



# Universite Arastirmalari Dergisi

Journal of University Research

Cilt/Volume 6 • Sayı/Issue 1 • Mart/March 2023

6[1]

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



## Editör

Durmuş Günay, Maltepe Üniversitesi, İstanbul

## Editör Yardımcısı

Ahmet Çalık, Mersin Üniversitesi, Mersin

## Editör Kurulu\*

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

Tejinderpal Singh, Panjab University, Hindistan  
Ramesh Sharma, 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 dört sayı olarak yayımlanan hakemli uluslararası bilimsel bir araştırma dergisidir. Dergi; Mart, Haziran, Eylül 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.

Bütün makaleler web sitesi üzerinden çevrimiçi (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

<https://dergipark.org.tr/pub/uad>  
Email: uadergisi@gmail.com

## Editor

Durmuş Günay, Maltepe University, İstanbul, Turkey

## Associate Editor

Ahmet Çalık, Mersin University, Mersin, Turkey

## Editorial Board\*

Emad Abu-Shanab, Qatar University, Qatar and Yarmouk University, Jordan  
Omar Al-tabbaa, University of Kent, UK  
José Carlos Alvarez-Merino, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Peru  
Scott Erickson, Ithaca College, School of Business, NY, USA  
Ebru Yüksel Haliloğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Ankara, 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 Sharma, Ambedkar University Delhi, India  
Changsoo Sohn, Saint Cloud State University, USA  
Adeyinka Tella, University of Ilorin, Nigeria  
Dai, You-Yu, Shandong Jiaotong University, China  
Sonali Vyas, University of Petroleum and Energy Studies, India  
Orkun Yıldız, İzmir Demokrasi University, İzmir, Türkiye  
Bijal Zaveri, Parul University, India

## 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.

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

<https://dergipark.org.tr/pub/uad>  
Email: uadergisi@gmail.com



## İçindekiler / Contents

### — Araştırma Makalesi/Research Article

- Türk Yükseköğretiminde Toplumsal Katkının Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme** 1  
*An Evaluation On the Scope of the "Social Contribution in Turkish Higher Education"*  
İsmail Gülec, Seda Demir
- Fârâbî'nin Tümevarım Anlayışı Üzerine Bir İnceleme** 13  
*An Examination on Fârâbî's Understanding of Induction*  
Yunus Emre Akbay
- Üniversitelerin Denetim Raporlarında Yer Alan Bulguların Analizi: Karadeniz Bölgesi Örneği** 26  
*Analysis of the Findings in the Audit Reports of the Universities: Example of The Black Sea Region*  
Mustafa Genç, Ahmet Yanık, Mihriban Özen
- Üniversite Öğrencilerinin Manevi İyi Oluşlarının Açıklanmasında Psikolojik Esneklik ve Çeşitli Demografik Değişkenlerin Rolü** 37  
*The Role of Psychological Flexibility and Various Demographic Variables in Explaining the Spiritual Well-Being of University Students*  
Zeki Karataş, Ozan Selçuk
- Fen Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinin Bilimsel Etiğe Yönelik Anlayışları ve Deneyimleri** 47  
*Understandings and Experiences of the Postgraduate Students of Science Education About Scientific Ethics*  
Gülcan Mıhladı Turhan
- Türk Akademisinde Lisansüstü Süreçlerde Yaşanan Sorunlara Bir Çözüm Önerisi Olarak Akademik Koçluk** 60  
*Academic Coaching as a Solution Tool to the Problems of the Graduate Processes in Turkish Academy*  
Betül Can
- Labor Market Effects of State Universities in Turkey** 78  
*Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin İşgücü Piyasası Etkileri*  
Serkan Değirmenci

### — Derleme Makale/Review Article

- Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşması: Tematik ve Metodolojik Bir Analiz** 98  
*Internationalization of Higher Education In Türkiye: A Thematic And Methodological Analysis*  
Alper Çalikoğlu

### — Kitap İncelemesi/Book Review

- Free-Range Learning: The Emerging Revolution in College, Career, and Education** 114  
*Dijital Çağda Serbest Eğitim: Üniversite, Kariyer ve Eğitimde Ortaya Çıkan Devrim*  
Serkan Değirmenci

# Türk Yükseköğretiminde Toplumsal Katkının Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme

## An Evaluation On the Scope of the “Social Contribution in Turkish Higher Education”

İsmail Güleç<sup>1</sup>, Seda Demir<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı, İstanbul, Türkiye.

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya, Türkiye.

**Orcid:** İ. Güleç (0000-0002-0174-148X), S. Demir (0000-0002-3044-8530)

**Özet:** Üniversitelerin toplumsal katkı açısından misyonları ve içinde buldukları bölgede sağladıkları akademik hizmetlere ek olarak sosyal, ekonomik, etik, etnik çeşitlilik, hümanizm gibi diğer araçlardan da katkı sağlamaları beklenir. Mezunlarının ileride bir parçası olacakları toplumu daha yakından tanımaları ve üniversitenin tüzel bir kişilik olarak toplumda bıraktığı izlenim ve etkinin niteliği oldukça önemlidir. Çünkü bu unsurlar, kurumun toplumdaki paydaşları ve uygulama alanları ile olan ilişkisini sağlam tutmasını sağlamakla kalmayacak aynı zamanda kabul edeceği öğrenci kitlesi ve akademisyen gruplarının kalite ve etkililik seviyesini de artıracaktır. Başka bir ifade ile üniversitenin topluma maddi-manevi anlamda sağladığı katkı, bu durumun kurum adına bir “kazan-kazan” ilişkisine dönüşmesini sağlayabilir. Çalışmada, üniversitelerin “kurumsal sosyal sorumluluğu” kavramının üniversite-toplum ilişkisi ve paydaşları açısından nasıl bir önem arz ettiği, dünya genelinde bu iki unsurun sosyal sorumluluk tabanında nasıl birleştiği ve Türkiye’deki durum gibi konulara değinilecektir. Son olarak uygulamaya yönelik birkaç noktanın altı çizilecektir. Çalışmanın üniversitelerin kurumsal sorumluluğu ve toplum iş birliği açısından alandaki sayılı çalışmalara ek olarak global bir panorama çizmek ve Türk üniversiteleri açısından toplumsal katkı sağlamaya yönelik uygulamaların nasıl genişletilebileceğini vurgulamak adına alan yazına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** üniversite sosyal sorumluluğu, kurumsal sosyal sorumluluk, YÖKAK, toplumsal katkı, Türkiye’de üniversite kurumsal sosyal sorumluluğunun geçmişi, YÖKAK ve toplumsal katkı

**Abstract:** Considering the missions of universities in terms of social contribution and their duties (social, economic, humanistic, etc.) in the region they are settled in, they are expected to contribute somehow in some aspects. The graduates’ getting to know the society they will be a part of in the future and also the impression and impact of the university on the society as a legal entity will not only ensure that the institution maintains its relationship with its stakeholders in the society and its fields of practice but will also increase the quality and effectiveness of the student groups and academic community it will accept. In other words, the financial and moral contribution of the university to the society can turn this situation into a “win-win” relationship for the institution. In the study, the importance of the concept of “corporate social responsibility” of universities in terms of the university-society relationship and its stakeholders, how these two elements combine in the social responsibility base around the world, and how this situation is in the table in Turkey, will be underlined over a few practical points. In addition to the limited studies in the field in terms of corporate responsibility of universities and community cooperation, it is aimed that the study will contribute to the literature in order to draw a global panorama and to emphasize how practices aimed at making social contributions can be expanded for Turkish universities.

**Keywords:** University Social Responsibility, Corporate Social Responsibility, YÖKAK

## 1. GİRİŞ

Kıta Avrupası ve Amerika’da Orta Çağ’dan itibaren prestijlerini korumayı başarmış ve günümüzde de etkin olarak hizmet veren çok sayıda prestijli üniversite mevcuttur. Türkiye’deki çoğu üniversitede de artık bu emsaller gibi “uluslararası üniversite” veya “dünya üniversitesi” olma arzusu belirgin hale gelmiştir. Bu arzuyu taşıyan

yükseköğretim kurumları bir takım standart uygulamalar ve kalite kriterlerini karşılamak durumundadır. Ülkemizde bu türden hizmet standartlarının belirlenmesi ve üniversitelerin iç ve dış kalite özelliklerini tespit etmek adına işleyen yüksek öğretim kurumu bilindiği gibi Yükseköğretim Kalite Kurulu’dur (YÖKAK).

\* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : serkoc\_16@hotmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 26.06.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.02.2023

doi: 10.32329/uad.1135842

Bir genelleme yapmak gerekirse bir kurum olarak üniversitenin işlevleri kabaca eğitim, araştırma ve toplumsal katkı olarak üç başlık altında değerlendirilebilir. Tarihi asırlar öncesine dayanan tüm kurumlar gibi üniversite de birtakım fiziki ve sosyal aşamalardan geçerek bugünkü haline ulaşmıştır. İlk kurulduğu dönemde, birinci nesil üniversiteler dediğimiz Orta Çağ üniversitelerinin temel işlevi eğitimden ileri gidememiştir. Başta tıp, hukuk, din eğitimi gibi alanlarda eğitim verilirken yığılmalı olarak ellerine gelen bilginin genişleyip ileriki nesillere iletilmesine katkı sağladıkları söylenebilecek olan bu üniversitelerin üniversite bileşenlerinden olan “araştırma unsuru” adına bugünkü üniversitelere nazaran fazla katkı sağlamış olmaları beklenemez. Üniversiteler tarihinde bu unsurun üniversitelerin temel niteliği olarak temsil edilmesinin başladığı dönem birinci nesilden yedi yüzyıl sonra ortaya çıkan Humbolt modeli dönemidir.<sup>1</sup>

Öte yandan toplumsal katkı unsurunu tam olarak açıklayabilmek adına üniversitelerin kurumsal sosyal sorumluluk olgusunun nasıl işlediğine değinmek gerekir. Öyle ki üniversitelerin paylarına düşen toplumsal katkıyı doğrudan ve dolaylı yollardan gerçekleştirdikleri düşünülebilir. Aldığı eğitim süresinde kurumdan belirli konularda tecrübe kazanan bireyler bu kazandıkları tecrübelerin mesleki uygulamalar sırasında da topluma ahlaki ve insancıl bir şekilde yansıtılması konusunda şuur sahibi olurlar. Kaldı ki “Müşteriler artık sadece aldıkları ürün, hizmet kalitesi ve fiyatı ile değil; bunları üreten kurumun ahlaki değerlere sahip olup olmadığı ve topluma hizmet ederek sosyal sorumluluğunu yerine getirip getirmediği ile de ilgilenmektedir” (Saran vd., 2011, s. 3734). Üniversite eğitiminin sağladığı mesleki donanım bilgisi söz konusu eğitimle ilgili temel ve önemli bilgilerin sağlanması, mesleki sorunların çözümünde esnek ve etkili yolların bilincinde olunması ve akademik uzmanlığı beraberinde getirmektedir. Yine, mesleki ehliyet, önceden tecrübe edilen iş ortamları, akademik veya staj bağlantıları gibi alanlardaki yaşantı zenginlikleri toplumla iç içe yetişen meslek çalışanlarının bu konuda da bilinçli bir şekilde yetişmiş olmasına dolaylı yoldan katkıda bulunacaktır. Kaldı ki özel veya kamu hiçbir iş yeri, kurum, kuruluş veya organizasyonun toplumdan kopuk bir şekilde işlemesi beklenemez.

Bu çalışmada Türkiye’de üniversitelerin doğrudan gerçekleştirdikleri toplumsal katkı veya sosyal sorumluluk konusu için işleyişleri içinde konuyu nasıl ele aldıkları incelenecektir. Çalışmanın amacı Türk Yükseköğretiminde Kurumsal Sosyal Sorumluluk olgusunun kapsamı ve ilgili durumlara yönelik uygulamaları ele almak ve bu olguyu uluslararası nitelikleri bağlamında inceleyen ve çözümler sunan çalışmaların eksikliği yönündeki ihtiyaç karşılamak.

Çalışmanın izleyen kısımları kavramın üniversiteler bağlamında incelenmesi, toplumsal katkı ve alandaki

diğer bazı kavramlara olan yakınlığı nedeniyle ortaya çıkan kavramsal karmaşaların açıklanması ile devam edecektir. Sonraki bölümlerde ise çalışmanın Türk yükseköğretim organizasyonları içindeki yeri ve YÖKAK’ın geçmiş uygulamalarına ilişkin genel bazı tespitlerde bulunulduktan sonra, uluslararası örnekler üzerinden bazı öneriler sunulacaktır.

## 2. Toplumsal Katkı Bağlamında Üniversitelerde KSS Kavramının Kapsamı

Yükseköğretim kurumlarının toplumsal katkı adına yapabilecekleri şeyler ve uygulama alanları Yükseköğretim Kanunları ile belirlenmiş olduğu gibi bu bağlamdaki “toplumsal katkı” kavramından biraz daha güncel ve dünya üniversiteleri tarafından da tıpkı özel sektördeki kurumların da ciddiye aldığı bir olgudan bahsetmekte yarar vardır. Bu olgu Kurumsal Sosyal Sorumluluk (KSS) kavramıdır.<sup>2</sup>

Aşağıda da bahsedileceği gibi KSS kavramı kurum niteliği taşıyan organizasyonlar olan üniversiteleri de içine almaktadır. KSS, bir kuruluşun kendisini yönettiği, misyonunu yerine getirdiği, değerleriyle yaşadığı, paydaşlarıyla etkileşim kurduğu, etkilerini ölçtüğü ve faaliyetleri hakkında kamuya açık rapor verdiği bütünlükle ilgilidir (Asemah, vd., 2013).

KSS hümanizma bağlamında hayırseverlikten farklı bir noktada bulunmakta, bu türden faaliyetler en nihayetinde ilgili paydaşlarıyla kurdukları ilişkiler üzerinden ilgili kurumlara çeşitli türden (başta ekonomik olmak üzere, sosyal, etik, vb. açılardan) geri kazanım sağlayan kurumsal etkinlikler olarak da bilinmektedir. Özetle, çoğu zaman gönüllülük ve karşılık bekleme esasına dayalı değildir. Yine bu türden faaliyetler içinde bulunan kurum, organizasyon, birlik veya şirketlerin prestij ve itibarlarının da yükseldiği kabul edilebilir.

Artık sürekli değişen, bilimsel ve sosyal açıdan globalleşen dünyada diğer kurumlar ve kuruluşlar gibi üniversitelerin de KSSlerini benimsemeleri beklenmektedir. Üniversitelerin bu olguyu toplumla iletişim için etkili bir yöntem ve kendini kabul ettirme şekli olarak kullanmaları kaçınılmaz hale gelmiştir. Ayrıca KSS fikri yalnızca resmî kurumların değil özellikle ticari kuruluşların da kâr oranlarının bir kısmını içinde buldukları toplumla paylaşmaya açık olması, bunu parçası oldukları toplumun devamlılığını sağlamanın bir yolu olarak görmesi şeklinde düşünülebilir. Dikkati çeken bir başka nokta da üniversitelerin KSS algıları içinde öğrencilerini hangi noktada tuttuğudur. “Üniversite eğitimi bireylerde farkındalık yaratmakta oldukça etkili olduğundan ve günümüzde birçok kurumsal yönetici, idareci veya karar vermekle sorumlu kişiler bir zamanlar üniversitelerde öğrenci olduğundan, üniversitelerin KSS’yi nasıl değerlendirdiğini bilmek önemlidir (Nejati vd., 2011).

<sup>1</sup> Bu konuda ayrıntılı bilgi için bakınız: Güleç, İ. (2020). *Üniversite Fikriyatı: Geçmişten Geleceğe Üniversitelerin Dönüşümü* (Analiz Raporu: 2020/06). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı; Güleç, İ. (2022). *Üniversite nedir?* İstanbul: Pati Kitap.

<sup>2</sup> Kavram buradan itibaren KSS şeklindeki kısaltma ile ifade edilecektir.

Başlangıcından beri üniversiteler ve üniversite benzeri kurumlar, temel iki ögenin birleşiminden istifade etmişlerdir. İlk öge, buldukları yerde oluşturdukları kimlik ve civarda işlevleri ile yarattıkları izlenimler, başka bir ifade ile yerellik ve prestijdir. Üniversiteler ilk dönemlerinde birlikte okuyup yorumlayan bir grup hoca ve öğrenci olarak Avrupa'nın belirli şehirlerinde ortaya çıkmış, zamanla kendini kanıtlayanlar ise ülkenin her yerinden öğrenci kabul eden, hocaları ve yerleşkeleri ile ünlü ve yaptırım gücü şehir insanları ve belediyelerce yadsınamayacak kadar önemli kurumlar haline dönüşmüşlerdir. Günümüzde ise küresel anlamda adından söz ettiren bu türden kurum sayısı az değildir. Ancak bu noktaya gelmelerinde yerellik unsurunun etkisi göz ardı edilmemelidir.

İkinci unsur ise bu kurumların ürettikleri evrensel olarak akademik ve uygulamalı (sektörel) alanda dolaşan bilgidir. Üniversite bilgi iletmek, çalışmak ve bilgi yaratmakla meşguldür. Bunu yapan daha geniş bir kurumlar ağının da bir parçasıdır. Bu ağ ile devamlı iletişim ve iş birliği içindedir. Üniversitenin araştırma bileşeninin ürünü olan bilgi, diğer bir deyişle yükseköğrenimin atar damarıdır. Bilginin sektörde yaratılan her kamu ve özel malın temelinde var olduğu yadsınamaz. Ancak bilgi işlevleri, kurumları yerele yerleştirmek için tek başına yeterli değildir. "Yüksek öğretimin, bilgiyle ilgili işlevlerini gerçek yerelliğe dayandıran, temel çatışmasının iki parçasını birbirine bağlayan bir gerekçeye ihtiyacı vardır. Bu mantık, derinden hissedilen ortak değerleri içermelidir. Dolayısıyla bu bağlamda her şey kamu malı meselesine dönüşmektedir" (Pusser, vd., 2012, s. 8-9).

Toplumsal katılım, yukarıda da belirtildiği gibi öğretim ve araştırmadan sonra genellikle üniversitelerin üçüncü misyonu olarak kabul edilir ve üçüncü akış faaliyetleriyle olduğu kadar öğretim, öğrenme ve araştırmayla da ilgilidir. Gerçekten de toplumsal katılımın öğretim ve araştırmanın yanında ayrı bir ünite olarak yer almaması, tüm üniversite faaliyetlerine nüfuz etmesi gerektiğine dair bir görüş vardır (Kagan & Diamon, 2019, s. 2). Bu yaklaşım üniversite olgusunu sadece bir eğitim kurumu olarak basit üniversite işlevinden bağlı ve toplumla bütünlük olarak işleyen üniversite kavramına taşır.

Üniversitenin toplum ile ilişkisinin genellikle başta ekonomi olmak üzere sosyolojik, kültürel ve çevresel unsurlarda keşiştiği görülür. Üniversitelerin uluslararası ve global gelişmelerin yanı sıra yerel meselelerle de ilgilenmeleri ve buldukları sınırlar içindeki şehir ve şehircilikle ilgili meselelere de duyarsız kalmamaları beklenir. Bununla birlikte, üniversitede üretilen bilginin ve tecrübenin topluma aktarılması ve halkın istifadesine sunulmasının yanı sıra üniversitenin içinde bulunduğu topluma ve onu oluşturan temel unsurlara yabancılaşmaması beklenir. Ayrıca, mezunlarının ileride bir çalışana olacakları toplumu tanımış olması amaçlanır. Bu bilinci kazandırmak ise üniversite eğitiminin temel bileşenlerindedir.

## 2.1. Kavram Karmaşası: Toplumsal Katkı Başlığı Altında KSS

Özellikle son 20-30 yıllık bir süreç içinde dünya genelinde yükseköğretime dahil olan ve yükseköğretimin de bir parçası olduğu öngörülen (Aktan & Börü, 2007; Adhikariparajuli vd., 2021; Schimperna vd., 2022) KSS kavramını genellikle dünya üniversitesi statüsündeki üniversite üyeleri ve temsilcilerinin "sivil katılım" ve "toplum katılımı" ("community engagement" veya "community participation") olarak adlandırdığı olguya işaret etmektedir. Bu kavram ve aynı anlama işaret eden benzer kavramların ilgili literatürdeki kullanımları göz önüne alındığında çoğunun "sosyal sorumluluk" ve "sivil katılım" terimleri ile aynı bağlamlarda hatta çok yakın anlamlarla birbirinin yerine kullanıldığı anlaşılmaktadır (İlgili kullanım örnekleri için bkz. Shek & Hollister, 2017; MuijenHeidi, 2004; Kouatli, 2018; Nejati vd., 2011; Tetřevová, & Sabolova, 2010; Matten & Moon, 2004, vb.). Öyle ki günümüzde çağdaş üniversiteler ve kolejler, çoğu kurum ve kuruluş gibi topluluk düzeyinde hayati ekonomik, sosyal ve çevresel sorunları ele almak için artan kamu baskısıyla karşı karşıyadır (Russo vd., 2021; Dempsey, 2010, s. 359).

Topluluk katılımı ve sivil katılım, belirli bir coğrafi bölgede yaşayan ortak ihtiyaçlara sahip grupların aktif olarak ihtiyaçları belirlediği, kararlar aldığı ve çözüme ulaşmak için mekanizmalar kurduğu sosyal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Butterfoss, 2006, s. 325). Başka bir ifade ile katılım, yönetime katılımı ifade eder ve aktif vatandaşlık etiketine iliştirilen çok daha yaygın gayri resmi sivil ve dernek faaliyetlerinden farklıdır (Skidmore vd., 2006). Bununla birlikte, üniversite sosyal sorumluluğunun daha kapsamlı bir kavram olabileceğini, üniversite işlevlerinin tamamının sosyal etkilerini, dahası KSS konularının tamamını içeren bir kavram olduğunu belirtmek gerekir. Öyle ki bu işlev tanımı yeri geldiğinde temel sosyal sorumluluk konuları kadar kampüs ve paydaşların şehircilikle ilgili meselelerini, enerji verimliliği, istihdam politikaları, satın alma ve finansal yönetim gibi konuları da ilgilendirebilmektedir.

Bu konuda tartışılması gereken önemli bir konu, isimlendirme meselesidir. Küresel bağlamda, "üniversite sosyal sorumluluğu" veya üniversitelerin birer kurum olarak işlevsel tanımı içinde geçen "toplumsal katkı", yükseköğretim kurumlarının kamu ve toplum hizmeti faaliyetlerini ve etkilerini tanımlamak için yaygın olarak kullanılan bir ifadedir. Yabancı literatürde "social contribution" ifadesi bu anlamda sık kullanılmaktadır ve terim haline gelmiştir. Batılı üniversite sistemlerinde ise bu durumu ifade etmek için yaygın bir şekilde "university-community engagements" ("üniversite-toplum ilişkileri") ifadesi kullanılmaktadır (Bkz. Bruning vd., 2006; Mtawa vd., 2016; Humprey, 2013; Winter vd., 2006; Clifford & Petrescu, 2012, vb.). Özellikle "community" ve "civic" sözcüklerinin yakın anlamları dolayısıyla "community engagement" veya "civic engagement" gibi kullanımlara da oldukça sık bir şekilde rastlanmaktadır. "Engagement" sözcüğünün tercümesi "üzerine alma, ilgili olma, yük-

lenme, ... ile meşgul olma, ilişki içinde olma” gibi anlamlara işaret eder. Bu nedenle kavramın toplumu ilgilendirme ve toplumsal olguları merkeze alma imasına dikkati çekmekte yarar vardır. Öyle ki (siyaset ve sağlık sektörü başta olmak üzere) çoğu diğer iş kolu ve alanda olduğu gibi üniversite adına bu işi yönetmek üzere de “community organizer” denilen bir görev tanımı dahi oluşturulmuştur. Türkçeye tam olarak tercüme edilmesi zor olan bu ifadeyi “toplum ilişkileri sorumlusu” veya “topluluk organizatörü” şeklinde tercüme etmek mümkündür.

İsimle ilgili bir diğer sıkıntılı husus, toplumsal katkı denildiğinde üniversitenin biraz daha baskın ve aktif olduğu bir bakış açısının ortaya çıkmasıdır. Oysa işaret edilmesi amaçlanan şey bir iş birliği veya yukarıda değinildiği gibi (üniversite adına daha çok manevi nitelikte saygı, nam, itibar gibi getirileri olan) bir kazan-kazan sistemi olarak düşünülmelidir. Sıkça kullanılan paydaş sözcüğünün anlamını tam olarak karşılayacak şekilde “üniversite-toplum ilişkisi” veya “üniversite-toplum iş birliği” olarak her iki unsuru aynı düzleme alarak ifade etmek daha yapıcı, açıklayıcı ve eşitleyici olabilir ve iş birliği sağlamanın yollarını ilgili platformlarda daha net ifade etmeye yardımcı olabilir. Önemli bir diğer nokta ise bu türden iş birliklerine toplum ve üniversite ikilisi kadar üniversite özelinde öğrencilerin de ihtiyacının olmasıdır.

Konuyla doğrudan ilgili ve çeşitli alanlarda kamu veya özel kurum ve kuruluşlar için kullanılan başka kavramlar da mevcuttur. Bunların başında KSS kavramı, Sosyal Girişimcilik ve yükseköğretimde derslere isim olan Toplumsal Hizmet Öğrenimi veya Topluma Hizmet Uygulamaları sayılabilir. Sosyal girişimcilik eğitimleri ise genel bir tanım ile “toplumu ilgilendiren problemlerin çözümünde temel ve köklü değişimler yapacak bilgi ve becerilerin kazandırılması olarak ifade edilebilir” (Karğın vd., 2018, s. 165).

Bu konu ile ilgili olarak yukarıda da belirtilen KSS kavramı üniversiteler için de kullanılmaktadır. Ayrıca en geniş tanımı ile sosyal sorumluluk, «bir kurumun ekonomik ve yasal koşullara, iş ahlakına, kurum içi ve çevresindeki kişi ve kurumların beklentilerine uygun bir çalışma stratejisi ve politikası gütmesidir” (Eren, 2000, s. 99). Üniversitelerin en azından başlangıç olarak özellikle bu kavram ışığında kalite sistemleri ve toplumsal katkı mekanizmalarını düzenleyerek dünya genelinde bu türden başarıları yüksek üniversitelerin uygulamalarına benzer uygulamalarda bulunmaya çalışmaları, en azından yapılabilmesi mümkün konulu projeler düzenleyerek halkın güvenini kaybetmemek adına bu planlara sadık kalmaya çalışmaları, konuyla görevli kurullar ve belirli sürelerde devreden rektörlük veya fakülte birimleri oluşturmaları, kavramı üniversitenin temel bileşenlerinden toplumsal katkı kategorisi içinde gerçekleştirebilmek adına önemlidir.

Konuyla ilgili genişletilmesi gereken kavramlardan bir diğeri ise ilk olarak Amerika’da ortaya çıkmış olan ‘toplumsal hizmet öğrenimi’ kavramıdır. ‘Toplumsal hizmet öğrenimi’ tercümesi ile “service-learning” olarak tanımlanan ve hem üniversite hem de lise ve yüksek

okullarda okutulan bir dersin de ismi olan bu kavram demokratik toplumlarda vatandaşların topluma karşı sorumluluklarına (Sliwka, 2004, s. 6), yükseköğretim bağlamında ise öğrencilerin topluma hizmetle haşır neşir olmasına bu sayede toplumsal etiği öğrenmelerine temas etmektedir (Ehrlich, 2000, s. 348). Örneğin, bugün Türkiye’deki çoğu üniversitenin “Topluma Hizmet Uygulamaları” isimli dersi verdiği görülmektedir. Bu türden pedagojik bir yaklaşımın yüksek öğretim sistemi içinde yer bulması en azından müfredatı olan bir dersi ilgili alanların ders programı içine yerleştirerek sadece akademik olarak yapılması gerekeni yapmış olmaya çalışmak gibi bir izlenim yaratmaktadır. Ancak bir ders ismi olmaktan öte konunun akademik ve araştırma kısmında bu kavramın daha sağlam şekilde üniversite işlevlerine entegre edilmesinin ilgili sonuçlarda toplam kaliteyi artırmak adına daha faydalı olacağı düşünülebilir.

Yine, yukarıda bahsedildiği gibi toplumsal sorunlara yönelik girişimcilik ilkeleri çerçevesinde ve bu yönde bir bakış açısıyla çözümler üretmek olarak açıklanan (Gökbunar vd., 2018; Apaydın & Altun, 2021) bir ders ismi olarak “sosyal girişimcilik” derslerinin ise Avrupa ülkelerinde, Asya’da, Kuzey Amerika’da, Avusturalya’da ve Yeni Zelanda’da ciddi anlamda üniversite müfredatlarında yer aldığı bilinmektedir” (Karğın vd., 2018, s. 165).

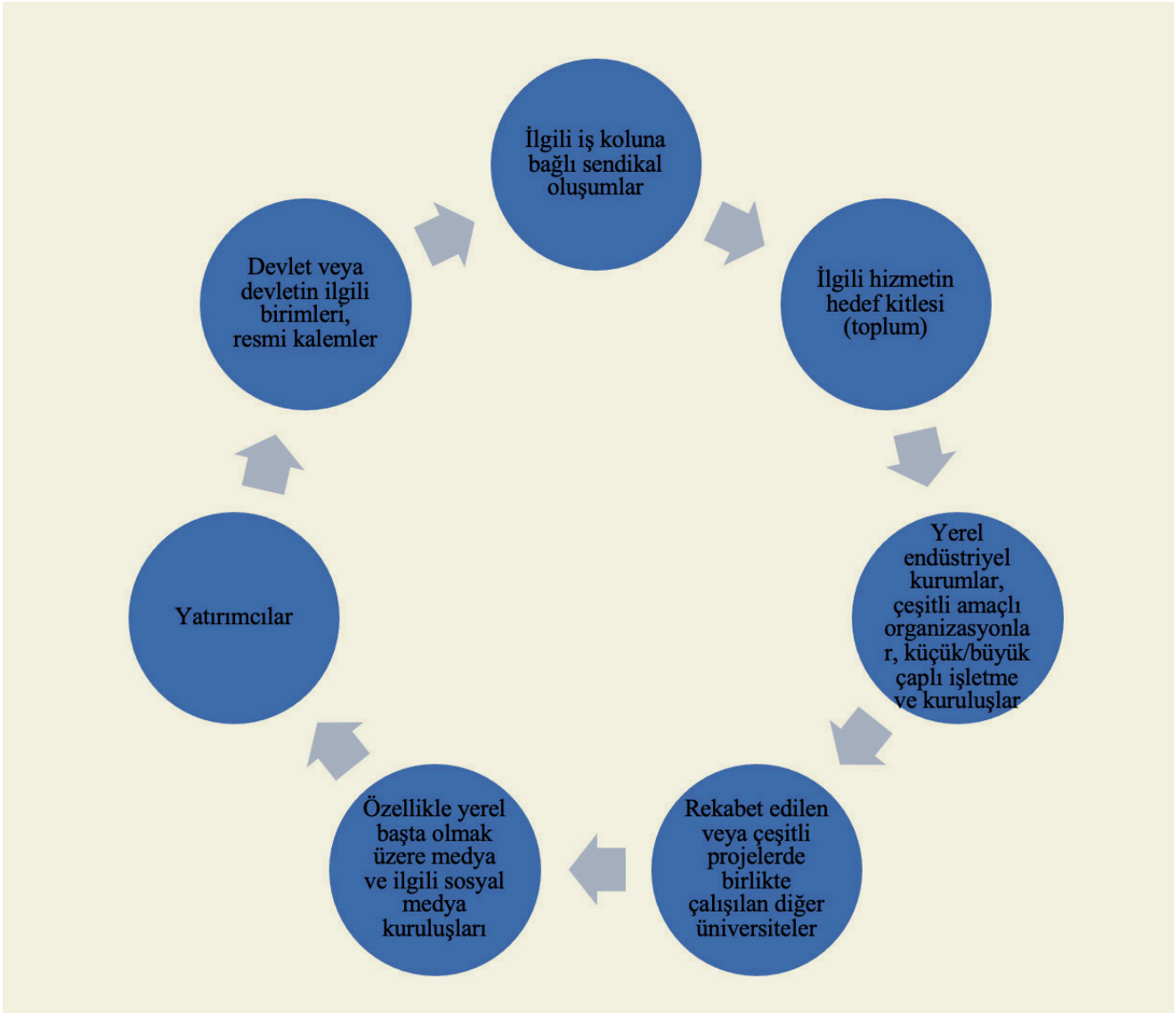
### 3. Yükseköğretimde KSS’nin Organizasyonu

Üniversiteler ve toplumdaki paydaşları veya iş birliğine dayalı olarak yürüttükleri projelerdeki muhatapları, başta yapılan işin hitap ettiği toplum olmak üzere, yatırımcılar, devletin ilgili birimleri ve sendikal oluşumlar, medya ve sosyal medya kuruluşları, yatırımcılar, vs. ile muhatap olurlar.

Dolayısı ile KSS için üniversiteler kurulacak birimlerde çalışanların bahsi geçen bu kesimlerle sağlıklı ilişkiler kurup etkili yönetsel kararlar verebilecek nitelikte çalışanlara sahip olması ve üniversitelerin bu yönde daha net tanımlanmış hedeflere sahip olması önemlidir (Metha, 2011). Yukarıda da belirtildiği gibi dünya üniversitesi niteliği kazanmış ve uluslararası anlamda kalite sistemleri geliştirmiş üniversitelerde diğer iş alanları ve kollarında da görülen bir pozisyona işaret eden kavram daha çok “community organizer” (“topluluk düzenleyicisi”) (İlgili şekilde kullanan araştırmalar için bkz. Quigley, 1994; Gutierrez & Lewis, 1994; Stoecker, 2003 ) veya “CSR coordinator” (“KSS koordinatörü”) (İlgili şekilde kullanan araştırmalar için bkz. Kurki vd., 2006; Fernando, 2010; Şerban, 2015) olarak şekil almaktadır.

Bu türden kurumların bünyesinde yer verdiği bu meslek ismi bazı yapısal eşitsizliklerin tanınması, üniversite-topluluk ortaklıklarının adaletsiz güç farklılıklarıyla başa çıkması, toplum-üniversite ilişkilerinin hoşgörüsü ve iletişime dayalı bir platformda sürekliliğinin sağlanması gibi misyonlarla tanımlanmaktadır. “Topluluğun bakış





**Şekil 3.** KSS Açısından Üniversitelerin İletişime Geçebilecekleri Paydaşlar

**Not.** Araştırmacı tarafından Kotler ve Fox, 1985'den akt. Naudea ve Jonathan, 1999, s. 128'deki görselden uyarlanmıştır.

açısından, üniversite-toplum ilişkilerinde ortaya çıkan sosyal adaletsizlikleri ele alma konusunda daha yetenekli olan aktör, topluluk düzenleyicisidir” (Soska & Butterfield, 2013, s. 228). Buradan anlaşılacağı üzere bu şekilde tanım bulan pozisyonların asıl görevi üniversite adına toplum ilişkilerini düzenlemek ve üniversitenin bir kurum olarak sosyal sorumluluğu ile ilgili işlemleri idame ettirmesine ilgili birim üzerinden yardımcı olmaktır. Bu noktada “ilgili birim” ifadesini biraz açmak için KSS olgusunun üniversiteler bünyesinde üniteleştirilirken bazı kriterlerin de göz önünde bulundurulması gerekir. Bu görev tanımlarının hangi sosyal alanları kapsayacağını ve kurulacak birim tarafından hangi kavramsal çerçevede hareket edileceğini bilmek yapılacak planlar ve stratejik gelişim açısından önemlidir. Örneğin; KSS kavramına göre ilgili hizmet alanlarına yönelik bir çerçeve çizmek gerekirse en genel kapsam olarak Carroll’ın KSS piramidinden yola çıkılabilir.

Carroll’ın piramidi, iş dünyasının toplumda oynadığı

ve toplumdaki beklediği temel rolleri yansıtmaya yönelik olarak düzenlenmiştir. Etik motivasyonlar ve etik meseleler, dört KSS kategorisini delip geçer ve böylece KSS’nin bütününde hayati bir rol üstlenir. Öyle ki hayırseverlik odaklı sorumluluklar bazen doğru şeyi yapmaya çalışan şirketlerde etik temelli ortaya çıkar. Bazı şirketler sadece “iyi kurumsal vatandaşlar” olarak görülme için faydacı bir karar olarak (örneğin, stratejik hayırseverlik) hayırseverlik faaliyetleri yürütürken, bazıları yapılacak erdemli bir şey olduğunu düşündükleri için hayırseverlik peşinde koşarlar (Carroll, 2016, s. 4). Araştırmacı ilerleyen dönemlerdeki çalışmalarında ise gönüllüğe dayalı yapılan yardım ve hayır işlerini yani İngilizce ismi ile “philanthropic responsibilities” (isteğe bağlı sorumluluk) kavramını KSS hizmet alanlarını temsil eden piramidin en üst kısmında dar bir alan olarak oluşturduğu bu terimle, bireysel yargı ve seçimler doğrultusunda şekillenen isteğe bağlı bir sorumluluk anlayışının olduğuna ve bu sorumluluklar konusunda hiçbir mükellefiyet ve zorunluluğun bulunmadığına dikkati çekmiştir (Carroll,



Şekil 4. Carroll'ın KSS piramidi (Carroll, 2016, s. 5)

1979, s. 500' den akt. Gedikçi Öndoğan, 2020). Ancak sonraki dönemlerde yapılan çalışmalarda hayırseverliğin KSS kapsamında ele alınmadığı araştırmalar da görülmektedir (Bkz. Schwartz & Carroll, 2003, s. 503-504; Friedman, 2007, s. 173-174).

Yukarıdaki piramide bakılacak olursa ekonomik, yasal ve etik sorumluluklar şeklindeki üç ana alanın KSS temel hizmet alanlarını oluşturduğu görülebilir. En üstteki etki alanı dar kısmı ise hayırseverlik unsuru barındıran sorumluluklarla kapatıldığı görülebilir. Ancak hayırseverlik ve insani yardım gibi unsurların etik unsurlarla karışma olasılığı çok büyüktür ve keskin sınırlarla ayrılması da zor olacaktır. Dolayısı ile etik (ahlaki) unsurların KSS kavramının büyük bir parçası olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bunlar bir hizmet alanı olarak düşünüldüğünde:

- *İnsani ve yardımseverlik açısından, etik sorumlulukları açısından üniversite toplumdan aldığı şeylerin tümünün bir karşılığı olarak topluma borcunu ödemek, toplumdaki refahın artışına destek olmak; toplumla olan ilişkilerinde dürüst, adil olmakla, toplumda herhangi bir zarara sebep olmaktan kaçınmakla yükümlüdür.*
- *Üniversite, yasal alanı ilgilendiren sorumlulukları açısından toplum ile ilişkilerini yürütürken tüm ulusal ve uluslararası kural ve yasalara uymakla, endüstriyel ilişkilerini bu çerçevede yürütmekle yükümlüdür.*
- *Üniversitelerin ekonomik alanı ilgilendiren sorumlulukları KSS kapsamı içinde en geniş hizmet alanını oluşturmaktadır. Bir kurum olarak birimlerin ekonomik işlevlerini sürdürebilmesi için üniversitelerin belirli bir kâr marjinleri olmak zorundadır. Yani üniversiteler para kazanmak zorunda olan kurumlardır. Ancak bu kâr marjininin içinden bir kısmının üniversite tarafından topluma yönelik bir şekilde iş alanları oluşturmakta, yerel oluşum ve organizasyonları desteklemekte, ilgili çalışmaların niteliğine göre gönüllü olarak bazı projeleri fiziksel bir hizmet veya maddi bir karşılık beklemeden kullanılması beklenir.*

- *Üniversitelerin KSS kapsamı daha özeldir ise hem kendi çalışanları hem de toplumdaki paydaşlarını ilgilendirecek şekilde, hatta genel olarak dünya mirası çevre ile ilgili meseleler, insanı hak ve özgürlükler, sağlık ve güvenlik mevzuları, yönetim sistemleri gibi meselelerle de genişletilebilir.*

Dolayısı ile üniversiteler bünyesinde KSS yönelik birimler oluşturulurken bu üç temel alanı içinde barındıran nitelikte hizmet verebilecek kalemelerden oluşmuş üniteler organize edilmesi gerekmektedir. Söz konusu işin niteliğine göre gerektiğinde birimlerin tümünün veya ilgili olanların aynı anda etkin çalışması önemlidir.

#### 4. YÖKAK'a Göre Toplumsal Katkının Bağlamı Üzerine Bazı Tespitler

Türkiye'deki eğitim kurumlarında sosyal sorumluluk konusuna ilişkin eğilim iki boyutta değerlendirilebilir. Birincisi eğitim kurumlarının kendi sosyal sorumlulukları açısından çalışmalarda bulunmaları; ikincisi ise eğitimlerini tamamladıktan sonra çalışma hayatına başlayacak olan öğrencilerin sosyal sorumluluk bilinçlerinin geliştirilmesi ve henüz öğrencilik döneminde sosyal sorumluluk projeleri içinde yer almalarının sağlanmasıdır (Saran vd., 2011, s. 3736). Bu ilk eğilime göre KSS açısından yukarıda da bahsedildiği gibi daha dolaylı niteliktedir. Ancak "olumsuzlukların ortadan kaldırılması, önlenmesi veya telafisi için de üniversitelerin üzerine düşen bazı görevler bulunmaktadır. Toplum faydası için yerine getirmesi gereken bu görevler KSS değerlendirilebilir. Toplumsal refah maksimizasyonunu hedefleyen kalite vizyonu, sosyal sorumluluk kavramının gelişimindeki etken anlayışın temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple; kalite ve sosyal sorumluluk kavramları birbirilerinden ayrı iki kavram olsalar da sürdürülebilirlik açısından bakıldığında özünde birbirlerine bağlı kavramlardır. Dolayısıyla Yüksek Öğretim Kurumları, bireylerin özgür ve aktif katılımını teşvik ve motive etmeli ve fiziksel ve zamansal ortamlarındaki sorunlara yeni bir yaklaşım geliştirmelerini sağlayacak araçlarla donatılmalıdır" (Koçak vd., 2020).

YÖKAK, 2019'a kadar üniversiteleri dört ana başlık altında değerlendirilmekteydi:

- Kalite Güvence Sistemi,
- Eğitim ve Öğretim,
- Araştırma ve Geliştirme
- Yönetim Sistemi.

