde üniversitenin tıp fakültesine ilk defa öğrenci alımları gerçekleştirildiğinden evrendeki katılımcı sayısı azdır bu nedenle bulgular ihtiyatla yorumlanmalıdır.

## 5. Sonuç

Hekim adaylarının çevre davranışlarının çoğunlukla olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önemli gördükleri sorunlar içerisinde mortalite oranlarının artmasına yol açan hava kirliliği ön plana çıkmıştır. Hekim adaylarının sağlık konularında daha bilgili olmaları nedeniyle sonuçlar arzu edilen yödedir. Yürütülen bu çalışma sonucunda araştırmacılar, hangi meslek grubu olursa olsun tüm öğrencilerin çevreyle ilgili sorumluluk almaları, bilinçlenmeleri, farkındalıklarının artmaları kısaca çevre okuryazarlığını geliştirmeleri için üniversite ortamlarının değerlendirilmesi gerektiğini ve müfredatlarında bu kapsamda interaktif eğitim tekniği ile yürütülen bir dersin eklenmesinin önemli olduğu düşüncesini uyandırmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda sağlık profesyonellerinin hepsini kapsayacak şekilde okuryazarlığın birçok yönünü kapsayan çevre okuryazarlığı ölçekleri ile mevcut durumun ortaya konulmasını ve cinsiyete dayalı farklılığı belirlemeye yönelik sorularla altta yatan nedenlerin derinlemesine incelenmesi gerektiğini düşünülmektedir. Ayrıca sağlık kuruluşlarında aktif rol alan tıp öğrencileri ve doktorların çevresel koruyucu faaliyetlere yer verme ve uygulama durumlarının araştırılması faydalı olabilir.

## Kaynakça

- Acungil, Y. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Davranış Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 75(3), 997-1032. doi: 10.33630/ausbf.780600
- Atik, A. D., & Doğan, Y. (2019). Üniversite öğrencilerinin çevre dostu davranışları. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Avarogulları M., & Ayılmazdır, H. (2019). Teacher Candidates' Behaviors towards Environment and Some Factors Affecting Them. *Online Submission*, 14(4), 127-138.
- Briscoe, M. D., Givens, J. E., Hazboun, S. O., & Krannich, R. S. (2019). At home, in public, and in between: Gender differences in public, private and transportation pro-environmental behaviors in the US Intermountain West. *Environmental Sociology*, 5(4), 374-392.
- Cheema, S., Afsar, B., Al-Ghazali, B. M., & Maqsoom, A. (2020). Racted: How employee's perceived corporate social responsibility affects employee's pro-environmental behaviour? The influence of organizational identification, corporate entrepreneurship, and environmental consciousness. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 27(2), 616-629. doi:https://doi.org/10.1002/csr.1826
- Çabuk, B. (2003). Üniversiteli öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 189-198.
- Dablan, E., & Alarçin Yılmaz, E. (2020). Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Çevreye Duyarlı Tüketim Davranışı Üzerine Etkisinin Ölçülmesine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 164-181.
- De Groot, J. I., & Steg, L. (2008). Value orientations to explain beliefs related to environmental significant behavior: How to measure

- egoistic, altruistic, and biospheric value orientations. *Environment and Behavior*, 40(3), 330-354.
- Değirmenci, B. (2020). Çevresel bilinç ile çevresel bağımlık ilişkisinin "demografik özellikler" bağlamında incelenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 1-13.
- Durkan, N. (2020). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Çevreye Yönelik Davranış ve Düşüncelerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(29), 284-292.
- Dzialo, L. (2017). The feminization of environmental responsibility: A quantitative, cross-national analysis. *Environmental Sociology*, 3(4), 427-437.
- Efe Aslan, H., & Baran, M. (2017). Atık maddelerden öğretim materyali geliştirme sürecinin öğretmen adaylarının çevresel tutum, davranış ve algılarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 22-46.
- Erdoğan, M. (2009). *Fifth grade students' environmental literacy and the factors affecting students' environmentally responsible behaviors*. (Doktora Doktora Tezi). ODTÜ, Ankara.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? Çevre ve İnsan Dergisi, 65/66(25).
- Goldman, D., Yavetz, B., & Pe'er, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: Environmental behavior of new students. *The Journal of Environmental Education*, 38(1), 3-22.
- Gouglouti, A., Plakitsi, A., & Stylos, G. (2019). Environmental literacy: Evaluating knowledge, affect, and behavior of pre-service teachers in Greece. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 15(1), e02202.
- Güler, Ç., & Vaizoğlu, S. (2015). Çevre Sağlığı. In Ç. Güler & L. Akın (Eds.), *Halk Sağlığı Temel Bilgiler* (3. Baskı ed.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Gürlük, S. (2010). Sürdürülebilir kalkınma gelişmekte olan ülkelerde uygulanabilir mi? *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 85-99.
- Hunter, L. M., Hatch, A., & Johnson, A. (2004). Cross-national gender variation in environmental behaviors. *Social science quarterly*, 85(3), 677-694.
- Kalkınma Bakanlığı. (2017). Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında Türkiye'nin Mevcut Durum Analizi Projesi: Ana Rapor. Retrieved from Ankara: [http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/753\\_1.pdf](http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/753_1.pdf).
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Doktora Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi,
- Karayurt, Ö., Çömez, S., & Ceylan, H. (2014). Cerrahi Kliniklerde Çevre Dostu Uygulamalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(4), 337-344.
- Koç, H., & Karatekin, K. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*(28), 139-174.
- Koyuncuoğlu, Ö. (2022). Türkiye'de Sürdürülebilir Üniversite Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezler Yönelik Bir İnceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 84-100.
- Lee, K. (2009). Gender differences in Hong Kong adolescent consumers' green purchasing behavior. *Journal of consumer marketing*.
- Li, Y., Wang, B., & Saechang, O. (2022). Is Female a More Pro-Environmental Gender? Evidence from China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8002.
- Matthias, J. C. (2021). *Assesment of Pro-Enviromental Behaviors of Secondary School Students, Pollution Control Attitudes and Knowledge in Abuja, Nigeria*. (Master Thesis). Near East University, Nicosia. Retrieved from <http://docs.neu.edu.tr/library/8895945780.pdf>
- Negiz, N., & Hayta, Y. (2021). Çevresel Davranış ve Çevre Eğitimi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 30(1), 149-179.
- Oregon, P. U. (2022). Advocacy & Activism. Retrieved from <https://www.pacificu.edu/academics/academic-support/centers-institutes/center-civic-engagement/programs-and-activities/advocacy-activism>
- World Health Organization.(2022). Enviromental Health. Retrieved from [https://www.who.int/health-topics/environmental-health#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/environmental-health#tab=tab_1)
- Özsoy, T., & Madran, C. (2015). Ürün Ömrü Algısının Sürdürülebilir Tüketim Boyutundan Bir Analizi. *Global Journal of Economics and Business Studies*, 4(7), 73-91.
- Parsons, E. C. M. (2016). "Advocacy" and "Activism" Are Not Dirty Words—How Activists Can Better Help Conservation Scientists. *Frontiers in Marine Science*, 3. doi:10.3389/fmars.2016.00229
- Pe'er, S., Goldman, D., & Yavetz, B. (2007). Environmental Literacy in Teacher Training: Attitudes, Knowledge, and Environmental Behavior of Beginning Students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59. doi:10.3200/JOEE.39.1.45-59
- Plavsic, S. (2013). An investigation of gender differences in pro-environmental attitudes and behaviors. Retrieved from [https://opencommons.uconn.edu/srhonors\\_theses/404/](https://opencommons.uconn.edu/srhonors_theses/404/)
- Salehi, S., & Pazokinejad, Z. (2014). An Analysis of Social Factors Influencing Students' Environmental Attitudes and Performance. *Journal of Applied Sociology* (1735-000X), 55(3).
- Sam, N., Sam, R., & Öngen, B. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Tutumlarının Yeni Çevresel Paradigma ve Benlik Saygısı Ölçeği İle İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 21.
- Sargın, S., Baltacı, F., Katipoğlu, M., Erdik, C., Arbatlı, M., Karaardıç, H., Büyükcengiz, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Çevreye Karşı Bilgi, Davranış ve Tutum Düzeylerinin Araştırılması. *Education Sciences*, 11(1), 1-22.
- Shafiei, A., & Maleksaeidi, H. (2020). Pro-environmental behavior of university students: Application of protection motivation theory. *Global Ecology and Conservation*, 22, e00908.
- Timur, S. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Doktora Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Timur, S., & Yılmaz, M. (2013). Çevre Davranış Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUGJEF)*, 33(2).
- Timur, S., Yılmaz, Ş., & Timur, B. (2013). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-141.
- Tuncer Teksoz, G., Boone, J., Tuzun, O. Y., & Oztekin, C. (2014). An evaluation of the environmental literacy of preservice teachers in Turkey through Rasch analysis. *Environmental Education Research*, 20(2), 202-227.
- United Nations Turkey (2022). Sustainable Development Goals. Retrieved from <https://turkey.un.org/en/sdgs>
- WHO. (2022a). Environmental health. Retrieved from [https://www.who.int/health-topics/environmental-health#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/environmental-health#tab=tab_1)
- WHO. (2022b). *Preventing disease through healthy environments: a global assessment of the burden of disease from environmental risks*. Retrieved from France: <https://www.who.int/publicati>



- ons/i/item/9789241565196
- Xiao, C., & Hong, D. (2010). Gender differences in environmental behaviors in China. *Population and Environment*, 32(1), 88-104.
- Xiao, C., & Hong, D. (2018). Gender differences in environmental behaviors among the Chinese public: Model of mediation and moderation. *Environment and Behavior*, 50(9), 975-996.
- Yılmaz, V., Yıldız, Z., & Arslan, T. Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Duyarlılığı ile Çevresel Davranışlarının Yapısal Eşitlik Modeliyle Araştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(30), 271-278.
- Zhao, Z., Gong, Y., Li, Y., Zhang, L., & Sun, Y. (2021). Gender-Related Beliefs, Norms, and the Link With Green Consumption. *Frontiers in Psychology*, 12.

# Bireysellik ve Toplumsallık Bağlamında Modern Bireyin Anlam Arayışı

## *The Search for Meaning of the Modern Individual in the Context of Individuality and Sociability*

Hüseyin Adem Tülüce<sup>1\*</sup>

Milli Eğitim Bakanlığı, Osmaniye İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Osmaniye, Türkiye.

**Orcid:** H.A. Tülüce (0000-0003-3999-739X)

**Özet:** İnsanın anlam arayışı meselesi bütün kültürlerde merkezi bir yer tutar. Tarih boyunca anlam arayışının temelinde din ve felsefe yer almıştır. Bu çalışmada dinlerin anlam arayışında toplumsal bir yöne sahip olmalarına karşın felsefenin bireysel bir yöne sahip olduğu ileri sürülmüştür. Dinler, insanın duygu yönüne hitap ettikleri için toplumsallığı ortaya çıkarırlar. Felsefe ise akli öne çıkardığı için bireyselliği öne çıkarır. Çalışmada anlam arayışının bireysellik ve toplumsallık arasında nerede durduğu açığa çıkartılmaya çalışıldı. Bu iki yönün bir tarafında anlamın insan tarafından yaratıldığını ileri süren bireyselci anlayış vardır. Birey merkezli anlam arayışına “içkin” anlam arayışı denilebilir. Asıl anlamından farklı bir biçimde kullanılan içkinlik, anlam arayışında insanın tanrısal zeminden uzaklaşıp varoluşunu kendi bireysel iradesine dayandırmasıdır. Felsefe, içkin anlam arayışına karşılık gelir. “Aşkın” sözcüğü de geleneksel anlamının dışına çıkılarak anlam arayışında toplumsal ifade etmek için kullanılmıştır. Din ve mitolojiler, aşkın anlam arayışına işaret ederler. Anlam arayışında toplumsallık insanın birey olma yönünü baskılayarak onu toplumsalın içinde nesneleştirir. Bireysellik de ise insanlarla olan ilişki yok sayılarak birey atomize olur. Böylece anlam arayışı bireysellik ve toplumsallık arasında bir sarkaç gibidir. Çalışma için felsefe, psikiyatri ve din alanlarında kaleme alınmış hayatın anlamına dair belli başlı eserler taranmıştır. Bu eserler, meseleye bireysel ve toplumsal olarak yaklaşmışlardır. Bu çalışmanın iddiası ise anlam arayışının bireyselin ve toplumsalın arasında gerçekleştiğidir.

**Anahtar Kelimeler:** Felsefe, İnsan, Hayatın Anlamı, Bireysellik, Toplumsallık

**Abstract:** The question of human search for meaning occupies a central place in all cultures. Throughout history, religion and philosophy have been the basis of the search for meaning. In this study, it has been argued that while religions have a social aspect in the search for meaning, philosophy has an individual aspect. Religions reveal the sociality because they appeal to the emotional side of the human being. Philosophy, on the other hand, emphasizes individuality because it highlights the mind. In the study, it was tried to reveal where the search for meaning stands between individuality and sociality. On one side of these two aspects, there is an individualistic understanding that suggests that meaning is created by human beings. The individual-centered search for meaning can be called the search for “immanent” meaning. The concept of immanent is used in a different way from its original meaning. Immanence is human’s escaping from the divine ground and basing his existence on his own individual will in the search for meaning. Philosophy corresponds to the search for immanent meaning. The word “transcendence” has been used to express the social in search of meaning by going beyond its traditional meaning. Religion and mythologies point to the search for transcendent meaning. In the search for meaning, sociality suppresses the individual aspect of human and objectifies it in the social. In individualism, the relationship with people is ignored and the individual becomes atomized. Thus, the search for meaning moves like a pendulum between individuality and sociality. For the study, major works written on the meaning of life in the fields of philosophy, psychiatry and religion were scanned. These works approached the subject individually and socially. The claim of this study is that the search for meaning takes place between the individual and the social.

**Keywords:** Philosophy, Human, Meaning of Life, Individuality, Sociality

## 1. Giriş

İnsan, merak eden, sorgulayan ve anlamaya çalışan bir varlık olarak kendisine ve evrene anlam vermeye çalışmıştır. İnsanın merakının ve anlamaya çalışmasının te-

melinde içinde bulunduğu varoluş durumunun nelğine bir anlam verebilme gereksinimi yatar. Anlam verme, insanın yaşamdaki yerinin ve amacının ne olduğunu belirleme çabasıdır. İnsan, yaptıklarını, düşündüklerini ve

\* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : hatulucu76@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 01.03.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 14.08.2022

doi: 10.32329/uad.1081255

duygularını anlamlandırmak ister. Bu anlamlandırma süreci insanın bir bilinç varlığı olduğunu gösterir. Nedeniz gibi görünen birçok olay ve olgunun arkasında bir bilinç ve neden vardır. İşte insanı anlama ve anlamlandırma arayışına sevk eden şey onun bir bilinç varlığı olmasıdır. Bilinç, insanın kendisini zaman, mekân ve benlik içine yerleştirebilmesi ile açığa çıkmaktadır. Bilinç bağlamında değerlendirildiğinde felsefe ve din insanın kendini ve evreni anlamlandırma çabasına yardımcı olan ana kaynaklardır denilebilir.

İnsan, yaşamı boyunca kendi benliğini fark etmek ile unutmak arasında bir sarkaç gibi gelgitler yaşar. Birey olmak, kendilik bilincinin artması şeklinde gerçekleşen bir süreçtir. Fakat insan, kendiliğini sürekli bir biçimde uyanık tutamaz ve toplumsallık içinde kendiliğini unuttur. Toplumsal alanda sürekli kalındığında kendilik hakkındaki düşünceler zayıflar. Fakat insanın toplumsal alana da ihtiyacı vardır. Bu nedenle birey olmanın uyanıklığı ile toplumsallığın unutkanlığı zaman zaman insanın tecrübe ettiği ve etmesi gereken gerçekliklerdir. Böylece anlam arayışında birey olmanın ne kadar etkisi varsa toplumsallığında o ölçüde etkisi vardır.

İnsan, bireyselliği merkeze koyarak toplumsallığı içinde var oluşunu anlamlandırma imkânı bulabilir. Sadece bireyselliği ve sadece toplumsallığı merkeze almak insanın anlam arayışını tek başına tamamlamasına yardımcı olmaz. Her insan birey olarak bir toplum içinde yaşar. Bu anlamda hayata anlam verme sürecinin başlangıç noktası toplumdur denilebilir. İçine doğulan toplumun din, dil, tarih, gelenek ve kültürü insana hazır anlam kodları vermektedir. Bu anlam kodları hazır oldukları için üzerinde düşünüldüğünde ve sorgulanmaya başlandığında insanın, anlam yıkım süreci harekete geçebilmektedir. Bu anlam yıkımı anlamsızlığa doğru giden yolun başlangıç noktasıdır. Burada üzerinde durulan nokta birey olmanın anlam arayışındaki yerini ve önemini tespit etmektir. Aydınlanmayla birlikte, felsefesinin yapısı değişmiş, Tanrı'ya bağlılığın yerini doğal haklar ve akıl almıştır. Bunun sonucunda vatandaşlık, özgürlük ve eşitlik kavramları ortaya çıkmıştır. Bütün bunlarla hayatın anlamı değişmiş ve insanın Tanrı ile olan bağı azalmış, birey ve toplum arasındaki bağlantıya daha fazla yer verilmiştir (Alatlı, 2010: 919).

Öte yandan konunun diğer yanında bu bireyselci ve rasyonel anlam arayışının karşısında bulunan toplumsal ve bu toplumsal içinde yer alan dinler vardır. Dinler, hayatın anlamını metafizik ve aşkın bir alanda aradıkları için toplumsaldır. Bu manada konunun dinî, felsefî, bireysel ve toplumsal birçok boyutları bulunmaktadır. Hayatın anlamı konusunda, düşünürler tarafından farklı şekillerde çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın esas amacı, anlam arayışının insanın bireyselliği ve toplumsallığı arasında nerede durduğunu açığa çıkarmaya çalışmaktır. "İnsan, sosyal bir varlık olarak anlam arayışında din, gelenek ve kültür gibi toplumsal yapılara mı dayanır yoksa bireysellik anlam arayışını tetikleyen asıl güç müdür?" sorusu çalışma açısından önemli bir sorudur.

Diğer yandan anlam arayışında bireysellik ve toplumsallık arasında ne türden bir ilişkinin bulunduğu ortaya koyulmaya çalışıldı. Hayatın anlamı bağlamında şu sorular önemli bir yere sahiptir. "Hayatın nesnel bir anlamı var mıdır? Hayatın öznel bir anlamı var mıdır? Hayatın anlamı var mıdır yok mudur? Hayatın doğüstü açıklanamaz bir anlamı var mıdır?"

Anlam arayışı konusundaki literatüre bakıldığında her alandan farklı özelliklere sahip filozof, psikolog ve din bilginlerinin birçok eser kaleme aldıkları görülür. Bu eserlerin temel özelliği içinde bulunulan bilim dalının sınırları içinde kalarak ya tamamıyla bireyselliğe ya da toplumsallığa dayalı bir açıklama yapılmış olmasıdır. Anlam, insanın farklı özellikleri içinde aranmalıdır. Tamamıyla dinî, felsefî, toplumsal ve bireysel anlam arayışlarının yetersiz olduğunu anlamın bunların bütünü içinde olduğu görüşü araştırmanın çıkış noktasıdır.

## 2. Bireysellik Bağlamında Felsefe Tarihinde Hayatın Anlamı

Felsefe tarihinde birçok filozof, doğrudan veya dolaylı olarak hayatın anlamının ne olduğunu incelemiştir. Felsefe, bu çalışmada ileri sürüldüğü gibi anlam arayışında akla ve bireyselliğe dayanarak bir açıklama getirmiştir. İlkçağ filozoflarından günümüz modern felsefesine kadar hemen hemen tüm düşünürler hayatın anlamına kendi bireysellikleri içinde bir açıklama getirmişlerdir. Örneğin Platon'a bakıldığında "Devlet" isimli eserinde hayatın anlamını daha çok bilgi sahibi olup adil olan, ideal bir dünya kurmak ve iyi ideasına ulaşmak şeklinde ifade etmiştir. Aristoteles ise "Nikomakhos'a Etik" adlı kitabında her şeyin bir amacının olduğunu ve ulaşılmak istenen esas amacın en yüksek iyi olduğunu ileri sürmüştür (Aristoteles, 2014: 65-66). Hedonizm'e göre hayatın anlamı insanın olabildiğine zevk alabilmesi iken Stoacılar'a göre acılardan kaçınmaktır. Görüldüğü üzere bu dönem filozofları anlamı kendi bireysel düşünceleri içinde açıklamışlardır. Bu açıklama şeklinde öne çıkan husus anlam insanın dışından insana verilen bir şey değil insanın oluşturduğu bir şeydir.

Bu rasyonel ve bireyselci süreç Ortaçağ sonrası düşünce tarihinde de artarak devam etmiştir. Mesela Hume'a göre anlam, insanın duygularını dizginleyip çevresiyle ve kendisiyle barışık yaşayabilmesidir. Mantıkçı pozitivistler hayatın anlamının olmadığını ve hayatın sadece açıklanabilir olguların bir toplamı olduğunu ileri sürerken Sartre ise eğer bir anlam varsa bu anlamı var kılanın insanın kendisi olduğunu söylemiştir. Heidegger, hayatın anlamının otantik yaşamak olduğunu ileri sürer. Otantik olmak, insanın hayatını topluma uygun bir şekilde değil, kendi düşüncesiyle yönlendirmesidir. Heidegger, insanın anlam arayışının bireyin kendine dönmesi ile kendinden uzaklaşması arasında gidip geldiğini ve insanın yeryüzünde bulunması insana kaygı verdiğini ileri sürmüştür. Bunun bir sonucu olarak insanda hayret duygusu meydana gelir. (Heidegger, 2011: 124-126). Düşünce tarihinde

hayatın anlamı üzerine doğrudan metinlerin görülebilmesi ancak 19. yüzyılı bulmuştur. Bu dönem ve sonrasında konuyla ilgili eser kaleme alan düşünürler, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche, Sartre, Heidegger, Albert Camus'dur. Bu düşünürler anlam meselesini modern insanın var oluş kaygısı merkezinde felsefi ve bireyselci bir çerçevede incelemiştir.

Varoluşçuluk, insanın kendi hayatının anlamını kendi iradesiyle yaratabileceğini savunmuştur. Varoluşçulara göre insanın hayatı doğüstü bir varlık tarafından belirlenemez (Sartre, 1967: 5-7). Kierkegaard'a göre hayat saçmalıklarla dolu olduğu için insanın kendi değerlerini kendisinin yaratması gerekir (Kierkegaard, 2013: 4). Nietzsche'nin projesi, bütün değerleri yeniden değerlendirerek hayata yeniden bir anlam kazandırmaktır (Nietzsche, 1964: 43-45).

Schopenhauer, hayatın anlamının, anlamsızlık olduğunu ileri sürer. Hayattaki her şeyin temel özelliği, hiçlik veya boşluktur (Schopenhauer, 2013:101-113). İnsan hayatının bir tür hata olduğunu söyleyen Schopenhauer, insanın tatmini güç olan birçok gereksinimlerden meydana geldiğini, bu gereksinimler tatmin edilirse bir acısızlık durumuna erişeceğini, bunun sonucu olarak da can sıkıntısının ortaya çıkacağını söylemiştir. Schopenhauer, yaşanan bu can sıkıntısı durumunun hayatın anlamının olmadığını delili olduğunu ileri sürmüştür. İnsandaki can sıkıntısı, hayatımızdaki bir boşluk hissidir. Şayet hayat, kendi başına gerçek bir anlama sahip olsaydı, can sıkıntısı olmazdı. İnsan, hayatta bir şeylerin peşinden koştuğunda neşeli olur. Bedensel zevkler ele geçirildiği zaman azalır kaybolur. İnsan, bir şeylerle uğraşmadan hayatın kendisi üzerinde durulduğunda boşluk ve anlamsızlık duygusuna kapılır (Schopenhauer, 2010: 71).

Leo Nikolayeviç Tolstoy, hayatın anlamı meselesinde "insan neden yaşar? İnsan hayatında ölümün yok edemeyeceği bir anlam var mıdır? Hayatın anlamı nedir?" gibi sorular sormuştur. Tolstoy'un sorgulamaları sonunda ulaştığı çözüm Tanrı'ya olan inançtır. Tanrı'ya inanç sonsuz ile bir ilişkiyi içerir. Bu manada ona göre anlam, sonsuz olan Tanrı ile bir bağ kurmaktır. Tolstoy, hayatın anlamını bulabilmek için sanatla uğraşmış ve hayatın sanatın ve bilimin aynasından görmeye çalışmış olsa da bu ona gereksiz ve saçma görünmüştür. İnsanın hayatın anlamını sorgulamaktan kaçmasının dört yolu vardır. Bunlar cehalet, haz, güç ve enerjidir. Geçmişten geleceğe yaşam insanlar tarafından oluşturulur. İnsanlar bu yaşama kendince bir anlam ekleyip sonra ki nesillere bırakır. Böylece insanların oluşturduğu bu anlamlar öğrenilir ve devam ettirilir. Bu çerçevede insanların çoğunluğu devam ettirilen yaşam içinde anlamı inançla algılar (Tolstoy, 2006: 54).

Nietzsche'ye göre hayatın anlamı, toplumun bireye dikte ettiklerini değil kendi seçimlerini güçlü bir şekilde yaşaması ve kendi değerlerini var kılmasıdır. Üstinsan, değerlerini toplumsal yönlendirmeler ve etkilerle değil kendisi yaratır. Üstinsan, hayatın anlamı meselesini ken-

di anlamını icat ederek aşabilir. Nietzsche, hayatın anlamının oluşturulması bağlamında deve, aslan ve çocuk metaforundan yola çıkar. Bu metaforunda insan ruhunun üç değişiminden bahsedilmektedir. Burada deve, insanın gelenek göreneklerini, örf ve adetlerini kültürünü, yani insanın tarih boyunca oluşturduğu anlamlardır. Nietzsche, deveyi yüklenmek sözcüğü üzerinden kullanmaktadır. İnsan, geçmişin anlam yüklerini düşünmeden üzerinde taşır (Nietzsche, 1964: 43) ve hayatını bu anlam yükleriyle şekillendirir. Anlamı insanın toplumsallığında arayanlar deve metaforunda olduğu gibi kendiliklerini toplumsallık içinde unuturlar. Fakat insan anlam yolculuğu esnasında ikinci bir değişim geçirir ve aslanlaşır. Aslan, geçmişte oluşmuş anlamlar karşısında özgürlüğünü ele geçirmek ve kendi çölünde efendi olmak istemiştir. İnsanın anlam arayışında zafer kazanabilmesi için Nietzsche'nin ejderha dediği geçmişte oluşmuş anlamlarla boğuşması gerekmektedir. Burada ejderhanın adı "yapmalısın"dır, gelenekler insanlara "yapmalısın" der. Aslanın ruhu ise "istiyorum" dur. Binlerce yıllık değerler ve anlamlar ejderha tarafından sürekli insana dikte edilir. Aslan, yeni değerler yaratmaz, sadece yeni değerlerin yaratılabileceği özgürlükler alanı oluşturur. Aslan, kendine bir özgürlük alanı yaratmak için de "hayır" demelidir. Yani insan, yeni anlamlar yaratabilmek için binlerce yıllık anlamlara hayır diyebilmelidir. Son aşamada olan çocuk evresi suçsuzluk, unutkanlık ve yeni bir başlangıç evresidir. Çocuk dönemi, bir "kutsal evet"tir. İnsan, çocuk döneminde kendi anlamını, var olan anlamları eleştirerek yeniden oluşturur (Nietzsche, 1964: 44-45). Bu metaforunda deve dönemi toplumsallığa işaret ederken, aslan dönemi bireyselliğe işaret eder. Çocuk dönemi ise toplumsallığı ve bireyselliği içinde barındıran bir aşamadır.

### 3. Anlam Arayışının Tarihsel Gelişimi

Hayatın anlamı meselesini felsefi, dinî ve psikolojik yönleriyle bütünlüklü olarak yorumlamak ve çözümlenmek zordur. Fakat anlam arayışı, insanların günlük yaşamında sürekli karşı karşıya kaldıkları bir gerçekliktir. Çünkü insan, bir anlam varlığı olarak yaşamındaki her şeye bir anlam yüklemek ister. Her gün bir şeyler yapar ve yaptıklarının önceden veya o anda sahip olduğu anlamı arzu eder. Bazen ezberlenmiş olan bu anlamlar sürekli bir döngü şeklinde düşünülmeden yerine getirilir. Antik Yunan'daki Sisyphos mitindeki gibi sürekli yapılan şeylerde bir anlamsızlık görülür ve insanı bu anlamsız döngüden ölüm bile kurtaramaz. Sisyphos mitinin en yaygın yorumu sonsuz mücadele ve her zaman bir kez daha deneme kararlılığıdır. Sisyphos'u anlamdan yoksun bırakan şey onun çabasının sonsuza kadar sürmesi değil hiçbir şey varamamasıdır (Homer, 2013: 212). Gündelik yaşamda insanın gerçekleştirdiği tüm edimler zamanla üzerinde durulmadan ve düşünülmeden yapılmaya başlanır. Burada bir amaçsızlıktan ziyade yapılan şeylerin insanı nereye ve hangi amaca götürdüğü meselesidir.

İnsanlar, zaman zaman günlük yaşamlarının yoğunluğundan uzaklaşıp bir kenara çekilmekte ve hayatlarının



neliğini anlamaya çalışmaktadır. Fakat bunu sürekli olarak yapmak çok az bir insan tarafından yapılabilmektedir. Bunun için de insanların çoğunluğu böyle bir yükün altına girmemek için her şeyin Tanrı tarafından yaratılmış olduğuna, Tanrı'nın yaratırken bir amacının olduğuna ve bu amacın hayatın anlamı olduğuna inanmışlardır. Bir başka açıdan ifade edilecek olursa Tanrı'ya bağlanmak ve ona ibadet etmek hayatın anlamı olmuş olmaktadır. Böyle düşünen insanlar, hayata değer ve amaç veren bir Tanrı olmasa hayatın saçma olacağı düşüncesindedir. Din insanlara hazır anlamlar bütünü sunmaktadır. Dinin insana sunmuş olduğu anlam, toplumsallık içinde yani aşkın bir alanda yer almaktadır. Bu çerçevede anlam arayışı aklı ve dinî olarak iki alanda değerlendirilebilir. Bu ikisinden aklı anlam arayışı bireye dayalıyken dinî anlam arayışı ise topluma dayalıdır. İnsanın anlam arayışı kendi bireyselliği ve toplumsallığında inşa edebilir. Bu iki alanı birbirinden ayırarak anlam arayışının tam olarak gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir. Toplumsal bir yapının içine doğan insan, bu toplumda hazır anlam haritaları bulmaktadır. İnsan, ne zaman yaşamın anlamını düşünmeye başlarsa toplumdaki bu anlam haritaları ile karşı karşıya gelmektedir. İnsan hayatı, kendiliğinden bir anlamlar kümesine, hazır anlam yapılarına sahip değildir. Anlamlar, zaman içinde toplum, din, sanat, gelenek, kültür tarafından oluşturulmaktadır. Bu manada anlamın hem tarihi bir yönü hem de tarihi aşan bir yönü vardır. Bu yönler insanî ve tanrısal yön de denilebilir. İnsanlar hayatlarının bir amacı olduğunu, yaptıkları işlerin içsel bir değere sahip çabalar olduğunu düşünür ve yaptıklarının anlamsız olduğunu düşünmekten rahatsız olurlar. Bazı insanlar bu rahatsızlıkları zenginlikle, saygınlıkla, güçle ve zevklerle bastırmaya çalışsa da bunlar, hayattaki anlam ihtiyacını tamamıyla tatmin etmez. Öte yandan bir kısım insanlarda anlamın mükemmellikte olduğunu iddia ederler. Bunun için ekonomi, psikoloji ve siyaset bilimi gibi sosyal bilimlere yatırım yaparlar. Tüm bunlar hayatın anlamıyla doğrudan karşılaşmamızı engelleyen perdelerdir.

Hayatın anlamını Doğu ve Batı kültürleri açısından ele alındığında farklı düşünce ve anlayışlarla karşılaşılır. Doğulu kültürlerde toplumsallık çok daha fazla öne çıktığı için "biz" merkezli bir yaşam şekli üzerinden hayat anlamlandırılır. Bireyselci anlayışın öne çıktığı Batılı kültürler de ise insanlar "ben" üzerinden hayatı anlamlandırır. Böyle bir farklılaşmanın zemininde Doğu ve Batının yaşamış olduğu tarihsel olgu ve olaylar önemli bir yere sahiptir. Doğu toplumları duygusallığın baskın olduğu kültürlerdir. Duygusallık ise toplumsallığın oluşmasının en önemli tetikleyicisi olmuştur. Batı toplumları ise aklın öne çıktığı toplumlardır. Batı medeniyeti Reform, Rönesans ve Aydınlanma gibi tarihsel olguların bir sonucu olarak yaşanan modernleşme tecrübesi ile birlikte dinî alandan uzaklaşmışlardır. Bu uzaklaşma beraberinde hayata, insana ve evrene dair akli merkeze alan bir anlayışın doğmasına neden olmuştur. Akli merkeze alan bu anlayış bireyselleşmeyi doğurmuştur. Böylece

anlam, dinî alanda değil insanî ve dünyevî alanda aranmıştır. Bireye dayalı olan bu anlam arayışı, insanın her şeyin anlamını kendisinin var kılabileceği düşüncesine dayalıdır. Geleneksel toplumlarda modern anlamda bir anlam arayışından bahsetmek mümkün değildir. Toplumsallığın dini kurumlar tarafından şekillendirildiği bu toplumlarda hayata anlam veren dindir. Sanayileşme sonrası bireyi merkeze alan modern toplumlarda ise insanın hayatı mekanikleşmiş ve birey mekanikleşen bu yaşam içinde atomize olmuştur. Bunun sonucu anlam arayışı bir sorun olarak başlıca problemlerden biri haline gelmiştir. Psikoloji gibi bilim dallarının hızlı bir biçimde gelişmesinin ve insanların hayatında yer edinmesinin nedeni modern insanın yaşadığı bu anlam bunalımıdır (Göka&Sayar, 2001: 9-15). Sanayileşme öncesi geleneksel tarım toplumlarında bugünün dünyası ile karşılaştırıldığında insanlarda anlamsızlık sorunu bugün ki seviyede değildir. Geleneksel toplumlarda din, insanların anlam sorunlarına doğrudan veya dolaylı bir şekilde cevap verebilmekteydi. Öte yandan insanlar temel gereksinimlerini karşılamak için çok fazla uğraştıkları için bugün ki kadar bir anlam arayışı içinde değillerdir. Fakat modern dünyada hayatın hızlı bir şekilde değişmesi insan hayatını bir yandan kolaylaştırırken diğer yandan insanlar hayatın anlamını daha çok sorgulamaya başlamışlardır. Modern toplum, bir yandan insanın özgürlük alanını genişletirken diğer yandan ahlaki olandan uzaklaşmasına yol açmıştır. Ahlaki yapıdan uzaklaşmanın sonucu ise anlam referanslarının kaybolması ve anlamsızlığın artmasıdır. Geleneksel dünyada insanlar, kendilerini anlamlı bir bütünün içinde kozmik düzenin bir parçası olarak görmekteydiler (Nasr 2013: 13-17).

Modern toplumlarda hayatın anlamını sorgulayan insanların en temel özellikleri öz düşünüm ve öz farkındalığın diğer insanlara nazaran daha fazla olmasıdır. İçinde buldukları toplumsal yapıdan tatmin olmayan bu insanlar benliklerinde önce büyük bir öz yıkım yaşarlar. Bu öz yıkımın temelinde yatan esas sebep insanın kendiliği ile daha fazla yüzleşip bir düşünme ve sorgulama sürecine girmesidir. İnsanın öz yıkımı arttıkça benlik bütünlüğü kaybolmaya başlamakta, bütünlüğü parçalanmış birey yeniden öz benliğini kurup onunla bağ kurmak istemektedir (Nasr, 2013: 13). Bu yönüyle anlam arayışını harekete geçiren ana etken insanın bütünlüğünü yeniden inşa edebilme isteğidir. Bazı insanlar bu süreçte kendi öz benliklerini yeniden inşa edemeyeceğini düşünmekte ve bunun sonucu olarak fiziksel ve ruhsal bir yok oluşu çare olarak görmektedirler. Günümüz dünyasındaki istatistikî verilere bakıldığında böyle bir duruma düşmüş insanların fiziksel olarak yaptıkları şeyin intihar etmek, uyuşturucu ya da alkol kullanmak olduğu görülmektedir. Öte yandan fiziksel olarak yok oluşu tercih etmeyenler ise psikolojik anlamda kendi varoluşları unutmak için kumar, şans oyunları veya buna benzer alışkanlıklarla eğlenmeyi tercih etmektedirler. Bunlarla birlikte bir diğer grup insanda arayış sürecinde kendi bütünlüğüne ulaşabilmek için sanat ve felsefe ile bir çıkış yolu bulmaya çalışmaktadır. Modern

insanın 21. yüzyılda sanat ve düşünce eserleri ile bu kadar fazla ilgilenmesinin altında anlamın toplumsallıktan bireyselliğe doğru evrilmesi yatabilir.

#### 4. Anlam Arayışında Psikoloji

Psikolojik bağlamda anlam arayışı değerlendirildiğinde insan yaşadığı var oluş krizleri esnasında hayatın anlamını sorgulamaya başlar. Bu krizlerin nedeni insanın içine doğduğu toplumda geçmişten beri var olan anlamların gölgesinde yaşamının zamanla yetersiz kalmasıdır. Bunlar insanın tarih içinde oluşturduğu geleneksel roller, ezberler, alışkanlıklardır. İşte insan, geleneğin içindeki bu anlamlarla yüzleşmeye ve bunları eleştirmeye başladığında anlam arayışı başlamaktadır. Çünkü insanlar bu geleneksel rollerin ve anlamların yerine geçebilecek yeni anlamlar bulmaya çalışır, böylece insanın anlam yolculuğu başlar.

Hayatın anlamı meselesi bireyselleşme bağlamında ele alındığında psikolojiyle karşı karşıya kalınmaktadır. İnsanın, geleneğin miras bıraktığı anlamla hayatını devam ettiremediği durumlarda bu anlamlar üzerinde düşünüp bunları tekrar yeniden inşa etmeye çalışması zorlu bir düşünsel süreçtir. Hayatın anlamı konusuna çok farklı boyutlardan bakmak mümkündür. Hayatın anlamı insana bağlandığında bu insanı bireyselleşmeye yani felsefeye götürür. Hayatın anlamı Tanrıya bağlandığında ise insanı toplumsallığa yani dinlere götürmektedir. Öte yandan hayatın anlamı insanların zihinsel ve ahlaki seviyelerine göre değişkenlik göstermektedir. İnsanlar, daha çok yaşamlarının ilk gençlik yıllarında hayatın anlamına dair sorgulamalarda bulunmaktadır. Bu sorgulamaların içinde bir amaçsızlık, karmaşa ve karamsarlık bulunmaktadır. İnsanlar, ilk gençlik yılları boyunca anlam meselesini düşünerek dalgalı bir denizden sakin bir limana ulaşmaya çalışırlar. Bunun temel nedeni insanın, bu dünyada ne olduğunu ve varlığının ne işe yaradığını bilmek istemesidir. Hayatında belli bir anlam olmayan insanlar büyük ruhsal kriz ve sıkıntılar yaşarlar. Bu manada insanın hayatına anlam veren üç ana unsur olduğu söylenebilir. Bunlar, insanın dünyaya verdikleri ve dünyadan aldıklarıyla anlam kazanması, ait olduğu toplum ve aileyle anlam kazanması ve son olarak insanın kaderine razı olmasıyla anlam kazanmasıdır. (Kula, 2006: 77-79).

Anlam ve amaç kavramları çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Aralarında birtakım benzerlik ve farklılıklar olsa da tamamıyla birbirine karşılık gelmemektedirler. Anlam, içinde daha çok "niçin" sorusunu barındırırken amaç, "nasıl" sorusunu barındırmaktadır. Anlam, teorik olarak insana yol gösterirken; amaç, pratik olarak anlama ulaşmanın yöntemini göstermektedir. Psikolojik boyutuyla değerlendirildiğinde anlam, insanın, hayatı için belirlediği amaçlara ulaşmasıyla yaşadığı ruhsal durumu ifade etmektedir. Anlamsızlık, insanın yaşamında bir amacın bulunmaması, mücadele ve ümit etmeye geçecek bir şeyinin olmamasıdır. Bu yönüyle anlamsızlık, insanın hayatının mekanikleşmesi, monoton-

laşması ve geleceğe olan inancını yitirmesi ile eşdeğer görülmektedir. İnsanın umut, maneviyat, sevgi, kabul görme, üretme, bağlanma ve kendini gerçekleştirmeye ihtiyacı vardır. Bunlar yeteri kadar karşılanmadığında insan anlamsızlık ve değersizlik gibi duygular yaşamaktadır. Anlamsızlık ve değersizlik şayet din ve felsefe yoluyla aşılamazsa insan, ikinci doğası olan kültürle hayatına anlam vermeye çalışmaktadır. Anlam arayışı bağlamında dinin mirasçısı olma noktasında en yakın yapı kültürdür. Bunun nedeni değerleri, hakikatleri, gelenekleri, ahlakı ve ortak kimliği içeriyor olmasıdır (Eagleton, 2014: 160).

İnsanın anlam arayışı her zaman ölümle birlikte anılmaktadır. İnsanın anlam arayışının temelini Tanrıyı yerleştirmesi sağlam bir zemin olarak görülür. Diğer yandan anlam arayışının temelini tesadüfler, amaçsızlık ve insanın kendi düşünceleri yerleştirildiğinde anlam zeminin kaygan olması mümkündür (Eagleton, 2012: 13). İnsanın anlam arayışında olması ve bu konuda sorular sormasının nedeni birey olarak hayatını devam ettiriyor olsa da toplumsal olarak yürüdüğü yaşam yolunu kaybetmiş olmasıdır (Eagleton, 2012: 32). Hayatın anlamı meselesinde içinde bulunduğumuz modern zamanların daha önceki çağlardan köklü bir şekilde ayrılmasının nedenlerinden biri de insan hayatının ciddi boyutlarda değersizleşmesidir. Bilhassa 20. yüzyıl, insanlık tarihindeki en umutsuz ve kanlı çağ olarak kayıtlara geçmiştir (Eagleton 2012, s. 33). Bu çağda yaygınlaşan nihilizm, agnostisizm ve egzistansiyalizm gibi felsefi akımlar anlam arayışı konusunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Modern çağın içinde oluşmuş kendine özgü birçok anlamlar vardır. Bu anlamlar, geçmişte bireyin hayatında olmayan yeni anlamlardır. Bunlardan en önemlisi olan futbol insanların hayatında kendine özgü bir anlama sahiptir. Toplumsallık duygusu içinde kitlelerin var oluşlarını harekete geçiren futbol, modern zamanların en önemli etkinliği haline gelmiştir. Bunun sebebi insanların geleneksel dünyanın anlam haritalarıyla ikna olamamaları bu nedenle de farklı birtakım anlamlara yönelmeleridir. Böylece modern insan bunalım ve yıkımdan kaçabilmek için bu ve benzeri anlam vericileri öne çıkarmıştır (Eagleton, 2012: 43). Anlamsızlık amaç ve değerden yoksun olmak anlamına gelmektedir (Eagleton, 2012: 56). Bu manada hayatın manası insanın uğruna yaşayabileceği değerlerin var olmasıdır. Belli bir anlama ulaşabilmek için insan, hayatını birtakım değerlerle doldurur. Şayet hayatında değerler az veya yok ise insan anlamsızlığa doğru sürüklenmektedir. Hayatında hiçbir değer olmadığını söyleyen bir insanın hayatının anlamsız olduğunu söylemesi mantıksal bir ifade değil varoluşsal bir kaygı ifadesidir (Eagleton, 2012: 57). Anlam arayışının temelinde yatan bir diğer önemli neden insanın, sadece bedenden oluşan bir varlık olmaması hayatın anlamına dair bedene dayalı açıklamaları yeterli bulunmamasıdır. İnsan, içinde yaşadığı bedene ve maddeye dayalı durumun dışına çıkan ve var oluşunu aşan bir özü hisseder. Bu öz sayesinde içinde bulunduğu var oluş durumundan rahatsız olan insanlar bir anlam arayışı

içine girerler. Öte yandan insanlar, yaşamlarını sıradan bir şekilde sürdürürlerken büyük sıkıntı ve sorunlarla karşılaştıklarında kendilikleriyle karşılaşmaya ve böylece varoluşlarına bir anlam bulmaya çalışırlar.

Varoluşçu psikologlardan Yalom, hayatın kendi başına bir anlamının olmadığını insanın kendi anlamını yaratan tek varlık olduğunu ileri sürmüştür. Bu yaklaşım insanı, hayatına sahip çıkmaya ve hareketsizlikten kaçınmaya yönlendirmiştir. Ayrıca insanın kendi dışında bir anlam araması veya hazır anlamlar bulması kendi hayatına karşı bir sorumsuzluk şeklinde değerlendirilmiştir. İnsanın anlam arayışında en önemli unsurlar umut, amaç, sorumluluk, manevi yaşam, sevgi, çalışmak ve üretmektir. İnsanın ruh dünyasını koruması açısından bir amaca sahip olması önemlidir. İnsan, anlamlı olan amaçlarını gerçekleştirmek için çaba harcamaktadır. Amaç, insanın geleceğe odaklanmasını ve hayatına anlam katmasını sağlamaktadır. Manevi hayat, insanın maddenin ötesine geçerek ilişki kurduğu içsel kaynaklardır. Maneviyat, hayatın anlamı, amacı ve iç huzuru için çaba göstermektir.

Yeryüzünde bulunmanın neye değdiği ve var olmanın verdiği kaygı, anlam arayışında başat bir öneme sahiptir. İnsanın anlam arayışında iki doğum vardır. İlk doğum fiziksel doğum, ikincisi ise insanın anlam arayışı sürecinin içinde ve sonrasında kendisiyle karşılaştığında gerçekleşen doğumdur. Arayış aslında insanın ikinci doğumu ile ilgilidir. İnsanın anlam arayışı kendi bütününe ulaşma çabasıdır. İnsanın anlam arayışında Tanrı inancının büyük bir önemi var. İnsan, Tanrıya inanarak hayatla başa çıkabilme gücünü kendinde bulabilir. Tarih boyunca din olgusu insanların anlam arayışında başat bir öneme sahip olmuştur. Din, hayatın anlamı sorusunu tutarlı bir şekilde cevaplar ve insanların belli değerler sistemiyle yaşamasını sağlar. İnsanlık tarihi boyunca dinler, hayatın anlamı meselesini doğal bir bağlam içinde sunmuşlardır. Dinlerin üzerinde durduğu sorular, hayatın amacının ne olduğu ve yaşamaya değer olup olmadığıdır (Runzo&Martin, 2002: 34-38). Öte yandan hayatın anlamı problemi ölüm düşüncesiyle de doğrudan ilişkilidir. Filozofların bazıları, sonlu oluşla hayatın anlamı arasında var olduğu ileri sürülen ilişkinin muammalı olduğunu belirtmişlerdir. “İnsanların öleceği varsayımı, hayatı anlamsız gösteriyorsa bunun tersi sonsuza dek yaşanacağı durumu anlamlı olmayı getirir mi” sorusu açık değildir. Hayat eğlenceli olduğu sürece yaşamın anlamı sorgulanmaz. Fakat insanın öleceğini bilmesi onu mutsuz yapmaktadır. İnsanın öleceğini kabul etmesi sahip olduğu amaçların ve anlamların değersiz gözükmesine sebep olmaktadır. İşte bu manada Tanrı inancı, insanı bu kaygılardan kurtarmaktadır. Tanrının varlığı, amaçların ve davranışların manasız olduğu endişesini ortadan kaldırmaktadır. Bazı düşünürler Tanrı yoksa insan hayatının anlamsız olduğunu savunmaktadır (Susan, 2012: 193-197).

Günümüzde geleneksel anlam yapıları modern dünyanın yeni anlam idealleriyle mücadele etmektedir. Geleneksel anlam yapılarının başında din gelmektedir. Modern

dünyada oluşturulan yeni anlamlar, hayatı öte dünyanın kaynaklarını kullanmadan açıklamaktadır (Eucken, 2000: 13). İnsanın idealleri ve değer ölçütleri eski yani geleneksel yapı tarafından belirlenirken ilgi alanları ve meşguliyetleri ise modern dünyanın yeni düşünce çizgisi tarafından belirlenmektedir. Geçmişte, yaşamı anlamlandıran dinsel yorum, modern düşünce üzerinde etkili olmuştur (Eucken, 2000: 14). İnsan, anlam arayışı sürecinde geçmişinden ve geleneklerinden tamamıyla uzaklaşmamıştır.