Bu başlıklara ek olarak 2019 yılından itibaren Toplumsal Katkı da eklenmiş ve bu yıldan itibaren yapılan değerlendirmeler bu beş başlık altında yapılmaya başlamıştır. Yine, 2021 yılında ise bu başlıkların Kurum İç Değerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzu'nda (Sürüm 3.0) Liderlik, Yönetim ve Kalite, Eğitim ve Öğretim, Araştırma ve Geliştirme, Toplumsal Katkı olarak dört başlık altında incelenmesi öngörülmüştür (YÖKAK, 2021a). Toplumsal katkının bu şekilde değerlendirilmeye alınması YÖKAK'ın üniversite-toplum arasındaki iş birliğinin zaruri olduğu öngörüsü taşıdığına işaret etmekle birlikte bunun dünya genelinde uygulama içinde bulunan bir unsur olduğu ve Türkiye'deki üniversitelerde de göz önünde bulundurulup uygulamaya alınması gerektiği kanısında olduğuna işaret etmektedir. Ancak YÖKAK'ın değerlendirmesi ve üniversitelerin uygulamalarına bakıldığında istenilen hedeflere ulaşılması noktasında bazı hususların uygulamalarında kimi sıkıntılara neden olacağı öngörülebilmektedir. Çalışma bağlamında bu sorunlardan biri topluma katkının temellendirilmesi ile buna bağlı oluşan yaklaşım ve uygulama detaylarıdır.

#### 4.1. YÖKAK'a Göre Toplumsal Katkının Temellendirilmesi

Çalışma bağlamında Türkiye üniversitelerindeki toplumsal katkı olgusunun uygulanmasına ilişkin bazı düzenlemeler yapılması gerektiği öngörülmektedir. Örneğin, YÖKAK üniversitelerdeki topluma yönelik uygulamaların uygunluğuna dayanak noktası olarak yasaları işaret etmektedir. Ancak bu türden uygulamalarda, uygulamaların güncel düzenlemelere dayalı (ilgili uygulamanın üzerinden 41 yıl geçmiştir) olması gerekir ve yükseköğretimdeki çaplı gelişmelerin merkeze alınması önemlidir. Son tahlilde 1982 tarihli ve 2547 sayılı YÖK Kanunu temel alınmaktadır, dolayısıyla toplumsal katkının sınırlarının eskiye dayalı ve nispeten sınırlanmış durumda olduğu düşünülebilir. Ancak, 80'li yıllar Türkiye'sinin yükseköğretimi ve toplumu ile günümüzdeki yükseköğretim ve ilgili toplumları birbirinden gerek fiziksel gerekse sosyal, ekonomik ve siyasi dinamikler açısından oldukça fark vardır.

Dikkate alınması gereken bir diğer husus, YÖK Kanunu'nun 4. bölümünde üniversitenin görevlerinin sıralandığı 12. Maddesinde (YÖK, 1982):

*"Yörelere katkısı, tarım ve sanayinin gelişmesine katkıda bulunmak, sanayi, tarım ve sağlık hizmetleri ile diğer hizmetlerde modernleşmeyi sağlayacak çalışmalara katılmak, bunlarla ilgili kurumlarla iş birliği yapmak ve çevre sorunlarına çözüm getirmesi"*

*önerilerde bulunmak"*

şeklinde sınırları çizilen maddeden hareketle üniversitelerin kurumsal olarak toplumla ilişkiler ve bu ilişkilerin nitelikleri noktasında çeşitli görevleri olduğunun hatırlanmasıdır.

Yine, YÖKAK tarafından toplumsal katkı unsuruna dayanak gösterilen başka bir madde de ilgili kanunda geçen 37. maddedir. İlgili madde, üniversitelerin toplum hizmeti olarak sunacakları bilimsel görüş, proje, araştırma, hasta muayene ve tedavi gibi hizmet türlerinin üniversite yönetim kurullarınca sınırları çizilecek kıstaslar çerçevesinde gerçekleştirileceği ve bu türden hizmetler üzerinden elde edilecek gelirlerin döner sermaye üzerinden idare edileceğini belirtir. Maddenin kapsamı, toplumsal katkı olgusunun finansal boyut ve kaynaklarının yeniden ele alınması gerektiğini gösterir niteliktedir. Çok modern ve yeni olan üniversite-toplum iş birliğini 1982'de çıkan yasalarla kavramaya ve tanımlamaya çalışmak yanlış uygulama ve sonuçlara sebep verebilir.

YÖKAK, ilgili iki maddeyi sunduktan sonra, toplumsal katkının yetişkin eğitimi, uygulamaları araştırma, danışmanlık ve sağlık hizmeti başlıkları altında toplanacağını ifade etmektedir. Ancak üniversitelerin, ücreti mukabilinde danışmanlık ve sağlık hizmeti sunmasının topluma katkı olarak kabul edilmesi, üniversite geleneği ve yurt dışındaki, özellikle bu işlerin öncüsü sayılabilecek Anglo-Sakson ve Kıta-Avrupa üniversitelerindeki uygulamalara bakıldığında pek makul görünmemektedir.

Aynı bölümde, çeşitli üretim mekanizmalarının (danışma kurulu, sürekli eğitim merkezi, araştırma merkezleri, teknokentler, üniversite-endüstri ilişkileri ofisi, döner sermaye birimi gibi) oluşturulmasından söz edilmekte ve öğretim üyelerinin uygulama alanlarıyla ilgili ortak çalışmaları, danışmanlık eğilimleri, ortak proje yürütülmesi vb. çalışmaların bu başlık altında örnek gösterilebileceği ifade edilmektedir.

YÖKAK'ın, 2020'de yayımladığı *Alt Ölçütler Rehberi* isimli kitapçığa bakıldığında ise Toplumsal Katkı başlığı altında kimi alt başlıkların da yer aldığı görülmektedir. Kalite ve akreditasyon çalışmaları gereği, her şeyden önce kurumun stratejik planı olmalıdır. Bu planı uygulayacak fiziki, teknik ve mali kaynaklara sahip olmalıdır. Verilen hizmetler ile yapılan işlerin düzenli olarak izlenmesi ve denetlenmesi gerekmektedir (YÖKAK, 2020).

Adı geçen kitapçıkta, toplumsal katkı kategorisinde değerlendirilecek başlıklar olarak şunlar sıralanır (YÖKAK, 2020):

- Sosyal sorumluluk (ücretsiz hizmetler; sosyal ve kültürel yaşama katkı)
- Üniversitenin şehir hayatına katkısı
- Bilimin topluma tanıtılması, sevdirilmesi
- Bilgi ve teknoloji transferi (endüstriye yapılan sözleşmeli araştırma, danışmanlık, hizmet, proje; kamu

kurumlarına yapılan sözleşmeli araştırma, danışmanlık, hizmet, proje; politika geliştirmeye katılım, uzmanlık paylaşımı),

- Girişimcilik, yenilikçi şirketler
- Fikri mülkiyet, patent, lisans
- Tesis yönetimi (kira gelirleri, laboratuvar hizmetleri, vb.)
- Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde eğitim, kurslar, sertifikalar, diplomalar vs.

Akredite olmak isteyen üniversiteler, doğal olarak bu rehberlere bakarak yapılandırma ve çalışmalarını yürütmüşlerdir. YÖKAK'ın sitesinde yayınlanan üniversitelerin hazırladıkları *Kurum İç Değerlendirme Raporları (KİDR)* incelendiğinde toplumsal katkı başlığı altında şu hizmetlerin verilmiş olduğu görülmektedir (YÖKAK, 2021b):

- Sürekli eğitim merkezinde verilen kurslar
- Uzaktan eğitim merkezlerinde verilen dersler
- Kütüphane hizmetleri
- Kültür sanat faaliyetleri
- Kongre ve sanat merkezindeki faaliyetler
- Arkeolojik kazı ve araştırmalar
- İletişim faaliyetleri
- Sağlık hizmetleri
- Spor tesisleri
- Otel ve restoran hizmetleri
- Ar-ge faaliyetleri
- Öğrenci topluluklarının kreş ve huzurevi ziyareti
- Seminerler
- Kitap bağış kampanyası
- Özel öğretim bölümü lisans ve lisansüstü eğitimi dezavantajlı gruplar için katkı olarak sunmak
- İş-meslek sınavları yapmak
- Üniversite personeline akademik İngilizce kursu vermek
- Araştırma merkezlerinin faaliyetleri
- Panel, konferans vs. düzenlemek
- Şiir dinletisi düzenleyip elde edilen gelirlerin hayır kurumuna bağışlanması

Aslında üniversiteler global anlamda etkili olabilecek kamu politikalarını kullanmak, kurumlara devlet veya özel sektör tarafından sunulan eğitimsel/ teknolojik yeniliklerden yararlanmak hem yakın çevresi hem de küresel ortamlarda herhangi bir sosyoekonomik kaynağın devamlılığını sağlayabilmek adına benzersiz stratejik avantajlara sahip oluşumlardır. Bu elverişli konumlarını sağlayan yönleri ise herhangi bir amaç için kullanılabilir bilginin fiziki imkanlar kadar zihinsel kapasite anlamında da üreticisi ve de uygulayıcısı olabilecek donanımına ayrıca ulusal ve uluslararası iletişim ağına sahip olmalarıdır. Bu sıralanan hizmetlerin kalite açısından getirileri oldukça belirgin bir şekilde tahmin edilebilir olsa da toplumsal katkı noktasında çoğunun üniversitelere maddi imkân sağlamaktan uzak, tamamen ve yalnızca halka hizmet amacı güdülerek yapılmakta olduklarını söylemek zordur. Şöyle ki kabaca bir değerlendirme yapmak gerekirse;

- Kongre ve Sanat Merkezindeki faaliyetler genellikle

öğrencilere yönelik olup kampüs hayatının bir parçasıdır. Ancak bir dernek, vakıf veya bir kurum ile birlikte düzenlenen ve şehrin de katıldığı etkinlikler katkı olarak değerlendirilebilir.

- Ar-ge faaliyetleri, Arkeolojik Kazı ve Araştırmaların bizzatı topluma katkı ile ilgisi yoktur. Bunlar temelde birer araştırma ve eğitim faaliyetidir.
- İletişim faaliyetleri üniversitenin yapmak zorunda olduğu görevleri arasında yer alır.
- Sağlık faaliyetleri açısından yükseköğretimde hastane hizmetleri hem temel misyonu sağlık hizmeti vermek olduğu hem de eğitimin uygulama alanı olduğu için değerlendirilemez.
- Spor tesisleri, otel ve restoranlar gibi sosyal ihtiyaç ve faaliyet alanlarını ücreti mukabilinde tesislerden yararlandırmak topluma katkı olarak değerlendirilemez.
- Kreş ve huzurevi ziyareti gibi etkinlikler senede bir gün yapılan etkinlikler özel olarak öğrencilere yönelik olup topluma hizmet kapsamında değerlendirilmez.
- Kitap bağış kampanyası bilinçsizce yapıldığı takdirde topluma hizmet olarak değerlendirilmez ve yine bilinçsizce toplanan kütüphaneler amaca hizmet etmediği gibi toplanılan kurum veya ilgili yere de fiziksel yük oluşturabilir.
- Özel öğretim bölümü lisans ve lisansüstü eğitimlerinin var oluşu dezavantajlı gruplar için katkı dolayısıyla da topluma katkı olarak sunulamaz.
- Sürekli Eğitim Merkezi başta olmak üzere muhtelif merkezlerin düzenledikleri kurslar vb. etkinlikler.

## 5. Yurt Dışı Yükseköğretim Kurumlarında Toplumsal Katkıya Yönelik Uygulamalar

Daha önce de bahsedildiği gibi özellikle Kıta-Avrupası ve Anglo-Sakson dünya üniversitelerinde yükseköğretimde topluma yönelik katkı kavramının daha çok KSS kapsamında değerlendirilmektedir. Hatta bu toplumlarda toplumsal katkıya verilen önem yükseköğretim aşamasından daha önceki eğitim seviyelerinde de çeşitli ders isimlerinde göze çarpar: “Sosyal Hizmet Öğrenimi”, “Sosyal Girişimcilik” vs. Öyle ki artık sosyal girişimcilik gibi kavramlar okul öncesi eğitim süreçlerinde dahi izleri aranan ve geliştirilmeye çalışılan kavramlar arasındadır.<sup>3</sup>

Aslında toplumsal katılımı, çoğu dünya ülkesinde üniversitelere tanıdık fakat bazen de yabancı bir terimdir. Örneğin; Birleşik Krallık'ta üniversiteler uygulamada her zaman kendi topluluklarının içinde aktif olarak var olmuşlardır. Terim aynı zamanda yeni ve yabancıdır, çünkü kuramsal olarak oldukça yakın bir zamana kadar herhan-

<sup>3</sup> İlgili bir çalışma için bkz. Sarıkaya, M., & Coşkun, E. (2015). A new approach in preschool education: Social entrepreneurship education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 888-894.

gi bir türden katılım, üniversitelerin temel çalışmalarının bir parçası olarak yazılı uygulamalarda bu şekilde ön plana çıkarılmamıştır (Kagan & Diamon, 2019, s. 2).

Yukarıda belirtilen türden üniversiteler toplumsal katılımı sadece bir uygulama alanı olarak görmekle kalmamış aynı zamanda bunu tüm eğitim ve araştırma unsurlarının içine entegre etmeye çalışmışlardır. Bunun temel uygulama alanı olarak ise en münferit öge öğrenci olarak görülmektedir. Üniversitelerin işleyişine yönelik vizyonları öğrencilerin bu anlamda farkındalık ve tecrübe kazanmalarını gerektiği kanısını taşır. Örneğin; New South Wales Üniversitesi (UNSW), gönüllülük yoluyla sosyal sorumluluk sahibi öğrencileri geliştirmek için iki farklı ortak müfredat yaklaşımı kullanır- yoğun katılım için bir fırsat arayan öğrencileri içeren yoğunlaştırılmış bir program ve daha fazla sayıda öğrencinin katıldığı daha az yoğun bir seçenek sunan ayrı bir program. Yoğun seçenek, öğrencileri hazırlık çalışmaları, atölyeler ve yansıtma oturumları ile desteklenen çok çeşitli topluma hizmet etkinliklerine dahil eder. İkinci program, daha fazla sayıda UNSW öğrencisini, K-12 öğrencilerinin akademik ilerlemesini desteklemek ve eğitim isteklerini yükseltmek için dezavantajlı topluluklardaki okullara yerleştirir. Üniversite, her iki programın da öğrencilerin sosyal sorumluluk duygusu üzerindeki etkilerini değerlendirir ve ayrıca değerlendirme sürecine toplum ortaklarını da dahil eder (Shek & Hollister, 2017, s. 8). Oysaki kavramı ciddiye alıp kurumsal kimliği ve taşıdığı vizyon ile fark yaratan birkaç üniversite hariç Türkiye'deki üniversitelerin çoğunda kavram bir ders adı olmaktan fazla öteye gidebilmiş değildir.

Yine Avrupa emsalleri dışında okyanus ötesinden örnek vermek gerekirse Pekin Normal Üniversitesi'nde, üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk duygusunu geliştirmek için üç yaklaşım (akademik, profesyonel ve kamu hizmetleri) merkeze alınmaktadır. Bu bakış açısı akademik yaklaşım, sosyal sorumluluk eğitiminin çok çeşitli derslere entegre edilmesi şeklindeki yaklaşım ve öğrencilerin araştırma projelerine katılımı yönündeki yaklaşım özelliklerini taşır. Profesyonel strateji sayesinde, öğrenciler sınıfta öğrendiklerini pratikte uygulamak için birçok fırsata sahip olurlar. Şu anda konu ile ilgili olarak bu üniversitede en çok üzerinde durulan şey, çok çeşitli öğrenci gönüllü projeleri olan üçüncü kamu hizmetleri yaklaşımıdır (Shek & Hollister, 2017, s. 8).

ABD'de ise toplumsal hizmet öğrenimi kavramına 21. yüzyılın ilk iki çeyreğinde pedagoji alanında, okullarda sorumluluk bilincinin geliştirilmesi açısından özellikle münferit uygulamalarda rastlanmaktadır. Bu uygulamalar ancak 80'li yılların ortalarına gelindiğinde toplumsal hizmet öğrenimi hareketine dönüşmüştür. Seksenli yılların sonlarında ABD'deki yirmi eyalet başkanlığı eğitim kurumlarında toplumsal hizmet öğrenimini hayata geçirmişlerdir. Doksanlı yılların başında ise hazırlanan birçok yasal düzenleme aracılığıyla toplumsal hizmet öğreniminin altyapısı geliştirilmiştir (Sliwka, 2004, s. 6'dan akt. Saran vd., 2011, s. 3734).

Üniversite denilince akla ilk gelen ülkelerdeki birkaç üniversitenin sitelerine bakarak mevcut kurumsal sosyal sorumluluk etkinliklerinden birkaç örnek aşağıda görülebilir.

- Walnutt Way bölgesinde, halkın sokak düzenlemelerinde ve yerel çiftçiler için 2003'ten beri bu bölgede çevrede yetiştirilen çiçeklerin satıldığı açık pazarın planlanması ve düzenlenmesi yapılmıştır (Walnut Way Conservation Corporation, 2010, s. 2).
- Wisconsin Eyalet Üniversitesi, Woodlawn bölgesinde artık uyuşturucu satıcılarının üssü haline gelen parkları, halkla görüşmeler yapıp organize olup kurtararak, mahalle sakinleri için yaşam alanını genişletmiştir. Halk-Polis-Üniversite iş birliği ile birkaç park çocukların ve yaşlıların gidebilecekleri hale gelmiştir (US Department of Housing and Urban Development, 1995, s. 220).
- Alabama Üniversitesi ile Alabama'nın Amerika'da suç oranının en yüksek ve toplum bilincinin en düşük olduğu Huntsville kesimi sakinleri arasında toplum bilinci geliştirmeye yönelik bir proje yapılmıştır. Doğum kontrolü, zührevi hastalıklar ve aile içi yetişkinler arası şiddeti önleme amaçlı bir program uygulanmış ve kısmen başarılı olunmuştur (US Department of Housing and Urban Development, 1995, s. 230).
- Wisconsin Üniversitesi Racine yerel polis merkezi iş birliği ile toplum polisliğinin olası getirilerini 2 yıllık kapsamlı bir programla değerlendirmiş ve toplumsal sıkıntılara tesir etmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Toplumsal ahlak ve düzeni sağlamak adına yapılmış bir projede veri toplama, rapor yazma, elde edilen gelişmelerin toplumla ve ilgili kurumlarla paylaşılması işini bizzat üniversite öğrencileri üstlenmiştir (US Department of Housing and Urban Development, 1995, s. 231).
- Durham Üniversitesi (ABD) şehirdeki kamu yararına çalışan 100 dernek ve vakıfla öğrencilerini her yıl 700 öğrenci ve personel 14.000 saat (öğrenci başına 20 saat veya beş iş günü) gönüllü olarak çalışmalar yapmakta ve kampüs etkinliklerine halkın katılımını da sağlamaya çalışmaktadır (Durham, 2021).
- Cadiz Üniversitesi (İspanya) göçmenler, insan hakları ve kültürel haklar ile ilgili etkinlikler ve katılım, gönüllülük ve adanmışlık duygusunu geliştirmek adına toplumun dezavantajlı gruplarına ve engellilere yönelik organizasyonlar düzenlemektedir (Ramos-Monge, Llinas-Audet & Barrera-Martinez, 2017, s. 207).
- Kyoto Üniversitesi üniversite kampüsünü, eğitimi aksatmayacak bir programla yerel halkın eğitimine yönelik programlar düzenlemektedir. Örneğin, üniversite rasathanesine lise öğrencilerini gezdirmek, vs. (Kyoto University Fund, t.y.).

- Uzak Doğu'dan örnek vermek gerekirse, Sichuan Üniversitesi (Çin), birçok kurs ve öğrenci gönüllü dernekleri aracılığıyla sosyal sorumluluğu teşvik etmenin yanı sıra, doğal afet önleme ve müdahale konusunda büyük bir çaba içinde araştırma yeteneklerini harekete geçirmiştir. Sichuan kurumsal hesabı ayrıca, kırsal alanlardaki kadınların kapasitesini geliştirmek, yaşlılar için yeni sağlık hizmeti modelleri geliştirmek ve doğum kusurları soy veri tabanı ve DNA bankası oluşturmak da dahil olmak üzere acil bölgesel zorlukları ele almak için birkaç uygulamalı araştırma girişimi sergilemiştir. Hong Kong Politeknik Üniversitesi vakası, sürdürülebilirliği teşvik etmek için önemli araştırma programlarını düzenlemiştir. Pekin Üniversitesi'nde sekiz akademik bölüm, Yunnan Eyaletinde araştırma, eğitim ve doğrudan sağlık ve insani hizmetlerin sağlanmasını birleştiren uzun vadeli bir yoksullukla mücadele girişimi başlatmıştır (Shek & Hollister, 2017, s.8).
- Sheffield Üniversitesi yerel projeleri desteklemek, katkıda bulunak, öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesi ve bilgilerini artıracak işlerde çalışmalarını için yerel usta, esnaf ve işyerleri ile iş birliği yapmak, şehrin kültür hayatını canlandırmak ve zenginleştirmek, toplum sağlığının daha iyi olmasına katkıda bulunmak için çeşitli projeler düzenlemektedir (Sheffield Üniversitesi, 2021).

## 6. Değerlendirme ve Sonuç

Toplumsal katkı başlığı altında değerlendirilen hususlara baktığımızda isimlendirme ve organizasyon ile uygulamalarda dünya ile aramızda ciddi farklar olduğu görülmektedir. Bahsi geçen ülkelerde dahi üniversite liderleri ve paydaşları arasında, sosyal sorumluluk çabalarının daha kapsayıcı bir yaklaşımı benimsemesi gerekip gerekmediği konusunda önemli bir fikir ayrılığı vardır. Yukarıda yazılanlardan da anlaşılabilceği gibi çoğu önde gelen üniversite tarafından sosyal sorumluluk oldukça kapsayıcı bağlamda benimsenmiştir. Bu nedenle, çoğu üniversite öğrenci etkin katılımının, öğrenci gönüllülüğünün, hizmet ederek öğrenmenin ve uygulamalı araştırmaların ötesinde ayrıca bu olguyu kurumsal politika ve uygulamalarında da ciddiyetle gözetmektedir.

Görüldüğü gibi Türk Yükseköğretimindeki uygulamalar ile bahsi geçen örnekler arasında ciddi anlayış ve uygulama farklılıkları mevcuttur. Yurt dışındaki uygulamalara baktığımızda birkaç temel özellik göze çarpmaktadır:

- **Gönüllülük:** Yapılan işlerde öğrenciler gönüllülük esası üzerine çalışmaktadır. Üniversite birikiminin ve öğrencilerinin enerjisinin topluma aktarılması noktasında bu türden projelerin katılımcıları, karşılık beklemeden hizmet etmekte ve bunu yüksek bir motivasyon ile gerçekleştirmektedirler.
- **Hoşgörü:** Üniversite-yerel yönetim iş birliklerinin başarısız sonuçlanması, kısa sürmesi, üniversite bütçe-

sinden maddi beklentinin büyük olması gibi çeşitli nedenlerle yerel yönetimlerin proje tekliflerine olan olumsuz tutumu üniversiteler hoşgörüsü ve profesyonel bir şekilde elimine edilmeye çalışılmaktadır.

- **Üniversite-toplum arasındaki ilişkinin eşit bir dengede durması:** Üniversitelerin muhatap kurum, kuruluş veya organizasyonlara ast-üst veya veren-alan türünde ilişkiler yerine, paydaşlar olarak aynı platformda duran iki denk kurum olarak yaklaştığı ilişkiler kurması önemlidir. Unutulmaması gereken husus bu ilişkide toplumun kazandığı kadar üniversitenin ve öğrencilerinin de özellikle manevi yönden kazançlı olmasıdır.
- **Motivasyon:** Çoğunlukla bu türden uygulamaların motivasyonu en yüksekte yani üniversitelerin kurumsal vizyonundan kaynaklanmaktadır. Çoğu emsalde, sosyal sorumluluk konusu eğitimi alınan alan ile ilgili olsun olmasın, üniversite öğrencisi olmanın bir parçası olarak çok sayıda ilgili dersin içine sarmal şekilde entegre edilmiş halde öğrenci karşısına çıkarılmaktadır. Dolayısı ile öğrenci açısından en başından itibaren, yerine getirilen işler ve sorumlu olduğu durumlar motivasyon eksikliği nedeni ile sekteye uğramamaktadır.
- Kavram, yukarıda belirtildiği gibi çoğu dünya üniversitesinin görev tanımları arasında bugünkü gördüğü önemi nispeten yeni kazanmıştır. Ancak üniversitelerin toplumla her zaman iç içe faaliyette bulunma ve "community service" gibi vizyonları ve benzer konulara yabancı olmamasından dolayı profesyonel anlamda uygulamaya geçişi çok daha geniş kapsamlı ve etkili olmuş gibi görünmektedir. Türkiye'de de konunun sadece YÖKAK'ın belirttiği şekilde ve Yüksek Öğretim Kanunları içinde sınırları belirli şekilde kalmayıp her üniversite biriminin ilgili üniteleri oluşturması, fonlanması, uygulama planları yapması, değerlendirme birimleri ve faaliyet raporları ortaya konmasının önü açılmalıdır.

Örneklere ve uygulamalara bakıldığında belirgin farklar şu şekildedir:

- Türkiye'de bu yöndeki, faaliyetlerin yasalara dayandırılması,
- Üstten gelen bir düzenleme ile yürütülmesi,
- Dünyada gelişen üniversitelerde bunun uygulama olarak eğitimin en münferit öğeleri olan öğrenciler, eğitim aldıkları birimler ve onların üstleri şeklinde aşağıdan yukarıya doğru genişlemesi,
- Gönüllülük temelli olması ve genellikle öğrenci inisiyatif ve örgütlenmesi ile şekillenmesi olarak sıralanabilir. Hatta bunun için üniversiteler geri dönmesi beklenmeyen veya döner sermaye ile ilişkisi olmayan özel ve ayrı fonlar ayırmaktadırlar.

Konu ile ilgili bir diğer hassas nokta ise toplumun üniversite tarafından verilen hizmetleri değerlendirmesidir. Toplumsal kurum ve kuruluşlar, akademik ve finansal çıkarları için üniversitelerin kendilerinden istifade ettiği, gerekli uygulama yapıldıktan sonra ilgili mecrada ortaya çıkan sorunları iletecek muhatap bulmakta zorlanmaktan korktukları için çoğu zaman bir kurum olarak üniversiteye karşı güvensizlik duyabilmektedirler. Uygulamalarda bu hususa da dikkat etmek gerekir.

Yukarıda sıralanan hususlar doğrultusunda üniversite-toplum iş birliğinde olması gereken hususlar maddeler halinde özetlenecek olursa:

- Üniversite ile toplum arasında eşit bir ilişki kurulmalıdır,
- Etkinliklerde gönüllülük esası aranmalıdır,
- Üniversitelerin para kazanmak için açtıkları kurslar işletmelerdir, topluma katkı olarak değerlendirilmelidir,
- Sağlık hizmetleri, ancak hastane dışında ve personelin mesai saatleri dışında gönüllü olarak yapılan hizmetleri kapsar,
- Stajlar eğitimin bir parçasıdır,
- Ar-ge ve teknoparklar, üniversitenin araştırma-geliştirme tarafı ile ilgilidir ve o başlık altında değerlendirilmelidir,
- Öğrencilere yönelik düzenlenen panel, konferans, konser vb. faaliyetler sivil vatandaşlar yararlıysa bile topluma katkı olarak değerlendirilemez,
- Üniversitelerin KSS'leri bağlamında bu türden iş birliklerinde öncelik vermeleri gereken hususlardan biri söz konusu projelerin topluma yararını somut olarak devam ettirebilmeleri için sürdürülebilir maddi kaynaklar oluşturmaya çalışmaları önemlidir.

YÖKAK'ın toplumsal katkı için hazırladığı alt ölçütleri ve tarifleri başta isimlendirme olmak üzere yeniden gözden geçirmesi yararlı olabilir. Gönüllülük ve üniversitenin topluma resmî ve özel/tüzel kişilerle iş birliği içinde ücretsiz sunacağı hizmetin sınırları iyice belirginleştirilmelidir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılın son çeyreğinde küreselleşme ve uluslararasılaşma, sosyal ve ekonomik değişimlere neden olmuş, dünyada sosyal ve ekonomik etmenlerin baş rollerindeki eski kurum ve kuruluşların rollerini değiştirmiştir. Bu durumdan etkilenen öğelerden biri olan üniversiteler özellikle içinde buldukları yaşam alanlarında bölgesel ekonomik ve sosyal refah, kamu fonlarının azaltılması, eğitim piyasası yetkinliği gibi yeni sorumluluklardan etkilenmektedir. Bu konuda üniversitelerden daha girişimci bir şekilde faaliyet göstermeleri, araştırmalarının sonuçlarını ticarileştirmeleri ve yeni, bilgiye dayalı girişimleri ön plana çıkarması beklenmektedir. Üniversite-toplum arasındaki ilişki eşitler arasında, gönüllülük esasına dayalı olmalıdır. Öğrencilerin iş hayatı, çalışma ortamlarını, işveren-çalışan-toplum ilişkilerini daha iyi tanımaları, yaşadıkları toplumun sorunlarını öğrenmelerini, çevre, hayvan ve kadın hakları gibi konular ile dezavantajlı grupların sorunlarını görecektir şekilde projelendirilmelidir.

Çalışmanın kısıtı olarak görülebilecek bir nokta olan uygulamadan yoksunluk bundan sonraki çalışmalar için konu teşkil edebilir. İlerleyen zamandaki çalışmalarda bu konu ile ilgili araştırma yapacak bilim insanlarının kuramsal anlamda konuya ilişkin farkındalık sahibi olmaları önemlidir. Bu çalışmada yükseköğretimde toplumsal katkı olgusu kuramsal olarak değerlendirilmiştir. Buradan hareketle gelecek çalışmalarda araştırmacıların bu durumu istatistikî veriler ve çeşitli sistematik uygulamalarla analiz etmeleri mümkün olabilir. Ayrıca olgu, yeterli miktarda verinin oluşması durumunda konu ile ilgili yeni kuramlar oluşturularak Türk Yükseköğretim sistemlerinde iyileştirmeye veri sağlama amaçlı ampirik olarak da incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Adhikariparajuli, M., Hassan, A., & Siboni, B. (2021). Csr implication and disclosure in higher education: Uncovered points. results from a systematic literature review and agenda for future research. *Sustainability*, 13(2), 525.
- Aktan, C. C., & Börü, D. (2007). Kurumsal sosyal sorumluluk. *Kurumsal sosyal sorumluluk: İşletmeler ve sosyal sorumluluk*, 11-36.
- Apaydın, E., & Altun, F. (2021). Sosyal girişimcilik ile sosyal hizmet arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(39), 777-803.
- Asemah, E. S., Okpanachi, R. A., & Olumuji, E. P. (2013). Universities and corporate social responsibility performance: An implosion of the reality. *African Research Review*, 7(4), 195-224.
- Bruning, S. D., McGrew, S., & Cooper, M. (2006). Town-gown relationships: Exploring university-community engagement from the perspective of community members. *Public Relations Review*, 32(2), 125-130.
- Butterfoss, F. D. (2006). Process evaluation for community participation. *Annual review of public health*, 27(1), 323-340.
- Carroll, A. B. (2016). Carroll's pyramid of CSR: taking another look. *International journal of corporate social responsibility*, 1(1), 1-8.
- Clifford, D., & Petrescu, C. (2012). The keys to university-community engagement sustainability. *Nonprofit Management and Leadership*, 23(1), 77-91.
- Dempsey, S. E. (2010). Critiquing community engagement. *Management Communication Quarterly*, 24(3), 359-390.
- Durham University (2021). Retrieved from <https://www.durham.ac.uk/news-events/latest-news/2021/10/volunteering-platform/>
- Ehrlich, T. (Ed.). (2000). *Civic responsibility and higher education*. Greenwood Publishing Group.

- Eren, E. (2000). *İşletmelerde Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Der. Türkiye: Beta Basım Yayım ve Dağıtım.
- Fernando, I. (2010). Community creation by means of a social media paradigm. *The learning organization*.
- Friedman, M. (2007). The social responsibility of business is to increase its profits. In *Corporate ethics and corporate governance* (pp. 173-178). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Gedikçi Öndoğan, A. (2020). Bir itibar bileşeni olarak kurumsal sosyal sorumluluk. (Doktora Tez). Retrieved from: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=CqJOMh4YqemV-D7JjBBEfrA&no=Ucj7mgwusPeHRnEnGfPdXw>
- Gökbunar, R., Aktaş, H., & KARGIN, M. (2018). Üniversitelerde sosyal girişimcilik: fırsatlar ve öneriler. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 25(1), 155-170.
- Gutierrez, L. M., & Lewis, E. A. (1994). Community organizing with women of color: A feminist approach. *Journal of Community Practice*, 1(2), 23-44.
- Humphrey, L. (2013). University–community engagement. In *University engagement with socially excluded communities* (pp. 103-124). Springer, Dordrecht.
- Kagan, C., & Diamond, J. (2019). *University–community relations in the UK: engaging universities*. Springer.
- Kouatli, I. (2018). The contemporary definition of university social responsibility with quantifiable sustainability. *Social responsibility journal*.
- Öndoğan, A. G. (2021). *Kurumsal sosyal sorumluluğun kurumsal itibara etkisi*. Hiperlink eği. ilet. yay. san. tic. ve ltd. sti..
- Karğın, M., Gökbunar, R. & Aktaş, H. (2018). Üniversitelerde sosyal girişimcilik: fırsatlar ve öneriler. *Yönetim Ve Ekonomi Dergisi*, 25(1), 155-170.
- Koçak, R. D., Erden, N. K., & Aşçı, H. B. (2020). *Kalite ve kurumsal sosyal sorumluluk bağlamında yükseköğretim kurumları*. II.Ululararası Akademik Araştırmalar Kongresi (17 - 19 Şubat 2020), Bolu, Türkiye. <https://hdl.handle.net/11511/82919>
- Kyoto University fund (t.y.). Retrieved from <https://www.kikin.kyoto-u.ac.jp/en/contribution/observatories/>
- Kurki, A., Boyle, A., & Aladjem, D. K. (2006). Implementation: Measuring and explaining the fidelity of csr implementation. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11(3-4), 255-277.
- Matten, D., & Moon, J. (2004). Corporate social responsibility. *Journal of business Ethics*, 54(4), 323-337.
- Mehta, S. R. (2011). Corporate social responsibility (CSR) and universities: Towards an integrative approach. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(4), 300.
- Mtawa, N. N., Fongwa, S. N., & Wangenge-Ouma, G. (2016). The scholarship of university-community engagement: Interrogating Boyer's model. *International Journal of Educational Development*, 49, 126-133.
- MuijenHeidi, H. S. (2004). Corporate social responsibility starts at university. *Journal of Business Ethics*, 53(1), 235-246.
- Naudea P. and Jonathan, I. (1999). The marketing strategies of universities in the United Kingdom. *International Journal of Educational Management*, 13 (3), pp. 126- 134.DOI 10.1108/09513540710780543.
- Nejati, M., Shafaei, A., Salazadeh, Y., & Daraei, M. (2011). Corporate social responsibility and universities: A study of top 10 world universities' websites. *African Journal of Business Management*, 5(2), 440-447.
- Pusser, B., Kempner, K., Marginson, S., & Ordorika, I. (Eds.). (2012). *Universities and the public sphere: Knowledge creation and state building in the era of globalization*. Routledge.
- Quigley, W. P. (1994). Reflections of community organizers: lawyering for empowerment of community organizations. *Ohio NUL Rev.*, 21, 455.
- Roy, P. (2008). *Urban environmental inequality and the rise of civil society: the case of Walnut Way neighborhood in Milwaukee*. The University of Wisconsin-Milwaukee.
- Russo, S., Schimperna, F., Lombardi, R., & Ruggiero, P. (2021). Sustainability performance and social media: an explorative analysis.
- Saran, M., Coşkun, G., Inalozel, F., & Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: ege üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Journal Of Yasar University*, 6(22).
- Schwartz, M. S., & Carroll, A. B. (2003). Corporate social responsibility: A three-domain approach. *Business ethics quarterly*, 13(4), 503-530.
- Sheffield Üniversitesi (2021). Retrieved from <https://usic.sheffield.ac.uk>.
- Schimperna, F., Nappo, F., & Collaretti, F. (2022). Universities and CSR teaching: new challenges and trends. *Administrative Sciences*, 12(2), 55.
- Shek, D. T., & Hollister, R. M. (2017). *University social responsibility and quality of life*. Springer Nature Singapore Pte Limited.
- Skidmore, P., Bound, K., & Lownsbrough, H. (2006). Community participation. *Who benefits*.
- Sliwka, A. (2004). *Service learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Berlin: BLK.
- Soska, T., & Butterfield, A. K. J. (2013). *University-community partnerships: Universities in civic engagement*. Routledge.
- Stoecker, R. (2003). Community-based research: From practice to theory and back again. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(2).
- Şerban, A. D. (2015). How personal values influence romanian csr managers involvement in CSR campaigns. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 3(4), 729-748.
- Tetřevová, L., & Sabolova, V. (2010). University stakeholder management and university social responsibility. *WSEAS transactions on advances in engineering education*, 7(7), 224-233.
- US Department of Housing and Urban Development. (1995). University-community partnerships: Current practices.
- Walnut Way Conservation Corporation. (2010). *Caring neighbors make good communities: the walnut way story project*
- Winter, A., Wiseman, J., & Muirhead, B. (2006). University-community engagement in Australia: Practice, policy and public good. *Education, citizenship and social justice*, 1(3), 211-230.
- YÖK (1982). Yüksek Öğretim Kanunu. Retrieved from <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2547.pdf>
- YÖKAK (2020). Alt Ölçütler Rehberi. Retrieved from [https://www.yokak.gov.tr/Common/Docs/Site\\_degerlendirme\\_prog\\_doc\\_v\\_2\\_0/Ek7AltOlcutlerRehberi.pdf](https://www.yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc_v_2_0/Ek7AltOlcutlerRehberi.pdf)
- YÖKAK (2021a). Kurum iç değerlendirme raporu (kidr) hazırlama klavuzu sürüm 3.0. Retrieved from [https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr\\_Surum\\_3.0.pdf](https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr_Surum_3.0.pdf).
- YÖKAK (2021b). Kurum iç değerlendirme raporları. Retrieved from <https://yokak.gov.tr/raporlar/kurum-ici-degerlendirme-raporlari>



# Fârâbî'nin Tümevarım Anlayışı Üzerine Bir İnceleme

## An Examination on Fârâbî's Understanding of Induction

Yunus Emre Akbay\*

Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Mantık, Isparta, Türkiye

**Orcid:** Y. E. Akbay (0000-0003-1050-4926)

**Özet:** Bu makalede Fârâbî'nin tümevarım anlayışı tümevarımın tanım, kullanım amacı, beş sanattaki yeri, eğitim ve öğretimdeki işleviyle incelenmektedir. Çalışmanın iddiası, Fârâbî'nin tümevarımın doğasından kaynaklanan bazı problemlere cevap verebilecek şekilde kendi mantık anlayışına özgü olarak tümevarımı yorumladığıdır. Fârâbî'nin eserlerinin öncelendiği araştırmada metin analizi ve ikincil literatürdeki eserlerle yapılan karşılaştırmalardan faydalanılmıştır. Filozofa göre tümevarım, parçadan bütüne yönelik bir akıl yürütmedir. O, tümevarımı burhân sanatında tümel önermenin anlaşılması; cedeldeyse külli öncülün tasdiklenmesi açısından yorumlar. Fârâbî, salt tümevarımı bir ispat yöntemi olarak görmeyerek, Aristoteles'in burhân teorisindeki tümevarımın rolünü değiştirir. Ayrıca o, tümel kavram, önerme ve bilimin ilk ilkelerini tümevarımın maksatları arasında sayan Aristoteles yorumundan farklı bir öneri sunar. Filozof tekillerdeki ortak özelliklerin verili olmadan tümevarımla bilinmeyeceği, tümevarımın döngüsel olduğu ve tekillerin tümevarımla tüketilemeyeceği iddialarına cevap verir. Fârâbî, Aristoteles'te açıktan yapılmayan tam ve eksik tümevarım ayrımını yaparak tam ve eksik tümevarımın burhânî ya da cedeli akıl yürütmelerdeki kullanımıyla ortaya çıkan yargının kesinliğini tartışır. Fârâbî, tümevarımı, temsil ve tümdengelimle birlikte karmaşık argüman kurgulamak üzere kullanır. O, tümevarımın eğitim açısından faydalarını sayarak meseleyi bu boyutuyla analiz eder. Bununla beraber, farklı ifadeleri ışığında tecrübe ve tümevarımın nasıl bir ilişkiye sahip olduğu Fârâbî'nin eleştirilebilecek yönleri arasında sayılabilir. Sonuç olarak Fârâbî'nin tümevarıma dair bazı şârihlerin ışığında fakat kendi felsefesine uygun alternatif bir okumayı önerdiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** felsefe, mantık, akıl yürütme, Fârâbî, tümevarım, istikrâ.

**Abstract:** This article examines Fârâbî's understanding of induction in terms of definition, purpose of use, place in the five arts, function in education and training. The study claims that Fârâbî reinterprets induction according to his logic uniquely that can answer some criticisms arisen from the nature of induction. In the research Fârâbî's works were prioritised, textual analyses and comparisons with secondary works were used. According to him, induction is reasoning from part to the whole. He interprets induction to understand the universal proposition in the art of demonstration and endorsing way for the universal premise in the art of dialectic. Induction alone is not enough to prove; he changes the role of induction in Aristotle's demonstration theory. Additionally, he offers a different suggestion from the reading of Aristotle, which considers the universal concept, proposition and the first principles of science among the purposes of induction. In a sense, he answers the claims that the common features of singulars cannot be known by induction without being given, that induction is cyclical, and that those singulars cannot be consumed by induction. By making the distinction between complete and incomplete induction, not made explicitly by Aristotle, he openly discusses the certainty of the judgment and the robustness of the affirmation that emerges with the use of complete and incomplete induction in demonstration and dialectic. He also indicated that induction, together with analogy and deduction, can be used to construct and analyse complex arguments. He counts the benefits of induction in education and analyses the issue regarding education and training. However, in the light of his different expressions, Fârâbî can be criticised for the relationship between experience and induction. As a result, it can be said that Fârâbî, unlike the classical interpretation, put an alternative reading in the light of some commentators, but in his own understanding of logic.