İnsanın tek başına hayata anlam verebilme imkânı Adler gibi düşünürler tarafından zor görülmüştür. İnsanın bu şekilde bir anlam arayışına girmesi sonuç vermeyebilir (Göka, 2013: 113). Çünkü anlam, bireysel değil toplumsal bağlar açısından önemli bir yere sahiptir. Bu yönüyle Adler, insanın hayata verdiği kişisel anlamın gerçek bir anlam olmadığını dile getirmiştir. Anlamdan bahsedilebilmesi için diğer insanlarla ilişki içinde olmak gerekmektedir (Adler, 1998: 12-14). Diğer yandan anlamı sadece toplumsal ilişkiler içinde aramak da doğru görünmemektedir. İnsanın anlam arayışı birey olma ve toplumsal olma arasında gidip gelen bir sarkaç gibidir. İnsan bireydir ve yalnızdır fakat bunu diğer insanlarla birlikte gerçekleştirmektedir. Anlam arayışının bir yönü insanın toplumsallık içinde gerçekleştirdiklerine bakarken diğer yönü ise toplumsallıktan kaçıp sığındığı bireyselliğe bakmaktadır. Anlam arayışının bir başka yönü de modern hayat içinde bireyin toplumsal yaşamda çok fazla şey görmesi ve yaşaması ile de bağlantılıdır. Toplumsallığın getirdiği bu sıkışmışlık ve bunalım insanın kendi içine yönelmesine neden olmaktadır.

Hayatın anlamı konusundaki diğer bir meselede hayatın anlamına dair nesnel esasların oluşturup oluşturulamayacağıdır. Adler, hayatın anlamına ilişkin tüm düşüncelerin belirleyici özelliğinin genel geçer niteliklere sahip olması olduğunu ileri sürmüştür. Bu genel geçer nitelikler, başka insanların da paylaşıp geçerli görebilecekleri ve izleyebilecekleri tasarımlar olmalıdır (Adler, 2021: 10). Anlamın nesnelliği, din, felsefe ve psikoloji açısından değerlendirildiğinde dinlerin tüm insanlar için genel geçer olan anlam ilkeleri ortaya koyduğu söylenebilir. Çünkü dinler, toplumsallık özelliği ile öne çıktıkları için bütün insanlara ortak esaslar koyabilmişlerdir. Felsefe, anlamın öznelliği meselesine bireysellik özelliğinden dolayı öznel bir şekilde yaklaşmıştır. Filozoflar hayatın anlamına dair genel geçer esaslar koymamışlardır. Her filozofun kendine özgü bir yorum ve değerlendirmesi söz konusudur. Psikoloji ise anlam meselesine insanın hem bedensel hem de ruhsal özelliklerinden yola çıkarak ilkesel olarak incelemiştir. Bu nedenle de psikolojide hayatın anlamı bütünüyle öznel ve nesnel değildir. Örneğin nörolog ve psikiyatrist Viktor E. Frankl, anlamsızlığın en önemli nedeninin insanların çok şeye sahip olmasına karşın, uğruna yaşayacakları şeylerin az olmaması şeklinde ortaya koymuştur. Ona göre günümüz insanın çok fazla araca sahip olmasına rağmen amacı yoktur. Böyle bir durum, insanları anlamsızlığa itmektir. Burada anlam ile ilgili ilkesel ve genel geçer bir çözümleme yapılmıştır. Bir başka örnek Nietzsche'nin, “Yaşamak için bir nedeni olan kişi, hemen

her nasıl'a katlanabilir." der. Nietzsche'nin bu sözü anlam arayışı açısından bakıldığında felsefi anlamda nesnelliği ortaya koymaktadır. Ona göre insanın, varoluşun nasıl'ına katlanabilmesini sağlayacak bir güce ulaşabilmesi için, hayatında bir neden ve amacın olması gerekmektedir. Hayatında hiçbir mana ve amaç olmayan, bu sebeple yaşamını sürdürmeyi anlamsız bulan insanın işi çok zor görünmektedir. Böyle bir insan, hayattan hiçbir beklentisinin olmadığını söylemektedir. Burada ihtiyaç duyulan şey hayata yönelik tutumdaki temel değişimdir. Hayatın anlam, insandan insana değişebilmektedir. Bu sebeple hayatın anlamının genel terimlerle tanımlanması ve yanıtlanması mümkün değildir. Hayattaki işler, gerçek ve somut bir anlama sahiptir ve her insanda farklı bir yol ve kaderi oluşturmaktadır. Bu manada hiçbir insan ve o insanın kaderi, başkasıyla kıyaslanamaz (Frankl, 2009: 93). İnsanın anlam arayışı, hayattaki temel güdüdür. İnsanın, hayatın yaşanmaya değer oluşuna dair kaygısı, bir ruh hastalığı değil varoluşsal bir bunaltıdır. Frankl'in ortaya koyduğu logoterapi, kişiye kendi hayatına anlam bulabilmesine ve kendi varoluşunun anlamının farkına varabilmesine yardım eder. İnsanın hayatında bir anlam olduğunu bilmesi en kötü durumlarda bile hayatını sürdürmesine yardımcı olmaktadır (Frankl, 2009: 118).

Bazı insanlar, yaşamaya değer bir anlamdan yoksun oldukları için içlerindeki boşluk duygusunun altında ezilmektedirler. Varoluşsal boşluk, 20. yüzyılın yaygın olgusudur. Bunun sebebi, insanın davranışlarını yönlendiren geleneklerin gücünün azalmasıdır. İnsandaki varoluşsal boşluk can sıkıntısı durumunda ortaya çıkar. Çalışanların boş zamanlarının büyük bir oranda artması insanların boş zamanda ne yapacaklarını bilememeleridir. Pazar günü nevrozunda insanlar, hafta içinde yoğun işin telaşından sıyrıldıkları zaman hayatlarının anlamdan yoksun olduğunu farkına varmaktadırlar. Bu varoluşsal boşluk, kendini çeşitli maskelerle göstermektedir. Bu maskeler bazen para istemi ile bazen de haz istemi ile dengelenmektedir (Frankl, 2009: 120-121).

Hayatın anlamı sadece insanın kendi içinde araması gerektiğini veya yalnızca kendi dışındaki dünyada araması gerektiğini ileri süren görüşler vardır. Budizm gibi dinlerde anlam arayışı insanın kendi içindeyken geleneksel mitolojilerde anlam insanın dışındaki dünyadadır. Anlamın nerede olduğu konusunda bir indirgemeye gitmeden anlam arayışının insanın birey olması ve toplumsal olması arasındaki sarkacın gelgitlerinde aramak gerekir. Frankl, hayatın anlamının insanın kendi içinde değil, dünyada keşfedilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu özellik insan varoluşunun aşkınlığıdır. İnsan olma gerçeği, kişinin kendi dışındaki bir şeye veya birine yöneldiği manasına gelmektedir. İnsan, bir davaya ya da bir insana kendini adayıp kendini unutursa, o kadar insan olmaktadır. Hayatın anlamı üç yoldan keşfedebilir: bir eser yaratarak, bir insanla etkileşim kurarak, acıya yönelik bir tutum geliştirerek. Hayatın anlamına dair kısır döngünün oluşumunu engelleyen şey insanın kendine yönelik ilgisi yani içkinliği ile kendi dışına çıkması olan aşkınlık arasındadır. (Frankl, 2009: 143). Anlam, insanın birey olarak

kendisiyle karşılaşabilmesi ile başlar fakat sadece kendisiyle karşılaşması yeterli değildir. Birey kendini aşan bir inanç ve toplumsallıkla ilişki kurmak zorundadır.

## 5. Sonuç

Hayatın anlamı meselesinin insanın toplumsallıktan bireyselliğe doğru geçiş sürecinde arttığı görülmektedir. Hayatın anlamı meselesini bazı istisna durumlar hariçinde geleneksel toplumda görmek mümkün görünmektedir. Dinler, insanlara toplumsallık bağlamında hazır anlam yapıları sunmaktadırlar. Modern toplumda bilimselliğin gelişmesiyle beraber Tanrı ve dinler insanın anlam dünyasından uzaklaşmıştır. Bu geleneksel toplumlarda insanın anlam arayışının olmadığı anlamına gelmemektedir. Fakat savaş ve yıkım zamanlarında, büyük toplumsal felaketlerin yaşandığı durumlarda anlam arayışının dozu daha şiddetli olmaktadır.

Çalışmada hayatın anlamı meselesi bireyselliğin ve toplumsallığın ortasına yerleştirilerek tartışılmıştır. Geleneksel toplumlarda anlamın genel olarak toplumsallığın içine yerleştirildiğini modern toplumlarda ise bireyselliğin içine yerleştirildiğine işaret edilmiştir. Toplumsallığın içindeki anlamın dinler tarafından bireyselliğin içindeki anlamın ise felsefi düşünce yoluyla oluşturulduğu söylenebilir. Hayat, insanın sadece kendi anlamıyla yetinebileceği bir yer değildir. İnsanın bu eksikliği tamamlayabileceği aşkın bir varlığa ihtiyacı vardır. İnsanın kendisinin var ettiği anlamlar onun varlığını yeteri kadar tatmin etmekten uzaktır. İnsan, yüce duygulara sahip ve aşkın yönü olan tinsel bir varlıktır. Onun yaşamı gibi ölümü de içinde birçok anlamlar taşımaktadır. Yeryüzünde diğer insanlarla birlikte yaşadıkları onu sonsuza zorlar. İnsan dünyadadır ama ötelere doğru yaşamaktadır. Duygularının bu dünyaya bakan içkin bir yönü olduğu kadar dünyayı aşan aşkın bir yönü vardır. Bu nedenler onun ölümü ve yaşamı sadece biyolojik olarak açıklanabilecek bir durum değildir. Anlam arayışı "burada olmanın" yetersizliğinin açığa çıkmasıdır. Dünyada olmanın ne olduğunun açıklanamamasının getirdiği bir kaygı durumu söz konusudur. Bu kaygı, insanın yeryüzündeki yolculuğu esnasında hep olagelmiş olsa da modern çağ bu kaygıyı şiddetlendirmiştir. İnsanın yeryüzündeki modern öncesi evrelerinde din ve geleneksel bilgiler anlamı bulmasını daha kolay yardımcı olmaktadır. Modern çağda ise anlamla olan ilişki daha zor bir hal almıştır. Bu durum insanın bireysel hayatındaki dönemler açısından da geçerlidir. İnsan çocukluğunda hayatın anlamını çevresindeki insanlarla doğrudan kurduğu bağlarla hazır bulur ve zihinsel anlamda hiçbir zorluk çekmez. Fakat yetişkinlik dönemiyle beraber toplum içinde hazır bulduğu değerler ve anlamlar sorgulanır ve hatta yetersiz kalmaya başlar. Bu bağlamda anlam, insanın kendi hayatını yeniden kurmaya çalışmasıdır. Kendisine verilmiş anlamları düşünüp, sorgulayıp kendisi kılma sürecidir. Bu süreçte kendisine verilen inanç toplum tarafından verildiği için anlamın bulunması açısından yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle de üzerinde düşünülmüş bir kendilik, üzerinde düşünülmüş bir Tanrı veya inanç, üzerinde düşünülmüş

bir yaşam, anlam arayışı açısından önemli bir başlangıç noktasıdır. Bahsedilen bu süreç tüm insanlar için geçerli değildir. Bazı insanlar bu süreci büyük krizler içinde ge-

çirirken insanların çoğunluğunu oluşturan diğer bir kısım ise kendilerine miras kalan kendilikler, Tanrı, inanç ve hayat üzerinden yaşamlarına anlam vermektedirler.

## Kaynakça

- Adler, Alfred (1998). *Yaşamın Anlam ve Amacı*. (Kamuran Şipal, çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Alatlı, Alev (2010). *Batıya Yön Veren Metinler III. Aydınlanma/Burjuvazi Yüzyılı/Bilim Çağının Zaferi 1650-1800*. İstanbul: İlke Eğitim ve Sağlık Vakfı.
- Aristoteles (2014). *Nikomakhos'a Etik*, (Zeki Özcan, çev.) Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Eagleton, Terry (2012). *Hayatın Anlamı*. (Kutlu Tunca, çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Eagleton, Terry (2014). *Tanrı'nın Ölümü ve Kültür*. (Selin Dingiloğlu, çev.) İstanbul: Yordam Kitap.
- Eucken, R. (2000). *Yaşamın Anlamı ve Değeri*. (Ahu Karasulu, çev.) İstanbul: İzdüşüm Yayınları.
- Frankl, V. E. (2009). *İnsanın Anlam Arayışı*. (Selçuk Budak, çev.) İstanbul: Okuyan Us.
- Frankl, V. E. (1994). *Duyulmayan Anlam Çığığlı-Psikoterapi ve Hümanizm*. (Selçuk Budak, çev.) Ankara: Öteki Yayınevi.
- Göka, Erol (2013). *Hayatın Anlamı Var mı?* İstanbul: Timaş Yayınları.
- Heidegger, M. (2001). *Varlık ve Zaman*. (Kaan H. Ökten, çev.) İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Homer (2013). *Odysseia*, (Azra Erhat, A. Kadir, çev.) İstanbul: Can Yayınları.
- Kierkegaard, S. (2013). *Kişiliğin Gelişiminde Etik-Estetik Dengesi*. (İbrahim Kapaklıkaya, çev.) İstanbul: Araf Yayınları.
- Kula, Naci (2006). *İstenmedik ve Beklenmedik Olaylarla Karşılaşan Bireylere Yönelik Moral ve Manevî Desteğin Önemi* (Deprem ve Bedensel Engellilik Örneği), *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* VI, 2, 77-79.
- Nasr, S. H. (2013). *Bilgi ve Kutsal*, (Yusuf Yazar, çev.) İstanbul: İz Yayıncılık.
- Nietzsche, Friedrich (1964). *Böyle Buyurdu Zerdüşt*. (A. Turan Oflozoğlu, çev.) İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Peker, Hüseyin. Eyüpoğlu, Osman (2014). *Birey ve Toplum Açısından Din Eğitime Duyulan İhtiyaç*, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37.
- Platon (2015). *Devlet*, (Furkan Akderin, çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Runzo, J., Martin, N. M. (2002). *Dünya Dinlerinde Hayatın Anlamı*. (Gamze Varım, çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Sartre, Jean Paul (1967). *Varoluşçuluk, Materyalizm ve Devrim*. (Emin Türk Eliçin, çev.) İstanbul: Ataç Kitapevi.
- Sayar, Kemal. Göka, Erol (ed.) (2001). *Bir Bilim Olarak Psikiyatri*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schopenhauer, Arthur (2013). *Hayatın Anlamı*. (Ahmet Aydoğan, çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Tolstoy, L. N. (2006). *İtirafı*. (İhsan Özdemir, çev.) İstanbul: Antik Dünya Klasikleri.
- Wolf, Susan (2012). *Hayatın Anlamı*. (Süleyman Aydın, çev.) *Düşünce – Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi/Hikmet Yurdu*, 5, C: 5, Sayı: 9, ss. 193-197.
- Yalom, Irvin D. (2017). *Bugünü Yaşama Arzusu Schopenhauer Tedavisi*. (Zeliha Babayiğit, çev.) İstanbul: Pegasus Yayınları.

# Covid-19 Pandemisinde Genç Ergenlerin Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüş ve Yaşadığı Durumların Belirlenmesi

## Examination of Young Adolescents' Views on Distance Education During the Covid-19 Pandemic Process

Abdullah Sarman<sup>1\*</sup>, Ulviye Günay<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Bingöl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği ABD, Bingöl, Türkiye.

<sup>2</sup>İnönü Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği ABD, Malatya, Türkiye

**Orcid:** A. Sarman (0000-0002-5081-4593), U. Günay (0000-0002-6312-6853)

### Özet

**Amaç:** Bu çalışma, Covid-19 pandemisinde genç ergenlerin uzaktan eğitim ile ilgili görüş ve yaşadığı durumların belirlenmesi amacı ile yapıldı.

**Yöntem:** Araştırma kesitsel-tanımlayıcı türde, Doğu Anadolu bölgesinde yer alan bir üniversitedeki genç ergenlerle 27 Temmuz - 27 Ağustos 2021 tarihleri arasında yapılmıştır. Çalışmaya 1246 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri, literatür doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan öğrencilerin demografik verileri, uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ve yaşadığı sorunları içeren 32 soruluk anketin web tabanlı olarak doldurulması yoluyla toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

**Bulgular:** Öğrencilerin %29,2'sinin yaşının 21, %72,8'inin kadın, %97,6'sının bekar, %12,8'inin Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı'nda olduğu, %54,3'ünün birinci sınıfta eğitim gördüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin %80,3'ü uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını, %44,2'si pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle birlikte harmanlanmış şekilde yapılmasının yararlı olabileceğini bildirmiştir. Öğrencilerin %24,4'ü uzaktan eğitimin teorik bilgi düzeyine, %37,4'ü genel kültür düzeyine, %54,6'sı mesleki uygulama becerilerine hiçbir katkısının olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %89,7'sinin pandemiden önce herhangi bir uzaktan eğitim deneyimi olmadığı, %56,1'inin evde interneti olmadığı, %80'sinin mobil internet kullanıcısı olduğu, %42,3'ünün telefonundaki mobil internet altyapısıyla derslere katıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin %49,4'ünün uzaktan eğitim programlarını hafta içi her gün birden fazla kez kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin %78,9'u uzaktan eğitimle ilgili en az bir sorun yaşadığını belirtmiştir. En çok yaşanan sorun olarak %15,8 ile internet kesintileridir.

**Sonuç ve Öneriler:** Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim kadar etkili bir öğrenme yöntemi olarak görmediğini uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin bir arada kullanılmasının daha yararlı olacağını düşündüğü ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitimin öğrencilerin geribildirimlerine göre değerlendirilmesi, bu tip eğitimlerin uygun yapılandırılması için önemli olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19; eğitim; pandemi; salgın; uzaktan eğitim.

### Abstract

**Purpose:** This study was carried out with the aim of examination of young adolescents' views on distance education during the Covid-19 pandemic process.

**Method:** The cross-sectional-descriptive study was conducted with the students of the young adolescents' of a university located in the Eastern Anatolia region between 27 July and 27 August 2021. 1246 students participated in the study. The data were collected by filling out a 32-question questionnaire, which includes the demographic data of the students, their views on distance education, and the problems they experienced, prepared by the researchers in line with the literature. Descriptive statistical methods were used in the evaluation of the data.

**Results:** 29.2% of the students are 21 years old, 72.8% are female, 97.6% are single, 12.8% are in the Medical Documentation and Secretarial Program, 54.3% are in first grade education. determined he saw. 80.3% of the students reported that distance education is not as effective as face-to-face education, and 44.2% reported that it may be beneficial to blend distance

\* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : asarman@bingol.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 07.06.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: -06.10.2022

doi: 10.32329/uad.1127362

education with face-to-face education during the pandemic process. 24.4% of the students stated that distance education did not contribute to the level of theoretical knowledge, 37.4% to the general culture level, and 54.6% to their professional practice skills. It was determined that 89.7% of the students did not have any distance education experience before the pandemic, 56.1% did not have the internet at home, 80% were mobile internet users, and 42.3% attended the classes with the mobile internet infrastructure on their phones. It was determined that 49.4% of the students used distance education programs more than once every weekday. 78.9% of the students stated that they had at least one problem related to distance education. The most common problem was reported as internet outages with 15.8%.

**Conclusion and Suggestions:** The findings of this research reveal that students do not see distance education as an effective learning method as face-to-face education, and it is thought that it would be more beneficial to use distance education and face-to-face education together. Evaluation of distance education based on students' feedback may be important for the proper structuring of this type of education.

**Key words:** Covid-19; distance education; education; outbreak; pandemic.

## 1. Giriş

Pandemi olarak ilan edildiği tarihten bugüne kadar küresel çapta yaklaşık olarak 613,4 milyon vaka ve 6,5 milyon ölüme neden olan Covid-19 virüsünün ülkemiz açısından değerlendirildiğinde benzer sonuçlara yol açtığı görülmektedir (World Health Organization, 2022). Salgının tüm dünyada yarattığı kriz durumunun sağlık, ekonomik, psikolojik, sosyal yaşam ve eğitim üzerindeki derin etkileri ve yansımaları hala devam etmekte olup, bu sürecin ne zaman sona ereceğine dair kesin bir tarih bulunmamaktadır. Yaşanan tüm bu olumsuz koşullardan dünyanın dört bir yanındaki milyonlarca öğrenci, öğretmen ve ebeveynin günlük ana faaliyetlerinden biri olarak eğitim ve öğretim süreçleri derinden etkilenmiştir (Orakci & Gelişli, 2021). Yapılan bazı araştırma sonuçları tüm kıtalarda ve 190'dan fazla ülkede yaklaşık 1,6 milyar öğrenciyi etkileyen Covid-19 salgınının, eğitim sistemi üzerinde tarihteki en olumsuz etkiye neden olduğunu göstermektedir (Lytras vd., 2022).

Pandemiyle birlikte birçok hükümet, karantina ve sosyal mesafe düzenlemeleri gibi sınırlama önlemleri geliştirerek virüsle mücadele etmeye başlamıştır (Korkmaz & Toraman, 2020). Okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiş ve çevrimiçi öğrenme yöntemleri kullanılmaya başlamıştır (Hellewell vd., 2020).

Türkiye'de Mart 2020'de rastlanan ilk Covid-19 vakası sonrasında hükümet yetkilileri tarafından birtakım önlemler alınmıştır. Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) kararına uygun olarak, üniversitelerde pandeminin yayılmasını önlemek için dünya genelindeki artışla seyreden gıda ve yükselen vaka sayıları da göz önüne alınarak tüm eğitim kademesindeki süreçler önce üç hafta ertelenmiş daha sonra, 2019-2020 Güz dönemi sonuna kadar eğitimlerin uzaktan eğitim yöntemiyle devam ettirilmesine karar verilmiştir (Telli & Altun, 2021; Telli & Altun, 2020). Bu süreçle birlikte Türkiye'deki milyonlarca öğrenciyi uzaktan eğitim uygulanmış, dersler bu şekilde verilmeye başlamıştır (Kaysi, 2020).

Küresel etkisi devam eden Covid-19 salgını, eğitimin geleceği hakkında yeni düşünme yollarını oluşturmak için daha yenilikçi çözümler geliştirmenin gerekliliğini göstermiştir (Tham vd., 2021). Bu bağlamda e-öğrenme veya çevrimiçi öğrenme ön plana çıkmaktadır. E-öğren-

me, ders materyallerinin elektronik ortamda sunulması yöntemidir. Bu sayede öğrenciler farklı bir öğrenme yöntemini deneyimleme fırsatı yakalamaktadır (Clark & Mayer, 2011). E-öğrenme ile öğrenciler, öğrenim içeriğine ve materyallerine istedikleri zaman ve yerde erişebilir. Ayrıca diğer öğrenciler ve öğretmenlerle etkileşime girebilirler. Günümüzde e-öğrenme ortamları öğrenci-içerik-öğretmen etkileşimine olanak sunması yönüyle çeşitli fırsatlar yaratmaktadır (Perveen, 2016).

Eğitim ve öğrenim teknolojilerinin ortaya çıkmasıyla birlikte, uzaktan eğitim için yeni platformlar oluşturularak çevrimiçi çalışmaların daha kolay hale getirilmesi hedeflenmiştir. Bu platformlar çevrimiçi e-öğrenme hedeflerine ulaşmayı, çalışma materyallerinin birden fazla kişiyle anlık olarak paylaşılmasını ve öğrencilerin herhangi bir zamanda öğretim elemanlarıyla kolay bir şekilde iletişime geçmesini olanaklı hale getirmiştir.

Sindiani vd. (2020), aktardığına göre ülkemizde Covid-19 pandemi süreciyle yaygınlaşan uzaktan eğitim platformlarının beraberinde getirdiği çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin geleneksel öğrenme süresiyle kıyaslandığında %60'a varan oranlarda tasarruf etmeye, eğitim-öğretim maliyetlerini milyonlarca dolar azaltmaya ve daha etkili yollar geliştirmeye yardımcı olduğu belirtilmiştir (Sindiani vd., 2020). Öğrencilere yaratıcı, yenilikçi ve kaliteli öğretim yöntemlerini sunmak, öğretme ve öğrenme yöntemlerini geliştirmek için kalıcı metotlar oluşturmak tüm üniversitelerin ortak misyon ve vizyonunun bir parçası olarak kabul edilebilir.

Bu çalışmada Covid-19 pandemisinde üniversitedeki genç ergenlerin uzaktan eğitimin etkinliği hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi, daha sonraki süreçlerde yapılması gerekenler için bir yol haritası oluşturulması hedeflenmiştir.

## 2. Materyal ve Metot

Bu çalışmada, nicel-kesitsel-tanımlayıcı anket tasarımı yöntemi kullanılmıştır. Saha çalışması 27 Temmuz 2021-27 Ağustos 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle Türkiye'nin doğusunda yer alan bir üniversitede eğitim gören genç ergenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları belirlenmeye çalışılmış-

tır. Bu sayede Covid-19 pandemisiyle birlikte kullanımı giderek artan uzaktan eğitimin öğrenciler açısından günlük durumu farklı yönleriyle ortaya konulabilmektedir.

### 2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında aktif olan 7 bölüm, bu bölümlere bağlı 13 program ile eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten Doğu Anadolu bölgesinde yer alan bir üniversitenin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nun resmi internet sitesinde belirtilen 2702 genç ergen oluşturmaktadır (Tablo 1).

Araştırmada herhangi bir örneklem seçimine gidilmeden evrenin tamamına ulaşılması planlanmıştır. 1246 öğrenciyle araştırma tamamlanmıştır. Araştırmanın sonunda örneklem büyüklüğü OpenEpi, Versiyon 3 programı kullanılarak 0.80 büyük etki büyüklüğü, alfa hatası olasılığı 0.01, güç (1-β) 0.80 olarak hesaplanmıştır (Tablo 2). Bu verilere göre minimum örneklem büyüklüğünün toplamda 193 olması gerektiği belirlenmiştir. Fakat verilerin toplanma süresi içerisinde dahil edilme kriterlerine uyan 1246 veri analize dahil edilmiştir. Ayrıca örneklem büyüklüğünün literatürle uygunluğu Sindiani vd. (2020), Covid-19 salgını sırasında uzaktan eğitimin değerlendirilmesi isimli çalışmayla kontrol edilmiştir. Belirtilen çalışmada %1 hata payı ile önerilen örneklem büyüklüğünün hesaplandığı belirtilmiştir (Sindiani vd., 2020).

### 2.2. Araştırmaya Dahil Etme Kriterleri

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), ergenleri 10-19 yaş arasındaki bireyler olarak tanımlamıştır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme tarafından kabul edilen yaş tanımına göre ise 18 yaşın altındaki bireyler çocuk olarak belirtilmekte-

dir (United Nations, 1989). Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) tarafından 2018 yılında yayımlanan bir raporda 10-24 yaş grubundakiler “genç”, 15-24 yaş arasındaki dönem ise “gençlik” olarak tanımlanmıştır. Bu tanım, DSÖ ve diğer kuruluşlar tarafından ergenler ve gençlerin yaş dönemlerini belirtmek için yaygın şekilde kullanılmaktadır (UNICEF, 2018). Bu terimler bazen birbirinin yerine kullanılsa da 12 yaşında başlayan “ergenlik” veya 30’lu yaşlara kadar devam eden “gençlik yılları» çalışmaların yoğunlaştığı bir dönem olmuştur (World Health Organization, 2011). Bu araştırmada, üniversiteye başlayanların genelini 18 yaş ve üzerindeki öğrenciler olması nedeniyle bu yaş alt sınırı olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılmayı kabul eden, engel ve kronik hastalık durumuna bakılmaksızın 18-24 yaş grubundaki tüm öğrenciler dahil edilmiştir.

### 2.3. Araştırmadan Dışlanma Kriterleri

Araştırmaya katılmayı kabul etmeyen öğrenciler ile çalışma verisini yarım bırakan, anket ve ölçek sorularını tam olarak doldurmayan öğrencilere ait veriler araştırmadan dışlanmıştır.

### 2.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak literatür taraması sonrasında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve toplamda 32 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket formunun oluşturulması sürecinde bazı öğrencilerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Oluşturulan formun taslak hali uygulama öncesinde araştırmacının amacına uygunluğu, anlaşılabilirliği gibi konularda değerlendirmeleri için bir ölçme değerlendirme, bir eğitim yönetimi alanından olmak üzere iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmanın Yapıldığı Meslek Yüksekokulundaki Öğrenci Sayıları

Birim Adı	I. Öğretim			II. Öğretim			Toplam		Genel Toplam
	E	K	Toplam	E	K	Toplam	E	K	
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	600	1189	1789	368	545	913	968	1734	2702

**Tablo 2.** Araştırmada Güven Düzeyi ve Örneklem Büyüklüğü

Evren büyüklüğü (Evren düzeltme faktörü veya fpc için) (N):	2702
Evrendeki sonuç faktörünün varsayımsal % sıklığı (p):	50%±5
100'ün % olarak güven sınırları (mutlak değer +/- %) (d):	5%
Tasarım etkisi (DEFF):	1
Güven Düzeyleri için Örneklem Boyutları (n)	
Güven Düzeyi (%)	Örneklem Büyüklüğü
%95	337
%80	155
%90	247
%97	402
%99	533
%99.9	774
%99.99	971
Denklem	
Örneklem Büyüklüğü $n = [DEFF * Np(1-p)] / [(d^2 / Z_{1-\alpha/2}^2 * (N-1) + p * (1-p))]$	



Eğitim yönetimi alanındaki uzmanlardan birinin uzaktan eğitim konusunda çalışmaları olmasına özen gösterilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Anket formu dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini belirlemeye yönelik yedi soru yer almaktadır. Bunlar öğrencinin yaşı, cinsiyeti, medeni hali, eğitim durumu, öğrenime devam ettikleri yer, öğrenim gördükleri program ve sınıfı gibi sorulardır. İkinci bölümde uzaktan eğitim ders içeriklerine ve videolarına nasıl ulaştıklarını belirlemek amacıyla internet altyapısına sahip olma durumlarını belirlemeye yönelik üç soru yer almaktadır. Anket formunun üçüncü bölümünde uzaktan eğitimde kullandıkları programlar, sınavlarda en fazla uygulanan ölçme yöntemi ve bunların teorik bilgi düzeyine, genel kültür düzeyine ve mesleki uygulama becerisine katkısını değerlendiren on yedi soru sorulmuştur. Bu soruların cevaplanmasında öznel bir değerlendirme yöntemi olan Sayısal Oranlama Skalası (Numeric Rating Scale, NRS) kullanılmıştır. Sayısal Oranlama Skalası sayı saymayı bilen bireylerde numaralarla etki boyutunun değerlendirildiği (sayı arttıkça olumlu, azaldıkça olumsuz etki olduğu anlaşılır) bir özelliğe sahiptir (Beltramini vd., 2017). Bu skalalar ağırlı durumu, memnuniyet düzeyi, etkilenme boyutu gibi farklı konularda araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır (Beltramini vd., 2017; Kaysi, 2020). Düşünsel ifadenin rakamsal karşılığını belirlemek için kullandıklarından kesim puanlarına sahip olan ölçeklerde olduğu gibi geçerlik ve güvenilirlik katsayıları bulunmaktadır. Genç ergenlerden, web tabanlı uzaktan eğitimin kendilerine olan katkılarını (0) “hiç katkısı olmadı”, (5) “çok katkısı oldu” anlamına gelen 0-5 arasında kendileri için uygun gördükleri bir rakamı seçmeleri istenmiştir (Farrar vd., 2001). Dördüncü bölümünde uzaktan eğitimde sorun yaşama durumları, öğretim üye/elemanlarıyla iletişime geçme durumları ve kullandıkları yöntemler ve bu yöntemlerin soruların çözümüne etkisini belirlemeye yönelik beş soru yöneltilmiştir. Değerlendirmede (1) “kesinlikle katılmıyorum”, (2) “katılmıyorum”, (3) “kararsızım”, (4) “katılıyorum”, (5) “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir.

## 2.5. Veri Toplama Süreci

### 2.5.1. Veri Toplama

Araştırma verilerinin toplanması için çevrimiçi “Google Forms” uygulaması kullanılarak oluşturulan bir anket formu kullanılmıştır. Bu sayede daha fazla katılımcıya ulaşmak hedeflenmiştir. Bu anket formunun linki öğrencilerle danışmanları aracılığıyla toplu mesaj gönderimi özelliği kullanılarak internet ortamında mail aracılığıyla ve WhatsApp (WhatsApp Inc. Menlo Park, CA) üzerinden dönem sonu sınavları sonrasında gönderilmiştir. Araştırma verilerinin dönem sonu sınavları sonrasında toplanmasının amacı, katılımcıların çalışmada görüş bildirme veya bildirmeme durumlarının sınav sonuçlarına etki etme kaygısını düşürmektir. Bu sayede araştırmanın güvenilirliği artacaktır. Veri toplama süresince, katılımcılardan herhangi bir kişisel veri talep edilmemiştir. Çev-

rimiçi ankete katılan kişilerden veri gizliliği prensiplerine uygun şekilde elde edilen bilgiler her katılımcıdan bildirilmiştir onam alınarak elde edilmiştir. Katılımcılardan çalışmaya başlamadan önce bu formu onaylamaları istenmiştir. Çoklu yanıtların önlenmesi ve veri bütünlüğünün sağlanması için anket formu her katılımcının yalnızca bir kez doldurabileceği şekilde tasarlanmıştır. “Google Forms”, Google’nin yüksek düzeyde veri güvenliğine sahip çevrimiçi form ve anket oluşturma programıdır. Katılımcılar formu online olarak doldurduktan sonra cevaplarına sadece formu oluşturan araştırmacının Google hesabından ulaşılabilir. Elde edilen verilerin kopyası parola korumalı bir bilgisayarda saklanarak, verilere yalnızca araştırmacıların erişmesine izin verilmiştir. Depolanan anket yanıtları anonimleştirilmiş ve veriler Google Formlar’da güvenli bir şekilde saklanmıştır.

## 2.6. İstatistiksel Analiz

Veriler Statistical Package for the Social Sciences (Version 23, Chicago IL, USA) programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada bağımlı değişken ölçümlerinin normal dağılımı çarpıklık-basıklık katsayıları, histogram, kutu çizgisi, Q-Q grafikleri ve Kolmogrov-Smirnov Testi ile incelenmiştir ( $p>0,05$ ). Gruplardaki varyansların homojenliği Levene F testi ile belirlenmiştir. Sonuç olarak grupların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olduğu ve puanların Q-Q grafiklerdeki 45°lik referans çizgisinin üzerinde toplandığı görülmüştür (George & Mallery, 2010). Bu bilgiler doğrultusunda puanların normal dağılım sergilediği belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri ve uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutum ve görüşleriyle ilgili değerler sayı ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

## 2.7. Çalışmanın Etik İlkeleri

Bu çalışmada süreç boyunca etik kurallar çerçevesinde hareket edilerek, veriler gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Ayrıca, katılımcıların gizliliği ön planda tutulmuştur. Araştırmaya, uzaktan eğitimle dersleri takip eden ve gönüllü olan genç ergenler dahil edilmiştir. Helsinki Deklarasyonu etik ilkeleri doğrultusunda araştırma tamamlanmıştır.

## 3. Bulgular

### 3.1. Katılımcılara İlişkin Veriler

“Google Forms” üzerinden uygulanan ankete genç ergenlerin 1246’sı katılmıştır. Öğrencilerin %29,2’sinin yaşının 21, %72,8’inin kadın, %97,6’sının bekar, %92,3’ünün lise mezunu olduğu, %12,8’inin Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı’nda olduğu, %1,6’sının aynı zamanda bir fakültede lisans eğitimi aldığı ve %54,3’ünün birinci sınıfta eğitim gördüğü belirlendi (Tablo 3).

### 3.2. Pandemi Öncesi Döneme ve Derslere Erişime İlişkin Veriler

Tablo 4’te genç ergenlerin pandemi öncesinde herhangi bir uzaktan eğitime katılma durumları, evde veya mobil internet kullanma durumları, uzaktan eğitim ders içeriklerine ve videolarına nasıl ulaştıklarına ilişkin bilgi-

**Tablo 3.** Katılımcılara İlişkin Veriler

Değişken	Kategori	N	%	
Yaş	18	37	3,0	
	19	156	12,5	
	20	347	27,8	
	21	364	29,2	
	22 ve üzeri	342	27,5	
Cinsiyet	Erkek	339	27,2	
	Kadın	907	72,8	
Medeni durum	Evli	30	2,4	
	Bekar	1216	97,6	
Eğitim durumu	Lise	1146	92,3	
	Önlisans	52	4,2	
	Lisans	44	3,5	
Öğrenime devam edilen yer*	Fakülte	20	1,6	
	Meslek Yüksekokulu	1246	100,0	
Öğrenim görülen program*	Ağız ve Diş Sağlığı	69	43,4	
	Çocuk Gelişimi	105	66,0	
	Çocuk Koruma ve Bakım Hizmetleri	33	20,8	
	Diş Protez Teknolojisi	42	26,4	
	Diyaliz	27	17,0	
	Eczane Hizmetleri	52	32,7	
	Fizyoterapi	104	65,4	
	İlk ve Acil Yardım	128	80,5	
	Odyometri	26	16,4	
	Optisyenlik	11	6,9	
	Patoloji Laboratuvar Teknikleri	118	74,2	
	Sağlık Hizmetleri Çevre Sağlığı	19	11,9	
	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	40	25,2	
	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	159	100,0	
	Tıbbi Laboratuvar Teknikleri	142	89,3	
Yaşlı Bakımı	Psikoloji	4	2,5	
	Edebiyat	11	6,9	
	İşletme	5	3,1	
	Sınıf*	1. Sınıf	684	54,9
		2. Sınıf	562	45,1

\* Çoklu yanıtlar dikkate alınarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.** Pandemi Öncesi Dönem ve Derslere Erişimle İlgili Veriler

Değişken	Kategori	N	%
Pandemiden önce herhangi bir uzaktan eğitime katılma durumu	Var	1118	89,7
	Yok	128	10,3
Pandemiden önce evde internet kullanımı	Var	547	43,9
	Yok	699	56,1
Pandemiden önce mobil internet kullanımı	Var	997	80,0
	Yok	249	20,0
	Evdeki sabit internet altyapısıyla	611	40,2
Uzaktan eğitim ders içeriklerine ve videolarına ulaşma durumu*	Telefonumdaki mobil internet altyapısıyla	643	42,3
	Evde ve telefonumda sürekli internetim olmadığı için ortak kullanım alanlarındaki interneti kullanarak	266	17,5

\* Çoklu yanıtlar dikkate alınarak hesaplanmıştır.

**Tablo 5.** Uzaktan Eğitim ve Sınav Yöntemlerine İlişkin Veriler

Değişken	Microsoft Teams N-(%)	Zoom N-(%)	LMS Mergen N-(%)	Google Meet N-(%)	Skype N-(%)	
Uzaktan eğitimde kullanılan programlar*	1204 (53,8)	72 (3,2)	939 (41,9)	14 (0,6)	11 (0,5)	
Uzaktan eğitim sınavlarında kullanılan programlar*	448 (27,9)	27 (1,7)	1120 (69,9)	8 (0,5)	-	
	Haftada bir kez N-(%)	Gün aşırı N-(%)	Hafta içi her gün günde bir kez N-(%)	Hafta içi her gün birden fazla kez N-(%)		
Uzaktan eğitim programlarını kullanma sıklığı	151 (12,1)	105 (8,4)	375 (30,1)	615 (49,4)		
	Klasik N-(%)	Çoktan seçmeli N-(%)	Doğru-yanlış N-(%)	Boşluk doldurma N-(%)	Eşleştirme N-(%)	
Uzaktan eğitim sınavlarında karşılaşılan sınav türleri*	1013 (27,1)	1164 (31,1)	640 (17,1)	657 (17,6)	267 (7,1)	
	Hiç katkısı olmadı N-(%)	Çok düşük katkısı oldu N-(%)	Düşük katkısı oldu N-(%)	Orta katkısı oldu N-(%)	Yüksek katkısı oldu N-(%)	Çok katkısı oldu N-(%)
Uzaktan eğitimin teorik bilgi düzeyine katkısı	304 (24,4)	273 (21,9)	223 (17,9)	333 (26,7)	62 (5,0)	51 (4,1)
Uzaktan eğitimin genel kültür düzeyine katkısı	466 (37,4)	215 (17,3)	203 (16,3)	267 (21,4)	45 (3,6)	50 (4,0)
Uzaktan eğitimin mesleki uygulama becerilerine katkısı	680 (54,6)	185 (14,8)	145 (11,6)	164 (13,2)	36 (2,9)	36 (2,9)
Uzaktan eğitim sınavlarının teorik bilgi düzeyine katkısı	356 (28,6)	228 (18,3)	188 (15,1)	360 (28,9)	69 (5,5)	45 (3,6)
Uzaktan eğitim sınavlarının genel kültür düzeyine katkısı	442 (35,5)	216 (17,3)	192 (15,4)	305 (24,5)	54 (4,3)	37 (3,0)
Uzaktan eğitim sınavlarının mesleki uygulama becerilerine katkısı	589 (47,3)	197 (15,8)	179 (14,4)	215 (17,3)	36 (2,9)	30 (2,4)
	Evet N-(%)		Hayır N-(%)		Kararsızım N-(%)	
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitim kadar etkilidir	119 (9,6)		1101 (80,3)		126 (10,1)	
Pandemi sonrasında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime entegre bir şekilde verilmesi faydalıdır	551 (44,2)		426 (34,2)		269 (21,6)	
	Kesinlikle katılmıyorum N-(%)	Katılmıyorum N-(%)	Kararsızım N-(%)	Katılıyorum N-(%)	Kesinlikle katılıyorum N-(%)	
Uzaktan eğitim araştırmaya teşvik etmektedir	229 (24,0)	310 (24,9)	243 (19,5)	293 (23,5)	101 (8,1)	
Yüz yüze eğitimlerin araştırmaya teşvik etmektedir	128 (10,3)	114 (9,1)	187 (15,0)	551 (44,2)	266 (21,3)	
Uzaktan eğitimler derse katılım aktifliğini arttırmaktadır	450 (36,1)	389 (31,2)	180 (14,4)	138 (11,1)	89 (7,1)	
Yüz yüze eğitimlerin derse katılım aktifliğini arttırmaktadır	144 (11,6)	138 (11,1)	153 (12,3)	429 (34,4)	382 (30,7)	

\* Çoklu yanıtlar dikkate alınarak hesaplanmıştır.

ler verilmiştir. %89,7'sinin pandemiden önce herhangi bir uzaktan eğitim deneyimi olmadığı, %56,1'inin evde interneti olmadığı, %80'sinin mobil internet kullanıcısı olduğu, %42,3'ünün telefonundaki mobil internet altyapısıyla derslere katıldığı belirlenmiştir (Tablo 4).

### 3.3. Uzaktan Eğitim ve Sınav Yöntemlerine İlişkin Veriler

Genç ergenlerin uzaktan eğitim araçlarını kullanma

durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 5'te gösterilmiştir. Uzaktan eğitim dersleri için en sık kullanılan eğitim programlarının sırasıyla %53,8 Microsoft Teams, %41,9 LMS Mergen, %3,2 Zoom olduğu belirlenmiştir. Belirtilen programları haftada içi her gün, günde bir kez kullandığını belirtenlerin oranı %30,1'dir. Uzaktan eğitim sınavlarında en sık kullanılan programlar ise %69,9 LMS Mergen, %27,9 Microsoft Teams, %1,7 Zoom'dur. Sınavlarda en çok karşılaşılan soru türleri ise %31 çoktan

**Tablo 6.** Uzaktan Eğitimle İlgili Sorunlar ve Alınan Desteğe İlişkin Veriler

Değişken	Kategori	N	%
Uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşama durumu	Evet	983	78,9
	Hayır	218	17,5
	Kararsızım	45	3,6
Uzaktan eğitimde en çok sorun yaşanan konular*	İnternet kesintileri	820	15,8
	Motivasyon-odaklanma sorunları	345	6,6
	Ders sürelerinin yetersizliği	667	12,9
	Evde verimli çalışma ortamının yokluğu	516	9,9
	Evde tablet, bilgisayar vb. donanım yokluğu	493	9,5
	Eğitimin aileyle birlikte olunan zamana denk gelmesi	134	2,6
	Ders programlarının yoğunluğu	352	6,8
	Ev veya telefonda internet bağlantısının olmaması	555	10,7
	Öğretim elemanlarının destek olmaması	555	10,7
	Ailelerin destek olmaması	178	3,4
Uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar için derslerin öğretim elemanlarıyla iletişime geçme durumu	Evet	789	63,3
	Hayır	267	21,4
	Kararsızım	190	15,2
Uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar için derslerin öğretim üye/elemanlarıyla kullanılan iletişime yöntemleri*	Microsoft Teams	955	39,8
	Zoom	30	1,3
	LMS Mergen	341	14,2
	Google Meet	6	0,3
	Sabit telefondan arayarak	14	0,6
	Cep telefonundan arayarak	139	5,8
	Mail göndererek	536	22,3
	Kısa mesaj göndererek	168	7,0
	Öğrenci bilgi sisteminden mesaj göndererek	211	8,8
Yaşanan sorunlar için iletişime geçmenin sorunun çözümüne katkı durumu	Kesinlikle katılmıyorum	171	13,7
	Katılmıyorum	212	17,0
	Kararsızım	356	28,6
	Katılıyorum	377	30,3
	Kesinlikle katılıyorum	130	10,4

seçmeli, %27,1 klasik, %17,6 boşluk doldurma şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin verilen eğitimin katkısına yönelik cevapları incelendiğinde %26,7'si uzaktan eğitimin teorik bilgi düzeyine orta katkısı olduğunu belirtirken, %24,4'ü hiç katkısı olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %37,4'ü ise uzaktan eğitimin genel kültür düzeyine hiç katkısı olmadığını belirtmiştir. Verilen eğitimin mesleki uygulama becerilerine olan katkısı incelendiğinde genç ergenlerin %54,6'sı hiç katkısı olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %28,9'u uygulanan sınavların teorik bilgi düzeylerine orta katkısı olduğunu, %35,5'i sınavların genel kültür düzeyine hiç katkısı olmadığını, %47,3'ü mesleki uygulama becerilerine hiç katkısı olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %80,3'ü uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını düşündüğünü belirtirken, %44,2'si pandemi sonrasında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime entegre bir şekilde verilmesinin faydalı olacağını bildirmiştir. Genç ergenlerin %24,0'ı uzaktan eğitimin

kendilerini araştırma yapmaya teşvik eden bir yöntem olduğuna kesinlikle katılmadığını belirtmiş, %36,1'i derse katılımlarını aktifleştirdiğine inanmadığını ifade etmiştir. Ayrıca %44,2'si yüz yüze eğitimlerin kendilerini araştırma yapmaya teşvik ettiğine, %34,4'ü derse katılım aktifliğini arttırdığına katıldığını belirtmiştir.

### 3.4. Uzaktan Eğitimle İlgili Sorunlar ve Alınan Desteğe İlişkin Veriler

Uzaktan eğitim süresince yaşanan sorunlar ve öğretim elemanlarından alınan desteğe ilişkin bilgiler Tablo 6'da gösterilmiştir. Katılımcıların %78,9'u uzaktan eğitimle ilgili en az bir sorun yaşadığını belirtmiştir. En çok yaşanan sorunlar %15,8 internet kesintileri, %12,9 ders sürelerinin yetersizliği, %11,0 uygulama ağırlıklı derslerdeki konuların işlenmesindeki sınırlılıklar olarak bildirilmiştir. Genç ergenlerin %63,3'ü uzaktan eğitimle ilgili yaşanan sorunların çözümü için derslerin öğretim ele-

manlarıyla iletişime geçtiğini, bu amaçla %39,8 Microsoft Teams, %22,3 mail gönderimi, %14,2 LMS Mergen'in kullanıldığı ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarıyla kurulan iletişimin yaşanan sorunları çözüme kavuşturduğuna katılanların oranı ise %30,3'dür.

#### 4. Tartışma

Covid-19 pandemisi dünya genelinde eğitim başta olmak üzere birçok alanda beklenmedik değişimlere neden olmuştur. Üniversite öğrencileri, pandemi süresince eğitim ve öğretimi uzaktan eğitim şeklinde sürdürmek durumunda kalmıştır (Kaysi, 2020). Zorunlu bir karar neticesinde yüz yüze verilen örgün eğitimden uzaktan eğitime geçilmiş, süreç içerisinde birçok üniversitenin altyapı, sistem vb. alanlarda yaşadığı eksiklikler hızlı bir şekilde giderilmeye çalışılmıştır. Bu esnada öğrencilerden alınacak geribildirimler ve eğitim yöntemlerinin iyileştirilip geliştirilmesiyle krizlerin fırsata dönüştürülmesi mümkün olacaktır (Keskin & Özer Kaya, 2020). Bu amaca yönelik olarak yapılan araştırmada genç ergenlerin uzaktan eğitimde kullandıkları programlar, karşılaştıkları sorunlar, deneyimledikleri bu yeni eğitim yöntemine ilişkin düşünceleri, uzaktan eğitimin teorik, genel kültür ve uygulama becerilerine olan katkıları sorgulanmıştır.