**Key Words:** philosophy, logic, reasoning, Fârâbî, induction, istikrâ.

## 1. Giriş

Tümevarımın (İstikrâ)<sup>1</sup> doğasına, tanımına ve mantıktaki işlevine yönelik tartışmalar, bizzat Antik Yunan filozoflarının kullanımlarıyla, dönemin ekolleri tarafından başlatılmıştır denilebilir (Aristoteles, 2010, 1078b25 vd; Robinson, 1941, 35 vd; Ross, 1954, 41-51, 481-487; Akbay 2022b, 76-104; Milton, 2009, 1-42). Bu tartışmalarda pek çok farklı dönüm noktasından bahsetmek mümkündür. Şüphesiz bunlardan ilki Sokrates'in (MÖ 469-399) kullandığı *epagein* fiili ve bu fiilin türevlerinin, Sokratik miras içindeki Ksenofon (MÖ 431-354) ve Platon (MÖ 427-347) yorumları üzerinden gelişen diyalektik kullanımlarından farklı olarak Aristoteles'in (MÖ 384-322) tümdengelimci mantıkta bir akıl yürütme metodu olarak *epagoge/tümevarım/induction* terimiyle ortaya koyduğu işlevdir (Ross, 1954, 41-51, 481-487). İkinci dönüm noktası ise Aristoteles'in şârihleri tarafından İslam Mantıkçıları öncesinde yapılanlardır. Zira İskender Afrodisi (MS II. Yüzyıl?) başta olmak üzere Temistius (MS 317-388?) gibi bazı düşünürlerin genel olarak mantık özel olarak ise tümevarım yorumları Aristoteles'ten oldukça farklıdır. Nitekim Aristotelesçi mantıktaki tümevarımın tanımı, maksatları, beş sanattaki kullanımları ve eğitim-öğretimdeki işlevi, farklı ekollerin eleştirileri ışığında, Aristoteles şârihleriyle dönüşüm geçirerek İslam mantık külliyyatına bir birikim sağlamıştır.<sup>2</sup> Bir Aristoteles "şârihi" olarak İslam dünyasındaki ilk mantıkçı kabul edilen Fârâbî'nin tarihsel açıdan kendisine ulaşmış olan külliyyatı nasıl yorumladığı da İslam mantık tarihi açısından bir başka önemli dönüm noktasıdır (Keklik, 1961, 147-169; Keklik, 1969, 48-54). Zira hem genel olarak Aristoteles'teki mantık konuları hakkındaki tartışmalı noktaları kavramada ve anlamada hem de özel olarak tümevarımın bir başka varlık anlayışına dayalı mantıkta işlevsel kılınmasında Fârâbî'nin tespitleri ve kullanımları önemli bir referans noktasıdır. Söz konusu nedenle bu makalede Fârâbî'nin tümevarımı nasıl anladığı ve mantıkta nasıl kullandığı analiz edilecektir. Öncelikle Aristoteles'in ilk kez mantıksal bir zeminde bağımsız akıl yürütme türü olarak tümevarımı nasıl tanımladığı ve kullandığına işaret ederek, şârihler ve farklı ekoller üzerinden Fârâbî'ye ulaşan problemlere değinmek faydalı olacaktır.

Bilindiği üzere klasik mantıkta tümevarım, tümdengelim ve temsil (analoji) ile birlikte akıl yürütmeleri oluşturur.

Aristoteles'te tümevarımın işlevi oldukça kapsamlıdır. O, bu metodu "tümevarım, tekillerden tümele geçiştir" (Aristotle, 1995d, I 12, 105a10 vd) şeklinde tanımlamıştır. Buna göre tümevarım sayesinde tekilleri inceleyerek büyük terimin orta terimle olan ilişkisi ortaya koyulabilir (Aristotle, 1995b, I, 24, 69a15 vd). Bu daha çok araştırılan orta terimi, küçük terim ve büyük terim ilişkisinden hareketle büyük terimle bağlayarak bulma işlemidir (Aristotle, 1995b, I, 21, 67a20-25, I, 23, 68b 14,-25 vd). Tümevarım, tümdengelim tersidir. Tümdengelimde büyük, küçük ve orta terim zaten vardır. Oysa tümevarımda orta terim bahsedildiği şekilde ortaya çıkartılmaya çalışılır. Tümevarım, temsilden (paradeigma/temsil) de farklıdır. Temsil parçadan parçaya doğru ilerleyen bir yapıdadır. Aristoteles, tekillerden tümele yönelik bu metodu, bir akıl yürütme çeşidi olarak "tümdengelim dayanağı" (Aristotle, 1995b, II, 21, 67a20-25 vd. Ayrıca bkz. I, 23, 68b 14-25) olarak kabul etmiştir ve *tümel önerme* (Aristotle, 1995c, II, 19, 99b15-100a vd), *tümel kavram* (Aristotle, 1995c, II, 19, 100b3 vd) ve *bilimin ilk ilkeleri'nin* (Aristotle, 1995c, II, 19, 99b15-100a vd) elde edilmesinde tümevarımı tek metot olarak görmüştür. O, beş sanat açısından tümevarımın nasıl kullanıldığını *Analitikler'de* ve *Topikler'de* açıklamıştır. Analitik kullanım açısından burhân sanatında ispat hem tümevarım hem de tümdengelimle yapılabilir (Aristotle, 1995e, I, 2, 1356b1 vd). Ayrıca, tanım veya varsayımla kabul edilen bir tümel öncülün altındaki tekilleri araştırmak ve tümel öncülü tasdiklemek de tümevarımın bir diğer görevidir (Aristotle, 1995d, I, 71a15 vd). Öte yandan diyalektikte ise tümevarım, tümdengelimle birlikte kullanılır. Muhabata karşı üstün gelmek için tartışılan bir konuda kanıt önermesi bir takım benzer önermeler üzerine kurgulanabilir; bu, diyalektikte tümevarım kullanımındır (Aristotle, 1995e, 2, 1357a12 vd). Buna ilave olarak tümevarım eğitim ve öğretimde de oldukça elverişlidir. Tümel kavramaya yatkın olmayanlar için ya da bu sürecin kolaylaştırılması amacıyla tümevarım duyuya açık olanı kullandığından anlamaya yarayışlıdır (Akbay, 2022a, 95-129).

Aristoteles'in tümevarım anlayışı doğrudan kabul görmüştür denilemez. Yapılan eleştiriler arasında; Platon'un *Menon'da* (Platon, 2013, 80d vd, 48-49) ortaya koyduğu bilgi paradoksu üzerinden gelişen ve Platoncular tarafından tümevarım sürecinde tekillerdeki ortaklığın önceden verili olmadan bilinmeyeceği eleştirisi,<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Bu çalışmada tümevarım, istikrâ kelimesinin karşılığı olarak kullanılacaktır.

<sup>2</sup> Taylor'a (2016) göre, Aristoteles'in *De Anima* 3.5, 3.4, 3.7 ve 3.8 numaralı kısımlardan hareketle kavramların soyutlamaya dayalı olarak elde edilmesi soyutlamacı yaklaşım (abstractionalist) açısından temel olsa da, bunlar akledilebilir formlar anlayışını psikolojik açıdan eksiksiz kurgulamak için yeterli değildir. Bu temellendirme yüzyıllar sonra İskender Afrodisi tarafından kurgulanmıştır. Yeni yorum Porphyry ve Latin felsefe kadar İslam filozoflarını da etkilemiştir. Özellikle İskender Afrodisi'nin *On the Intellect* adlı eseri İshak bin Huneyn'in Arapça çevirisinde oldukça önemli bir rol oynar. Ayrıca onun *On the Soul* şerhi de Arapça biliniyordu ancak belli bir zamandan sonra bu dilde varlığını yitirmiştir. Taylor'un iddiası, Aristoteles'in *De Anima'da* aklın aktif prensibi olarak tanımladığı ilkeyi, İskender Afrodisi'nin madde dışı, ayrık ve aklın aktif prensibi olarak İlk Sebep yahut Hareketsiz Hareket ettirici (Tanrı) şeklinde tanımlamasıdır. Ayrıca Aristoteles'in matematik dışında kullanmadığı akledilebilir soyutlama kavramı, İskender Afrodisi tarafından diğer alanlarda da kullanılmış, onun şerhleri nedeniyle kendi yorumunun Aristoteles'te de var olduğu yönünde geriye yönelik bir okumaya dönüşmüştür. Öte yandan İslam filozoflarından Fârâbî, İbn Sîna ve İbn Rüşd, İskender Afrodisi'nin Ayrık Akıl teorisini olduğu gibi kabul etmeyerek, faal akıl terimi altında farklı işlev ve ontolojik statü ile yeniden yorumlamışlardır.

<sup>3</sup> Platoncular boş zihinle salt duyuma dayalı olarak tümevarımla tekilleri araştırmayı mümkün görmeyiz. Zira ilk tekil ile ikinci arasında nasıl bir benzerliğin olduğu, bunların hangisinin özsel hangisinin ilintisel olduğu, Platoncu anlamda bir verili ön bilgi olmaksızın mümkün değildir. Alcino (Albinus) ilk ilkelerin doğuştan verili olduğunu ve bilginin buradan hareketle mümkün olduğunu savunur. Yine İskender Afrodisi için şeylerdeki formlar potansiyel olarak tekillerdeyken ve Aristoteles'in Madde soyutlaması (Abstraction M) yerine Form soyutlaması (Abstraction F) süreçte işlevselken, Afrodisi'nin Yeni Platoncu okumasında tekillerdeki ortak özellik (common feature) tekillerden önce var kabul edilir hale

tümevarımın tam ve eksik olarak Aristoteles tarafından açıkça bir ayrıma tabi tutulup tutulmadığı eleştirisi, türün altındaki tekilerin bitirilemeyeceği iddiası<sup>4</sup> ve dolayısıyla tümel kavram, önerme ve bilimin ilk ilkelerini elde etmede tümevarımın yeterli olmadığı iddiası<sup>5</sup> şeklinde sıralanabilir.

Şüphesiz yukarıdaki eleştirilere verilen cevaplar da oldukça çeşitlidir. Zira Aristoteles'in tümevarım kullanımlarının süreç içerisinde sezgici, deneyci ve diğer bazı yaklaşımlarla değerlendirildiği gibi<sup>6</sup> Fârâbî öncesinde de bizzat Aristoteles şârihleri tarafından geliştirilmiş yahut değiştirilmiştir. Söz gelimi tümel, İskender Afrodisi'ye göre Ayrık Akıl'ın (Tanrı) insana bahşetmesiyle bilinebilir. Nitekim tümevarım tek başına tümeli zorunlu olarak ortaya koyamaz.<sup>7</sup> Bu yorum tümelin, ister kavram veya önerme isterse de bilimin ilk ilkeleri olsun, doğrudan Ayrık Akıl tarafından verildiği yönünde Aristoteles'in tartışmalı metinlerini yeni bir ontolojik yapıda yorumlamaktır. Yahut Platoncu yeniden hatırlama (anamnesis) teorisini açıkça eleştiren Temistius'a göre insan doğuştan bilginin ilk ilkelerini bilebilme kapasitesiyle yaratılmıştır. Ona göre Faal Akıl'dan (Productive intellect) insana sudur etmekle (taşmakla) insana verilen bir tümel yoktur. Bu bir anlamda soyutlama, algı, hayal ve hafızanın birlikte çalışması demektir (Taylor, 2013, 1-38). Tümelin sudur ile insana verilmediği konusunda Fârâbî, Temistius'un görüşüyle benzer bir çizgidedir. Fârâbî de Faal Akıl'ın bütün suretlere sahip olduğunu kabul ederek, bir tür bilme yahut ışık (ilke) sağlayarak aklın bilmesine katkı sağladığı görüşünü paylaşır (Taylor, 2006, 151-168). Bir başka ifadeyle Temistius akıl (nous) ile tekileri araştırma yöntemi olan tümevarımı (epagoge) biri önce diğeri sonra gelişen bir yapı olarak değil, ikisinin aynı anda birlikte çalışarak tümeli elde ettiği yeni bir okuma önerir. Bir anlamda akıl tümevarımıyla tümeli çıkarım (infer) oluşturur (Roreitner, 2021, 670-703).<sup>8</sup> Fakat Fârâbî bu noktada farklı görüşlere sahiptir. Bu iki Aristoteles yorumu, onun tümevarım tanımına yönelik getirilen eleştirilere bir cevap denemesidir. Şu hâlde Fârâbî'ye ulaşıncaya kadar tümevarıma yönelik bazı tartışmalar ve hesaplaşmalar, modern dönemdeki tartışmalardan çok daha önce, zaten yapılmıştır. Bu tartışmalar, zorunlu

olarak tümevarımın farklı varlık anlayışlarını esas alan mantık kullanımlarından yeniden konumlandırılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu problemler ışığında şu sorular sorulmalıdır: İslam mantık ve felsefe tarihindeki filozofların en önemlilerinden biri olan ve Muallim-i Sâni olarak bilinen Fârâbî tümevarımı nasıl anlamış ve kullanmıştır? Söz konusu eleştirilere o, nasıl cevap vermiştir? Acaba o Aristoteles'in tümevarım anlayışını olduğu gibi devam ettirmiş midir yoksa şârihler ışığında yeniden yorumlamış mıdır? Çalışmada kapsam olarak Fârâbî'nin kendi eserlerini öncelikle. Araştırmada metod olarak metin analizi ve yer yer karşılaştırmalardan faydalandık.

## 2. Fârâbî'de Tümevarımın Tanımı ve İşlevi

Fârâbî, mantığı, "doğruyu ve yanlış, doğruya benzeyen yanlış ve yanlış benzeyen doğruyu zihnen ayırt etmeyi mümkün kılan yetiyi ortaya çıkaran, düzenleyen ve yöneten bir metot" olarak tanımlar (Fârâbî, 2018d, 138). Bu anlamda mantık, hem felsefenin parçalarında kullanıldığında hem de ilmi ve ameli sanatlarda kesin bilgiye ulaştıracak tek yoldur (Fârâbî, 2018a, 24). İster felsefenin kısımları isterse teorik ve pratik sanatlar olsun, bütün bilgi ya doğuştan varmış gibi olan ve herhangi bir kıyâsa dayanmayan ya da tecrübe ile ulaşılan öncüllerle elde edilirler. Mantık sanatı bu öncülleri kullanarak, onlar sayesinde çıkarım ve akıl yürütmelere dayalı olan bilgileri düzenleyen bir disiplindir. Bu ise tümdengelim, tümevarım ve temsilden oluşan akıl yürütmeler sayesinde mümkündür. Bu akıl yürütmelerin beş sanattan farklı başlıklarla, öncül ve amaçlarına göre kullanılırlar. Dolayısıyla Fârâbî'nin tümevarımı nasıl kullandığı yine bütüncül olarak yani tanımı, işlevi yahut beş sanat ve eğitim-öğretimdeki kullanımları üzerinden anlaşılabilir.

### 2.1. Tümevarımın Tanım ve İşlevi

Fârâbî'nin eserleri incelendiğinde klasik mantıktaki tümevarımın tanımına dair en yakın ifadelerin *Kitâbu'l-Cedel*'de yer aldığı söylenebilir: "...Tümevarımda (istikrâ), kişi her zaman tekilerden tümele doğru ilerler..." (Fârâbî, 2019a, 105 fragman 121; Helmig, 2012, 112 vd)<sup>9</sup>. Bu ifade, tümevarımın istikameti açısından ne olduğunu ortaya

gelmiştir. İskender Afrodisi'nin bu eleştirisi, Dexippus ve Iamblichus'a kadar uzanır. Yani Afrodisi, soyutlanmış olanları tümel olarak kabul ederken, onun Yeni Platoncu yorumunda soyutlama tümel olarak kabul görmez. Bu tümevarımın rolünü tamamen değiştirir (Helmig, 2012, 142,154,158-159,160 vd).

<sup>4</sup> Bu iki eleştiri sofist ve özellikle skeptik gelenekte ön plana çıkmaktadır. Sözgelimi Sextus Empiricus tümevarımla tekilerin incelenmesinin biriktirilmesini mümkün görmez (Empiricus, 2017, 175; Aphrodisias, 2001, 14-15).

<sup>5</sup> Özellikle Aristoteles'in *Ruh üzerine, Birinci ve İkinci Analitikler* ve *Nikomakhos'a Etik* kitapları birlikte okunduğunda, boş aklın (*De Anima*) nasıl sezgisel (*İkinci Analitikler* II-19) olarak tümele ulaştığı bizzat Aristoteles şârihleri tarafından yeniden yorumlanmış, İskender Afrodisi gibi bazı şârihler tarafından Aristoteles'in akıl ile aslında birbirinden farklı anlamları kastettiği ve Ayrık Akıl'ın tümeli insana verdiği gibi yorumlar getirilmiştir. Milton, aynı yere işaret ederek, David Hume'un yüzyıllar sonra tümevarımın zorunluluk gerektirmediği yönündeki çıkarımlarının, bizzat Aristoteles şârihlerinde bile var olduğuna değinir (Milton, 2009, 10).

<sup>6</sup> Özellikle *İkinci Analitikler* II-19 bağlamında tümevarımın sezgi ile birlikte ilk ilkeleri kurgulamada nasıl anlaşılacağı yorumcuların tüketemediği bir probleme dönüşmüştür. Deneyciler, sezgiciler ve tutarsız iddia edenler için (Coşar ve Akkanat, 2017, 27).

<sup>7</sup> İskender Afrodisi, Aristoteles'in *Topikler*'ine yazmış olduğu şerhte, 105a10 numaralı fragman üzerinden tümevarıma yönelik önemli bir tespit yapar. O "Yani tümevarım ikna özelliğine sahiptir; ancak o zorunluluğa sahip değildir. Çünkü tümel tekiler incelendikten sonra oluşan bir zorunluluğa tabi değildir, çünkü biz, tekil durumların incelenmesi (tüketilmesi) mümkün olmadığından, tüm tekileri inceleyerek tümevarımla bir yere (tümele) ulaşamayız" der. (çeviri tarafıma aittir). (Aphrodisias, 2001, 92-93).

<sup>8</sup> Fârâbî'nin *Birinci Analitikler* şerhlerinde doğrudan Aristoteles'ten değil Themistius'un Galen eleştirisi üzerinden gelişen bir metinden yorumladığı iddiası için bkz. (Fârâbî, 2020a, 102, 101 numaralı dipnot).

<sup>9</sup> Fârâbî'nin istikrâ ile kastettiği anlamı *araştırma* manasındaki *tasaffuh* kelimesiyle de ilk kez mantık literatüründe karşıladığı ve nitelediği belirtilmektedir (Fârâbî, 2020a, 63, 67).

koymaktadır. Nitekim bilindiği üzere Aristoteles de tümevarımı istikameti açısından benzer şekilde açıklar: “...tümevarım (epagoge), tekilerden tümele (epi to katholou) geçiştir...” (Aristotle, 1995d, I, 12, 105a10-16)<sup>10</sup> Fârâbî'nin Aristoteles'in bu tanımıyla örtüşen bir ifadeyle tümevarımı tanımlaması uyumludur. Ancak Aristoteles ilgili pasajın devamında tekilerden hareketle tümel bir önermeye ulaşır: “Söz gelimi şu argüman gibi en becerikli/yetenekli pilot en etkili olan ise ve yetenekli arabacı için de bu böyle ise, o zaman genel olarak, yetenekli insan kendi belirli işinde en iyi olandır” (Aristotle, 1995d, I, 12, 105a10-16, 397). Nitekim Aristoteles, *Topikler*'de tümel önermenin elde edilmesiyle sonuçlanan tümevarımı tanımlamasını *İkinci Analitikler*'de genişleterek, tümevarımın tümel öncül amacını çoğaltır ve tümel kavram (katholou) ve bilimin temel ilkelerini de (ta prota) ekler. Ancak Fârâbî, *Kitâbu'l-Cedel*'deki istikamet açısından tanımladığı tümevarımın tarifini Aristoteles'ten farklı bir şekilde devam ettirir: “Çünkü bu, tümevarımın (diyalektikte) (kıyâstaki) tümel öncülü tasdiklemek için kullanılması dolaydır.” (Fârâbî, 2019a, 105 fragman 121). Burada diyalektikteki kullanımı/işlevi açısından yapılan açıklamalarda, tümevarımın diyalektikte temel olarak birinci şekil silojistik yapıdaki tümdengelim tümel öncülünü kontrol etmek amaçlı bir kullanıma sahip olduğu anlatılır. Aristoteles de benzer şekilde *Topikler*'de tümevarıma tümel öncülü muhataba kavratmak ve tartışmadaki tümeli örneklendirerek kabul edilebilirliğini artırmak açısından kullanıldığına işaret eder. Ancak aynı yerin devamında bir akıl yürütmeye tümel bir öncüle ulaşılır. Fârâbî burada Aristoteles'ten farklı bir tavır sergiler. O, tümel öncülü elde etmede tümevarımı bir yöntem olarak görmez. Bir anlamda bu, tümel kavram ve bilimin ilk ilkelerinin elde edilmesi açısından değerlendirilebilir. Acaba Fârâbî Aristoteles'in saydığı tümevarımın amaçlarını olduğu gibi kabul etmemekte midir? Fârâbî ilgili yerde bir tür kontrol amaçlı gördüğü tümevarım sayesinde araştırılan mevzunun doğruluğu tespit edildiğinde büyük öncülden küçük öncüle doğru geçilebileceğini ve buradan da sonucu elde etmenin mümkün olduğunu belirtir. Dolayısıyla *Kitâbu'l-Cedel*'de tümevarımın ulaşılmak istenilen sonucu (matlab) doğrudan tasdiklemek gibi bir işlevi söz konusu değildir (Fârâbî, 2019a, 105 fragman 121). Şu hâlde tümevarım, zaten kabul edilmiş bir tümel önermenin, akıl yürütmeye kontrolünü sağlamak amacıyla onun altındakileri incelemede kullanılan bir akıl yürütmedir. Öte yandan Fârâbî uzmanları, onun bazı Kıyâs şerhlerinde doğrudan Aristoteles'ten alıntı yaptığı yerlerde “bu, tümevarımla ispatlanmıştır” şeklindeki ifadeleri alıntılanmaktan uzak durmadığına işaret ederler. Bu tavır onun gerçekten Aristoteles'in *Analitikler*'de tümevarımı bir ispat yöntemi olarak kullandığı gibi mi anlaşılmalıdır? Zira Fârâbî'nin diğer bazı Kıyâs şerhlerinde bu iddiayı savunmadığı ortadadır.<sup>11</sup> Peki, bu ifadeleri Fârâbî'nin eserlerindeki tümevarıma yönelik açıklamaları ışığında nasıl anlamak lazım?

Filozof, *Kitâbu't-Tahlil*'de tümevarımın kıyâstaki neticesinin konusunu cins olarak türlerine bölerek, bölünen türlerin matlubun mahmulünde olup olmadığını tek tek araştırmak için kullanıldığını, bu işlemle tüm türler veya bazı türleri göz önüne alarak ispat ve selbin yapılabileceğini belirtir (Fârâbî, 1986b, 96). Fârâbî, *Kitâbu'l-Kıyâs*'ta ise tümel öncülün altındaki tekiler (cüzler) yeterli derecede araştırıldığında ve sonuç olarak araştırılanların tümelin altına dâhil olduğu tespit edildiğinde, tümelin doğrulanmış olacağını öne sürer. Fârâbî bunun ilimlerde çok kullanışlı olacağını, Aristoteles'in de böyle bir kullanımı anlattığını ifade eder (Fârâbî, 1986a, 60-61) ve şu tanımları verir: “Bir şeye olumlu ya da olumsuz verilen hükmün tashihi için bir küllinin altında bulunan cüzileri araştırmaktır.” (Fârâbî, 1986a, 35). Zira kişi tümel bir hükmün doğruluğu ya da yanlışlığını ortaya koymak için tümelin kapsamındakileri kontrol etmek durumundadır. Araştırmacı konunun kapsamına göre tümelin altındakilerden ya bazılarında ya da tamamında hükmün geçerli yahut geçersiz olduğuna ulaşabilir (Fârâbî, 1986a, 35). Filozof, “Her hareket zamandadır.” şeklindeki tümel olumlu bir önermenin doğruluğunu araştırmayı bu konuya örnek verir. Buna göre yürüme, uçma ve yüzme vd. hareket teriminin altında yer alırlar. Hareket teriminin altında yer alan bütün parçalar (cüzler) araştırıldığında, her birinin zamanda olduğu tespit edilirse, “Her hareket zamandadır.” önermesi doğrulanmıştır. Her ne kadar burada o, bu tür tümevarımı tam tümevarım olarak isimlendirmese de, bunu, “tümevarımın bu türü” olarak nitelendirerek, cüzlerinin tamamı araştırıldığı için elde edilen sonucu kıyâsın birinci şeklindeki gibi güçlü olduğunu kabul eder. Zira yürüme, uçma ve yüzme bu tür bir kıyâsta orta terim olarak, zamanda olmak büyük terim olarak ve hareket ise küçük terim olarak kullanılmaktadır. Sonuç olarak kıyâs yapısı düzenlendiğinde ve kurallarına riayet edildiğinde tümdengelim dayalı şu akıl yürütme (kıyâs) formuna ulaşılır:

“Her yürüme, uçma, yüzme ve benzerleri zamandadır.”

Her hareket, yürüme, uçma, yüzme ve benzerleridir.

Şu halde her hareket zamandadır.” (Fârâbî, 1986a, s. 35; Fârâbî, 1990, ss. 110-111).

Söz konusu örnek ve açıklamaların ardından Fârâbî “İşte bu hükmü elde etmek için cüzileri tek tek araştırmaya istikrâ denir. İstikrâ ya hükmün cüzilerde bulunduğu veya bulunmadığı neticesini doğurur.” (Fârâbî, 1986a, 35) diyerek *Kitâbu'l-Cedel*'dekiyle örtüşen bir tanımlama yapar. Bilindiği gibi Aristoteles'in tümevarımı bir türün altındaki tekilerde mi yoksa bir cinsin altındaki türlerde mi kullandığı tartışmalıdır. Fârâbî, en azından yukarıdaki örnekte cinsin altındaki türleri kullanarak bir

<sup>10</sup> Yunancalar için (Helmig, 2012, 111 vd).

<sup>11</sup> Kıyâs kitabının büyük ve küçük şerhlerinde Fârâbî'nin Aristoteles'ten alıntılardığı yerlerde “tümevarımla ispat edilmiştir” gibi ifadelerinin nasıl anlaşılacağı Chatti ve Hodges gibi isimlerin dikkatini çektiği bir meseledir (Fârâbî, 2020a, 67).

tümevarım örneği ortaya koymaktadır. Bu dolaylı olarak tümevarımın bir türün altındaki “tekilerin bitirilemeyeceği” eleştirilerine bir cevap mıdır? Bunun için diğer kullanımları araştırmak gerekir. *Kitâbu'l-Kiyâsi's-Sağîr* adlı eser, *Kitâbu'l-Kiyâs*'ta yer alan açıklamaların tekrarlandığı bir başka eserdir. Buradaki pasajlarda ise neredeyse sadece örneğin değiştiği görülmektedir. Söz gelimi kişi “*Her fail cisimdir.*” şeklindeki tümel olumlu bir önermeyi araştırmak istediğinde öncelikle failin türlerine (enva') bakar. Söz gelimi *inşaat, terzi ve çatı* işleriyle ilgilenenleri veya benzer konulardaki faileri araştırır. Buradan hareketle araştırmasındaki konuların cisim olduğunu görür ve sonunda “*Her fail cisimdir.*” şeklinde bir tümel önermeye ulaşır (Fârâbî, 1990, 90-93). Tümevarıma dayalı olan bu açıklamaların kıyasına filozof şu formu örnek olarak verir:

*“Her inşaatçı çatıcı terzi ve benzerleri cisimdir.*

*Her fail çatıcıdır, terzidir ve benzerleridir.*

*O halde her fail cisimdir.*” (Fârâbî, 1986d, s. 91; Fârâbî, 1990, s. 111).

Burada ulaşılan tümel, doğruluğu tasdiklenmek için tümevarımla parçalarına bakılan bir tümeldir. Ancak filozof bu eserde tasdik için cüzlerin araştırılmasının tam ve eksik olup olmayacağına göre ulaşılan hükmün değişeceğine işaret eder. Fârâbî, eğer konunun altındaki cüzlerden birisinin bile eksik kalması söz konusu olursa sonucun kesin bir şekilde “*Her fail cisimdir.*” şeklinde ifade edilemeyeceğini belirtir. Zira insan bu örnekteki bütün faileri araştıramayabilir: “*Malum olduğu üzere bizim buradaki bütün faileri (tekileri) araştırmamız mümkün değildir.*” (Fârâbî, 1986d, 91).<sup>12</sup> Tam olarak bu nedenle Fârâbî'nin *Kitbu'l-Kiyâs*'tan farklı olarak burada tümevarımı *tam* ve *tam olmayan* (tâm-ğayr-i tâm) olarak ikiye ayırdığını görmekteyiz:

*“İstikra ya tamdır ya ğayrı tamdır. Tam olan, istikrâ ile sağlamasını yapmaya çalıştığımız mukaddimenin mevzusuna dâhil bütün bireyleri (eşya) araştırmaktır. Nakıs istikrâ da ise bu eşyanın çoğu sınıflarını araştırmaktır.”* (Fârâbî, 1986d, 91).<sup>13</sup>

Açıkça görüldüğü üzere Fârâbî tümevarımı tam ve eksik olmak üzere (bazen tâm ve ğayr-i tâm, bazen de nâkıs ifadesini kullanır) ikiye ayırmaktadır. Yukarıda işaret ettiğimiz ve yaygın kanaate göre tümevarımın tam ve eksik olarak Aristoteles (Helmig, 2012, 122 vd.) tarafından ikiye ayrıldığı eleştirisi rağmen, Fârâbî'nin bu eksikliği fark ederek tümevarımı açıktan ikiye ayırdığı anlaşılmaktadır. Bu ayırım ise *Kitâbu'l-Cedel*'deki tümevarım tanımı ve işlevine yönelik açıklamalar bağlamında

gerçekleşmiştir. Zira tam ve eksik tümevarım ayırımının devamında o, tümevarımın kullanımlarını kıyâsta öncül olarak kullanılacak ve kendisiyle başka bir şeyin (küçük terim ile büyük terimi orta terim vasıtasıyla bağlayarak sonuca ulaşma) araştırılmasının amaçlandığı tümelin kontrol edilmesi açısından gerekli görür (Fârâbî, 1986d, 92). Yine filozof “*Bütün hareket zamandadır.*” önermesi üzerinden tam ve eksik tümevarımın sağlama amaçlı kullanımını açıklayarak tespitimizi tasdikler: “*Her hareketin zamanda olduğunu açıklamaya çalışalım. Önce hareketin sınıflarını (esnaf) araştırırız. Buna zamanda olanın muhdes olduğunu ekleriz. Buradan da her hareketin muhdes olduğunu söyleriz.*” (Fârâbî, 1986d, 92). Filozofa göre tümevarım şayet bu açıdan kıyâsta kullanılırsa oldukça yararlı ve işlevseldir. Zira örnekteki “*zamanda olma*” teriminin delillendirilmesi tümevarım sayesinde. Ancak kişi bütün hareket tarzlarını araştıramaz ve eksik tümevarımla yetinirse, *zamanda olma* gerekçesi tam olarak temellendirilememiştir yahut istisna olup olmadığı ihtimali tüketilememiştir. Böyle durumlarda “*Her hareket zamandadır.*” şeklinde bir önerme tasdiklenemez. Filozof tam ve eksik tümevarımla tümel öncülü tasdik etme yahut edememe durumuna örnek olarak Allah Teâlâ'nın fail olduğunu bilsek bile, bütün failerin cisim olduğunu bilmediğimizden, “*Bütün failer cisimdir*” şeklinde tümel bir önermeye ulaşamayacağımızı gösterir (Fârâbî, 1986d, 92, 93). Yani bu örnek, tümevarımın tekillerde dikkatli bir şekilde kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere tümeli tasdiklemek için kullanılan tümevarım tam olursa güvenilir, eksik olursa güvenilir değildir. Failerin araştırıldığı örnekte ise o yukarıda tümel önermelerin altındaki cüz ile türleri (enva') kastederken, bu örnekte sınıfları (esnaf) yani türün altında oluşturulan bir sınıfı örnek vermektedir. Şu hâlde, onun tümevarımı hem cinsin altındaki türlerde, hem de türün altındaki tekillerde kullandığı söylenebilir. *Mantıkta Kullanılan Lafızlar* adlı eserde filozof konuyu şöyle bağlar:

*“Bir konu hakkında bir hüküm verildiğinde ve bu hükmün bu konu hakkında doğru olup olmadığı bilinmediğinde, bizde onun hakkında tasdik oluşturacak şeylerden biri (de) bu konunun tekillerinin ya tamamını veya çoğunu araştırmamızdır. Bu hükmü onun tekilleri hakkında doğru bulursak, bizde, bu konu hakkında verilen hükmün, hüküm verildiği şekliyle olduğu hususunda tasdik oluşur. Belli bir konunun tekillerinin, bu konu hakkında verilen hükmün doğruluğunu açıkça görmemiz amacıyla açıklamak üzere araştırılması “tümevarım” (istikrâ) olarak adlandırılır”* (Fârâbî, 2016, 66).

Şu hâlde Fârâbî tümevarımı parçadan bütüne yönelik bir akıl yürütme olarak kabul etmekle birlikte onu Aristotele-

<sup>12</sup> Burası oldukça önemlidir, yukarıdaki diğer örnekte cinsin altındaki türler araştırılmaktaydı, oysa burada türün altındaki tekilleri kastedilmiş gibidir. Ayrıca tekillerin bitirilemeyeceği eleştirisine işaret edilerek, tekilleri sınıflama üzerinden bir sınırla tümevarıma tabi tutulmaktadır.

<sup>13</sup> Bu ayırımın “tam tümevarım” ifadesi olarak mantıkta ilk kez kullanılmış olabileceği söylenmektedir (Fârâbî, 2020a, 66).

les'in *İkinci Analitikler* ve *Topikler*'de tanımlamış olduğu ve Ross gibi uzmanların önerdiği tümel kavram, önerme ve ilk ilkelere duyumdan başlayarak, tekilleri inceleyerek ve formları soyutlayarak ulaşmak anlamındaki klasik okumayı kabul edenlerden farklı yorumlar (Ross, 1954, 41-51, 481-487). Fârâbî'ye göre tümevarım, zaten kabul edilmiş bir tümel önermenin akıl yürütmedeki doğruluğunu kontrol etmek için onun altındaki cüzleri araştırmak (bu bazen türler –enva', bazen sınıflar –esnaf- bazen de tekilleri olsa da), onlardan hareketle kabul edilmiş olana ulaşmak anlamındadır.<sup>14</sup> Tümevarımın maksatları arasında tümel kavram, tümel önerme ve bilimin ilk ilkelerini sayan Aristoteles'in açıklamalarından farklı olarak tümevarım, aşağıda işaret edileceği üzere burhân sanatında tümel önermenin anlaşılması ve cedel sanatında ise tümel önermenin kontrolü işlevleri açısından tanımlanmıştır.<sup>15</sup>

## 2.2. Tümevarım-Tecrübe İlişkisi ve İlkelerin Nasıl Bilineceği Meselesi

Aristoteles'te tümevarımla elde edilen tümel kavram, önerme ve bilimin ilk ilkeleri meselesini Fârâbî'nin kasıtlı olarak tümevarımdan farklı bir süreçle ortaya koyup koymadığı incelenemez. Bu konunun oldukça kapsamlı olduğunu zikrederek meseleyi filozofun konuyla ilgili açıklamalarının yer aldığı *el-Fusûlu'l-Hamse*, *Kitâbu'l-Cedel*, *Kitâbu'l-Burhân*, *Aklın Anlamları* ve *es-Siyasetü'l-medeniyye* veya *Mebâdi'ül-Mevcudât* gibi eserler ışığında ele alalım. Fârâbî, *el-Fusûlu'l-Hamse*'de ilk öncülleri “düşünme ve çıkarıma dayalı olmayan öncüller” olarak “makbûlat, meşhûrat, mahsûsat ve el-makûlatu'l-uvel (ilk akledilirler/ilkelere)” şeklinde sayarak, elde edilmek bakımından onları tümevarımın kapsamından açıkça çıkartır (Fârâbî, 2018b, 36-38). Fakat filozof onların elde edilmesine yönelik bir açıklama yapmaz. Ancak Fârâbî, *Kitâbu'l-Cedel*'de tümevarımı ilmi ve cedeli olmak üzere ikiye ayırarak, ikincisindeki kullanımının tümel öncülün doğrulanması (tashihi), şöhretinin ve doğruluğunun açıklanması (tebyîni) için kullanıldığını işaret eder. İlmi tümevarım (ilmî istikrâ) ona göre burhân sanatında tümel öncülün manasının anlaşılması içindir, onun tashihi ve tasdikini sağlamak veya doğruluğunu beyan etmek için kullanılmaz. Zira filozofa göre ilmi tümevarımda tümel önermenin anlaşılmasının doğrulanması ve buna dair

yakîn oluşması sadece tümevarımla olmaz. Fârâbî bunun için öncelikle nefiste doğrudan ortaya çıkan (müntezia) ve daha önce var olan bir şeyden dolayı (zaten var olan öncüllerden hareketle) bunu mümkün sayar ve son olarak şöyle der: “*Buradaki bu mananın elde edilmesi istikrâya evvel emirde değil de ikinci olarak ancak nispet edilebilir. Zira buradaki istikrâ külli mananın fehmi (idraki) neticesinde meydana gelir.*” (Fârâbî, 1986c, 102). Bu ifade açıkça tümevarımın ilk ilkeleri elde etmek için kullanılmadığını fakat zaten var olan bu öncüllerin tashihi için kullanıldığını ortaya koyar. Bu açıklamalar *Kitâbu'l-Burhân*'da bilimin ilk ilkelerini ve kıyâsi sanatların öncüllerini bir kıyâsa dayanmadan elde etmek bakımından “doğal olarak elde edilenler (tabii)” ve “tecrübeyle elde edilenler (tecrübi)” şeklinde ayrılarak ilk gurubun (el-mebâdiu'l-uvel/ilkelere) (Fârâbî, 2012, 5) bizde doğuştanmış gibi var olduğu yahut onların nereden ve nasıl geldiğinin bilinmediği söylenir. Sonrasında tecrübeyle meydana gelen öncüllerin elde edilmesi konusunda şu açıklama yer alır:

“*Tecrübe ile meydana gelen öncüllere gelince bunlar, az ya da çok tikellerini duyumsamaya yönelik bizdeki bir kasıt sayesinde söz konusu kesinliğin kendileri hakkında meydana geldiği tümel öncüllerdir. Çünkü tecrübe, bizde zorunlu kesinlik oluşana kadar tümel öncüllerin yüklemelerinin onların tikellerinin her birinde bulunup bulunmadığını tespit amacıyla söz konusu öncüllerin tikellerini incelememiz ve tikellerin tümünde ya da çoğunda o yüklemeyi izini sürmemizdir. Çünkü o hüküm, o türün tümünü kuşatan bir hükümdür.*” (Fârâbî, 2012, 6).<sup>16</sup>

O, *Kitâbu'l-Burhân*'da tecrübe ile tümevarımın farkını şöyle açıklar: “*Bu (yani tecrübe) tümevarıma benzemektedir. Fakat onunla tümevarım arasında şu fark vardır: Tümevarımda tümel bir hükme dair zorunlu kesinlik meydana gelmezken, tecrübeye tümel bir hükme dair kesinlik meydana gelmektedir.*” (Fârâbî, 2012, 6).<sup>17</sup> Buradan hareketle, tek başına tümevarımın bilimin ilk ilkelerini ortaya koymak için yeterli bir akıl yürütme metodu olmadığı anlaşılmaktadır.<sup>18</sup> Nitekim tecrübeyle elde edilen öncüllerin başka sanatlardan alınması mümkündür

<sup>14</sup> Tümevarımın bu kullanımı açısından da tutarlıdır. Fârâbî dilin oluşumunu öğelerden başlayarak tümevarımsal bir açıklamayla ortaya koysa da, dilin genel yapısı ve parçalardan oluşan önermelerin analizinde tümdengelimle başvurur (Yeşil, 2019, 94 vd).

<sup>15</sup> Fârâbî'nin nakil kavramı üzerinden yeni bir tümevarım anlayışıyla Aristoteles'ten farklılaştığı iddiası için (D'arey, 2011, 125–176).

<sup>16</sup> Özellikle bu metin oldukça tartışmalıdır. Kimilerine göre genel olarak Aristoteles'in epagoge kelimesinin Arapça çevirisi hatalıdır (Fârâbî, 2020a, 66-67). Kimilerine göre ise bilinçli ve kesin bir ayırma işaret eder (Muhammed, ty, 39-42).

<sup>17</sup> Fârâbî aynı yerde tecrübe ve tümevarımın birbirini yerine kullanıldığını belirterek, lafza takılmadığını söyler. Ancak bu açıklamaya rağmen ikisi arasında fark olduğunu belirterek, tecrübeyi tümevarımdan daha kapsamlı bir şekilde kullanır.

<sup>18</sup> Fârâbî'nin *Kitâbu'l-Burhân* adlı eserindeki tecrübe-tümevarım ayırımına yönelik açıklamaları, filozofun farklı eserlerinde incelendiğinde ilk ilkelerin elde edilmesi bağlamında problemli bir meseleye dönüşür. Görebildiğimiz kadarıyla tecrübe-tümevarım terimlerinin farklı eserlerde birbirleriyle aynı mı, ayrı mı yoksa birinin diğerini kapsadığı şeklinde mi yorumlanmasına yönelik ek bilgilere rastlayamadık. *Ahkâmü'n-Nücum* gibi eserlerde tecrübenin zaruri bilgi oluşturmayacağı, oysa *Burhân* gibi eserlerde ise zorunlu bilgi oluşturacağı gibi farklı açıklamaların ilk başta çelişki gibi gözükse de dikkatli bir çalışmayla konusuna göre ele alınması zorunludur (Pirinç, 2020, 556 vd). Ayrıca *Burhân*'daki tecrübe ile kastın Aristoteles'in *İl.Analitikler* II. 19'daki ve genel olarak diğer eserlerindeki *emperia* kavramına karşılık kullanılıp kullanılmadığı da araştırılmalıdır. Öte yandan İbn Sînâ'da tecrübe kavramının daha açık bir şekilde kavuşturduğu söylenebilir (Ejeii, 2007, 21-36). Konumuz açısından bakılırsa, filozofun farklı eserlerinde bazı ilk ilkelerin verili olduğu, bazı alanlara göre ilk sayılabilecek diğer ilk ilkelerin ise tecrübeyle elde edildiği, bazen de farklı alanlardaki ilkelerin adeta ödünç alınarak kullanıldığı şeklinde açıklamalar mevcuttur. Bu konu başlı başına farklı bir araştırma konusudur. O nedenle konumuz açısından bakılırsa, tümevarımın tek başına tümel kavram, önerme ve bilimin ilk ilkelerini elde etmede Fârâbî tarafından

(Fârâbî, 2012, 47). *Aklın Anlamları* adlı eserinde Fârâbî tecrübeyle elde edilen bilginin kesinliğini, sadece tümevarım sayesinde mümkün görmeyerek, yıllarca sürekli olarak aynı konuyla ilgilenme ve tekrar ile kesin bilginin oluştuğunu belirtir (Fârâbî, 2010, 129). Bir anlamda pratik alanda akıl tecrübeden ibarettir (Yiğit, 2021, 338). Benzer şekilde *Tahsilü's-Saâde* adlı eserde insanın baştan beri kendinde bulunduğu ilk bilgilerden farklı olarak elde ettiklerinin *düşünmeyle, araştırmayla, çıkarsamayla, öğretme ve öğrenme yollarıyla* elde edilebileceğini söyleyerek tecrübe ve tümevarımı hiç kullanmadan meselenin yollarını genişletir (Fârâbî, 2018e, 1). Peki, bu farklı kaynaklar ışığında tecrübe-tümevarım ayrımını veya kullanımını nasıl anlamak lazım?

Fârâbî'nin ilk ilkeler meselesine yaklaşımı Aristoteles'in *İkinci Analitikler* II-19'da yer alan ilkelerin tümevarımla elde edildiği yönündeki klasik yorumundan farklıdır. Zira Rackham gibi bazı yorumcular Aristoteles'in *Nikhomakhos'a Etik* adlı eserden hareketle ilk ilkeleri bazen tümevarım, algı bazısının alışkanlık gibi yollarla elde edildiği şeklindeki ifadelerini klasik okumadan farklı yorumlayarak, çeşitli sanat ve alanlarda ilk ilkelerin başka yollarla elde edilmesini mümkün sayarlar (Aristoteles, 2014, 67 ve 68'deki ilgili dipnotlar). Klasik okumada *Analitikler*'deki ilk ilkeler yorumu esas alınıp, diğer metinler bu minvalde incelenirken, alternatif okumalarda *Nikhomakhos'a Etik* bağlamında ilk ilkelerin her alanda aynı şekilde elde edilmeyeceği iddia edilir. Fârâbî bu soruya doğrudan taraf olarak yüzyıllar önce ilk ilkelerin farklı şekilde bilinebileceğini ortaya koymuştur. Zira ona göre bazı ilkeler verilmiş gibi olan ilk ilkelerdir (mantığın ilkeleri gibi), bazı diğer alanların ilkeleri ise bu verili gibi olan ilkelerden hareketle farklı yollarla elde edilebilirler. Bu tavır ilk ilkelerin nasıl bilinebileceği sorusunu Fârâbî'nin Aristoteles'in klasik okumasından farklı olarak İskender Afrodisi'nin Aristoteles yorumu çizgisinde, ancak tam olarak onunla aynı olmayan bir yolla açıkladığına işaret eder. Zira Fârâbî, Rackham gibi uzmanlardan farklı olarak tümevarım yerine bazen tecrübeyi bazen de diğer başka yolları ön plana çıkartır. Buraya kadar olan verilerin birlikte toplanarak anlamlı bir okuması *es-Siyâsetü'l medeniyye veya Mebâdi'u'l-Mevcûdât* adlı eserden hareketle kanaatimizce yapılabilir. Bu eser sudur nazariyesine göre insan ve üst derecedeki akılların oluşumu (heyûlanî, bil kuvve, bil fiil, müstefâd) ile bu akıl derecelerinin Ayrık Akıllar'la (Faal Akıl) olan ilişkisinin açıklandığı pasajlar, tecrübe ve tümevarım ayrımını ilk ilkeler kurgusu bağlamında anlamlı bir çerçeve çizer.

Tıpkı güneşin görme için gerekli ışığı sağladığı gibi, Faal Akıl da insani aklın bütün kademelerini en düşük po-

tansiyelden en yüksek hale ulaştırır (Fârâbî, 2017, 42; Fârâbî, 2010, 133-136). Faal Akıl sadece insana bu düşünme yetkinliğine vererek "...bir güç ve ilke verir. Bu ilke, ilk bilgilerden ve nefsin düşünen, kısmında varolan ilk düşünülürlerden (ma'kûl) ibarettir...Faal akıldan nefsin düşünen gücüne akan ilk bilgiler ortaya çıkar (Fârâbî, 2017, 83-84)." Bütün bilmenin imkânı ve mantıksal düşüncenin çıkarıma dayanmayan ilkeleri olarak ilk ilkeler yanılmaz ve aşkın bir kaynak olan Faal Akıl'ın insana bahşetmesiyle elde edilmektedir. *Burhân* ve diğer eserlerde konu dışı kabul edilen meselenin ontolojik ve metafizik kurgusu buradadır. Zira nihai olarak insan varlığının bu dünyadaki amacı ve ahiretteki arzulanı es-saâdetü'l-kusvânın (ebedi mutluluk) elde edilmesi bile bu ilkeleri doğru anlayıp gerekli çıkarımları Faal Akıl'ın ışığında anlamakla mümkündür. Nitekim insan sadece Faal Akıl tarafından verilen ilk ilkeler ve bilgileri kullanarak hakikati bilebilir, saadete erişebilir (Fârâbî, 2017, 85-86). Platoncu verili bilgi/ilke/kavram kurgusunun Plotinos (MS. 205-270) süzgecinden geçmiş ve Aristoteles ile Platoncu geleneği uzlaştırma çabalarının bir ürünü olarak bu düşünceler doğrudan ilk ilkelerin Faal Akıl'dan verildiğini ancak her insanın doğası gereği bunları alma yetkinliğinde eşit olmadığıyla devam eder.<sup>19</sup> Yaratılış, her insana farklı yetenekler, ustalıklar ve zihni düzeyler bahşettiği için, bazı insanların ilk ilkeleri kavramaları mümkün değildir. Nasıl delilerin akıllılardan farklıysa, Fârâbî'ye göre normal insanlar arasında da ilk ilkeleri kavramak açısından çeşitlilik söz konusudur. Dolayısıyla ilk ilkeleri kavramaya ontolojik olarak yetkin olmayanların, saadete erişmeleri de söz konusu değildir (Fârâbî, 2017, 87). İlk ilkelerin kavranmasında da farklılıklar olabilir. Nazari olarak bazıları Faal Akıl'dan bu ilkeleri tam alamazlar, ancak uğraştıkları sanat dalı her neyse, o alanda ilkelerini belli bir oranda kavrayabilirler. Bu noktada, bir işi çokça yapmış olmaktan kaynaklanan, saç sakal ağartmışlıktan dolayı, niçin öyle olduğu bilinmeksizin, sırf bu tecrübeye dayalı olarak bir tespit ve ilke kullanımını sanata uygulamak mümkündür. Bu ise tümel öncülün altındakileri kontrol etmek anlamındaki bir tümevarım kullanımını aşmaktadır ve ondan farklıdır. Kimisi Faal Akıl sayesinde varlıkların ilke ve mertebelerini vd. ya tasavvur eder, düşünür; ya da hayal eder. İlk yol özleri bilmeyi, ikinci yol ise taklidi yoldur. Doğrudan görme varlık ilkelerini, vd. verili olmasına bağlıdır (Fârâbî, 2017, 99). İlk ilkelerin nazari olarak tam bilinmesi ile "tecrübeye" dayalı olarak bilinmesi arasında şeyin aslı ve şeyin resmi kadar büyük farklar mevcuttur. Akıllı son yetkinliğine ulaştıran ise ancak ve ancak Faal Akıl'dır (Fârâbî, 2020b, 120).<sup>20</sup> Bir başka ifadeyle Aristoteles'in tümel kavram, tümel önerme ve bilimin ilk ilkelerinin tümevarımla elde edildiği yönündeki yorumlamayı

kullanılmadığı anlaşılmalıdır. Bu ise Aristoteles'in klasik okumasından farklı olarak İskender Afrodisi gibi şârihlerin yorumlarıyla örtüşen bir tutumu Fârâbî'nin yeniden temellendirdiği şeklinde anlaşılabilir.

<sup>19</sup> İskender Afrodisi bu konuyu şöyle açıklar: "Aksiyonların elde edilmesine katkı sağlayan tümevarıma gelince, o kastedilen şeyin ne olduğunu ayırtırmak için kullanılır, tümeli kanıtlamak için değil, çünkü bu (tümel) düşünülür düşünülmez kendiliğinden ortaya çıkar, bu (tümevarım) artık ne diyalektiktir, hatta ne de kelimenin tam anlamıyla tümevarımdır." (Aphrodisias, 2001, 87, 5-15, 93). Faal aklın "Tanrı" olduğu iddiası için (Schroeder, 1981, 215-225, 223).

<sup>20</sup> Fârâbî'nin tümel ve faal akıl ilişkisi hakkında detaylı bilgi için (Yıldırım ve Kubilay, 2020, 89-105).

Fârâbî kabul etmemektedir.<sup>21</sup> Bu konuda Fârâbî'nin, farklılıklarını göz önünde bulundurarak, İskender Afrodisi gibi, tümel kavramın oluşmasında tümevarımı yeterli saymadığı anlaşılmaktadır. Ancak Ayrık ilk akılı Afrodisi Tanrı olarak görürken, Fârâbî'nin bunu kabul etmemesi gibi temel farklılıklar söz konusudur.<sup>22</sup>

### 3. Tümevarım, Tümdengelim ve Temsilin Farklılıkları ve Beş Sanattaki Kullanımları

Fârâbî, *Kitâbu'l-Cedel* kitabında tümdengelimsel kıyâslar ile tümevarım arasındaki yapısal farklılıklara değinir. Tümdengelimsel kıyâslar tümelden tekile yahut gelden özele doğru ilerleyen ve eşitten eşite doğru ilerleyen olmak üzere iki şekilde olabilir. Filozof; “*Her insan bir hayvandır, her hayvan bir bedendir/cisimdir, öyleyse her insan bir cisimdir/bedendir*” şeklindeki örneği tümelden tümele doğru ilerleyen kategorik kıyâs örneği olarak verir. Yine “*her insan gülerdir, her gülen bilim öğrenebilir olandır, öyleyse her insan ilim öğrenebilir olandır.*” örneğini ise eşitten eşite yönelik giden bir kategorik kıyâs örneği olarak verir (Fârâbî, 2019a, 105). Oysa yukarıda da belirtildiği gibi tümevarım her zaman tekillerden tümele doğru ilerler (Fârâbî, 2019a, 105). Fârâbî *Hatâbe* kitabında kıyâsların (tümdengelim) nasıl olduğunu şöyle açıklar:

*“Her kıyâs iki öncülde oluşur; ne daha az ne de daha fazla. İki öncülün bağlantısı, tek bir parçadaki (yani orta terimdeki) ortaklıklarıdır ve bunlar biri küçük diğeri de büyük olmak üzere düzenlenirler. Bunlardan birisi (yani büyük öncül) kıyâsa, kendisinden sonucun gerekmesinin zorunlu olmasını sağlar, diğeri (yani küçük öncül) ise sonuç ile sonucun gerekmesinin zorunlu olmasını sağlayan (büyük öncül) arasındaki birleştiricidir. Her birinin niceliği tümel ya da tikel, nitelikleri ise olumlu ya da olumsuz olur. Maddeleri ise önermelerin, kendileri hakkında ve kendilerinden oluştuğu var olan şeylerdir. Bu önermeler birleştirildiklerinde öncüller olurlar.”* (Fârâbî, 2019b, 87).

Tümdengelim yapısal olarak iki öncül ve bir sonuçtan oluşan, büyük, küçük ve orta terimin yer aldığı bir akıl yürütme türü olduğunu belirten bu pasaj, tümevarımdan

yapısal olarak nasıl bir farka sahip olduğunu belirtmek için konumuz açısından yeterlidir. Fârâbî'ye göre tümdengelim dayalı kıyâslar, kurallarına riayet edildiğinde ve “yakiniyyat” türü öncüllerden kurulduğunda “burhân”ı oluşturur. Tümevarımla yakiniyyat türü öncüle tek başına ulaşamaz (Özturan, 2013, 135-158). Burhânî ispat ise ancak tümdengelim ile mümkündür. Bu konunun Aristoteles açısından önemli bir fark olduğunu belirtmek gerekir. Zira Aristoteles ispat için tümdengelim ile tümevarımı birlikte kabul eder. Öte yandan cedel, meşhûr öncüllerden oluşan tümevarımsal bilgilerden kurgulanabilir. Cedelin amacı ispat değil, üstün gelmektir. Nitekim öncülü makbûlattan ve maznûnattan olan kıyâslar da retorik sanatında kullanılırlar.<sup>23</sup> Temel fark, yakini öncül de öncülün çelişiminin yanlışlığı kesin iken, diğerlerinde zâtî gerçekliğe dayanılmadığından çelişmezlik üzerinden kurgulanamazlar, bu yüzden zannîdirler (Özturan, 2013, 153 vd).<sup>24</sup>

Fârâbî *Kitâbu'l-Hatâbe (veya Hitâbe)* adlı eserinde temsili ise şöyle tanımlar: “*Örnekleme (temsil), bir şeyin benzerindeki varlığı, şeyin kendinde varlığından daha bilinir olduğunda, benzerinde bulunması nedeniyle, bir şeyin belirli bir şeyde bulunduğu insanı ikna etmektir.*” (Fârâbî, 2019b, 101). Bu anlamda tümevarım parçadan bütüne yöneliktir, parçadan parçaya yönelik olan temsilden yapısal olarak farklıdır.<sup>25</sup> Söz konusu yapısal farklılık yüklemleme teorisi açısından da devam eder. Fârâbî bunu *İsâgûcî* eserinde temsil ve tümevarımda tümel kavramın nasıl kullanıldığını ortaya koymak açısından açıklar ve öncelikle tümel ile tikel arasındaki ayrıma değinir: “*Tümelin özelliği (doğası) iki veya daha çok şeyin kendisinde benzeşmesidir. Tekil/şahıs ise, kendisi bakımından iki şey arasında bir benzeşmenin olmasının asla mümkün olmadığı şeydir.*” (Fârâbî, 2018c, 60). Sonrasında ise konu, mantıktaki yüklem açısından bağlanır: “*Yine tümel, birden çok şeye yüklenme özelliğine sahipken; tekil, birden fazla şeye yüklenme özelliğine sahip olmayandır.*” (Fârâbî, 2018c, 60). Bu ifadeler Aristoteles'in *Yorum Üzerine* adlı eserindeki açıklamalarla örtüşür. Aristoteles yüklem olabilme açısından tümel ile doğası gereği pek çok şeye yüklem olabileni, tekil ile de böyle olmayanı kastettiğini belirterek, “*Her insan beyazdır/Hiçbir insan beyaz değildir.*” önermelerini tümele, “*Bu adam beyazdır/Bu adam beyaz değildir.*” önermelerini ise tikel önermelere örnek verir (Aristototele, 1995a, 6-17a25,17b15 vd). Fakat Aristoteles bu eserinde tümevarım ile yüklem arasında bir

<sup>21</sup> Aristoteles'ten farklı olarak ilk ilkeleri bilme konusunda İbn Sînâ da, detayları farklı olsa da, Fârâbî gibi tümevarımı yeterli bulmayarak metodik bir tecrübeyi ön plana çıkartır (Tahir ve Mushtaq, 2016, 51-52). Bu anlamda Fârâbî'nin İbn Sînâ'dan önce önemli bir ayrımı ortaya koyduğu söylenebilir. İbn Sînâ'nın ve İbn Rüşd'ün konuyla ilgili görüş ve eleştirileri için (Taylor, 2005, 29-51).

<sup>22</sup> Fârâbî'nin tecrübe ve tümevarım ayrımını tıp, biyoloji vs. gibi alanlarda nasıl anladığı mevcut metinler ışığında net anlaşılamamaktadır denilebilir. Sadece *Ahkamü'n-Nücûm* adlı eserde nadir olaylarda tecrübenin yakini bilgi vermediği bilgisi bize bu konuda bir ışık tutabilir. Bu sebep ve sonuç ilişkisinin net gözlenememesi olarak ifade edilebilir. Oysa İbn Sînâ tecrübe ve tümevarım (tam ve eksik) ayrımı daha net bir biçimde yaparak, tıp gibi uygulamalı alanlarda nasıl işlevsel olabileceğini daha kapsamlı açıdan temellendirmeye çalışır. Yine burada da tecrübenin tam bilgi vermesi, sebep sonuç ilişkisi üzerinden açıklanır (Kaya, 2013, 357). Heer, bu ayrımın Fârâbî'de de olduğuna işaret ederek, Fârâbî'nin bu konuyu açıklamadığını ancak İbn Sînâ'nın bu açıklamayı daha kapsamlı yaptığını, detaylarda farklılık olsa da Gazzâlî'nin bu temelde onu kapsamlı olarak bir metot şeklinde kabul ettiğini belirtir (Heer, 2007, 1-7). Uygulamalı bilimlerde müzik de sayılabilir. Müzik'te tecrübenin rolü için (Nurfer, 2021, 3-17).

<sup>23</sup> Retorikteki öncüller konusunda önemli bir tartışma için (Baba, 2018, 81-179).

<sup>24</sup> Fârâbî'nin şartlı kıyâs yapısında tümevarım kullandığına dair bir örnek üzerinden analiz edilir ve en azında bir örneği başarılı bulunmaz (Fârâbî, 2020a, 66 vd).

<sup>25</sup> Türkçe *paradeigma* kavramının karşılığı olarak analoginin mi örnek teriminin mi daha doğru olduğu konusunda önemli bir tartışma için (Tekin, 2019, 339-362).



bağ kurmazken Fârâbî, *İsâgûcî* adlı eserin devamında tümevarım ve temsilin yüklemleme teorisi açısından nasıl bir yapısal farka sahip olduğunu şöyle açıklar:

“Önermenin konusu tümel, yüklemi tekil veya tekiler olabilir; ‘insan Zeyd’dir’ ve ‘insan Zeyd, Amr ve Halid’dir’ sözümüzde olduğu gibi. Bu iki türdeki önermeler, kıyâsa dönüştürülebildiklerinde temsil/analoji ve istikrâda/indüksiyonda kullanılır; yüklemi tek bir şahıs olan temsilde, yüklemi pek çok şahıs olan ise, istikrâda olmak üzere.” (Fârâbî, 2018c, 62).

Şu hâlde tümevarım ve temsil arasındaki en temel farklardan birisi de yüklem sayıdır. Peki, temsil de tümevarım gibi tümel öncülün tasdiklenmesinde kullanılır mı? Zira tümevarım ve temsil yapı bakımından farklı olsalar da, tümevarımın ilk aşamaları temsilden ibaret değil midir? Filozof *Mantıkta Kullanılan Lafızlar*’da tümevarım ve temsil arasındaki ilişkiye dair önemli bilgiler verir. Buradaki açıklamalar *Kitâbu’l-Cedel*’deki tümevarımın işlevi yani kabul edilen tümel önermeyi doğrulamak için yapılan tümevarımın sayıca bazı ya da bir kısmı düzeyine indiğinde temsil olarak isimlendirilmesi gerektiği yönündedir. Bir kısmına yukarıda da işaret ettiğimiz pasajın tamamı şöyledir:

“Belli bir konunun tikellerinin, bu konu hakkında verilen hükmün doğruluğunu açıkça görmemiz amacıyla açıklamak üzere araştırılması “tümevarım” (istikrâ) olarak adlandırılır. Konunun tikellerinden biri veya tikellerinin az bir kısmı alınır bu, tümevarım olarak adlandırılmayıp, ‘örnek/örneğin alınması’ (misal) olarak adlandırılır. Bu şekilde ‘tümevarım’ ve ‘örnek’, şey hakkında tasdik meydana gelmesinde faydalı olur.” (Fârâbî, 2016, 66).

Yani tümeli onaylamak için yapılan bir araştırmada tümevarımın yansira temsil (misal, örnek) de kullanılabilir. Akıl yürütme yönü ve yüklemleme açısından farklı olsalar da tümevarım ve temsilin tümeli tasdik etmek için kullanılabileceğini belirten filozof mühim bir noktaya işaret etmektedir. Fakat kanaatimizce bu diyalektikte tümevarımın kullanımı ve işlevi ile retorikte entimem kıyâs ve temsilin kullanım ve işlevinin bir benzerliği olarak yorumlanmalıdır. Aksi halde cedel sanatında temsilin kullanılması söz konusu olacaktır. Nitekim yukarıdaki alıntıyla örtüşür şekilde Fârâbî, *Kitâbu’l-Cedel*’de, muhatabın bazen soyut olan tümel kavramı araştırmasında konuyu anlamayabileceğini belirtir. Konunun kavranması açısından böylesi durumlarda tümel bazen tikellerinde incelenebilir. Tümelin hayalini oluşturmak için tekillerin sayısı ne kadar artırılırsa, muhatabın konuyu kavrama olanağı da artacaktır. Dolayısıyla hem tümevarım hem de temsil bu açıdan birbirleriyle benzeşirler (Fârâbî, 2016, 66). Bu anlamda bazen temsili cedelde tümel önermeyi onaylamak açısından tümeva-

rımın ilk aşamaları olarak yorumlamak gerekir. Fârâbî, *Kitâbu’l-Kiyâs*’ta tümevarım ile temsil arasındaki farkı, “istikrâda hüküm, külliye ait cüzlerin tamamında veya ek serisinde olur. Temsil ise bir tek cüzde geçerlidir fakat bu cüzi istikrâdaki gibi cüzlerin tamamında ya da çoğundaymış gibi farz edilir.” (Fârâbî, 1986a, 37) diyerek ortaya koyar. Bir başka ifadeyle temsille yapılan tasdikte, mesele sadece orada kalmayarak, kalan tekillerde de durumun öyle olduğunun varsayılması gerekmektedir. Benzer şekilde Sokratik mirasta da “bu kalanlarda böyledir” şeklinde bir varsayım temsili çıkarımlarda kullanılır (Akbay, 2022). Yine bu tanımlamalar, külli bir hükmün altındaki cüzleri tasdik etmek için yapılan bir araştırma açısından tümevarım ve temsili kıyaslayarak ortaya koymaktadır. Fârâbî, *Kitâbu’l-Cedel*’de de benzer bir açıdan tümevarım ile temsil arasındaki farka değinir. Bu eserde cüzler arasındaki benzerlikten hareketle yapılan çıkarımın temsil olduğu, benzerliklerden hareketle cüzlerden tümele yönelik akıl yürütmenin ise tümevarım olduğu tekrar edilir. Ayrıca, pek çok benzerden hareketle yapılan tümevarımda külli bir kaideye ulaşılmadığında da yine bu çıkarımın eksik, tüme ulaşıldığında ise tam tümevarım olduğu: “ama bu istikrâ bizim istikrâ dediğimiz türden farklı bir şeydir.” (Fârâbî, 1986c, 98) şeklindeki bir açıklamayla tamamlanır. Burada da tam ve eksik tümevarım ayrımının yeniden gündeme geldiği belirtilmelidir. Fakat açıkça ister tam ister eksik tümevarım olsun, yapısal olarak temsilden farklıdır. Bununla beraber Fârâbî’ye göre temsilde araştırma bazen istenildiği gibi sonuçlanmaz. Bu bazen kişinin benzerlerin çoğunluğunu incelese de hepsini bitirememesi, araştırılan konunun incelenemeyen öğelerinin saklı kalması ve aynı zamanda benzerlerin benzerliklerini genel bir terim altında toplayacak bir tümel olmaması, ruhta bulunan anlamların dağınık olması gibi sebeplerden olabilir. Filozofa göre böyle durumlarda da “benzer şekilde diğerleri de böyledir.” (Fârâbî, 2019a, 105-106) şeklinde söylemek şarttır. Aynı şekilde ister tüm tekilleri tüketmeyen bir tümevarımın amacı, onlara ortak bir tümel ad bulunamadığı için isterse de ruhtaki var olan tümelin farkında olunmadığı için olsun, farklı bir tümevarım olarak isimlendirilemez. Fârâbî’ye göre Aristoteles böyle bir durumda diyalektikçinin bir isim yahut tümel kavram koyarak tartışmada ortaya çıkabilecek yanlışların önüne geçilebileceğini savunduğunu belirtir. Bu tür tümevarımda da aslında amaç ruhta zaten var olan, ama gizli kalmış olan tümel öncülü kavramaktır (Fârâbî, 2019a, 106). Bu anlamda tümevarım ve temsilin gizli kalmış olan tekilleri araştırmak için “bu kalan tekillerde de böyledir” şeklinde bir varsayımda bulunması gerekir.

Aristoteles gibi Fârâbî de temsilin retorikte kullanıldığını açıkça belirtir. Bu filozofun ifadesiyle temsilin retorikteki kullanımını “bazen pek çok tekilden bir başka tekile doğru” şeklinde olabilir yahut da bazen “tek bir tekilden bir diğer tekile doğru” (Fârâbî, 2019a, 105) olabilir. Temel fark, temsilde tümele yönelik bir istikamet olmamasıdır. Nitekim *Kitâbu’l-Cedel*’de de filozof “tümevarım bazı benzerlerden bir benzere doğru bir hareket değildir” (Fârâbî, 2019a, 105) der. Zira filozofa göre tekillerden bir

başka tekile geçiş, aralarındaki benzerlik sayesinde. Fârâbî bu hareketin parçadan parçaya yahut tekilden tekile olduğunu ve bu tarz geçişlerin temsil grubu içinde değerlendirilmesi gerektiğini söyler (Fârâbî, 2019a, 105). Şu hâlde temsil, benzerden benzere geçiştir. Fakat temsili olarak elde edilenlerin türün altındaki kontrol edilemeyen tekillerde de böyle olması gerektiği kabul edildiğinde, artık temsilden hareketle tümevarıma geçilmiştir denilebilir.

Halk nezdinde örneklemeye temsil veya kıyâs denildiğinden bahseden Fârâbî, ismi ne olursa olsun kuruluşu açısından öncüllerinin ve öncüllerinin niceliğinin ikna etmeyi öncelmesi gerektiği görüşündedir (Fârâbî, 2019b, 77). Bu, yaygın ve yerleşik görüştekileri doğru anlamayı ve ikna açısından bunları kullanmayı gerektirir. Bu anlamda retorik bir kıyâs olarak temsilde iki şey arasındaki benzerlik herkes için ortak ve yaygın olmalı, ilk görüşte bu benzerlik kavranmalı, fakat iki şeyin benzeştikleri yön örtük tutularak gerekmedikçe ifade edilmeden kullanılmalıdır (Fârâbî, 2019b, 101).<sup>26</sup> Retorikteki kullanımları açısından bakıldığında temsilin örtük kıyâs (entymeme) ile birlikte kullanıldığı görülmektedir. Fârâbî, amacı ikna olan retorik sanatında öncüllerin bazen örtük kıyâslarda bazen de temsili kıyâslarda kullanıldığını belirtir.

Filozof konunun önemini ve öncelik sırasını diğer sanatlarla karşılaştırarak şöyle açıklar: "...örtük kıyâsın retorikteki yeri burhânların bilimlerdeki, kıyâslamaların da cedeldeki yeri gibidir. Örtük kıyâs retorik bir kıyâs, örnekleme de retorik bir tümevarım gibidir." (Fârâbî, 2019b, 79). Şu hâlde temsil, retorikte bir tümevarım işlevi görmektedir. Benzer şekilde Aristoteles de temsilin bir tür tümevarım olduğunu kabul eder. Kullanım açısından kanıt önermesi eğer birtakım benzerler üzerine kurulursa diyalektikte tümevarım, retorikte ise temsil olarak adlandırılır (Aristotle, 1995e, I, 2, 1356b1 vd). Fârâbî'nin beş sanattaki kullanımları açısından tümevarımın diyalektikte ve retorikteki temsil ile olan ilişkisine yönelik açıklamaları uyumludur (Fârâbî, 2019b, 103). Zira tümevarım nasıl cedelde tümdengelim ile birlikte kullanılıyorsa, retorikte de temsil entimem kıyâslarla birlikte kullanılır. Retorikte entimem kıyâslar tümdengelimle dayalıdır, yine retorikte temsil kullanımı ise bir tür tümevarım gibidir (Aristotle, 1995e, I, 2, 1356b1 vd). Ancak tespit edebildiğimiz kadarıyla en temel fark, Aristoteles tümevarımı *Analitikler*'de kıyâsla birlikte bir kanıt yöntemi olarak kabul edip kullanırken, Fârâbî'nin tek başına tümevarıma yönelik bir kanıtlamayı kabul etmemesidir. Bu, iki filozofun tümevarımı kendi mantık sistemlerinde farklı

yorumladıklarına yönelik temel bir meseledir.

Fârâbî, temsil, tümevarım ve tümdengelimini birlikte kullanılabileceğini söyleyerek buna dair çeşitli eserlerinde örnekler verir. *Kitâbu'l-Kıyâs*'ta hükmü bilinenden hareketle hükmü bilinmeyene geçişi nakil (nakle) olarak isimlendiren filozof, semâyı (gökyüzünü) canlılara benzeterak araştırmayı temsil sayesinde, ardından söz konusu canlıları tek tek araştırarak onların muhdes olduklarını (sonradan yaratıldıklarını) tespit etmeyi ise tümevarıma dayanarak bulunabileceğini; bu iki öncülden hareketle "semânın muhdes" olduğunun anlaşılacağı görüşündedir (Fârâbî, 1986a, 45). Aynı eserde, arının erkek ve dişiden meydana gelip gelmediği araştırılırken, öncelikle onun bir canlı olduğu bulunur. Canlı teriminin kaplamadaki diğer cüzler tümevarımla araştırılır. İnsan, at, koyun, eşek ve köpek vd. erkek ve dişiden oluştuğu tümevarımla anlaşılabilir. Onların her birinin erkek ve dişiden oluştuğu ortaya konulur. Sonrasında arının da erkek ve dişiden oluştuğuna hükmedilir. Fârâbî, bu yapıyı tümevarım ve kıyâsın birlikte kullanıldığına yönelik bir örnek kabul eder. İnsan, at, inek vd. erkek ve dişiden oluştuğunu araştırma tümevarımla gerçekleşir. Sonrasında "Tüm canlılar erkek ve dişiden oluşur, arı da canlıdır, o halde arı da erkek ve dişiden oluşur." şeklinde bir tümdengelimli kıyâsla bunu ispatlar (Fârâbî, 1986a, 40). Bu bir duvarı inceleyerek onun maddeden oluştuğunu görüp, bir eser olduğu için âlemin de maddeden oluştuğuna hükmetmek gibi şahitteki bir hükmün gaipte bulunabileceği şeklinde kullanılabilir (Fârâbî, 1986a, 48).

Öte yandan *Kitâbu'l-Cedel* adlı eserde filozof, karmaşık argüman kurgulama adına temsil, tümevarım ve tümdengelimini birlikte kullanımına dair meseleyi şartlı kıyâslarla da bağlayan bir başka örnek daha verir. Bu örneğe göre "Bütün gezegenler küre şeklindedir." tümel önermesine ulaşmak için öncelikle bizim kendi gezegenimizin küre şeklinde olduğunu biliriz. Temsili olarak benzerliklerden hareketle diğer gezegenlerin de küre şeklinde olduğuna hükmedebiliriz. Zira ayın küre olması gibi zühre, güneş ve utarid ve vd. gezegenler de küredir. Çünkü hepsi "gezegen" ortak terimi altında birleşebilirler. Filozof burada gezegenler arasında tek bir benzerlikle yetinmeyip benzerliği artırarak tümevarıma ulaşamayacağını, tek bir benzerlikle temsilin sağlıklı olamayacağına işaret ederek meseleyi şartlı öncülle şöyle tamamlar: "Eğer ay küre şeklindeyse ve güneş zühre, utarid müşteri, merih ve Zühal de ay gibi gezegenlerse, hepsi de küredir." (Fârâbî, 1986c, 99). Fârâbî'ye göre buradaki akıl yürütme kıyâs, tümevarım ve temsilden oluşur.

<sup>26</sup> Fârâbî (2019a, 102) buranın devamında şunları ekler: "Benzerlik (şebih) sadece lafızda ya da lafzın şeklinde olur, anlamda ise benzer olur. Anlamda benzerlik, ya iki şeyin, araz ya da onun dışında başka bir şeyden ikisini kapsayan tek bir anlamdaki ortaklığıyla veyahut iki şeyin nispet edildikleri iki şeye tek bir nispetle ya da benzer iki nispetle nispet edilmeleri ile olur. Bu da ya ikisinin tek bir şeye tek bir nispetle nispet edilmesi ya da ikisinden birinin başka bir şeye, o başkasının başka bir şeye nispeti gibi nispet edilmesiyle olur. O ikisinden her biri ya yakın ya da uzak bir benzerlik; örneğin Zeyd ve Amr'ın insanlık, hayvanlık ve cisimsellik açısından benzeşmeleri böyledir. Bu iki şeyden biri için bulunan bir şeyin aynıyla başka bir şey için de var olması gerekir. En güçlü benzerlik, şeyin anlam için tümüyle ya da çoğunlukla mevcut olması durumuna göre, o şeyin, başkasıyla benzeştiği anlam yönünden o ikisinden biri için var olmasıdır. Bu böyle olunca, örnekleme neredeyse kıyâs ya da örtük kıyâs olur ve örnekleminin tanımından çıkar... Sonra, bunun ardından, ikinci şey birinci şey, ikincinin benzerliği mümkün olan anlamlardan rastgele herhangi biri yönünden benzer olursa o şey birinci şeyde o anlam yönünden mevcut olmasa bile -ki bu böyle olmayabilir-, sayet bu durum örneklemede gerçekten gizli olmazsa onda karşı çıkma yeri çok olur. Bundan sonra iki şey lafızda benzeşebilir. Konuşanın bunlar içerisinden özellikle durumu dinleyicilerce gizli kalani seçmesi gerekir. İşte bunların hepsi ikna edicilerdir ve retorikte kullanılır."

Yine *Kitâbu't-Tahli'l*'de şehrin parçaları ile beden parçaları ve nefsin kısımları benzetilerek, tıpkı beden organlarından veya şehrin cüzlerinden hareketle nasıl bu ikisi tanımlanıyor, benzer şekilde nefis de tanımlanmaya çalışılır. Söz konusu benzerlikler temsili temeldeyken, kısımların araştırılması tümevarımla yapılmaktadır. O halde tümevarımsal olarak başta kabul edilen tümel kavramın tanımlanması veya tümel bir hükmün elde edilmesi mümkündür (Fârâbî, 1986b, 126). Bu örnekler farklı eserlerde mevcuttur. Sonuç olarak temsil, tümevarım ve tümdengelim çeşitli şekilde birlikte kullanılmaktadır.

#### 4. Tümevarımın Eğitim-Öğretimdeki Kullanımı ve Faydaları

Fârâbî, *Mantıkta Kullanılan Lafızlar* adlı eserinin 7. Bölümünde öğretim yöntemleri başlığında tümevarıma yer verir. Bir öğrencinin araştırılan bir konuyu kavraması için öncelikle lafızları, tanımları, tanımın parçalarını, tekiler ve tümelleri, konunun betimsel tanımlarıyla özelliklerini, ileneklerini, araştırılan konunun benzerleri ve eşdeğerlerini, bölme ve örneklerini bilmesi gerektiği vurgulanır. Sonrasında bunların bilenebilmesi için tümevarımın bilinmesinin de gerekli olduğu söylenir (Fârâbî, 2016, 61). Genel çerçevesiyle eğitim ve öğretimde nelerin gerekli olduğunu açıklayan Fârâbî, kıyâsı diğerlerinden ayırarak, diğer hazırlıkların konunun kavranmasına faydalı olduğunu belirtir. Zira kıyâs sadece tasdik oluşturmak için kullanılır ve diğer hazırlık için gerekli olanlar meselenin tasavvur edilmesine yardımcı olurlar. Tasdik ise bir talep doğrultusunda gerçekleşir. Eğer mesele kendiliğinden bilinir halde değilse, bu aşamada kıyâs kullanılır (Fârâbî, 2016, 61). Şu hâlde araştırılan bir konunun anlaşılması için gerekli olanlar, konunun anlaşılmasını sağlayanlar ve kıyâs eğitim ve öğretimin üç boyutunu oluşturur. Tümevarım ve temsil ise, Fârâbî'ye göre her üç boyutta kullanılabilir ve fayda sağlar. Zira bir konunun anlaşılması hem tümevarımla hem de temsille kolaylaşır. Tasdik de yine tümevarım ve temsille gerçekleşir. Yine bu iki yöntem meselenin anlaşılmasında fayda sağlar. Zira tümevarım, temsil ve tümdengelim (kıyâs) diğerlerinden farklı olarak tasdik oluşturma özelliğine sahiptir (Fârâbî, 2016, 61).

Filozof bu açıklamaların ardından özel olarak tümevarımın bir hükmün konu hakkında doğru olup olmadığını teyit için bu yöntemin önemine işaret eder. Eğitim ve öğretim veya tasdik doğruluğunu teyit açısından konunun kapsamındaki tikeller incelenebilir. Bu ya tam ya da eksik tümevarımla mümkündür. Yine yukarıda da belirtildiği üzere, araştırılan konunun tamamı değil de biri veya az bir kısmı incelenirse bu temsil, fazlası ve tamamı incelenirse tümevarım yapılmış olacaktır. Her ikisi de eğitim ve öğretimde tasdik anlaşılması için kullanılabilirler (Fârâbî, 2016, 61). Öte yandan eğitimde ya da diyalektik bir tartışmada, muhatap eğer soyut tümeli anlamazsa, tümeli kavratmak için tekilerinden bazıları örnek gösterilerek, konu muhatapın hayalinde canlandırılır. Fârâbî bu manada tekilerin ne kadar artırılırsa, tü-

melin kavranmasının da o kadar kolaylaşacağını belirtir. Zira tekiler, duyuma açık ve kavranması kolay örnekler olarak tümevarımla daha kolay araştırılabilir. Benzer şekilde unutulmuş bir konunun aynı yolla tekrar hatırlanması da mümkündür. Tümevarım, her iki açıdan muhatapın konuyu kavramasını kolaylaştırır (Fârâbî, 2016, 66-67).

*Mantıkta Kullanılan Lafızlar*'da geçen üç aşamada tümevarımın faydası *Kitâbu'l-Burhân*'da farklı açıdan tekrar edilir. Burhânî bir tartışmayı kavramada, kişilere genel/tümel öncüllerin kabul ettirilmesi için yine konunun tikellerine tümevarım uygulanır. Bu haliyle tümevarım, kabulü zorunlu olan öncülleri kavratma yönüyle de burhân sanatında fayda sağlar. Ayrıca, lafzın anlamını kavramadığı için tümelliğini kavramayan muhataba söz konusu mananın onda oluşmasını sağlayacak şekilde tasvirler ortaya konulur. Fârâbî şeyin tikellerinin onu anlatanlardan biri olarak sayarak, yine tümevarıma başvurmayı gerekli görür (Fârâbî, 2012, 62). Öte yandan tümevarımın cedelde kullanımı yukarıdaki açıklamalarla örtüşür. Cedeli bir tartışmada örnekleri çoğaltmak için tümevarım kullanımı, insanın konuyu kavramasını kolaylaştırır (Fârâbî, 1986c, 101). Buradan retorik sanatında tümevarımın yaptığı işlevi yerine getiren olarak görülen temsilin entimem kıyâslardan sonraki kullanımının kıyâs yapısını pekiştirmek açısından fayda sağladığı söylenebilir.

#### 5. Sonuç

Bu çalışmada, Fârâbî'nin tümevarımı nasıl anladığı, tanımladığı ve kendi mantık sisteminde kullandığı analiz edilmeye çalışılmıştır. Fârâbî'ye göre tümevarım, "parçadan/cüziden bütüne/külliyeye" yönelik yapıyla tümdengelim ve temsilden farklıdır. Ancak Fârâbî, klasik Aristoteles okumasından farklı olarak tümevarımın tek başına tümel kavram, önerme ve bilimin ilk ilkelere elde edilmesinde temel yöntem olarak görmez. O, bütün bilimlerin temelinde olan mantığın ilk ilkelerinin, doğuştan verilmiş gibi olan ilk ilkeler veya tümel öncüller olduğunu savunarak, onların Faal Akıl tarafından insana verildiğini iddia eder. Filozof diğer alanlardaki ilkelerin ise buna dayalı olarak tecrübe başta olmak üzere farklı şekillerde edinilebileceğini savunur, bu anlamda tümevarımı tek başına tümele ulaşmak için yeterli görmeyerek, bu probleme akıllar nazariyesi temelinde tecrübe ve bazı diğer yöntemler üzerinden cevap verir. Fârâbî'ye göre tümevarım, burhân ve cedelde iki işleve sahiptir: Tümevarım burhânda tümel öncülün anlamını kavramak için kullanılır. Burhân sanatında tek başına tümevarım tasdik ve kesinlik ortaya koymak için kullanılamaz. Bu zihinde zaten var yahut yakînî olan öncüllere dayalı tümdengelimsel kıyâsla mümkündür. Cedeli kullanımda ise tümevarım, zaten var olan ve kabul edilmiş bir külli öncülün tasdiki için cüzlerinin araştırılması açısından kullanılır. O, bu amaçla tümevarımı bazen tam ve bazen eksik (ğayr-i tam, bazen de nâkıs) olmak üzere ikili bir tasnife tabi tutar. Bu ayrımla Fârâbî, Aristoteles'in yapmadığı bir ayrımı İslam mantık külliyatı için yapmış olur. Ayrıca, filozof tümevarımı bazen cin-

sin altındaki türlerde (enva'), bazen türün altındaki tekillerde bir sınıf oluşturarak (esnâf) bazen de tekillerde (efrâd) tümel öncülü tasdiklemek için kullanarak önemli bir ayırım yapar. Eğer külli öncülün altındakilerin tam olduğu anlaşılırsa, Fârâbî'ye göre bu, kıyâsın birinci şekildeki kullanımı gibi güçlüdür. Ancak cüzler (tür, sınıf, tekil fark etmez) tüketilemezse eksik tümevarım olur. Bu ise külli öncülün tasdiklenemediği anlamına gelir. Yine tümevarımı cinsin altındaki türlerde, bazen de tekilleri sınıflayarak kullanması, tekillerin bitirilemeyeceği yönündeki eleştirilere önemli bir cevaptır. Fârâbî'nin Aristoteles'in farklı yorumlarından şârihler üzerinden beslendiği, ancak kendi varlık nazariyesi özelinde mantığı tutarlı bir şekilde kurguladığı ve tümevarıma bu bağlamda bir yer verdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yer yer "Bu tür tümevarımın farklı bir adı olmalıdır.", "Bu diğerinden farklıdır." gibi tümevarım (istikrâ) kelimesine bazen sığmadığı ve yeni isimler aradığı bir gerçektir. Ayrıca, *Kitâbu'l-Burhân*'da yer alan tümevarım-tecrübe

terimlerinin kullanımının filozofun diğer eserlerdeki tecrübe kullanımıyla örtüşmediği, özellikle buradaki tümevarım tecrübe ayırımının anlaşılmasının zor bir mesele olduğu işaret edilmelidir. Bununla birlikte tecrübeyi bazılarının dediği gibi yanlış bir tercümeden dolayı değil, bilakis bilinçli bir ayırımla tümevarıma alternatif olarak kurguladığı kanaatimizce daha doğru bir okumadır. Ayrıca Fârâbî'nin eğitim ve öğretim açısından tümevarımın anlamayı kolaylaştırma, soyut olanı duyumsanır olandan hareketle hayal ettirme, hatırlamayı sağlama ve tümelin doğruluğunu kavratma gibi çeşitli boyutlarda faydalı olduğu ortaya konmaktadır. Özellikle mantık öğrenenler başta olmak üzere felsefi meseleler ve diğer alanlarda tümevarımın her türlü eğitim seviyesine yönelik kullanımı vazgeçilmezdir. Sonuç olarak Fârâbî'nin kendisine ulaşıncaya kadar tümevarımın doğasına yönelik oluşan problemlere özgün cevaplar verdiği söylenebilir.