Ülkemizdeki eğitim kurumları uzaktan eğitim uygulamaları açısından deneyimsiz değildir. Aksine yaklaşık 30 yıllık bir geçmişe ve tecrübeye sahiptir (Bozkurt, 2019). Üniversitelerin birçoğunda uzaktan eğitimle ilgili altyapı bulunmaktadır. Bu altyapılar küresel salgın döneminde olduğu gibi pandemi öncesinde de öğrencilerin eğitim faaliyetleri için kullanılmıştır (Bozkurt, 2020). Öğrencilerin pandemi öncesinde %89,7'sinin en az bir kez uzaktan eğitim tecrübesi olduğu belirlenmiştir. Bu durumun bazı zorunlu derslerin pandemi öncesinde online olarak verilmiş olmasından kaynaklandığı ve bu sayede öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili deneyimlerinin oluştuğu düşünülmektedir.

Karadağ ve Yücel (2020), tarafından yapılan bir çalışmada Türkiye'deki öğrencilerin sadece %63'ünün evinde internet bağlantısı olduğu, %32'sinin uzaktan eğitime akıllı telefonlardan bağlanarak eriştiği bildirilmiştir (Karadağ & Yücel, 2020). Araştırmada pandemi öncesindeki dönemde katılımcıların %80'inin mobil, %43,9'unun evde internet kullanımının olduğu belirlenmiştir. Önceki çalışma sonuçlarıyla uyumlu olarak araştırmaya katılan genç ergenlerin %42,3'ünün telefonlarındaki mobil internet altyapısıyla uzaktan eğitimlere erişim sağladığı belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimin faydalı olması için başarılı bir şekilde organize edilmesi gerekmektedir. Bu durum derslerin düzenli olarak işlenmesiyle olduğu kadar öğrencilerin düzenli katılım sağlanmasıyla mümkün olabilir. Yapılan araştırmalarda olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasında eğitim kurumlarının yöneticilerinin öğretim süreçlerini denetlenmesi, değerlendirilmesi, programları ko-

ordine etmesi kadar öğrencilerin ilgili süreçleri özveriyle takip etmesiyle mümkün olabileceği vurgulanmaktadır (Gören vd., 2020; Hallinger & Murphy, 1985). Bu araştırmaya katılan genç ergenlerin %30,1'inin hafta içi her gün günde en az bir kez uzaktan eğitim için belirtilen programları kullanmaları literatürle uyumlu bulunmuştur.

Öğrenciler tarafından son iki yıldır yaygın şekilde kullanılmasına rağmen uzaktan eğitimin yüz-yüze eğitim kadar tercih edilen bir model olmadığı belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların %80,3'ü uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçla benzer şekilde Keskin ve Özer-Kaya'nın (2020), araştırmasında, öğrencilerin büyük bir kısmının yüz-yüze eğitimin uzaktan eğitimden daha etkili olduğunu düşündüğü bildirilmiştir (Keskin & Özer Kaya, 2020). Bu durum, sınıf ortamında öğretim elemanı ve öğrencilerin yüz yüze gelerek yaptıkları derslerin öğrenciler tarafından daha değerli görüldüğünü göstermektedir (Richardson vd., 2017). Uzaktan eğitimin sonraki dönemde devam ettirilmesiyle ilgili sonuçlar yüz yüze eğitime entegre edilmesinin faydalı olabileceğini düşündürmektedir. Artık yaşamımızın ayrılmaz bir parçası olması beklenen uzaktan eğitimin niteliğinin artırılması için tüm paydaşlara önemli görevler düştüğü unutulmamalıdır.

Uzaktan eğitimlerin etkinliğinin artırılması, ders içeriklerinin daha fazla anlaşılması için çeşitli ödev ve uygulamalar yapılmaktadır (Altınpulluk, 2021). Bu kapsamda öğrencilerin uzaktan eğitimi kendilerini araştırmaya teşvik eden bir yöntem olarak görmedikleri belirlenmiştir. Keskin ve Özer-Kaya'nın (2020), araştırmasında, web tabanlı uzaktan eğitimlerin kendilerini araştırma yapmaya teşvik etme konusundaki soruya öğrencilerin %23,8'inin kesinlikle katılmıyorum cevabı verdikleri bildirilmiştir (Keskin & Özer Kaya, 2020). Gören vd. (2020), yaptığı araştırmada uzaktan eğitim alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamadığını düşündüğü belirlenmiştir (Gören vd., 2020). Bu tür durumlarda, öğrenciyi merkeze alan ve aktif öğrenmeyi destekleyen öğelerin kullanılmasıyla uzaktan eğitimin etkinliği ve öğrencilerin araştırmaya yönelme potansiyeli artacaktır (Erkut, 2020).

Araştırmada uzaktan eğitimlerin teorik bilgi ve genel kültür düzeyi ile mesleki uygulama becerilerine olan katkısı da değerlendirilmiştir. Teorik bilgi ve genel kültüre olan katkısı orta düzey ve nispeten mesleki uygulama becerisine göre daha yüksek bulunmuştur. Uzaktan eğitimin öğrencilerin öğrenme sürecini ve başarılarını etkilediğine dair bazı kanıtlar vardır. Kirsch vd. (2021), tarafından aktarıldığına göre Almanya, İsviçre ve Avusturya'da yapılan bir araştırmada öğrencilerin %76'sının pandemi döneminde yüz yüze eğitim yapılan döneme göre daha az şey öğrendikleri belirlenmiştir (Kirsch vd., 2021). Bu sonuçlar, özellikle uygulamalı eğitimin yaygın olarak verilmesi gereken birimlerde eğitim alan öğrencilerin yüz yüze eğitime daha fazla ihtiyaç duyduğunu düşündürmektedir. Teorik derslerin sonrasında öğren-

çilerin uygulama yapabilmelerine olanak sağlanması mesleki uygulama becerisine daha fazla katkı sağlayabilir (Keskin & Özer Kaya, 2020). Forehand'a göre uzaktan eğitimle bilgi alma konusunda başarı sağlanabilirken bilginin uygulaması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesinde yeterli sonuçlar elde edilemeyebilir (Forehand, 2010).

Covid-19 salgını sırasında uzaktan eğitime katılmanın bir gereği de bilgisayar, tablet veya telefon ile bu araçlarda internetin bulunmasıdır. Teknolojinin kullanılmasını gerektiren bir eğitim etkinliği olması nedeniyle bu elektronik kaynakların eksikliği, okulların kapanması sırasında bazı öğrencilerin ders içeriklerine erişememesinin nedenlerinden biri olarak ifade edilmektedir (Petretto vd., 2020). Bu durum nedeniyle uzaktan eğitimlerde birtakım sorunlar yaşanabildiği belirtilmektedir (Karakuş vd., 2020). Araştırmada katılımcıların %78,9'u uzaktan eğitim esnasında sorun yaşadığını, bunların %15,8'i en sık yaşadıkları sorunun internet kesintileri olduğunu belirtmiştir. Karakuş vd. (2020), öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada internet/bağlantı sorunlarının en sık yaşanan problem olduğu belirtilmiştir (Karakuş vd., 2020). Gören vd. (2020), yaptığı çalışmada uzaktan eğitim alan öğrencilerin en çok sorun yaşadığı durum internet bağlantı problemleri olarak belirlenmiştir (Gören vd., 2020). Belirtilen bu sonuçlar literatürle uyumludur.

Araştırmaya katılan genç ergenlerin yarısından fazlasının uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar için derslerin öğretim elemanlarıyla iletişime geçebildiği belirlenmiştir. Bu amaçla üniversite tarafından uzaktan eğitim ders ve sınavlarının yapılması kararlaştırılan platformlar ve öğretim elemanlarının mail adreslerine e-posta gönderiminin yaygın olarak tercih edildiği belirtilmiştir. Bu tür sorunların öğretim elemanlarıyla kurulan iletişim sonrasında çözüme ulaştığına katıldığını belirtenlerin oranı ise %30,3'tür. Kaysi (2020), tarafından yapılan bir çalışmanın sonucunda öğrencilerin tamamına yakınının uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanı ile iletişime geçebildiği bildirilmiştir (Kaysi, 2020). Gören vd. (2020), ilkökul, ortaokul ve liselerdeki yönetici, öğrenci ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve velileri ile haftada bir kez iletişim kurduğu belirlenmiştir. Süreç içerisinde kurulan iletişimin çeşitli yararlar sağladığı düşünülmektedir (Gören vd., 2020). Kirsch vd. (2020), uzaktan eğitimin faydalı olabilmesinin akademisyenlerin öğrencilerle kaliteli bir iletişim kurmasıyla sağlanabileceğini belirtmiştir (Kirsch vd., 2021). Mok vd. (2021), pandemi sırasında öğretmenlerle daha az iletişimde olmanın çocukların öğrenmesini etkileyebileceğini belirtmiştir (Mok vd., 2021).

## 5. Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, genç ergenlerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime kadar etkili bir öğrenme yöntemi olarak görmediğini, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin

bir arada kullanılmasının daha yararlı olacağını düşündüğünü ortaya koymaktadır. Bu araştırma bağlamında aşağıda yer alan öneriler politikacılar, üniversiteler, eğitim kurumları, öğretim elemanları ve genç ergenler tarafından dikkate alınabilir:

- Eğitim programları hiçbir öğrencinin geride kalmasına mahal vermeyecek şekilde yapılandırılmalı, fırsat eşitliği ve sosyal adaleti sağlamalıdır.
- Teknolojik imkanlar ve uzaktan eğitim için gerekli olan altyapı için ödenek ayrılmalıdır.
- Uzaktan eğitim içeriklerinin uygunluğu denetlenmeli, eğitim teknolojilerinin öğrencilere sunumu kadar ölçme-değerlendirme süreçlerine de önem verilmelidir. Uzaktan yapılacak sınavlarda, sınav girenlerin kimliklerinin ve cevap kağıtlarının doğrulanması gibi zorluklara karşı önlem alınmalıdır. Bu sayede sınav güvenliği konusunda oluşabilecek problemler engellenmelidir.
- Öğrencilerin soran, sorgulayan, araştıran, öz-yönelim ve öz-yönetim becerilerine sahip eleştirel bakış açısı geliştirebilmelerine olanak tanıyan eğitim süreçleri tasarlanmalıdır.
- İlerleyen dönemde yapılacak çalışmalarda bu nicel-kesitsel-tanımlayıcı araştırmadan elde edilen bulguların doğruluğu test edilmelidir. Uzaktan eğitimde çoğunlukla öğretim elemanlarının aktif olduğunu gösteren ve öğrencilerin mesleki uygulama becerilerine çok fazla katkı sağlamadığını ortaya koyan bulgularımız gelecekteki çalışmalarda uzaktan eğitimin pedagojik yönüne odaklanılması gerektiğini düşündürmektedir.
- Bu araştırmada uzaktan eğitim gören öğrenciler tarafından iletilen bilgiler ışığında, öğretim elemanlarının okulların kapalı kaldığı dönemlerde çevrimiçi öğrenme araçlarını daha yaratıcı ve verimli kullanmaları gerekmektedir. Öğretim elemanlarının çeşitli iletişim kanalları ile etkileşimli ve öğrenci merkezli çevrimiçi kurslar tasarlamaları uzaktan eğitimde ve mesleki gelişimde hedeflenen amaçları sağlayabilecektir. Üniversite idarecileri ve politikacılar öğrencilerin öğretim materyallerine (çevrimiçi öğrenmeyi sağlayan elektronik cihazlar dahil) erişmelerini, düzenli geri bildirim almalarını sağlayacak fırsatlar oluşturmalıdır.

## 6. Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 13.07.2021 tarihli ve 2270 numaralı kararı ile alınmıştır. Araştırmanın saha çalışmasının yapılması için gerekli olan 27.07.2021-E.23228 sayılı kurum izni alınmıştır.

## 7. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bir anketin cevaplanmasına dayalı keşitsel tasarımda planlanmış olması, uzaktan eğitimle ilgili derinlemesine bilgi edinme olanağının bulunmaması ve yalnızca bir üniversitedeki genç ergenlerle yürütülmüş olması çalışmanın bulguların genellenebilirliğini etkileyebilecek temel sınırlılıklarıdır.

## Kaynakça

- Altınpulluk, H. (2021). Türkiye'deki öğretim üyelerinin covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53–89.
- Beltramini, A., Milojevic, K., & Pateron, D. (2017). Pain assessment in newborns, infants, and children. *Pediatric Annals*, 46(10), e387–e395. <https://doi.org/10.3928/19382359-20170921-03>
- Bozkurt, A. (2019). From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. In S. Sisman-Ugur & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252–273). Pensilvanya: IGI Global.
- 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.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*, 4th Edition. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125–133. <https://doi.org/10.2399/yod.20.002>
- Farrar, J. T., Young, J. P. J., LaMoreaux, L., Werth, J. L., & Poole, M. R. (2001). Clinical importance of changes in chronic pain intensity measured on an 11-point numerical pain rating scale. *Pain*, 94(2), 149–158. [https://doi.org/10.1016/S0304-3959\(01\)00349-9](https://doi.org/10.1016/S0304-3959(01)00349-9)
- Forehand, M. (2010). Bloom's Taxonomy: Original and Revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology* (pp. 1–349). Zurich.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step By Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update* (10th Edition). Boston, MA: Pearson Education.
- Gören, S. Ç., Gök, F., Yalçın, M., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69–94. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787145>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hellewell, J., Abbott, S., Gimma, A., Bosse, N. I., Jarvis, C. I., Russell, T. W., Munday, J. D., Kucharski, A. J., Edmunds, W. J., Sun, F., Flasche, S., Quilty, B. J., Davies, N., Liu, Y., Clifford, S., Klepac, P., Jit, M., Diamond, C., Gibbs, H., ... Eggo, R. M. (2020). Feasibility of controlling COVID-19 outbreaks by isolation of cases and contacts. *The Lancet Global Health*, 8(4), e488–e496. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30074-7](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30074-7)
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220–241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Kaysi, F. (2020). Covid-19 salgını sürecinde Türkiye'de gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi. In *5th International Scientific Research Congress (IBAD - 2020)* (pp. 17–22).
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59–67.
- Kirsch, C., Engel de Abreu, P. M. J., Neumann, S., & Wealer, C. (2021). Practices and experiences of distant education during the COVID-19 pandemic: The perspectives of six- to sixteen-year-olds from three high-income countries. *International Journal of Educational Research Open*, 2–2, 100049. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100049>
- Korkmaz, G., & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-Covid-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 293–309.
- Lytras, M. D., Serban, A. C., Ruiz, M. J. T., Ntanos, S., & Sarirete, A. (2022). Translating knowledge into innovation capability: An exploratory study investigating the perceptions on distance learning in higher education during the COVID-19 pandemic - the case of Mexico. *Journal of Innovation & Knowledge*, 7(4), 100258. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2022.100258>
- Mok, K. H., Xiong, W., Ke, G., & Cheung, J. O. W. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: Student perspectives from mainland China and Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, 105, 101718. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101718>
- Orakci, Ş., & Gelişli, Y. (2021). Educational Policy Actions in the Times of COVID-19 and Suggestions for Future Applications in Turkey. In E. Kyei-Blankson, L. Blankson, J., & Ntuli (Ed.), *Handbook of Research on Inequities in Online Education During Global Crises* (1st Edition, pp. 475–493). Pensilvanya: IGI Global.
- Perveen, A. (2016). Synchronous and asynchronous e-language learning: A case study of virtual university of Pakistan. *Open Praxis*, 8(1), 21–39. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.8.1.212>
- Petretto, D. R., Masala, I., & Masala, C. (2020). School closure and children in the outbreak of covid-19. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 16, 189–191.
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402–417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>
- Sindiani, A. M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsalem, L., Alwani, M. M., Rawashdeh, H., Fares, A. S., Alalawne, T., & Tawalbeh, L. I. (2020). Distance education during the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186–194. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.09.036>
- Telli, S. G. & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Telli, S. G., & Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90–107. <https://doi.org/10.26701/uad.916837>
- Tham, J. C. K., Burnham, K. D., Hocutt, D. L., Ranade, N., Misak, J.,



- Duin, A. H., Pedersen, I., & Campbell, J. L. (2021). Metaphors, mental models, and multiplicity: Understanding student perception of digital literacy. *Computers and Composition*, 59, 102628. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2021.102628>
- UNICEF. (2018). *UNICEF Programme Guidance for the Second Decade: Programming With and for Adolescents*. <https://gdc.unicef.org/resource/unicef-programme-guidance-second-decade-programming-and-adolescents> adresinden alındı.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> adresinden alındı.
- World Health Organization. (2011). *Adolescence: A period Needing Special Attention*. World Health Organization. <https://apps.who.int/adolescent/second-decade/section1> adresinden alındı.
- World Health Organization. (2022). *WHO coronavirus (COVID-19) dashboard*. <https://covid19.who.int/> adresinden alındı.



# Mühendislik Kültürünün ve Eğitiminin Öncüsü: Ord. Prof. Mehmet Fikri Santur (1878-1951)

## A Pioneer of Engineering Culture and Education: Ord. Prof. Mehmet Fikri Santur (1878-1951)

Semiha Betül Takıcağ\*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü, Kastamonu

**ORCID:** Semiha Betül Takıcağ (0000-0002-8196-5589).

**Özet:** Mehmet Fikri Santur, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e, isim değiştirerek birbirine dönüşen İTÜ'nün ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nin öncüsü sivil mühendislik eğitimi veren kurumlarda 43 yıl aralıksız hocalık ve idarecilik yapmıştır. Santur, Avrupa'da yapılan bilimsel toplantılara katılmış, yabancı kaynakları yakından izlemiş ve gençlerin yetişmesi için özel bir çaba göstermiştir. Nafia Nezareti tarafından sık sık görevlendirilen Santur'un sahada da pek çok çalışması olmuştur. Bu gayretleriyle Santur, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e mühendislik kültürünün ve eğitiminin yaygınlaşmasında etkin rol oynayan sayılı simalardan biridir. Eldeki bu çalışma kapsamında, Santur'un daha önce mevcut olmayan tam bir biyografisini hazırlamak amacıyla basılı kaynakların yanında arşiv belgelerine başvurulmuştur. Ayrıca, matematik ve mühendislik alanında yazdığı kitap ve makalelerinin tam bir bibliyografyası ilk defa hazırlanmıştır. 16 farklı kitabını tespit ettiğimiz Fikri Santur'un eserlerinin pek çok kez baskısı yapılmıştır. Santur'un bu eserleri, modern mühendislik eğitiminin ülkede yaygınlaşmasını sağlayan temel referans mahiyetindeki eserlerdendir. Fikri Santur'un 8 farklı dergide 57 makalesi yayımlanmıştır. Bu eserlerin fen ve mühendislik eğitimi tarihi açısından önemi eldeki bu çalışma ile ortaya konulmuştur. Bu makalelerden, Argand sistemini ve fotoelastisiteyi tanıttığı makaleleri kendi alanlarında ülkede yazılan ilk makalelerdendir. Tüm bu veriler ışığında Santur'un fen, matematik ve mühendislik eğitimimize olan katkıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Mühendislik tarihi; biyografi; Mehmet Fikri Santur; bilim tarihi.

**Abstract:** Mehmet Fikri Santur has worked as a lecturer and administrator for 43 years in institutions providing civil engineering education, the pioneer of ITU and Yıldız Technical University, which have changed names from the Ottoman Empire to the Republic. Santur participated in scientific meetings held in Europe, followed foreign resources closely and made a special effort to raise young people. Santur, who was frequently assigned by the Ministry of Public Works, had many works in the field. With these efforts, Santur is one of the few figures who played an active role in the spread of engineering culture and education from the Ottoman Empire to the Republic. Within the scope of this study, in order to prepare a complete biography of Santur that did not exist before, archival documents were consulted along with printed sources. In addition, a complete bibliography of his books and articles on mathematics and engineering has been prepared for the first time. The works of Fikri Santur, whose 16 different books we have identified, have been printed many times. These works of Santur are among the main reference works that ensure the spread of modern engineering education in the country. Fikri Santur has published 57 articles in 8 different journals. The importance of these works in terms of the history of science and engineering education has been revealed within the scope of this study. Of these articles, in which he introduced the Argand system and photoelasticity were among the first articles in their field written in the country. In the light of all these data, Santur's contributions to our science, mathematics and engineering education have been tried to be revealed.

**Keywords:** Engineering history; biography; Mehmet Fikri Santur; history of science.

## 1. Giriş

1775 yılında askerî deniz mühendislik eğitimi veren Mühendishâne-i Bahr-i Hümayûn, 1795 yılında da askerî kara mühendislik eğitimi veren Mühendishâne-i Berrî Hümayûn açılmıştır. 1884 yılında, Mühendishâne-i Berrî Hümayûn'un eski kılıçhanelerinden biri boşaltılarak

sınıf haline getirilmiş, askerî yönetime bağlı olan ancak sivil mühendislik eğitimi veren Hendese-i Mülkiye Mektebi eğitime başlamıştır. 1909 yılında Hendese-i Mülkiye Mektebi, Mühendis Mekteb-i Âlisi adını almış ve askerî yönetimden ayrılarak Nafia Nezaretine (Bayındırlık Bakanlığı) bağlanmıştır. Artık her açıdan sivil bir hüviyet

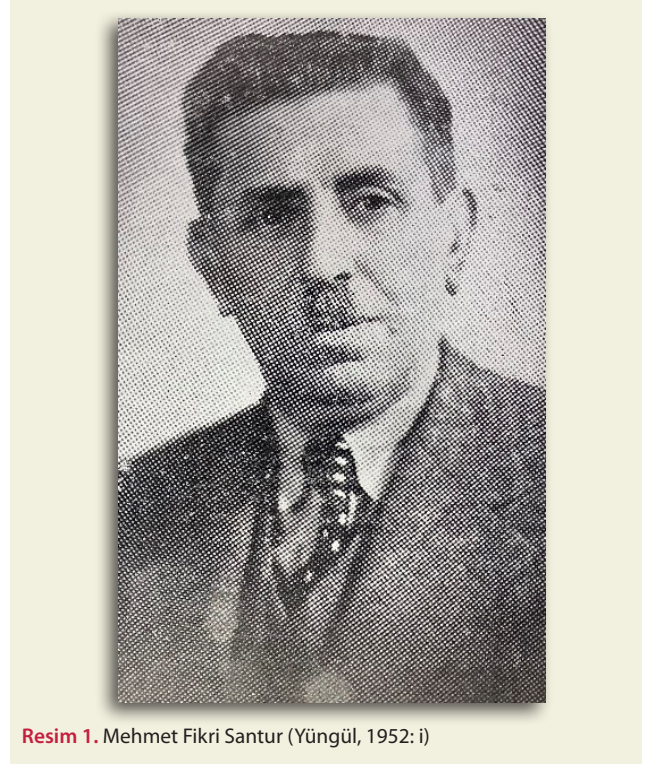
kazanan söz konusu kurum, sivil mühendis yetiştirmeye Cumhuriyet Dönemi'nde de devam etmiştir. 1928 yılında Yüksek Mühendis Mektebi adını alan okul, 1941 yılında Yüksek Mühendis Okulu, 1944 yılında ise İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) adını almıştır (Acar, Bir & Kaçar, 2016: 1-22; Kaçar et al., 2012: 140-46).

Mehmet Fikri Santur (Bkz. Resim 1) 1900 yılında Hendese-i Mülkiye Mektebi'nden mezun olmuş ve hemen bu okulda matematik hocalığına başlamıştır. Hendese-i Mülkiye Mektebi'nden İTÜ kuruluncaya değin, sivil mühendis yetiştiren kurumlarda 43 yıl aralıksız hocalık ve zaman zaman idarecilik yaparak pek çok mühendis ve fen adamının yetişmesine katkı sağlamıştır. Bugünkü İTÜ'nün temellerinin atılmasında büyük rolü olmuştur. Mühendislikle ilgili çok sayıda ders kitabı ve makale yazmıştır (Bahadır, 2001: 49; Uluçay & Kartekin, 1958: 353-54).

Yüksek Mühendis, İTÜ Kütüphane Müdürü Naci Yüngül, Fikri Santur'un anısına hazırlanan bir kitapta, kısaca Santur'un hayatından, eserlerinin öneminden bahsetmiş, kendisinin ulaşamadığı, Santur'un başka kitap ve makalelerinin de olabileceğine dikkat çekmiştir (Yüngül, 1952: 1-18). Kafescioğlu ile Uluçay & Kartekin ise yer yer öğrenci anılarına dayanan eserlerinde özellikle Santur'un idarecilik yılları hakkında bilgiler vermişlerdir (Kafescioğlu 2010; Uluçay & Kartekin, 1958). Bu çalışmalarda, Santur'un biyografisi ve eserleri hakkında eksiklikler yer almaktadır. Söz konusu bu kaynaklardan farklı olarak, eldeki bu makale ile arşiv belgelerine başvurularak Santur'un tam bir biyografisi oluşturulmaya çalışılacaktır. Ayrıca yine söz konusu çalışmalarda değinilmeyen Santur'un sahadaki çalışmaları, Osmanlı Mühendis ve Mimarlar Cemiyeti'ne olan üyeliği yeni ulaşılan belgelerle detaylandırılacaktır. Bununla beraber, matematik ve mühendislik alanında yazdığı kitap ve makalelerin daha önce mevcut olmayan tam bir bibliyografyası sunulacaktır (bkz. EK. Eserleri), bu eserlerin mühendislik eğitimi tarihi ve kültürü açısından önemi ortaya konulacaktır. Böylece, aslında hayatı İTÜ tarihine paralel ilerleyen Santur'un fen, matematik ve mühendislik eğitime ve kültürüne olan katkıları gün yüzüne çıkarılmış olacaktır.

## 2. Öğrencilik Yılları

Fikri Santur 12 Kanun-i Sâni 1293<sup>R</sup> / 24 Ocak 1878<sup>M</sup> yılında Selânik'te doğmuştur. Babasının adı Abdi Şem'i (Uluçay & Kartekin, 1958: 353), annesinin adı Fatma'dır (Yüngül, 1952: 1). Ailesi Santur'un küçük yaşından itibaren matematik ve yabancı dil eğitimi almasını sağlayarak mühendislik eğitime hazırlanmasına yardımcı olmuşlardır (Yüngül, 1952: 1). Santur, Selânik'teki özel Terakki Mektebi'nden mezun olmuştur (DH. SAİDd., 17/53, 29 Z 1294/4 Oc 1878). Atatürk'ün de öğretmenliğini yapmış olan Şemsi Efendi (1852-1917) bu okulun kuruluşunda etkili olmuştur ve bu okulda öğretmenlik yapmıştır (Mert, 1991: 334, 344-45).



Resim 1. Mehmet Fikri Santur (Yüngül, 1952: i)

Santur Selânik'teki eğitiminden sonra 1893 yılında 15 yaşında iken Hendese-i Mülkiye Mektebi sınavını kazanarak bu okulun birinci sınıfına yatılı olarak başlamıştır (Yüngül, 1952: 1). 1884 yılında askerî idare altında kurulmuş Hendese-i Mülkiye Mektebi, sivil mühendislik eğitimi veren bugünkü üniversite muadili, eğitim süresi dört yıl olan bir okuldur. İlerleyen süreçte, okula hazırlık amacıyla bir de bugünkü lise dengi, eğitim süresi üç yıl olan *idadî* sınıfları açılmıştır (Kaçar et al., 2012: 146, 156). Santur, yedi yıl süren zorlu mühendislik eğitiminin her iki kademesini de başarıyla tamamlayarak (Uluçay & Kartekin, 1958: 353, 662) 15 Şubat 1315<sup>R</sup> / 27 Şubat 1900<sup>M</sup> yılında mezun olmuştur (SALT Araştırma 2021: 34; DH. SAİDd., 17/53, 29 Z 1294/4 Oc 1878). Arkadaşları arasında kabiliyetleri ile sivrilmiş, 28 Şubat 1900 tarihinde kendi okulunda "muallim muavini" olarak 720 kuruş maaşla görev yapmaya başlamıştır (Yüngül, 1952: 1; DH. SAİDd., 17/53, 29 Z 1294/4 Oc 1878).

Sınıf arkadaşı Yüksek Mühendis Neşet Kasımgil'in bildirdiğine göre Santur, Hendese-i Mülkiye'deki öğrenciliği sırasında, büyük bir medenî cesaret göstererek Avrupa'dan "ecnebi" teknik eserler getirtmeye çalışmış ve yasak olan bu girişiminden dolayı "takibata" maruz kalmıştır. Kasımgil'in konu hakkındaki ifadeleri şu şekildedir: "Bir kere Fikri ismarladığı bir kitabı almak üzere Galata'da Fransız Postanesine girer ve post restant gelen kitabı alıp yola düzülünce polis tarafından yakalanır. Neticede mektepteki eşyalarımız inceden inceye araştırıldı, hepimiz Yıldız Sarayı'ndan gelen bir heyet huzurunda sorguya çekildik ve mesele büyük zorluklarla kapanabildi" (Uluçay & Kartekin, 1958: 354; Yüngül, 1952: 3).

### 3. Hendese-i Mülkiye Mektebi'ndeki Hocalığı ve Bu Sırada Yazdığı Ders Kitapları

Mehmet Fikri Santur, Hendese-i Mülkiye Mektebi'nde ilk olarak matematik (riyâziyye) hocalığı, sonrasında kısa bir süre hidrolik, buhar makinaları muallim muavinliği görevlerini yürütmüştür. Yine aynı okulda uzun süre tahlili hendese (analitik geometri), hidrolik ve mukavemet dersleri vermiştir (Uluçay & Kartekin, 1958: 354; Yüngül, 1952: 1).

Fikri Santur'un George Salmon'dan<sup>1</sup> çevirdiği analitik geometri kitaplarının kapağında Hendese-i Mülkiye'de okutulduğu yazmaktadır. Buradan hareketle 1320<sup>H</sup> (1902<sup>M</sup>/1903<sup>M</sup>) yılında Santur'un bu okulda analitik geometri dersi verdiği anlaşılabilir. Bu kitabın öğrenci nüshalarının tarihi ise 1900'dür (Yüngül, 1952: 5). Santur'un 28 Şubat 1900 tarihinde Hendese-i Mülkiye'de "muallim muavini" olarak göreve başladığı göz önüne alınırsa (Yüngül, 1952: 1; DH. SAİDd., 17/53, 29 Z 1294/4 Oc 1878) okula tayin olur olmaz analitik geometri dersi vermeye başladığı söylenebilir. Bu görevine eş zamanlı olarak 5 Mayıs 1317<sup>R</sup> / 18 Mayıs 1901 tarihinde Nafia (Bayındırlık) Bakanlığı'na bağlı "Ticaret ve Nafia Nezaret-i Celilesi Turuk-u Maabir idaresi heyet-i fennesine" iki yüz elli kuruş maaşla tayin edilmiştir (DH. SAİDd., 17/53, 29 Z 1294/4 Oc 1878).

*Mukâvemet ve Muvâzenet-i Tersimiye Dersleri (3 cilt)*, yani kısaca "Mukavemet" eseri Santur'un en önemli eseridir. İlk baskısını 1321<sup>R</sup>/1905<sup>M</sup> yılında yapan eserin kapağında "Hendese-i Mülkiye-i Şahane talebesine âcizane tedris etmekte olduğum mukavemet-i ecsam ve muvâzenet-i tersimiye notlarını istifade-i ammeye hizmet ümidiyle" bilgileri yer almaktadır. Bu bilgilerden hareketle, Santur'un 1905'ten önce bu okulda mukavemet hocalığı yapmaya başladığı çıkarımında bulunulabilir (Yüngül, 1952: 8-9).

*Mukavemet-i Ecsam ve Muvâzenet-i Tersimiye* kitabı, "cem ve telif" edilerek Hendese-i Mülkiye'nin beşinci senesinde okutulmak üzere kaleme alınmıştır. Eserin ilk baskısı 1321<sup>R</sup>/1905<sup>M</sup> yılında, dördüncü ve son baskısını ise Cumhuriyet Dönemi'nde yeni harflerle yapılmıştır (Yüngül, 1952: 9). Eserde, cisimlerin mukavemeti ve statik hesaplamalar konu edilmiştir (İhsanoğlu et al., 2006: 915). Yine bu kitap da Hendese-i Mülkiye'de okutulmuştur.

Hendese-i Mülkiye'nin Mühendis Mektebi Âlisi adını almadan önceki son eğitim öğretim yılı olan 1908'de Santur'un verdiği dersler şu şekildedir: 3. sınıflara hendese-i halliyye (analitik geometri), beşinci sınıflara mukavemet-i ecsâm ve muvâzenet-i tersimiyye ve eşkâli (cisimlerin mukavemeti ve şekillerin dengede çizimi), altıncı sınıflara mebhâs-ı miyâh (hidrolik) ve mukavemet-i ecsâm ve istinâd duvarları (Kaçar et al., 2012: 188-90).

### 4. Mühendis Mektebi-i Âlisi'ndeki Hocalığı ve İdarecilik Yılları

Hendese-i Mülkiye Mektebi, 1909 yılında askerî yönetimden ayrılarak tamamen sivil bir hüviyet kazanmıştır. Nafia Nezaretine bağlanan okul isim değiştirerek Mühendis Mektebi-i Âlisi adını almış yeni öğretim ve yönetim kadrosuyla işe başlamıştır. Bu okulun "Mühendis Mektebi" adı altında faaliyette bulunduğu 1909-1928 yılları (Kaçar et al., 2012: 140-46) hem Osmanlı'nın hem de Cumhuriyet'in sancılı dönemlerine tekâbül etmektedir.

Fikri Santur'un okulda verdiği derslerin yıllara göre dağılımı hakkında İTÜ kurum arşivindeki belgelerden yazdığı ya da çevirdiği kitaplardan hareketle bir tablo çizmek mümkündür. Mühendis Mektebi'ndeki hocalığına dair ulaşabildiğimiz ilk kayıt Santur'un 1 Kasım 1910 tarihinde hendese-i tahliliyye (analitik geometri) dersini vermeye başlaması hakkındadır (BOA, İTÜ.MÜM., 1/103/1, 1 Ka 1910/19 Te 1316). Santur bu dersi Aralık 1913'te Mehmet Misbah'a (1911'de sağ) devretmiştir (BOA, İTÜ.MÜM., 20/70/1, 8 Kanun-ı Evvel 1329/21 Aralık 1913). Ayrıca Santur'un 1911 yılında Nazari Turuk Tercümesi dersini vermektedir (BOA, İTÜ.MÜM., 5/36/1, 19 Mart 1327/1 Nisan 1911).

1912'de Islah-ı enhar (akarsulara ilişkin özel hidrolik) dersi hocası Mösyö Dikman'ın<sup>2</sup> mütercimliğine (BOA, İTÜ.MÜM., 12/44/1, 5 Ma 1328/18 Ma 1912) ve kısa bir süre sonra bu dersin muallimliğine getirilmiştir (BOA, İTÜ.MÜM., 12/48/1, 10 Mart 1328/23 Mart 1912). Aynı yıl Santur'un, Dikman'ın *Demir Köprüler Dersleri* kitabını çevirmesi tesadüf değildir (Yüngül, 1952: 11). Bu dersin muallimliğini ve mütercimliğini bir yıl sonra bırakmıştır (BOA, İTÜ.MÜM., 19/28/1, 9 Eylül 1329/22 Eylül 1913). Ekim 1912 tarihinde makineler dersi hocalığına tayin edilmiş (BOA, İTÜ.MÜM., 15/67/1, 23 Ek 1912/10 Te 1328), Eylül 1913 tarihinde bu dersi vermeyi bırakmıştır (BOA, İTÜ.MÜM., 19/20/1, 6 Eylül 1329/19 Eylül 1913). Eylül 1913 tarihinde demir köprüler (BOA, İTÜ.MÜM., 19/16/1, 17 E 1913/4 E 1329), Ağustos 1913'te ise kargir köprüler (BOA, İTÜ.MÜM., 18/61/1, 16 A 1913/3 A 1329), Eylül 1913 tarihinde mukavemet (BOA, İTÜ.MÜM., 19/12/1-2, 4 Eylül 1329/17 Eylül 1913), Aralık 1915 tarihinde ise mukavemet-i ecsam derslerinin hocalığını yürütmektedir (BOA, İTÜ.MÜM., 30/38/1, 28 Ts 1331/11 Aralık 1915).

Santur bu okuldaki hocalık görevi ile eş zamanlı olarak Nafia Nezaretinde de bazı görevler yürütmüştür. 23 Ağustos 1910 (10 Ağustos 1326<sup>R</sup>) tarihinde nezarete bağlı olarak Turuk-ı Umumîye mütercimliğinde üç bin kuruş maaşla göreve başlamıştır (DH. SAİDd., 17/53, 29 Z 1294/4 Oc 1878).

Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti'ne, 1 Kânun-ı

<sup>1</sup> George Salmon (1819-1904), İngiliz geometri uzmanı, konikler, cebir ve analitik geometri hakkında mükemmel bir ders kitabı dizisi yayımlayarak, yeni cebirsel ve geometrik yöntemlerle ilgili bilgilerin yayılmasında çok etkili olmuştur (Boyer, 2010: 510).

<sup>2</sup> Belçikalı su yapıları mühendisi. Mühendis Mektebi Âlisi döneminde yurtdışından gelen ilk yabancı hocalardandır. Kârgir, ahşap ve demir köprüler ile ilgili dersler vermiştir (Uluçay & Kartekin, 1958: 411).

Sâni 1336/1 Ocak 1920 tarihinde (aslı) üye olan Santur'un kayıt bilgilerinde, "muallim mühendis Fikri [Santur] Bey (Selanik) Mühendis Mektebi mukavemet-i ecsam ve demir ve ahşap köprüler muallimi" ifadeleri yer almaktadır (Okay, 2008: 127, 129). Benzer şekilde, Mühendis Mektebi öğrencilerinin çıkardığı Şaka Dergisinin 16 Temmuz 1922 tarihli sayısında "Muhterem Muallimlerimiz" başlığı ile sunulan fotoğrafta, aynı dersleri vermeye devam ettiği anlaşılan (mukavemet, demir ve ahşap köprüler) Fikri Santur da yer almaktadır (Kaçar et al., 2012: 244; Okay, 2012: 40-41). Ek olarak 1922 yılında hidrolik, kuvva-yı meyahiyeye ve betonarma derslerini de vermiştir (Uluçay & Kartekin, 1958: 230-31).

I. Dünya Savaşı sırasında okulun öğretim kadrosunda yer alan Santur, askere giden öğrenciler izniyle İstanbul'a döndüklerinde, onları bularak tek tek ders vermiş, yetişmeleri için elinden geleni yapmıştır (Kafescioğlu, 2010: 66, 159-60). Yine savaş döneminde İstanbul işgal edildiğinde, Mühendis Mektebi binaları da peş peşe işgale uğramış ve okul sürekli yer değiştirmek zorunda kalmıştır. En nihayetinde okul, işgal bitene kadar Yıldız'daki Şevket Paşa konağında eğitim öğretime devam etmiştir. Sonrasında Gümüşsuyu'nda şimdiki binaya geçilmiştir. Okulun Şevket Paşa konağında bulunduğu sırada, idare öğrencilerin dersane, yemek ve yatak ihtiyaçlarını ihmal etmiş, bu durum öğrenciler arasında hoşnutsuzluk başlatmıştır. Yönetimin okulun sorunları ile ilgilenmediğini ileri süren öğrenciler gruplar halinde toplanmış, 3 Şubat 1921 Perşembe günü sabahı ise ikinci sınıf öğrencileri okul idaresine cephe alarak derslere girmemişlerdir. Hocalardan Fikri Santur, Mustafa Salim Tunakan (1872-1943), Salih Murad Uzdilek (1891-1967), idare ile öğrenciler arasında iletişimin kurulmasını sağlayarak konuyu yatıştırmışlardır. Sonrasında okulda idarî değişikliğe gidilmiştir (Uluçay & Kartekin, 1958: 188, 603).

Santur, okul derslerinin hocalara dağıtılması ve eğitim öğretim faaliyetleri için yapılacak düzenlemelerde aktif rol oynayan "heyet-i tekamülüye" ve "encümen-i tedrisiye" üyeliği görevlerini de yürütmüş, zaman zaman bu komisyonlara başkanlık da etmiştir. Bu komisyonlarda okul için önemli kararlar alınmıştır (BOA, İTÜ.MÜM., 15/26/1, 17 E 1328/30 E 1912; BOA, İTÜ.MÜM., 43/6/1-5, 19 Ni 1335/19 Ni 1919).

Santur, Mühendis Mektebi'nin 39. kuruluş yılı münasebetiyle yaptığı bir konuşmada, okulun kurumsallaşmasında verdiği mücadeleyi, genç mühendislerden de beklediğini bildirmektedir. Sonrasında *Mühendis Mektebi Mecmuası*'nın Kasım 1922 tarihli sayısında yayımlanan bu konuşmasında Santur, mektebi yaşatmanın önemine ve memleketin mühendislere olan ihtiyacına vurgu yapmaktadır (Okay, 2004a: 70-71, 2007: 53-54):

*Bugün mektebimiz otuz dokuz yaşını doldurdu, kırkıncı yaşına bastı...Bu bayramımızda ordumuzun kazanmış olduğu emsalsiz muvaffakiyet müstesna bir revnak vermektedir...Bir mektebin evlatları Mektebimiz için yalnız ömür temennisi ile*

*kalamayız çünkü Mektebin yaşamasında kendimiz en mühim âmiliz. Mektebi yaşatmak vazifemizdir. Mektebimizi yaşatmaya azmedelim. Yaşamak...Efendiler! Türk milleti beş on senedir çalkanmaktadır. Bu mühim ve derin çalkanmanın sebebi nedir? Tâli esbabdan sarf-ı nazar sebep-i asli Türk milletinin âlem-i medeniyette layık olduğu medeniyete irtika etmeye katıyyen azmelenmiş olmasıdır. Milletimizin bu azm-i katisinin husulü için umum evlatları fedakârane çalışmalıdır. Bu yolda ezcümle mühendislere pek mühim ve pek ağır vazifeler tevccüh eder. Mühendislerin de başında Mühendis Mektebi vardır. Mektebimizi bu mukaddes vazifeyi hüsn-ü ifa etmeye muktedir bir hale getirmeliyiz. Onu bu sûretle yaşatmalıyız. Bu işte muvaffak olmak için esaslı bazı surlara vakıf olmak lazımdır. Bu surların birincisi meslek muhabbeti ve meslek aşkıdır. İkinci sır da tesanüddür. Vazife-i mukaddesemizin ifasında birbirimize dayanarak hareket etmeliyiz. Elele vererek çalışmalıyız...Bu esrara mâlik olur ve icabatına tevessül eyleserki kıymetli muvaffakiyetlere nâil oluruz...*

Santur'un Mühendis Mektebi'ndeki idarecilik görevi, hocalık görevi gibi çetin şartlarda geçmiştir. Okulun "Mühendis Mektebi" adı altında faaliyette bulunduğu 1909-1928 yılları arasında idarenin başında "Müdür" olarak yer almıştır. Devletin zor zamanlarda geçtiği bu devirde okulun ilk sivil müdürlüğünü 20 Mart 1910-28 Eylül 1913 tarihleri arasında Mehmet Refik Fenmen (1882-1951) yürütmüştür. Mühendis Mektebi Âlisi isim değiştirerek 1928 yılında "Yüksek Mühendis Mektebi" olmadan önceki atanmış son müdür ise Fikri Santur'dur (Kaçar et al., 2012: 156-57, 293). 17 Mayıs 1927-8 Ekim 1929 tarihleri arasında bu müdürlük görevini yürüten Santur'un müdürlüğü zamanında, laboratuvarlar kurulmaya başlanmış, Gümüşsuyu binasının deniz cephesinin güney kısmı ciddi bir tadilat görmüş ve okulda bir dizi atılım gerçekleştirilmiştir. Santur'un müdürlüğü zamanında gerçekleşen en önemli olay ise, okulun tüzel kişilik kazanmış olmasıdır (Uluçay & Kartekin, 1958: 206, 209, 210, 227, 267, 280, 302).

Okulun müdürlerinin atanmasından sorumlu dönemin Nafia Vekili Behiç Erkin (1876-1961), okulda bir dizi dinamik atılımlar yapmak üzere müdürlüğe Fikri Santur'u getirmiştir. Yapılması düşünülen yeniliklerin başında eğitimde ihtisaslaşma, branşlara ayrılma, akademik kadroların genişletilmesi gelmekteydi. Bu konuları görüşmek üzere Behiç Bey'in öncülüğünde 4 Şubat 1928'de Ankara'da yapılan toplantıya, bakanlığın üst düzey bürokratlarının yanı sıra, Mühendis Mektebi adına müdür Fikri Santur, Mustafa Salim ve Kerim Erim (1894-1952) gibi okulun önde gelen simaları katılmıştır. İki gün süren görüşmelerde okulun yeniden yapılanmasına ilişkin TBMM'ye sunulacak kanun teklifi üzerinde çalışılmıştır. Nitekim tüm bu yoğun çalışmalar sonucunda kanun teklifi 24 Mayıs 1928'de TBMM tarafından kabul edilmiş ve

okulun adı Yüksek Mühendis Mektebi olarak değiştirilmiş, okula “şahsiyet-i hükmiyye” (tüzel kişilik) kazandırılmıştır. Böylece, “Mühendis Mektebi Nafia Vekâletine merbut olmak üzere Yüksek Mühendis Mektebi’ne kalb edilmiştir. Bu mektebin lüzumu kadar ihtisas şubeleri bulunur. Yüksek Mühendis Mektebi şahsiyet-i hükmiyyeye haiz olup mutlak bir bütçe ile idare edilir” ifadelerini içeren kanun, Santur’un idareciliği döneminde yürürlüğe girmiştir. Okul, “Yüksek Mühendis Mektebi” adını aldıktan sonra yeni yönetmeliğe göre müdürlerin seçim ile iş başına getirilmesine karar verildiğinden, yeni yönetimin seçimle iş başına gelmesi için Fikri Bey istifa ederek görevinden ayrılmıştır (Okay, 2007: 30-35).

Bu çalışmalar yürütülürken Bakanlık bir tasarı hazırlayıp okula dayatmamış, okulun isteklerini belirten esaslar yine okulun hocalarının katılımıyla hazırlanmış ve bu yöndeki çalışmalar desteklenmiştir. Bakan Behiç ve Müdür Fikri Beylerin ileri görüşlü çalışmalarıyla gerçekleşen bu büyük dönüşüm İstanbul Darülfünunu’nun Üniversite’ye dönüşmesinden beş sene önce gerçekleşmiş, ancak ne yazık ki uzun sürmemiştir. Okul Yüksek Mühendis Mektebi’ne dönüştükten sonra, 1935 yılında Nafia Vekili Ali Çankaya döneminde, 1928’deki reform ile elde edilen tüm haklar geri alınmıştır. Üniversite niteliği kaldırılan okul, yönetici seçilen rektör yerine bakanın atayacağı müdür tarafından yönetilen, bakanlığa bağlı, meslek okulu düzeyine indirilmiştir (Kafescioğlu, 2010: 80-81).

## 5. Yüksek Mühendis Mektebi’ndeki Hocalığı ve İdarecilik Yılları

Yürürlüğe giren kanun ile Yüksek Mühendis Mektebi adını alan okul, Batı ülkelerindeki benzerleri modelinde ve düzeyinde yeni bir kimlik kazanmıştır; üniversite niteliğinde, yöneticisi okul hocaları tarafından seçilen bir rektör olan, tüzel kişiliğe sahip bir eğitim kurumuna dönüşmüştür. Bu yeni dönemde, eğitimde ihtisaslaşma su, yol ve demiryolu, inşaat (mimarlık) olmak üzere okulda üç şubeli eğitim dönemi başlamıştır (Kafescioğlu, 2010: 80).

25 Temmuz 1929 tarihinde, “müşterek kısım (fünun-u umumiyye) şubesi başkanlığına Mustafa Salim [Tunakan] Bey, yol şubesi başkanlığına Suphi [Tanıg] Bey (d. 1888), su şubesi başkanlığına Burhanettin [Berken] (1886-1951) Bey seçilmiş, henüz hocaları tayin olmayan mimârî ve inşaat şubesi reisliğine de vekâleten Fikri Santur seçilmiştir. Sonrasında bu görevi İhsan [Göze] (1897-1956) Bey devralmıştır. Böylece, Hendese-i Mülkiye Mektebi’nde sadece inşaat mühendisi ve mimar yetiştirirken, 1928’den itibaren Yüksek Mühendis Mektebi’nde yol, su, inşaat (mimârî) olmak üzere toplam üç uzmanlık alanı açılmıştır (Uluçay & Kartekin, 1958: 288-89).

18 Ağustos 1929 tarihinden itibaren uygulanmaya başlanan Yüksek Mühendis Mektebi Nizamnamesi, yukarıda bahsedildiği üzere üç ihtisas şubesine göre öğrenci yetiştirmek üzere düzenlenmiştir. Bu amaçla okulun öğretim kadrosu, son teknik gelişmeleri göz önünde bulundurarak yeni müfredat programları hazırlamaya başlamış, o za-

mana kadar uygulanan tüm müfredat programları gözden geçirilmiştir. Her ihtisas şubesine göre karma bir komisyonun programları hazırlamasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, yol şubesinin programını Fikri Santur, Tefrik Fazlı [Taylan] (1884-1976) ve İhsan [İnan]’ın hazırlaması uygun görülmüştür (Uluçay & Kartekin, 1958: 430).

Okulda yapılan yeni düzenlemeler kapsamında, okulda en az on sene hocalık yapmış, bilimsel becerilerini kanıtlamış, konusunda yayım yapmış olanların, bölüm başkanlarının ve Tedris Meclisi’nin üçte iki çoğunluğunun oylarını almak şartıyla, Müderris olarak kabul edilmeleri kararlaştırılmıştır. Ayrıca okulda önceden beri *Muallim* olarak çalışanların da *Müderris* olarak atanabilmeleri uygun görülmüştür. Mühendis Mektebi’nde önceden beri *Muallim* olarak çalışan ve bu şartları sağlayanlar arasından, Mehmet Emin [Kalmuk] (1869-1954), Mustafa Salim [Tunakan], Salih Murat [Uzdilek], Ali [Yar] (1885-1965), Kerim [Erim] ile birlikte Fikri [Santur] *Müderrisliğe* seçilen isimlerden bazılarıdır. Böylece Yüksek Mühendislik Mektebi’nde ilk defa *Müderrislik* pâyesi verilmiştir. Yeni eğitim kadrosu, Başvekil İsmet İnönü’nün imzası ve Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Paşa’nın onayladığı 7 Eylül 1929 tarihli karar ile kabul edilmiştir (Okay, 2007: 34).

1932 yılında, okulda mukâvemet-i ecsâm, demir ve ahşap köprüler dersini vermekte olan Fikri Santur (İBBAKSA-EK, Bel\_Mtf\_070649-1932, 8/8/1932), okulun ismi Yüksek Mühendis Mektebi’ne dönüştükten sonra tekrar yöneticiliğe, bu kez “*rektör*” sıfatıyla seçilmiştir. Bu görevi 18 Eylül 1932 ve 31 Mayıs 1935 tarihleri arasında yürütmüştür. Böylece Santur, Atatürk döneminde toplam iki kez okulun yönetiminin başına getirilmiştir (Kaçar et al., 2012: 293). Santur’un rektör olur olmaz karşılaştığı ilk sorun, Yüksek Mühendis Mektebi’nin Darülfünuna bağlanması gibi, okulun geleceği açısından son derece hayati bir meseledir. 1932 yılında, Yüksek Mühendis Mektebi inşaat şubesinin Güzel Sanatlar Akademisi’ne, yol ve su şubelerinin İstanbul Darülfünununun Fen Fakültesi mühendislik bölümüne bağlanması gündeme gelmiştir. Ancak bu durum Santur’un çalışmalarıyla önlenmiştir. Benzer şekilde, 1933 yılında İstanbul Üniversitesi Kuruluşu Kanunu’nda Yüksek Mühendis Mektebi’nin İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Mühendis Bölümüne bağlanması öngörülmüş, ancak bu durum da yine Santur’un yoğun çalışmalarıyla engellenmiştir (Kafescioğlu, 2010: 110).

1934’te Yüksek Mühendis Mektebi’ni ziyaret eden İsmet İnönü’ye (1884-1973), Fikri Bey ve diğer hocalar, İstanbul Üniversitesi’nde bulunan Elektro-mekanik Enstitüsü’nün Mühendis Mektebi’ne devredilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Aynı yıl İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi’ne bağlı olan Elektro-Mekanik Enstitüsü’nün Elektro-Mekanik Şubesi ve ayrıca 1935’te İstanbul’da Posta Telgraf Telefon İdaresi’ne teknik eleman yetiştirmek üzere kurulmuş olan PTT Mektebi-i Âlisi’nin, Muhabere (İletişim) Şubesi olarak Yüksek Mühendis Mektebi’ne bağlanması sağlanmıştır. Bu sayede Fikri Santur döneminde okul geniş bir teknik eğitim yelpazesine sahip ve beş şubeden oluşan teknik bir okul haline gelmiştir (Kafescio-

oğlu, 2010: 17, 67-68; Uluçay & Kartekin, 1958: 605, 724).

Santur'un rektörlüğü döneminde, öğretimin teorik olmaktan kurtarılması amacıyla öğrenciler, İstanbul'da ve Anadolu'da muhtelif sanayi merkezlerine götürülmüştür. 1934 senesinde öğrenciler, müderris Fikri Santur Bey'in teklifi üzerine Bilecik'teki "Canbaz Kaya" köprüsü montajında bulunmak üzere gönderilmişlerdir (Uluçay & Kartekin, 1958: 433).

Fikri Bey'in rektörlüğü döneminde okula kazandırdığı tüm bu kazanımların yanı sıra ayrıca laboratuvar imkânlarının geliştirilmesi, müfredatın gözden geçirilip gerekli değişikliklerin yapılması, öğrenim kadrolarının genişletilmesi gibi çalışmalarda da bulunulmuştur. Fikri Santur'un çalışmalarını destekleyen Nafia Vekâleti'nde görev değişikliğine gidilmiş ve sonrasında Ali Çankaya bu göreve getirilince okul ve bakanlık arasındaki uyumlu çalışma dönemi sona ermiştir. Bakanlığın bu dönemde okula müdahalesi artmıştır. Bu müdahaleleri daha fazla kabul etmek istemeyen Fikri Santur, görev süresinin dolmasını beklemeden 31 Mayıs 1935'te rektörlük görevinden istifa etmiştir. Uzun süredir baskılara direnen Santur'un istifası üzerine Çankaya kurum üzerindeki hâkimiyetini artırabilmek amacıyla girişimlerde bulunmuştur. 1935'te okulun tüzel kişiliği elinden alınarak Nafia Bakanlığı'na bağlı, yöneticisi eskisi gibi müdür olarak bakan tarafından atanan bir meslek okulu haline getirilmiştir (Okay, 2007: 38, 42, 44).

Fikri Santur'un istifası üzerine, bakanlık tarafından Suphi Tanıg müdür olarak atanmıştır. Okul, bakanlığın teknik eleman ihtiyacına göre belirlediği çerçevede beş kişiden oluşan "Tedris Meclisi" (Eğitim Kurulu), müdür ve yardımcıları ile yönetilmekteydi. Öğrenciler arasında "Heyet-i İhtiyariye" olarak anılan Tedris Meclisi, eğitimde de ağırlığı olan ünlü hocalardan oluşuyordu. Üyeleri uzun seneler hep aynı kalan bu meclisin üyeleri Burhan Berken (sucu), Burhanettin Sezerar (elektirikçi) (1886-1953), mukavemet hocası Fikri Santur, betonarme hocası İhsan İnan ve fizik hocası Salih Murat Uzdilek'ti (Kafescioğlu, 2010: 17) (Bkz. Resim 2).

Ankara'da daha modern bir okul kurulması kararlaştırılmış ve okulun Tedris Meclisi'nin fikir beyan etmesi istenmiştir. Verilecek cevabı hazırlamak ve kurulda tekrar görüşmek üzere Müderris Fikri Santur, Müderris Burhanettin Sezerar, Müderris Kerim Erim, Müderris Salih Murad Uzdilek'ten oluşan bir komisyon seçilmiştir. Üyeler arasında "modern mahiyette kurulacak bir mühendis yetiştirme müessesesinin gâye, program ve şekil bakımından nasıl olması icap eder?" sorusuna cevap bulmak için hararetli görüşmeler yapılmış, önemli fikirler ortaya atılmıştır. Hatta bu toplantıdan yaklaşık 10 sene sonra kurulacak olan Teknik Üniversite'nin temelleri bu toplantıda atılmıştır. Sonraki süreçte, aralarında Santur'un da bulunduğu Tedris Meclisi, okul hakkında alınacak önemli kararlarda da aktif rol oynamıştır. Örneğin, Tedris Meclisi'nin 7/12/1937 tarihli 128. toplantısında, yol ve su şubelerinin birleştirilerek inşaat şubesinin kurulması

görüşülmüş ve sonrasında karara bağlanmıştır (Uluçay & Kartekin, 1958: 291-93). Kerim Erim, Salih Murad Uzdilek ile birlikte Fikri Santur'un da bu toplantıda yer alması, mühendislik eğitimine yön veren önemli bilim insanları arasında Santur'un da olduğunu göstermektedir.

Mühendis Mektebi hocaları, bilgilerini halk ile paylaşmak için 1938 yılında okulda konferanslar serisi düzenlenmişlerdir. Halka açık verilen konferanslardan birinde Santur, "Demir İnşaatı Kaynak" başlıklı bir konuşma vermiştir (Haber, 1938: 2).

Fikri Santur, Yüksek Mühendis Mektebi'nde, aralarında Mustafa İnan'ın (1911-1967) da olduğu, pek çok önemli simânın hocalığını yapmıştır. Mustafa İnan Yüksek Mühendis Mektebi'nde öğrenci iken, Fikri Santur'un "mümeyyiz" olduğu bir sınava katılmıştır (Atay, 1992: 101, 124). İnan, Yüksek Mühendis Mektebini 1937 yılında birincilikle bitirdikten sonra Zürih'teki Eidgenössische Technische Hochschule Zürih'de (ETH) fotoelastisite üzerine doktora başlamıştır. Santur, Mustafa İnan'ın ETH-Zürih'de doktora yapmasına ön ayak olmuştur (Altay & Dökmeci, 2001: 93-94). İnan 1941'de doktorasını tamamlayıp yurda dönmüş, mezun olduğu okulda müderris muavini olarak çalışmaya başlamıştır. Mustafa İnan, 1946 yılında Fikri Santur'un emekli olması üzerine Teknik Mekanik ve Genel Mukavemet kürsüsü şefliğine, Santur'un yerine (İnş. Müh. Odası, 1967: III) profesör unvanıyla atanmış ve bu görevini 1967'ye dek sürdürmüştür. 1954-1956 arasında İnşaat Fakültesi Dekanı 1957-1959 arasında da İstanbul Teknik Üniversitesi rektörü olarak görev yapmıştır (Eden & Irzık, 2021). 1967 yılında bir süre TÜBİTAK bilim kurulu başkanlığı görevini de yürüten İnan'a, "İstanbul Teknik Üniversitesi'nde 1940'larda başlayıp 1967'deki vefatına kadar tatbiki mekanik dalındaki bilimsel çalışmaları, eşsiz hocalığı ve çok sayıda genç araştırmacı ve bilim adamı yetiştirmek suretiyle modern anlamda bir ekol kurmuş olması dikkate alınarak" 1971'de TÜBİTAK Hizmet Ödülü verilmiştir (Altay & Dökmeci, 2001: 95-96; Eden & Irzık, 2021).

Mustafa İnan doktorasını bitirip yurda döndükten sonra da muhtemelen asistanı olarak katıldığı Santur'un bir dersi hakkındaki izlenimlerini "Fikri Santur Hoca, tahtayı, resim yapar gibi doldururdu ve kompozisyonu bitirince de elinden tebeşiri bırakırdı ve tam o sırada zil çalmış olurdu. İnsan film gibi takip ederdi her şeyi tahtada" ifadeleriyle dile getirmiştir (Atay, 1992: 101, 124).

## 6. Kondüktör Mektebi'ndeki Hocalığı Hakkında

İstanbul Teknik Üniversitesi ve Mühendislik Tarihimiz adlı eserde, Turuk-u Maabir Mektebi'ne bağlı ve iki yıllık eğitim veren Kondüktör Mektebi'nin açılmış olması ihtimalinden bahsedilmektedir. Ayrıca bu okulun ders programından başka bir malumat bulunmadığı da bildirilmektedir. Muhtemelen mühendislik mektebinden daha alt seviyede eğitim görmek isteyen talebelerin de-



*Heyet-i İhtiyariye (1943 Arı Yılığ)*  
*Tedris Meclisi (Eğitim Kurulu).*

**Resim 2.** Aralarında Fikri Santur'un da (soldan üçüncü) olduğu Tedris Meclisi'nin karikatürü (Kafescioğlu, 2010: 18).



**Resim 3.** Yüksek Mühendis Okulunun İstanbul Teknik Üniversitesine dönüştükten sonra 1945 yılında mezun olan öğrencilerin o tarihteki öğretim kadrosuyla çektiikleri fotoğraf. Fikri Santur, birinci sırada soldan sağa dokuzuncu şahıs (Bir, 2016: 65)

vam ettikleri bir mektep olmalıdır (Kaçar et al., 2012: 154). Osmanlı yüksek teknik eğitiminde Nafia Kondüktör Mektebi adıyla kurulan ikinci kurum, Osmanlı sivil yüksek teknik eğitiminde Nafia Nezaretî'nin (Bayındırlık Bakanlığı'nın) mühendislere yardımcı unsurlar yetiştirmek üzere kurmuş olduğu Kondüktör Mektebi Âlisi'dir. 1911 yılında, bazı küçük değişikliklerle Paris'teki École de Conducteur'ün programı tatbik edilmiş ve öğrenci-

lere bayındırlık işleri hakkında genel bilgiler verilmiştir. Okulda okutulan dersler şunlardır; Usul-ü umum-i inşaat, İnşaat-ı miyahiye, Turuk-u adiyeye ve demiryolları, Hendese-i tersimiye, Malzeme-i insaiye, Topografya, Mimari ve resim, Usul-ü mesaha, Resm-i hatti, Kitabet, Hesap, Cebir, Köprücülük, Mihanik ve Müsellesat. 1923 yılında adı "Nafia Fen Mektebi" olarak değiştirilen okul, 1923 Eylül ayından itibaren, o sırada Fikri Santur'un da

görev yaptığı Gümüşsüyü yerleşkesine nakledilerek orada Mühendis Mekteb-i Âlisi ile birlikte öğretime devam etmiştir. 1926 yılında ise okulun eğitim süresi iki yıldan iki buçuk yıla çıkarılmıştır (Ergin, 1977: 1516-17). Nafia Fen Okulu, aynı binayı kullandıkları Yüksek Mühendis Mektebi ile ortak olarak özellikle malzeme laboratuvarlarını kullanmaktadırlar. Buradan hareketle her iki okulda aynı hocaların derse girmesi doğal karşılanabilir (Bayındırlık İşleri Dergisi, 1935: 161). İnşaat fen memuru yetiştiren üç sınıflı bir okul olan Nafia Fen Mektebi 1 Haziran 1937 tarihinde lağvedilerek İstanbul Teknik Okulu adını almıştır. Bu okula bina olarak Yıldız'daki Saray'ın şehzade daireleri seçilmiştir. Yan yana dört binadan oluşan bu daireler birleştirilip “tedrisat binası” haline getirilerek üç yüz öğrenciye hizmet vermesi hedeflenmiştir. Bu okul ilerleyen süreçte Yıldız Teknik Üniversitesi'nin temelini oluşturmuştur (Bayındırlık İşleri Dergisi, 1939: 307, 311).

Fikri Santur'un oğlu Mustafa Santur<sup>3</sup> tarafından İTÜ Merkez Kütüphanesine hediye edilen *Muhtasar Mihanik* kitabının üzerinde “1330/1914, Yayımlayan: Turuk-u Mabir Kondüktör Mektebi” ibaresi yer almaktadır (Yüngül, 1952: 10). Buradan hareketle, Santur'un (yukarıda bahsi geçen muhtemelen ilk) Kondüktör Mektebi'nde *Muhtasar Mihanik* dersi verdiği ve sonrasında da bu dersin notlarını bastırdığı tahmininde bulunulabilir. Gerçekten de Santur, Osmanlı Mimar ve Mühendisler Cemiyeti üye formunda kendisini kondüktör mektebinde hoca olarak tanıtmaktadır (SALT Araştırma, 2021: 34).

Kondüktör Mektebi, Nafia Fen Mektebi'ne dönüştükten sonra da Fikri Santur, bu okulda “Mihanik” dersi vermiştir. Okulun yıllara göre hoca ve ders dağılımı tam olarak tespit edilememekle birlikte, *Bayındırlık İşleri Dergisi*'nde çıkan okul hakkındaki bir haberde, aralarında Santur'un da olduğu hocaların verdikleri dersleri Tablo 1'de görmek mümkündür (Bayındırlık İşleri Dergisi, 1936: 210)

## 7. Sahadaki Mühendislik Çalışmaları

Santur'un mühendislik mesleğindeki bilgisinden faydalanmak isteyen bazı resmî kurumlar kendisine teknik müşavirlik vazifesi vermişlerdir. 18 Mayıs 1901/5 Mayıs 1317'den 13 Mart 1912 / 29 Şubat 1327'ye kadar Nafia Nezareti'nde ve 1/8/1926'dan 1/10/1932'ye kadar İstanbul Vakıflar Baş Müdürlüğü'nde çalışan Santur, hem üniversitedeki hem de bu resmî kurumlardaki görevini eş zamanlı yürütmüştür (Uluçay & Kartekin, 1958: 354; Yüngül, 1952: 2). Okul İTÜ adını aldıktan sonraki ilk rektörü Tefvik Taylan, Santur'un emekliliği dolayısıyla yaptığı konuşmada “Santur okuldaki öğretim vazifesi ile beraber Nafia evkaf fen heyetlerinde de vazife alarak na-

**Tablo 1.** Nafia Fen Mektebi'nin hocaları ve verdikleri derslerin tablosu.

Dersin Adı	Muallimin Adı
İnşaat-ı Meyahiye	Mühendis Süleyman Sırrı (Merhum Nafia Vekili)
Usul-i Umumii	İbrahim Fikri (halen Demiryolları İnşaat Reisliği Fen Heyeti Müdür muavini)
Turuk-u adiyeye ve demiryolları	Osman Fitri (merhum Turuk ve Muabir Müdürü Umumi Muavini)
Topoğrafya	İbrahim (merhum Nafia Fen Mektebi Müdürü)
Hendese-i tersimiye ve malzeme-i inşaiye	Sabri (merhum Turuk ve Muabir Müdüriyeti Umumiyesi Fen Heyeti Reisi)
Mimari ve resim	Sami (Mühendis Mektebi Eski Müderrisi alen mütekait)
Resm-i hattî	Ressam Onnik (bugün de aynı ders muallimi)
Usul-i mesaha	M. Tefvik (İstanbul Nafia Mühendisliğinden ve aynı ders muallimliğinden mütekait)
Köprücülük	Reşit İzzettin (Turuk ve Muabir Müdürü Umumi eylevm mütekait)
Mihanik	Fikri Santur (halen Yüksek Mühendis Mektebi profesörü)
Hesabî cebir, müsellestat	Hazım (Mektebin ilk Müdürü)

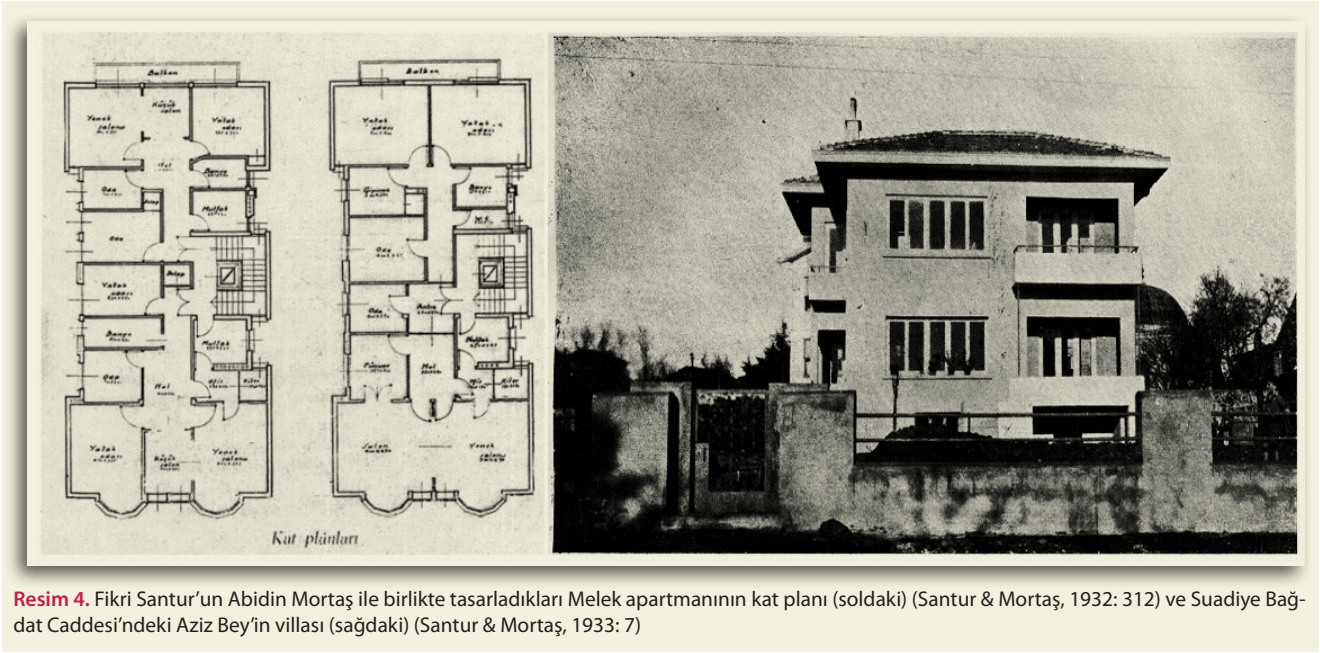
zarî bilgisi yanında mesleki ve ameli tecrübesini de tevsiye muvaffak olmuştur” ifadelerini kullanmıştır (Kafescioğlu, 2010: 159).

Mühendis Mektebi'nin ilk sivil müdürü Mehmet Refik Fenmen'in idaresi döneminde (20 Mart 1910-28 Eylül 1913) Mühendis Mektebi'ne yeni bir bina yapılması için girişimlere başlanmıştır. Yeni laboratuvar ve atölyeleri içine alacak bu projenin yürütülmesi sırasında Mimar Kemâlettin Bey ile birlikte betonarme hesaplarını hazırlayan Belçikalı mühendis Dikman ve Santur Bey de görev yapmışlardır (Uluçay & Kartekin, 1958: 215).

Santur eğitim-öğretim çalışmalarına paralel olarak meslekî sahada da önemli görevlerde bulunmuştur. Örneğin, Haydarpasa-Anadolu Demiryolları Hattı'ndaki köprülerin tamiri ve yeniden inşası yöntemini belirleyen komisyon üyesi (BOA, İTÜ.MÜM., 60/79/1, 10 Ni 1340/10 Ni 1924), Anadolu-Bağdat Demiryolları Hattı'ndaki tahrip olmuş demir köprülerin betonarme olarak inşasını değerlendiren komisyon üyesi (BOA, İTÜ.MÜM., 60/106, 24 Ni 1340/24 Ni 1924), Ayasofya Camii'nin kubbe ve duvarlarında oluşan bozulmaları incelemek üzere oluşturulan komisyon üyesi (BOA, İTÜ.MÜM., 67/25/1-2, 14 T 1341/14 T 1925) sahada yürüttüğü görevlerden birkaçıdır. Bunlara ek olarak bugün mukavemet hesaplamaları Santur tarafından yapılmış birçok büyük yapıya İstanbul Beyoğlu civarında rastlamak mümkündür. Özellikle, bir hayır işi olarak yürüttüğü, yapımına Haziran 1945'te

<sup>3</sup> Mustafa Santur (1905-1981), 1933 yılında Amerika Stanford Üniversitesinde doktorasını tamamlamıştır (Altay & Dökmeçi, 2001: 94). Yüksek Mühendis Mektebi Tedris Meclisinin 12 Eylül 1933 tarihli 53. toplantısı tutanaklarına göre, doktorasını tamamlayan Mustafa Santur, 35 lira maaşla fizik ve elektrik dersleri müderris muavinliğine başlamasına karar verilmiştir. O sırada okulun rektörü olan babası Fikri Santur, oğlu hakkındaki bu toplantıya iştirak etmek istemeyerek toplantıdan ayrılmıştır (Uluçay & Kartekin, 1958: 311). Mustafa Santur'un girişimiyle 1954 yılında İTÜ Radyosu'nun yayımları vermeye başlanmıştır. Santur'un ayrıca Teknik Üniversite Televizyonu'na ve Türkiye'ye televizyonun gelmesine de katkıları olmuştur (Kaçar et al., 2012: 249-52). İTÜ'de Elektrik-Elektronik Mühendisliği'nin kurulmasında da emeği geçmiştir (Ülgür, 2003: 6). Babası gibi okulda idarecilik görevi yürüten Mustafa Santur, 26 Mayıs 1954-25 Haziran 1955 tarihleri arasında İTÜ'nün rektörlüğünü yapmıştır (Kaçar et al., 2012: 294). Oğul Santur emekli olduğu 1975 yılına kadar görev yaptığı ve 1973 yılına kadar başkanlığını yürüttüğü Yüksek Frekans Tekniği Kürsüsü'nde verdiği dersler ve kurduğu laboratuvarlarda elektronik ve haberleşme mühendisliği disiplininin kurulup gelişmesi konusunda öncü katkılar yapmış ve bu hizmetleri nedeni ile anısına 1983 TÜBİTAK Hizmet Ödülü verilmiştir. İTÜ'deki hizmetleri yanında Robert College'da ve Yıldız Teknik Okulu'nda dersler vermiş, Atom Enerjisi Komisyonu, Genel Kurmay Başkanlığı Ar-Ge kurulu ve ODTÜ Mütevelli Heyeti üyeliklerinde bulunmuştur (İTÜ, 2017).





**Resim 4.** Fikri Santur'un Abidin Mortaş ile birlikte tasarladıkları Melek apartmanının kat planı (soldaki) (Santur & Mortaş, 1932: 312) ve Suadiye Bağdat Caddesi'ndeki Aziz Bey'in villası (sağdaki) (Santur & Mortaş, 1933: 7)

başlanan ve 1949'da ibadete açılan Şişli Camisi'nin statik hesaplarını Santur yapmış, tatbikat sırasında, planları hazırlayan mimar Vasfi Egeliye yardım etmiştir. Bu caminin yapımında başta Lütfi Kırdar olmak üzere, döneminin pek çok önemli mimar ve mühendisinin katkısı olmuştur (Egeli, 1953: 172, 177).

Tespit edebildiğimiz kadarıyla, Santur'un mimar Abidin Mortaş ile birlikte tasarladıkları özel mülkiyet olan toplam üç bina mevcuttur (Akay, 2011: 71; Aslanoğlu, 1986: 36). Bu binaların ilki 1932 yılında yapımı tamamlanan İstanbul Nişantaşı Rumeli caddesindeki Melek Apartmanı'dır (Santur & Mortaş, 1932: 311-16). Diğer iki bina da yine İstanbul Suadiye Bağdat caddesinde bulunan, Aziz Bey ve Feride hanımlara ait müstakil iki ayrı villadır (Santur & Mortaş, 1933: 7-14). Mortaş ve Santur, her üç binanın yapımına dair detayları ve villaların planlarını, yazdıkları iki makalede ayrıntılı olarak anlatmışlardır (Bkz. Resim 4).

Bunların dışında Santur'un sahadaki başka pek çok çalışmada imzasına rastlamak mümkündür. Betonarme yapı tekniği konusunda verdiği bir konferans sırasında yüksek mimar Şemsa Demiren, Santur'un tecrübesi ve sahada yaptığı işler hakkında şunları aktarmaktadır (Demiren, 1950: 37):

*Türkiye'de betonarmenin ilk tatbiki başladığı tarihleri ve ilk misallerini öğrenmek için, bugün memleketimizin en eski inşaatçısı olan Profesör Fikri Santur'a müracaat ettik...Üstadın söylediğine göre, ilk betonarme eser Darıca'daki Arslan çimento fabrikasının kuruluşu ile başlamaktadır. Bu fabrikanın bacasını bizzat Fikri Santur demirli betondan yapmıştır...Profesör Fikri Santur 1912'de 4. Vakıf Hanı'nda ilk betonarme kubbeyi yapmıştır...Yine Prof. Fikri Santur'a göre Bandırma iskelesindeki caminin kubbesi ve Eskişehir Çarşu Camii,*

*Meşrutiyet devrinde yapılmış ilk betonarme inşaatlardır.*

Santur Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti'ne, 1 Kânun-ı Sâni 1336/1 Ocak 1920 tarihinde "mühendis Fikri [Santur] Bey (Selanik) Mühendis Mektebi muallimi Osmanlı Anonim İnşaat şirketi müdürü" ibaresiyle kaydolmuştur (Okay, 2008: 127, 129). Buradan Santur'un 1920 tarihinde Osmanlı Anonim Şirketi müdürü olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Santur'un sahadaki üretkenliğini anlaşılır kılmaktadır.

Sahadaki bu tip inşaat işlerinin dışında Fikri Santur, 1918 yılında Haliç Vapurlar Şirketi idare meclisi üyeliği de yapmıştır (Akyıldız 2007: 155, 169). Söz konusu şirket, Haliç'te vapur işletmek üzere, 2 Aralık 1909 tarihinde kurulmuştur (Yılmaz, 2011: 423).

## 8. Katıldığı Kongreler

Tevfik Taylan'ın Santur'un emekliliği dolayısıyla verdiği konuşmadan: "Profesör Fikri Santur okuldaki öğretim vazifesi ile beraber...bilhassa Meşrutiyet'in ilanından sonra Avrupa'ya yaptığı seyahatler ve orada ilim ve fen adamları ve müesseseleri ile yapmaya fırsat bulduğu temaslara görgüsünü artırmış ve olgunluğunu herkese tanıtmıştır" (Kafescioğlu, 2010: 159) ifadelerini kullanmıştır. Santur'un anısına Yüngül de benzer şekilde Santur'un, Avrupa'da düzenlenen uluslararası bazı bilimsel kongrelere katıldığını bildirmektedir (Yüngül, 1952: 2).

12-17 Eylül 1926 tarihinde İsviçre'nin Zürih kentinde gerçekleşen 2. Internationalen Kongresses für technische Mechanik / 2nd International Congress for Applied Mechanics başlıklı Uygulamalı Mekanik Kongresi'ne (Eberhard & Juhasz, 2016: 119) delege (murahhas) olarak Kerim Erim ile birlikte katılmışlardır. Bu haber *Fen Âlemi* dergisinin 15 Eylül 1926 tarihli sayısında duyurulmuştur (Bahadır, 2001: 155-56). Kerim Erim'in bu kongrede bildiri sunduğuna dair herhangi bir bilgi mev-

cut değildir (Duru, 2019: 57). Benzer şekilde Santur'un da bu kongrede sunduğu bir bildiriye rastlanmamıştır. Ağustos 1926'da Dönemin Cumhurbaşkanı Atatürk imzalı bir kararname ile her iki delege için siyasi pasaport çıkarttırılması kararlaştırılmıştır (BCA, 30-18-1-1/20-1-1, 08/08/1926). Erim ve Santur'un bu kongredeki harcırah ve yol giderleri için Mühendis Mektebi ile İstanbul Defterdarlığı arasında bir dizi yazışma gerçekleşmiştir (BOA, İTÜ.MÜM., 77/87/1, 8/01/1927; BOA, İTÜ.MÜM., 78/12/1, 7/02/1927).

Bunun dışında Santur, 13 Mayıs 1926'da Varşova'da yapılan Beynelminel Mühendisler Kongresi'ne Türkiye'yi temsilen katılmıştır (BOA, İTÜ.YMMek., 2/5/1-15, 15/01/1927). Santur'un başka kongrelere katılmış olması da muhtemeldir. Çünkü özellikle *Mühendis Mektebi Mecmuası*'nda Washington ve Cezayir'de düzenlenen bazı kongrelerin bildirimlerini çevirerek yayımlamıştır. Ancak bu makalelerinde kendisinin de bu kongrelere katıldığına dair bir bilgi mevcut değildir (Bkz. Ek, Makaleleri).

Santur katıldığı kongreler dışında, 1914 yılında "bilgisini artırmak" için de Avrupa'da bulunan "dar'ül-sınâ'at" yerlerine (meslek, zanaat merkezleri) ziyaretlerde bulunmuştur. Santur'un bu ziyaretlerini Nafia Nezareti tarafından desteklenmiştir (BOA, İTÜ.MÜM., 7 H 1330/20 H 1914; BOA, İTÜ.MÜM., 23/114/1, 29 H 1330/12 Tem 1914).

## 9. Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti'ne Üyeliği

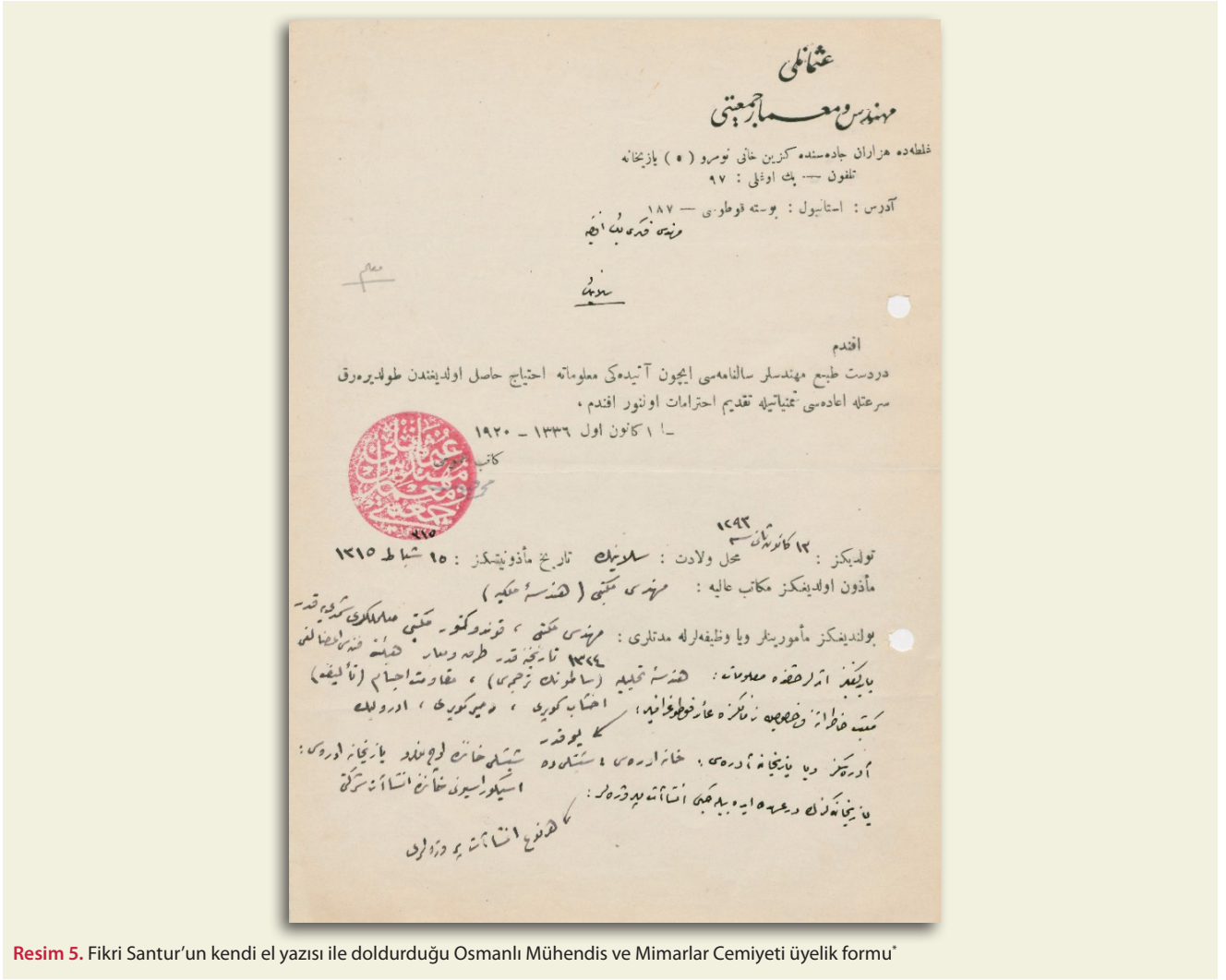
1908'de Meşrutiyet'in ilanından sonra çeşitli siyasi partiler ve derneklerin sayılarında ciddi bir artış yaşanmıştır. Örgütlenmelerini tamamlayan mühendislerin bir kısmı da Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti adıyla Eylül 1908 tarihinde kendi derneklerini kurmuşlardır (Günergun, 1987: 156-57). Devrin önde gelen kişilerini bir araya getiren bu derneğin yayın organı olan *Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti Mecmuası*'nda, mühendisliğin hemen her alanındaki muhtelif konulara yer verilmiştir (Okay, 2004b: 633-34). Santur'un bu dergide toplam dört makalesi yayımlanmıştır (Günergun, 1987: 190-91). Derneğin kuruluşunu takip eden iki yıl içindeki (Eylül 1908-Ağustos 1910) aslı üye listesinde Fikri Santur yer almamaktadır. Nisan 1912 tarihinde cemiyet toplantılarının yeni bir çağrıya kadar ertelendiği duyurulmuştur. Muhtemelen 1912-1919 tarihleri arasında ülkedeki savaş şartlarından dolayı, cemiyetin herhangi bir faaliyeti olmamıştır. Bu zor şartlara rağmen 1919 baharında cemiyet üyeleri tekrar bir araya gelmeye teşebbüs etmişler, Temmuz 1919'da da yeni bir idare heyeti seçmişlerdir (Günergun, 1987: 170,184-187). Takip eden süreçte Fikri Santur Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti'ne, 1 Kânun-ı Sâni 1336/1 Ocak 1920 tarihinde aslı üye olarak 49 kayıt numarası ile "muallim mühendis Fikri [Santur] Bey (Selanik) Mühendis Mektebi mukavemet-i ecsam ve demir ve ahşap köprüler muallimi Osmanlı Anonim İnşaat şirketi müdürü" ibaresiyle kaydolmuştur (Okay, 2008: 127, 129).

Kocaman'ın bildirdiğine göre, SALT Araştırma açık erişim dijital arşivi, Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti'nin üyelerinin kendi el yazıları ile hazırladığı özgeçmiş belgelerini okuyucunun hizmetine sunmuştur. Bu belgelere göre Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti, 1 Aralık 1920 tarihini taşıyan hazır bir formu üyelerine iletmış ve onlardan doldurarak geri göndermelerini istemiştir. Formlarda Cemiyet üyesinin doğum tarihi, doğum yeri, mezuniyet tarihi, mezun olduğu yüksek okul, çalıştığı işler ya da memuriyet ve çalışma sürelerini içeren bilgiler sorulmaktadır (Kocaman, 2021: 393-94). Söz konusu belgelerin içinde Fikri Santur'un da kendi el yazısı ile doldurduğu form da yer almaktadır. Santur'un bu belgede çalıştığı kurumlardan ve yazdığı eserlerden bahsetmektedir. Ayrıca Santur, bu belgede şahsına ait bir inşaat şirketinin adresini Aşşikürزيونi Hanı olarak vermekte ve her türlü inşaat projesini yaptıklarını belirtmektedir (SALT Araştırma, 2021: 34) (Bkz. Resim 5). Söz konusu han Galata Bankalar Caddesindedir (İstanbul Umum Han Odabaşılar Derneği, 1946: 3).

Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti, Osmanlı Devleti'nin en değerli mimar ve mühendislerini bünyesinde bulundurması sebebiyle, çeşitli mühendislik ve mimarlık uygulamaları sırasında sık sık fikirlerine başvurulmuş bir kurum olmuştur. 18 Temmuz 1920'de "Şehremaneti<sup>4</sup> Betonarme Talimatnamesi"nin uygulamaya konulmasıyla, "şehremaneti heyet-i fenniyesi müdürü" tarafından cemiyete müracaat edilerek konu hakkında cemiyet üyelerinin görüşleri istenmiştir. Bunun üzerine cemiyet idare meclisi, aralarında Santur'un da olduğu bir komisyon kurulmasına karar vererek, bu komisyonun hazırladığı raporu şehremanetine sunmuştur. Şehremanetin cemiyet üyelerinin bir apartmanın projesi hakkında fikir beyan etmelerini istemiş, değerlendirme için yine aralarında Santur'un da olduğu bir komisyon kurulmuştur. Bu komisyon üyeleri tarafından hazırlanan raporlar dışında Mimar Kemaleddin Bey de rapor hazırlamış, bu raporların münakaşası sonunda Fikri Bey ve arkadaşlarının raporunun şehremaneti heyet-i feniyesine gönderilmesine karar verilmiştir (Günergun, 1987: 175-76). Görünen o ki Santur, cemiyetin sık sık fikrine ve bilgisine başvurduğu bir şahsiyettir.

Cemiyetin 6 Ağustos 1919'da yapılan ilk idare meclisi toplantısında, her mali senenin ilk haftasında Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti Salnâmesi adı altında bir yıllık yayımlanmasına karar verilmiştir. Bu yıllığın yayımlanabilmesi için mühendislerden makale göndermeleri istenmişse de hiçbir makalenin gelmemesi sonucu salnamenin yayımından vazgeçerek yerine Santur'un Mühendis Mektebi'nde okutmakta olduğu *Ahşap Köprüler* kitabının tüm mühendislere faydalı olacağı düşüncesiyle, basılmasına karar verilmiştir. Ancak, bu kitap için yeterli sayıda abone kaydedilemediğinden, kâğıt parası ve basım masraflarının yüksekliği sebebiyle kitabın basılmasından vazgeçilmiştir (Günergun, 1987: 176-77; Okay, 2008: 119-21; Ünalın, 2002: 258). Sonrasında bu eser, 1922 yılında, Mühendis Mektebi Talebe Teavün Sandığı

<sup>4</sup> Şehremaneti, Osmanlı İmparatorluğu'nda, bugünkü belediye zabıtası görevini yapan, şehrin temizlik ve güzelliğiyle ilgilenen yerel yönetim.



Resim 5. Fikri Santur'un kendi el yazısı ile doldurduğu Osmanlı Mühendis ve Mimarlar Cemiyeti üyelik formu\*

\* Belgenin makalenin yazar tarafından yapılan transliterasyonu şu şekildedir (Santur'un kendi el yazısı ile yazdığı kısımlar tırnak içine alınmıştır): Osmanlı Mühendis ve Mimarlar Cemiyeti, Galatada Hezârân Caddesinde Güzinhâni numero (5) yazîhâne. Telefon-Beyoğlu: 97. Âdres: İstânbül: posta kutusu-187. "Mühendis Fikri Beyefendi, Selânik, muallim". Tevellüdünüz: "12 Kânun-ı Sâni 1293". Mahall-i vilâdet: "Selânik". Tarih-i mezûniyetiniz: 15 Şubat 1315. Mezûn olduğunuz mekteb-i âliyye: "Mühendis mektebi (Hendese-i Mülkiye)". Bulduğunuz me'mûriyetler veyâ vazîfelerle müddetleri: "Mühendis mektebi, kondüktör mektebi mu'allimlikleri şimdiye kadar. 1324 tarihine kadar turuk ve maabir heyet-i fenniyyesi azalığı" Yaptığınız eserler hakkında ma'lûmat: "Hendese-i Tahliî (Salmon'dan tercüme), Mukâvemet-i Ecsâm (te'lif), Ahşap Köprü, Demir Köprü, İdrolik". Mekteb hâtîrât ve husûsiyyet zamanlarına 'aid fotoğraflar: "Yoktur". Adresiniz veya yazîhâne adresi: "Hâne adresi: Şişli'de Şişli hanında üç numero. Yazîhâne adresi: Asikürasyonu hanının inşaat şirketi. Yazîhanenizin deruhte edebileceği inşaat projeleri: Her nev' inşaat projeleri."

tarafından neşredilen Mühendis Mektebi Mecmuası neşriyatından 1 numaralı kitap olarak yayımlanmıştır (Günergün, 1987: 177; Ünalın, 2002: 270).

## 10. Eserleri Hakkında Genel Değerlendirme: Bir Mühendislik Ansiklopedisti Olarak Fikri Santur

Yüngül, Santur'un eserleri hakkında "Santur'un eserleri birbirini tamamlamakta ve heyet-i umûmiyesi bir mühendislik ansiklopedisi teşkil etmektedir" ifadelerini kullanırken (Yüngül 1952: 4-5) Uluçay & Kartekin ise benzer şekilde, "Eserlerinin özelliği birbirini tamamlar mahiyette olmasıdır. Âdetâ bir mühendislik ansiklopedisi meydana getirmiştir... Eserlerinin çoğu mektepte ders kitabı olarak senelerce okutulmuş, memleketimizde büyük bir ihtiyacı karşılamıştır" ifadelerini kullanmışlardır (Uluçay & Kartekin 1958: 355). (Santur'un kitap makalelerinin ayrıntılı künye bilgileri için bakınız Ek, Eserleri)

Almanca, Fransızca ve İngilizceye hakim olduğunu bildiğimiz (Ünsaç, 1951: 4; DH. SAİDd., 17/53, 29 Z 1294/4 Oc 1878) Santur'un tespit edebildiğimiz çeviri ve telif toplam 16 kitabı mevcuttur. Bu kitapların bazılarının hem Osmanlı hem de Cumhuriyet Dönemi'nde birden çok baskı yapmış ciltleri de vardır. Santur'un kitaplarındaki çeşitlilik makalelerinde de söz konusudur. Tespit edebildiğimiz kadarıyla Santur'un 1909-1944 yılları arasında 8 dergide toplam 57 makalesi yayımlanmıştır. Bu makalelerinin bazıları çeviri, bazıları inşaatını yürüttüğü yapıların planlarının tanıtımı, bazıları da Santur'un telif makalelerinden oluşmaktadır.

Eserlerinden birçoğunun telif hakkını talebelerine ve çalıştığı kuruma bağışlayan ve meslekî bilgisini hayır işleri uğrunda seferber eden Santur'un özellikle mühendislik alanında pek çok eseri bulunmaktadır. *Mukâvemet ve Muvâzenet-i Tersimiye Dersleri* (cilt 1,2,3), yani kısaca *Mukavemet* eseri Santur'un en önemli eseridir. Yazar, ahşap ve demir köprülere dair yazdığı diğer eserlerde

mukavemetin önemli kısımlarını tekrar etmeyerek *Mukavemet* kitabının cilt, bölüm ve sayfa numaralarını anmak suretiyle atıf yapmıştır (Yüngül, 1952: 4). Eser ilk baskısını 1321<sup>R</sup>/1905<sup>M</sup> yılında Hendese-i Mülkiye Mektebi'nde okutulmak üzere, son baskısını 1934 yılında yapmıştır. Bu eserin 4. cildi ise 1940 yılında, Yüksek Mühendis Mektebi Kütüphanesi'nce basılmıştır. Çok muntazam bir plana göre düzenlenmiş, çok anlaşılır bir dille yazılmış olan eser, August Föppl'ün (1854-1924) *Vorlesungen Über Technische Mechanik*<sup>5</sup> adlı eseri büyük ölçüde temele alınarak yazılmıştır (Yüngül, 1952: 8-9).

1909/1312 tarihli Mühendishane-i Berri-i Hümayûna ait bir kitap kataloğunda, 206 eserden 124'ünün askerlikle ilgili teknik bilgileri içerdiğini, 65'inin sivil mühendisliğe ilişkin matematik ve fizik olduğu görülmektedir. Bu eserlerin sivil mühendislikle ilgili olan başlıcaları arasında Santur'un *Mukavemet-i Ecsam* ve *Mukavemet-i Tersimiyye* adlı eserleri de yer almaktadır. Mühendis Mektebi kendi matbaasına 1923 yılında kavuşmuştur. Bu tarihten sonra yeni harflerin kabulü ve okulun adının 1928'de Yüksek Mühendis Mektebi olarak değiştirilmesine kadar toplam 21 eser yayımlanmıştır. Bu eserlerin en önemlileri arasında Santur'un *Ahşap Köprüler*, *Mukavemet-i Ecsam* ve *Muvazene-i Tersimiyye*, *Hendese-i Musattaha*, *Demir Köprüler* kitapları da yer almaktadır (Uluçay & Kartekin, 1958: 205-6).

Santur'un muhtemelen mühendislik öğrencilerini teorik açıdan da desteklemek için çevirdiği analitik geometri ve geometriye dair eserleri de mevcuttur. Bu eserlerin başlıcası olarak Santur'un Hendese-i Mülkiye Mektebi'ndeki ilk hocalık yıllarında kaleme aldığı ve George Salmon'dan<sup>6</sup> çevirdiği *Hendese-i Halliyye*<sup>7</sup> sayılabilir. Santur'un eseri, Osmanlı döneminde yazılmış *önemli* analitik geometri kitaplarından biridir (Takıcak, 2017: 312).

Santur'un çevirdiği bir diğer eser, Fransız matematikçilerden Eugène Rouché'nin geometri hakkındaki eseridir. Bu eser Mühendis Mektebi'nde ders kitabı olarak kullanılmıştır. İçerik olarak dikkate değer malumat içerdiği için, Fikri Santur tarafından Fransızca eserin düzlemsel geometriye ait birinci kısmından yapılan tercümenin basılmasıyla *Hendese, Birinci Kısım* meydana gelmiştir. Eserin tamamının Fikri Bey, Tahsin Bey ve Said Bey tarafından tercüme edilen ilk baskısı 1910 yılında yapılmıştır. Fikri Bey'in tercüme ettiği ilk kısım 1927 yılında müstakil olarak basılmıştır (Yüngül, 1952: 6-7). Eugène Rouché'nin kitabının ilk kısmının çevirisi olan eserde sentetik geometriye ilişkin doğru, daire, homoteti, aks, çokgenler gibi temel konular işlenmiştir (Rouché, 1927).