## Kaynakça

- Akbay, Y. E. (2022). "Bir akıl yürütme metodu olarak Aristoteles'te tümevarım". *Akil Kitabı* 9, (ss. 95-129). İstanbul: Ravza Yayınları.
- Akbay, Y. E. (2022). Aristoteles'e muhtemel katkıları bakımından Sokratik epagoge kullanımları. *Felsefe Dünyası*, (76), 76-104.
- Alexander of Aphrodisias. (2001). *On Aristotle topics 1*. (J. M. Van Ophuijsen, Çev.). London: Bloomsbury.
- Aristoteles. (2010). *Metafizik*. (A. Arslan Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aristoteles. (2014). *Nikomakhos'a etik*. (Z. Özcan Çev.) Ankara: Sentez.
- Aristotle. (1995a). De interpretation. (J. L. Ackrill, Tr.) *The complete works of Aristotle*, (ss. 41-101). Princeton: Princeton University Press.
- Aristotle. (1995b). Prior analytics. (A. J. Jenkinson, Tr.) *The complete works of Aristotle*, (ss.103-261). Princeton: Princeton University Press.
- Aristotle. (1995c). Posterior analytics. (J. Barnes, Tr.) *The complete works of Aristotle*, (ss. 263-379). Princeton: Princeton University Press.
- Aristotle. (1995d). Topics. (W. A. Pickard-Cambridge, Tr.) *The complete works of Aristotle*, (ss. 381-617). Princeton: Princeton University Press.
- Aristotle. (1995e). Rhetoric. (W. R. Roberts, Tr.) *The complete works of Aristotle*, (ss. 4618-4865). Princeton: Princeton University Press.
- Baba, C. (2018). Retoriğin İknâ Gücü. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Black D. L., (Ty.) *Al-Farabi on Meno's Paradox*. Retrieved from <http://individual.utoronto.ca/dblack/articles/blackparadox.pdf>
- Coşar, H., & Akkanat, H. (2017). İlk ilkelerin kaynağı nedir? İkinci Analitikler II. 19 çerçevesinde bir inceleme. *Felsefe Dünyası*, (66) 20-57.
- D'arcy, D. V. (2010). La naqla, étude du concept de transfer et dans l'œuvre d'al-Farabi. *Arabic Sciences and Philosophy*, (20), 125-176.
- Ejeii, M. A. (2007). Avicenna on induction. *Hekmat va Falsafah*, 2 (4), 21-36.
- Empiricus, S. (2017). Phyrhonculuğun ana hatları. (M. K. Sütçüoğlu, Çev.) *Kuşkuculuk*, (ss. 41-287). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fârâbî. (1986a). *Kitabu'l Kıyas. el-Mantık inde'l-Fârâbî*, 2, (ss.11-64). Beyrut: Dâru'l-meşrik.
- Fârâbî. (1986b). *Kitabu't-Tahlil. el-Mantık inde'l-Fârâbî*, 2, (ss.95-130). Beyrut: Dâru'l-meşrik.
- Fârâbî. (1986c). *Kitâbu'l-cedel. el-Mantık inde'l-Fârâbî*, 3, (ss. 13-107). Beyrut: Dâru'l-meşrik.
- Fârâbî. (1986d). *Kitâbu'l-kıyâsî's-sagîr. el-Mantık inde'l-Fârâbî*, 2, (ss.65-94). Beyrut: Dâru'l-meşrik.
- Fârâbî. (1990). *Kitâbu'l-kıyâsî's-sagîr*. (M. Türker-Küyel, Çev.) *Fârâbî'nin bazı mantık eserleri*. (ss. 53-126). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür Merkezi Yayını-Sayı: 31, Fârâbî Külliyyatı Sayı:1.
- Fârâbî. (2010). *Risâle fi me'ânî'l-akl*. (M. Kaya, Çev.) *İslâm filozoflarından felsefe metinleri*, (ss.127-137). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Fârâbî. (2012). *Kitâbu'l-burhân*. (Ö. Türker, & Ö. M. Alper, Çev.) İstanbul: Klasik Yayınları.
- Fârâbî. (2016). *Mantıkta kullanılan lafızlar*. (Y. Aydın, Çev.) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Fârâbî. (2017). *es-Siyâsetü'l-medeniyye veya mebâdiu'l-mevcûdât*. (M. S. Aydın, & A. Şener, & M. R. Ayas, Çev.) İstanbul: Büyüyen Ay.
- Fârâbî. (2018a). *et-Tevtia*. (Y. Aydın, Çev.) *Mantığa giriş risaleleri*, (ss.16-31). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Fârâbî. (2018b). *el-Fusûlü'l-hamse*. (Y. Aydın, Çev.) *Mantığa giriş risaleleri*, (ss.33-57). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Fârâbî. (2018c). *İsâgûcî kitabı yani giriş*. (Y. Aydın, Çev.) *Mantığa giriş risaleleri*, (ss. 60-89). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Fârâbî. (2018d). *et-Tenbîh alâ sebîlî's-saâde*. (Y. Aydın, Çev.) *Mantığa giriş risaleleri*, (ss. 130-147). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Fârâbî. (2018e). *Mutluluğun kazanılması*. (A. Arslan, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Fârâbî. (2019a). *Alfarabi's book of dialectic (Kitâb al-jadal)*. (D. M. DiPasquale, Tr.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Fârâbî. (2019b). *Retorik*. (A. Tekin, Çev.) *Kategoriler ve retorik*, (ss. 63-103). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Fârâbî. (2020a). *Syllogism: an abridgement of Aristotle's prior analytics*. (S. Chatti, & W. Hodges, Tr.) London: Bloomsbury Academic.
- Fârâbî. (2020b). *Uyûnu'l-mesâil*. (Ş. Gürel, Çev.) İstanbul: İnsan Yayınları.

- Gulzhikhan, N., & Nurfer, T. (2021). Al Farabi's philosophy of music. *Аль-Фараби*, 2 (74), 3-17.
- Helmig, C. (2012). *Forms and concepts, concept formation in the Platonic tradition*. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Kaya, H. (2013). *İbn Sînâ'da bilimsel kanıtlama teorisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Keklik, N. (1961). Fârâbî mantığının kaynakları. *Şarkiyat Mecmuası-IV, İstanbul Edebiyat Fakültesi Basımevi*, 147-169.
- Keklik, N. (1969). *İslam mantık tarihi ve Farabi mantığı-1*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları no 1405.
- Milton, J. R. (2009). Induction before Hume. *Handbook of the history of logic* Vol. 10, (ss.1-42). Netherlands: Elsevier. 1-42.
- Muhammed, M. A. (Ty.). *el-İstikrâu'l-ilmiiyyu fi'd-dirâsâti'l-ğarbiyyeti ve'l-arabiyye dirâsetü epistemolojiya menheciyyetü't-tasavvurât ve'l-mefâhîm*. Mısır: Dârü'l-Marifeti'l-Câmiyye.
- N. Heer. (2007). *Ibn Sina's justification of the use of induction in demonstration*. Retrived from. <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/4877>
- Özturan, M. (2013). Fârâbî'ye göre bilginin kesinliği açısından yargısal bilgi türleri. *İnsan & Toplum*, 3(5), 135-158.
- Piriç, A. (2020). Ahkâmü'n-Nücüm (Astroloji) eseri bağlamında Fârâbî'nin bilimsel yöntem anlayışı. *Eskiye*, (41), 541-569.
- Platon. (2013). *Menon*. (F. Akderin Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Robinson, R. (1941). *Plato's earlier dialectic*. London-Oxford: Cornell University Press.
- Roreitner, R. (2021). Themistius on concept formation. *Archiv für Geschichte der Philosophie* 103(4), 670-703.
- Ross, W. D. (1954). *Aristotle's prior and posterior analytics, a revised text with introduction and commentary*, Oxford: Clarendon Press.
- Schroeder, F. M. (1981). The analogy of the active intellect to light in the 'de anima' of Alexander of Aphrodisias. *Hermes*, (109), 215-225.
- Tahir, A. R., & Mushtaq, H. H. (2016). Avicennian logic. *Al-Hikmat*, (36), 43-58.
- Taylor, R. C. (2005). The agent intellect as 'form for us' and Averroes's Critique of al-Fârâbî. *México: Universidad Panamericana Distrito Federal Tópicos, Revista de Filosofía*, (29), 29-51.
- Taylor, R. C. (2006). Abstraction in al-Farabi. *Proceedings of the American Catholic Philosophical Association* (80), 151-168.
- Taylor, R. C. (2013). Themistius and the development of Averroes' noetics. *Medieval Perspectives on Aristotle's De Anima*, (ss.1-38). Paris: Walpole, Ma Peeters.
- Taylor, R. C. (2016). The epistemology of abstraction. *The routledge companion to islamic philosophy*, (ss.273-284). New York: Routledge.
- Tekin, A. (2019). Meşşâî mantıkta örneklemenin (analoji) farklı cihetlerden incelenmesi üzerine bir soruşturma. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, (Özel Sayı), 339-362.
- Yeşil, M. (2019). *Fârâbî ve Quine'da dil, anlam ve doğruluk ilişkisi*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. A., & Kubilay, B. Z. (2020). Fârâbî'de tümeller ve faal akıl'la ilişkisi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (49), 89-105.
- Yiğit, F. (2021). Fârâbî'de akıl ve ilk bilgilerin mahiyeti: akıl bilkuvve olur mu?. *Journal of Islamic Research*, 32 (2), 335-47.

# Üniversitelerin Denetim Raporlarında Yer Alan Bulguların Analizi: Karadeniz Bölgesi Örneği

## Analysis of the Findings in the Audit Reports of the Universities: Example of The Black Sea Region

Mustafa Genç<sup>1\*</sup>, Ahmet Yanık<sup>1</sup>, Mihriban Özen<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Rize, Türkiye

<sup>2</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Rize, Türkiye

**Orcid:** M. Genç (0000-0001-5897-9010), A. Yanık (0000-0002-7283-2557), M. Özen (0000-0002-6533-4920)

**Özet:** Türkiye'de mali denetimler 2012 yılından itibaren Sayıştay tarafından yapılmakta ve denetim raporları kamuoyuyla paylaşılmaktadır. Buradaki temel amaç, kamu kaynaklarının kamu idareleri tarafından etkin kullanılıp kullanılmadığını tespit etmek ve denetim sonucu varılan denetim görüşleri ile elde edilen denetim bulgularını kamuoyu ile paylaşmaktır. Bu çalışmada, ülkemizdeki üniversitelerde Sayıştay tarafından yapılan denetimler sonucunda elde edilen denetim bulgularını ve bu bulgular ışığında varılan denetim görüşlerini analiz etmek amacıyla Karadeniz Bölgesinde yer alan 18 devlet üniversitesinin 2016-2020 yılları arasındaki denetim raporları içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ilgili üniversitelerin denetim raporlarına genel olarak olumlu görüş ile açıklama paragrafı olumlu görüş verildiği, denetim bulgularına bakıldığında ise; temel olarak mali tabloların hazırlanması ve raporlanması hususunda eksikliklerle karşılaşıldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Bütçeli İdare; Sayıştay; Denetim

**Abstract:** Financial audits in Turkey have been carried out by the Court of Accounts since 2012 and audit reports are shared with the public. The main purpose here is to determine whether public resources are used effectively by public administrations and to share with the public the audit opinions and audit findings obtained as a result of the audit. In this study, the audit findings obtained as a result of audits carried out by the Court of Accounts at universities in our country and the audit opinions reached in the light of these findings for the aim of analyzing, the audit reports of 18 state universities in the Black Sea Region between the years 2016-2020 were examined by content analysis method. As a result of the study, to the audit reports of the relevant universities generally positive opinion and positive opinion with explanation paragraph is given, when looking at the audit findings, it has been determined that there are deficiencies in the preparation and reporting of financial statements.

**Key words:** Special Budget Administration; Court of Accounts; Audit

## 1. Giriş

Günümüzde doğru ve güvenilir bilgi ihtiyacı her alanda olduğu gibi kamu alanında da kamu kaynaklarının etkin ve güvenilir kullanılması açısından önem arz etmektedir. Kamu idarelerine verilen kaynakların ne derece doğru kullanıldığı tespit edilmek istendiğinden yapılan kamu denetimleri ve bu denetimlerin etkinliği fazlasıyla önem taşımaktadır. Bu noktada kamu denetimi, kamu kurum ve kuruluşları ile özel sektör işletmelerinin idarece görevlendirilmiş denetçiler tarafından incelenmesidir (Kavut, Taş & Şavlı, 2009: s.38). Sayıştay'ın kamu idarelerine ilişkin yaptığı tanıtımda ise denetim; bir kurumun faaliyet ve işlemlerinin belirlenen hedeflere, bütçelere, kurallara ve standartlara uygun olarak yürütülmesini güvence

altına almak üzere incelenmesidir (Sayıştay Tanıtım Kitapçığı [STK], 2022: s.11). Bu tanıtımda da belirtildiği gibi kamu denetiminde esas olan mevcut kamu kaynaklarının mali işleyişe uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığını göstermektir. Kamu sektöründe mali işlemlerin güvenilir ve şeffaf bir şekilde yapılması için uygun muhasebe sistemi ve belirlenmiş standartların olması gerekir. Bu amaçla 2006 yılında kamu sektörüne yönelik Devlet Muhasebesi Standartları Kurulu kurulmuş ve bu kurul tarafından bugüne kadar 30 Devlet Muhasebe Standardı yayımlanmıştır (Gürsoy, 2021: s.331). Bu standartlar kamuda yapılacak denetimin hem kamu kaynaklarının etkin ve verimli kullanılmasını hem de yapılan denetimin etkinliğini arttırmayı amaçlamaktadır.

\* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : mustafa.genc@erdogan.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 07.09.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.03.2023

doi: 10.32329/uad.1172324

Ülke yönetiminde kullanılan kaynakların iyi bir şekilde yönetilip yönetilmediği kamu denetimlerinde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle kamu kurumlarının mevcut güvenilirliklerini korumak ve sürdürülebilirliklerini sağlamak adına sundukları mali tabloların denetimden geçmiş olması gerekmektedir.

Dünya’da Uluslararası Yüksek Denetim Kurumları Teşkilatı (International Organization of Supreme Audit Institutions)- INTOSAI adı altında yapılmakta olan kamu denetimleri, ülkemizde Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) adına Sayıştay tarafından yapılmaktadır (Ede, 2019: s.137). Sayıştay’ın yapmış olduğu mali denetimler, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile 6085 sayılı Sayıştay Kanunları çerçevesinde düzenlenmektedir. Kamu idarelerinin mali tablolara ilişkin bilgilerinin doğru ve güvenilir olduğu Sayıştay’ın yapmış olduğu denetimler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kamu idarelerine yapılan mali denetimler, 2012 yılından itibaren devam etmekte olup Sayıştay Başkanlığı resmi internet sitesinde (Sayıştay, 2022) ilgili paydaşların bilgisine sunulmaktadır. Sayıştay, yaptığı denetimler sonucunda kamu kurumlarına ait mali işlemlerin ve bu işlemlere ait raporların belirlenmiş standartlara uygun olup olmadığını yayınladığı denetim raporlarında sunmaktadır. Ayrıca bu raporlarda varsa elde edilen bulgular, nedenleriyle birlikte açıklanmaktadır.

Sayıştay, denetimlerinde ilgili kurumları belli bölümlere ayırmaktadır. Bu ayırmda üniversitelere ait denetim raporları, kamu idareleri arasında Özel Bütçeli İdareler içerisinde yer almaktadır. Bu çalışmada, Sayıştay tarafından denetlenen ve bu denetim kapsamında Özel Bütçeli İdareler içerisinde yer alan Karadeniz bölgesindeki devlet üniversitelerinin 2016-2020 yılları arasındaki 5 yıllık denetim raporlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda üniversitelerde yapılan denetimler sonucunda hangi denetim görüşlerine varıldığı ve bu görüşlerle birlikte hangi tespitlerin yapıldığı belirlenmiştir.

Mevcut kamu kaynaklarının daha etkin ve verimli bir şekilde kullanımını sağlamak adına üniversitelerde belirlenen hususlara dikkat edilmesi ve Sayıştay’ın üniversitelerde gerçekleştirdiği mali denetimlerin etkinliğinin artırılmasının sağlanması çalışmanın katkısını oluşturmaktadır.

Çalışmanın kavramsal çerçeve ve literatür taraması kısmında öncelikli olarak çalışmada yer alan kavramlar açıklanmış, sonrasında ilgili literatürde yer alan çalışmalar özet halinde sunulmuştur. İçerik analizi yöntemi ile incelenen denetim raporlarındaki tespitler, çalışmanın bulgular kısmında düzenlilik denetimi ve performans denetimi başlıkları altında yıllar itibarıyla sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonuç kısmında ise, elde edilen bulgular önceki çalışmalarla karşılaştırılıp önerilerde bulunulmuştur.

## 2. Kavramsal Çerçeve

Çalışmanın en temel kavramını olan denetim kavramı,

genel olarak iktisadi işlemlere ilişkin iddiaların önceden belirlenmiş kriterlere uygunluk derecesinin tespit edilmesi ve elde edilen sonuçların paydaşlara iletilmesi amacıyla tarafsız şekilde kanıt toplayan ve elde edilen bu kanıtları değerleyen sistematik bir süreçtir (Kaval, 2005: s.3). Bir işletmenim uzman iç denetçileri tarafından yürütülen denetime, iç denetim; uzman kamu denetçileri tarafından yapılan denetim ise, kamu denetimi denir. Bağımsız uzman denetçiler tarafından yapılan denetim de bağımsız denetim olarak adlandırılır (Güredin, 2014: s.20).

Bu noktada Sayıştay tarafından yapılan denetim, bir dış denetimdir. 5018 sayılı Kanununun 68. maddesinde Sayıştay tarafından yapılan bu dış denetimin amacı, genel yönetim kapsamında yer alan kamu idarelerinin hesap verme sorumluluğu çerçevesinde ilgili yönetimin kararlarının ve eylemlerinin yine ilgili mevzuata ve kurumsal amaç ve planlara uygunluğunun incelenerek elde edilen sonuçların Türkiye Büyük Millet Meclisine raporlanması şeklinde belirtilmiştir (Kılıçaslan, Telek, Şit & Telek, 2018: s. 14).

Türkiye’de kamu idarelerinin denetimi Anayasa ve ilgili kanunlarda belirtildiği üzere Sayıştay Başkanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir. Anayasanın 160. maddesinde Sayıştay’la ilgili,

*“kamu kurumlarına ait gelir ve giderleri ile malları TBMM adına denetlemekte ve sorumluların hesap ve işlemlerini kesin hükme bağlamakla görevlidir...”*

hükmü bulunmaktadır (STK, 2022: s.13). İlgili maddede belirtildiği üzere Sayıştay, kamuda yapılan denetim sonuçlarını kesinleştiren karar organıdır.

Sayıştay tarafından yapılan kamu denetimleri mali kontrol ve denetime ilişkin olarak iki şekilde yapılmaktadır. Bu denetimler, düzenlilik ve performans denetimleridir.

Yapılan denetimler sonucu denetçi, ilgili kanıtları bir araya getirerek denetim sonuçlarını değerlendirmektedir. Böylelikle denetçi mali tablolarda yer alan hesapların mevzuata uygun olup olmadığına ve mali tabloların önemli hatalar içerip içermediğine ilişkin denetim görüşüne ulaşmaktadır (Küçükaycan & Ağdeniz, 2019: s.293-296). Sayıştay’ın denetim sonucu vermiş olduğu denetim görüşleri; olumlu görüş, şartlı görüş, olumsuz görüş ve görüş bildirmekten kaçınma şeklindedir. Görüş türü, denetim raporlarının görüş kısmında değerlendirmeye uygun olarak sunulmaktadır.

Sayıştay denetim sonucu hazırladığı denetim raporlarını 6085 sayılı kanun çerçevesinde sunmaktadır. Kanunda belirtildiği üzere denetim yılına ait denetim raporları, bir sonraki yılın Eylül ayında Sayıştay Başkanlığı tarafından TBMM’nin onayı ile yayınlanır. Bu kapsamda denetlenen kurumların faaliyet sonuçlarını gösteren rapor, kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla her yıl ilan edilir (6085 sayılı Sayıştay Kanunu, md.43).

## 2.1. Sayıştay'ın Denetim Alanları

Sayıştay'ın denetim alanları, Anayasanın 160. ve 165. maddelerinde belirtildiği üzere Genel Bütçe Kapsamındaki Kamu İdareleri ve Kamu İktisadi Teşebbüsleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu denetim alanları, 6085 Sayılı Sayıştay Kanununun 4'üncü maddesinde belirtilmiştir. İlgili madde ve düzenlemelere göre Sayıştay'ın denetim alanları; merkezi yönetim kapsamındaki kamu idareleri, sosyal güvenlik kurumları, mahalli idareleri ve kalkınma ajanslarıdır. Merkezi yönetim kapsamındaki kamu idareleri içerisinde genel bütçeli kuruluşlar, özel bütçeli kuruluşlar, düzenleyici ve denetleyici kuruluşlar, diğer (bütçe dışı) kuruluşlar ve bütçe dışı fonlar yer almaktadır. Belediyeler, özel idareler, bağlı idareler, mahalli idare birlikleri ve mahalli idareler şirketleri ise mahalli idareler içerisinde yer alan diğer denetim alanlarıdır. Doğrudan veya dolaylı olarak kamu payı %50'den az olup ilgili kanunlar gereğince bağımsız denetime tabi şirketler de Sayıştay'ın denetim alanları arasında yer almaktadır. Sayıştay ayrıca uluslararası kuruluşların hesap ve işlemlerini yapılan sözleşme esaslarına göre denetlemektedir (Aksoy, Geçgel & Öz, 2018: s.29-30). Şekil 1'de görüldüğü üzere Sayıştay oldukça geniş bir denetim alanına sahiptir. Çalışmanın evrenini oluşturan üniversiteler Sayıştay'ın belirlemiş olduğu denetim alanlarından olan Özel Bütçeli İdareler içerisinde yer almaktadır.

## 2.2. Sayıştay'ın Yapmış Olduğu Denetimler

Sayıştay tarafından yürütülen denetimler yüksek denetim olarak adlandırılmaktadır. Yüksek denetim, ilgili idarelere ait mali işlemlerin, devlet adına yapıldığı üst düzey denetimdir (Altuğ, 2000: s.107, akt., İpek, 2018: s.651). Yapılan bu denetimler Uluslararası Yüksek Denetim Kurumları Standartlarına uyacak şekilde gerçekleştirilmektedir (INTOSAI, 2012: s.19-22). Aynı zamanda bu denetimler dünya ülkeleri arasında her kesim tarafından kabul görmektedir. Ülkemizde yüksek denetim, 6085 sayılı Sayıştay kanunu çerçevesinde yürütülmektedir. 6085 sayılı Sayıştay kanununun 36. maddesinde belirtildiği gibi düzenlilik denetimi ve performans denetimi olmak üzere Sayıştay tarafından iki tür denetim yapılmaktadır.

### Düzenlilik Denetimi

Mevcut kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve hukuka uygun olarak kullanılıp kullanılmadığının tespit edilmesi amacıyla kamu kurumlarının mali işlem ve faaliyetleriyle beraber iç kontrol sistemlerinin de incelendiği denetim türüdür. Bu denetime ilişkin bilgiler, Sayıştay Başkanlığının sunduğu düzenlilik denetim rehberinde yer almaktadır (STK, 2022: s.13). Sayıştay yapmış olduğu denetimlerin uluslararası standartlara uygun olarak yürütülmesi gerektiğine ilişkin bilgileri yine hazırlanmış olduğu denetim rehberlerinde açıklamaktadır.

Düzenlilik denetimi, Sayıştay'ın hazırlanmış olduğu düzenlilik denetim rehberine göre yıllık olarak yapılmakta ve iki kısımdan oluşmaktadır. Mali denetim birinci kısmını, uygunluk denetimi ise ikinci kısmını oluşturmaktadır.

*Mali Denetim;* kamu idarelerine ait yıllık işleyişin ve he-

sapların yer aldığı mali tabloların, mevcut raporlama çerçevesine göre düzenlenip düzenlenmediği, mali durumu doğru ve güvenilir olarak yansıtıp yansıtmadığına yönelik yapılan denetimdir (Bozkurt, 2006: s.27). Mali denetim üç aşamadan oluşmaktadır. Yapılan denetimlerde ilk aşama kayıt düzenine ilişkin belge ve dokümanların genel kabul görmüş muhasebe ilke ve standartlarına uygun olarak tutulup tutulmadığının incelenmesidir. İkinci aşamada ise mali tabloların mevcut muhasebe verilerine uygun olarak oluşturulup oluşturulmadığının ve kurumunun finansal durumunun açık bir şekilde mali tablolara yansıtılıp yansıtılmadığının araştırılmasıdır. Mali tabloların incelenmesi ve yorumlanması da son aşamayı oluşturmaktadır (Nezir, 2021: s.29). Tüm bu aşamalar sonucunda ilgili kuruma ait mali tablolar hakkında uygun görüşe varılmaktadır.

*Uygunluk Denetimi;* kamu idarelerine yapılan denetimlerin ilgili kanun ve hukuki düzenlemelere uygunluğunu denetlemektir (Gönül, 2008: s.7). Bu denetim ile kamu kurumlarının yaptığı mali işlemlerin hukuki düzenlemelere uygunluğu denetlendiğinden bu denetim türüne hukukilik denetimi de denilmektedir. Uygunluk denetimi, düzenlilik denetiminden ayrı olarak bağımsız bir şekilde yürütülebilmektedir. Bu bağlamda uygunluk denetimi bir veya daha fazla kamu kurumuna ait seçilmiş konuların ilgili yasal mevzuata uygunluğunun değerlendirilmesidir. Bu şekilde yürütülen uygunluk denetimlerinde; kuruma ait gelir, gider ya da mal işlemleri ile kurum tarafından belirlenmiş program veya proje, yapılan denetimin konusunu oluşturmaktadır (Aksoy vd., 2018: s.75-76).

Sayıştay tarafından yapılan kamu denetimleri sonucunda, idarelerin mali raporlarının belirli raporlama çerçevesinde mevcut durumlarının nasıl yansıdığına ilişkin gerekli denetim görüşlerine varılmaktadır. Yapılan bu denetimler sonucu dört farklı denetim görüş bildirilmektedir. Bu görüşler; olumlu görüş, şartlı görüş, olumsuz görüş ve görüş bildirmekten kaçınma şeklindedir. Olumlu Görüş, kamu idaresinin mali rapor ve tablolarının ilgili raporlama çerçevesine uygun olarak hazırlandığını ve kurumun mali durumu ve faaliyet sonuçlarının tüm önemli yönleriyle doğru ve güvenilir bir şekilde sunulduğunu ifade eden denetim görüşüdür (Güredin, 2014: s.73). Şartlı Görüş, kamu idarelerinin denetiminde mali tablolarının geçerli raporlama çerçevesine göre doğru ve dürüst bir şekilde hazırlandığını gösteren ancak bazı konularda denetçinin görüşüne şart koyması ve bunu açıklaması gerektiği denetim görüşüdür (Gücenme, 2004: s.59-60). Olumsuz Görüş; kamu idaresine ait mali tabloların geçerli raporlama çerçevesine göre hazırlanmadığı, ilgili raporların kurumun mali durumunu doğru ve güvenilir bir şekilde yansıtmadığını ifade eden görüştür (Kaval, 2005: s.182). Görüş Bildirmekten Kaçınma, denetçi tarafından kamu idarelerinin mali rapor ve tablolarına ilişkin yeterli ve uygun denetim kanıtları toplanamadığında veya denetçinin bağımsız bir şekilde denetim yapamadığı durumlarda verdiği görüş türüdür (Güredin, 2014: s.73).



Denetim sonucu verilen görüşler sonrasında yapılan denetime ilişkin tespit edilen bulgular, görüş türüne bakılmaksızın raporun “Denetim Görüşünün Dayanakları” kısmında açıklanmaktadır.

### Performans Denetimi

Kamu kurumlarının denetiminde belirlenmiş olan hedeflerin verimlilik, etkinlik ve tutumluluk açısından değerlendirilmesini ifade eden bir denetim türüdür (Demirbaş & Çetinkaya, 2018: s.71). Sayıştay, performans denetimini kamu kurumlarına ait raporlarda yer alan performans bilgi kalitesini değerlendirerek gerçekleştirir. Performans bilgisi, devletin sunduğu hizmetleri ele alan ve mali niteliği olmayan bilgilerdir (Sayıştay Performans Denetim Rehberi [SPDR], 2014: s.6). Bu bilgiler ışığında kurumla ilgili amaç ve hedeflerin değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Performans denetiminin gerçekleştirilmesi için mutlaka denetlenen bölüme ilgili standartların olması gerekmektedir. Performans standartları; denetlenen idare, meslek kuruluşlarından, denetlenen kamu idaresine benzer kuruluşlardan, yetkili kişilerden ve Sayıştay’ın önceki denetimlerinde elde ettiği bilgilerden sağlanabilir (Sayın, 1998: s.28). Elde edilen standartlar çerçevesinde Sayıştay tarafından uygun bir performans denetimi gerçekleştirilmeye çalışılır.

## 3. Literatür Taraması

Kamu idarelerinin denetiminde elde edilen verilerin toplumla paylaşılması kamu denetiminin temel amaçlarından biridir. Bu amaçla Sayıştay’ın yaptığı denetimlerle kaynakların nasıl ve ne şekilde kullanıldığının açıklanması gerekmektedir. Yapılan denetim sonucunda hazırlanan raporlarda denetçi tarafından verilen görüşler ve tespit edilen bulgular, kaynakların nasıl kullanıldığına yönelik ilgili kullanıcıları bilgilendirmektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında:

Sayıştay, denetimlerini belli kanunlar çerçevesinde yapmakta ve raporları zamanında ve doğru bir şekilde TBMM’ye sunmaktadır. Sunulan raporların doğru bir şekilde değerlendirilmesi adına yapılan düzenlemeler, dünyadaki yüksek denetimle paralellik göstermektedir. Ancak Görgün (2011) tarafından yapılan çalışmada, ülkemizde TBMM’ye sunulan raporlara ilgili komisyonun gündeminin yoğun olmasından dolayı gerekli özenin gösterilemediği tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmada Sayıştay raporlarının doğru bir şekilde görüşülebilmesi için TBMM nezdinde yeni bir komisyon kurulması önerilmiştir. Yücel & Ağcakaya (2018) çalışmalarında, dünyadaki diğer Sayıştaylardan farklı olarak Fransa Sayıştay’ının yetkilerinin bir kısmını içerisinde Sayıştay üyelerinin de bulunduğu ayrı bir kuruluşa devrettiğini ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada ülkemizdeki Sayıştay da incelenmiştir. Denetimler sonucunda Sayıştay’a para cezası verme yetkisi tanınması, üniversite denetimlerinde Sayıştay ile üniversite arasında iş birliğinin güçlendirilmesi ve Sayıştay’ın gerçekleştirdiği farklı denetimlerin

ayrı raporlar halinde sunulması gerektiği gibi konularda önerilerde bulunulmuştur. Ülkemizde kamu idarelerine tahsis edilen bütçelerin denetimine ilişkin yapılan başka bir çalışmada, Sayıştay’ın yapmış olduğu denetimler sonucu herhangi bir yaptırım olmaması ve kaynakların keyfi kullanımı gibi nedenlerden dolayı Sayıştay’ın mevcut denetimlerde etkin rol almadığı belirtilmiştir (Selen & Taytak, 2017).

Ülkemizde 2013-2019 yılları arasında kamu sektörü mali tablolarına ilişkin verilen denetim görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada; kamu denetimlerinde genellikle olumlu görüş verildiği ancak ilerleyen yıllarda olumlu görüşlerde azalma olduğu görülmüş, bu duruma yönelik gerekli tedbirlerin alınması önerisinde bulunulmuştur. Yine aynı çalışmada Sayıştay’ın Kamu İktisadi Teşebbüsleri’ne ait denetim raporlarını kamuoyuna sunmadığı belirlenmiştir (Gürsoy, 2021). Benzer sonuçlara ulaşılmış bir başka çalışmada, ülkemizdeki kamu denetimlerinde saydamlık sorunu genel bütçeli idareler üzerinde değerlendirilmiştir. Söz konusu çalışmada ilgili kamu idarelerinin raporlarının kamuoyuyla paylaşılması, saydam ve hesap verilebilir bir denetim sisteminin oluşturulmadığı için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir (Gök & Akar, 2014).

Ülkemizde olduğu gibi dünya ülkelerinde de kamu idarelerinde denetim yapılmakta ve denetim sonucu denetim görüşleri bildirilmektedir. Denetim sonucu verilen denetim görüşleri birçok etkenden kaynaklı olarak değişim göstermektedir. Denetlenen kurumdaki mevcut iç kontrol sistemi, ilgili mevzuatlarla ve standartlarla yaşanan uyumsuzluklar denetim görüşlerini etkileyen faktörlerdendir. Bunun yanı sıra yurtdışında eyaletlerdeki farklı yönetim anlayışı ve kurumların gelir düzeylerinin farklı olması yine denetim görüşünü etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. 2015-2016 yılı yerel yönetimlere ait raporların incelendiği çalışmada, denetim görüşü verilirken Devlet Muhasebe Standartları, iç kontrol sistemindeki aksaklıklar ve mevzuat ile kanunlar arasındaki uyumsuzluk gibi konulara dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca bu kriterlerin sağlanmaması halinde görüşlerde olumsuzluk yaşanacağı belirtilmiştir (Pamungkas, Ibtida & Avrian, 2018). Gonzalez-Diaz, Garcia-Fernandez & Lopez-Diaz (2013) tarafından yapılan başka bir çalışmada, İspanya’da büyük ölçekli idarelerde denetimlerin yıllık olarak yapıldığı ve idarelerin çoğunluğunun olumlu denetim görüşü aldığı sonucu elde edilmiştir. Şartlı denetim görüşü alan idarelere ise, yönetimlerinin geliştirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Husnatarina & Halim (2013), Endonezya’daki yerel yönetimlerin mali tablolarına ilişkin denetim raporları incelendiğinde denetim görüşü ile bu görüşlerin verildiği şehir arasında anlamlı bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda yerel yönetimlerin mali raporlarında bağlı oldukları şehre göre denetim görüşlerinin değiştiği yönünde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Benzer bir şekilde Gonzalez-Diaz, Garcia-Fernandez & Lopez-Diaz (2015), İspanya’daki kamu kurumlarının

2003-2010 yılları arasındaki denetim raporlarında yer alan görüşleri; denetim yapılan kurumların büyüklüğü, gelir fazlalığı gibi bazı bağımsız değişkenler açısından değerlendirmiştir. Çalışmada 254 kurumdan toplanan denetim görüşlerinin tespit edilmesinde belirlenen bağımsız değişkenlerin belirleyici bir rol oynadığı tespit edilmiştir. 2011-2014 yılları arasında Endonezya'daki yerel yönetimlere yapılan mali denetimlerin incelendiği başka bir çalışmada mali soruşturma takibi yapılmasının mali raporlamanın hesap verilebilirliğini artırdığı ve mali kayıpları azalttığı tespit edilmiştir. Ayrıca mali soruşturma takibinin verilen denetim görüşleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Din, Munavarah, Ghozali & Achmad, 2017).

Sayıştay denetimlerine üniversiteler nezdinde bakıldığına; Kılıçaslan, Telek, Şit & Telek (2018) tarafından yapılan çalışmada, ülkemizde kamu kaynaklarının kullanımında Sayıştay denetiminin üniversiteler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucu kamu kaynaklarının önemli bir kısmının üniversiteler tarafından kullanıldığı ve bu kaynakların kullanımının yapılan düzenlilik denetimleri kapsamında istenilen düzeyde olmadığı belirtilmiştir. Kaynakların daha verimli kullanılması adına, kurum yetkililerinin Sayıştay denetimlerini yeterince incelemeleri ve değerlendirmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Sayıştay denetimleri sonucu oluşturulan raporların olumlu görüşe sahip olması; denetlenen üniversitelerin etkin bir iç kontrol sistemine sahip olduğu, bu raporlardaki görüşün olumsuz olması da tam aksine söz konusu sistemin etkin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Üniversitelerin muhasebe birimlerindeki iç kontrol uygulamalarına yönelik yapılan çalışmada; muhasebe birimlerinde kasa sayımı, ödeme emirleri ve gelir tahsilatları gibi hususlarda etkin bir iç kontrol sisteminin oluşturulduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra idare yetkililerin iç kontrol sistemine gerekli ilgi ve alakayı göstermemeleri, iç kontrol sisteminin etkin bir şekilde çalışmasının önündeki en önemli engel olarak ifade edilmiştir (Acar & Akçakanat, 2012). Üniversitelerdeki iç kontrol uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmada; ülkemizdeki üniversitelerde iç kontrol uygulamalarının ilgili mevzuatlar çerçevesinde gerçekleştiği ve denetçilerin görev ve yetkilerinin tam olarak tanımlandığı gözlemlenmiştir. İç denetimlerin mevzuatla düzenlenmediği Portekiz'de ise; denetçilerin denetim dışında başka görevlerde buldukları bu nedenle görev ve sorumluluklarının net olmadığı, bu durumun da denetçilerin bağımsızlığının zedelenmesine yol açtığı gözlemlenmiştir (Usta, 2018).

Kamu kaynaklarının verimlilik, etkinlik ve tutumluluk açısından değerlendirilmesi performans denetimleri

kapsamındadır. Sayıştay'ın bu kapsamda yapmış olduğu denetimler incelendiğinde Sayıştay performans denetimlerinin verimlilik, etkinlik ve tutumluluk kavramları eşliğinde değerlendirilmesi gerekirken ilgili denetimlerin bu kavramlar açısından yetersiz kaldığı tespit edilmiştir (Kaçer, 2019). Benzer şekilde, 2013 yılından sonra yayımlanan performans denetim raporlarının uluslararası standartlarla karşılaştırılarak incelendiği çalışmada, performans denetimi raporlarının verimlilik, etkinlik ve tutumluluk açısından değerlendirmelere dâhil edilmediği tespit edilmiştir (Balyemez, 2018).

Üniversitelerde gerçekleştirilen performans denetimleri sonucu raporlanan bulguların analiz edildiği çalışmada, performans bilgisinin içeriğine yönelik kriterlerin birçok üniversite tarafından karşılanmadığı ve 2017 yılında sadece 38 üniversitede performans denetimi yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen performans denetimlerinin üniversitelerde performans esaslı bütçeleme sürecini tamamlayan bir unsur olduğu belirtilmiş ve performans denetimi yapılan üniversite sayısının artırılmasının önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Küçükaycan & Ağdeniz, 2019). 2019 yılında 30 büyükşehir belediyesine yönelik yapılan performans denetimlerinde elde edilen bulgular incelendiğinde, büyükşehir belediyelerinin birçoğunun ilgili belgeleri Sayıştay'ın hazırladığı program çerçevesinde gerçekleştirmediği tespit edilmiştir. Yapılan denetimlerde kurumların amaç ve hedeflerini göstermesinde önemli bir yere sahip olan performans denetimlerine yönelik farkındalık yaratacak çalışmaların artırılmasının yararlı olacağı sonucuna varılmıştır (Bilgiç, 2020).

#### 4. Çalışmanın Yöntemi

Çalışma kapsamında özel bütçeli idareler arasında yer alan üniversitelerin denetim raporlarındaki denetim görüşleri ve bu denetim görüşleriyle ilgili bulguları incelenmiştir. Özel bütçeli idareler arasında yer alan üniversiteler, çalışmanın evrenini; Karadeniz Bölgesinde yer alan devlet üniversiteleri ise çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Karadeniz Bölgesinde yer alan 18 devlet üniversitesinin 2016-2020 yılları arasındaki ulaşılabilen son 5 yıllık döneme ait denetim raporları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Son 5 yılın seçilmesindeki amaç, çalışma kapsamında en güncel durumun ortaya konulmasının istenmesidir. Çalışma 2022 yılında yapılmasına rağmen çalışmanın yapıldığı an itibarıyla Sayıştay tarafından 2021 yılına ait denetim raporları açıklanmadığından çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Karadeniz Bölgesindeki 18 devlet üniversitesi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan incelemelerde denetim raporlarının ediniminde örneklem içerisinde yer

Tablo 1. 2016-2020 Yılları Arasında İncelenen Denetim Raporları ve Görüş Türleri

GÖRÜŞ TÜRÜ	2016	2017	2018	2019	2020	TOPLAM	YÜZDE %
OLUMLU	6	4	8	7	7	32	47,76%
AÇIKLAMA PARAGRAFLI OLUMLU	8	9	6	8	4	35	52,24%
GENEL TOPLAM	14	13	14	15	11	67	100,00%

alan 14 üniversitenin belirli yıllarda denetime tabi tutulmadığı ve bu yıllara ait denetim raporlarının yer almadığı gözlemlenmiştir. Çalışma kapsamında Sayıştay'la yapılan görüşmelerde Sayıştay'ın o yıl içerisinde yapacağı denetimleri belirli kriterlere göre gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Sayıştay'ın insan kaynaklarının yeterliliği, üniversitelerin bütçe büyüklüğü ve önceki yılda denetlenip denetlenmediği söz konusu kriterleri oluşturmaktadır. Sayıştay'ın yıllık denetim planı, bu kriterler dikkate alınarak hazırlanmakta ve üniversitelerde yapılan denetimler bu plan dâhilinde gerçekleşmektedir.

## 5. Çalışmanın Bulguları

Bu bölümde çalışmaya ait 2016-2020 yılları arasında Sayıştay tarafından yapılan düzenlilik ve performans denetimlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Çalışma kapsamında 67 denetim raporu incelenmiş ve ilk olarak bu denetim raporlarına verilen denetim görüşleri açıklanmıştır. Denetim raporlarından elde edilen bulgular, genel olarak sunulmakla beraber akabinde bu bulgular denetim görüşünü etkileyen ve etkilemeyen şeklinde sınıflandırılmıştır. Tablo 1'de görüldüğü üzere 5 yıllık dönem içerisinde en fazla 2019 yılında denetim yapılmıştır. İncelenen denetim raporlarında olumlu görüşle beraber açıklama paragraflı olumlu görüş gözlemlenmiştir.

### 5.1. Düzenlilik Denetimi Bulguları

2016-2020 yılları arasında yapılan düzenlilik denetimine ait bulgular, Tablo 2'de özetlenmiştir. Tablodaki gruplandırma, Sayıştay raporlarındaki gruplandırma dikkate alınarak yapılmıştır. Tabloya bakıldığında söz konusu yıllar arasında 460 denetim bulgusu elde edilmiştir. İlgili denetim raporları incelendiğinde 99 denetim bulgusundan; 47 denetim bulgusunun düzeltildiği, 12 denetim bulgusunun kısmen düzeltildiği ve 40 denetim bulgusunun da düzeltilmediği tespit edilmiştir. Denetim bulgularına bakıldığında mali tabloların hazırlanması ve raporlanmasına ilişkin tespitler, kamu idaresi taşınmazlarına ilişkin tespitler, taşınırın edinilmesi, kayda alınması ve kullanımında mevzuat hükümlerine uyulmamasına yönelik tespitler ağırlık gösteren konu başlıklarıdır.