Santur'un kitapları Cumhuriyet Dönemi'nde de Mühendis Mektebi'nin temel başvuru kaynağı olmaya devam

etmiştir. *Mühendis Mektebi Mecmuası*'nın Ekim 1928 tarihli sayısında Fikri Santur'un *Ahşap Köprüler*, *Mukavemet-i Ecsam*, *Demir Köprüler*, *Hendese-i Mücesseme*, *Hendese-i Musattaha* adlı eserlerinin Yüksek Mühendis Mektebi Kütüphanesi'nde satıldığı duyurulmuştur (Okay, 2004b: 122).

Santur'un kitaplarının yanında çok sayıda makalesi de mevcuttur. Santur'un ilk makaleleri II. Meşrutiyet Dönemi'nde *Osmanlı Mühendis ve Mimarlar Cemiyeti Mecmuası*'nda ve *Genç Mühendis'te* yayımlanmıştır. Özellikle *Genç Mühendis* dergisinde bir yazı dizisi şeklinde yayımlanan "Argan Usûlü"<sup>8</sup> başlıklı makaleleri kompleks sayılar hakkında Osmanlıca yazılmış ilk makalelerdendir (Yüngül, 1952: 8). Kompleks sayılar Osmanlı matematik yazınına Başhoca İshak Efendi'nin (ö. 1836) *Mecmûa-i Ulûm-ı Riyâziye* (1832) adlı eseriyle girmiştir (Tezer, 2012: 15-20). Ayrıca Vidinli Hüseyin Tefrik Paşa'nın (1832-1901) *Linear Algebra* (1882) eserinde de kompleks sayılar yer almaktadır (Tezer, 2010: 8). Ek olarak Salih Zeki (1864-1921), *Kâmûs-ı Riyâziyyât* (1897) ve *Darülfünun Konferansları*'nın ikinci cildinde de (1915) Argand sisteminden bahsetmektedir. Osmanlı son döneminde yazılmış analitik geometri kitaplarından *Hendese-i Halliyye*'nin (1915) yazarı *Şükrü Sayan*'ın da (1884-1943) 1915 tarihli Argand sistemi konulu bir makalesi mevcuttur (Takıcak, 2019: 102-3). Bu durumda, diğer bir analitik geometri kitabı yazarı Santur'un da Argand sistemi konulu makalelerinin olması makûl görünmektedir.

Santur'un yazılarının çıktığı bir diğer dergi, Cumhuriyet döneminin ilk mühendislik dergisi olan *Fen Âlemi*'dir. Santur'un mesai arkadaşı olan derginin "müessisi" Mehmed Refik [Fenmen]'in titiz çalışması sonucu derginin ilk sayısı Ocak 1925 yılında yayımlanmıştır. Derginin yazar kadrosunda Mühendis Mektebi'nin ve Darülfünun'un öğretim kadrosundan Fikri [Santur], Kerim [Erim], Salih Murad [Uzdilek], Ali Hikmet gibi akademisyenler yer almaktadır. Dergide, ülkenin yeniden planlanan şehirleriyle ilgili altyapı, ulaşım, inşaat gibi konular üzerinde durulmuştur (Okay, 2004b: 12-13). Santur'un bu dergide yine inşaat konulu toplam altı makalesi mevcuttur (Bkz. Ek, makaleleri).

Yeni harflerin kabul edilmesinden önceki döneme ait son mühendislik dergisi 1922'de yine aynı isimle yayımlanan *Mühendis Mektebi Mecmuası*'dır. Bu dönemde 18 sayı yayımlanan dergi yeni harflerin kabul edilmesinden sonra da (1 Kasım 1928) yayımı sürdürmüş ve toplam 92 sayılı bir yayım hayatı olmuştur. Sorumlu müdürlüğünü Mehmet Refik [Fenmen]'in yaptığı dergi, Türk mühendislik tarihinin gelişimi ve ihtiva ettiği bilgiler bakımından üzerinde durulması gereken en önemli süreli yayımdır (Okay, 2004a: 14). Okul 1928 yılında Yüksek

<sup>5</sup> Eserin elektronik kopyası için bkz.: <https://quod.lib.umich.edu/u/umhistmath/>. Erişim 3 Temmuz 2022 (Föppl, 2005)

<sup>6</sup> George Salmon (1819-1904), İngiliz geometri uzmanı, konikler, cebir ve analitik geometri hakkında mükemmel bir ders kitabı dizisi yayımlayarak, yeni cebirsel ve geometrik yöntemlerle ilgili bilgilerin yayılmasında çok etkili olmuştur. (Boyer 2010: 510).

<sup>7</sup> Naci Yüngül'ün, Mehmet Fikri'nin *Hendese-i Halliyye* kitabının 2. cilt olduğunu bildirmesine rağmen (Yüngül 1952: 5), söz konusu kitaba Ankara Üniversitesi DTCF kütüphanesinde "Nadir 7454 Sencer" kayıtlı tek kitap cildi altında ulaşılmıştır. Eserde bir bütünlük ve sıra teşkil etmeyen ve her seferinde sayfa numarası 1'den başlayan üç farklı bölüm bulunmaktadır. Bölüm başlarına yazılmış cilt ve kitap numaralarında bir düzensizlik söz konusudur. Tek cilt altında 3 farklı müstakil kısım bulunması nedeniyle, bu çalışma kapsamında bunların her biri farklı birer bölüm olarak adlandırılmıştır.

<sup>8</sup> Argand Usûlü,  $z = x + yi \in \mathbb{C}$  şeklinde bir kompleks sayının analitik düzlemde  $(x, y) \in \mathbb{R}^2$  noktasına karşılık getirilmesidir (Takıcak 2019: 103).

Mühendis Mektebi'ne dönüştükten sonra, derginin yedi kişiden oluşan "daimi tahrir heyeti"nde Fikri Santur da yer almaktadır (Yayın Kurulu, 1930a: 2, 1930b: 2). Dergi yayımlanma sebebini dünyada bilimin çok hızlı bir şekilde ilerlemesine ve bu ilerlemeden süreli yayımlar vasıtasıyla ilgilileri haberdar etmenin de gelişmenin bir göstergesi olduğuna hatta akademik süreli yayımın bilimsel ilerlemenin zorunlu bir neticesi olmasına bağlamaktadır (Okay, 2007: 24). Santur 32 makale/çeviri yazı ile bu dergiye en çok katkı sağlayan yazarların başında gelmektedir (Bkz. Ek, makaleleri).

Santur, 1943 tarihli İstanbul Yüksek Mühendis Okulu Dergisi'nin (*İYMO*) ilk beş sayısında ve aynı derginin 1944 tarihli ilk iki sayısında çıkan, "Foto-elastikiyet üzerine umumî malûmat" başlıklı makale dizisi yayımlanmıştır. *İYMO* dergisi 1944 yılının 3. sayısından itibaren yayım hayatına isim değiştirerek İstanbul Teknik Üniversitesi Dergisi olarak devam etmiş, Santur da aynı adı taşıyan makale dizisine bu derginin 3., 4. ve 5. sayılarında yayımlamaya devam etmiştir (Yamantürk, 1955: 233-36). Santur'un İTÜ merkez kütüphanesine hibe edilen kitapları arasında eserin on dergi nüshasındaki parçalarının bir araya toplanmasıyla meydana gelmiş müstakil bir cilt mevcuttur. Santur, bu cildin sayfalarını ardı sıra gelen sayılarla numaralandırmış ve metindeki bazı yanlışları kendi el yazısı ile düzeltmiştir. 86 sayfadan oluşan bu eserin sonuna bir de doğru-yanlış cetveli konulmuştur. Foto-elastisite üzerine kendi devrinde bundan daha mükemmel Türkçe bir eser mevcut değildir. Kısmen derleme olan eserde optik fizik hakkında hazırlayıcı bilgiler verildikten sonra foto-elastisitenin esasları ile foto-elastisite katsayılarının belirlenmesi için gerekli yöntemler açıklanmış, asal gerilmeler toplamının belirlenmesi için teorik ve pratik uygulamaları gösterilmiştir (Yüngül, 1952: 10). Santur'un öğrencisi Mustafa İnan'ın, Züriç'teki ETH'da tamamladığı doktora tezi fotoelastisite üzerinedir (Eden ve Irzık, 2021). Mustafa İnan 1941 yılında doktorasını bitirerek Türkiye'ye döndükten sonra da fotoelastite konusunda çalışmaya devam etmiştir. Bu süreçte, Fikri Santur'un söz konusu dergideki makale dizisi de henüz yeni yayımlanmıştı. Ardından okulda bir fotoelastisite laboratuvarı kurulmuş ve sonraki süreçte bu konuda Mustafa İnan dışında araştırma yapmaya devam eden kimse olmamıştır. 1960'larda İnan, asistanı Yalçın Aköz'ün (1938-2021) doktora tezini bu konuda vererek öğrencisi ile fotoelastisite hakkında çalışmalar yapmaya devam etmiştir (Atay, 1992: 201-2). Santur, fotoelastite konusunda ülkede ilk yayım yapanların başında gelmektedir.

Santur'un mühendislik ve matematik konuları dışında tespit edebildiğimiz tek makalesi 1931 tarihli Mühendis Mektebi Mecmuası'nda yayımlanmış "Yüksek Mühendis Mektebi Tarihçesi" adlı makalesidir. Hem Uluçay & Kartekin (Uluçay & Kartekin, 1958: 86, 160, 328, 332, 342, 364) hem de Osman Ergin mühendislik tarihine ilişkin temel referans mahiyetindeki eserlerinde (Ergin, 1977: 1158-61) Santur'un söz konusu makalesine sık sık atıf vermektedirler. Sivil mühendis yetiştirmek amacıyla

kurulan Hendese-i Mülkiye Mektebi, İTÜ'nün Osmanlı Dönemi'ndeki ilk öncü kurumu sayılabilir. Bu okulun sicil kayıtları bulunamadığından, özellikle okulun hocaları hakkında derinlikli bilgi mevcut değildir. Kendisi de Hendese-i Mülkiye mezunu olan Santur'un söz konusu makalesi sivil mühendislik tarihçesi hakkında önemli bilgileri ilk elden vermektedir. Makalede ayrıca, okulun geçirdiği "ilmî ve idarî" safhalar ile yerli ve yabancı hocaları, hatta okulun kaç defa bina ve yer değiştirdiğini detaylı olarak bildirmektedir (Santur, 1931). Santur'un bu makalesi, ülkemizdeki teknoloji ve mekanik tarihi araştırmalarının ilk örneklerindedir (Unat, 2004: 234). Gerçekten de, Nafia Vekâleti'nin resmî bir yazı ile Yüksek Mühendis Mektebi'ne okulun tarihi hakkında bir takım sorular sorması üzerine, okul cevap olarak Santur'un bu makalesinden başka ellerinde belge olmadığı bildirmiştir (İBBAKSAEK, Bel\_Mtf\_070649-1932, 8/8/1932).

Astronomiye ilişkin de çalışması bulunan Santur'un *Kozmoğrafya* adlı eseri, "Mekteb-i İdadî-i Şâhâne şakirdânına tedaris olunmak üzere" kaleme alınmıştır. Bu eser Santur'un diğer eserlerinden konu olarak farklıdır. 1924 tarihli kitap, erken Cumhuriyet Dönemi'nde astronomi hakkında yazılmış ilk telif eserlerindedir (Unat, 2010: 530). Eserin nüshasına ulaşamamıştır.

## 11. Anılarındaki Fikri Santur

Fikri Santur, Kerim Erim'den Mehmet Refik Fenmen'e döneminin pek çok saygın bilim adamı ile mesai arkadaşlığı yapmıştır. Dönemindeki mühendislik eğitime yön veren önemli şahsiyetlerin arasında yer almıştır. Bürokratik görevlerde de bulunan Santur, hem mesai arkadaşlarının gözünde hem de öğrencileri nezdinde takdir edilmiş ve iyi dilekle yâd edilmiştir.

Uluçay & Kartekin'in yer yer öğrenci anılarına dayanarak kaleme aldıkları Yüksek Mühendis Mektebi adlı eserlerinde, Santur'un kişiliği hakkında, "prensiplere bağlı, her türlü ahlaki meziyetlere sahip, çok mükemmel bir insan ve kıymetli bir hoca, çok iyi bir aile reisi, haksızlığa tahammül edemeyen, hak bildiği yoldan ayrılmayan" ifadelerini kullanmıştır (Uluçay & Kartekin, 1958: 354).

Sınıf arkadaşı Yüksek Mühendis Neşet Kasımgil ise Santur hakkında, "O çok halûk, sözü açık, çalışkan, pozitivist, zeki, sürat-ı intikal ve akl-ı selim sahibi bir gençti." Yine Kasımgil'in ifadelerine göre öğrencilik hayatında da şen ve neşeli biri olan Santur'un, hocalık döneminde de devam eden bu neşesi, meslekî olarak en olgun dönemlerinde büyük bir başarı ile okuttuğu "mukavemet-i ecdam" ile "ahşap ve demir köprüler" derslerinde de devam etmiştir (Yüngül, 1952: 3).

İTÜ'nün ilk rektörü Tefvik Taylan'ın hocası Fikri Santur hakkındaki fikirleri şu şekildedir: "Mukavemet ve Tahlîlî Hendese hocası idi. Hocalığı 43 seneyi mütecevaz bir zamanda Teknik Üniversite'nin kuruluşu arifesine kadar devam etmiştir. Tedris vazifesi yanında mektebin müdürlüğünü de uzun seneler ifa etmiş ve müessesenin

inikşafında büyük hizmetleri dokunmuştur” (Uluçay & Kartekin 1958: 578).

1920 yılında Mühendis Mekteb-i Âlisi'nden mezun olan Yüksek Mühendis Ekrem Hakkı Ayverdi (1899-1984) Santur hakkında şunları bildirmektedir: “Mukavemet hocamızdı. Mektebin daimi hocalarından ve kurucularındandır. Uzun zaman çalışmış ve memlekete birçok mühendis yetiştirmiş kıymetli bir hocamızdı” (Uluçay & Kartekin, 1958: 620).

Santur hakkında bir anı kitabının çıkmasına da ön ayak olan Yüksek Mühendis, İTÜ Kütüphane Müdürü Naci Yüngül, Fikri Santur'dan şu şekilde bahsetmektedir (Yüngül, 1951: 2):

*Bugün İstanbul Teknik Üniversitesi adı verilen müessesenin son yarım asırlık tarihi içinde rahmetli Ord. Prof. Fikri Santur mühim bir yer tutar. Gerek asıl İstanbul Teknik Üniversitesinde gerekse bu üniversitenin mazideki şekillerinden ibaret Mühendishane, Mühendis Mektebi, Yüksek Mühendis Mektebi ve Yüksek Mühendis Okulu'nda kırk üç sene aralıksız hocalık etmiş bulunan yüksek mühendis Fikri Santur...tedris hayatında yalnız mükemmel bir hoca olmakla kalmayıp aynı zamanda talebesini hayata alıştıran iyi bir mürit gibi hareket etti; talebesini derslerinin bazen yorucu ve çetin bahislerinden de geçirebilmek için kendisine mahsus tatlı ifadesi ve nükteli sözleriyle dinleyicilerin alâkasını celbe çalıştığı ve söylediğini seve seve dinletmeye ve öğretmeye her zaman muvaffak olduğu haklı olarak iddia edilmiştir...Onun Cumhuriyet devrinde Yüksek Mühendis Mektebi'nin seviyesini yükselterek bugünkü Teknik Üniversite'nin kurulmasını hazırlayanlar arasında bulunduğu inkâr olunamaz. Daha Yüksek Mühendis Mektebi zamanında, Mektep mezunlarını Avrupa'nın birinci sınıf yüksek mekteplerindeki doktora sınıflarına ve profesörlerinin asistanlıklarına kabul ettirmeye muvaffak olanlar arasında Fikri Santur da vardır. Eski bir meslektaşının da dediği gibi “O, bildiğini öğretmeyi seven, başkalarının bilgisini kıskanmayan, yeni neslin olgunluğu ile iftihar eden ve bu olgunluk uğrunda uhdesine düşen hizmeti canla başla yapan bir hoca idi.*

Ali Yar mesai arkadaşı Santur hakkında şunları aktarmaktadır: “Benim Mühendis Mektebi hocalığına geçişim 1927'de oldu. O zaman mektep şimdiki Gümüşsuyu binasına yeni taşınmıştı. Mektebin birçok yeri yanmış ve harap bir halde bulunuyordu. Birkaç dershane ile iki laboratuvar vardı. Müdür Merhum Fikri Santur Bey idi. O zamanki harabe ortasında o mektebin intizamını, temizliğini hiç unutmam. Fikri Bey çok muntazam çalışırdı” (Uluçay & Kartekin, 1958: 624).

Teknik okulda Fikri Santur'un mukavemet dersini alan, ünlü mimar-yazar Ruhi Kafescioğlu (1919-2020) okuldaki anılarından bahsederken Santur'u şu şekilde anmaktadır (Kafescioğlu, 2010: 65-67):

*Okulun eski dönemlerinde çok önemli hizmetlerinin olduğunu duyduğumuz, okulda saygın bir kişiydi. (Teknik Okul tarihini anlatan) Bu çalışmayı hazırlarken Santur Hocanın, okulun bunalımlı dönemlerinde girişimleriyle sorunları çözdüğünü, hocalık ve yöneticilik yaptığı uzun süren dönemlerde daima okula yararlı olma amacıyla çalıştığını belirten belgelere rastladım...Yine bu dönemde çok önemli bir olay vardır: Karl von Terzaghi (1883-1963) derme çatma bir laboratuvarında zemin mekaniği biliminin temelini kuran çalışmalar yürütürken Fikri Bey yine oradadır... Bugünkü gelişmiş Teknik Üniversite'nin kökeni olan Yüksek Mühendis Mektebi'nin kurulup gelişmesinde çok büyük emekleri geçmiş olan Sayın Fikri Santur'u saygıyla anıyoruz.*

Yoğun çalışma hayatının kırkıncı senesinde okulun konferans salonunda Santur'un şerefine bir jübile tertip edilmiştir. 1/3/1940 tarihinde yapılan bu törende dönemin Maarif Vekili Hasan Âli Yücel'in okunmak üzere gönderdiği ve dönemin rektörü Tefvik Taylan'ın okuduğu konuşmada şunlar aktarılmaktadır (Kafescioğlu, 2010: 158):

*Yüksek Mühendis Okulu'nun kıymetli öğretim uzuvlarından biri olan Fikri Santur, 43 yıllık uzun ve muvaffakiyetli hocalık hayatına rahat yürekle son veriyor...Hayatının üçte ikisini öğretmenliğe hasreden Fikri Santur, hepimize örnek olarak uzun ve şerefli meslek hayatında sadece talebeye faydalı olmakla kalmamış, okuldaki vazifesinin yorucu olmasına ve zamanının mühim bir kısmını almasına rağmen, iktisat edebildiği kıymetli zamanlarını meslektaşlarına faydalı olmak gibi asil bir düşüncenin gerçekleşmesine ayırmış ve mühendisliğin yüksek ihtisas ve bilgiyi icap ettiren çeşitli konularında 4'ü tercüme ve 6'sı telif olmak üzere 15 ciltlik 10 eser vermiştir...Yüksek Mühendis Okulu'nda uzun yıllar süren başarılı vazifesinden bugün ayrılan Fikri Santur'un yüksek hizmeti ve şahsiyeti gönüllerimizdeki saygı ve sevgi dolu yerini daima muhafaza edecek ve yüksek mühendis okulu haricindeki şerefli mevkii gelecek nesiller tarafından saygı ile anılacaktır.*

Aynı toplantıda dönemin rektörü Tefvik Taylan'ın yaptığı konuşma ise şu şekildedir (Kafescioğlu, 2010: 159-60):

*Üstat Fikri Santur...1900 senesi Mart ayı başında başlayan öğretim hayatı inkıtasız olarak ve daima talebesinin şükranını ve arkadaşlarının hayranlığını celp ederek geçti ki bu olay dünyada pek müstesna*

şahsiyetlere nasip olan başarılarıdır... Hoca, talebesi nazarında her zaman Türk mühendisliği için ideal bir tip olmuş ve okumaktan ve yenilikleri takip etmekten hiçbir zaman yorulmadığı için beden zinde ve faal olduğu kadar fikren de daima genç ve cevval kalmıştır. Mesleğinde derin malumatı, parlak zekası ve sehl-i mümteni ile tavsif edilebilecek selis ifadesi ile en güç bahisleri bile en kolay yollardan dinleyicilerinin zihnine sokmayı bildiği içindir ki yalnız talebesi değil, bütün meslek mensupları da fırsat buldukça onun dersine, konferans ve seminerlerine devam etmekten lezzet duymuşlardır. Öğretmek sevgisi üstadın en büyük mezziyetlerinden biridir ki bunun en güzel bir delili umumi harp senelerinde görülmüştür. O zaman talebenin büyük bir çoğunluğu vatan hizmetine çağrılmış olduğu için derslere devam edemiyorlardı. Santur yalnız bir bilim adamı değil, aynı zamanda iyi bir organizatör ve mükemmel bir idarecidir. Geçen dünya harbinin mütareke senelerinde okulumuz İstanbul'un bir köşesinden diğerine atılmış ve işgal kuvvetlerinin yurdumuzdan çıkarılmasına müteakip şimdi içinde bulunduğumuz bu Gümüşsuyu Kışlası'nın bir kanadına sığınmıştı. O zaman okulu dağılmaktan kurtaranlar arasında Sayın Profesör, mektebin manevi ve maddi bünyesinde tedavi ve takviye edenlerin başında bulunuyordu. 1928'de yapılan bugünkü teşkilat ve ondan sonraki islahatta Fikri Santur daima en büyük ve en şerefli rolleri oynamıştır... Üstadın yüksek ilim seviyesi yanında fevkalade tevazuu, hareketlerindeki dürüstlüğü ve fikir mütalaasındaki samimiyeti küçük büyük bütün arkadaş ve talebesini kendisine candan bağlamaya yardım etmiştir. Bütün fikirlerinde ve icraatında onun en büyük saiki vatan muhabbeti ve meslek ve mektep sevgisidir... Ders günlerinde herkesten evvel mektebe gelir, azası olduğu komisyon ve meclislerin hiçbir celsesinde bulunmazlık ettiği görülmezdi. Elli sene çatısı altında okuduğu ve okuttuğu bu okulla Fikri Santur'un varlıkları o derece birbirine girmişlerdi ki Yüksek Mühendis Okulu denince Fikri'yi, Fikri'den bahsedince mektebi hatırlamamak kabil değildi...

Bu toplantıda aynı kürsüde görev yapan Prof. Feridun Arısan (1907-1984), mukavemet enstitüsünde tesis edilmiş bir gelenekten de bahsederek, bu geleneğin devamı için hocanın enstitüdeki masasının muhafaza edileceğini şu sözleriyle bildirmiştir: "Fakat sevgili hocam, yalnız hatıranızın değil çok muhterem şahsınızın da bu çatı altında ve sizi sevenlerden uzak kalmasına gönlümüz razı olmadığı için mukavemet enstitüsündeki masanızı emrinize muhafaza ediyoruz; çalışmalarınızın bir kısmına

olsun burada devam ederseniz bize vereceğiniz şeref hutsuz olacaktır" (Yüngül 1952: 2).

Hocalık görevine üç yıl daha devam eden ve 18 Kasım 1942'de yaş haddi dolayısıyla emekliye ayrılan Santur (Uluçay & Kartekin, 1958: 354) okuldan ayrıldıktan sonra ölümüne kadar mühendislik mesleğine serbest olarak devam etmiştir. Santur, 3 Haziran 1951'de 73 yaşında vefat etmiştir. (Yüngül 1952: 3)

## 12. Değerlendirme

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte bilimsel açıdan kişiler ve kurumlar bazında birtakım "süreklilikler" söz konusudur. Son dönem Osmanlı modernleşmesinin bilgi birikimi Cumhuriyet dönemine, modern bilimler alanında ihtisaslaşmış kişiler ve dolayısıyla bu kişilerin görev yaptığı kurumlar üzerinden taşınmıştır. Bu bilimsel aktarımın ve sonuç olarak sürekliliğin en önemli merkezlerinden biri İstanbul Teknik Üniversitesi'nin öncü kurumları olmuştur. Osmanlı'da ilk sivil mühendislik eğitimi veren okul olan Hendese-i Mülkiye Mektebi, süreç içinde Mühendis Mekteb-i Âlisi'ne, Yüksek Mühendis Mektebi'ne, ardından Yüksek Mühendis Okulu'na ve en nihâyetinde İstanbul Teknik Üniversitesi'ne dönüşmüştür. 15 yaşında Hendese-i Mülkiye Mektebi'ndeki öğrenciliği ile sivil mühendislik kariyerine başlayan Mehmet Fikri Santur, mezun olur olmaz bu okulda matematik hocalığına getirilmiş, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e 43 yıl aralıksız, isim değiştirerek birbirine dönüşen bu sivil mühendislik eğitimi veren kurumlarda hocalık ve idarecilik yapmıştır. Santur ayrıca, Yıldız Teknik Üniversitesi'nin öncü kurumlarında da dersler vermiştir.

Santur'un İTÜ'nün ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nin öncü kurumlarında özellikle mühendisliğe dair pek çok kitabı okutulmuştur. Santur, kaleme aldığı gerek telif gerek çeviri kitap ve makaleleriyle adeta bir "mühendislik ansiklopedisi" oluşturmaya çalışmıştır. 16 farklı kitabını tespit ettiğimiz Fikri Santur'un eserlerinin 1900'den 1940 yılına kadar pek çok kez baskısı yapılmıştır. Santur'un bu eserleri, modern mühendislik eğitiminin ve kültürünün ülkede yaygınlaşmasını sağlayan temel referans mahiyetindeki çalışmalardandır.

"İstifade edilecek eserler meydana getiren ve *Ahşap Köprüler* Kitabı'nın da yazarı" Santur'un bu eserlerinin işlevselliğinden olsa gerek, okul ve bakanlıkça bu eserleri zaman zaman para vermek suretiyle ödüllendirilmiştir (BOA, İTÜ.MÜM., 64/127/1, 29 Şu 1340/29 Şu 1924). Benzer şekilde *Demir Köprüler* kitabı için de Santur para ödülü almıştır (BOA, İTÜ.MÜM., 78/61/1-3, 21 Ma 1927). Santur'un önemli kitapları arasında *Ahşap Köprüler*, *Mukavemet-i Ecsam* ve *Muvazene-i Tersimiye*, *Demir Köprüler* kitapları sayılabilir. Bu kitaplar inşaat mühendisliği alanında yazılmış ilk telif eserlerdendir (Albayrak, 2019: 17). Santur bu kitapların derslerini de okutmuştur (Uluçay & Kartekin, 1958: 205-6). Santur'un "Aydın-Nazilli Karayolu üzerinde yapımı süren bir köprüdeki problemler dolayısıyla acilen köprüler muallimi Fikri Bey'in

inşaat mahalline” (BOA., İTÜ.MÜM., 71/54/1-4, 23 Şu 1341/23 Şu 1925) ve “yapılacak bütün deposunun zemininde yapılan sondajın sonuçlarının incelenmesi için İzmir’e gitmesine” (BOA., İTÜ.YMM, 3/70/1, 3 Aralık 1928) karar verilmiştir. Bu durum Santur’un teorik bilgisinin yanında pratik bilgisinin de güvenilir olduğunu ve gerektiğinde Nafia Bakanlığınca sahada da işe koşulduğunu göstermektedir.

Fikri Santur’un 8 farklı dergide 57 makalesi yayımlanmıştır. Bu makalelerden, Argand sistemini ve fotoelastisiteyi tanıttığı makale dizileri kendi alanlarında ülkede yazılan ilk makalelerdendir. Diğer makaleleri ise, yurtdışında yeni uygulanmaya başlayan sivil mühendislik tatbikatlarını tanıtan yazıları ile örneğin inşaatı tamamlanmış bir evin planının açıklandığı popüler mühendislik yazıları şeklindedir.

Santur Avrupa’da yapılan bilimsel toplantılara katılmış, yabancı kaynakları yakından izlemiş ve gençlerin yetişmesinde özel bir çaba göstermiştir. Öğrencilerinden Mustafa İnan’ın ETH-Zürich’de ve yine İTÜ’de öğretim üyesi olarak çalışan, oğlu Mustafa Santur’un Stanford University’de doktora yapmasını sağlamıştır. Bolu’da Eylül 1999’da yapılan XI. Ulusal Mekanik Kongresi, akade-

mik hizmetlerini anımsatmak amacıyla Ord. Prof. Fikri Santur’a ithaf edilmiştir (Altay & Dökmeci, 2001: 93-94).

Sahada da pek çok çalışması bulunan Santur halka açık, kendi alanıyla ilgili konferanslar da vermiştir (Akşam, 1938: 12). Cumhuriyet Dönemi’nde akademik anlamda fizik ve mühendislik alanında çalışan ilk hocaların arasında yer alan Santur (Kâhya & Erdemir, 2000: 314) hem teorik hem de pratik bilgiyi eserlerinde ve akademik hayatında harmanlamayı başarabilmiştir. Bu gayretleriyle ülkede mühendislik kültürünün yaygınlaşmasında önemli katkıları olmuştur. Eldeki bu makale ile ilk defa Santur’un detaylı bir biyografisi hazırlanmış ve eserlerinin tam bir bibliyografyası sunulmaya çalışılmıştır. Fikri Santur hakkında ileride yapılacak araştırmalara bu makalenin öncülük etmesi ümidindeyiz.

## Teşekkür

Fikri Santur hakkında gözümünden kaçan ayrıntılara dikkatimi çeken hem makale başlığı hem de makale genelinde kıymetli öneri ve yorumlarda bulunan sayın Alp Eden’e, desteği ve yardımları için sayın Fatma Genç İnal’a (İTÜ) teşekkür ederim.

## Kaynakça

### Arşiv Kaynakları

- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA)  
Başbakanlık Kararlar Daire Başkanlığı, 30-18-1/20-1-1, 08/08/1926.  
Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA):  
*İstanbul Teknik Üniversitesi Kurum Arşivi Mühendis Mektebi-İ Âlisi* (İTÜ.MÜM.) 77/87/1, 8 Ocak 1927; 78/12/1, 7 Şubat 1927; 1/103/1, 19 Teşrin-i Evvel 1316 (1 Kasım 1910); 12/44/1, 5 Mart 1328 (18 Mart 1912); 15/67/1, 10 Teşrin-i evvel 1328 (23 Ekim 1912); 19/16/1, 4 Eylül 1329 (17 Eylül 1913/); 18/61/1, 16 Ağustos 1913 (3 Ağustos 1329); 20/70/1, 8 Kanun-ı Evvel 1329 (21 Aralık 1913); 5/36/1, 19 Mart 1327 (1 Nisan 1911); 12/48/1, 10 Mart 1328 (23 Mart 1912); 19/28/1, 9 Eylül 1329 (22 Eylül 1913); 19/20/1, 6 Eylül 1329 (19 Eylül 1913); 19/12/1-2, 4 Eylül 1329 (17 Eylül 1913); 30/38/1, 28 Teşrin-i sâni 1331 (11 Aralık 1915); 15/26/1, 17 Eylül 1328/30 Eylül 1912); 43/6/1-5, 19 Nisan 1335 (19 Nisan 1919); 60/79/1, 10 Nisan 1340 (10 Nisan 1924); 60/106, 24 Nisan 1340 (24 Nisan 1924); 67/25/1-2, 14 Temmuz 1341 (14 Temmuz 1925); 71/54/1-4, 23 Şubat 1341 (23 Şubat 1925); 64/127/1, 29 Şu 1340/29 Şu 1924; 78/61/1-3, 21 Mart 1927; 23/91/1, 7 Haziran 1330 (20 Haziran 1914); 23/114/1, 29 Haziran 1330 (12 Temmuz 1914)  
*İstanbul Teknik Üniversitesi Kurum Arşivi Yüksek Mühendis Mektebi* (İTÜ.YMMek.) 2/5/1-15, 15 Ocak 1927; 3/70/1, 3 Aralık 1928.  
Dahiliye Defterler (DH. SAİDd) 17/53, 29 Zilhicce 1294 (4 Ocak 1878)  
İ.B.B. Atatürk Kitaplığı Sayısal Arşiv ve e-Kaynaklar (İBBAKSA-EK) Bel\_Mtf\_070649-1932, 8/8/1932

### Basılı Kaynaklar

- Acar, Şinasi, Atilla Bir, ve Mustafa Kaçar. 2016. “Osmanlı’da Sivil Mühendis Yetiştirmek Üzere Açılan Hendese-i Mülkiye Mektebi”. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları* 17(2): 1-26.  
Akay, Zafer. 2011. “Zafer. A, ‘İstanbul’un Fark Edilmeyen “Modernite”si’, , Sayı: 39, S; 67-72, 2011.” *Mimar.İst* 11(39): 67-72.  
Akşam. 1938. “Konferans”. *Akşam*, Aralık 15, 12.  
Akyıldız, Ali. 2007. *Haliç’te Seyrüsefer*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.  
Albayrak, Mehmet. 2019. “İnşaat Mühendisliğinin Dünü Bugünü Yarını”. *İnşaat Mühendisleri Odası (İMO)*. Tarihinde 07 Temmuz 2022 ([https://eski.imo.org.tr/resimler/dosya\\_ekler/f6a9f8f-f25e67b3\\_ek.pdf?tipi=79&turu=X&sube=](https://eski.imo.org.tr/resimler/dosya_ekler/f6a9f8f-f25e67b3_ek.pdf?tipi=79&turu=X&sube=)).  
Altay, Gülay, ve M. Cengiz Dökmeci. 2001. “Türkiye Cumhuriyeti’nin 75. Yılında Mekanğin Gelişimine İlişkin Ön Bilgiler”. Ss. 91-107 içinde *Türkiye Cumhuriyeti’nin 75. Yılında Bilim “Bilanço 1923-1998” Ulusal Toplantısı*. C. 2. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.  
Aslanoğlu, İnci. 1986. “Evaluation of Architectural Developments in Turkey within the Socio-Economic and Cultural Framework of the 1923-1938 Period”. *O.D.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Dergisi* 7(2): 15-42.  
Atay, Oğuz. 1992. *Bir Bilim Adamının Romanı*. İstanbul: İletişim Yayınları.  
Bahadır, Osman. 2001. *Cumhuriyetin İlk Bilim Dergileri ve Modernleşme*. İstanbul: İzdüşüm Yayınları.  
Bayındırlık İşleri Dergisi. 1935. “Nafia Fen Okulu”. *Bayındırlık İşleri Dergisi (Yönetmelik Kısım)* 2(5): 159-66.  
Bayındırlık İşleri Dergisi. 1936. “Nafia Fen Mektebi”. *Bayındırlık İşleri Dergisi (Yönetmelik Kısım)* 3(5): 207-14.  
Bayındırlık İşleri Dergisi. 1939. “Teknik Okulu”. *Bayındırlık İşleri Dergisi*



- si (İdari Kısım) 6(5): 307-11.
- Bir, Atilla. 2016. "Türkiye'de Elektrik Mühendisliği Eğitiminin Başlangıcı". *Elektrik Mühendisliği Dergisi* Nisan(456): 61-66.
- Birinci, Ali. 2011. "Osman Bey ve Matbaası". *Müteferrika* 1(39): 3-148.
- Boyer, C. B. 2010. *A History of Mathematics*. Canada: Jhon Wiley.
- Demiren, Şemsa. 1950. "Beton Arme ve A. Perret". *Arkitekt* (217-218): 36-39, 41.
- Duru, Zekeriya. 2019. "Kerim Erim'in Akademik Yaşamı ve Matematik Çalışmaları". *Osmanlı Bilimi Araştırmaları* 20(1): 47-91. doi: 10.30522/iuoba.468108.
- Eberhard, Peter, ve Stephen Juhasz, ed. 2016. *IUTAM*. 2nd baskı. Cham: Springer International Publishing.
- Eden, Alp, ve Gürol İrızık. 2021. "Mustafa İnan için akademik soygacı çalışması: Üç nesil". *Sarkaç*. Tarihinde 06 Temmuz 2022 (<https://sarkac.org/2021/08/mustafa-inan-icin-akademik-soygaci-calismasi-uc-nesil/>).
- Egeli, Vasfi. 1953. "Şişli Camii". *Arkitekt* (263-264-265-266): 169-77.
- Ergin, Osman. 1977. *Türk Maarif Tarihi*. C. 3-4. İstanbul: Eser Matbaası.
- Föppl, August. 2005. "Vorlesungen Über Technische Mechanik". *The University of Michigan Historical Mathematics Collection*. Tarihinde 03 Temmuz 2022 (<https://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?c=umhistmath;idno=ABR2954.0001.001>).
- Günergun, Feza. 1987. "Osmanlı Mühendis ve Mimarları Arasında İlk Cemiyetleşme Teşebbüsleri". içinde *Osmanlı İlmî ve Meslekî Cemiyetleri: 1. Millî Türk Bilim Tarihi Sempozyumu 3-5 Nisan 1987*, editör E. İhsanoğlu. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Haber. 1938. "Mühendis Mektebinde Konferans". *Haber*, Aralık 16, 2.
- İhsanoğlu, Ekmeleddin, Ramazan Şeşen, M. Bekar, G. Gündüz, ve V. Bulut. 2006. *Osmanlı Tabii ve Tatbiki Bilimler Literatürü Tarihi*. C. 1-2. İstanbul: IRCICA.
- İnş. Müh. Odası. 1967. "Bir Mustafa İnan Vardır ki". *Türkiye Mühendislik Haberleri* 13(150):III-XVI.
- İstanbul Umum Han Odabaşları Derneği. 1946. *İstanbul Hanları Alfabetik Rehberi*. İstanbul: İzmir Mat.
- Kaçar, Mustafa, Tuncay Zorlu, Burak Barutçu, Atilla Bir, C. Ceyhan, ve Aras Neftçi. 2012. *İstanbul Teknik Üniversitesi ve Mühendislik Tarihimiz*. editör M. Karaca. İstanbul: Mavi Ofset.
- Kafescioğlu, Ruhi. 2010. *Yüksek Mühendis Mektebi'nden İstanbul Teknik Üniversitesi'ne*. İstanbul: YEM Yayın.
- Kâhya, Esin, ve Ayşegül Erdemir. 2000. *Bilimin Işığında Osmanlıdan Cumhuriyete Tıp ve Sağlık Kurumları*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kocaman, Meltem. 2021. "Yeni Kaynaklar Işığında Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti". *Osmanlı Bilimi Araştırmaları* 22(2): 393-94. doi: 10.26650/oba.915112.
- Mert, Özcan. 1991. "Atatürk'ün İlk Öğretmeni Şemsi Efendi (1852-1917)". *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 7(20): 331-46.
- Okay, Cüneyd. 2004a. *Eski Harfi Mühendislik Dergileri*. İstanbul: Kuruluş Matbaası.
- Okay, Cüneyd. 2004b. "Eski Harfi Mühendislik Dergileri". *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 2(4): 629-40.
- Okay, Cüneyd. 2007. *Atatürk Dönemi Mühendis Mektebi*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Okay, Cüneyd. 2008. *Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti Belgeleriyle*. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi.
- Okay, Cüneyd. 2012. *Mühendis Mektebi Öğrencilerinin Çıkardığı Mizah Dergisi: Şaka*. İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Rouché, Eugène. 1927. *Hendese, Birinci Kısım*. İstanbul, Gümüş Suyu: Matbaa-i Osmâniyye.
- SALT Araştırma. 2021. "Muallim Fikri Beyefendi, Selanik, Muallim". 34. Tarihinde 02 Temmuz 2022 (<https://archives.saltresearch.org/handle/123456789/206678>).
- Santur, Fikri, ve Abidin Mortaş. 1932. "Melek Apartmanı". *Mimar* 2(11-12): 311-16.
- Santur, Fikri, ve Abidin Mortaş. 1933. "Suadiye'de İki Ev". *Mimar* 3(25): 7-14.
- Santur, Mehmet Fikri. 1931. "Yüksek Mühendis Mektebi Tarihçesi". *Mühendis Mektebi Mecmuası (Mezunlar Broşürü)* 4(47'ye ek): 1-3 (185-187).
- Takıcak, Semiha Betül. 2017. "Osmanlılar'da Analitik Geometri: Hendese-i Halliyye ve Hendese-i Tahliliyye". Ankara Üniversitesi.
- Takıcak, Semiha Betül. 2019. "Şükrü Sayan'ın 'Kemmiyyât-ı Mevhûmenin Süret-i İrâesine Dair Yeni bir Nazariyye' Adlı Makalesi". *Osmanlı Bilimi Araştırmaları* 1: 102-23. doi: 10.30522/iuoba.487638.
- Tezer, Cem. 2010. "Vidinli Hüseyin Tevfik Paşa". *Ali Sinan Sertöz Home Page, Türk Matematikçileri* 1-14. Tarihinde 04 Temmuz 2022 (<http://sertoz.bilkent.edu.tr/turk/VIDINLI.pdf>).
- Tezer, Cem. 2012. "Başhoca İshak Efendi ve Mecmu'a-yı 'Ulûm-ı Riyâziye'". *Ali Sinan Sertöz Home Page, Türk Matematikçileri* 1-39. Tarihinde 04 Temmuz 2022 (<http://sertoz.bilkent.edu.tr/turk/Tezer-BashocalshakEfendi.pdf>).
- Uluçay, Çağatay, ve Enver Kartekin. 1958. *Yüksek Mühendis Okulu (Yüksek Mühendis ve Yüksek Mimar Yetiştiren Müesseselerin Tarihi)*. İstanbul: Berksoy Matbaası.
- Ünalın, Çetin. 2002. *Türk Mimarlar Cemiyeti'nden Mimar Derneği 1927'ye*. Ankara: Mimarlar Derneği 1927 Yayınları.
- Unat, Yavuz. 2004. "Cumhuriyet Dönemi Türk Teknoloji ve Mekanik Tarihi Çalışmaları". *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 2(4): 233-63.
- Unat, Yavuz. 2010. "Çağdaş Astronomi'nin Türkiye'ye Girişinde Hoca Tahsin Rolü". Ss. 509-32 içinde *Osmanlılarda Bilim ve Teknoloji Makaleler*, editör Y. Unat. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünsaç, Orhan. 1951. "Fikri Santur'u Kaybettik". *Akşam*, Haziran 7, 4.
- Yamantürk, A. Kemal. 1955. *İstanbul Teknik Üniversitesi Yayın Kataloğu 1929-1955*. 2. baskı. İstanbul: Berksoy Matbaası.
- Yayın Kurulu. 1930a. "Daimi Tahrir Heyeti". *Mühendis Mektebi Mecmuası* 3(37/38): 1-2.
- Yayın Kurulu. 1930b. "Daimi Tahrir Heyeti". *Mühendis Mektebi Mecmuası* 4(39): 1-2.
- Yılmaz, Celali. 2011. *Osmanlı Anonim Şirketleri*. İstanbul: Schala Yayıncılık.
- Yüngül, Naci. 1951. "Rahmetli Ord. Profesör Fikri Santur". *İstanbul Teknik Üniversitesi Dergisi* 9(1): 1-2.
- Yüngül, Naci. 1952. "Fikri Santur, Hayatı-Şahsiyeti-Eserleri". Ss. 1-18 içinde *Ord. Prof. Fikri Santur'un (1878-1951) Hatırasına*.

## EK. Eserleri

### Makaleleri

#### Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti Mecmuası

1. Mehmed Fikri, "Putrel ve Tuğla Kemerciklerinden Teşkil Edilen Köprüler Hakkında", sayı 6, Mart 1326/1910, ss. 141-146 (Ünalın, 2002: 264)
2. Mühendis Fikri, "Putrel ve Tuğla Kemerciklerinden Teşkil Edilen Köprüler Hakkında", sayı 7, Nisan 1326/1910, ss. 197-198 (Ünalın, 2002: 265)

3. Müh. Fikri, "Putrel ve Tuğla Kemerçiklerinden Teşkil Edilen Köprüler Hakkında", sayı 8, Mayıs 1326/1910, ss. 212-215 (Ünalın, 2002: 265)
4. Müh. Fikri, "Cer ve Tazyik ve Mukavemet-i Mükrebbiyeye Marcus Aksam-ı İnşaiyenin Hesabatından Müstamel Esas Düsturlar, Menşuri Bir Çubuk Unsurunun Gerilme ve Tagyir Şekli", sayı 9, Haziran 1326/1910, ss. 255-256 (Okay, 2004b: 43)

## Genç Mühendis

1. Fikri, "Memâlik-i Osmaniye'deki Köprülerin Suret-i İnşası Hakkında Rapor", no: 12, 1 Temmuz 1325/14 Temmuz 1909, ss. 1-2 (İhsanoğlu et al., 2006: 914)
2. Fikri, "Turuk ve Maabir İdaresine Takdim Edilen Rapordan Maabad", no: 14, 7 Ağustos 1325 / 20 Ağustos 1909, ss. 4-6 (Okay, 2004b: 20)
3. Muallim Fikri, "Argan Usulü", no: 22, 1 Kânun-ı Evvel 1325 / 14 Aralık 1909, ss. 6-7 (Okay, 2004b: 21)
4. Mühendis Fikri, "Argan Usulü", no: 29, Haziran 1326 / 1910, ss. 3-5 (Okay, 2004b: 22)
5. Mühendis Fikri, "Argan Usulü", no: 30, Temmuz 1326 / 1910, ss.8 (Okay, 2004b: 22)
6. Muallim Mühendis, "Uzunköprü-Dimetoka Tarikine Müsadir Kalel Boğaz Kurbunda Meriç Nehri Üzerine İnşa Olunan Köprü", no: 55, Ağustos 1328/1912, ss. 4-7 (Okay, 2004b: 27)
7. Siman Arme: Genç Mühendis dergisinin 3. sayısından (29 Ocak 1908) 26. Sayısına (1 Mart 1910) kadar düzenli bir şekilde parça parça yayımlanmış toplam 70 sayfalık, betonarmenin imal ve hesabından bahseden yazarı belli olmayan bir yazı dizisi yayımlanmıştır. Naci Yüngül, betonarme tekniğine dair basılmış ilk derli toplu Türkçe eser olan bu yazı dizisinin son sayfasındaki bilgilerden hareketle yazarın Santur olduğunu bildirmektedir. (Yüngül, 1952: 17)
8. Ahşap Köprüler: *Genç Mühendis*, mecmuasında 1 Nisan 1909 tarihli nüshadan itibaren yayımlanmaya başlayan bu yazı dizisinin içeriği, yazarın aynı isimli 1922 tarihli kitabının içeriğinden hayli fazladır. Bu yazı dizisi, bazı Fransızca kaynaklar temele alınarak hazırlanmıştır (Yüngül, 1952: 15-16)

## Mühendis Mektebi Mecmuası

1. "Muallim-i Muhterem Fikri Bey'in Nutku", No: 14, 15 Teşrin-i Sâni/Kasım 1922 (Okay, 2007: 53)
2. Mehmed Fikri, "Tabirat Meselesi", sene 1, cild 2, sayı 14, Teşrin-i sani 1338/Kasım 1922, ss. 209 (Ünalın, 2002: 268)
3. Mühendis Mektebi Mecmuası, "Muallim-i Muhterem Fikri Bey'in Nutku", sene 1, cild 2, sayı 14, Teşrin-i sani 1338/Kasım 1922, ss. 216 (Okay, 2004b: 66)
4. Muallim Mühendis Fikri, "İstanbul'u Galata'ya Rabt Eden Galata Köprüsü", No: 1, Haziran 1927, ss. 21-32 (Okay, 2004b: 104)<sup>9</sup>
5. Muallim ve Mühendis Fikri, "Müşavir Mühendisler Beynelmille Federasyonu'nun Üçüncü Kongresi Hakkında Muhtıradır", No: 2, Temmuz 1927, ss. 49-54 (Okay, 2004b: 104)
6. Muallim ve Mühendis Fikri, "Murg Köprüsü", No: 3, Ağustos 1927, ss. 84-91 (Okay, 2004b: 104)
7. Muallim Mühendis Fikri, "Betonarme Travers Hakkında Doktor F. Emperger'in Mütalaatı", No: 5, Teşrin-i Evvel/Ekim 1927, ss.