Mali tabloların hazırlanması ve raporlanmasına ilişkin tespitlerde hatalı hesap kullanımlarına yönelik yapılan hatalar, sonraki dönemlerde yapılan denetimlerde düzeltilirken; üniversitenin döner sermaye işletmesindeki sermaye payının bilançoda yer almamasına ilişkin tespit edilen bulgular, sonraki dönemlerde düzeltilmemiştir.

Kamu idaresi taşınmazlarına ilişkin tespitlerde taşınmaz kaydına yönelik işlemlerin tamamlanmaması konusu, sonraki dönemlerde yapılan denetimlerde düzeltilen bulgular arasında yer alırken; kamu idaresinin kullanımında olan taşınmazların fiili envanter işlemlerinin tamamlanmamış olması hususu kısmen düzeltilen bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca duran varlıklara yönelik değer artırıcı nitelikteki harcamaların doğrudan giderleştirilmesi, düzeltilmemiş bulgular arasında yer almaktadır.

Taşınırın edinilmesi, kayda alınması ve kullanımında mevzuat hükümlerine uyulmamasına yönelik tespitler ile ilgili olarak taşınır işlemlerinin mevzuata uygun yapılmaması sonraki dönemlerde yapılan denetimlerde düzeltilirken, envantere kayıtlı olan taşınırın yılsonu sayımlarının yapılmaması düzeltilmeyen bulgular arasında yer almaktadır.

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde kamu idaresi taşınmazlarına ilişkin tespitlerin birinci sırada (%14,35), mali tabloların hazırlanması ve raporlanmasına ilişkin tespitlerin ikinci sırada (%13,70), ihale kanunlarına göre yürütülen işlemlere ilişkin tespitlerin üçüncü sırada olduğu (%10,87) gözlemlenmiştir. Genel olarak da diğer bulguların (%27,17), tüm bulgular içerisinde önemli bir ağırlığa sahip olduğu söylenebilir. Genel bulgular başlıklar halinde tablodaki sıralama dikkate alınarak aşağıda açıklanmıştır.

*Mali Tabloların Hazırlanması ve Raporlanmasına İlişkin Tespitler*; üniversitelerin mali tablolarına ilişkin bulgularına bakıldığında önem arz eden konular arasında yer almaktadır. Bu başlık altındaki tespitler incelendiğinde; muhasebe kayıtlarında kodların hatalı kullanıldığı, alacak ve borçların mali tablolarda yer almadığı ve kayıtların mevzuatın öngördüğü şekilde tutulmadığı görülmüştür. Bu hataların yapılmaması adına mali hizmetlerde çalışan personelin mevcut yeterlilikleri tekrar gözden geçirilmeli ve mali tablolara ilişkin gerekli eğitimler verilmelidir.

*Kamu İdaresi Taşınmazlarına İlişkin Tespitler*; çalışma sonuçlarına göre en fazla denetim bulgusu bu başlık altında yer almaktadır. Taşınmazlara ilişkin bulgular incelendiğinde; idareye ait taşınmazların kayıtlara alınmadığı, taşınmazların hatalı muhasebeleştirildiği, amortisman işlemlerinin mevzuata aykırı şekilde gerçekleştiği ve kiraya verilen taşınmazların bedellerinin uygun şekilde belirlenmediği tespit edilmiştir.

*Taşınırın Edinilmesi, Kayda Alınması ve Kullanımında Mevzuat Hükümlerine Uyulmamasına İlişkin Tespitler*; ile ilgili olarak taşınırın üniversite bünyesinde kullanılmak üzere alındıklarında veya kullanım ömrünü tamamladıklarında bunlarla ilgili gerekli giriş ve çıkış kayıtlarının yapılmış olması gereklilik arz etmesine rağmen taşınırlara ilişkin bulgular incelendiğinde genel olarak kullanım özelliğini kaybetmiş ve hurdaya ayrılması gereken taşınırların hurdaya ayrılmadığı, taşınırlara ait teslim belgesi ile işlem fişlerinin düzenlenmediği ve yılsonunda taşınır sayımlarının yapılmadığı tespit edilmiştir.

*İhale Kanunlarına Göre Yürütülen İşlemlere İlişkin Tespitler* arasında; ihaleye konu olan ilkelerin ihale kanununda yer alan ilkelerle uyum sağlamaması, ihale belgeleri oluşturulurken belgelerde çelişki ve eksikliklerin olması, yapım işlerine yönelik projelerin hazırlanmasında noksanlık ve hataların bulunması, ihale kanunu kapsamında yürütülmesi öngörülen ihtiyaçların mevzuata aykırı bir şekilde doğrudan teminle satın alınması gibi hususların yer aldığı belirlenmiştir.

*Maddi Olmayan Duran Varlıklara İlişkin Tespitler* hususunda öncelikli olarak üniversitelerde taşınmazlara ihtiyaç olduğu kadar maddi olmayan duran varlıklara da ihtiyaç duyulduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu konudaki bulgulara bakıldığında ağırlıklı olarak; haklar hesabına yapılması gereken kayıtların yapılmadığı ve patent, lisans, bilgisayar yazılımı ve sertifika gibi değerlerin haklar hesabında izlenmeyip doğrudan giderleştirildiği görülmüştür.

*Döner Sermaye Mali Yönetim Sisteminin Güncellenmesine İhtiyaç Bulunması*; hususunda döner sermaye mali yönetim sistemi programının yavaş çalışması, sistemde sık sık donmalar yaşanması ve sistemin farklı şekilde rapor üretmemesinden dolayı elle müdahale yapılmasının kaçınılmaz olması tespit edilen bulgular arasındadır.

*Kamu İdareleri Adına Açılmış Bazı Banka Hesaplarının Muhasebe Kayıtlarında Yer Almaması*; denetimlerde, üniversite adına yetkisiz birimlerce banka hesabı açıldığı, fiili olarak banka hesabı olmasına rağmen muhasebe kayıtlarında bu hesapların yer almadığı tespit edilmiştir.

*Kamu Haznedarlığı Yönetmeliği'nin Uygulanmasına İlişkin Tespitler*; bulgulara bakıldığında bazı kamu idarelerinde Yönetmelik'te belirtilen süreler içerisinde nakit ve kredi kartı ile yapılan tahsilatların kamu idarelerinin kamu sermayeli banka hesaplarına aktarılmadığı görülmüştür. Bu konudaki önemli hata ve eksikliklerin ağırlık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

*Kamu Özel İş Birliği Modeli Çerçevesinde Yaptırılan Yatırım ve Hizmetlerin Muhasebeleştirilmesinde Mevzuat*

*Hükümlerine Uyulmaması*; bu model çerçevesinde yapılması planlanan yapım işlerine yönelik taahhüt edilen tutarların ilgili hesaplarda muhasebeleştirilmediği tespit edilmiştir.

*Vadesinde Tahsil Edilemeyen Alacakların İlgili Kamu İdarelerince Takip ve Tahsil İşlemlerinin Başlatılmaması*; genel bulgulara bakıldığında kamu idarelerinde, yasal takip işlemi başlatılan alacaklara ilişkin takip işlemlerinin yapılmadığı ve ilgili alacakların 121 Gelirlerden taahhütli alacaklar hesabında izlenmediği tespit edilmiştir.

*Mali Duran Varlıkların Muhasebeleştirilmemesi*; denetimlerde, kamu idareleri tarafından üniversite bünyesinde bulunan döner sermayeli kuruluşlara verilen sermayenin 242 Döner sermayeli kuruluşlara yatırılan sermayeler hesabında izlenmediği ve bazı kamu idarelerinin döner sermaye kuruluşlarıyla ilgili sermaye taahhütlerinin 247 Sermaye taahhütleri hesabında muhasebeleştirilmediği tespit edilmiştir.

*Kıdem Tazminatı Karşılıklarının Ayrılmaması*; denetimler sonucu elde edilen bulgularda, kıdem tazminatı karşılıklarının dönemsellik ilkesine göre muhasebeleştirilmediği görülmekle beraber genele bakıldığında toplam 460 bulgu içerisinde bu başlık ile ilgili sadece bir bulgunun yer aldığı ve bu bulgunun da önemli hata ve eksiklik içermediği tespit edilmiştir.

*Bilimsel Araştırma Projelerine Yapılan Desteklere İlişkin Uygulamalarda Mevzuat Hükümlerine Uyulmaması*; başlığı altında bazı bilimsel araştırma projelerine verilen süre zarfında projelerin tamamlanmaması, projeye ait

**Tablo 2.** 2016-2020 Yılları Arasında Tespit Edilen Bulgular

BULGU KONULARI	BULGU TOPLAMI	BULGU YÜZDESİ %
Mali Tabloların Hazırlanması ve Raporlanmasına İlişkin Tespitler	63	13,70%
Kamu İdaresi Taşınmazlarına İlişkin Tespitler	66	14,35%
Taşınırın Edinilmesi, Kayda Alınması ve Kullanımında Mevzuat Hükümlerine Uyulmaması	40	8,70%
İhale Kanunlarına Göre Yürütülen İşlemlere İlişkin Tespitler	50	10,87%
Maddi Olmayan Duran Varlıklara İlişkin Tespitler	18	3,91%
Döner Sermaye Mali Yönetim Sisteminin Güncellenmesine İhtiyaç Bulunması	11	2,39%
Kamu İdareleri Adına Açılmış Bazı Banka Hesaplarının Muhasebe Kayıtlarında Yer Almaması	8	1,74%
Kamu Haznedarlığı Yönetmeliği'nin Uygulanmasına İlişkin Tespitler	2	0,43%
Kamu Özel İş Birliği Modeli Çerçevesinde Yaptırılan Yatırım ve Hizmetlerin Muhasebeleştirilmesinde Mevzuat Hükümlerine Uyulmaması	3	0,65%
Vadesinde Tahsil Edilemeyen Alacakların İlgili Kamu İdarelerince Takip ve Tahsil İşlemlerinin Başlatılmaması	5	1,09%
Mali Duran Varlıkların Muhasebeleştirilmemesi	20	4,35%
Kıdem Tazminatı Karşılıklarının Ayrılmaması	1	0,22%
Bilimsel Araştırma Projelerine Yapılan Desteklere İlişkin Uygulamalarda Mevzuat Hükümlerine Uyulmaması	25	5,43%
Tek Muhasebe Birimi Bulunmasına Rağmen Muhasebe Birimleri Arası İşlemler Hesabının Kullanılması	4	0,87%
Kamu İdarelerinin İç Kontrol Sistemlerine İlişkin Değerlendirme ve Tespitler	19	4,13%
Diğer Bulgular	125	27,17%
<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>460</b>	<b>100,00%</b>

ödeneklerin bir kısmının idare tarafından kullanılması ve proje koordinatörlüğünün ilgili kanunlarla uyumlu olmaması bulguları yer almaktadır.

*Tek Muhasebe Birimi Bulunmasına Rağmen Muhasebe Birimleri Arası İşlemler Hesabının Kullanılması;* harcamaya birimlerinin yapmış olduğu taşınır mal, alacak ve benzeri devir işlemlerinde 511 Muhasebe birimleri arası işlemler hesabının kullanıldığı tespit edilmiştir.

*Kamu İdarelerinin İç Kontrol Sistemlerine İlişkin Değerlendirme ve Tespitler* başlığı altında iç kontrol sistemi yapılandırma sürecinin tamamlanmadığı, kurumsal risk yönetimi ile iç kontrol sisteminin mevzuata uygun çalıştırılmadığı ve iç kontrol sisteminin etkin bir şekilde işletilmediği bulgularına yer verilmiştir.

*Diğer Bulgular;* 2016-2020 yılları arasında tespit edilen tüm bulgular içerisinde önemli bir ağırlığa (%27,17) sahiptir. Öğrenci yetersizliği nedeniyle bazı bölümlerin boş kalmasının, fiilen atıl durumda kalan fakülte/yüksekökol bina sayısının fazla olmasının, vekâleten yapılan dekan görevlendirmelerinde ilgili kanunda belirtilen usul ve esaslara uyulmamasının ve vekâlet süresinin izinsiz uzatılmasının diğer hususlar arasında yer alan bulgular oldukları görülmüştür.

### Düzenlilik Denetimini Etkileyen ve Etkilemeyen Bulgular

Sayıştay denetimlerinde denetçi, düzenlilik denetimini etkileyen bulgulardaki hata ve eksiklere göre denetim görüşü bildirmektedir. Denetçi bu konuya ilişkin denetim bulgularını denetim raporunun “Denetim Görüşünün Dayanakları” bölümünde açıklamaktadır. Diğer taraftan Sayıştay’ın yaptığı denetimler sonucu tespit edilen denetim bulgusunun varılan denetim görüşlerini etkilemediği durumlarda tespit edilen bulgular, düzenlilik denetimini etkilemeyen bulgulardır. Denetçi bu bulguları “Diğer Bulgular” veya “Denetim Görüşünü Etkilemeyen Tespit ve Değerlendirmeler” başlıkları altında denetim raporunda açıklamaktadır. Buradan hareketle Tablo 3’te Sayıştay tarafından açıklanan denetim raporlarında yer alan bulgular, düzenlilik denetimini etkileyen ve etkilemeyen şeklinde sunulmuştur.

Genel olarak Tablo 3’e bakıldığında; mali tabloların hazırlanması ve raporlanmasına ilişkin tespitler, kamu idaresi taşınmazlarına ilişkin tespitler ve taşınırın edinilmesi, kayda alınması ve kullanımında mevzuat hükümlerine uyulmamasına ilişkin tespitler düzenlilik denetimini etkileyen ve etkilemeyen bulgular arasında ağırlıklı olarak yer almaktadır.

Mali tabloların hazırlanması ve raporlanmasına ilişkin

**Tablo 3.** Düzenlilik Denetimini Etkileyen ve Etkilemeyen Bulgular

BULGU KONULARI	Düzenlilik Denetimini Etkileyen Bulgular		Düzenlilik Denetimini Etkilemeyen Bulgular	
	BULGU TOPLAMI	BULGU YÜZDESİ %	BULGU TOPLAMI	BULGU YÜZDESİ %
Mali Tabloların Hazırlanması ve Raporlanmasına İlişkin Tespitler	24	22,64%	39	11,02%
Kamu İdaresi Taşınmazlarına İlişkin Tespitler	21	19,81%	45	12,71%
Taşınırın Edinilmesi, Kayda Alınması ve Kullanımında Mevzuat Hükümlerine Uyulmaması	12	11,32%	28	7,91%
İhale Kanunlarına Göre Yürütülen İşlemlere İlişkin Tespitler	7	6,60%	43	12,15%
Maddi Olmayan Duran Varlıklara İlişkin Tespitler	11	10,38%	7	1,98%
Döner Sermaye Mali Yönetim Sisteminin Güncellenmesine İhtiyaç Bulunması	0	0,00%	11	3,11%
Kamu İdareleri Adına Açılmış Bazı Banka Hesaplarının Muhasebe Kayıtlarında Yer Almaması	7	6,60%	1	0,28%
Kamu Haznedarlığı Yönetmeliği'nin Uygulanmasına İlişkin Tespitler	1	0,94%	1	0,28%
Kamu Özel İş Birliği Modeli Çerçevesinde Yapılan Yatırım ve Hizmetlerin Muhasebeleştirilmesinde Mevzuat Hükümlerine Uyulmaması	1	0,94%	2	0,56%
Vadesinde Tahsil Edilemeyen Alacakların İlgili Kamu İdarelerince Takip ve Tahsil İşlemlerinin Başlatılmaması	3	2,83%	2	0,56%
Mali Duran Varlıkların Muhasebeleştirilmemesi	15	14,15%	5	1,41%
Kıdem Tazminatı Karşılıklarının Ayrılmaması	1	0,94%	0	0,00%
Bilimsel Araştırma Projelerine Yapılan Desteklere İlişkin Uygulamalarda Mevzuat Hükümlerine Uyulmaması	0	0,00%	25	7,06%
Tek Muhasebe Birimi Bulunmasına Rağmen Muhasebe Birimleri Arası İşlemler Hesabının Kullanılması	3	2,83%	1	0,28%
Kamu İdarelerinin İç Kontrol Sistemlerine İlişkin Değerlendirme ve Tespitler	0	0,00%	19	5,37%
Diğer Bulgular	0	0,00%	125	35,31%
<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>106</b>	<b>100,00%</b>	<b>354</b>	<b>100,00%</b>

tespitlere bakıldığında; hesapların yanlış kullanılması düzenlilik denetimini etkileyen bulgular arasında yer alırken, kamu idaresinin sosyal güvenlik kurumuna olan ek karşılık prim borçları ve faturaya dayalı borçlarının mali tablolarda yer almaması düzenlilik denetimini etkilemeyen bulgular arasında yer almaktadır.

Kamu idaresi taşınmazlarına ilişkin tespitler incelendiğinde; düzenlilik denetimini etkileyen bulgularda ağırlıklı olarak taşınmazların muhasebe kayıtlarında izlenmediği gözlemlenirken, düzenlilik denetimini etkilemeyen bulgularda taşınmazların tutar olarak hatalı kiralandığı tespit edilmiştir.

Taşınırların edinilmesi, kayda alınması ve kullanımında mevzuat hükümlerine uyulmamasına ilişkin tespitlerde; taşınır işlemlerinin mevzuata uygun yapılmaması düzenlilik denetimini etkileyen bulgular arasında yer alırken, taşınırlara ilişkin teslim belgesi düzenlenmemesi düzenlilik denetimini etkilemeyen bulgular arasında yer almaktadır.

İhale kanunlarına göre yürütülen işlemlere ilişkin tespitlerde; ihaleye konu olan ilkelerin ihale kanununda yer alan ilkelerle uyum sağlamaması, bu başlık altında düzenlilik denetimini etkileyen bulgular arasında yer almaktadır. Düzenlilik denetimini etkilemeyen bulgularda ihale kanunu kapsamında yürütülmesi öngörülen ihtiyaçların mevzuata aykırı bir şekilde doğrudan teminle satın alındığı tespit edilmiştir.

Maddi olmayan duran varlıklara ilişkin tespitler ile mali duran varlıkların muhasebeleştirilmesine ilişkin tespitlere bakıldığında, bu tespitlerin düzenlilik denetimini etkileyen bulgular arasında ağırlığa sahip olduğu söylenebilir. Maddi olmayan duran varlıklara ilişkin tespitlerde, haklar hesabına yapılması gereken kayıtların yapılmadığı; mali duran varlıkların muhasebeleştirilmesine ilişkin tespitlerde ise, döner sermayeli kuruluşlara verilen sermayenin 242 Döner sermayeli kuruluşlara yatırılan sermayeler hesabında izlenmediği tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgular düzenlilik denetimini etkileyen bulgular arasında yer almaktadır.

Tabloda kamu idarelerinin iç kontrol sistemlerine ilişkin değerlendirme ve tespitler ile bilimsel araştırma projelerine yapılan desteklere ilişkin uygulamalarda mevzuat hükümlerine uyulmamasına ilişkin tespitlerin düzenlilik denetimini etkilemeyen bulgular içerisinde yer aldığı görülmektedir. Buradan hareketle bu başlık altında yer alan bulguların düzenlilik denetimini etkilemediği ifade edilebilir.

Diğer bulgular başlığı altındaki tespitlere bakıldığında bunların sadece düzenlilik denetimini etkilemeyen bulgular arasında yer aldığı ve bu grupta ağırlık oluşturduğu (%35,31) gözlemlenmiştir. Bu kapsamda diğer bulgularda tespit edilen, öğrenci yetersizliği nedeniyle bazı bölümlerin boş kalması ve fiilen âtil durumda kalan fakülte/ yükseköğretim bina sayısının fazla olması hususlarının dü-

zenlilik denetimini etkilemediği görülmüştür.

## 5.2. Performans Denetimi Bulguları

Performans denetimi, Sayıştay'ın hazırladığı performans programı çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Performans programlarındaki performans göstergeleri, hazırlanan stratejik plan içerisinde yer almaktadır. Bu kapsamda yapılan denetimlerde performans göstergelerinin stratejik planlardaki amaç ve hedeflerle uyumlu olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmaktadır. Üniversitelerin belirledikleri amaç ve hedefler; stratejik plan, performans programı, faaliyet raporu ile faaliyet sonuçlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi kapsamında ele alınmaktadır.

Çalışma kapsamında 2016-2020 yılları arasında yapılan performans denetimleri incelendiğinde çalışmanın kısıtlarında belirtildiği üzere söz konusu üniversitelerde belirli yıllarda Sayıştay tarafından denetim gerçekleştirilememiştir. Çalışmanın örneklemini oluşturan üniversitelerde 2017, 2018 ve 2019 yıllarında performans denetimi gerçekleştirilmiştir. Belirtilen yıllarda yapılan denetimler sonucunda performans denetimi ile ilgili olarak toplamda 29 denetim bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında; temel olarak stratejik planın değerlendirilmesinde, stratejik planda gelecek dönemler için performans göstergelerinin belirlenmediği ve stratejik hedefler için belirlenen bazı performans göstergelerinin hedef ve amacı ölçülecek nitelikte olmadığı tespit edilmiştir. Performans programının değerlendirilmesi hususunda ise; performans hedefi tablolarında açıklamalar kısmına yer verilmediği, idarece hazırlanan performans programında performans hedef tablolarının önemli bir kısmının bulunmadığı ve performans programındaki bazı göstergelerin performans hedefleriyle ilgili ve ölçülebilir olmadığı belirlenmiştir.

Faaliyet raporunun değerlendirilmesi kısmında; faaliyet maliyetleri tablosunda açıklamalar kısmına yer verilmediği, faaliyet raporunda hedef ve gerçekleştirmelere ilişkin meydana gelen sapmaların nedenlerinin açıklanmadığı ile idare faaliyet raporunun zamanında yayımlanmadığı ve kamuoyu ile paylaşılmadığı gibi bulgular yer almaktadır. Son olarak faaliyet sonuçlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi kısmında denetlenen kurumların performans ölçümüne yönelik veri kayıt sisteminin bulunmadığı görülmektedir.

## 6. Sonuç

Kamu denetimleri, kamu idarelerine ait mali tabloların doğru ve güvenilir bir şekilde sunulduğunu kamuoyuyla paylaşmanın bir yoludur. Bu denetimlerle kamu idarelerine verilen kaynakların ne derece doğru kullanıldığı tespit edilmek istenmektedir. Ülkemizde kamu denetimleri Sayıştay tarafından yapılmaktadır. Sayıştay, kamu denetimlerinden sorumlu bir kurum olarak denetimleri uluslararası düzeyde kabul görmüş standartlar ve ilgili kanunlar etrafında gerçekleştirmektedir. Yapmış olduğu denetimlere ilişkin sonuçları içeren raporları da yine kamuoyuyla paylaşmaktadır. Bu raporlarda ilgili kuruma

ait denetim görüşleri ve denetime ilişkin bulgular yer almaktadır.

Sayıştay'ın belirlemiş olduğu denetim alanları kapsamında devlet üniversiteleri özel bütçeli idareler içerisinde yer almaktadır. Sayıştay düzenlilik denetimi ve performans denetimi olmak üzere iki tür denetim gerçekleştirmektedir. Yapılan denetimler sonucunda denetçiler; olumlu görüş, şartlı görüş, olumsuz görüş ve görüş bildirmekten kaçınma olmak üzere dört farklı görüş bildirmektedir. Üniversitelerde yapılacak denetimler; Sayıştay'ın insan kaynakları yapısı, denetlenecek üniversitelerin bütçe büyüklüğü ve bir önceki yıl denetlenip denetlenmediği ile ilgili olarak her yılın belli bir zaman diliminde Sayıştay tarafından planlanmaktadır.

Bu çalışma; üniversitelerde kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve hukuka uygun olarak kullanılıp kullanılmadığının tespit edilmesi amacıyla Sayıştay tarafından yapılan denetimlerde tespit edilen bulguların analizi amaçlanmıştır. Bu amaçla Karadeniz Bölgesindeki 18 devlet üniversitesine ait 2016-2020 yılları arasındaki 67 denetim raporu içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen denetim raporlarında varılan denetim görüşlerine bakıldığında tüm raporlara olumlu görüş veya açıklama paragraflı olumlu görüş verildiği görülmüştür. İncelenen denetim raporlarında olumsuz görüş, şartlı görüş ve görüş bildirmekten kaçınma şeklinde görüş türlerine rastlanmamıştır.

Denetim yapılan yıllardaki denetim raporları incelendiğinde genel olarak düzenlilik denetimi ile ilgili başlıca bulguların; mali tabloların hazırlanması ve raporlanmasına ilişkin tespitler, kamu idaresi taşınmazlarına ilişkin tespitler, taşınırın edinilmesi, kayda alınması ve kullanımında mevzuat hükümlerine uyulmamasına ilişkin tespitlerden oluştuğu gözlemlenmiştir. Ayriyeten üniversitelerde âtil durumda bulunan bina sayısının fazlalığı, öğrenci yetersizliği nedeniyle bazı bölümlerin boş kalması ve iç kontrol sistemindeki eksiklikler tespit edilen diğer bulgular arasında yer almaktadır. Bu bulguların yapılan başka bir çalışmanın (Kılıçaslan vd., 2018) bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Düzenlilik denetimlerinde tespit edilen genel hata ve eksikliklerin öncelikli olarak üniversitelerin iç işleyişlerinden kaynakladığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle üniversitelerin etkin bir iç kontrol sistemine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Aynı zamanda mali tablolarının hazırlanmasında görev alan idari personelin eğitime ihtiyaç duyduğu da ifade edilebilir. Sayıştay'ın yapmış olduğu denetimler sonucunda mali konuların dışında yer alan hususlarda yaptırımının olmaması, kaynakların keyfi kullanılması (Selen & Taytak, 2017) ve kamu kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılmadığını gösteren diğer bulgular Sayıştay'ın denetimlerde daha etkin olmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle Sayıştay'ın denetimlerde daha aktif olabilmesi ve ayrıca mali konuların dışında yer alan hususlarda yaptırım

gücünün olması için bu hususta yeni düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenebilir.

2016-2020 yılları arasında yapılan düzenlilik denetimleri sonucu elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında; mali tabloların hazırlanması ve raporlanmasına ilişkin tespitlerin, kamu idaresi taşınmazlarına ilişkin tespitlerin, taşınırın edinilmesi, kayda alınması ve kullanılmasında mevzuat hükümlerine uyulmamasına ilişkin tespitlerin, ihale kanunlarına göre yürütülen işlemlere ilişkin tespitlerin ve maddi olmayan duran varlıklara ilişkin tespitlerin çalışma kapsamındaki zaman aralığında ağırlıklı olan ve tekrar eden bulgular oldukları gözlemlenmiştir.

Raporlarda performans denetimine ilişkin bulgular incelendiğinde; stratejik plan çerçevesinde performans programlarının yürütülemediği, faaliyet raporlarının değerlendirilmesinde eksiklikler olduğu ve performans göstergelerinde meydana gelen sapmaların performans programında yer almadığı gözlemlenmiştir. Sayıştay tarafından gerçekleştirilen performans denetimi programında yer alan göstergelerin üniversitelerin stratejik hedefleriyle uyum göstermediği, çalışma kapsamında tespit edilmiştir. Bu noktada üniversitelerin hedeflerine uygun kriterler belirlenmesi veya üniversitelerin performanslarına göre gruplandırılması ve performans denetimlerinin bu gruplandırmaya uygun kriterlere göre gerçekleştirilmesi, yapılacak performans denetimlerinin etkinliğini artıracaktır. Ayrıca her üniversitenin veri kayıt sisteminin olmadığı ve bu eksikliği gidermek adına üniversitelere uygun veri kayıt sisteminin oluşturulması gerektiği önerilmektedir. Bunun yanı sıra söz konusu üniversitelerde yer alan iç denetim birimleri, Sayıştay'ın denetim raporlarında yer alan öneri ve iyileştirmeleri iç kontrol kapsamında dikkate alıp izleyebilirler.

Ülkemizde Sayıştay'ın yaptığı mali denetimler üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. Ancak Sayıştay'ın üniversiteler nezdinde gerçekleştirdiği mali denetimlere ilişkin yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, mevcut kamu kaynaklarının daha etkin ve verimli bir şekilde kullanımını sağlamak adına üniversitelerde belirlenen hususlara dikkat edilmesi ve Sayıştay'ın üniversitelerde gerçekleştirdiği mali denetimlerin etkinliğinin artırılması hususunda katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bu çalışmada sadece 2016-2020 yılları arasındaki 5 yılın dikkate alınması ve yine sadece Karadeniz Bölgesindeki devlet üniversitelerine ait denetim raporlarının incelenmesi çalışmanın kısıtlarındandır. Örneklem ve zaman dilimleri değiştirilerek bu konuda farklı çalışmalar yapılabilir. Çalışmada yer alan bazı üniversitelerin her yıl denetlenmemiş olması, çalışmanın bir diğer kısıtıdır. Bu noktada kaynakların daha etkin ve verimli kullanılması adına gereklilik durumuna göre Sayıştay tarafından üniversiteler her yıl denetlenebilir.

## Kaynakça

- Acar, D. & Akçakanat, Ö. (2012). Özel Bütçeli İdarelerden Üniversitelerin Muhasebe Birimlerinin İç Kontrol Uygulamalarına Yönelik Bir Araştırma. *Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi*, 37, 25- 46.
- Aksoy, M., Geçgel, B. & Öz, Y. (2018). *Sayıştay Hesap Yargısı*. Ankara: Sayıştay Başkanlığı Yayınları.
- Balyemez, A. S. (2018). Sayıştay Performans Denetimlerinin Uygulama ve Sonuçları Üzerine Bir Tartışma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 276-311.
- Bozkurt, N. (2006). *Muhasebe Denetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Demirbaş, T. & Çetinkaya, Ö. (2018). *Kamu Mali Yönetiminde Kontrol ve Denetim*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Din, M., Munawarah., Ghozali, I. & Achmad, T. (2017). The Follow Up of Auditing Results, Accountability of Financial Reporting and Mediating Effect of Financial Loss Rate: An Empirical Study in Indonesian Local Governments. *European Research Studies Journal*, 20(4), 443–59.
- Ede, K. (2019). Avrupa Yüksek Denetim Kurumları Teşkilatının Diğer INTOSAI Bölge Teşkilatları ile İş Birliği Çabaları ve Birinci EUROSAI-AFROSAI Ortak Konferansı. *Sayıştay Dergisi*, 30(115), 137-146.
- Gonzalez-Diaz, B., Garcia-Fernandez, R. & Lopez-Diaz, A. (2013). Communication as a Transparency and Accountability Strategy in Supreme Audit Institutions. *Administration and Society*, 45(5), 583-609.
- Gonzalez-Diaz, B., Garcia-Fernandez, R. & Lopez-Diaz, A. (2015). Auditor Tenure And Audit Quality In Spanish State-Owned Foundations. *Article In Press Revista Da Contabilidade- Spanish Accounting Review*, 32, 1-12.
- Gök, M. & Akar, S. (2014). Türkiye'de Kamu Yönetim Birimlerinde Saydamlık Uygulamalarının Genel Bütçeli Kuruluşlar Açısından Değerlendirilmesi. *Business and Economics Research Journal*, 5(4), 43-69.
- Gönül, Ç. (2008). *Muhasebe Finansman Bilim Dalı Muhasebe Denetiminde Parasal Birim Örnekleme Yöntemi ve Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Görgün, E. (2011). *Türk Kamu Mali Yönetiminde Sayıştay Denetimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Güenme, Ü. (2004). *Muhasebe Denetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Güredin, E. (2014). *Denetim ve Güvence Hizmetleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Gürsoy, İ. (2021). Türkiye'de Kamu Sektörü Finansal Tablolarına Verilen Denetim Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 23(2), 329-354.
- Husnatarina, F. & Halim, A. (2013). Relationship Between The Type of Auditor Opinions With the Difference of Local Government Forms in Indonesi. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 2(2), 102-119.
- International Organization of Supreme Audit Institutions. (2012). *Uluslararası Yüksek Denetim Kurumları Standartları- I- (ISSAI)*. Ankara: Sayıştay Başkanlığı.
- Kaçer, F. (2019). Kamu Mali Yönetiminde Değişim ve Sayıştay'ın Performans Denetimi Yetkisinin Gelişimi. *Bingöl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 29-47.
- Kaval, H. (2005). *Uluslararası Raporlama Standartları (IFRS/IAS) Uygulama Örnekleri ile Muhasebe Denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kavas Bilgiç, A. (2020). Verimlilik, Etkinlik ve Tutumluluk İlkeleri Bağlamında Sayıştay'ın Büyükşehir Belediyeleri Üzerindeki Performans Denetimi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-29.
- Kavut, L., Taş O. & Şavlı T. (2009). *Uluslararası Denetim Standartları Kapsamında Bağımsız Denetim*. İstanbul: İstanbul Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Odası Yayınları.
- Kılıçaslan, A., Telek, C., Şit, A. & Telek, A. (2018, Kasım). *Türkiye'de Kamu Kaynaklarının Kullanımında Sayıştay Denetimi Etkisi: Üniversiteler Örneği*. 1st International Economics and Business Symposium. Gaziantep, Türkiye.
- Köse, H. Ö. (2007). *Dünyada ve Türkiye'de Yüksek Denetim*. Ankara: Sayıştay Yayınları.
- Küçükaycan, D. & Ağdeniz, Ş. (2019). *Devlet Üniversitelerinin Performans Denetimi Sonuçlarında Raporlanan Bulguların Analizi*. Maliye Araştırmaları 3. İstanbul.
- Nezir, B. (2021). *Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Sisteminde Bütçenin Denetimi: Uluslararası Karşılaştırmalı Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pamungkas, B., Ibtida, R. & Avrian, C. (2018). Factors Influencing Audit Opinion Of The Indonesian Municipal Governments Financial Statements. *Cogent Business and Management*, 5(1), 14-15.
- Sayın, İ. Hakkı (1998). *Avrupa Birliği Sayıştay'ı İnceleme*. Ankara: Cumhuriyet 75 Yıl Dönümü Dizisi.
- Selen, U. & Taytak, M. (2017). Türkiye'de Bütçenin Yasama Organı Tarafından Denetimi ve Sayıştay'ın Konumu. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 193-223.
- Şahin İpek, E.A. (2018). 1996 2017 Döneminde Sayıştay Performans Yönetiminin Kamu Mali Yönetim Sistemindeki Rolünün Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(25), 650-671.
- T.C. Sayıştay Başkanlığı (2022). *Sayıştay Tanıtım Kitapçığı*. Ankara: Sayıştay Başkanlığı Yayınları.
- T.C. Sayıştay Başkanlığı (2014). *Performans Denetimi Rehberi*. Ankara: Sayıştay Başkanlığı Yayınları.
- T.C. Sayıştay Başkanlığı (2022). *Sayıştay Kanunu*. 19 Nisan 2022 tarihinde, <https://www.sayistay.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Tosun, A. (2021). Muhasebe Denetimi ve Denetim Türleri. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 101.
- Usta, H. (2018). Porto Üniversitesi İç Denetim Örneği. *Denetim Dergisi*, 18, 88-98.
- Yalçın, S. (2017). *Yüksek Denetim Kurumlarının Kurumsal Yapısı ve Mali Performans*. Ankara: Sayıştay Başkanlığı Yayınları.
- Yücel, Ö. & Ağcakaya, S. (2018). Yargısal Yüksek Denetim Modelinde Fransa Sayıştay'ının Analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1117-1130.
- 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (2003, Ara 10). Resmî Gazete (Sayı: 25326). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5018.pdf>
- 6085 Sayılı Sayıştay Kanunu (2010, Ara 3). Resmî Gazete (Sayı:27790). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6085.pdf>



# Üniversite Öğrencilerinin Manevi İyi Oluşlarının Açıklanmasında Psikolojik Esneklik ve Çeşitli Demografik Değişkenlerin Rolü

## The Role of Psychological Flexibility and Various Demographic Variables in Explaining the Spiritual Well-Being of University Students

Zeki Karataş<sup>1\*</sup>, Ozan Selçuk<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi SBF Sosyal Hizmet Bölümü, Rize-Türkiye

**Orcid:** Z. Karataş (0000-0002-5822-2904), O. Selçuk (0000-0002-2852-7491)

**Özet:** Manevi iyi oluş; belirli bir dine, manevi uygulamaya veya ideolojiye değil; insanın anlam, amaç ve kendisinden daha büyük bir şeyle bağlantı kurma ihtiyacına atıfta bulunan bir kavramdır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda daha çok öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları, yaşam doyumları, psikolojik esneklik ve iyi oluşları ile akademik başarıları incelenmektedir. Üniversite öğrencilerinin manevi iyi oluşları ile psikolojik esneklikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; sosyal hizmet, ilahiyat, rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin manevi iyi oluşlarının açıklanmasında psikolojik esneklik ve çeşitli demografik değişkenlerin rolünün incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemine dayalı olarak ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin sosyal hizmet, ilahiyat, rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında öğrenim gören ve tesadüfi olarak belirlenen 382 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Manevi İyi Oluş Ölçeği, Psikolojik Esneklik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler ANOVA testi, t-testi ve çoklu regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; katılımcıların manevi iyi oluş düzeyleri ile psikolojik esneklik düzeyleri arasında düşük düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailesinin ekonomik durumu farklı olan gruplar arasında manevi iyi oluş açısından anlamlı farklılık yokken; katılımcıların yaşı, bölümü, akademik ortalaması, ailenin yerleşim yeri, dini inancı uygulama sıklığı, din ve maneviyat durumu ve yaşamda önceliği gibi değişkenlerle manevi iyi oluş düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgular, manevi iyi oluşun bazı önemli belirleyicilerinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin sağlıklı bir yaşam tarzı ve psikososyal gelişimlerini sürdürmelerinde manevi iyi oluşun önemli bir belirleyici olduğunu doğrulamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** psikolojik esneklik, manevi iyi oluş, psikososyal gelişim, ruh sağlığı, yaşamın anlamı

**Abstract:** Spiritual well-being is not a term for a particular religion, spiritual practice, or ideology, but a concept that refers to the human need to connect with meaning, purpose, and something greater than oneself. Studies conducted on university students typically examine students' psychological resilience, life satisfaction, psychological flexibility and well-being, and academic success. There are very few studies that examine the relationship between students' spiritual well-being and their psychological resilience. Therefore, the purpose of this study is to examine the role of psychological flexibility and various demographic variables in explaining the spiritual well-being of university students studying social work, theology, guidance and psychological counseling. The study was conducted using the relational survey model based on the quantitative research method. The sample of the study consists of 382 randomly selected students studying social work, theology, guidance and psychological counseling in a state university. The instruments used for data collection were the Spiritual Well-Being Scale, the Psychological Resilience Scale, and the Personal Information Form. The data obtained were analyzed using the ANOVA test, t-test, and multiple regression analysis. As a result of the research, it was found that there was a low, positive, and significant relationship between spiritual well-being and psychological flexibility of the participants. While there was no significant difference in spiritual well-being between groups with different gender, grade level, and family economic status, a significant difference was found between variables such as age, department, participants' academic achievement, parents' place of residence, frequency of religious belief, status of religion and spirituality, and priority in life and level of spiritual well-being. These findings may contribute to a better understanding of some important determinants of spiritual well-being. The research findings confirm that spiritual well-being is an important determinant for university students to maintain a healthy lifestyle and psychosocial development.

**Keywords:** psychological flexibility, spiritual well-being, psychosocial development, mental health, meaning in life

## 1. Giriş

Aileden ayrılma ve bireyselleşme sürecinde olan üniversite öğrencileri yeni sosyal bağlantılar geliştirme, artan özerklik ve sorumluluk dengesini sağlama, geleceği planlama gibi bir dizi rolü üstelenmek durumundadır. Yetişkin birey olma yolunda önemli bir aşamada olan üniversite öğrencileri yaşam amaçları belirleme, yeni sosyal ilişkiler oluşturma, kariyerlerini planlama ve diğer alanlarda çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu zorluklar gençlerin stres ve kaygı düzeyini arttırmakta, çeşitli psikososyal uyum sorunlarına yol açmaktadır (Auerbach vd., 2016). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmelerinde, ilgi ve merakları doğrultusunda yaşam amaçları oluşturmalarında manevi iyi oluşlarının ve psikolojik esneklik becerilerinin önemli avantajları bulunmaktadır. Bu açıdan manevi iyi oluş; travmatik durumlar veya rahatsız edici olaylar karşısında bireyleri olumlu bir bakış açısıyla düşünmeye sevk eden ve acıyı azaltmaya yardımcı olan içsel bir psikolojik başa çıkma kaynağı olarak kabul edilmektedir.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar öğrencilerin daha çok psikolojik sağlamlıkları, yaşam doyumları, psikolojik esneklik ve iyi oluş ile akademik başarılarını incelemektedir. Üniversite öğrencilerinin manevi iyi oluşları ile psikolojik esneklikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır. Bunun bir nedeni de manevi iyi oluş kavramının görece yeni bir kavram olmasıdır (Gomez & Fisher, 2003). Diğer taraftan toplumların sosyal sağlığını vurgulayan Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) güncel sağlık tanımı sosyal bilimlerde artan sayıda araştırmalarla birlikte psikososyal iyilik halinin bütüncül bir sağlığı daha fazla formüle ettiğine yönelik görüşlerle dönüşmeye devam etmiştir. Sağlığın bütüncül tanımına ilişkin çalışmalar, yeni kavramsal yaklaşımlara da açık kapı bırakmaktadır. Sosyal bilimlerdeki gelişmeler, maneviyatın (tinsellik) sağlığın operasyonel tanımına bir dördüncü boyut olarak dâhil edilmesini mümkün kılacağı ileri sürülmektedir.

Yapılan çok az sayıda çalışma, manevi iyi oluş ile ruh sağlığı/psikolojik iyi oluş arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Genellikle yanlış anlaşılan bir kavram olan manevi iyi oluş, belirli bir dine, manevi uygulamaya veya ideolojiye değil; insanın anlam, amaç ve kendisinden daha büyük bir şeyle bağlantı kurma ihtiyacına atıfta bulunmaktadır. Üzerinde anlaşılan tek bir tanımı olmayan iyi oluş çalışmalarında yaşam doyumunu, pozitif işlevsellik, pozitif duygu ve ruh hali gibi boyutlar ele alınırken manevi (tinsel) boyut göz ardı edilmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik ve çeşitli demografik özelliklerinin manevi iyi oluşları arasındaki ilişki ortaya koymaktır.

## 2. Manevi İyi Oluş

İnsan yaşamını anlamlandırırken, varoluş amaçlarını ortaya koyarken sıklıkla manevi kavramlara başvurmaktadır. Maneviyat, yaşamda anlam arayışı tarafından

yönlendirilen bir boyut olarak görülür ve dini veya dini olmayan bir boyuta dayanabilir (Reinert & Koenig, 2013). Maneviyat tüm insanların bir boyutudur, din ise belirli inançlarla bağlantılıdır. Maneviyat, "yol gösterici" bir boyut olarak anlaşılabilir, bir başka ifadeyle sağlığın diğer boyutlarını (fiziksel, sosyal-duygusal, entelektüel, mesleki ve çevresel sağlık) optimize etmede yön sağlayabilir (Dennis vd., 2005). İçsel dindarlık ve ruhsal olgunluk, ergenlerde ve genç yetişkinlerde daha düşük depresyon ve kaygı düzeyleri ve daha iyi amaç duygusu dahil olmak üzere daha iyi zihinsel sağlık ve olumlu psikolojik işleyişin önemli ölçüde yordayıcısıdır (Sanders vd., 2015).

Maneviyat sağlık için önemi kabul edilmektedir ve maneviyat ile sağlık arasındaki bağlantılara ilişkin araştırma makalelerinin sayısı dünya çapında artmıştır (Brady vd., 1999; Campbell vd., 2010; Daaleman vd., 2004). Manevi iyi oluş, sağlığın bir boyutu olarak kabul edilir ve kişinin kendisiyle, başkalarıyla ve kişilerarası ilişkilerle ilgili olumlu bir duygu, davranış ve biliş durumu olarak anlaşılabilir (Taycan & Coşkun, 2020). Kimlik, bütünlük, memnuniyet, sevgi, saygı, olumlu tutum, iç huzur ve uyum, yaşamda amaç ve anlam duygusunu destekleyen boyutlar manevi iyi oluşun kapsamına girer (Velasco-Gonzalez & Rioux, 2014). Manevi iyi oluşun, bireylerin travmatik durumlara veya rahatsız edici olaylara olumlu bir bakış açısıyla bakmalarını sağlayan, baş etme becerilerinin gelişmesine ve duygusal olarak desteklenme duygusunun gelişmesine katkıda bulunduğu görülmektedir (Marques, 2003). Ruhsal iyi oluşun yaşam kalitesi ve sağlıkla güçlü bir şekilde ilişkili olduğuna dair kanıtlar da bulunmaktadır (Griffin vd., 2007). Amerika'da tıp fakültesi öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada; yüksek düzeyde manevi iyilik ve günlük manevi deneyimlere sahip öğrencilerin yaşamlarından daha memnun oldukları, düşük manevi iyi oluş ve günlük manevi deneyimlere sahip öğrencilerin ise daha yüksek düzeyde psikolojik sıkıntı ve tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur (Wachholtz & Rogoff, 2013).

Bireylerin manevi iyi oluşunu etkileyen faktörlerden birisi de yaşamın anlamına ilişkin derin düşünce ve deneyimlere sahip olmasıdır. Kişinin yaşamında tutarlı olması, bir hedefe yönelmesi, değerlerine odaklanması, amaçlar edinmesi, başkalarıyla bağ kurması, manevi kaynaklara sahip olması gibi özellikler içsel anlamda dolu ve zengin bir yaşam sürmesini sağlamaktadır (Csikszentmihalyi, 2017). Seligman'a (2012) göre içsel anlamda huzurlu ve manevi doyumunu yüksek bir yaşam sürmenin; pozitif ilişkiler kurma, olumlu duygular geliştirme, bağ kurma, anlam bulma ve üretken olma gibi beş temel bileşeni bulunmaktadır. İnsan koşullardan bağımsız olarak doğuştan gelen bir eğilimle yaşamına anlam bulma, kendini gerçekleştirme ve aşma potansiyeline sahip bir varlıktır. Bireyde yaşamının önemli ve değerli olduğu algısını oluşturan anlam duygusu, manevi iyi oluşu arttırarak zorluklara rağmen işlevsel bir hayat sürmeye katkı sağlamaktadır (Kartol, 2020). Üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada; yaşamının anlamını maneviyat, bağ kurma, amaç edinme gibi bileşenler üzerinden oluşturan katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha

yüksek olduğu bulunmuştur (Alparslan vd., 2022).

### 3. Psikolojik Esneklik

Ruh sağlığı açısından sahip olunması gereken önemli özelliklerden birisi de psikolojik esnekliktir. Zaman içinde ortaya çıkan bir dizi dinamik süreci ifade eden psikolojik esneklik; bireyin değişken durumsal taleplere uyum sağlaması, zihinsel kaynakları yeniden yapılandırması, bakış açısını değiştirmesi, rekabet halindeki arzuları, ihtiyaçları ve yaşam alanlarını dengelemesi olarak ifade edilebilir (Kashdan v& Jonathan, 2010). Psikolojik esneklik, üçüncü nesil bilişsel-davranışçı terapilerden birisi olan Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy-ACT) bağlamında geliştirilmiş bir kavramdır. Kabul ve Kararlılık Terapisi, insanların acı çekmelerine ya da psikopatoloji yaşamalarına büyük oranda psikolojik katılığın neden olduğuna dikkat çekerek, iyi oluşun ve değer temelli eylemlerin artırılması için psikolojik esnekliğe ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır (Yavuz, 2015).

Temel felsefesi İşlevsel Bağlamcılık yaklaşımına dayanan ACT'a göre; bireyin davranışlarının faydalı ve işlevsel olarak kabul edilebilmesi eylemleri ile değerlerinin uyumlu içerikte olmasına bağlıdır. ACT'ın bir diğer kuramsal temelini oluşturan İlişkisel Çerçeve Kuramına göre; insan dil becerisi yoluyla kelimeler ile olaylar ve nesnel arasında bağlantı kurarak içsel süreçte bunlara hoş giden veya gitmeyen işlevler ekleyebilmektedir (Kul & Türk, 2020). İnsanın algıladığı, hissettiği, düşündüğü, gözlemlediği, hayal ettiği ya da etkileştiği her şey zihninde kelimelerle sembolize edilmektedir. Dolayısıyla karşılıklı ilişkiler ağı vasıtasıyla (ilişkisel çerçeveler) insan davranışını yöneten düşünceler kelimelerden fazlası değildir (Harris, 2019; Hayes & Smith, 2021). ACT'ın temel hedefi bireyin düşünceleri, duyguları ve diğer içsel deneyimleri ile olan ilişkisini değiştirmektir. Acı, kaygı, depresyon, takıntı gibi deneyimlenen durumlar; düşünce, duygu, anı, dürtü veya fiziksel duyumlar sonucu değil, içsel özel olaylara verilen tepkiler sonucu oluşmaktadır. Bireyin psikolojik açıdan esnekliğinin sağlanması acıdan kurtulma, yok etme, savaşıma şeklinde değil, acıya neden olan düşüncelerle ilişkisinin değiştirmesi yoluyla gerçekleşmektedir (Bilgen, 2021).

Psikolojik esneklik, içinde bulunulan anda deneyimlenen içerik her ne olursa olsun insanın bunu dikkat ve açıklıkla kabul edip değerleri doğrultusunda kararlı davranışlarda bulunması olarak tanımlanmaktadır (Harris, 2016). Psikolojik esneklikte temel amaç; bireyin ilgi ve merakı doğrultusunda anlamlı bir hayat yaşamasına engel olan duygu, düşünce ve anıları fark ederek onları kontrol etmeye, değiştirmeye, sıklıklarını ya da yoğunluklarını azaltmaya çalışmaksızın davranışları üzerindeki baskılarını zayıflatarak kararlılıkla değer verdiği yaşama yönelmesidir (Kul & Türk, 2020). Kabul ve Kararlılık Terapisinin klinik bir modeli olarak geliştirilen psikolojik esnekliğin birbiriyle ilişkili altı boyutu bulunmaktadır. Bunlar; kabul, bilişsel ayrışma, ân ile esnek temas, gözlemleyen benlik, değerler ve değer odaklı eylemlerde kararlılıktır. Psikolojik esnek-

lik düzeyindeki düşüklük ve yükseklik, bireyin işlevselliğinde ve davranış repertuarındaki değişikliklere karşılık gelmektedir (Toprak vd., 2020).

Bireyin değerleriyle uyumlu olan davranışı göstermesini kolaylaştırmak için şimdiki zamanla temasını sürdürmesi anlamına gelen psikolojik esneklik, yaşamdaki zorluklara karşı daha işlevsel başa çıkma davranışları sergilenmesini kolaylaştırmaktadır (Hayes & Duckworth, 2006). Araştırmalar psikolojik esnekliği yüksek olan bireylerin stres karşısında daha az deneyimsel kaçınma davranışı sergilediklerini (Hayes ve diğerleri, 2006), daha az kronik ağrı ve depresyon yaşadıkları için fiziksel ve psikolojik açıdan daha sağlıklı olduklarını göstermektedir (Berghoff vd., 2018; Röcke & Brose, 2013). Psikolojik esnekliğin düşük olması "psikolojik katılık" olarak nitelendirilmektedir. Psikolojik katılığın yüksek olmasının depresyon, kaygı bozukluğu, kronik ağrı, nikotin bağımlılığı ve psikoz gibi birçok klinik durumla ilişkisi bulunmaktadır (Yavuz vd., 2016). Geniş örneklem gruplarıyla yapılan araştırmalarda psikolojik esneklik düzeyinin yüksek olması, sürekli olarak azalan stres, kaygı, depresyon ve artan iyi olma hali ile ilişkilendirilmiştir (Bluett vd., 2014; Francisa vd., 2016).

Psikolojik esneklik ile psikopatolojik durumların yanında yaşamın anlamı (Demirci-Seyrek & Eranlı, 2017), bilinçli farkındalık (Silberstein vd., 2012), psikolojik iyi oluş (Öcel, 2017), öz şefkat (Marshall & Brockman, 2016), öznel iyi oluş (Prozzillo & Olivera, 2019) gibi kavramların ilişkisinin ele alındığı pek çok araştırma bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyi ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, psikolojik olarak esnek öğrencilerin daha yüksek öz yeterlik sergiledikleri görülmüştür (Jeffords vd., 2020). COVID-19 salgını sürecinde yapılan bir başka araştırmada; psikolojik esneklik ile iyilik hali arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Dawson vd., 2020).

Yukarıda değinilen açıklamalar ışığında bu araştırmanın amacı; sosyal hizmet, ilahiyat, rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin manevi iyi oluşlarının açıklanmasında psikolojik esneklik ve çeşitli demografik değişkenlerin rolünün incelenmesidir. Araştırmanın temel hipotezi: "Üniversite öğrencilerinin manevi iyi oluş düzeyleri ile psikolojik esneklikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır". Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin manevi iyi oluş ve psikolojik esneklikleri ne düzeydedir?
2. Üniversite öğrencilerinin manevi iyi oluşları ile psikolojik esneklikleri ve çeşitli sosyodemografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki/farklılık var mıdır?

### 4. Yöntem

Nicel araştırma yaklaşımına dayalı olarak tasarlanan bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu

modelde var olan bir durum herhangi bir değiştirme girişiminde bulunulmadan, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin yönü ve derecesinin belirlenmesi amaçlanmıştır (Karasar, 2008). Bu çalışmada da temel olarak üniversite öğrencilerinin manevi iyi oluşları ile psikolojik esneklikleri ve çeşitli sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bilimsel uygunluğu için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 06.04.2021 tarih ve 2021/88 sayılı Etik Onay alınmıştır.

#### 4.1. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Hizmet, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve İlahiyat Programı'nda öğrenim gören 1.470 öğrenci oluşturmaktadır (YÖK, 2021). Bu programlarda okuyan öğrenciler mezuniyet sonrası insani ve dini hizmetler alanında görev yapacakları için manevi iyi oluş ve psikolojik esnekliklerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Araştırmanın örneklemini kolayda örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Örneklem grubu adı geçen bölümlerde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 382 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'de katılımcıların sosyodemografik özellikleri incelendiğinde; %85,9'unun kadın, %22,2'sinin erkek, %60,7'sinin 21-23 yaş aralığında olduğu, %38,2'sinin ikinci sınıfta öğrenim gördüğü, %50'sinin yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olduğu, %34'ünün ailesinin il merkezinde ikamet ettiği, %84,3'ünün ailesinin ekonomik durumunun orta düzeyde olduğu, %54,5'inin dini inancını düzenli olarak uyguladığı, %83,5'inin kendisini dindar ve maneviyatlı olarak tanımladığı, %50'sinin yaşamdaki önceliğinin amaç ve anlam bulmak olduğunu görülmüştür.

#### 4.2. Veri Toplama Araçları

##### Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılara ait cinsiyet, yaş, öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeyi, algılanan gelir düzeyi, ailenin yaşadığı yerleşim yeri, dini inancını uygulama sıklığı, din ve maneviyat durumu ve yaşamdaki önceliğine ilişkin bilgilere ulaşılmasına yönelik soruların yer aldığı ve araştırmacılar tarafından hazırlanan formdur.

##### Manevi (Spiritüel) İyi Oluş Ölçeği

Ekşi ve Kardeş (2017) tarafından insanın değer ve nihai anlamları doğrultusunda kişisel, toplumsal, çevresel ve aşkın yönleri ile hayatı anlama ve yaşama sürecini belirleme amacı ile geliştirilen ölçek, 29 maddeden ve 3 alt boyuttan (aşkınlık, doğayla uyum ve anomali) oluşmaktadır. Beşli Likert tipi olan ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 145 olup, toplam puanın artması manevi iyi oluş düzeyinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin geçerliliği için yapılan çalışmada; modelin uyum indeksleri ( $\chi^2/sd = 4.11$ ,  $RMSEA = .06$ ,  $SRMR = .50$ ,  $NFI = .90$ ,  $CFI = .92$ ) şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Alt boyut-

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken	n	%
Cinsiyet		
Kadın	328	85,9
Erkek	54	14,1
Yaş		
18-20	110	28,8
21-23	232	60,7
24+	40	10,5
Öğrenim görülen program		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	81	21,2
Sosyal Hizmet	164	42,9
İlahiyat	137	35,9
Sınıf düzeyi		
1. Sınıf	66	17,3
2. Sınıf	146	38,2
3. Sınıf	123	32,2
4. Sınıf	47	12,3
Genel akademik not ortalaması		
Düşük	8	2,1
Orta	183	47,9
Yüksek	191	50,0
Ailenin algılanan gelir düzeyi		
Düşük	34	8,9
Orta	322	84,3
Yüksek	26	6,8
Ailenin yerleşim yeri		
Büyükşehir	89	23,3
İl merkezi	130	34,0
İlçe merkezi	83	21,7
Belde/Köy	80	20,9
Varsa dini inançları uygulama sıklığı		
Yok	6	1,6
Nadiren	21	5,5
Ara sıra	125	32,7
Düzenli	208	54,5
Çok sık	22	5,8
Din ve maneviyat durumu		
Dindar ve maneviyatlıyım	319	83,5
Dindarım ama maneviyatsızım	46	12,0
Maneviyatlıyım ama dini mensubiyetim yok	10	2,6
Maneviyatım ve dini mensubiyetim yok	7	1,8
Yaşamda önceliği		
Çok para kazanmak	11	2,9
İş ve meslek sahibi olmak	133	34,8
Hayatta amaç ve anlam bulmak	191	50,0
Evlenip çocuk sahibi olmak	1	0,3
Ünlü, tanınmış birisi olmak	0	0,0
Hayır işlerinde bulunmak	19	5,0
Eğitime devam etmek	27	7,1
<b>Toplam</b>	<b>382</b>	<b>100</b>

**Tablo 2.** Katılımcıların Manevi İyi Oluş ve Psikolojik Esneklik Düzeyi Ortalamaları

Ölçekler	n	Minimum	Maximum	Ortalama	ss	Çarpıklık	Basıklık
Manevi İyi Oluş Düzeyi	382	2,48	4,97	4,11	,42	-,705	,445
Psikolojik Esneklik Düzeyi	382	2,07	4,46	3,50	,43	-,346	-,141

ların güvenilirliğine bakıldığında ise; aşkınlık boyutu .95, doğayla uyum .86 ve anomi .85'tir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa değeri .90 olarak hesaplanmıştır.

### Psikolojik Esneklik Ölçeği

Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam (2016) tarafından geliştirilen Psikolojik Esneklik Ölçeği, Karakuş ve Akbay (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 28 madde ve 5 alt boyuttan oluşan ölçek, 7'li Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutları; değerler ve değerler doğrultusunda davranış (1, 7, 9, 13, 16, 19, 21, 26, 27, 28), an'da olma (8, 14, 18, 20, 22, 23, 25), kabul (2, 3, 5, 6, 24), bağlamsal benlik (4, 10, 12) ve ayrışmadır (11, 15, 17). Ölçekte yer alan 2, 3, 5, 6, 8, 18, 20, 22, 23, 24 ve 25. maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 196'dır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde her alt boyuttan alınan yüksek puanlar, psikolojik esnekliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Beş faktörden oluşan ölçeğin, faktör yüklerinin .47 ile .81 arasında değiştiği belirtilmiştir. Psikolojik Esneklik Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa değeri .60 olarak hesaplanmıştır.

## 5. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle üniversite öğrencilerinin manevi iyi oluş ve psikolojik esneklik düzeyleri belirlenmiş, daha sonra katılımcıların manevi iyi oluş düzeylerinin psikolojik esneklik ve çeşitli sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi analiz edilmiştir. Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur. Diğer analizleri

içeren istatistikler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların manevi iyi oluş düzeyi puan ortalaması  $4,11 \pm 0,42$ ; psikolojik esneklik düzeyi ortalaması  $3,50 \pm 0,43$ 'tür. Manevi İyi Oluş ve Psikolojik Esneklik Ölçeği puanlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık değeri +1,5 ile -1,5 arasında olduğundan normallik sağlanmış olup (Huck, 2012), analizlerde parametrik olan test teknikleri kullanılmıştır. Ancak bazı değişkenlerin frekansının düşük olduğu durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların manevi iyi oluşlarının aşkınlık alt boyutu ortalamaları  $4,29 \pm 0,53$ ; doğayla uyum alt boyutu ortalamaları  $4,43 \pm 0,41$  ve anomi alt boyutu ortalamaları  $3,38 \pm 0,70$ 'tir.

Tablo 4'de manevi iyi oluş düzeyi ile cinsiyet arasındaki

**Tablo 3.** Manevi İyi Oluş Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	n	Minimum	Maximum	Ortalama	ss
Aşkınlık	382	1,33	5,00	4,29	,53
Doğayla Uyum	382	2,71	5,00	4,43	,41
Anomi	382	1,29	5,00	3,38	,70

**Tablo 4.** Manevi İyi Oluş Düzeyinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Değişken	n	Ortalama	ss	sd	t	p	
Cinsiyet	Kadın	328	4,12	,41	380	1,389	,051
	Erkek	54	4,03	,49			

**Tablo 5.** Manevi İyi Oluş Düzeyinin Yaş, Bölüm ve Sınıf, Yerleşim Yeri Açısından İncelenmesi

Değişken	n	Ortalama	ss	F	p	İkili Fark
Yaş	18-20	110	4,08	8,867	,000*	1<3 2<3
	21-23	232	4,07			
	24+	40	4,37			
Öğrenim görülen program	İlahiyat	137	4,25	13,341	,000*	2<1 3<1
	Sosyal Hizmet	164	4,05			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	81	3,98			
Öğrenim görülen sınıf	1. Sınıf	66	4,06	2,553	,055	
	2. Sınıf	146	4,17			
	3. Sınıf	123	4,09			
	4. Sınıf	47	4,00			
Ailenin yerleşim yeri	Büyükşehir	89	4,19	3,351	,019*	3<1
	İl merkezi	130	4,13			
	İlçe merkezi	83	4,00			
	Belde/Köy	80	4,08			

ilişkinin incelenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; manevi iyi oluş ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 5'te manevi iyi oluş düzeyinin öğrenim görülen yaş, bölüm, sınıf düzeyi ve ailenin yerleşim yeri açısından incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre; öğrenim görülen sınıf düzeyi ile öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; öğrencilerin yaşı, bölümü ve ailelerinin yerleşim yerleri ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. İlahiyat bölümü öğrencilerinin manevi iyi oluş düzeyleri diğer iki bölümden yüksektir. Yaşı büyük olan öğrencilerin yaşı küçük olanlara ve aileleri büyük şehirde yaşayan öğrencilerin aileleri ilçede yaşayanlara göre manevi iyi oluş düzeyleri yüksektir.

Tablo 6'da manevi iyi oluş düzeyinin genel akademik başarı, ailenin algılanan ekonomik durumu, dini inancı yaşam sıklığı, din ve maneviyat durumu ve yaşamdaki önceliği açısından incelenmesi için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; ailenin algılanan ekonomik du-

rumuyla öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin genel akademik başarı ortalamaları, dini inançlarını uygulama sıklığı, din ve maneviyat durumu ve yaşamdaki önceliği ile manevi iyi oluşları arasında ise anlamlı farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre; başarı ortalaması orta düzeyde olan öğrencilerin, başarı ortalaması düşük olan öğrencilere göre manevi iyi oluşları daha yüksektir. Dini inancı olmayan, dini inancını nadiren ya da ara sıra uygulayan öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyleri düşüktür. Kendilerini dindar ve maneviyatlı olarak tanımlayan, yaşamdaki önceliğinin hayır işlerinde bulunmak, anlam ve amaç bulmak olduğunu belirten öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyleri yüksektir.

Tablo 7 incelendiğinde; katılımcıların manevi iyi oluşları ile psikolojik esneklikleri arasında düşük düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ve psikolojik esnekliğin, manevi iyi oluşun %13'ünü açıkladığı görülmektedir ( $R=.36$ ,  $R^2=.13$ ,  $F(1-380)=59,898$ ,  $p<.01$ ).

**Tablo 6.** Manevi İyi Oluş Düzeyinin Akademik Başarı, Ailenin Ekonomik Durumu, Dini İnançları Uygulama Sıklığı, Din ve Maneviyat Durumu, Yaşam Önceliği Açısından İncelenmesi

	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	İkili Fark
Genel akademik başarı	Düşük (0-1,99)	8	102,69				
	Orta (2-2,99)	183	202,98	2	7,991	,018*	1<2
	Yüksek (3-4)	191	184,22				
Ailenin algılanan ekonomik durumu	Düşük	34	157,31				
	Orta	322	194,73	2	3,586	,166	
	Yüksek	26	196,25				
Varsa dini inançları uygulama sıklığı	Yok	6	48,92				
	Nadiren	21	104,17				1<2,3,4,5
	Ara sıra	125	155,41	4	58,762	,000*	2<3,4,5
	Düzenli	208	218,23				3<4,5
Din ve maneviyat durumu	Çok Sık	22	266,05				
	Dindar ve maneviyatlıyım	319	208,58				
	Dindarım ama maneviyatsızım	46	119,89	3	49,382	,000*	2,3,4<1
	Maneviyatlıyım ama dini mensubiyetim yok	10	63,95				4<2
Yaşamdaki önceliği	Maneviyatım ve dini mensubiyetim yok	7	66,14				
	Çok para kazanmak	11	84,41				
	İş ve meslek sahibi olmak	133	171,39				
	Hayatta amaç ve anlam bulmak	191	202,96				
	Evlenip çocuk sahibi olmak	1	340,00	5	27,459	,000*	1<3,5
	Hayır işlerinde bulunmak	19	266,61				
	Eğitime devam etmek	27	194,74				

\* $p<.05$

**Tablo 7.** Psikolojik Esnekliğin Manevi İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Yapılan Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r	TV	VIF
Sabit	2,835	,166		17,076	,000				
Psikolojik Esneklik	,364	,047	,369	7,739	,000	,369	,369	1,000	1,000
$R=.369$ $R^2=.136$ $F_{(1-380)}=59,898$ $p<.01$ Durbin Watson: 1.866									

## 6. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin manevi iyi oluş düzeyleri ortanca değerin üzerinde, psikolojik esneklik düzeyleri ise ortanca değere denk bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin manevi iyi oluşlarının yüksek düzeyde (%82,2) olduğu ifade edilebilir. Araştırma sonucunda katılımcıların manevi iyi oluşlarının en fazla doğayla uyum boyutunda, en az ise anomi boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Şirin'in (2019) yetişkinlerle yaptığı bir çalışmada katılımcıların manevi iyi oluş düzeyleri yüksek (%84,8) çıkmıştır. Ürdün'de 919 üniversite öğrencisiyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinin ortalamasının üstünde (%74,5) olduğu belirtilmiştir (Alorani & Alradayeh, 2018). Manevi iyi oluş ile psikolojik esneklik arasında pozitif ilişkinin ortaya çıktığı bu araştırma bulguları literatürde yer alan birçok çalışma ile benzerlik göstermektedir (Leung & Pong, 2021; Seybold & Hill, 2001). Dahası manevi iyi oluş üzerine yapılan birçok araştırma yüksek manevi iyi oluşa sahip öğrencilerin daha düşük endişe (Jafari vd., 2010), stres (Lee, 2014) ve depresyon (Negi vd., 2019) düzeylerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmada katılımcıların manevi iyi oluşları ile psikolojik esneklikleri arasında düşük düzeyde de olsa pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Hatami ve Shekarchizadeh'in (2022) üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada katılımcıların manevi iyi oluşları ile psikolojik esneklikleri ve mutlulukları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Hemşirelik bölümü öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada; yaşam memnuniyeti, bilinçli farkındalık ve öz şefkat ile manevi iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur (Mathad vd., 2019). Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu değerler, psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada; sahip olunan değerler ve mutluluk düzeyi ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Bulut & Dilmaç, 2018). Karslı'nın (2019) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı bir araştırmada dindarlık ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Kebria ve arkadaşlarının (2021) yaptıkları çalışmada manevi iyi oluş ile genel sağlık arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu belirtilmiştir. Çalışmalar göstermektedir ki bireylerin manevi iyi oluşlarının yüksek olması daha anlamlı ve tatmin edici bir yaşam sürmelerine katkı sağlamaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, ailelerinin algılanan ekonomik durumu ile manevi iyi oluşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; öğrencilerin yaşı, bölümü, akademik başarısı ve ailelerinin yerleşim yerleri ile manevi iyi oluşları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. İlahiyat bölümü öğrencilerinin manevi iyi oluş düzeylerinin sosyal hizmet, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel akademik başarı ortalaması

orta düzeyde olan öğrencilerin, başarı ortalaması düşük olan öğrencilere göre manevi iyi oluşları daha yüksektir. Ayrıca yaşı büyük olan öğrencilerin yaşı küçük olanlara ve aileleri büyük şehirde yaşayan öğrencilerin aileleri ilçede yaşayanlara göre manevi iyi oluşları görece daha yüksektir. Üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada manevi iyi oluşun alt boyutları ile cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen programlar arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir. Kadınların erkeklere göre, yaşı büyük olanların küçük olanlara göre, fakültede öğrenim görenlerin meslek yüksekokulunda öğrenim görenlere göre manevi iyi oluş düzeyleri daha yüksek bulunmuştur (Gencer vd., 2021). Kimlik oluşumunu tamamlama aşamasında olan üniversite öğrencileri yaş aldıkça olgunlaşmakta ve öğrenim gördükleri programa göre yaşam amaçları oluşturmaktadırlar. Bu araştırmada da literatüre paralel olarak yaş ve öğrenim görülen program gibi değişkenlerin manevi iyi oluşu etkilediği görülmüştür.

Katılımcıların %83,5'inin kendisini hem dindar hem de maneviyatlı olarak tanımladığı bu araştırmada, öğrencilerin dinsel bir maneviyata sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin dini inançlarının gereklerini yerine getirme sıklığı, din ve maneviyat durumu ve yaşamdaki önceliği ile manevi iyi oluşları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Dini inancı olmayan, dini inancının gereğini nadiren ya da ara sıra yerine getiren öğrencilerin manevi iyi oluşları dinin inancı olan ve dini inancının gereklerini düzenli ya da çok sık yerine getiren öğrencilere göre daha düşüktür. Kendilerini dindar ve maneviyatlı olarak tanımlayan, yaşamdaki önceliğinin hayır işlerinde bulunmak, anlam ve amaç bulmak olduğunu belirten öğrencilerin manevi iyi oluşları daha yüksektir. Frankl'a (2009) göre insanın en temel güdüsü olan anlam arayışı, hayatın neden yaşama değer olduğu sorusuna cevap bulma çabasıdır. Yaşamına anlam arayan birey; bir eylemi gerçekleştirerek, bir değer ortaya koyarak ya da acıyı yaşayarak bu boşluğu doldurabilir. Manevi iyi oluş kişinin yaşam amacı, sorumluluk duygusu, özgeci davranışları, hayata ve diğer insanlara karşı minnettarlık ve şükran duyabilme yeteneği gibi bir dizi unsurla bağlantılıdır (Gilbert, 2021). Bazı araştırmalarda dini inançları yerine getirmenin manevi iyi oluşu artırdığı yönünde bulgulara rastlamak mümkündür (Ahmad Nabil vd., 2016; Musa, 2015). Bir meta analiz çalışmasında maneviyat ve dinin, ruh sağlığı üzerinde olumlu etkisi olduğuna dikkat çekilmiştir (Garsen vd., 2021). Şahin ve arkadaşlarının (2012) yaptıkları bir araştırmada; yaşamda anlamın varlığına ilişkin algının, öznel iyi oluş ile olumlu bir ilişki içinde olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Kor ve arkadaşlarının (2019) ergen bireylerle yaptıkları araştırma da manevi iyi oluş ve öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca evli bireylerde manevi iyi oluş ve anlam düzeyinin yüksek olmasının aile yılmazlığı düzeyini arttırdığı bulunmuştur (Çalışkan & Dilmaç, 2022).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırmaya katılan rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sosyal hizmet ve ilahiyat lisans programı öğrencileriyle sınırlıdır. Dolay-

sıyla, farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin de dâhil edildiği geniş örnekleme sahip araştırmaların yapılabilir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin ruh sağlığının geliştirilmesi açısından önemli bir kavram olan manevi iyi oluş ile stres, kaygı, depresyon, bağımlılık gibi farklı sorunların ilişkisinin incelendiği yeni araştırmaların yapılmasında yarar görülmektedir. Geleceğin insan

kaynağı olan üniversite öğrencilerinin psikososyal iyilik hallerinin geliştirilmesi açısından anlam ve amaç bulma, farkındalık geliştirme, değer odaklı bir yaşam sürme gibi konularda manevi yönlerinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi açısından psiko eğitim amaçlı grup çalışmaları gerçekleştirilebilir.

## Kaynakça

- Ahmad Nabil, M. R., Saini, S. M., Nasrin, N., Bahari, R., & Sharip, S. (2016). 'I can't pray'—The spiritual needs of Malaysian muslim patients suffering from depression. *International Medical Journal Malaysia*, 14(1), 103-109. doi:10.31436/imjm.v15i1.415
- Alorani, O. I., & Alradaydeh, M. F. (2018). Spiritual well-being, perceived social support, and life satisfaction among university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3), 291-298. doi:10.1080/02673843.2017.1352522
- Alparlan, A. M., Yastioğlu, S., Işık, Ü., & Çarıkçı-Özgül, D. N. (2022). Yaşamın anlam kaynakları ve psikolojik iyi oluş ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(42), 30-51.
- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., & Green, J. G. (2016). Mental disorders among college students in the world health organization world mental health surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 2955–2970. doi:10.1017/S0033291716001665.
- Berghoff, C. R., McDermott, M. J., & Dixon-Gordon, K. L. (2018). Psychological flexibility moderates the relation between PTSD symptoms and daily pain interference. *Personality and Individual Differences*, 124, 130–134. doi:10.1016/j.paid.2017.12.012
- Bilgen, İ. (2021). *Terapide psikolojik esneklik: Kabul ve adanmışlık terapisi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Bluett, E. J., Homan, K. J., Morrison, K. L., Levin, M. E., & Twohig, M. P. (2014). Acceptance and commitment therapy for anxiety and OCD spectrum disorders: An empirical review. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(6), 612-624. doi:10.1016/j.janxdis.2014.06.008
- Brady, M. J., Peterman, A. H., Fitchett, G., Mo, M., & Cella, D. (1999). A case for including spirituality in quality-of-life measurement in oncology. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 8(5), 417-428.
- Bulut, S., & Dilmaç, B. (2018). Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu değerler, psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 349-374. doi:10.26466/opus.472450.
- Campbell, J. D., Yoon, D. P., & Johnstone, B. (2010). Determining relationships between physical health and spiritual experience, religious practices, and congregational support in a heterogeneous medical sample. *Journal of Religion and Health*, 49(1), 3-17.
- Csikszentmihalyi, M. (2017). *Akış: Mutluluk bilimi*. Ankara: Buzdağı Yayınevi.
- Çalışkan, Ş., & Dilmaç, B. (2022). Evli bireylerde manevi iyi oluş, ailede yılmazlık ve yaşamın anlamı arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 113-127. doi:10.33206/mjss.902045
- Daaleman, T. P., Perera, S., & Studenski, S. A. (2004). Religion, spirituality, and health status in geriatric outpatients. *The Annals of Family Medicine*, 2(1), 49-53.
- Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2020). COVID-19: Psychological flexibility, coping, mental health, and wellbeing in the UK during the pandemic. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 17, 126-134. doi:10.1016/j.jcbs.2020.07.010
- Demirci-Seyrek, Ö., & Ersanlı, K. (2017). Üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik esneklik arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 12(4), 143-162. doi:10.7827/TurkishStudies.10053.
- Dennis, D. L., Hicks, T., Banerjee, P., & Dennis, B. G. (2005). Spirituality among a predominately African American college student population. *Faculty Working Papers from the School of Education*, 9.
- Ekşi, H., & Kardaş, S. (2017). Spiritual well-being: Scale development and validation. *Spiritual Psychology and Counseling*, 2(1), 73–88. doi:10.12738/spc.2017.1.0022
- Frankl, V. E. (2009). *İnsanın Anlam Arayışı*. İstanbul: Okyan Us Yayınları.
- Francis, A. W., Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5, 134-145.
- Francisa, A. W., Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(3), 134-145. doi:10.1016/j.jcbs.2016.05.003
- Garssen, B., Visser, A., & Pool, G. (2021). Does spirituality or religion positively affect mental health? Meta-analysis of longitudinal studies. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 31(1), 4-20. doi:10.1080/10508619.2020.1729570
- Gencer, N., Obuz, A. T., & Babahanoğlu, R. (2021). Üniversite öğrencilerinde spiritüel iyi oluş ve toplumsal cinsiyet algısı. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 20(2), 717-750. doi:10.14395/hid.951202
- Gilbert, P. (2021). *Merhamet odaklı terapi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gomez, R., & Fisher, J. W. (2003). Domains of spiritual well-being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire. *Personality and individual differences*, 35(8), 1975-1991.
- Griffin, M. T. Q., Lee, Y. H., Salman, A., Seo, Y., Marin, P. A., Starling, R. C., & Fitzpatrick, J. J. (2007). Spirituality and well-being among elders: differences between elders with heart failure and those without heart failure. *Clinical interventions in aging*, 2(4), 669-675. doi: 10.2147/cia.s874
- Harris, R. (2016). *Kabul ve kararlılık terapisi: ACT'i kolay öğrenmek*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Harris, R. (2019). *Mutluluk tuzağı* (6. b.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Hatami, S., & Shekarchizadeh, H. (2022). Relationship between spiritual health, resilience, and happiness among a group of dental students: a cross-sectional study with structural equation modeling method. *BMC Medical Education*, 22(184), 1-8. doi:10.1186/s12909-022-03243-8
- Hayes, C., & Duckworth, M. P. (2006). Acceptance and commitment



- therapy and traditional cognitive behavior therapy approaches to pain. *Cognitive and Behavioral Practice*, 13(3), 185-187.
- Hayes, C., Luoma, J., Bond, F., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes, and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25. doi:10.1016/j.brat.2005.06.006
- Hayes, S. C., & Smith, S. (2021). *Zihinden çık hayatına gir*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research (6th ed.)*. Boston: Pearson.
- Jafari, E., Dehshiri, G. R., Eskandari, H., Najafi, M., Heshmati, R., & Hoseinifar, J. (2010). Spiritual well-being and mental health in university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1477-1481.
- Jeffords, J. R., Bayly, B. L., Bumpus, M. F., & Hill, L. G. (2020). Investigating the relationship between university students' psychological flexibility and college self-efficacy. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(2), 351-337. doi:10.1177/1521025117751071
- Karakuş, S., & Akbay, S. E. (2020). Psikolojik Esneklik Ölçeği: Uyarılma, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43. doi:10.17860/mersinefd.669825
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2016). *Evde Bakım Hizmetleri*. İstanbul: Açılım Yayınları.
- Kartol, A. (2020). Hayatın anlamı. S. Bulut içinde, *Pozitif psikoloji* (s. 137-163). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karslı, N. (2019). Psikolojik iyi oluş ve dindarlık ilişkisi: Trabzon ilahiyat örneği. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(15), 173-205. doi:10.32950/rteuifd.549409
- Kashdan, T. B., & Jonathan, R. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. doi:10.1016/j.cpr.2010.03.001
- Kebria, M. F., Yadollahpour, M. H., & Ahangar, H. G. (2021). Relationship between spiritual intelligence and general health with the mediating role of spiritual well-being among university students. *Religion and Health*, 9(1), 37-45.
- Kor, A., Pirutinsky, S., Mikulincer, M., Shoshani, A., & Miller, L. (2019). A longitudinal study of spirituality, character strengths, subjective well-being, and prosociality in middle school adolescents. *Frontiers in psychology*, 377.
- Kul, A., & Türk, F. (2020). Kabul ve Adanmışlık Terapisi (ACT) üzerine bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(16), 3373-3805. doi:10.26466/opus.741907.
- Lee, Y. (2014). The relationship of spiritual well-being and involvement with depression and perceived stress in Korean nursing students. *Global journal of health science*, 6(4), 169.
- Leung, C. H., & Pong, H. K. (2021). Cross-sectional study of the relationship between the spiritual wellbeing and psychological health among university students. *PloS one*, 16(4), e0249702.
- Marques, L. F. (2003). Health and spiritual well-fare in adults from Porto Alegre. *Psicologia: ciência e profissão*, 23(2), 56-65.
- Marshall, E.-J., & Brockman, R. N. (2016). The relationships between psychological flexibility, self-compassion, and emotional well-being. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 30(1), 60-72. doi:10.1891/0889-8391.30.1.60
- Mathad, M. D., Rajesh, S. K., & Pradhan, B. (2019). Spiritual well-being and its relationship with mindfulness, self-compassion and satisfaction with life in baccalaureate nursing students: A correlation study. *Journal of Religion and Health*(58), 554–565. doi:10.1007/s10943-017-0532-8
- Musa, A. (2015). Spiritual beliefs and practices, religiosity, and spiritual well-being among Jordanian Arab Muslim university students in Jordan. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 17(1), 34-49. doi:10.1080/19349637.2014.957609.
- Negi, A. S., Khanna, A., & Aggarwal, R. (2021). Spirituality as predictor of depression, anxiety and stress among engineering students. *Journal of Public Health*, 29, 103-116.
- Öcel, H. (2017). Meme kanseri tanısı almış çalışan kadınlarda damgalanma ve bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler: Psikolojik esnekliğin düzenleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(80), 116–133.
- Prozzillo, P., & Olivera, M. (2019). Psychological Flexibility and Subjective Well-being in the framework of the Five-Factor Model of Personality and Spirituality: a relationship to be defined. *Journal of Research in Social Psychology*, 5(2), 17-25.
- Reinert, K. G.ve Koenig, H. G. (2013). Re-examining definitions of spirituality in nursing research. *Journal of advanced nursing*, 69(12), 2622-2634.
- Röcke, C., & Brose, A. (2013). Intraindividual variability and stability of affect and well-being: Short-term and long-term change and stabilization processes. *GeroPsych: The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry*, 26(3), 185-199. doi:10.1024/1662-9647/a000094.
- Sanders, P. W., Allen, G. E., Fischer, L., Richards, P. S., Morgan, D. T., & Potts, R. W. (2015). Intrinsic religiousness and spirituality as predictors of mental health and positive psychological functioning in Latter-day Saint adolescents and young adults. *Journal of religion and health*, 54(3), 871-887.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. United States: Simon&Schuster.
- Seybold, K. S., & Hill, P. C. (2001). The role of religion and spirituality in mental and physical health. *Current directions in psychological science*, 10(1), 21-24.
- Silberstein, L. R., Tirch, D., Leahy, R. L., & McGinn, L. (2012). Mindfulness, psychological flexibility and emotional schemas. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 406-419. doi:10.1521/ijct.2012.5.4.406
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S., & Pala, H. (2012). Öznel iyi oluş açıklama umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.
- Şirin, T. (2019). Evli çiftlerin spiritüel iyi oluşları ile evlilik doyumları arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(77), 389-410.
- Taycan, O., & Coşkun, B. (2020). *Ruh sağlığını güçlendirme: Kavramlar, kanıtlar, uygulamalar*. Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği.
- Toprak, T. B., Arıcak, O. T., & Yavuz, K. F. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik derecesi psikolojik esneklik ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 16-27. doi:10.5455/JCBPR.26978.
- Velasco-Gonzalez, L. ve Rioux, L. (2014). The spiritual well-being of elderly people: A study of a French sample. *Journal of Religion and Health*, 53(4), 1123-1137.
- Wachholtz, A., & Rogoff, M. (2013). The relationship between spirituality and burnout among medical students. *Journal of Contemporary Medical Education*, 1(2), 83–91. doi:10.5455/jcme.20130104060612
- World Health Organization. (1998). *WHOQOL and spirituality, religiousness and personal beliefs (SRPB)* (No. WHO/MSA/MHP/98.2). World Health Organization.
- Yavuz, F., Ulusoy, S., Iskin, M., Esen, F. B., Burhan, H. S., Karadere, M. E.,



& Yavuz, N. (2016). Turkish Version of Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II): A reliability and Validity Analysis in Clinical and Non-Clinical Samples. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 26(4), 397-408. doi:10.5455/bcp.20160223124107  
Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT) genel bir bakış.

*Türkiye Klinikleri*, 8(2), 21-27.  
YÖK. (2021). YÖK *lisans atlası*. Ekim 01, 2021 tarihinde Yükseköğretim program atlası: <https://yokatlas.yok.gov.tr> adresinden alındı.