145-150 (Okay, 2004b: 105)

8. Muallim Mühendis Fikri, "Ksiloid Düşmeler", No: 5, Teşrin-i Evvel/Ekim 1927, ss. 174 (Okay, 2004b: 105)<sup>10</sup>
9. Muallim Mühendis Fikri, "Siman-fondüden Mamul Betondan Müşahede Edilen Bir Hastalık Hakkında", No: 7, Teşrin-i Sâni/Kasım 1927, ss. 221-222 (Okay, 2004b: 105)
10. Muallim Mühendis Fikri, "Champrosay'da İnşa Edilmiş Olan Ev Projesi", No: 8, Kanun-ı Sâni 1928, ss. 241-248 (Bahadır, 2001: 59)
11. Muallim Mühendis Fikri, "Soğuk Havada Betonlamak", No: 8, Kânun-ı Sâni/Ocak 1928, ss. 270-272. (Okay, 2004b: 106)
12. Muallim ve Mühendis Fikri, "Champrosay'da İnşa Edilmiş Olan Ev Projesi II", No: 9, Şubat 1928, ss. 299-302 (Okay, 2004b: 106)
13. Muallim Mühendis fikri, "Bir Küçük Ev Projesi", No: 11, Nisan 1928, ss. 354-361 (Okay 2004b: 106)
14. Bir Şehir planı nasıl tanzim edilir, No: 43, Aralık 1930, ss. 632-649 (Yüngül, 1952: 18).
15. M. Fikri Santur, "Yüksek Mühendis Mektebi Tarihçesi", No: 4(47'ye ek), ss. 1-3 (ss. 185-187).
16. Mehmet Fikri, "Eritilmiş Bazalt ve inşaatta istimaleri", No: 53, Ekim 1931, ss. 200-206 (Yüngül, 1952: 18).
17. Henri Descamps, Çev. Fikri Santur, "Fasta Şehircilik", No: 55, 5. Cilt 5. Sene, Aralık 1931, ss. 320-335
18. Paul Rayous, Çev. Mehmet Fikri Santur, "Normalisation'un ucuz bina inşaatına tatbiki", No: 39, Yıl 4, Ağustos 1930, ss. 412-418
19. Paul Rayous, Çev. Mehmet Fikri Santur, "Normalisation'un ucuz bina inşaatına tatbiki", No: 40, Yıl 4, Ağustos 1930, ss. 454-462.
20. Ginlio Tian, Çev. Fikri Santur, "Milan'da ahali evlerinde inşası hususunda Institu'un hizmeti", No: 42, Yıl 4, II. Teşrin 1930, ss. 559-575.
21. Mehmet Fikri Santur, "Bir Şehir Planı Nasıl Tanzim Edilir? (11 Şubat 1930 tarihinde Cezayirde verilen konferans)", No: 43, Yıl 4, I. Kânun 1930, ss. 632-649.
22. Mimar Mösyö Paul Dopff, Çev. Fikri Santur, "Strasburg şehrinin ucuz meskenleri", No: 44, Yıl 4, II. Kanun 1931, ss. 719-727.
23. E. May, Çev. Fikri Santur, "Francfort-sur-le-Meian şehrinde mesken siyasesi", No: 45, Yıl 4, Şubat 1931, ss. 795-808.
24. Mühendis Ch. Ed. Sec, Çev. Fikri Santur, "Kireç ve çimento hali hazırı", No: 45, Yıl 4, Şubat 1931, ss. 817-827.
25. Giulio Tian (Romada Sivil Mühendis), Çev. Fikri Santur, "Harbi Umumiden Sonra Roama'da husule gelen mesken buhranı", No: 46, 4. Yıl, Mart 1931, ss. 861-870.
26. Müh. Blunck, Çev. Fikri Santur, "Hamburgda Elbe nehrinin şimal kolu üzerine inşa edilen çifte hatlı yeni demiryolu köprüleri", No: 47, Nisan 1931, ss. 934-941
27. H. Gaettard, Çev. Fikri Santur, "Müccerrit malzeme ve inşaatta istimaleri", No: 48, 4. Yıl, Mayıs 1931, ss. 998-1007.
28. M. Paul Christophe, Çev. Fikri Santur, "Amerika Cemahiri Müttefikasındaki Yollar Hakkında Muhtıra", No. 49-50, cilt 5, 5. yıl, Haziran-Temmuz 1931, ss. 13-34.
29. M. Paul Christopher, çev. Fikri Santur, "Amerika Cevahir'i Müttefikasında Yollar", No: 51, 5. cilt 5.sene, Ağustos, 1931, ss. 87-96.
30. Fikri Santur, Müttehedei Amerika'daki Yollar Kongresi (Washington Kongresi Murreratı), No: 52, cilt 5, sayı 5, Eylül 1931, ss. 136-149
31. Fikri Santur, "Washington kongresi mukarreratı", No: 53, Ekim 1931, ss. 136-149 (Yüngül 1952: 18)
32. Fikri Santur, "Eritilmiş bazalt ve inşaatta istimaleri", No: 53, 5.cilt

<sup>9</sup> Bu makalede, Galata Köprüsü'nün dubalının sayıları ve boyutları hakkında bilgi veriliyor. Ayrıca köprü'nün iki başındaki kârgir ayaklarda meydana gelen çökme hakkında rapor sunuluyor (Bahadır 2001: 55-56).

<sup>10</sup> Okurları sorusu üzerine hazırlanmış bir yazıdır (Bahadır 2001: 58).

5.yıl, 1. Teşrin 1931, ss. 200-206.

33. L. Gain, Çev. Fikri Santur, "Newyork'ta Hudson Nehri üzerine inşa edilmekte olan asma köprüler", No: 54, 5.cilt 5.sene, 2. Teşrin 1931, ss. 229-248

## Fen Âlemi

1. Mühendis Mektebi Muallimlerinden Fikri, "Havaî Hatlarla Nakliyat", No: 1, Kânun-ı Sâni 1341/Ocak 1925, ss. 11-13 (Okay, 2004b: 83)
2. Mühendis Mektebi Muallimlerinden Fikri, "Demirsiz Olarak Sırf Çimento Betonu ile İnşa Edilen Köprüler", No: 3, Mart 1341/1925, ss. 42-45 (Okay, 2004b: 83)
3. Mühendis ve Muallim Fikri, "Havaî Hatlarda İnsan Nakli", No: 5, Mayıs 1341/1925, ss. 80-81 (Okay, 2004b: 84)
4. Mühendis ve Muallim Fikri, "Beton Köprüler", No: 7, Temmuz 1341/1925, ss. 123-129 (Okay, 2004b: 84)
5. Mühendis ve Muallim Fikri, "Asma Yol", No: 8, Ağustos 1341/1925, ss. 140-143 (Okay, 2004b: 85)
6. Mühendis ve Muallim Fikri, "Ağır Yol Nakliyatına Mahsus Hatlar" No: 10, Teşrin-i Evvel 1341/Ekim 1925, ss. 175-177 (Okay, 2004b: 85)

## İstanbul Yüksek Mühendis Okulu Dergisi

1. Fikri Santur, "Foto-elâstikîyet üzerine umumî malûmat", cilt 1, yıl 1, sayı 1, 2, 3, 4, 5, 1943.
2. Fikri Santur, "Foto-elâstikîyet üzerine umumî malûmat", cilt 2, yıl 2, sayı 1, 1944, ss. 55-62
3. Fikri Santur, "Foto-elâstikîyet üzerine umumî malûmat", cilt 2, yıl 2, sayı 2, 1944, ss. 121-128 (Yamantürk 1955: 233-35)

## İstanbul Teknik Üniversitesi Dergisi

1. Fikri Santur, "Foto-elâstikîyet üzerine umumî malûmat", cilt 2, yıl 2, sayı 3, 1944, ss. 179-186

## Bayındırlık İşleri Dergisi

1. Fikri Santur (Yüksek Mühendis Mektebi Profesörlerinden), "İnkisar Hâdisesi Hakkında İnceleme", *Bayındırlık İşleri Dergisi, Fenni Kısım*, cilt 7, sayı 4, Mart 1941, ss. 1-15.<sup>11</sup>

## Mimar

1. Fikri Santur ve Abidin Mortaş, "Melek Apartmanı", *Mimar*, sene 2, sayı: 11-12, 1932, ss. 311-316.
2. Fikri Santur ve Abidin Mortaş, "Suadiye'de İki Ev", *Mimar*, sene 3, sayı: 25, 1933, ss. 7-14.

## B. Kitapları

1. Georege Salmon, çev. Fikri Santur, *Hendese-i Halliyye (Hendese-i Mücesseme - Münhaniyyât-ı Müsteviyye)*. İstanbul: Mühendis-

hâne-i Berrî-i Hümâyûn Matbaası, 1320/1902.

2. Georege Salmon, çev. Fikri Santur, *Hendese-i Halliyye (Hendese-i Musattaha)*. İstanbul: Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyûn Matbaası, 1320/1902.
3. Georege Salmon, çev. Fikri Santur, *Hendese-i Halliyye (Hendese-i Musattaha)*. İstanbul: Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyûn Matbaası, 1322/1904.
4. Derleyen Fikri Santur, *Mukâvemet-i Ecsâm ve Muvâzenet-i Tersimiye*, Dersaadet: Mühendishâne-i Berr-i Hümayun Matbaası, 1321<sup>R</sup>/1905<sup>M</sup>. (İhsanoğlu et al., 2006: 915; Yüngül, 1952: 9)  
2. baskı, 1910/1911 (ilk defa üç cilt olarak basılmış) (Yüngül, 1952: 9)  
1. cilt 3. baskı, İstanbul: Matbaa-i Askeriye, 1338/1922.<sup>12</sup> (Yüngül, 1952: 9)  
2. cilt 3. baskı, İstanbul: Matbaa-i Osmaniye, 1340/1924. (Yüngül, 1952: 9)  
1. cilt 2. baskı, İstanbul: Mühendis Mektebi Matbaası, 1928.<sup>13</sup> (İhsanoğlu et al., 2006: 915)
5. *Mukâvemet ve Muvâzenet-i Tersimiye*, İstanbul, 1. baskı, 1321<sup>R</sup>/1905<sup>M</sup>. (Kısaca *Mukavemet*)  
1. cilt, İstanbul: Yüksek Mühendis Mektebi Matbaası, 1931.  
2. cilt, İstanbul: Yüksek Mühendis Mektebi Matbaası, 1933.  
3. cilt, İstanbul: Yüksek Mühendis Mektebi Matbaası, 1934.  
4. cilt, İstanbul: Yüksek Mühendis Mektebi Matbaası, 1940. (Yüngül, 1952: 8)
6. Çev. Fikri Santur, *Mebhas-ı Miyah, Kısım-ı Nazarî*, 1327, İstanbul. (Yüngül, 1952: 16)
7. Eugène Rouché, çev. Fikri Santur, *Hendese, Birinci Kısım, Hendese-i Müsattaha*. 2. baskı, İstanbul Gümüş Suyu: Matbaa-i Osmâniyye, 1927.
8. M. Mey, Çev. Fikri Santur, *Mebhas-ı Turuk Notları, Kısım 1-2*, Dersaadet.1329/1913. İstanbul: Mühendishane Matbaası, 1341. (İhsanoğlu et al., 2006: 914)
9. *Muhtasar Mihanik*, İstanbul: Matbaa-i Osmâniye, 1330/1914. (İhsanoğlu et al., 2006: 915)
10. Melan, Çev. Fikri Santur, *Ahşab Köprüler*, 1. Baskı, İstanbul, 1338/1922. (Yüngül, 1952: 16)  
2. baskı, İstanbul: Matbaa-i Osmâniye, 1340/1924. (İhsanoğlu et al., 2006: 913)
11. Mösyö Dikman, Çev. Fikri Santur, *Demir Köprüler Dersleri*, cilt 1, İstanbul, 1328/1912. (Yüngül, 1952: 11)
12. *Demir Köprüler*, İstanbul, 1338/1922.<sup>14</sup>  
2. baskı, İstanbul, Demiryollar Matbaası, 1341/1925.  
3. baskı, İstanbul, Demiryollar Matbaası, 1926 (İhsanoğlu et al., 2006: 913-14)
13. *Kozmoğrafya*, İstanbul: Matbaa-i Osmaniye, 1340<sup>R</sup>/1924<sup>M</sup> (Birinci, 2011: 117)
14. *Demir İnşaat Kaynak*, İstanbul: Yüksek Mühendis Mektebi Matbaası, 1936. (Yamantürk, 1955: 77)
15. *Asma Köprüler*, İstanbul, Yüksek Mühendis Mektebi Matbaası, 1937. (Yüngül, 1952: 13)
16. *Demir Köprüler Tecrübesi*, İstanbul, Yüksek Mühendis Mektebi Matbaası, 1940. (Yüngül, 1952: 14)

<sup>11</sup> Bu makale ciddi bir araştırma ürünüdür. (Yüngül, 1952: 10)

<sup>12</sup> İhsanoğlu et al., bu eserin 1. cilt 1. baskı olduğunu belirtmektedir. (İhsanoğlu vd. 2006: 915)

<sup>13</sup> Yüngül, muhtemelen bu baskının yeni harflerle yapılan 4. baskı olduğunu belirtmektedir. (Yüngül 1952: 9) Yamantürk de bu eserin toplam dört baskısının yapıldığını bildirmektedir. (Yamantürk 1955:xx)

<sup>14</sup>Bu eser, *Demir Köprüler Dersleri* kitabının gözden geçirilmiş, önemli bazı kısımları yeniden yazılmıştır. *Demir Köprüler* adlı eser, Osmanlıca alan yazında kendi alanında yegâne başvuru kitabıdır. (Yüngül 1952: 12-13)

# Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Akademik Yapısının İncelenmesi

## Examination of the Academic Structure of the Social Studies Teaching Undergraduate Program

Orhan Ünal<sup>1\*</sup>, Nurbanu Şeren<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye.

<sup>2</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Samsun, Türkiye.

**Orcid:** O. Ünal (0000-0002-4604-6210), N. Şeren (0000-0002-0119-1684)

**Özet:** Araştırmanın amacı, Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının akademik yapısını farklı değişkenler açısından ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda programda görev yapan öğretim üyelerinin cinsiyetleri, unvanları, doktora mezuniyet yılları, görev yaptıkları ve doktora yaptıkları üniversiteler, doktora yaptıkları alanlar ve programların içten beslenme oranları incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışmasına göre tasarlanmış; veriler belge incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın veri kaynağını Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına öğrenci kabul eden 64 üniversitede görevli 377 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde YÖK Lisans Program Atlası ve YÖK Akademik veri tabanları kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda programda görevli öğretim üyelerinin cinsiyet açısından erkek ağırlıklı olduğu, unvan açısından ise doktor öğretim üyelerinin profesör ve doçentlere göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan 2006-2013 yılları arasında doktora mezunu olan öğretim üyelerinin diğer yıl aralıklarına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin ağırlıklı sosyal bilgiler eğitimi, tarih eğitimi, coğrafya eğitimi ve sosyal bilgileri oluşturan tarih ve coğrafya gibi alanlarda doktoralarını tamamladıkları görülmüştür. Doktora programlarında Gazi, Atatürk ve Marmara gibi bazı köklü üniversitelerinin kaynak üniversite olarak öne çıktığı ve yine bu kaynak üniversitelerin içten beslenme oranlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın ilgili alandaki akademisyenlerin yanı sıra lisans ve lisansüstü öğrencilerine rehber olma ve istihdam sağlama noktasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik yapı; içten beslenme; öğretim üyesi; Sosyal Bilgiler Eğitimi; yükseköğretim.

**Abstract:** The research aims to reveal the academic structure of Social Studies Education Programs in Turkey in terms of different variables. For this purpose, the genders, titles, doctoral graduation years of the faculty members working in the program, the universities where they worked and did doctorate, the fields where they did their doctorate, and the inbreeding rates of the programs were examined. The research was designed according to the case study, which is one of the qualitative research patterns. The data were collected through document review. The data source of the research consists of 377 faculty members working in 64 universities that accept students to the Social Studies Education Undergraduate Program. YÖK Undergraduate Program Atlas and YÖK Academic databases were used to obtain the data. As a result of the analysis of the data, it was understood that the faculty members working in the program were predominantly male in terms of gender and that the assistant professor faculty members were more than professors and associate professors in terms of title. On the other hand, it was determined that the number of faculty members who graduated with doctorate degrees between 2006 and 2013 is higher than in other year intervals. It was observed that faculty members completed their doctorate in the fields such as social studies education, history education, geography education, and history and geography that constitute social studies. It was determined that some well-established universities such as Gazi, Atatürk, and Marmara in doctoral programs stand out as source universities, and these source universities had high inbreeding rates. It is thought that the study will be beneficial in terms of providing guidance and employment to undergraduate and graduate students as well as academicians in the relevant field.

**Keywords:** Academic structure; inbreeding; faculty member; Social Studies Education; higher education.

## 1. Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelerin yanında toplumların da birbiri ile etkileşiminin artması; in-

sanların birtakım bilgi, beceri ve yetkinliklerle topluma uyum sağlamasını zorunlu kılmıştır (Bilgili, 2006; Şeren, Tut, Aydın-Çolak ve Kiroğlu, 2021). Bu zorunluluk,

\* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : orhanunal07@hotmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 14.04.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: -22.11.2022

doi: 10.32329/uad.1103677

teknoloji alanında okur-yazar olan, bilimsel gelişmeleri yakından takip eden, küresel sorunların farkında olan, ülkesinin yönetiminde aktif katılım sağlayan, sorunların çözümünde yapıcı yollar geliştirebilen, iyi ve etkili vatandaş profiline olan ihtiyacı artırmaktadır (Ünal ve Demirkaya, 2019; Yiğit, 2017). Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinin arzu edilen insan profilini sağlama noktasında sahip olduğu önem de gün geçtikçe artmaktadır. Psikoloji, sosyoloji, tarih, siyaset, coğrafya, hukuk gibi birçok disiplini içerisinde barındıran Sosyal Bilgiler (Ross, Matthison ve Vinson, 2014), bu disiplinlerden hareketle öğrencilerin dünyayı anlamlandırmaları, derinlemesine düşünmeleri ve eleştirel bir bakış açısı kazanmalarını sağlayabilecek bir yapıya sahiptir (Parker, 2010). Öğrenciler, Sosyal Bilgiler Eğitimi ile dünyadaki farklı insanların, kültürlerin, ortamların, sorun ve çözümlerin farkına vararak ilişkiler kurar, bunları yorumlar ve ihtiyaçlardan hareketle çatışmaları çözer (Parker, 2010; Strauss, 2007).

Sosyal Bilgiler dersi kapsamına giren konular ilk kez Sultan II. Abdülhamid zamanında tarih, coğrafya ile malumat-ı medeniye ve ahlakiye ve iktisadiye dersleri adı altında iptidailerin programına konmuştur (Akyüz, 2015). Sosyal Bilgiler, Cumhuriyetten sonra ilköğretim programlarında 1926 yılında “tarih, coğrafya ve yurt bilgisi”, 1962 yılında ise “toplum ve ülke incelemeleri” adlı ders isimleriyle yer edinmiştir. 1968 yılında “sosyal bilgiler” ismini alsa da 1985 yılında “milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık bilgisi” dersleri ile tekrar bölünmüş; 1997 yılından günümüze kadar ise disiplinler arası bir yapıya bürünerek nihai ismi “sosyal bilgiler” dersi ile devam etmiştir (Kaymakçı, 2012; Safran, 2011; Sönmez, 2005; Yılar ve Tomal, 2021).

İnsan yaşamının hemen hemen her alanına hitap eden dolayısıyla toplumsal hayatın içinden bir ders olan Sosyal Bilgilerin sahip olduğu önem, öğretmen yetiştirmede yükseköğretim faaliyetlerinin rolünü akla getirmektedir. Bu rolü üstlenen eğitim fakülteleri (Yılmaz, 2017), içinde barındırdığı birçok öğretmenlik programından biri olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı ile bu alandaki öğretmen ihtiyacını karşılamaktadır. Sosyal Bilgilerin, öğretmen yetiştirme programı olarak yer alması, 1968 yılında “Sosyal Bilgiler” dersinin ilköğretim programlarına girmesi ile gerçekleşmiştir. Belirtilen dönemde ilköğretim programlarında “Sosyal Bilgiler” dersinin olması, yükseköğretimde de “Sosyal Bilgiler” adı altında bir alanın varlığını gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak 1968-1978 yılları arasında üç yıllık eğitim enstitülerinde, 1979-1982 yılları arasında dört yıllık yüksek öğretmen okullarında ve 1982’den sonra ise eğitim fakültelerinde Sosyal Bilgiler alanına yer verilmiştir. Ancak tüm bu tarihlerde verilen eğitim programları Sosyal Bilgiler çatısı altında olmasına rağmen tarih-coğrafya öğretmenliği gibi ayrı anabilim dalları halinde öğretmen yetiştirmiştir. Yani Sosyal Bilgiler Öğretmenliği kavramı henüz oluşmamıştır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler alanında görev yapan akademisyenler de o dönemde tarih, tarih eğitimi, coğrafya ve coğrafya eğitimi bölümlerinden gelmektedir (Bayram, 2003; Ercan, 2009; Tokcan ve Tilki, 2018).

1998 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının kurulmasına öncülük etmiş ve bütüncül bir bakış açısı ile sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır (Kaymakçı, 2012; Turan, 2018; Yılar ve Cüce, 2021). İlk olarak sadece Gazi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi’nin eğitim fakültelerinde yer alan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı, zaman içerisinde hızla yaygınlaşarak Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinin bünyelerine katılmıştır (Turan, 2018).

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı, ilk mezunlarını 2002 yılında vermiştir. O döneme kadar Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında uzmanlaşmış öğretim elemanı olmadığından, program kadroları fen-edebiyat fakülteleri ağırlıklı olmak üzere eğitim fakültelerinin ilgili alanlarında görevli öğretim elemanları ile desteklenmiştir. Daha sonraki yıllarda ise Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında lisansüstü eğitimlerini tamamlayanlar bölümün öğretim elemanı ihtiyacını büyük oranda karşılamıştır (Yaylak, 2019).

Zaman içinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı eğitim fakültelerinde hızla artmış, günümüzde 64 üniversite bünyesinde öğrenci kabul eder hale gelmiştir. Farklı üniversitelerde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının açılması neticesinde ise bu programlarda görev yapacak öğretim üyesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Yükseköğretim faaliyetleri içerisinde 2004 yılına kadar belli dönemlerde Tarih, Coğrafya, Tarih Öğretmenliği ve Coğrafya Öğretmenliği programları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına kaynaklık etmiş, bu tarihten sonra ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programından ana kaynak olarak yararlanılması öngörülmüştür (Koçak ve Kavak, 2014). Ancak Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının çok disiplinli bir yapıya sahip olması (Yılar ve Tağrikulu, 2021), programdaki öğretim üyelerinin doktora alanlarında da çeşitliliği beraberinde getirmiştir. Programın akademik yapısının ortaya konması bu çeşitliliği göstermek açısından önemlidir. Çünkü lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenci sayısı hızla artmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının nitelikli öğretmen ve akademisyen yetiştirme noktasında öğretim üyelerinin akademik kimliklerinin ortaya konulması programın mevcut durumu ve geleceği hakkında bizlere fikir verebilir.

Literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının öğrenci profilinin çıkarılmasına yönelik sayısal verilerin sunulduğu araştırmalar (Aydemir ve Ustaoglu-Çelik, 2021; Tokcan ve Tilki, 2018), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programındaki dersler ve kullanılan öğretim programlarına yönelik araştırmalar (Akar-su, Yılmaz ve Geçit, 2020; Kaymakçı, 2012; Tokcan ve Tangülü, 2019; Tonga, 2020), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programının lisans ve lisansüstü eğitim boyutunu ve öğretim elemanlarının yapısını inceleyen araştırmalar (Yaylak, 2019) olduğu görülmektedir. Ancak tamamıyla programa ait akademisyen kimliğini ortaya koymaya yö-

nelik (akademisyenlerin cinsiyetleri, unvanları, doktora mezuniyet yılları, görev yaptıkları üniversiteler, doktora yaptıkları üniversiteler, doktora yaptıkları alanlar ve içten beslenme oranları) güncel ve kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle bir üniversite bünyesinde görev yapan öğretim üyesinin yine aynı üniversiteden mezun olmuş olması şeklinde tanımlanan (Boz ve Gür, 2021) ve olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin tartışmalara konu olan içten beslenmeye yönelik mevcut durumun ortaya konmasının, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının insan kaynağı boyutunu anlamlandırma noktasında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın lisans, lisansüstü öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programını tercih etmek isteyen öğrenciler için bütüncül bir bakış sunması açısından faydalı bir kaynak olması beklenmektedir.

Bu kapsamda ilgili araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının akademik yapısını farklı değişkenler açısından ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında görev yapan öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında görev yapan öğretim üyelerinin cinsiyetlere göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında görev yapan öğretim üyelerinin unvanlara göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında görev yapan öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları yıl aralıklarının dağılımı nasıldır?
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında görev yapan öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları üniversitelerin dağılımı nasıldır?
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında görev yapan öğretim üyelerinin doktora yaptıkları alanların dağılımları nasıldır?
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının içten beslenme oranları nasıldır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının akademik yapısını ortaya koymak amacıyla hazırlanan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tekli durum desen kullanılmıştır. Nitel araştırma, kavramları, fikirleri veya deneyimleri anlamak için sayısal olmayan verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini içeren, bir problemle ilgili derinlemesine bilgi toplamak veya araştırma için yeni fikirler üretmek için kullanılan

bir araştırma türüdür. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışması ise; bir durum ya da olayı boylamsal olarak derinlemesine incelenmeye imkân sağlayan, verilerin sistematik şekilde toplandığı ve gerçek ortamdaki durumun ele alındığı çalışmalar olarak tanımlanabilir (Davey, 1991). Araştırmada, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının mevcut durumu akademik yapı bağlamında ele alındığından nitel durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında tek bir durum (ilgili birimin akademik yapısı) altında farklı tabakaların (cinsiyet, unvan vb.) ele alınmasından dolayı iç içe geçmiş tekli durum deseni tercih edilmiştir (Yin, 1984).

### 2.2. Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını lisans eğitimi düzeyinde öğrenci kabul eden ve YÖK Yükseköğretim Program Atlası (YÖK, 2022a) veri tabanında listelenen 64 farklı üniversitede görev yapan toplamda 377 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Ayrıca genel akademik yapının yansıtılabilmesi amacıyla incelenen üniversitelerde görev yapan öğretim ve araştırma görevlilerinin de (fakülte kadrosunda görevli olanlar) frekans bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler 2022 Şubat ayına kadar olan döneme ait verilerdir ve bu tarih itibarıyla ilgili veri tabanlarında yer alan bilgiler ile sınırlıdır. Hedeflenen veri kaynağının tamamı araştırmaya dahil edildiğinden ayrıca bir örneklem seçim süreci yürütülmemiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri belge incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Belge incelemesi özellikle nitel araştırmaların veri toplama süreçlerinde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemle çeşitli bilgi, belge ve raporların, yazılı kayıtların ele alınıp derinlemesine irdelenebilmesi nitel araştırmacıların belge incelemesi yöntemini tercih etmesinde etkili olmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992; Sönmez ve Alacapınar, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Belge incelemesi yöntemi farklı yöntemlerle destekleyici olarak ortaklaşa kullanılabilirdiği gibi tek başına araştırma verilerinin toplanması amacıyla da kullanılabilir (Karasar, 2013). İncelenen belgelerin yasal olarak erişilebilir ve raporlanabilir olması ise belge incelemesinin yapılabilmesi için bir ön koşuldur (Cresswell, 2007). Dolayısıyla araştırma verilerinin tamamı belirtilen veri tabanlarından elde edildiğinden belge incelemesi yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Ayrıca bu çalışma kapsamında incelenen veri tabanları ve bu veri tabanlarından elde edilen veriler de genel kullanıma ve erişime açıktır.

Araştırmada kullanılan verilerin elde edilmesinde aşamalı bir yol izlenmiştir. Öncelikle YÖK tarafından üniversite tercihi yapacak öğrencilere rehberlik etmesi amacıyla hazırlanan YÖK Yükseköğretim Program Atlası veri tabanından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı bulunan ve bu programlara öğrenci kabul edilen toplam 64 üniversitenin bulunduğu belirlenmiştir. İkinci aşamada her üniversitenin mevcut akademik yapısı YÖK Akademik (YÖK, 2022b) veri tabanından yararlanılarak oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada ise belirtilen üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin cinsiyet,

unvan, doktora mezuniyet alanı, üniversitesi ve yılı bilgileri teker teker belirlenmiş ve kaydedilmiştir.

Öğretim üyelerine ilişkin bilgiler öncelikle YÖK Akademik veri tabanından elde edilmiştir. Burada bulunmayan bilgiler için öğretim üyelerinin üniversite uzantılı kişisel web sayfaları incelenmiş, web sayfasından da erişilemeyen bilgiler için YÖK Ulusal Tez Merkezine (YÖK 2022c) başvurulmuştur. Bütün bu aşamaların takip edilmesi sonucunda veri kaynağını oluşturan öğretim üyelerinin tamamının cinsiyet, unvan, mezuniyet yılı, görev yaptıkları ve doktora mezunu oldukları üniversite bilgileri eksiksiz olarak toplanmıştır. Doktora mezunu oldukları alan noktasında ise yalnızca iki öğretim üyesinin bilgilerine erişilememiştir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma verilerinin belirlenen amaçlar doğrultusunda derlenmesi ve yorumlanması esasına dayanmaktadır. Bu yöntemde veriler daha önceden belirlenen temalara göre tasnif edildikten sonra yorumlanarak okuyucuya sunulur. Temalara göre tasnif edilen veriler araştırma amaçları doğrultusunda neden-sonuç ilişkileri, karşılaştırmalar ve karşılaştırmalardan doğan çıkarımlarla zenginleştirilir (Bogdan ve Biklen, 1992; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma kapsamında veriler öncelikle farklı değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Bu anlamda öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımları yapılmış, öğretim üyelerinin cinsiyet, unvan, unvanların cinsiyete ve doktora mezuniyet yılına göre dağılımına yer verilmiştir. Devamında öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları üniversiteler, alanlar ve sosyal bilgiler eğitimi alanında doktora eğitimlerini tamamlayan öğretim üyelerinin genele oranla dağılımı ele alınmıştır. Özellikle doktora alanlarının temalara göre tasnifinde araştırmacılar tarafından bazı düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin sosyal bilgiler öğretmenliği ve ilköğretim sosyal bilgiler eğitimi gibi alanlar sosyal bilgiler eğitimi kapsamında, coğrafya öğretmenliği alanı coğrafya eğitimi kapsamında, tarih öğretmenliği alanı ise tarih eğitimi kapsamında değerlendirilmiştir. Doktora yapılan üniversite ve alana göre dağılımların incelenmesinden sonra öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları ve görev yaptıkları üniversiteler bağlamında kurumsal hareketlilikleri incelenmiştir. Son olarak üniversiteler bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının içten beslenme oranlarına yer verilmiştir.

#### 2.5. Güvenirlik, İnanırcılık ve Araştırmacı Rolü

Araştırma sürecinde yürütülen işlemlerin detaylı şekilde betimlenerek okuyuculara sunulması nitel araştırmalarda güvenirlilik ve inandırıcılık için önemlidir. Ayrıca belge incelemesi esasına dayalı çalışmalarda incelenen belgelerin ve bu belgelerden elde edilen verilerin farklı araştırmacılar için de erişilebilir ve teyit edilebilir olması da nitel araştırmalarda güvenirlilik ve inandırıcılığa katkı sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri 2018; Lincoln ve

Guba, 1985). Bu çalışmada araştırma süreci, verilerin neler olduğu, nerelerden erişildiği ve verilerin elde edilmesinde ve analizinde kullanılan yöntemlerin neler olduğu güvenirlilik ve inandırıcılığı sağlayabilmek amacıyla detaylı şekilde aktarılmıştır. İlgili kaynaklardan elde edilen veriler mümkün olduğunca değiştirilmeden ve manipüle edilmeden analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın verileri görüşme ya da gözlem yoluyla değil de belge incelemesi ile elde edildiğinden araştırmacıların verileri üzerinde farklılaştırıcı herhangi bir etkisi olmamıştır. Ayrıca verilerin erişim kaynaklarına da kaynakça başlığı altında yer verilmiştir. Verilerin sağlıklı şekilde analizinin yapılabilmesi için aynı tema altında toplanması gereken programlara ilişkin bilgiler ise verilerin analizi başlığı altında belirtilmiştir. Verilerin belirlenen temalara göre tasnifinde, analizinde ve yorumlanmasında araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmıştır. Görüş ayrılığı olan noktalarda ise sosyal bilgiler eğitimi alanındaki bir uzmandan görüş alınarak ortak görüş geliştirme yoluna gidilmiştir.

#### 2.6. Etik Konular

Bu araştırmanın yazarları olarak, araştırmanın hazırlanması ve yayınlanması sürecinde araştırma ve yayın etiğine uyduğumuzu beyan ederiz.

### 3. Bulgular

Bu başlık altında öncelikle çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımlarına yer verilecektir. Devamında öğretim üyelerinin durumları cinsiyet, akademik unvan gibi farklı değişkenler açısından değerlendirilecek ve son olarak öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları üniversiteler ve alanlar karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında görev yapan öğretim elemanlarının üniversitelere ve unvanlara göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1’e göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına öğrenci kabul eden 64 üniversitenin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında toplamda 377 öğretim üyesi, 24 öğretim görevlisi ve 107 araştırma görevlisi görev yapmaktadır. Gazi Üniversitesi 14 öğretim üyesi ile en fazla öğretim üyesine ev sahipliği yapan üniversitedir. Gazi Üniversitesi’ni öğretim üyesi bakımından 11 öğretim üyesi ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi ve dokuzar öğretim üyesi ile Aksaray Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa ve Trabzon Üniversitesi takip etmektedir. Trakya Üniversitesi ise iki öğretim üyesi ile çalışma grubunda yer alan üniversiteler arasında en az öğretim üyesine ev sahipliği yapan üniversite konumundadır. Belirtilen 64 üniversitenin 17’sinde profesör, 11’inde doçent, birinde ise doktor öğretim üyesi bulunmamaktadır. Son olarak Kilis 7 Aralık Üniversitesi ve Muş Alparslan Üniversitesi’nde görevli öğretim üyelerin tamamı doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

**Tablo 1.** Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Görevli Öğretim Elemanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı

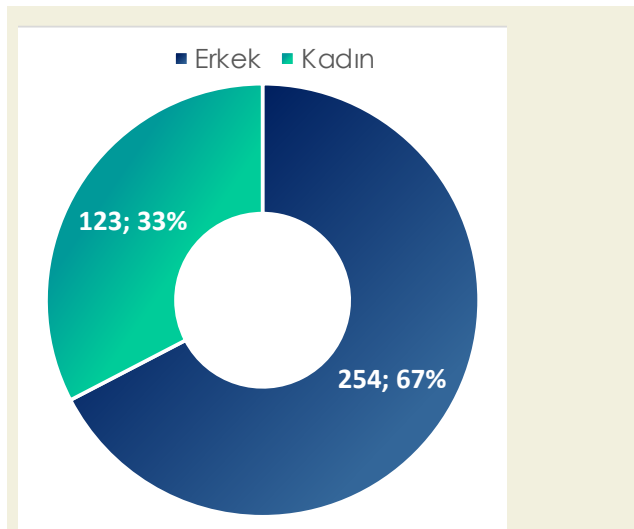
Sıra	Üniversite	Profesör	Doçent	Doktor Öğretim Üyesi	Toplam Öğretim Üyesi	Öğretim Görevlisi	Araştırma Görevlisi*
1	Gazi Üniversitesi	7	6	1	14	0	1
2	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	3	5	3	11	1	2
3	Aksaray Üniversitesi	2	3	4	9	0	2
4	Atatürk Üniversitesi**	5	2	2	9	0	3
5	Fırat Üniversitesi	1	5	3	9	1	1
6	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	2	2	5	9	0	1
7	Trabzon Üniversitesi	3	4	2	9	1	3
8	Amasya Üniversitesi	1	2	5	8	1	4
9	Anadolu Üniversitesi**	5	2	1	8	0	3
10	Bursa Uludağ Üniversitesi	6	0	2	8	0	2
11	Kastamonu Üniversitesi	3	2	3	8	2	1
12	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	6	1	1	8	0	1
13	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	2	2	4	8	1	1
14	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	1	4	8	0	1
15	Pamukkale Üniversitesi	4	3	1	8	0	4
16	Akdeniz Üniversitesi	3	1	3	7	1	2
17	Dokuz Eylül Üniversitesi	2	3	2	7	0	2
18	Giresun Üniversitesi	2	2	3	7	3	2
19	Marmara Üniversitesi	4	3	0	7	0	0
20	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi**	2	3	2	7	0	4
21	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	3	2	7	0	1
22	Sinop Üniversitesi	1	3	3	7	0	1
23	Afyon Kocatepe Üniversitesi	3	1	2	6	1	3
24	Ankara Üniversitesi**	3	2	1	6	0	2
25	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	2	0	4	6	0	2
26	Bartın Üniversitesi**	1	2	3	6	0	1
27	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	3	1	6	0	1
28	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3	0	3	6	0	2
29	Erciyes Üniversitesi	4	0	2	6	0	1
30	İnönü Üniversitesi	2	2	2	6	0	1
31	Kafkas Üniversitesi	1	2	3	6	0	1
32	Sakarya Üniversitesi	2	2	2	6	0	2
33	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	0	3	3	6	0	2
34	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	1	4	6	0	1
35	Yıldız Teknik Üniversitesi	3	2	1	6	0	3
36	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	0	4	2	6	0	2
37	Balıkesir Üniversitesi	2	1	2	5	0	4
38	Bayburt Üniversitesi	1	1	3	5	0	1
39	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	1	3	5	0	1
40	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	2	0	3	5	2	2
41	Mersin Üniversitesi	2	1	2	5	0	0
42	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2	0	3	5	0	2
43	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi**	2	1	2	5	1	3
44	Uşak Üniversitesi	2	0	3	5	1	4
45	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	2	2	5	1	1
46	Yozgat Bozok Üniversitesi	0	3	2	5	0	0



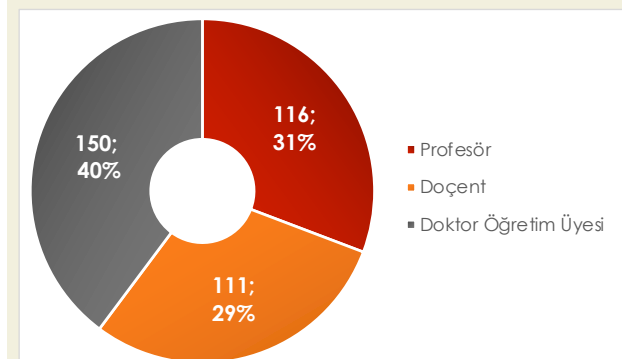
47	Adıyaman Üniversitesi	0	1	3	4	1	1
48	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	0	3	1	4	2	2
49	Ege Üniversitesi	0	1	3	4	1	0
50	Gaziantep Üniversitesi	1	0	3	4	0	0
51	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	1	2	4	0	2
52	Muş Alparslan Üniversitesi	0	0	4	4	0	1
53	Siirt Üniversitesi	0	1	3	4	1	2
54	Artvin Çoruh Üniversitesi	0	1	2	3	0	3
55	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	1	1	3	0	0
56	Çukurova Üniversitesi	0	1	2	3	1	1
57	Dicle Üniversitesi	0	1	2	3	0	2
58	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2	0	1	3	0	1
59	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	0	2	1	3	0	1
60	Kırıkkale Üniversitesi	0	1	2	3	0	2
61	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	0	0	3	3	0	2
62	Ordu Üniversitesi	0	2	1	3	0	0
63	Süleyman Demirel Üniversitesi	0	2	1	3	0	2
64	Trakya Üniversitesi	0	1	1	2	1	1
Toplam		116	111	150	377	24	107

\* Yalnızca fakülte kadrosunda görev yapan araştırma görevlileri hesaplama dahil edilmiştir.

\*\* Belirtilen üniversitelerin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından akredite edilmiştir.



Şekil 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretim Üyelerinin Cinsiyete Göre Dağılımı



Şekil 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretim Üyelerinin Akademik Unvana Göre Dağılımı

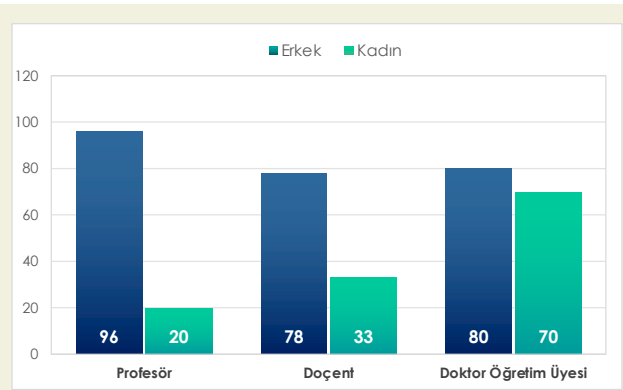
Öğretim ve araştırma görevlilerinin büyük bir bölümünün doktora mezunu olmamasından dolayı bu aşamadan sonra yapılacak analizlerde yalnızca öğretim üyeleri dikkate alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin cinsiyetlerine göre dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin %67'si ( $f=254$ ) erkek, %33'ü ( $f=123$ ) ise kadındır. Görüldüğü gibi erkek öğretim üyelerinin sayısı kadın öğretim üyelerine göre oldukça fazladır. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Siirt Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi olmak üzere dokuz üniversitede görev yapan öğretim üyelerinin tamamı erkeklerden oluşmaktadır. Buna karşın Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin tamamı kadınlardan oluşmaktadır.

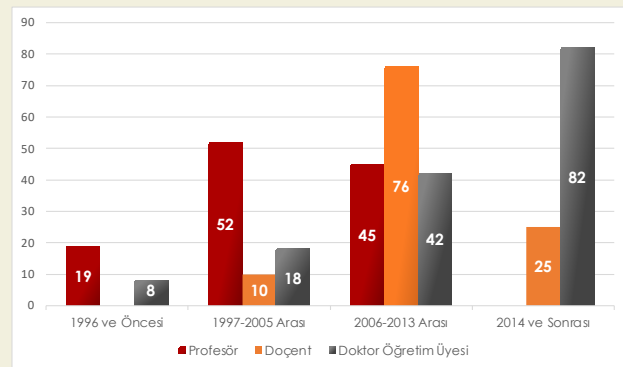
Öğretim üyelerinin unvanlara göre dağılımına Şekil 2'de yer verilmiştir.

Şekil 2'de yer alan unvanlara göre dağılımı incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin %31'inin ( $f=116$ ) profesör, %29'unun ( $f=111$ ) doçent ve %40'ünün ( $f=150$ ) doktor öğretim üyesi olduğu görülmektedir. Doktor öğretim üyesi sayısının diğer unvanlara göre daha fazla olduğu buna karşın profesör ve doçent sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Unvanların cinsiyetlere göre dağılımına ilişkin bilgiler ise Şekil 3'te sunulmuştur.



**Şekil 3.** Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretim Üyelerinin Unvanların Cinsiyetlere Göre Dağılımı



**Şekil 4.** Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretim Üyelerinin Doktora Mezunu Oldukları Yıl Aralıklarına Göre Dağılımları

Şekil 3'e göre profesörlerin %83'ü ( $f=96$ ) erkek, %17'si ( $f=20$ ) kadındır. Doçentlerin %70'i ( $f=78$ ) erkek, %30'u ( $f=33$ ) kadındır. Doktor öğretim üyelerinin ise %53'ü ( $f=80$ ) erkek, %47'si ( $f=70$ ) kadındır. Özellikle profesörlerin cinsiyetlere göre dağılımına bakıldığında erkeklerin kadınlara oranla ciddi bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Bu dengesiz dağılım unvanlarda geriye doğru gidildikçe azalmaktadır. Öyle ki, doktor öğretim üyelerinin cinsiyetlere göre dağılımı birbirine oldukça yakındır. Bu dağılımdan hareketle ilerleyen yıllarda kadın öğretim üyelerinin dağılımı içinde daha fazla temsil edileceği şeklinde bir çıkarım yapmak mümkündür.

Öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları yıl aralıklarına göre dağılımları Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4'e göre çalışma grubunda yer alan 377 öğretim üyesinden %7,2'si ( $f=27$ ) 1996 ve öncesinde; %21,2'si ( $f=80$ ) 1997-2005 arasında; %43,2'si ( $f=163$ ) 2006-2013 arasında ve %28,4'ü de ( $f=107$ ) 2014 ve sonrasında doktora eğitimlerini tamamlamıştır. Yüzdeler dağılıma göre öğretim üyelerinin en fazla doktora mezunu oldukları yıl aralığı 2006-2013'tür. Profesörlerin büyük çoğunluğu 2005 ve öncesinde, doçentlerin büyük çoğunluğu 2006-2013 arasında, doktor öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu ise 2014 sonrasında doktora mezunu olmuşlardır. 1996 ve öncesi dönemde doktora eğitimini tamamlayan doçent bulunmazken, aynı dönemde doktora eğitimini tamamladığı halde halen doktor öğretim üyesi kadrosunda görev yapan sekiz öğretim üyesinin bulunması dikkat

**Tablo 2.** Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretim Üyelerinin Doktora Mezunu Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımı

Sıra	Doktora Yapılan Üniversite	Doktora Mezunu Sayısı	Oran	Sıra	Doktora Yapılan Üniversite	Doktora Mezunu Sayısı	Oran
1	Gazi	99	26,3%	19	Ege	3	0,8%
2	Atatürk	61	16,2%	20	Erzincan Binali Yıldırım	3	0,8%
3	Marmara	31	8,2%	21	Kahramanmaraş Sütçü İmam	3	0,8%
4	İstanbul	26	6,9%	22	Kastamonu	3	0,8%
5	Ankara	25	6,6%	23	Pamukkale	3	0,8%
6	Dokuz Eylül	15	4,0%	24	Uludağ	3	0,8%
7	Yurt Dışı Üniversiteler*	14	3,7%	25	Akdeniz	2	0,5%
8	Fırat	13	3,4%	26	Celâl Bayar	2	0,5%
9	Anadolu	9	2,4%	27	Dumlupınar	2	0,5%
10	Selçuk	9	2,4%	28	Uşak	2	0,5%
11	Hacettepe	7	1,9%	29	Çukurova	1	0,3%
12	Ondokuz Mayıs	7	1,9%	30	Giresun	1	0,3%
13	Erciyes	6	1,6%	31	Kafkas	1	0,3%
14	Afyon Kocatepe	5	1,3%	32	Karadeniz Teknik	1	0,3%
15	Necmettin Erbakan	5	1,3%	33	Mersin	1	0,3%
16	İnönü	4	1,1%	34	Sakarya	1	0,3%
17	Süleyman Demirel	4	1,1%	35	Yıldız Teknik	1	0,3%
18	Cumhuriyet	3	0,8%	36	Yüzüncü Yıl	1	0,3%
<b>Toplam</b>						<b>377</b>	<b>100%</b>

\*Yurt Dışı Üniversiteler: Loughborough University (İngiltere), Oklahoma State University (ABD), Pennsylvania State University (ABD), The Ohio State University (ABD) (2 kişi), The University Of Birmingham (İngiltere), The University Of Georgia (ABD), The University Of Nottingham (İngiltere), The University Of Warwick (İngiltere), Universitaet Mannheim (Almanya), University College London (İngiltere), University Of Exeter (İngiltere), University Of Leicester (İngiltere), University Of Pittsburgh (ABD).

çekmektedir. Ek olarak profesörlerden en erken doktora mezunu olanların mezuniyet yılı 1988, en geç doktora mezunu olanların mezuniyet yılı 2012'dir. Doçentlerden en erken doktora mezunu olanların mezuniyet yılı 1999, en geç doktora mezunu olanların mezuniyet yılı 2017'dir. Doktor öğretim üyelerinden en erken doktora mezunu olanların mezuniyet yılı 1991, en geç doktora mezunu olanların mezuniyet yılı 2021'dir.

Çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları üniversitelere göre dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin yurt içinde 35, yurt dışında 13 olmak üzere toplamda 48 farklı üniversiteden doktora mezunu oldukları anlaşılmaktadır. Yurt içinde doktora eğitimini tamamlayan öğretim üyelerinin oranı %96,29 iken bu oran yurt dışında bulunan üniversiteler için %3,71'dir. Yurt içi üniversiteler incelendiğinde öğretim üyelerinin büyük bir kısmının doktoralarını Tablo 3'te belirtilen ilk yedi üniversitede tamamladıkları görülmektedir. Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi'nde doktoralarını tamamlayan öğretim üyelerinin oranı genelinde %71,6'sını oluşturmaktadır. 99 öğretim üyesinin (%26,3) doktora eğitimini tamamladığı Gazi Üniversitesi bu anlamda önemli bir yere sahiptir. Öyle ki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında görev yapan her dört öğretim üyesinden birisi Gazi Üniversitesi doktora mezunudur. Gazi Üniversitesini, 61 doktora mezunu (%16,2) ile Atatürk Üniversitesi ve 31 doktora mezunu (%8,2) ile Marmara Üniversitesi takip etmektedir. Yurt dışında doktoralarını tamamlayan 14 öğretim üyesinden yedisi İngiltere, altısı ABD, birisi ise Almanya'da bulunan üniversitelerde doktoralarını tamamlamışlardır.

Çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin doktora yaptıkları alanlara göre dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu ya doğrudan Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında ya da sosyal bilgilerle doğrudan bağlantılı tarih ve coğrafya gibi sosyal bilimlere ve bu bilimlerin eğitimine yönelik alanlarda doktoralarını tamamlamışlardır. Bu dağılım, özellikle Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı ve ortaokul düzeyinde okutulan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının içeriği göz önünde bulundurulduğunda olumlu olarak değerlendirilebilir. Zira Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında görev yapan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun alanla bağlantılı doktora mezuniyetlerine sahip olmaları verilen eğitimin kalitesini de olumlu olarak etkileyecektir. Öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları alanlar incelendiğinde Sosyal Bilgiler Eğitimi alanı toplamda 155 kişi ile (%41,1) en fazla öğretim üyesinin doktora mezunu olduğu alandır. Bunu 104 kişi ile (%27,6) tarih ve tarih alt alanları, 35 kişi ile (%9,3) coğrafya eğitimi alanı, 30 kişi ile (%8,0) coğrafya

ve alt alanları ve 21 kişi ile (%5,6) tarih eğitimi alanı takip etmektedir. Belirtilen bu alanlar genel dağılımın %91,5'i gibi büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında doktoralarını tamamlayan öğretim üyelerinin unvanlara göre dağılımını da ele almanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede dolaylı da olsa kronolojik bir değerlendirme imkânı doğacaktır. Dağılıma ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4'e göre genel dağılım içindeki Sosyal Bilgiler Eğitimi doktoralı öğretim üyesi oranının yıllar içinde arttı-

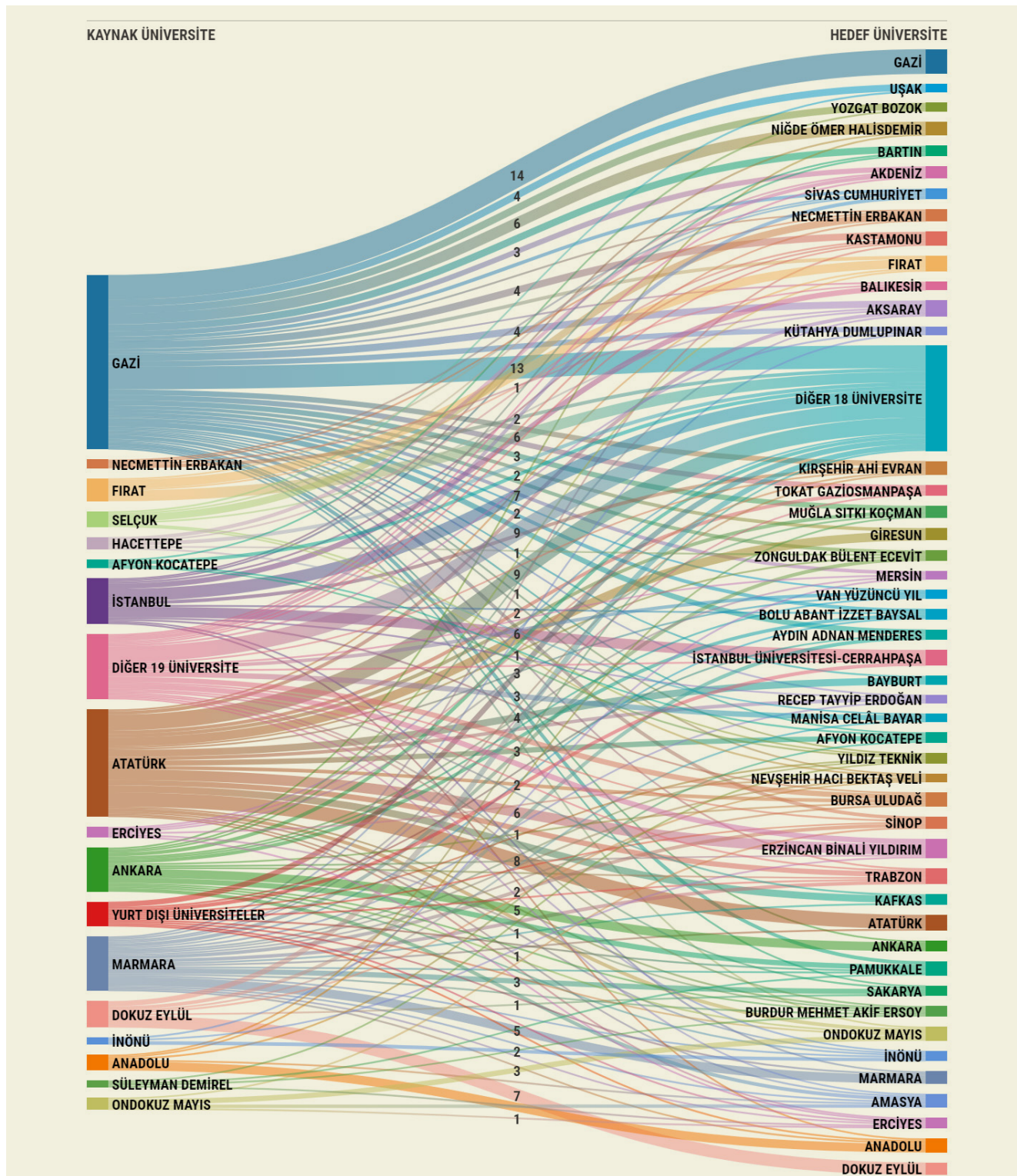
**Tablo 3. Çalışma Grubunun Doktora Alanlarına Göre Dağılımı\***

Doktora Alanı	Sayı	Oran
Sosyal Bilgiler Eğitimi	155	41,1%
Tarih (41)		
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi (29)		
Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (14)		
Yakınçağ Tarihi (6)		
Yeniçağ Tarihi (6)		
Genel Türk Tarihi (5)		
Eskiçağ Tarihi (1)		
İnkılap Tarihi (1)		
Ortaçağ Tarihi (1)		
Tarih ve Alt Alanları	104	27,6%
Coğrafya Eğitimi	35	9,3%
Coğrafya (17)		
Beşeri ve İktisadi Coğrafya (5)		
Türkiye Coğrafyası (4)		
Bölgesel Coğrafya (2)		
Fiziki Coğrafya (2)		
Coğrafya ve Alt Alanları	30	8,0%
Tarih Eğitimi	21	5,6%
Eğitim Bilimleri (6)		
Eğitim Programları ve Öğretimi (3)		
Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (1)		
Eğitim Yönetimi ve Teftişi (1)		
Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri (1)		
Eğitim Bilimleri ve Alt Alanları	12	3,2%
Sınıf Öğretmenliği	5	1,3%
Sosyoloji	4	1,1%
İslam Tarihi ve Sanatları	2	0,5%
Sistematiik Felsefe ve Mantık	2	0,5%
Felsefe Grubu Eğitimi	1	0,3%
Gazetecilik	1	0,3%
İslam Tarihi	1	0,3%
Jeoloji Mühendisliği	1	0,3%
Kitle İletişimi	1	0,3%
<b>Toplam</b>	<b>375</b>	<b>99,5%</b>

\* Öğretim üyelerinin doktora alanlarının belirlenmesinde YÖK Tez veri tabanından yararlanılmıştır. YÖK Tez veri tabanından ilgili öğretim üyesinin doktora alanına ulaşılamadığı durumlarda ise doğrudan öğretim üyesinin doktora tezine ya da kurum uzantılı kişisel web sayfalarına başvurulmuştur.

ğini söylemek mümkündür. Alanda görev yapan profesörlerden yalnızca %21,55'i ( $f=25$ ) Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında doktoralarını tamamlamışlardır. Bu oran doçent (%49,55) ve doktor öğretim üyesi (%50) kadrolarında görev yapan öğretim üyeleri için genel dağılımın yarısına tekabül etmektedir. Bu dağılımda Sosyal Bilgiler Eğitimi alanının, eğitim fakültelerinin 1997 yılında yeniden yapılandırılması sürecinden sonra öğrenci kabulüne baş-

lamasının, buna bağlı olarak da doktora programlarının bu tarihten sonra açılmaya başlamasının etkisi büyüktür. Öyle ki yurt içi üniversiteler Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında ilk doktora mezunlarını 2004 yılından sonra vermiştir. Son 20 yılda farklı üniversitelerde Sosyal Bilgiler Eğitimi doktora programlarının açılması ve mezun vermesinin de etkisiyle Sosyal Bilgiler Eğitimi doktoralı öğretim üyesi sayısının genel dağılım içindeki oranının



Şekil 5. Öğretim Üyelerinin Doktora Mezunu Oldukları ve Görev Yaptıkları Üniversiteler Arasındaki Hareketlilikleri

Not: Şeklin daha okunabilir olması amacıyla; kaynak üniversitelerden 3 ve daha az sayıda doktora mezunu veren toplam 19 üniversite "Diğer 19 Üniversite" olarak, hedef üniversitelerden ise 4 ve daha az sayıda öğretim üyesine sahip toplam 18 üniversite "Diğer 18 Üniversite" olarak birleştirilmiş ve kodlanmıştır.

**Tablo 4.** Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Doktoralarını Tamamlayan Öğretim Üyelerinin Unvanlara Göre Dağılımı

	Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktoralı Öğretim Üyesi Sayısı	Toplam Doktoralı Öğretim Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktoralı Öğretim Üyesi Oranı
Profesör	25	116	21,55%
Doçent	55	111	49,55%
Doktor Öğretim Üyesi	75	150	50,00%
Toplam	155	377	41,11%

**Tablo 5.** Üniversitelerin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının İçten Beslenme Oranları

Üniversite	Toplam Öğretim Üyesi Sayısı	Doktorası Aynı Üniversiteden Olan Öğretim Üyesi Sayısı	İçten Beslenme Oranı
Gazi Üniversitesi	14	14	100,0%
Dokuz Eylül Üniversitesi	7	7	100,0%
Atatürk Üniversitesi	9	8	88,9%
Ankara Üniversitesi	6	5	83,3%
Marmara Üniversitesi	7	5	71,4%
Necmettin Erbakan Üniversitesi	7	5	71,4%
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	9	6	66,7%
Anadolu Üniversitesi	8	5	62,5%
Fırat Üniversitesi	9	5	55,6%
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	5	2	40,0%
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	8	3	37,5%
İnönü Üniversitesi	6	2	33,3%
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	6	2	33,3%
Çukurova Üniversitesi	3	1	33,3%
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	11	3	27,3%
Bursa Uludağ Üniversitesi	8	2	25,0%
Ege Üniversitesi	4	1	25,0%
Mersin Üniversitesi	5	1	20,0%
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	5	1	20,0%
Afyon Kocatepe Üniversitesi	6	1	16,7%
Erciyes Üniversitesi	6	1	16,7%
Sakarya Üniversitesi	6	1	16,7%
Akdeniz Üniversitesi	7	1	14,3%
Kastamonu Üniversitesi	8	1	12,5%
Trabzon Üniversitesi	9	1	11,1%
Diğer Üniversiteler	198	0	0%
Toplam	377	84	%22,3

\*İçten beslenme oranları hesaplanırken bölünen üniversiteler de aynı üniversite olarak kabul edilmiştir. Örneğin Trabzon Üniversitesinde görev yapan ve doktorasını Karadeniz Teknik Üniversitesinde tamamlayan bir öğretim üyesi aynı üniversiteden mezun olarak kabul edilmiştir.

arttığı görülmektedir.

Öğretim üyelerinin doktora yaptıkları üniversiteler ve görev yaptıkları üniversiteler arasındaki hareketliliğin incelenmesi üniversiteler arasındaki ilişkiye yönelik faydalı çıkarımlar yapılmasına katkı sunacaktır. Bu doğrultuda hazırlanan diyagram Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5'e göre doktora kaynağı üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin çoğunluğu yine aynı üniversitede doktoralarını tamamlamışlardır. Doktora mezunu öğretim üyesi sayısı bakımından öncü üniversitelerin tamamı öğretim üyelerini büyük oranda kendi mezunları arasından seçmiştir. Özellikle Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi gibi alanın öncü üniversiteleri kendi üniversitelerine öğretim üyesi kaynağı sağlamakla kalmamış başta çevrelerindeki olmak üzere Türkiye genelindeki çok sayıda üniversiteye de kaynaklık etmişlerdir. Örneğin Gazi Üniversitesinin en fazla kaynaklık ettiği üniversiteler Niğde Ömer Halisdemir, Aksaray, Bartın, Kastamonu ve Uşak üniversiteleri iken Atatürk Üniversitesinin en fazla kaynaklık ettiği üniversiteler Erzincan Binali Yıldırım, Giresun, Bayburt ve Kafkas üniversiteleri olmuştur. Görüldüğü gibi öğretim üyelerinin önemli bir bölümü öncelikle doktora yaptıkları üniversitelerde ya da çevre illerde bulunan üniversitelerde görev yapmaktadır. Yurt dışında doktoralarını tamamlayan 14 öğretim üyesi ise 12 farklı üniversitede görevlerini sürdürmektedir.

Öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları üniversiteler ile görev yaptıkları üniversiteler arasındaki hareketliliğin incelenmesinden sonra üniversitelerin içten beslenme oranlarını da incelemek gerekmektedir. Bu sayede üniversiteler arası hareketlilik daha anlaşılır ve anlamlı hale gelecektir. Bu çalışma kapsamında içten beslenme, öğretim üyelerinin doktoralarını görev yaptıkları üniversitede tamamlamış olmalarını ifade etmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları dikkate alındığında üniversitelerin içten beslenme oranlarına ilişkin veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5'e göre çalışma grubunu oluşturan 377 öğretim üyesinden 84'ü doktoralarını tamamladığı üniversitede görev yapmaktadır. Dolayısıyla üniversitelerin genelinde içten beslenme oranı %22,3'tür. İçten beslenme oranının en fazla olduğu üniversiteler Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesidir. Bu iki üniversitede görev yapan öğretim üyelerinin tamamı doktoralarını görev yaptıkları üniversitede tamamlamışlardır. Bu üniversiteleri %88,9 içten beslenme oranı ile Atatürk Üniversitesi, %83,3 içten beslenme oranı ile de Ankara Üniversitesi izlemektedir. İçten beslenme oranının %50'den fazla olduğu dokuz üniversite aynı zamanda alanda görev yapan öğretim üyelerinin %74'ünün de doktora mezunu olduğu üniversitelerdir. Bu üniversitelerin kurumsal anlamda ve sosyal bilgiler eğitimi alanında köklü üniversitelerden olmaları ayrıca diğer birçok üniversitenin de bu üniver-

sitelere oranla daha geç kurulmuş olmaları göz önüne alındığında içten beslenme oranlarının fazla olması daha anlaşılabilir hale gelecektir. Tablo 5'te "Diğer Üniversiteler" olarak belirtilen toplamda 39 farklı üniversitede ise içten beslenme oranı %0'dır. Diğer bir ifadeyle bu 39 üniversitenin tamamında görev yapan toplam 198 öğretim üyesi doktoralarını görev yaptıkları üniversiteden farklı bir üniversitede tamamlamıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında belirtilen üniversitelerin birçoğunda ilgili alanda doktora programlarının olmaması ve içten beslenmenin fazla olduğu üniversitelere göre çok daha kısa bir maziye sahip olmaları gibi nedenlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının akademik yapısı; öğretim üyelerinin cinsiyetleri, unvanları, doktora mezuniyet yılları, görev yapıları üniversiteleri, doktora yaptıkları alanları değişkenleri açısından incelenmiş ve üniversitelerin içten beslenme oranları değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar ve sonuçlara ilişkin tartışmaya aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının olduğu 64 üniversitede araştırmanın çalışma grubunu oluşturan toplam 377 öğretim üyesi görev yapmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının 2011 yılında 44 üniversitede (Kaymakçı ve Öztürk, 2011); 2018 yılında 59 üniversitede (Tokcan ve Tilki, 2018), 2019 yılında ise 60 üniversitede (Yaylak, 2019) bulunduğu göz önüne alındığında, programın yıllar içerisinde geliştiği ve önem kazandığı söylenebilir. Bu üniversiteler arasında bünyesinde en çok öğretim üyesi barındıran üniversitelerin sırasıyla Gazi Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi olduğu; en az öğretim üyesi barındıran üniversitelerin ise sırasıyla Trakya Üniversitesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Ordu Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi olduğu görülmektedir. Öğretim üyesi sayılarındaki bu farklılık, öğretim üyesi başına düşen öğrenci (YÖK, 2022a) ve ders sayısını da etkilemektedir. Kılınç, Çepni, Kılcan ve Palaz (2017) da öğrenci sayısının fazla olduğu ve öğretim üyesi sayısının az olduğu durumlarda eğitimin kalitesinin düştüğünü ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]) verilerinde de öğretici başına düşen öğrenen sayısı artışının eğitimin verimliliğinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (OECD, 2016).

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında görev yapan öğretim üyelerinin büyük bir kısmının erkek olduğu ve erkek öğretim üyelerinin de ağırlıklı olarak profesör kadrosunda görev yaptıkları görülmüştür. Do-

çent ve doktor öğretim üyesi kadrolarında kadın-erkek oranı nispeten birbirine daha yakındır. Bu durum, cinsiyet eşitliği açısından olumlu görülmektedir. Şentürk (2015) de araştırmasında akademik hiyerarşinin yükseldikçe kadın akademisyen oranının düştüğünü fakat gelecekte bu durumun dönüşebileceğini vurgulamıştır. Aydemir ve Ustaoglu-Çelik'in (2021) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenliğinin son yıllarda daha çok kadın öğrenciler tarafından tercih edildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durumun da programın lisansüstü eğitim ve akademik yönünü cinsiyet açısından etkileyebileceği düşünülmektedir. Üniversiteler bazında cinsiyet dağılımı incelendiğinde ise Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Siirt Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında görev yapan öğretim üyelerinin tamamının erkek; Ege Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyelerinin ise tamamının kadın olduğu görülmüştür. Bu noktada kadrolarında yalnızca erkek ya da kadın öğretim üyelerini bulduran üniversitelerin cinsiyet eşitliği açısından istenilen yerde olmadığı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında görev yapan öğretim üyelerinin unvanlarına bakıldığında, bu dağılımın birbirine yakın oranlarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programda en çok doktor öğretim üyesi (%40) bulunurken, onu profesörler (%31) ve doçentler (%29) takip etmektedir. Yaylak'ın (2019) çalışmasında da sosyal bilgiler eğitiminde en fazla doktor öğretim üyesi (%48) yer alırken, bu grubu doçent (%30) ve profesörlerin (%20) izlediği görülmektedir. Toplam öğretim üyesi sayısı üzerinden çıkarılan bu oranlar, üniversiteden üniversiteye değişiklik gösterebilmektedir. Öyle ki incelenen 64 üniversitenin 17'sinde profesör, 11'inde doçent, birinde ise doktor öğretim üyesi kadrosunda görevli öğretim üyesi bulunmamaktadır.

Çalışma grubuna dahil olan öğretim üyelerinin doktora eğitimlerini sırasıyla en çok Gazi Üniversitesi (99), Atatürk Üniversitesi (61), Marmara Üniversitesi (31), İstanbul Üniversitesi (26) ve Ankara Üniversitesi'nde (25) tamamladığı görülmektedir. Bu üniversitelerin köklü kurumlar olması, doktora programlarının varlığı ve niteliği açısından da önem taşımaktadır. Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında görev yapan öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğunun bu üniversitelerden doktora mezunu olmaları, söz konusu üniversitelerin kaynak üniversiteler olduğunu ortaya koymaktadır. Yurtdışında doktora eğitimini tamamlayan 14 öğretim üyesinin ise büyük oranda İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'ni tercih ettikleri görülmüştür. Amerika Birleşik Devletleri'nin Sosyal Bilgiler Eğitimi'nin öncü ülkelerinden biri olması (Kan, 2010), bu açıdan tercih edilme sebebi olabilir.

Öğretim üyelerinin doktora yaptıkları alanlar incelendiğinde Sosyal Bilgiler Eğitimi (155), Tarih ve Alt Alanla-

rı (104), Coğrafya Eğitimi (35), Coğrafya ve Alt Alanları (30) ve Tarih Eğitimi (21) alanlarından doktora mezunu olan öğretim üyelerinin genel dağılımın %86'sı gibi büyük bir bölümünü karşıladığı görülmektedir. İçerisinde birçok disiplini barındıran Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı, bu disiplinlerin öğretimini yapacak akademisyenler bakımından da bir çeşitliliğe sahiptir. Zira bu derslere yönelik yeterlikler açısından böyle bir çeşitliliğin elzem olduğu söylenebilir. Ancak Sosyal Bilgiler Eğitimi ile doğrudan ilişkisi olan bu alanların yanında az da olsa doğrudan ilişkisi olmayan alanlardan da öğretim üyelerinin bulunduğu görülmektedir. Yaylak'ın (2019) araştırması da bu açıdan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında doktoraasını tamamlayan öğretim üyelerinin 75'inin doktor öğretim üyesi, 55'inin doçent ve 25'inin ise profesör kadrolarında yer aldığı görülmektedir. Türkiye'deki üniversitelerin bu alandaki ilk lisans mezununu 2002 yılında verdiği düşünüldüğünde unvana yönelik bu dağılım daha anlaşılabilir hale gelmektedir. Ayrıca 2005 ve öncesinde doktora eğitimlerini tamamlayan öğretim üyelerinin çoğunluğu profesör, 2006-2013 yılları arasında doktora eğitimlerini tamamlayan öğretim üyelerinin çoğunluğu doçent ve 2014 ve sonrası doktora eğitimlerini tamamlayan öğretim üyelerinin çoğunluğu ise doktor öğretim üyesi olarak görevlerini sürdürmektedir. Öğretim üyelerinin unvanlara göre dağılımının da bu bulgu ile örtüştüğü söylenebilir. Benzer şekilde farklı üniversitelerde gitgide artan doktora programlarının da bu oranları etkilediği düşünülmektedir.

Doktoraasını tamamladığı üniversite bünyesinde öğretim üyesi olarak görev yapma anlamına gelen içten beslenmeye bakıldığında ise, Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında yer alan akademik kadronun tamamının bu tanımı karşıladığı görülmektedir. Atatürk Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi de içten beslenme oranının yüksek olduğu diğer üniversiteler olarak öne çıkmıştır. Özellikle Sosyal Bilgiler Eğitimi doktora programı açı-

sından kaynak üniversite konumundaki köklü üniversitelerin içten beslenme oranlarının yüksek olması dikkat çekicidir. İçten beslenmenin daha çok köklü üniversitelerde görüldüğünü ortaya koyan Horta, Sato ve Yonezawa (2011), doktora programlarına bu üniversitelerin öncülük etmesinden dolayı kendi öğrencilerine öncelik verdiklerini vurgulamaktadır. Bu durumun altında yatan temel nokta, kaynak üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin nitelik kazanma ve uyum sağlama açısından kendi öğrencilerinin daha başarılı olacaklarını düşünerek kurum kültürünü yaşatma anlayışlarıdır. Böylece bilime aidiyet düşüncesinin yerini kuruma aidiyet düşüncesi almaktadır (Padilla, 2008). Literatürde içten beslenmeye ilişkin olumlu görüşler de (Pan, 1993) yer almışna rağmen; danışman-öğrenci ilişkisini devam ettirdiği için akademik özgürlüğü kısıtladığı, kadroya yerleşme sürecinde rekabeti önlediği için üretkenliği azalttığı ve farklı sosyal sermayeler içerisinde bulunmaya engel olduğu için bilgi paylaşımını azaltarak yaratıcılığı körelttiğine yönelik görüşler de mevcuttur (Altbach, Yudkevich ve Rumbley, 2015).

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının akademik yapısını ortaya koyan bu çalışmada, programda görev yapan öğretim üyelerinin özellikleri çeşitli açılardan incelenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulabilir. Bu anlamda öğretim üyelerinin akademik performanslarının çeşitli açılardan incelenmesi programın akademik kadrosunun niteliği ve üretkenliği hakkında fikir verebilir. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları lisans ve lisansüstü düzeyde ele alınabilir. Öğretim üyelerinin uzmanlık alanları ve verdikleri dersler karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir. Hem lisans hem lisansüstü programlarda sayısı gittikçe artan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerine rehber olma ve istihdam sağlama noktasında bu tür araştırmaların fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının kadro planlamasının yapılmasında araştırma verileri yol gösterici olabilir. Benzer araştırmaların farklı programlar baz alınarak da yapılabileceği ve yükseköğretimde bu programların yerini görmemizi sağlayabileceği de unutulmamalıdır.

## Kaynakça

- Akarsu, A. H., Yılmaz, A. ve Geçit, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının yapısı: 2006-2018 programlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 23-60. Doi: 10.21764/maeuefd.556902
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2013)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altbach, P. G., Yudkevich, M. ve Rumbley, L. E. (2015). Academic inbreeding: Local challenge, global problem. *Asia Pacific Education Review* 16 (3), 317-30.
- Aydemir, A. ve Ustaoglu-Çelik, A. (2021). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarına yerleşenlerin yükseköğretim girdi göstergelerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 6(1), 21-23. Doi: 10.51280/yjer.2021.011
- Bayram, Ö. (2003). *Türkiye'de ilköğretime (6-7-8) branş öğretmeni yetiştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği ile sosyal bilgiler dersi programlarının gelişimi (1946-1982)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Bilgili, A. S. (2006). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. İ. H. Demircioğlu (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (ss. 3-56). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bogdan, R. C., ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon A Division of Simon & Schuster Inc.
- Boz, N. ve Gür, B. (2021). İletişim programlarının kimliği: Üniversiteler ve alanlar arası akademik hareketlilik. *Ankara Üniversitesi İlele Dergisi*, 8(1), 9-34. Doi: 10.24955/ilele.933195
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara:

- ra: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). SAGE Publications.
- Davey, L. (1990). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(1), 9.
- Ercan, B. (2009). *Türkiye'de ilköğretim II. Kademe sosyal bilgiler öğretmenleri yetiştirme sistemleri (1923-2008)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Horta, H. (2013). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: new insights for academic based research. *Higher Education*, 65, 487-510. Doi: 10.1007/s10734-012-9559-7
- Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 45-61.
- Kaymakçı, S. ve Öztürk, T. (2011). The panorama of social studies education in Turkey. *E-Journal of New World Sciences Academy: Education Sciences*, 6(2), 1852-1867.
- Kılıç, A. Ç., Çepni, O., Kılcan, B. ve Palaz, T. (2017). Öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de yeni kurulan üniversitelerin sorunları: Nitel bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 282-293. Doi: 10.5961/jhes.2017.207
- Koçak, S. ve Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 157-170.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Qualitative inquiry*. Boston, MA: SAGE Publications.
- OECD (2018). *Education at a glance 2016*. OECD Indicators. Paris. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en) 1adresinden erişilmiştir.
- Padilla, L. E. (2008). How has Mexican faculty been trained? A national perspective and a case study. *Higher Education*, 56, 167-183. Doi: 10.1007/s10734-007-9096-y
- Pan, S. (1993). *A study of faculty inbreeding at eleven land-grant universities*. Unpublished Doctoral Thesis, Iowa: Iowa State University.
- Parker, W. C. (2010). Social studies education eC21. W. C. Parker (Ed.). *Social studies today: Research and practice* içinde. (ss. 3-18). New York: Routledge.
- Ross, E. W., Matthison, S. ve Vinson, K. D. (2014). Social studies curriculum and teaching in the area of standardization. E. W. Ross (Ed.). *The social studies curriculum purposes, problems, and possibilities* içinde (s. 25-50), Albany: State University of New York Press.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.2-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strauss, L. M. (2007). *Worldview construction: International relations concepts embedded in elementary social studies textbooks*. (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses Database.
- Şentürk, B. (2015). Çokuz ama yokuz: Türkiye'deki akademisyen kadınlar üzerine bir analiz. *ViraVerita E-Dergi*, (2), 1-22.
- Şeren, N., Tut, E., Aydın-Çolak, E. ve Kiroğlu, K. (2021). Türkiye ve Kanada'daki (Alberta Eyaleti) sosyal bilgiler öğretim programlarının beceri boyutu açısından karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 292-311. Doi: 10.37217/tebd.843175
- Tokcan, H. ve Tangülü, Z. (2019). 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine karşılaştırmalı bir analiz çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 97-119.
- Tokcan, H. ve Tilki, A. (2018). Türkiye'deki Sosyal Bilimler Eğitimi lisans programlarının mevcut durumunun incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 200-223. Doi: 10.17984/adyuebd.450947
- Tonga, D. (2020). Son yirmi yılda Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1547-1564. Doi: 10.17240/aibu-efd.2020..-542763
- Turan, R. (2018). *Eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında 2018 yılında gerçekleştirilen güncelleme üzerine genel bir değerlendirme*. F. Yamaner ve S. Baskın (Ed.). *Uluslararası İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Sempozyumu Tam Metin Bildiriler Kitabı*. (s.602-619).
- Ünal, O. ve Demirkaya, H. (2019). Eğitici çizgi romanın sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik yarı deneysel bir çalışma. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 92-108. Doi: 10.32003/iggei.569650
- Yaylak, E. (2019). Türkiye'de Sosyal Bilimler Eğitiminin Yükseköğretimdeki Durumu. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 800-838. Doi: 10.26466/opus.545800
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2017). Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi? *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 22-41.
- Yiğit, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı. *İlköğretim Online*, 16(2), 406-427. Doi: 10.17051/ilkonline.2017.304708
- Yılar, M. B. ve Cüce, K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini etkileyen faktörler ve bunların lisans programıyla ilişkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 661-683. Doi: 10.24315/tred.689486
- Yılar, M. B. ve Tağrikulu, P. (2021). Sosyal bilgilerde öğrenme ve öğretim yaklaşımları. T. Çelikkaya, Ç.Ö. Demirbaş, T. Yıldırım ve H. Yakar (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi-1* (3. Baskı) içinde (s.47-95). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılar, M. B., ve Tomal, N. (2021). Sosyal bilgiler dersi ve yenilenen ders öğretim programı. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri-cilt 2* (3. Baskı) içinde (s. 1-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- YÖK (2022a) Yükseköğretim Program Atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/> adresinden 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2022b) YÖK Akademik. <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/> adresinden 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2022c) Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir.



# Yükseköğretimde Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Modellerine İlişkin Bir Değerlendirme<sup>§</sup>

## A Consideration on Self-Regulating Learning Skills and Models in Higher Education

Sümer Aktan<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD

**Orcid:** S. Aktan (0000-0003-2938-7782)

**Özet:** Çin'in Wuhan Bölgesi'nde ilk kez görülen ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan Covid 19 pandemisinin açık ara en fazla etkisinin olduğu alanlardan biri de yükseköğretim olmuştur. Türkiye'de pandeminin başlamasının hemen ardından yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime geçişi, öğrenme sürecinin kalitesine ilişkin soru işaretlerini de beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin derslere çevrimiçi olarak katılmaları ve eğitmenle sınırlı etkileşimleri, öğrenme süreçlerini kontrol etme ve yönetme gibi öğrenciler için daha fazla öne çıkan becerileri gerektirmiştir. Öğrencilerin daha etkili öğrenenler olmaları ve öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri için öz-düzenlemeli öğrenme becerileri, temel katkı sağlayabilecek teorik bir bakış açısı önerilmektedir. Uzaktan ve çevrimiçi öğrenme süreçlerinde öz-düzenleme becerileri, öğrenme ve öğretme süreçlerinden büyük avantaj elde etmede stratejik bir rol oynayabilir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı, öz-düzenlemeli öğrenme alanında öne sürülen dört teorik modeli incelemek ve yükseköğretim öğrencilerine ve akademisyenlere öğrenme sürecinde kullanabilecekleri bazı öneriler sunmaktır. Modeller ile ilgili yapılan bu çalışmanın sonucunda Zimmerman tarafından ortaya atılan modelin yükseköğretim sürecinde pratik bir şekilde kullanılabileceği belirlenmiştir. Yine yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin öğrenme sürecine destek verecek akademik birimlerin kurulmasının yükseköğretimde niteliğin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19; öğrenme süreci; öz düzenleme becerileri; öz düzenleyici öğrenme modelleri; yükseköğretim.

**Abstract:** One of the fields in which by far the most impact of Covid 19 Pandemic that came in sight in Wuhan Region of China for the first time and took hold of the whole world in a short span of time has been admittedly higher education. Higher education institutions' transition to distance education soon after the beginning of pandemic in Turkey has brought along the questions about the quality of learning process. Students' attending classes online and their limited interaction with the instructor required skills to shine out more for students such as controlling and managing their learning process. In order for students to become more effective learners and to manage their learning process, self-regulated learning skills suggest a theoretical perspective that can offer essential contribution. During distant and online learning processes, self-regulation skills can play a strategic role for getting great advantage of learning and teaching processes. In this regard, the aim of the existing research is to examine the four theoretical models brought forward in the field of self-regulated learning and to offer some suggestions for higher education students and academicians that they can use in the learning process. As a result of this study on models, it has been determined that the model put forward by Zimmerman can be used practically in the higher education process. It is thought that the establishment of academic units that will support the learning process of students in higher education institutions will contribute to the improvement of quality in higher education.

**Keywords:** Covid 19; learning process; self regulated learning skills; self regulated learning models; higher education

## 1. Giriş

Çin'in Wuhan bölgesinde başlayan ve kısa bir zamanda dünyaya yayılarak pandemi ilan edilen Covid-19 ekonomik ve sosyal problemlerin yanında eğitim alanında da önemli problemleri beraberinde getirmiştir. Dünya genelinde okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçiş

ile birlikte hem öğretmenler / öğretim elemanları hem de öğrenciler ve veliler için yeni bir dönem başlamıştır. Daha önce hiç de alışık olunmayan bu yeni düzen herkes için yeni bir dönem olmuş ve kısa bir zaman zarfında uzaktan eğitimle ilgili web uygulamaları günlük hayatın içine girmiştir. Bu durum doğal olarak dünya genelinde-

\* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : saktanus@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 16.04.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 13.09.2022

doi: 10.32329/uad.1104442

<sup>§</sup>Bu çalışma Sümer Aktan'ın doktora tezinin literatür ile ilgili bölümünden yararlanılarak hazırlanmıştır.

ki yükseköğretim kurumlarını da etkilemiştir. Bazı yükseköğretim kurumları derslerini iptal ederken bazıları da uzaktan eğitime geçtiklerini ilan etmiştir (Ali, 2020; Daniel, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020; Murphy, 2020). Türkiye’de de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından vakit geçirmeden alınan tedbirler ile yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime geçtiği vurgulanmıştır (YÖK, 2020). 2020 yılının mart ayından itibaren devam eden ve devam etme ihtimali olan pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının artacağı ve yüz yüze eğitimin başlamasını takiben destekleyici veya tamamlayıcı bir unsur olarak hayatımızın bir parçası olacağını beklentisi içine girilmiştir (Li ve Lalani, 2020).

Uzaktan eğitimin pandemi süreci ve sonrasındaki dönemde eğitim hayatının bir parçası olacağı öngörüsünden hareketle uzaktan eğitimin niteliğine ilişkin tartışmaların ve çalışmaların gelecek günlerde daha da yoğunlaşacağı söylenebilir. Diğer taraftan, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin okulların açılması durumunda aynı şehir içinde yer değiştirecekleri fakat yükseköğretim öğrencilerinin şehirlerarası bir yer değiştirme yapacakları ve bu durumun hastalığın yayılma riskini arttıracığı gerçeğinden hareketle yükseköğretim kurumlarının açılma ihtimali ciddi anlamda bir riski de beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla pandemi sonrası dönemde bile üniversitelerin bazı dersleri yalnızca uzaktan eğitim ile vereceği de rahatlıkla söylenebilir. Bu yeni duruma uyum sağlamak için uzaktan eğitim süreçlerinin planlanması üzerinde ciddi bir şekilde durulması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitime yönelik içeriklerin üretimi, eğitim programlarının tasarımı, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde iyileştirmelerin sağlanması, etkileşim olanaklarının geliştirilmesi gibi çalışmaların uzaktan eğitimin niteliğine katkı sunacağı ileri sürülebilir (Adnan ve Anwar, 2020; Lau, Yang ve Dasgupta, 2020). Bununla birlikte uzaktan eğitim alanında ortaya çıkan yenilikler ve teknolojik olanaklar, öğrenen bireyin bunlardan ve bu öğrenme ortamlarından etkili bir şekilde yararlanmasına bağlıdır. Öğrenme sürecinde sunulan içerik ne kadar nitelikli sunulursa sunulsun öğrenen bireyin kendine sunulan içeriği özümsemesi, tekrar etmesi ve derinleştirmeye yönelik çabaları olmaksızın bu öğretim sürecinin çok da verimli olacağı söylenemez (Cassidy, 2011; Heikkilä & Lonka, 2006; Roth, Ogrin & Schmitz, 2015) Bir diğer ifade ile pandemi sürecinde gerçekleşen uzaktan eğitim uygulamalarının verimliliğinde bireylerin öğrenme süreçlerini yönetmeleri, kendilerini öğrenme sürecine kenetlemeleri ve öğrenme sürecinde farklı stratejiler kullanarak öğrenme sürecini sağlamlaştırılmaları büyük bir önem taşımaktadır.

Öğrenen bireyin öğrenme sürecini yönetmesi, öğrenme sürecindeki eksiklerini görmesi ve stratejik bir öğrenen olmasında öz düzenleme stratejik bir rol oynamaktadır. Öz düzenleyici öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine meta bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejiler kullanarak aktif olarak katılmaları, kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri olarak tanımlanır (Zimmerman, 1989). Üst bilişsel süreçler, öğrencilerin

öğrenme sürecindeki ilerlemelerini izlemek veya değerlendirmek için planlar, programlar veya hedefler oluşturma becerileriyle ilgilidir. Motivasyonel stratejiler, öğrencilerin kendi kendilerini motive ettiklerini ve başarıları veya başarısızlıkları için sorumluluk almaya istekli olduklarını gösterir (Abrami, Bernard, Bures, Borokhovski ve Tamim, 2012). Davranışsal stratejiler ise meta bilişsel ve motivasyonel stratejilerin uygulanmasını ve değerlendirilmesini içerir. Öz düzenlemeli öğrenme, yüz yüze eğitimde akademik başarının etkili bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Pintrich ve de Groot, 1990; Schunk, 2005; Zimmerman ve Schunk, 1989). Öz düzenleme sadece geleneksel sınıf ortamlarında değil çevrimiçi öğrenme ortamlarında da etkili bir değişken olduğunu göstermiştir (Barnard-Brak, Paton ve Lan, 2010; Nicol, 2009). Online öğrenme sürecinde ister senkron ister asenkron öğrenme ortamları olsun öz düzenleme becerileri yüksek olan öğrencilerin bu ortamlardan daha fazla yaralandıkları görülmektedir (Hodges ve Kim, 2010; Shea ve Bidjerano, 2010). Bunun temel nedeni çevrim içi öğrenme ortamlarının doğası gereği öğrenen bireyden daha fazla talepte bulunmasıdır. Öğrenen birey çevrim içi öğrenme sürecinde öğretim ortamından daha fazla faydalanmak için proaktif olmak zorundadır (Artino, 2007; Bothma ve Monteith, 2004).

Öğrenme sürecinde proaktif olmak belirli stratejileri uygulamayı gerektirmektedir. Öğrenme sürecinde bireyin ders öncesi, ders süreci ve ders sonrasında yapacağı çalışmalar bu öğrenme sürecinin niteliğini arttıracığı gibi öğretimin de daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlar. Öz düzenleme becerileri bu bağlamda öğrencinin aktif bir öğrenen olmasında kullanacağı bir dizi stratejiyi içermektedir ve bu stratejiler aynı zamanda öğrenciler tarafından öğrenilebilir. Öz düzenleme stratejileri hemen hemen her düzeyde öğrencilerin akademik başarısında (Cho ve Shen, 2013; Bradley, Browne ve Kelley, 2017) önemli bir rol oynadığı gibi yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin de akademik başarılarında önemli rol oynayan bir değişkendir. Yine öz düzenleme becerileri öz yeterlik (Geitz, Joosten-ten Brinke ve Kirschner, 2016; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley ve Carlstrom, 2004) gibi yapılar ile yakından ilişkili olduğu için yükseköğretim öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini kazanması onların çevrim içi eğitim süreçlerinden daha fazla yararlanmalarının da önünü açacaktır. Bu bağlamda ortaya yeni bir soru çıkmaktadır. Öğrencilere uzaktan ve çevrim içi öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerini geliştirecek bir model veya yapı nasıl ortaya konulabilir? Covid-19’un tehdidi altında uzaktan öğrenmeyi daha etkili bir hâle getirmek için nasıl bir perspektif geliştirilebilir? Mevcut çalışmanın hedefi öz düzenleme alanında en çok atıf alan Boekaerst, Pintrich, Winne & Hadwin ve Zimmerman’a ait modelleri sırası ile (Panadero, 2017) irdelemek ve bu modeller doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinin etkililiğine katkıda bulunacak öneriler geliştirmektir.

### 1.1. Yükseköğretim, pandemi ve öz düzenleme becerileri

2019'un son aylarında Çin'de ortaya çıkan ve kısa bir zaman sonra pandemi olarak ilan edilen Covid-19 ile ilgili ilk vaka 11 Mart 2020 tarihinde Sağlık Bakanlığı tarafından tespit edilmiştir ve vakit kaybedilmeden yükseköğretim kurumları YÖK tarafından pandemi ile mücadele bağlamında uzaktan eğitime geçmiştir. Vaka sayısında yükselen artış oranları üzerine YÖK (2020a) ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarının uzaktan eğitim süreci ile yürütülmesine ilişkin yetki devrini gerçekleştirmiştir. Beraberinde 26 Mart 2020 tarihinden itibaren YÖK bahar döneminin uzaktan erişim olanakları ile yürütülmesine karar verilmiştir.

Alışık olunmayan ve rutinin dışında bir duruma karşı dikkatli bir şekilde alınan tedbirler pandeminin üniversite öğrencileri arasında, okul ortamında bulaşmasının önüne geçmiştir. Bununla beraber uzaktan eğitim süreci beraberinde bir takım sorunları da getirmiştir. Bu sorunlar çok farklı başlıklar altında kategorize edilebilir. Örneğin öğrencilerin pandemi nedeni ile sosyal hayatlarının kısıtlanması, iyi oluş düzeylerine olan etkiler bu başlık altında sayılabilir (Ulukan ve Esenkaya, 2020). Yaşanan bu sorunların yanında bir diğer önemli problem de öğrenme ve öğretim sürecinin niteliğidir (Coman, Tîru, Meseşan-Schmitz vd., 2020). Yükseköğretim öğrencilerinin kütüphane, araştırma ve öğretim üyeleri ile olan etkileşimlerinin ortadan kalkması, derslerin bilgisayar ekranından takip edilmesi öğrenme sürecinin kalitesinin sorgulanmasına neden olmuştur. Karadağ ve Yücel (2020) yaptıkları çalışmada oldukça geniş bir örneklem ile çalışmış ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki memnuniyet düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmada incelenen beş boyut içerisinde öğrencilerin en yüksek memnuniyet düzeyi YÖK kararları ile ilgili iken ( $X=3.73$ ) dijital içerik ve öğretim materyali düşük bir memnuniyet düzeyi ( $X=2.82$ ) göstermektedir. Keza verilen derslerden memnuniyet düzeyi de ( $X=3.03$ ) düşük olarak raporlanmıştır. Buradan hareketle pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının, öğretim süreçlerinin etkililiği sorunu görülmektedir. Bu problemin çözümünde dijital içeriğin öğrencilerin dikkatini çekecek ve motivasyonlarını geliştirecek tarzda tasarlanmasının yanında etkili bir öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlenmesi de önem arz etmektedir. Özellikle üniversite öğrencilerinin büyük oranda Z kuşağına mensup olması ve bu kuşağın dijital teknolojiye uyum sağlamış olmasından dolayı hazırlanacak öğretim içeriğinin de bu kuşağın özelliklerini dikkate alması önem taşımaktadır. Bu perspektiften ele alındığında öğretim sürecinin hem daha etkili olması hem de nitelikli bir öğrenmenin sağlanmasında aktif stratejilerin kullanılması, öz düzenleme ilkelere ders tasarım süreçlerinde rehberlik yapması bir çözüm olarak görülebilir. Bu nedenden dolayı öz düzenlemeye yönelik modellerin özelliklerinin incelenmesi ve bu modeller bağlamında önerilerin geliştirilmesi problemin çözümüne katkı sunacaktır.

## 1.2. Öz düzenlemeye ilişkin modeller

Bireyin kendi öğrenme sürecini denetleyebilmesi ve bu süreci kontrol etmesine ilişkin çalışmaların 1980'lerin

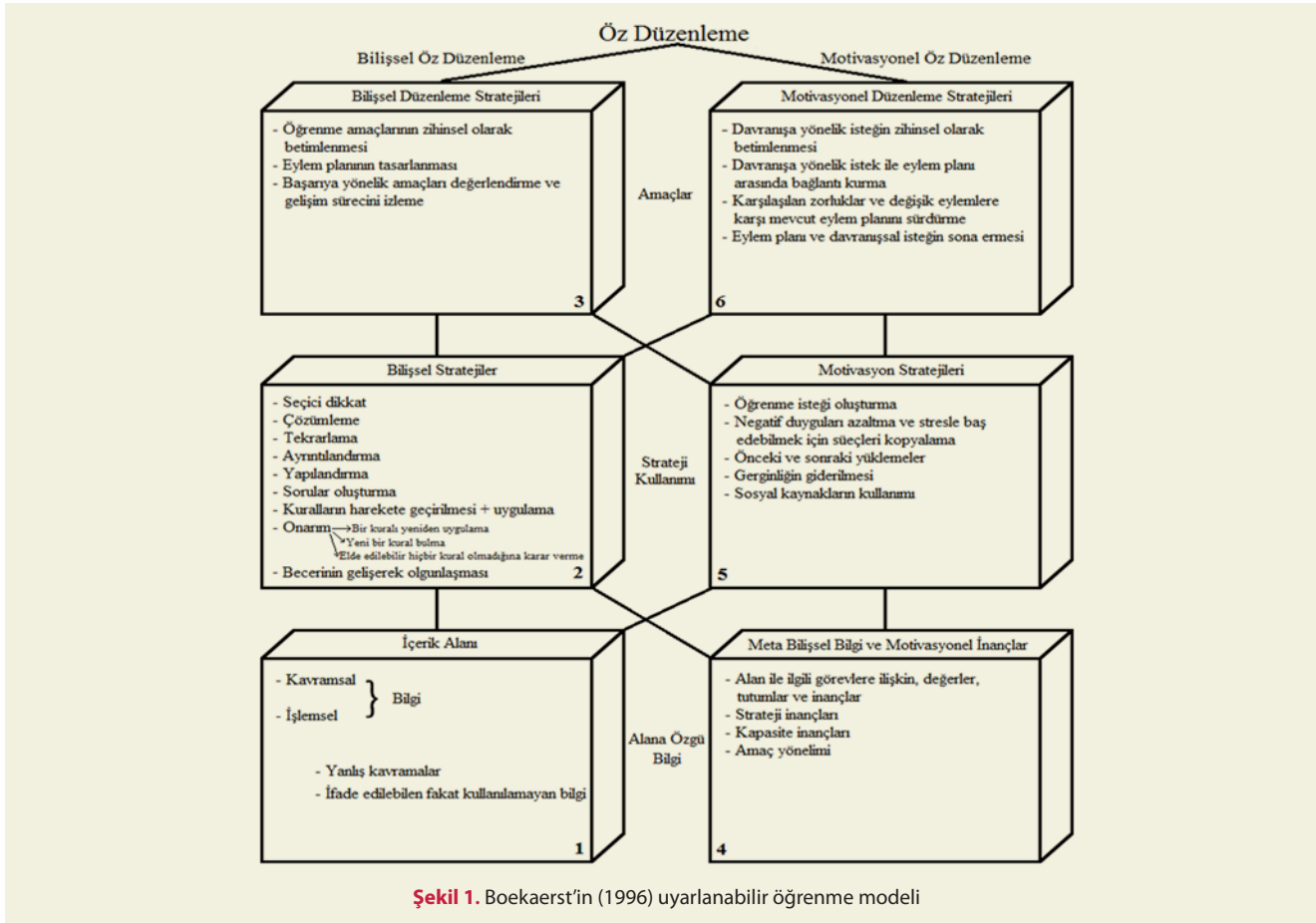
ilk yıllarından itibaren eğitim psikolojisi alanında önemli bir araştırma sorusu olarak ortaya çıkmıştır (Paris ve Winograd, 2003). Eğitim psikolojisi ile ilgili alan yazında öz düzenleme veya öz düzenleyici öğrenme stratejileri olarak geçen ve bireyin kendi öğrenmesi üzerindeki kontrolünü belirten bu perspektifi alanın önde gelen teorisyenlerinden Zimmerman (2000, s. 14) "akademik amaçlara ulaşmak için ortaya çıkan duygu, düşünce ve eylemler bütünü" olarak tanımlamıştır. Öğrenme psikolojisi alanında yer tutan önemli teorik perspektifler bağlamında –edimsel öğrenme, bilgi işleme kuramı, sosyal bilişsel öğrenme, yapılandırmacılık– ileri sürülen modeller öz düzenlemenin sınıf ortamında nasıl uygulanacağını gösterdiği gibi uzaktan ve çevrimiçi öğrenme de öğrencilerin öz düzenleme becerilerini nasıl uygulayacaklarına ilişkin somut örnekler oluşturmaktadır. Bu bağlamda sırası ile Monique Boekaerst, Paul R. Pintrich, Philip H. Winne ve Allyson F. Hadwin ve Barry Zimmerman tarafından ileri sürülen modeller incelenecektir.

### 1.2.1. Monique Boekaerst'in öz düzenleme modeli

Monique Boekaerst tarafından ileri sürülen teorik perspektif daha çok psikoloji biliminde ileri sürülen teorik çerçevelerden esinlenerek geliştirilmiştir (Boekaerst ve Niemivirta, 2000). Boekaerst tarafından geliştirilen modelin en belirgin özelliği modelin belli bir öğrenme ortamında uygulanabilir oluşudur (Boekaerst, 1992; 1996). Bu teorik çerçevenin üç temel unsuru mevcuttur: öğrenmeye ilişkin durumların birey tarafından anlaşılması, belirli bir akademik disipline ilişkin biliş üstü bilgisinin edinimi ve bireyin bütün etkenleri verimli bir şekilde yönetebildiği bir üst yapı veya sistem. Bu unsurların aynı zamanda bireyin sürece yönelik güdülenmesi ile de derin bir ilgisi bulunmaktadır (Boekaerst ve Corno, 2005; Pustinen ve Pulkkinen, 2001).

Boekaerst tarafından geliştirilen bu teorik yapı üzerinde daha sonraları bazı eklemeler yapılmış ve model daha da karmaşık bir durum almıştır. Modele ilişkin en önemli ekleme, bireyin kendi öğrenme süreci üzerinde kuracağı denetimin karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve bu kontrol sürecinde farklı yapısal elemanların birbiri ile karşılıklı olarak etkileşim içinde olduklarına yönelik olarak yapılmıştır. Yine bu model içinde bireyin öğrenme sürecinin sonucuna ilişkin yargılarının da önemli bir bileşen olduğuna dikkat çekilmiştir. Öğrenen bireyin olumlu yargıları ders ile alakalı birikimin gelişmesine yol açarken olumsuz özellik taşıyan yargılar ise bireyin öğrenme sürecindeki gelişimine engel olmaktadır. Boekaerst'in teorik yapısında hedeflere ilişkin eğilimler anahtar bir rol oynamaktadır ve unsurlar arasındaki karşılıklı ilişki önem taşımaktadır. (Boekaerts ve Niemivirta, 2000). Boekaerst'in modeli Şekil 1'de verilmiştir.

Boekaerst tarafından geliştirilen iki ayrı modelden birincisi olan bu modelde öz düzenleme, altı parçalı bir yapıya bölünerek incelenmiştir. Bu yapılar (1) Alana özgü bilgi ve beceriler (2) Bilişsel stratejiler (3) Bilişsel öz düzenleme stratejileri (4) Motivasyonel inançlar (5) Motivasyon



stratejileri (6) Motivasyonel öz düzenleme stratejileri. Panadero, (2017) Boekaerst tarafından geliştirilen bu modelin öğretmen eğitiminde daha etkili bir şekilde kullanılmasından ve yeni ölçme araçlarının geliştirilmesine daha uygun olmasından dolayı yoğun olarak kullanıldığını belirtmektedir. Boekaerst, modelinde motivasyon ve bilişsel stratejilere neredeyse eşit derecede önem vererek öz düzenleme ve motivasyonun birbiri ile çok yakın ilişkide bulunan iki yapı olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında Pintrich'in modeli ile benzerlikler göstermektedir.

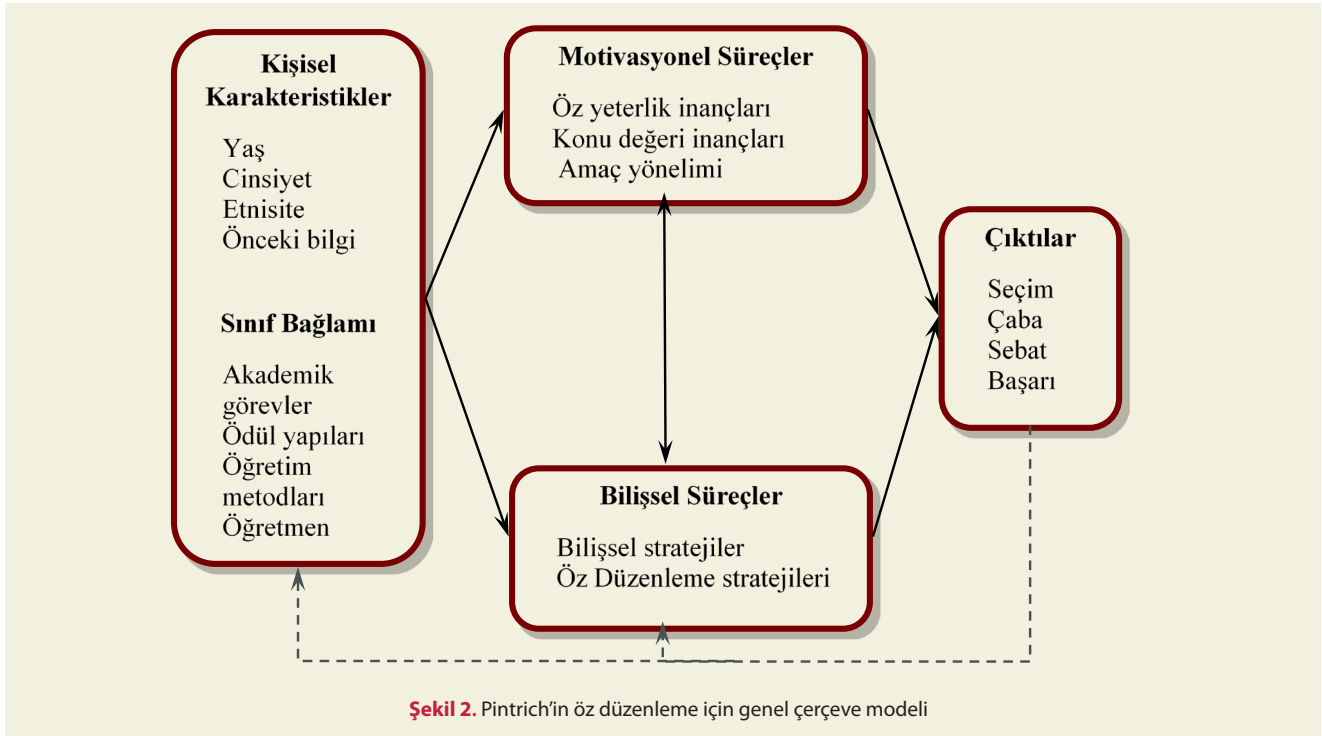
### 1.2.2. Paul R. Pintrich'in öz düzenleme modeli

Paul R. Pintrich tarafından öne sürülen teorik çerçevede özellikle Albert Bandura'nın ileri sürdüğü teorik perspektifin önemli bir katkısı olduğu açıkça görülmektedir (Pintrich ve DeGroot, 1990; Pintrich, 2000; Pintrich ve diğerleri, 1993). Pintrich tarafından ileri sürülen bu model dört ayrı basamaktan oluşmaktadır: öğrenmeye hazırlık, süreci takip, kontrol ve tepki-yansıtma. Bu basamakların her biri biliş, güdülenme, eylem ve bağlam olarak kategorize edilmiştir.

Paul R. Pintrich tarafından ileri sürülen kuramsal yapı diğer yapılar ile karşılaştırıldığında güdülenme ve güdülenmeye ilişkin unsurların daha büyük bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Buradan hareketle bu teorik yapıda güdülenmenin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Bir benzetme ile ifade edilecek olursa güdülenme bu yapı

içinde bir motor olarak görev yapmaktadır. Pintrich için bu yapı içinde en önemli değişken güdülenme ise güdülenme içinde yer alan amaç yönelimi teorik yapının çekirdeğini teşkil etmektedir. Bireylerin amaç belirlerken genel olarak iki eğilim içinde tercihte bulduklarını ifade eden Pintrich, bu iki eğilimi öz düzenlemede kritik bir yere oturtur. Bu eğilimlerin birincisi bireyin sadece kendi kendini geliştirmek amacı ile oluşturduğu ve öğrenmeye odaklandığı hedeflerdir. Bu tür amaç eğilimlerini benimseyen bireyler kendilerine verilen ödevler üzerinde ustalaşmayı, becerilerde yetkinlik kazanmayı ve kavramaya yönelik süreçlere önem atfetmektedirler. Bu tür öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla kontrol tesis edebildikleri, sürecin sonunda daha fazla yarar sağladıkları ve olumlu bir başarıma duygusu ile öz yeterlik geliştirebildiklerini vurgulamaktadır. Sonuca odaklı veya sonuçta elde edecekleri ödüle göre öğrenme sürecini sevk ve idare eden öğrencilerin ise en temel özelliği süreç sonunda elde edilecek ödüldür. Dolayısıyla bu öğrencilerin öğrenmede ustalaşma gibi bir beklentileri yoktur (Pintrich, 2000). Pintrich (Zusho, Pintrich ve Coppola, 2003) tarafından ileri sürülen model Şekil 2'de verilmiştir.

Schunk (2005) Pintrich tarafından ileri sürülen modeli altı açıdan önemli bulmaktadır. Bu noktalar (1) Öz düzenleme için kavramsal bir çerçeve önermesi (2) Amaç yönelimi ile motivasyon arasında bir ilişki kurması (3) Öğrenme ürünleri, motivasyon ve öz düzenleme arasında ilişki kurması (4) Öz düzenleme ve motivasyonun sınıf bağlamındaki rolünü vurgulaması (5) Deneysel ça-



Şekil 2. Pintrich'in öz düzenleme için genel çerçeve modeli

lışmalar ile öz düzenlemenin teorik bağlamının güçlendirilmesi ve (6) Öz düzenlemenin ölçülmesine yönelik katkıları. Pintrich'in modelinde ağırlığı görülen sosyal bilişsel perspektif yerine bilişsel boyutu daha güçlü olan bir model de Winne ve Hadwin (1998) tarafından ileri sürülmüştür.

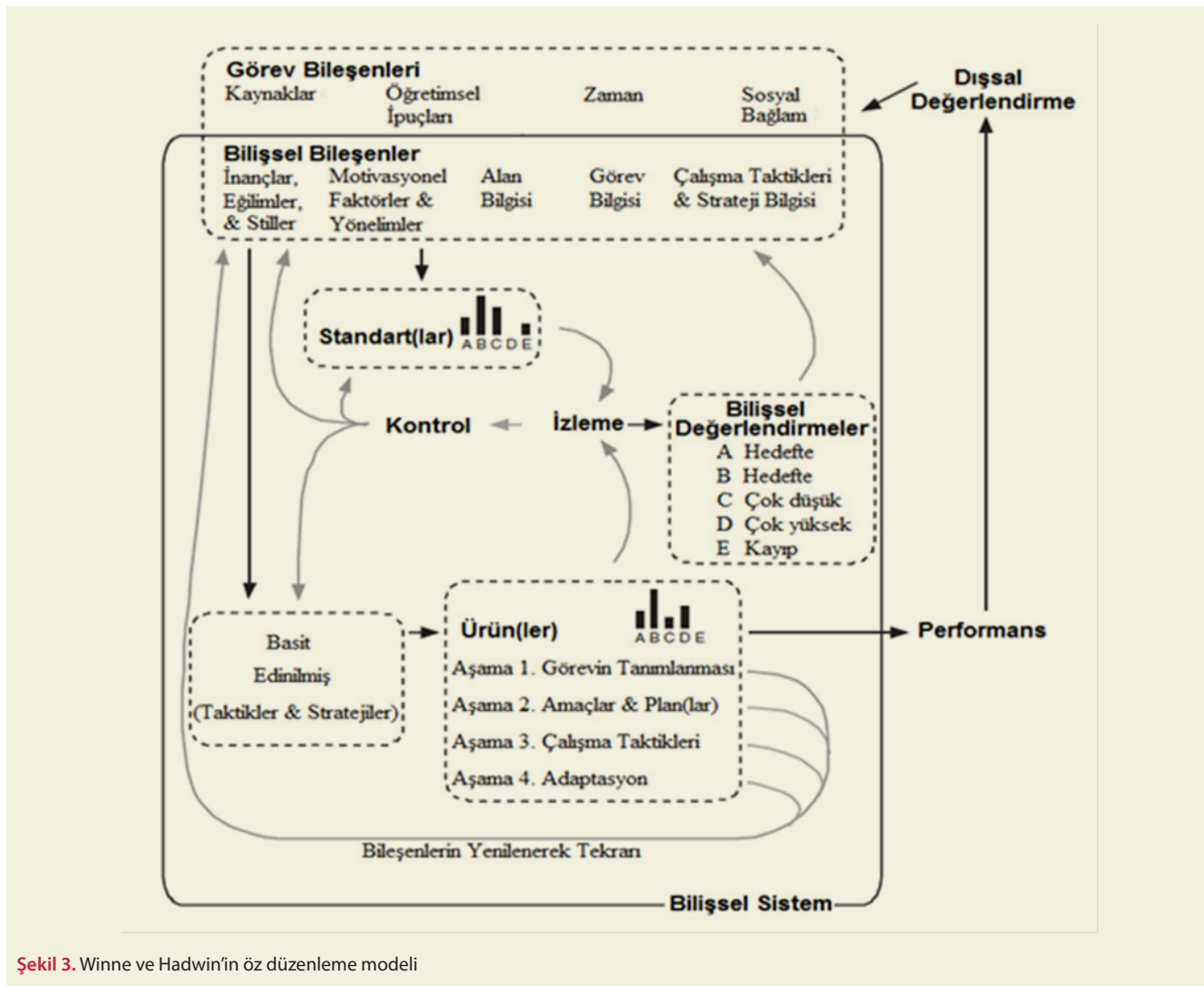
### 1.2.3. Philip H. Winne ve Allyson F. Hadwin'in öz düzenleme modeli

Philip H. Winne ve Allyson F. Hadwin'in (1998) ileri sürdüğü teorik yapı diğer modeller ile mukayese edildiğinde eklettik bir perspektif içerdiği görülmektedir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Bu yapının geliştirilmesinde özellikle Albert Bandura (1986), Barry Zimmerman (1989), Charles S.Carver ve Michael F. Scheier (1990), Julius Kuhl ve Thomas Goeschke (1994) Scott G.Paris ve James P. Byrnes (1989)'in çalışmalarının etkileri görülmektedir. Winne ve Hadwin'in (1998) modeli dörtlü bir yapıya sahiptir: görevin tanımlanması, hedef veya hedefler geliştirme ve bu hedeflere ulaşabilecek bir izlenme oluşturma, spesifik eylemler geliştirme ve üst bilişse uyarılama (Greene ve Azavedo, 2007). İlk adımda bireyin kendisine verilen ödevle ilişkin algıları belirginleşmektedir. Hedef geliştirme ve ilence geliştirme adımında öğrenen birey, sürece ilişkin oluşan anlayışı ile uyumlu olarak ödevle ilişkin hedeflerini hazırlar ve öğrenme sürecine ilişkin dizge tasarlar. Üçüncü adım uygulama olarak ele alınabilir ve nihai adımda üst biliş ortaya çıkmaktadır. Winne ve Hadwin'in teorik yapısında üst bilişsel izleme, modelin kilit noktasını oluşturmaktadır. Öğrenen bireyin sürece ilişkin aldığı geri bildirim ise ileride ortaya çıkacak farklı koşullara uyum sağlamayı kolaylaştıran bir etken olarak ele alınmaktadır. İleri sürülen dört aşamalı model Şekil 3'te verilmiştir.

Öz düzenlemede bilişsel ve meta bilişsel süreçlere odaklı bu model ders çalışma sürecinin doğası gereği meta bilişsel eylemlerden oluştuğunu göstermektedir. Winne ve Hadwin (1998) bilişsel perspektifinin yanında sosyal bilişsel perspektif bağlamında Pintrich'in modelinin gelişmiş bir versiyonu Zimmerman (1989) tarafından ileri sürülmüştür.

### 1.2.4. Barry Zimmerman'ın öz düzenleme modeli

Barry Zimmerman da ileri sürdüğü kuramsal yapıyı inşa ederken Albert Bandura tarafından ileri sürülen düşüncelerden oldukça yararlanmış (Zimmerman, 1989). Zimmerman için bireyin öğrenme sürecinde kendi egemenliğini kurmasının yolu üç değişkenin birbiri ile etkileşimine dayanmaktadır. Bu değişkenler öğrenen, davranış ve çevre olarak ortaya çıkmaktadır. Bu teorik yapı içinde bireyin öz düzenlemeye ilişkin gelişiminde öğrenen, çevre ve davranış değişkenlerinin birbiri ile etkileşimi önemli görülmektedir. Bu ilişki dairesel bir şekilde gerçekleşmekte ve her bir değişken birbirini etkilemektedir. Zimmerman tarafından ileri sürülen modelde öz düzenleme sürecinin üç temel aşaması vardır. Bu aşamalar ilk sırayı ön düşünce, ortaya konulan ürün ve öz yanıtma olarak verilebilir. İlk adımda yer alan ön düşünce kategorisinde öğrenen hedeflerini geliştirecek ve stratejik bir dizge oluşturmak için kendisine verilen ödevin kapsamlı bir incelemesini yapar. İkinci adımda daha çok güdülenmeye ilişkin yapıların yer aldığı görülmektedir. Bireyin belirli bir görevi başaracağına olan inancı, içsel güdülenme ve ürüne ilişkin düşünceler bu kategoride yer alır. Ürüne ilişkin veya performans aşaması olarak görülen üçüncü adımda bireyin öğrenme sürecine ilişkin denetimi ve gözlemleri yer almaktadır. Öz denetimde öğrenen kendi öğrenme sürecini, dikkatini ve ödevle ilişkin stratejilerini ele alır. Gözlem süreci ise performans son-



Şekil 3. Winne ve Hadwin'in öz düzenleme modeli

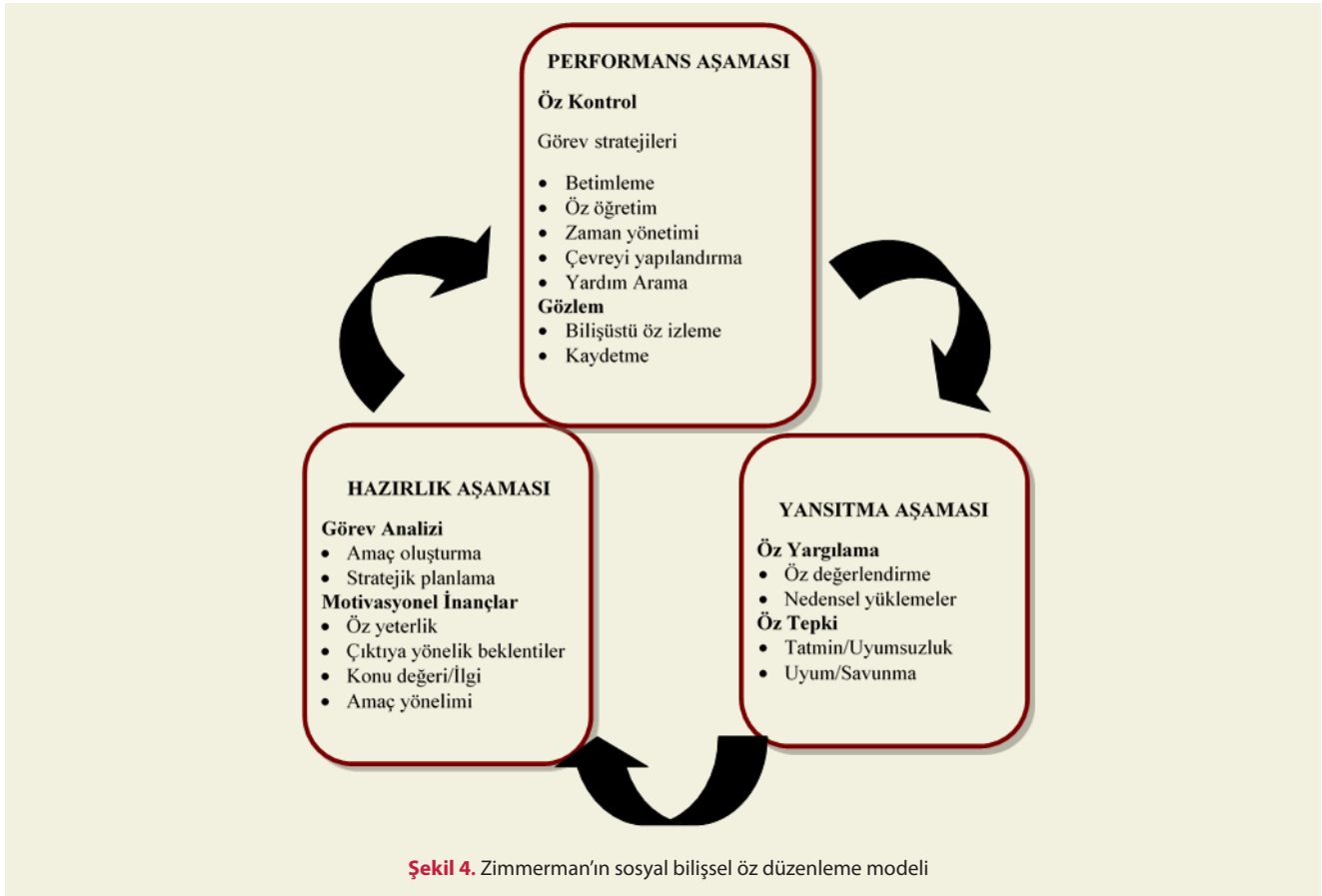
rasında gelişmektedir ve öğrenenin sürece ait yargılarını ve yüklemelerinden oluşmaktadır (Zimmerman, 2000, s.16). Zimmerman tarafından geliştirilen model (Zimmerman ve Campillo, 2003) Şekil 4'te görülmektedir.

Bireyin öğrenme süreci üzerinde kendi denetimini sağlaması ve sürdürmesi olarak ele alınabilen öz düzenleme süreçlerini açıklamaya çalışan farklı teoriler bağlamında ortaya atılan ve uygulama sürecine rehberlik eden bu modellerin yükseköğretimde çevrim içi ortamlarda nasıl kullanılabilceği, içinde bulunulan pandemi döneminde daha da önem taşımaktadır. Bu açıdan ele alındığında sorulması gereken soru, "Bu modellerin içinde hangisi çevrim içi öğrenme ortamlarında daha etkili kullanılabilir?" olarak ifade edilebilir. Panderö (2017) öz düzenleme modellerini karşılaştırdığı çalışmasında Pintrich ve Zimmerman'ın modellerinin Boekaerts ve Winne & Hadwin modellerine kıyasla daha yaygın olarak kullanıldığını belirlemiştir. Dignath, Büttner ve Langfeldt. (2008) Pintrich ve Zimmerman modellerinin diğerlerine kıyasla daha yaygın bir şekilde kullanılmasında iki olası neden olduğunu belirtmiştir. İlk neden bu iki modelin diğerlerine kıyasla daha basit ve sınıf ortamında daha kolay uygulanabilir olmasıdır. İkinci neden ise Zimmerman ve Pint-rich'in modellerinin diğerlerine oranla motivasyonel bi-

leşenler ile bilişsel elemanları bir arada sunmasıdır. Hem Winne & Hadwin hem de Boekaert's'in modellerinin sınıf içi uygulama için biraz daha kompleks bir yapı içerdiği söylenebilir. Nitekim Moos ve Ringdal (2012) yaptıkları çalışmada Zimmerman'ın modelinin sınıf içinde öğretmene daha fazla destek olduğu, öğretim sürecinde daha etkili bir şekilde uygulanabildiğini vurgulamıştır.

### 1.3. Yükseköğretimde öz düzenlemeye dayalı öğretim modeli

Yükseköğretimde pandemi döneminde yaygınlaşan ve zorunluluk hâline gelen çevrim içi öğrenme ve uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğinin temelde bireylerin kendi öğrenmelerini yönetebilme, motivasyonel stratejilerini uygulama ve kendi öğrenme performansları hakkında değerlendirme güçlerine bağlı olduğu ileri sürülebilir. Dembo ve Seli (2016, s. 35) öz düzenlemede kritik altı beceriyi şu şekilde sıralamıştır: Motivasyon, zamanın etkili kullanılması, öğrenme yöntemi, fiziksel çevre, sosyal çevre ve performansın izlenmesi. Yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinin en önemli noktası kuşkusuz öğrenme-öğretme sürecinin öz düzenleme stratejilerine uygun bir biçimde tasarlanmasıdır. Nitekim Erkut (2020) Covid-19 sonrası yükseköğretimde doğasını irdelediği çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde öğretim



Şekil 4. Zimmerman'ın sosyal bilişsel öz düzenleme modeli

elemanlarının yeni teknolojik sürecin gerektirdiği becerileri edinmelerini ve eğitim programlarının bu içinde yaşanan duruma uygun bir biçimde revize edilmesini önermektedir. Şu hâlde derslerin, öz düzenleme stratejilerini geliştirecek ve öğrencileri öğrenme sürecine ketleyecek bir şekilde tasarlanması odak nokta olmalıdır. Burada yapılacak ilk çalışma öğretim sürecinin hangi öz düzenleme modeline göre tasarlanacağını belirlemektir. Bu çalışmada kullanım kolaylığı ve öğretim sürecine etkili bir şekilde adapte edilebilmesinden dolayı Zimmerman'ın modeli tercih edilmiştir.

Zimmerman'ın öz düzenleme modelinde yer alan üç aşama planlama, uygulama ve değerlendirme olarak öğretim sürecine uyarlanabilir. Hazırlık aşaması olarak modelde yer alan planlama sürecinde ilk adım [Amaç Oluşturma] dersin amaçlarının her konuya göre açık bir şekilde ifade edilmesi, dersin sonunda öğrencinin kazanacağı niteliği göstermesi gerekmektedir. Hedef kitlenin ders sonunda ne kazanacağını bilmesi aynı zamanda öğrenme sürecine yönelik içsel motivasyonu da geliştiren bir etkidir. İkinci adımda [Stratejik Planlama] öğrencinin bu konuyu nasıl öğreneceğine yönelik bir yol haritası sunulmalıdır. Hangi kitapların hangi sıra ile okunacağı, okuma sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaların nasıl belirleneceği bu aşamada öğrenciye sunulmalıdır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde stratejik planlama, öğrenme süreci bağlamında öğrenciye büyük bir destek sağlayacaktır. Üçüncü adım [Öz yeterlik ve Çıktıya Yönelik Beklentiler] öğrenme sürecine yönelik hedeflerin öğrencilere meydan okuyacak, onların performans göstermesini sağlayacak

kısa vadeli hedefler olmasına özen göstermek gereklidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde ilerlerken veya bir öğrenme görevini tamamlarken ilerlemelerini not etmeleri ve zorluk yaşadıklarında doğrudan müdahale edilebilecek bir öğrenme ortamı hazırlamak öz yeterlik açısından önemlidir. Yine öğrencileri birbirleri ile kıyaslamak değil her öğrenciyi kendi içinde değerlendirmek elzemdir (Schunk ve Pajares, 2002). Margolis ve McCabe (2006) öz yeterliğin öğretim süreci içinde geliştirilmesi için bazı öneriler sunmuştur. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir: Öğrenme görevlerinin çok zor veya çok kolay olmasından ziyade öğrencinin kavrayabileceği düzeyde olması, öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekecek mahiyette görevlerin hazırlanması, öğretim sürecinin farklılaştırılması. Bu öneriler öz yeterlik bağlamında önemli katkılar sağlayabilir. Dördüncü adım [Konu Değeri] dersin öğrencilerin ilgilerini çekecek bir şekilde tasarlanması ve konunun öğrencinin gelecek yaşamında oynayacağı rolün açıkça belirtilmesidir. Ders sürecinde öğrencilere verilen her bir görevin neden verildiği ve niçin önemli olduğunun kısaca açıklanması öğrencilerin derse olan ilgisini geliştireceği gibi öğrenme süreci için etkili stratejiler kullanmalarına neden olacaktır (McWhaw ve Abrami, 2001; Pintrich ve De Groot, 1990). Hazırlık aşamasındaki son nokta ise amaç yönelimidir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde amaç yönelimlerinin güçlü bir şekilde oluşması için derslerde farklı stratejileri kullanmak gerekmektedir. Dersin hedeflerinin küçük parçalar halinde düzenlenmesi, öğrenciye her aşamada geri bildirim verilmesi, dersin bir önceki konu ile ilişkili bir şekilde sunulması gibi stratejiler bu bağlamda etkili olabilir. Yine öğ-

rencilerin ilerlemelerini izlemeleri ve iş birliğine yönelik çalışmalar da bu açıdan etkili olabilir.

Zimmerman modelinde ikinci boyut performans ya da uygulama aşaması olarak belirtilmektedir. Bu aşamada birey öğrenme sürecinde inisiyatif alarak ilerlemeye başlar. Bu ilerleme sürecinde özellikle meta bilişsel stratejiler önemli bir yer tutmaktadır. Bireyin yapacağı görevi ayrıntılı bir şekilde tanımlaması olarak da tanımlanabilen betimleme aşaması görevin nasıl yapılacağına ilişkin ilk kararların alındığı aşamadır. Birey öğrenme görevi ile karşı karşıya kaldığında öncelikli olarak görevin doğasını anlamaya çalışır. Bu betimlemeden sonra öğretim için stratejiler belirlenir. Birey öğrenme sürecini nasıl sevk ve idare edeceğine ilişkin kararı bu aşamada verir. Zaman yönetimi, çevrenin yapılandırılması ve yardım arama gibi değişkenler yine görevin etkili bir şekilde icra edilmesinde önemli yer tutmaktadır. Sessiz ve sakin bir ortamın sağlanması, görevin özelliğine göre zamanın planlanması ve gerektiğinde yardım alınabilecek kaynakların tespit edilmesi bu aşamada önemli stratejiler olarak dikkat çekmektedir. Bu aşamada en kritik değişken ise meta bilişsel stratejilerin uygulanmasıdır. Burada bireylerin planlama-izleme ve değerlendirmeye yönelik sorular sorarak kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri beklenir (Countho, 2007; Ertmer ve Newby, 1996; Schraw, 1998).

Modelin üçüncü aşaması yansıtma sürecine ilişkindir. Bu aşamada birey öğrenme sürecine ilişkin değerlendirmelerini yapar. Bu bağlamda bireyin ne öğrendiğine ilişkin kendini sorgulaması, öğrenme sürecinin verimliliği hakkında düşünceler üretmesi, başarısız olduğu alanlarla ilgili geçerli ve mantıklı önermeler ileri sürerek başarısızlığın nedenlerini açıklaması önem taşımaktadır. Bireyin etkili bir yansıtma süreci geliştirmesi bir sonraki öğrenme görevlerinde daha başarılı olabileceğini gösteren bir gösterge olarak görülebilir. Eğer birey öğrenme sürecinde artılarını ve eksilerini beraber, objektif bir şekilde değerlendirebiliyorsa işe yarayan stratejileri bir sonraki görevde uygulayabilir ve daha önce yaptığı hatalardan kaçınabilir.

Bu bağlamda bir diğer problem de çevrim içi öğrenme ortamının tasarımıdır. Çevrim içi öğrenme eğer etkili bir şekilde tasarlanmaz ise öz düzenleme ilkelerinin de çok etkili bir şekilde verilemeyeceği söylenebilir. Bu noktada Mayer (2009) tarafından sunulan perspektif oldukça kullanışlı öneriler sunmaktadır. Mayer (2009) çevrim içi öğrenme sürecinde öğrenme malzemesinin sunumunda dikkate alınması gereken bazı ilkeleri vurgulamaktadır. Bu ilkeler sırası ile çoklu ortam, bölünmüş dikkat etkisi, kanal etkisi, aşırılık etkisi, tutarlılık, birliktelik, bölümleme, sinyal, bireysel farklılıklar olarak verilebilir. Bu ilkeler doğrultusunda hazırlanacak derslerin öz düzenleme ilkeleri ile ilişkilendirilmesi ders süreci içinde bu becerilerin daha kolay kazanılmasını ve etkili bir şekilde öğrenmenin gerçekleşmesine yardım edeceği ileri sürülebilir.

#### 1.4. Yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinde öz düzenleme için ne yapılmalı?

Zimmerman'ın modeli doğrultusunda öğrencilerin davranışlarını geliştirebilmeleri için öğretimde rol alanların da özellikle derslerin planlama sürecine büyük bir dikkat göstermeleri gerekmektedir. Derslerin icra sürecinde sadece öğretim elemanın sürekli olarak düz anlatım yapması, dersi notlarından okuması veya power point sunusundan dersi aktarması çoğu zaman sıkıcı olabilmektedir. Öte yandan bu tür uygulamalar öz düzenleme becerilerini geliştirmeyeceği gibi öğrencilerin motivasyonunu da düşürme gibi bir riski de beraberinde getirmektedir. Derslerin power point veya düz anlatım yerine belirli problemler etrafında düzenlenmesi, öğrencilerin farklı dijital ortamlar üzerinde çalışması (Google Suite, Quizizz, Jamboard gibi) yanı sıra öğrencilerin video hazırlaması, podcast serileri gibi uygulamalar da yine öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılması için kullanılabilir. Bu teknolojik uygulamaların yanında öğretim sürecinde rol alacak kişilerin de öğrenciler ile direkt iletişimde olması motivasyon açısından önem taşımaktadır. Bu açıdan farklı telefon uygulamaları üzerinden öğrencilerle iletişim sağlanabilir. Öğrenciler belirli zaman dilimlerinde hocalarına ulaşarak görüş alışverişinde bulunabilirler.

Öğretim elemanları derslerini sunarken genel pedagojik kaidelere her zamankinden daha fazla riayet etmelidir. Dersin küçük parçalara bölünmesi, her parçanın sunumunu takiben bir iki kısa etkinlik yapılması, ders sonlarında biçimlendirici değerlendirme gibi uygulamalar öğrencilerin derse dönük motivasyonlarına önemli katkı sağlayabilir. Bu bağlam içinde Cassidy (2011) tarafından dile getirilen öneriler öz düzenleme becerilerini geliştirmek için kullanılabilir:

- Tüm öğrenciler kendi kendini düzenlemeye eşit derecede yatkın değildir ancak etkili öğretme ve öğrenme uygulamalarının bir sonucu olarak öz düzenlemenin farklı yönleri gelişir. Bu açıdan öğrenciler ile kurulacak ilişkiler ve derslerin etkili bir biçimde tasarlanması önem taşımaktadır.
- Öz düzenleyici öğrenme; öğrenme stratejilerinin geliştirilmesini ve uygulanmasını, olumlu öz yeterliliği ve anlamlı hedeflerin takip edilmesini gerektirir. Bu noktada derslerin hedeflerinin açıkça ifade edilmesi, öğrencilere dersin hedefleri ile bilgi verilmesi ve derslerin aşamalı bir şekilde tasarlanması gerekmektedir.
- Ders sürecinde tasarlanan etkinliklerin meta bilişsel stratejileri kullanmaya yönelik olarak hazırlanması, ders sürecinde verilen ödev ve projelerin öğrenciyi düşünmeye ve sorgulamaya sevk etmesi meta bilişsel stratejilerin kullanılmasına katkı sağlayacaktır.
- Öğrencilerin kendi ilerlemelerini görmeleri ve kendilerini değerlendirmeleri için ders sürecinde onlarla konu üzerinde konuşmalar gerçekleştirilmeli ve öğrenciler performansları ile ilgili ayrıntılı geri bildirim alabilmelilerdir. Öz düzenlemenin gelişme sürecinde kılavuzluk, model olma ve uygulama önemli değişkenlerdir.



- Derslerin uzun zaman dilimleri şeklinde değil de kısa oturumlar hâlinde düzenlenmesi de önem taşımaktadır. Her bir oturumdan sonra öğrencilere fiziksel hareket yapmaları için fırsat tanınmalıdır. Uzun bir süre oturarak ekran başında ders dinlemek öğrenciler için yorucu olabilir. Bu süreç beraberinde derse olan ilginin kesilmesine yol açabilir.
- Öğrencilerin ders sürecinde derse odaklanmaları için farklı teknikler uygulanabilir. Ders esnasında öğrencilere verilecek sorulara cevap yazılması, dersin belirli bölümlerinin öğrenciler tarafından özetlenmesi, okuma ödevleri ile ilgili öğrencilere meta bilişsel sorular sorulması öğrencileri ders sürecine daha fazla odaklayacaktır.
- Öğrencilere verilecek okuma ödevlerine ilişkin kısa özetlerin veya değerlendirmelerin yazdırılması da öz düzenleme becerileri açısından önemlidir. Özellikle bu yazma sürecinde öğrencilerin blog uygulamalarını (Blogger) kullanmaları ve bu yazılar üzerine öğretim elemanlarının geri bildirim vermesi öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmede kullanılabilir.
- Öğrencilere eleştirel düşünme becerilerin kazandırılması da öz düzenleme bağlamında önemli bir stratejidir. Öz düzenleme becerileri içinde yer alan eleştirel düşünme becerisini kazandırmada öğretim elemanının model olması ve yapılacak tartışmaların önemli kazanımlar sağlayacağı söylenebilir.
- Lisans öğrencilerinin genel olarak Z kuşağına mensup oldukları gerçeğinden hareketle bu kuşağın özelliklerinin aslında çevrim içi öğrenme için bir avantaj olabileceği ileri sürülebilir. Yine bu kuşağın internet teknolojisini çok iyi kullanabildiğini ve teknolojik yeniliklere hızlı adapte olabildiği vurgulanmaktadır (Dolot, 2018; Moore, Jones, Frazier, 2017; Seymen, 2017; Somyürek, 2014). Bu nedenden dolayı hızlı, dikkat çekici ve dijital teknoloji odaklı sunumların Z kuşağının dikkatini çekeceği söylenebilir. Hedef kitlenin bu özellikleri nedeni ile uzun ve konuşmaya dayalı sunumların onları öğrenme sürecinden koparacağı düşüncesinden hareketle Mayer (2009) tarafından ileri sürülen çevrim içi öğrenme ilkelerinin ders tasarımlarında kullanılması büyük bir önem taşımaktadır.

## 2. Sonuç ve Öneriler

Pandemi, hayatımızda yeni bir dönemin kapılarını açmış ve düne ait olan pedagojik düşüncelerimizi sorgulamamıza neden olmuştur. Teknolojinin hayatımıza daha fazla girmesi ve öğrenme sürecinde teknolojik araçların daha fazla kullanılması yine pandeminin getirdiği bir sonuçtur. Teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin yükseköğretim düzeyinde etkili bir öğretimin gerçekleşmesi, bireylerin uzaktan eğitim ortamlarına tam anlamı ile katılması ve bu süreçten olabildiğince yüksek bir şekilde istifade etmeleri ile mümkündür. Sadece teknolojik araçlar ile öğrenme sürecinin kontrol altına alınabilmesi ve nite-

likli bir öğretimin icrası mümkün değildir. Öğrenen bireyin belirli stratejileri kullanması ve öğretim ortamının öğrencinin motivasyonunu, meta bilişsel yeterliliklerini harekete geçirecek tarzda düzenlenmesi bir zorunluluktur. Öz düzenleme becerileri bu açıdan oldukça büyük ve önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin kendi öğrenme süreçlerine odaklanmalarını, bu süreci yönetmelerini, derse etkili bir şekilde katılmalarını, aktif olmalarını sağlamak ise öğretim elemanlarının derslerini öz düzenleme ilkelerine göre tasarımları ile mümkündür. Dersin sadece anlatılmadığı, öğrencinin sadece dinleyerek değil yaparak ve yaşayarak öğrendiği gerçeği teknolojik ortamlarda da geçerli bir ilkedir. Bu açıdan öğrenme kayıplarının asgari düzeye indirilmesi, daha nitelikli bir öğretim sürecinin geliştirilmesi için öz düzenlemeye yönelik stratejilerin derslerin tasarım sürecinde kullanılmasının gerekliliği açıktır. Bu tasarım sürecinde öz düzenlemeye ilişkin modellerin özelliklerinin bilinmesi ve öğretimin bu modellere göre yapılması kuşkusuz sürecin daha etkili işlemesine katkı sunacaktır.

Bu çalışmada sırasıyla öz düzenleme alanında genel olarak kullanılan Boekaerst, Pintrich, Winne ve Hadwin ile Zimmerman'ın modelleri ile özellikleri incelenmiştir. Bu modeller içinde ders tasarım sürecine en uygun olan Zimmerman modelinin nasıl uygulanacağına ilişkin bir kısım öneriler sunulmuştur. Zimmerman modelinin uygulanmasının hem öğretim süreci hem de öğrenme süreci açısından oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan Pintrich tarafından öne sürülen modelinde Zimmerman'ın modeli ile olan benzerliği dikkate alındığında bu modelinde yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim sürecine destek olacağı düşünülebilir. Kuşkusuz bu modellerin gösterdiği en açık nokta uzaktan eğitimin tasarlanması ve yürütülmesinde öz düzenlemenin etkili bir araç olarak kullanılabilmesi ve uzaktan eğitim sürecinde derslerin önceden bu modellerde belirtilen perspektif bağlamında tasarlanmasıdır. Gerçekten de uzaktan eğitim platformunda öğrencileri derse bekleyen, kamera açmayan ve yalnızca düz anlatımla ders anlatan bir üniversite hocası yerine dersleri yukarıda verilen modellere uygun bir şekilde tasarlamak kuşkusuz uzaktan eğitim sürecinin daha etkili olmasına katkı sunabilir. Böyle bir yapılanmanın Türk yükseköğretim sisteminde nasıl ve ne şekilde inşa edilebileceği ise ayrı bir çalışmanın konusu olacak kadar kapsamlı bir sorudur. Akademik personelin böyle bir sürece uyum sağlaması ve böyle bir sistemin inşa edilmesi için üniversite yönetimlerine de büyük bir görev düşmektedir. Öğrencilere pandemi gibi zorlu koşullarda öğrenme desteği sağlayacak, onların öğrenme sürecinde kullanacakları stratejileri kazandıracak destek birimlerini oluşturmaları üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Dünyanın önde gelen üniversiteleri arasında yer alan Yale Üniversitesinin Poorvu Öğretim ve Öğrenme Merkezi bu konu ile ilgili güzel bir örnektir. Bu sitede hem öğretim üyelerinin ders tasarımları hem de öğrenciler için öğrenme sürecini geliştirici öneriler yer almaktadır. Öğrencilere yönelik önerilerde özellikle öz düzenlemeye yönelik beceriler dikkat çekmektedir. Yine önde gelen üniversitelerden biri olan Harvard

Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler için etkili ve nitelikli bir öğretim süreci için öneriler sunmaktadır. Koç Üniversitesi Öğrenme ve Öğretim Ofisi de Türkiye’de örnek alınabilecek bir destek birimi olarak göze çarpmaktadır.

Öz düzenleme modellerinin hemen hemen hepsinde anahtar değişkenler içinde motivasyonel stratejiler önemli bir yer tutmaktadır. Pandemi sürecinde, uzaktan eğitim uygulamalarında dikkatin yoğunlaşması gereken yer de burasıdır. Öğrencilerin motivasyon düzeyinin yüksek tutulması için öğretim elemanlarına önemli so-

rumluluklar düşmektedir. Öğrenciler ile ders saatleri içinde belirli bir süre ders ve hazırlık süreçleri üzerine konuşulması, öğrencilerin belirli saatler çerçevesinde öğretim elemanları ile iletişimde bulunabilmelerinin sağlanması, öğrencilerin ödevlerine ve sorularına etkin geri bildirim sağlanması, ders ile ilgili yönergelerin açık ve anlaşılabilir bir şekilde verilmesi bu sorumluluklar içinde yer almaktadır. Öğrencilerin pandemi nedeni ile yaşadıkları kısıtlamalar onlara sunulacak etkin bir rehberlik ile aşılabilir veya en azından onların iyi oluş süreçlerine katkı sunabilir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla odaklanmaları da temin edilebilir.

## Kaynakça

- Abrami, C.P., Bernard, R.M., Bures, E.M., Borokhovski, E., & Tamim, M.R. (2012). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. In Leslie Moller & Jason B. Huett (Eds.), *The next generation of distance education: Unconstrained learning*. (pp.49-69). New York: Springer. doi.org/ 10.1007/978-1-4614-1785-9
- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students’ perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51. doi.org/10.33902/JPSP.2020261309
- Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education*, 10(3). 16-25. doi.org/10.5539/hes.v10n3p16
- Artino, A.R. (2007). Online military training: Using a social cognitive view of motivation and self-regulation to understand students’ satisfaction, perceived learning, and choice. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(3), 191–202.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2010). Self-regulation across time of first generation online learners. *Research in Learning Technology*, 18(1), 61–70. doi.org/10.1080/09687761003657572
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: . Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press. doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50042-1
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 377–397
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112. doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100
- Boekaerts, M. ve Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231. doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Bothma, F., & Monteith, J. (2004). Self-regulated learning as a prerequisite for successful distance learning. *South Africa Journal of Education*, 24(2), 141–147.
- Bradley, R. L., Browne, B. L., & Kelley, H. M. (2017). Examining the influence of self-efficacy and self-regulation in online learning. *College Student Journal*, 51(4), 518–530.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19–35. doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.19
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000. doi.org/10.1080/03075079.2010.503269
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: identifying key component processes, *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000. doi.org/10.1080/03075079.2010.503269
- Cho, M.-H., & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education*, 34(3), 290–301.
- Coman, C., Țiru, L. G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students’ perspective. *Sustainability*, 12(24), 1-24. doi:10.3390/su122410367
- Coutinho, A. Savia (2007). The relationship between goals, metacognition and academic success. *The Journal of Doctoral Research in Education*, 1(7), 39-47.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects* 49, 91–96 doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3
- Dembo, H.M., Seli, H. (2016). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self regulated learning*. New York: Routledge.
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101–129. doi: 10.1016/j.edurev.2008.02.003
- Dolot, A. (2018). The characteristic of Generation Z, e-mentor. 2(74) 44–50 dx.doi.org/10.15219/em74.1351
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125–133. doi:10.2399/yod.20.002
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24(1), 1-24. doi.org/10.1007/BF00156001
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2016). Changing learning behaviour: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75, 146-158. doi.org/ 10.1177/00222194040370010601
- Greene, J., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin’s model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372. doi.org/10.3102/003465430303953
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students’ approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in higher education*, 31(1), 99-117. doi.

- org/10.1080/03075070500392433
- Hodges, C. B., & Kim, C. (2010). Email, self-regulation, self-efficacy, and achievement in a college online mathematics course. *Journal of Educational Computing Research*, 43(2), 207–223. doi.org/10.2190/EC.43.2.d
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Karadağ, E. & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192. doi:10.2399/yod.20.730688
- Kuhl, J., & Goschke, T. (1994). A theory of action control: Mental subsystems, modes of control, and volitional conflict-resolution strategies. In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: action versus state orientation* (pp. 93-124). Göttingen: Hogrefe.
- Lau, J., Yang, B., & Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral? 10 Ocak 2020 tarihinde [www.times-highereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral](http://www.times-highereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral) adresinden erişildi.
- Li, C., & Lalani, F. (2020). *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*. World Economic Forum. 10 Ocak 2021 tarihinde [www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/](http://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/) adresinden erişildi.
- Margolis, H., McCabe, P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227. doi.org/10.1177/10534512060410040401
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press, New York, USA.
- McWhaw, K., & Abrami, P.C. (2001). Goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 311-329. doi.org/10.1006/ceps.2000.1054
- Moore, K., Jones, C. & Frazier, R.S. (2017). Engineering education for generation Z. *American Journal of Engineering Education*, 8(2), 111-126.
- Moos, D. C., Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, Vol.2012, Article ID 423284, 1-15. doi.org/10.1155/2012/423284
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy, *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335–352. doi.org/10.1080/02602930802255139
- Panadero, E. (2017). Review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-28. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422
- Paris S.G., Byrnes J.P. (1989) The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In: Zimmerman B.J., Schunk D.H. (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*. (pp.169-200). Springer, New York, NY. doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4\_7
- Paris, S. G. ve Winograd, P. W. (2003). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation* (Report No. SP-041- 696). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. ERIC ED479905.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813. doi.org/10.1177/0013164493053003024
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*. (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press. doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001) Models of self-regulated learning: A review, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286, doi.org/10.1080/00313830120074206
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261
- Roth, A., Ogrin, S., & Schmitz, B. (2016). Assessing self-regulated learning in higher education: A systematic literature review of self-report instruments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 225-250. doi.org/10.1007/s11092-015-9229-2
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125 doi.org/10.1023/A:1003044231033
- Schunk, D. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94 doi.org/10.1207/s15326985Sep40023
- Schunk, D.H., Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In Allan Wigfield & Jacquelynne S. Eccles (Eds.), *Educational psychology: Development of achievement motivation*. (pp.15-31). Academic Press. doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6
- Seymen, Y. (2017). Y ve Z kuşak insanı özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 stratejik programı ve TÜBİTAK vizyon 2023 öngörülleri ile ilişkilendirilmesi. *Kent Kültürü ve Yönetimi Dergisi*, 10(32), 467-468.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721– 731. doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4 (1) , 63-80. doi: 10.17943/etku.88319
- Ulukan, M. & Esenkaya, A. (2020). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin yardımseverlik ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(35), 1519-1530. dx.doi.org/10.31576/smryj.605
- Winne, P. H., and Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning, In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, (pp.277–304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- YÖK (2020). *Yükseköğretim kurulu başkanı Yekta Saraç'ın basın açıklaması*. 10 Ocak 2021 tarihinde [www.covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf](http://www.covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf) adresinden erişildi.
- YÖK (2020a). Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama. 30 Nisan 2020 tarihinde 10 Ocak 2021 tarihinde [www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx](http://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx) adresinden erişildi.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13–39). Academic Press. doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7
- Zimmerman, B. J. ve Campillo, M., (2003). Motivating self regulated problem solvers. In J. E. Davidson ve R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of problem solving*.(pp.233-262). New York: Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9780511615771.009
- Zusho, A., Pintrich, P. R. ve Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094. doi.org/10.1080/0950069032000052207