# Fen Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinin Bilimsel Etiğe Yönelik Anlayışları ve Deneyimleri<sup>§</sup>

## Understandings and Experiences of the Postgraduate Students of Science Education About Scientific Ethics

Gülcan Mıhladız Turhan<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Burdur, Türkiye

ORCID: G. Mıhladız Turhan (0000-0002-9041-2513)

**Özet:** Bu çalışmanın amacı Fen Bilimleri Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin bilimsel etik kavramlarını ve deneyimleri yoluyla bilimsel araştırma sürecine ilişkin anlayışlarını etkileyen faktörleri belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılan çalışma, programa kayıtlı ve gönüllülük esası ile belirlenen 9 yüksek lisans öğrencisiyle yürütülmüştür. Uygulanan veri toplama aracı demografik özellik bölümü ve 9 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Görüşme soruları ile öğrencilerin; “bilimsel çalışmada önem verdikleri durumlar”, “bilimsel etiğe yönelik bilgileri”, “bilimsel araştırma ve yayın etiği ihlali örnekleri”, “bilimsel etik öz-yeterlik algıları”, “bilimsel etik konusunda deneyimleri” ve “etik sorunlara ilişkin önerileri” gibi başlıklara ilişkin veriler toplanmıştır. Çalışma verilerinin analizinde NVivo 8 analiz programı kullanılmıştır. Betimsel analiz ile kodlara ve frekanslarına, içerik analizi ile daha derinlemesine bilgi sunmak için alıntılarla desteklenmiş yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın en temel sonuçlarından birisi bilimsel etiğe ilişkin deneyim ve derslerin bilgilendirici etkisi üzerine olmuştur. Yüksek lisans öğrencileri de branşları olan fen bilimleri dersi doğası gereği bilimle iç içedir. Bu anlamda fen bilimleri derslerinde daha erken yaşlardan itibaren gerçekleşecek bilinçli bilimsel deneyimlerin; bilimsel araştırma teması başta olmak üzere bilimsel etik kavramını da içine alan etkili öğrenmeleri ve etik davranışları beraberinde getireceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilimsel etik; Fen eğitimi; Yüksek lisans öğrencileri

**Abstract:** The aim of this study is to determine the scientific ethics concepts of the students of Science Education Postgraduate Program, their understanding of the process, and the experiential factors that affect their understanding. The study, which used the phenomenology design as one of the qualitative research methods, was carried out with nine master's students enrolled in the program and determined on a voluntary basis. Through a semi-structured interview questions, data was collected about “the points which students attach importance to in scientific studies”, “their knowledge about scientific ethics”, “examples of violation of scientific research and publication ethics”, “their perceptions of self-efficacy regarding scientific ethics”, “their experiences in scientific ethics”, and “their suggestions on ethical problems”. Descriptive analysis provided codes and their frequencies, while content analysis provided comments supported by quotations to provide more in-depth information. One of the most fundamental results of the research was about the informative effect of experience and courses related to scientific ethics. By its nature, science course, which was also the branch of the master's students, is intertwined with science and, in this context, it is believed that conscious scientific experiences in science courses from an early age can support effective learning, scientific research and ethical behavior including the concept of scientific ethics.

**Keywords:** Scientific ethics; Science education; Postgraduate students

## 1. Giriş

Modern çağda bilim ve teknoloji, değer sistemleri, kültürler ve sosyopolitik yapılarla iç içe geçmiştir (Kim, 2005). Bu anlamda bilime dayalı süreçlerin altında yatan “değerler boyutu” kendini göstermektedir (United Na-

tions Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1991). Araştırma süreci kadar süreçte değerlere bağlı kalarak bilimle ne yapmak istediğimize dair kararlarımız; sosyal felsefe ve etik alanının işidir. Öyleyse “ahlaki bilgi, dünya hakkındaki bilgimize bağlıdır, bu

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

Geliş Tarihi / Received Date: 12.02.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 25.11.2023

doi: 10.32329/uad.1071692

<sup>§</sup>Bu çalışma “4th International Conference on Education” başlıklı kongrede, özet bildirisi olarak sunulan çalışmanın geliştirilmiş halidir.

nedenle bilim etikten ayrılamazken, etik de bilimden ayrılamaz” (McLaughlin, 1970). Yani bilimi, bilim yapanın onun pratik, entelektüel ve ahlaksal değeri olduğu (Yolcu, 2009: s.24) açıktır. O halde, bilimi üreten bilim insanları, tamamen formal olmasa da oldukça iyi tanımlanmış bilimsel yöntem vb. kavramlarla adlandırılan iç uygulama davranış kurallarına veya disiplin kültürüne sahiptir (Barden, Frase ve Kovac, 1997). Bu davranış kuralları yani etik; yasalardan farklı olarak, zamana, değişen koşullara, toplumsal gereksinim ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak değişimler gösterebilir. Tabii ki temelindeki “iyilik etme”, “kötülük etmeme”, “adil davranma” gibi ana belirleyiciler değişmemektedir (Ruacan, 2005). Ancak yakın geçmişte hayal dahi edilemeyen bilimsel buluş ve uygulamaların toplumsal hayat üzerine etkileri, bilim insanlarının birbirleri ve kurumlarıyla, ayrıca sanayi ve toplumla olan ilişkilerinin karmaşıklaşması ve bazı bilim insanlarının aykırı davranışları, bir dizi etik sorunu da beraberinde getirmiştir (Irzık ve Erzan, 2008, s.2). Bu süreçle birlikte, karmaşık sorunları analiz etmede ve bunlara ilişkin karar vermede bir yöntem süreç ya da bakış açısı olarak tanımlanan etik kavramı (Resnik 2011) devreye girmiş ve bu konuda ortak dil ve önlemleri ortaya koyabilecek etik kodlar üretilmiştir.

Etik normlara uyulmasına ilişkin gösterge niteliği taşıyan etik kodlar, akademik çevrenin her seviyesinden araştırmacıların saygı duyması gereken tutarlı bir etik ilkeler, değerler, normlar ve yaptırımlar kümesini temsil etmektedirler (Scipianov ve Nistor, 2020). Sosyal bilimler alanındaki en eski etik kod, uluslararası alanda, araştırmacıların bilimsel araştırma ve yazma sürecinde başvurabilecekleri temel kaynaklardan birisi olan ve ilki 1929’da yayımlanan, Amerikan Psikoloji Derneği (APA) yayın kılavuzudur (Demirkasımoğlu, 2021, s.262). APA tarafından 1992 ve 2002 yılları başta olmak üzere belirli yıllarda etik kodlarda güncelleme ve değişikliklere gidilmiştir. Günümüzde en güncel hali APA 7. versiyonudur. Bunun yanında ülkemizde Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Bilim Etiği Komitesi tarafından 2002 yılında yayınlanan “Bilimsel araştırmada etik ve sorunlar” başlıklı yayın, etik ve etik olmayan davranışları tanımlama ve açıklama konusunda ilk ulusal etik rehberlerindedir. Bahsi geçen etik dışı davranış ya da bilimsel yanıltmanın genelde 2 biçimi olduğu bilinmektedir. “Özensiz araştırma” veya “disiplinsiz araştırma” adı verilen türünde; aslında kötü niyetli olmayan ancak bilimsel metodolojiye uymayarak yanlış sonuçlara ulaşan araştırmacılar tanımlanmaktadır. Bilerek yapılan yanıltıcı yayınlar ise “bilimsel sahtecilik”, “bilimsel yalancılık”, “bilimsel saptırma” gibi başlıklar altında değerlendirilmektedir. Ancak her iki durumda da bilim çevreleri ve toplum yanıltılmakta ve zarar görmektedir (Ruacan, 2005). Bir bilimsel araştırmanın uygulama sürecinde oluşan sorunlar “araştırma etiği”; yayınlanma sürecindeki durumlar ise “yayın etiği” olarak da ele alınabilmektedir. Bilimsel araştırmalar sırasında ortaya çıkan bu iki türe ait dikkat edilmesi gereken etik dışı davranışlar ve bilimsel etik davranışlardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir (TÜBA, 2002; Benos vd., 2005; Ruacan, 2005; Irzık ve Erzan, 2008; Baydar

vd., 2008; Resnik, 2011; Cohen vd., 2021, s;111);

- Aşırmacılık (Plagiarism-intihal)
- Sahtecilik (Falsification)
- Uydurmacılık (fabrikasyon)
- Çoklu yayın (duplikasyon)
- Bölerek yayınlama (salamizasyon-dilimleme)
- İnsan-hayvan etiğine saygısızlık
- Kaynakların tarafı seçilmesi
- Tarafı yayın (çıkar çatışması)
- Araştırmaya kötü niyetli müdahale
- Ticari amaçlı sözde araştırmalar
- Özensiz araştırma
- Etik ihlalinin rapor edilmesi sorumluluğu
- Yazarlık Hakkı Sorunları (Sorumsuz Yazarlık)
- Çalışma izninin uygun zamanda alınmaması
- Yazar adlarında değişiklik yapma
- Destek belirtmeme
- Yazarların sıralanması
- Bilimsel yayınlarda teşekkür v.b.
- Bilgilendirilmiş onam
- Gizlilik ve anonimlik
- Erişim sağlama
- Hassas araştırmalar
- Verilerin mülkiyeti ve kontrolü
- Verilere erişim ve verilerin arşivlenmesi
- Haklar, izinler ve koruma tedbirleri
- Çocuklarla ilgili araştırmalar
- Araştırma için verilen kaynakların farklı yerlerde kullanılması.

Bu tür etik dışı davranışların altında yatan nedenlerden bazıları, araştırmacıların kariyer yapmak, bilgiyi yayınlamak, geliştirmek, prestij elde etmek, aile ve arkadaşlarını etkilemek, bir işi almak gibi durumların baskılarını üzerlerinde hissetmeleridir (Balci, 2021). Bilimsel gelişmenin temel koşulu geçmişte yayınlananların doğruluğu olmasına rağmen, bu gibi baskılar bilimsel saptırmayı arttırmaktadır. Oysa elimizdeki bilgilerin en doğru biçimde bizden sonraki nesillere aktarılması, bilime ve insanlığa karşı vazgeçilmez sorumluluğumuzdur (Ruacan, 2005). Bilimsel araştırmanın temel ilkelerinin, değerlerinin, yöntem ve tekniklerinin iyi bir şekilde öğrenilmesi ve etkili ve uygun bir şekilde uygulanması, bilimsel araştırmalarda en temel konulardan biri hatta en önemlisi olmaya devam etmektedir (Baydar vd., 2008, s.194). Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi (TYYÇ, 2011) yüksek lisans öğrencileri için “Alana Özgü Yetkinlik” basamağı altında “Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerleri gözeterek denetleyebilme ve bu değerleri öğretebilme.” yeterliğini vurgulamaktadır. Ancak tamamen kendi ilgisine odaklanan bir öğrenci veya zihninde sürekli mesleki gelişim olan araştırmacı, araştırma için gerekli olanlar ve olmayanları göz ardı edebilmektedirler (Cohen, Manion & Marrison, 2021, s.112). Lisansüstü denetim süreçleri, etik sorunları belirlemeyi ve bunları etik açıdan sürdürülebilir bir tutumla çözmeyi öğrenmek için bu öğrencilere potansiyel bir alan sağlar (Löfström & Pyhäntö, 2017).

Bu anlamda sosyal bilimler alanında akademik ve etik süreçlerin içinde olan lisans ya da lisansüstü öğrencilerle yapılan bilimsel etik anlayış ve süreçlere ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde; doğrudan “bilimsel etik” ile ilgili çalışmalardan daha çok, “değerler eğitimi” ve “bilimsel araştırma sürecindeki kaygı ve sorunlara” yönelik çalışmalara rastlanmıştır. Bunlardan bilimsel etik konusuna daha yakın olan, bilimsel araştırma sürecindeki kaygı ve sorunlara ilişkin; öğrencilerin bilimsel araştırma kaygıları (Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005), lisansüstü öğrencilerinin akademik sorunları (Güven ve Tunç, 2007), lisansüstü tezlerdeki yöntemsel ve istatistiksel sorunlar (Evrekli vd., 2011), öğrenci intihali ve Turnitin programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri (Bruton ve Childers, 2016), lisans öğrencilerinin akademik dürüstlüğüne ilişkin görüşleri (Yıldırım ve Orhan, 2018), lisans öğrencilerinin bakış açısından öğretim elemanlarının sınıf içi göstermiş oldukları etik dışı davranışları (Dinç ve Gizir, 2019), doktora öğrencilerinin araştırma geliştirme süreçlerine (Turhan ve Karadağ, 2019) ve lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemlerine (Bayram, 2021) ilişkin görüşleri üzerine araştırmalara rastlanmıştır. Doğrudan bilimsel araştırmalarda etik konusunu ele alan “lisans düzeyinde”; üniversite öğrencilerinin akademik çalışmalarda ve değerlendirmede aldatmaca ve intihal algıları (Ashworth vd., 1997), laboratuvar derslerinde öğrencilerin sergilediği davranışlarda etik süreçlerin izlenmesi ve öğrencilerin tartışmaları üzerine durum çalışması (Barden vd. 1997), lisans öğrencilerinin intihal ile ilgili kavram yanılgıları (Çakmak, 2015), öğrencilerin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilimsel etik değerlere ilişkin görüşleri (Demirtaş, 2018), fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemlerini kullanma durumlarının değerlendirilmesi (Muşlu Kaygısız, Benzer ve Dilek Eren, 2020) konularında çalışmalarla karşılaşmıştır.

Bilimsel araştırma süreçlerini profesyonel olarak yaşayarak araştırmacı unvanlarına sahip olan/olacak “lisansüstü düzeydeki” öğrencilerle gerçekleştirilen bilimsel etik konusuna ilişkin çalışmalarda; Günbayı vd. (2013) Eğitim Bilimleri Bölümü lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırmalardaki etik dışı davranışlara, Özden ve Ergin (2013) Fen Bilgisi Eğitimi lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırmalarda uygulanan etik kurallara, Hamutoğlu, Yıldız ve Akgün (2015) farklı alanlardaki lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma etiğine, Ezer ve Aksüt, (2021) Sosyal Bilgiler Eğitimi lisansüstü öğrencilerinin bilimsel etiğe, yönelik görüşlerini incelemiştir. Bilimsel etik konusuna ilişkin taranan literatür genel olarak değerlendirildiğinde bilim eğitimi olarak ifade edilen fen eğitimi alanında birkaç araştırmaya rastlanması dikkat çekicidir. Fen Bilimleri eğitimi lisans ve lisans üstü programları, doğasında bilimi barındıran ve bilimsel araştırma, ürün ortaya koyma ve bilinçlenme süreçlerini yakından ilgilendiren; STEM (FeTeMM- Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik eğitimi) (Tekerek, Karakaya & Tekerek, 2016), probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme (Uysal, 2016), çevre eğitimi bilinci (Özdemir, 2007; Güler, 2009), sosyo-bilimsel konular (Sadler, 2004;

Cebesoy & Dönmez Şahin, 2013), laboratuvar yöntemleri gibi pek çok konu alanında doğrudan bilimsel etik süreçlerin öğrenilmesini ve bu süreçlere uygun davranılmasını gerektirmektedir.

Günümüzde bilimsel dergilerdeki çalışmaların bir kısmı lisansüstü tez çalışmalarının ürünüdür. Söz konusu tez çalışmalarının eksikliklerinden arınık gerçekleştirilmesi, bilimsel değerinin artmasını sağlayacaktır (Evrekli, İnel, Deniz ve Balım, 2011). Öyle ki Barden vd. (1997) öğrencilerin bazılarının, etik dışı bir davranışın; herhangi bir düzeyin üstünde ise uygunsuz olduğunu, bazılarının sadece araştırma “gerçek” olduğu zaman yani bilim insanları ya da akademisyenler tarafından yapılıyorsa etik dışı olduğunu ve diğerlerinin de kolejde veya lisansüstü okulda gerçekleşirse uygunsuz olduğunu düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin aldatmaca ve intihal gibi etik dışı davranışlara yönelik bakış açılarını anlamak, akademisyenlere uygun normları öğretme ve iletme çabalarında önemli ölçüde yardımcı olabilmektedir (Ashworth vd., 1997).

Bu anlamda araştırmada, lisans ve lisansüstü fen bilgisi eğitimi alanındaki bilimsel etik süreçlere ek olarak yeni bir platformda bilimsel araştırma süreciyle birlikte etkinlik gösterecek olan ya da göstermekte olan yüksek lisans öğrencilerinin; bilimsel etiğe ilişkin bilgi düzeyleri, yaşadıkları kararsızlık durumları, bilimsel etiğe ilişkin öz-yeterlik algıları, karşılaştıkları ya da maruz kaldıkları etik dışı durumlar, etik ihlallerine yönelik önlem önerileri ve yaptırımlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel etik süreçlere yükledikleri anlamların derinlemesine incelenmesi yoluyla tanımlanması, lisans ve lisansüstü eğitim düzeylerinde bilimsel etik eğitimi ve deneyimleri adına iyileştirme, geliştirme süreçlerine katkı sağlayacağı ayrıca araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin ihtiyaç duydukları rehberlik durumlarının belirlenmesi ve hatalı anlayışlarının düzeltilmesi adına önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu anlamda Fen Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programına kayıtlı öğrencilerin bilimsel etik süreçlere ilişkin deneyim ve görüşlerini belirlemek üzerine gerçekleştirilen çalışmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

#### Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin;

1. Bilimsel çalışmada önem verdiği durumlar nedir?
2. Bilimsel etik tanımları nedir?
3. Etik dışı davranışlara yönelik bilgi düzeyleri nedir?
4. Bilimsel etik öz yeterlik durumları nedir?
5. Bilim etiği konusunda tanık oldukları/maruz kaldıkları sorunlar nelerdir?

6. Bilimsel çalışmalarını sırasında etik açıdan yaşadıkları kararsızlık durumları nelerdir?
7. Bilimsel açıdan etik ihlali yaptığını düşündüğü durumlar var mıdır?
8. Bilimsel çalışma ve yayın esnasındaki etik sorunlar için alınabilecek önlemlere yönelik görüşleri nedir?
9. Bilimsel etik ihlali yapan araştırmacıya uygulanacak yaptırımlar konusunda görüşleri nedir?

## 2. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

### 2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994:1) göre nitel veriler tanımlanabilir alan bağlamında, sürecin sağlam bir temelini, zengin tanımlamaların ve açıklamaların kaynağıdır. Olgu bilim yaklaşımının temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir (Baş ve Akturan, 2008: 84). Bu bağlamda araştırmada yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel etik olgusuna ilişkin deneyimleri ve algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

### 2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Çalışma Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek lisans programına kayıtlı ve gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan 4'ü erkek 5'i kadın toplam 9 yüksek lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Bilimsel etiğe uygun olarak katılımcılara kod adları verilmiş ve bu adlarla bulgular paylaşılmıştır. Katılımcıların öğrenim dönemi, bilimsel etik ile ilgili bilgi edindikleri dersler, meslekleri ve meslekteki deneyim yılları Tablo 1.'de sunulmuştur.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel etiğe yönelik deneyimlerini öğrenmek ve görüşlerini açığa çıkarmak için "Bilimsel Etik Görüşme Formu" uygulanmıştır. Form iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde; öğrencilerin demografik özellikleri, bilim etiğine ilişkin bilgilerini hangi

ders ya da süreçlerde edindikleri, programın hangi aşamasında oldukları ayrıca mesleki bilgilerine ilişkin sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise; 9 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu bulunmaktadır. Görüşme soruları araştırma sorularıyla paralel bir şekilde; ilk olarak bilimsel araştırma süreci, bilimsel etik bilgisi, bilimsel etik öz değerlendirmeleri, bilimsel etik süreçlere ilişkin yaşadıkları ve şahit oldukları sorun ve ihlaller, önlem ve yaptırım önerileri olarak belirli bir akış çerçevesinde hazırlanmıştır. Görüşme sorularının bu dizaynı ile bilimsel etik olgusunun çok boyutlu yapısı keşfedilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan form araştırmacının yüksek lisans öğrencileri olan katılımcılara e-posta yoluyla gönderilmiş ve öğrencilerin kendi bilgileri doğrultusunda formu doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerden güvenilir ve geçerli veriler elde edebilmek açısından, formu yalnızca kendi bilgileri bağlamında doldurmaları ve bilimsel etikle ilgili deneyimlerini ilgilendiren sorulara içten ve şeffaf bir şekilde cevap vermeleri istenmiştir. Bu anlamda bilimsel etik (araştırma etiği ve yayın etiği) konusuna ilişkin kendi yaşantıları ve şahit oldukları durumları yansıtacak katılımcılara; bilgilerin araştırmaya mahsus kullanılacağı ve bulguların kod adları ile paylaşılacağına dair hassas davranılacağı belirtilmiştir.

### 2.4. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen nitel verilerin analizinde NVivo 8 analiz programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri uygulanmıştır. Betimsel analiz sonucunda; bilimsel etik konusuna ilişkin oluşturulan kodların frekansları elde edilmiştir. Tek kişinin bir soruya verdiği cevapta birbirinden farklı kavramsalara içeren kodların bulunması ya da aynı koda farklı örnekler sunulması halinde, kodların tekrarlandığı her bir veri değerlendirmeye dahil edilmiştir. Betimsel tablolarda frekans sayısının kişi sayısından fazla olduğu durumlar bundan kaynaklanmaktadır. İçerik analizi ile öğrencilerin bilgileri ve deneyimleri bazında paylaştıkları görüşleri kodlanarak değerlendirilmiş, daha derinlemesine bilgi sunmak amacıyla öğrenci cevaplarını içeren alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanarak verilmiştir. Denzin ve Lincoln (1998) deneyimsel belgelerin temalar, konular ve içlerindeki tekrar eden kavramların ayırt edilmesi, sayılması ve yorumlanması yoluyla içerik analizine tabi tutulabileceğini belirtmektedirler. Bu çalışmada da deneyimsel verilerin elde edilecek olması sebebiyle, veri

Tablo 1. Araştırma Katılımcılarının Özellikleri

Katılımcılar	Öğrenim Dönemi	Etikle İlgili Aldığı Ders	Gerçekleştirdiği Meslek	Deneyim Yılı
Alp	Tez	Bilim. Araş./Tez çalışması	Fen Bilimleri Öğretmeni	13
Beril	Tez	-----	Fen Bilimleri Öğretmeni	10
Can	Tez	-----	Fen Bilimleri Öğretmeni	10
Duru	Tez	-----	-----	-----
Ece	Tez	-----	-----	-----
Efe	Ders	Bilim. Araştırma Yönt.	Fen Bilimleri Öğretmeni	7
Eren	Tez	Bilim. Araş. Yönt.	Eğit. Danışman.	5
Melis	Ders	Fen Eğit. Araş. Metod.	-----	-----
Seda	Ders	-----	-----	-----

analizinde kategorizasyon kolaylığı ve güvenilirliği sağlamak için araştırma sorularına paralel hazırlanan her bir görüşme sorusu araştırmanın temel temalarını oluşturmuştur. Daha sonra temalar altında (soru bazında) öğrenci cevapları değerlendirilmiş ve benzer kavramlara yeni kodlar atamak yerine zaten gayet birbirine benzer kelimeleri içeren öğrenci cevapları ya da cevapların ortak birkaç kelimesi kod olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin her soruya ilişkin verdikleri cevaplardan edinilen kodlar, her bir alt probleme ilişkin bulgular içerisinde frekanslarıyla sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### 3. BULGULAR ve SONUÇLAR

Araştırmanın bulguları, araştırma soruları bazında ilk olarak 9 yüksek lisans öğrencisinin cevaplarından elde edilen kodların frekansları ve ardından katılımcı cevaplarına ilişkin doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Fen bilgisi eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencilerinin bilimsel araştırma yaparken önem verdikleri durumlar Tablo 2’de frekansları ile verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere yüksek lisans öğrencileri tarafından bir bilimsel araştırmada en fazla önem verilen durumlar, çalışmanın özgün olmasının ardından kaynakların ulaşılabilir olması, kaynaklara atıf yapılması, çalışmada tarafsız olunması, öz yeterlik algısının yüksek olması ve bilgilerin güvenilirliği olarak sıralanabilir. Ayrıca bu maddelerin dışında birer öğrenci tarafından da araştırmacı ilgisi, sınırlılıkları bilme, bilimsel destek, tutarlılık, sonuçların yararlığı, açık-anlaşılır olma, güncel olma, geçerlik, doğru çeviri gibi pek çok durum belirtilmiştir.

Bir bilimsel araştırmada önem verilen durumlara ilişkin yüksek lisans öğrencilerinin cevaplarından örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur;

Duru: “...kaynak ulaşımı da çok önemli. Bu nedenle *kaynak sıkıntısı çekmeyeceğim konuları* seçmeye dikkat ederim ve seçeceğim konuda daha önce çalışılmamış taraflarına bulup kendime özgü bir konu olmasını isterim.”

Alp: “Verilerin *güvenilir kaynaklardan* elde edilmiş olması ve *kaynaklara ulaşılabilmesi*.”

Melis: “Öncelikle *ilgimin olduğu ve yapabileceğime inan-*

**Tablo 2.** Öğrencilerin Bilimsel Çalışmada Önem Verdikleri Durumlar ve Frekansları

Bilimsel Çalışmada Önem Verilen Durumlar	Katılımcı	Frekans
Çalışmada özgünlük	5	5
Ulaşılabilir kaynak	4	4
Atıf yapma	3	3
Tarafsız olma	3	3
Öz yeterlik algısı	2	3
Bilgilerin güvenilirliği	2	2

*cımın olduğu bir konu* seçerim. Bir şeylerin tekrarı niteliğinde değil de özgün şeyler ortaya koymayı amaç edinirim. *..Konumun sınırlarını iyi bilirim ve tarafsız olurum.*”

Beril: “Bilimsel bir çalışmada konuyu özgün olması ve çalışmada elde edilen *sonuçların objektif olarak*, kişisel çıkarlar gözetilmeksizin değerlendirilmesine dikkat ederim.”

Fen bilgisi eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel etik kavramına ilişkin tanımlamalarından elde edilen kodlar Tablo 3.’te paylaşılmıştır.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Bilimsel Etik Tanımları ve Frekansları

Etik Tanımı	Katılımcı Sayısı	Frekans
Ahlaki ölçütlere uymak	4	4
Bilimsel çalışmada kurallar	3	3
Tarafsız/objektif olmak	3	3
Emeğe saygı göstermek	3	3
Bağımsız çalışmak	2	2
Atıf yapmak	2	2
Faydalı olmak	2	2
Kişisel çıkardan uzak olmak	1	1
Araştırma sürecindeki işler/davranışlar	1	2

Yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel etik tanımlamaları en fazla ahlaki ölçütlere uymak kavramı çerçevesinde olmuştur. Bu açıklamayı bilimsel çalışmada kurallar, objektif olmak, emeğe saygı göstermek, bağımsız çalışmak, atıf yapmak gibi kavramlar izlemiştir.

Fen bilgisi yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel etik tanımına ilişkin cevaplarından alıntı örnekleri aşağıda paylaşılmıştır;

Efe: “...bilimsel etik araştırma sırasında *ne derece ahlaki davranıldığını, çalışmanın ne derece objektif olduğunu, daha önce yapılan çalışmalara ne düzeyde kaynak gösterilerek yer verildiğini, çalışmaya tüm katkısı olanlara çalışmada araştırmada yer verilmediğini.. sorgular* diyebiliriz.”

Eren: “*Bilim etiği... yapılan çalışmanın ve çalışma yapan kişinin emeğine saygı göstermektir. ...kişinin hakkını gerek alıntılarda gerekse çalışmasından örnekler sunarken atıfta bulanarak teslim etmektir.*”

Seda: “Bilim insanının bilimsel çalışmaları sürecinde uyaçağı ahlaki ilke ve istekleri içeren etik türüdür.”

Bir bilimsel çalışmada gerçekleştirilecek etik dışı davranışların yüksek lisans öğrencileri tarafından “Araştırma etiği” ve “Yayın etiği” olarak sınıflandırılarak cevaplanması ve bunlar dışında cevapları varsa “Diğerleri” başlığının altında yazmaları istenmiştir. Öğrenci cevaplarından ortaya çıkan araştırma etiğine yönelik etik dışı davranış-

ların kodları Tablo 4.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Araştırma Etiğine Aykırı Davranış Örnekleri ve Frekansları

Araştırma Etiği (Etik Dışı Davranışlar)	Katılımcı Sayısı	Frekans
Başka verileri değiştirerek kullanma	3	3
Fikir ve çalışma hırsızlığı	3	3
Sonuçlarla oynama	3	3
Sanal veri oluşturma	3	3
Atıfta bulunmama	2	2
Yararsız sonuç	2	2
Sonuçların kısmen paylaşılması	2	2
Kişisel çıkar	2	2

Tablo 4. incelendiğinde yüksek lisans öğrencilerinin ortak olarak sundukları araştırma etiğine aykırı davranışlardan bazılarının; verileri değiştirerek kullanma, fikir ve çalışma hırsızlığı, sonuçlarla oynama, sanal veri oluşturma ve atıfta bulunmama gibi davranışlar olduğu görülmektedir. Ayrıca birer öğrenci tarafından ifade edilen diğer davranışlar da araştırmacıda yetersiz bilgi, bilimsel olmayan konu seçme ve özensiz araştırmadır.

Bir bilimsel araştırmanın daha çok araştırma sürecinde meydana gelebilecek etik dışı davranışlara ilişkin yüksek lisans öğrencilerinin cevaplarından örnek alıntılar aşağıda verilmiştir;

Alp: “Çalışmayı yapan kişinin çalışma için *yeterli bilgiye sahip olmaması*. Çalışma konusunun *başka birisinin fikri olması*. Çalışmayı destekleyenlerin *sonuçlara müdahale etmesi*.”

Beril: “Özensiz ve disiplinsiz araştırma. *Gerçek olmayan bilgilerin gerçek gibi kullanılması*.”

Ece: “Araştırmanın insanlık adına yapıldığı unutulması. *Fayda sağlayıcı olmaması*. Araştırma konusu *bilimsel olmaması*.”

Yüksek lisans öğrencilerinin bir bilimsel araştırmanın yayınlanması sürecinde gerçekleştirilecek etik dışı davranışlara ilişkin cevaplarından elde edilen kodlar ve frekansları tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5.'te paylaşıldığı üzere yüksek lisans öğrencileri arasında yayın etiğine aykırı olarak belirtilen yüksek frekanslı ortak cevaplar atıf yapmama, izinsiz araştırmayı/verilerini kullanma, yayın ortağını yazmama ve bilgileri değiştirerek kullanma üzerine olmuştur. Ayrıca diğer örnekler ise teşekkür etmeme, çıkarıcılık, ölçsüz alıntı, cevapsız, yazar sıralaması gibi etik dışı davranışlara aittir. Öğrencilerin yayın etiği dışında araştırma etiğine ilişkin de örnekler sundukları görülmektedir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Yayın Etiğine Aykırı Davranış Örnekleri ve Frekansları

Yayın Etiği (Etik Dışı Davranışlar)	Katılımcı Sayısı	Frekans
Atıf yapmama	4	6
İzinsiz araştırma kullanımı	4	4
Yayın ortağını yazmama	3	3
Bilgi değiştirerek kullanma	3	5
Tarafı yayın	2	3
Sonuçlarla oynama	2	2
Sanal çalışma	2	2
Tek çalışma çoklu yayın	2	2
Yazar ekleme	2	3

Fen bilgisi yüksek lisans öğrencilerinin bir araştırmanın yayınlanması sürecinde gerçekleştirilecek etik dışı davranışlara ilişkin cevaplarından alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur;

Duru: “*Aşırı macilik Sahtecilik Çıkarıcılık*.”

Melis: “*Duplikasyon, Haksız yazarlık, Ölçüyü aşan alıntı yapma, Çalışmada aktif olmadığı halde kişinin isminin yazılması, Yazar sıralamasını değiştirmek*.”

Efe: “Araştırmada görev alan ve katkısı bulunan herkesin yayında belirtilmesi.”

Ece: “*..Araştırmacının izni olmadan çalışması kullanmak*.”

Ayrıca yüksek lisans öğrencilerinden 3 kişi araştırma etiği ve yayın etiğine ilişkin etik dışı davranışların yanı sıra “diğer etik dışı davranışlar” olarak sorulan bölümde; sahtecilik, araştırma izni, kişisel çıkar, özensiz araştırma, aşırı macilik, kaynakların tarafı seçilmesi olmak üzere 6 örnek daha vermiştir. Diğer 6 katılımcı ise bu bölümü boş bırakmıştır.

Yüksek lisans öğrencilerinin maruz kaldıkları ya da tanık oldukları etik dışı durumlara ilişkin örneklerinden oluşturulmuş kodlar ve frekansları tablo 6.'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Maruz Kaldıkları /Tanık Oldukları Etik Dışı Davranışlar ve Frekansları

Maruz Kalınan/ Tanık Olunan Etik Dışı Durumlar	Katılımcı Sayısı	Frekans
Aşırı macilik	4	4
Yok	3	3
Alıntı sorunu	2	2
Kişisel çıkar	1	2

Tablo 6.'da öğrencilerin en fazla karşılaştıkları etik dışı durumun aşırı macilik koduna ait davranışlardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca 3 öğrenci herhangi bir etik dışı duruma ne maruz kaldıklarını ne de tanık olduklarını belirtmişlerdir.



Yüksek lisans öğrencilerinin eğitim süreleri boyunca maruz kaldıkları ya da tanık oldukları etik dışı davranışlara ilişkin cevaplarından örnek alıntılar aşağıda paylaşılmıştır;

Eren: “..Power-Point sunularının *ad soyad arka plan* çevirilerek *kullanılması* olarak karşıma çıkmıştır. ..araştırmacı tarafından düzenlenen *görsellerin kişilerin kendi çalışması gibi aktarması* olmuştur.”

Duru: “Özellikle tez yazdığım dönemde bilim etiği konusunda en büyük sorunun *aşırı maculık* olduğuna bizzat şahit oldum... *cümleler tamamen birebir alıntı*. Bırakın cümle değişikliğini nokta virgül bile farklı değil.”

Alp: “Yayınlanmış tez içerisinde *verilen bilginin atıfta bulunulan kaynaktan bulunmaması*.”

Can: “*Kendi bastırıldığı kitabı zorunlu* olarak derste anlatan ve de o kitap olmazsa dersten geçirmeyeceğini söyleyen öğretim elemanları.”

Yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel etik konusunda öz-yeterlik algıları ve sebeplerine ilişkin kodlar ayrıca frekansları Tablo 7’de paylaşılmıştır.

Tablo 7’de araştırmaya katılan 9 öğrenciden 3’ünün kendisini bilimsel etik konusunda yeterli gördüğü bunun yanı sıra 6 öğrencinin ise yetersiz gördüğüne ilişkin bulgular dikkat çekmektedir. Yeterli olduğunu düşünen öğrenciler bu yeterliklerini aldıkları derslere, çevrelerindeki kişilere ve yaptıkları çalışmalara bağlamaktadır. Yetersiz olduklarını belirten öğrencilerin ise derslerin yetersizliği, araştırmacıların yetersizliği ve alanın çok detaylı oluşunu öne sürdükleri ayrıca çalışma yaptıkça ve iletişim kurdukça etik süreçleri anlamaya başladıklarına dair görüşleri ortaya çıkmıştır.

Fen bilgisi eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel etik konusundaki yeterlikleri ve buna dair açıklamalarından örnek alıntılar aşağıda verilmiştir;

#### Evet yeterliyim;

Eren: “çünkü gerek *almış olduğumuz dersler* gerekse çalışma yaptığımız *hocaların bilgilendirmesi* gerek yaptığımız *taramalardaki atıf örnekleri* sonucu bilimsel etik olarak gerekli bilgiye sahip oldum.. farkında olmayacağım hatalar dışında olacağını düşünmüyorum.”

Melis: “..Tam olarak *emin olmadığım kısım alıntı yapma* konusudur. Bunun nedeni maksimum kaç kelime ya da cümle alıntı yapabilirim, eğer ölçütü geçerse cümleyi anlamını kaybetmeden çalışmamda nasıl kullanabilirim?”

Efe: “..birçok kişi ve kaynaktan görüş alabileceğim ve eksikliklerimi görebileceğim için etik kurallarını ihlal

**Tablo 7.** Öğrencilerin Bilimsel Etik Konusundaki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Frekansları

Bilimsel Etik Öz Yeterlik Algısı	Katılımcı Sayısı	Frekans
Evet yeterliyim;	3	3
Aldığım dersler	2	2
Kişilerden	2	2
Çalışmalar sırasında	2	2
Ama...	2	2
Kişilik özelliklerim	1	1
Farkında olmadan yapabilirim	1	1
Hayır yetersizim;	6	6
Çalışma yaptıkça anlıyorum	4	5
İletişimle anlıyorum	3	3
Yetersiz ders	2	2
Araştırmacılar yetersiz	1	1
Çok detaylı alan	1	1
Kültür	1	1

etmeden bir çalışma yürütebilirim.”

#### Hayır Yetersizim;

Ece: “Yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum. *Araştırma yaptıkça ve hocalarımla fikir alışverişi* ile bu konuda bilgi sahibi olmaya çalışıyorum.”

Seda: “..çünkü yapılacak çalışmalarda *hangi yolları izlem gerektiğini net bir şekilde bildiğim* söylenemez.”

Alp: “.. bilgiye tam olarak sahip olduğumu düşünmüyorum. Ama yaptığım çalışmanın etik olması için gerekli kaynaklara ulaşabileceğimi ve *hocalarımdan yeterli desteği* alarak etik bir çalışma ortaya koyacağımı düşünüyorum.”

Can: “çünkü *ne o kültür ile yetiştirildik*, ne öylesi bir eğitim sürecinden geçtik ne de öylesi bir ders, çalışma ya da bilgilendirme yapılmadı.”

Yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel etik süreçlere ilişkin yaşadıkları sorunlardan elde edilen kodlar ve frekansları Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğrencilerin Yaşadıkları Bilimsel Etik Sorunlara İlişkin Kodlar ve Frekansları

Yaşanan Sorunlar	Katılımcı sayısı	Frekans
Kaynağa ulaşma	4	4
Yok	3	3
Alıntı yapma	1	1
Yetersizlik	1	1
Özgünlük arayışı	1	1
Özensiz proje	1	1

Bilimsel süreçlerinde etik bir sorunla karşılaşma durumlarına ilişkin olarak yüksek lisans öğrencilerinden 4'ünün en çok kaynaklara ulaşmada sorun yaşadığı tespit edilmiştir (Tablo 8). 3 öğrenci ise herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Diğer öğrencilerden ise alıntı yapma, yetersiz duyma, özgünlük arayışı ve özensiz proje hazırlanması konularında sorun yaşadıklarına dair bulgular elde edilmiştir.

Fen bilgisi eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim süreçlerinde bilimsel etik konusunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin cevaplarından örnek alıntılar aşağıda paylaşılmıştır;

Melis: “Henüz bilimsel olarak *bir çalışma yapmadığım için* böyle bir durumla karşı karşıya kalmadım.”

Ece: “*Kaynak araştırmaya ulaşamadığım* durumlar oldu. *İzin almak için uğraştığım* durumlar oldu. .. *farklı kaynak arayışına* başvurdum.”

Eren: “Yabancı kaynaklardan alınan çeviriler konusunda karasızlığa düştüğüm oluyor. ..*asil kaynağa ulaşmış olsam bile çevirene atıfta bulunmayı* hatta mümkünse çeviri yapan *araştırmacının iznini almayı* düşünüyorum.”

Duru: “Alıntı yaparken *cümlelerin anlamlarını bozulmadan değiştirirken zorlanıyorum* ya da *değiştirince anlamında kaymalar* oluyor. Bir de okuduğum her makalede *ana kaynağa ulaşmadan içim rahat etmiyor* fakat *kaynakların bazularına ulaşmak oldukça güç* hatta bazen imkansız.”

Öğrencilerin bilimsel araştırmalarında yaptıkları etik ihlallerine dair verdikleri örneklerden elde edilen kodlar ve frekansları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğrencilerin Kendi Yaptıkları Bilimsel Etik İhlallerine İlişkin Cevapları

Etik İhlali	Katılımcı Sayısı	Frekans
Yok	4	4
Aktaranlı çalışma	2	2
Çeviriden alıntı	1	1
Tarafli kaynak	1	1
Atıf yapma	1	1
Genel etik ihlali	1	1

Tablo 9'da görüldüğü üzere 9 öğrenciden 4'ünün herhangi bir bilimsel etik ihlali yapmadığı, 2'sinin aktaranlı çalışma sunmayı ve 1'inin çeviriden alıntı yapmayı etik ihlali olarak belirttikleri tespit edilmiştir. Diğer örneklerde ise tarafli kaynak, atıf yapma ve genel etik ihlali durumları etik ihlallerine örnek verilen kodlar olarak belirlenmiştir.

Fen bilgisi yüksek lisans öğrencilerinin kendi yaptıkları bilimsel etik ihlallerine ilişkin cevaplarından örnek alıntılar aşağıda paylaşılmıştır;

Duru: “*Bence yok.* Çalışırken çok dikkatli olmaya çalışıyorum. Eğer ki böyle bir durum *varsa farkında olmadan yapmışımdır.*”

Ece: “Araştırdığım makalelere ulaşamayıp aktaran kullanmayı tercih ettim. Ama belki bu ileriki çalışmalarımda olmaması gereken bir durum çünkü araştırmanın aslına ulaşmak daha faydalı..”

Beril: “İlk kaynağa ulaşamadığım durumda *ikinci kaynağı kullanıp* onun yazarına atıfta bulunmak. Araştırmam ile ilgili hipotezimi doğrulayacak yönde *tarafli kaynak kullanmak.*”

Alp: “Seminer hazırlarken.. zamanı verimli kullanamamdan dolayı alıntılarda *bazı cümlelerin bir kelimesini değiştirerek atıfta buldum* ama *nasil olsa bu haliyle herhangi bir yerde yayınlamayacağım düşüncesiyle sundum.*”

Fen bilgisi eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel etik ihlallerine yönelik alınacak önlemlere ilişkin sundukları görüşlerden elde edilen kodlar ve frekansları Tablo 10'da paylaşılmıştır.

**Tablo 10.** Öğrencilerin Bilimsel Etik İhlalleri İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Önerileri ve Frekansları

Önlemler	Katılımcı Sayısı	Frekans
Ders-bilgilendirme-eğitme	5	5
Kişi- kurum denetlemesi	3	4
Bireysel özen (içselleştirme)	2	2

Tablo 10'da paylaşıldığı üzere ders-bilgilendirme-eğitme (f=5), kişi ve kurumların denetlemesi (f=3) ve bireysel özen gösterilmesi (f=2) öğrenciler tarafından görüş birliğiyle sunulan bilimsel etik ihlallerine yönelik alınacak önlemler olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ihlal yapmayanların ödüllendirilmesi, teknoloji desteği verilmesi, yasal çözümler üretilmesi, ihlallere ilişkin net tanımlar yapma, danışman rehberliği, akademik kriterlerde düzenleme, ekonomik tatmin, zaman verme, ceza ve değerlendirme-sınav gibi öneriler de birer öğrenci tarafından belirtilmiştir.

Fen bilgisi eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin etik ihlallerine yönelik alınacak önlemlere ilişkin önerilerinden örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur;

Seda: “Varsa yasalardaki *yasal boşluk ortadan kaldırılmalıdır.* Yükseköğretim Kurumu birimlerinde *..bilimsel araştırma etiği eğitimi* verilmelidir. *Etik dışı davranışın tanımı net olmalıdır.*”

Can: “En fazla liyakat esaslarına göre *denetleme mekaniz-*

*maları kurulabilir.* Fakat daha kesin olarak etik sorunlar önlenilebilecek değil, öğretilen bir davranışlardır. Bilimsel çalışma yapanlar bu düstur ile *bir eğitimden geçer ve de ahlaki olarak bunu içselleştirirlerse.. sorunların asgariye ineyeceği kesindir.*

Eren: “Bilimsel kuruluşlar yapılan çalışmalarda *etik ihlali bulan 3. Şahıslara ödüllendirme* yaparak etik ihlallerinde her araştırmacının daha dikkatli olmasını sağlayabilir.”

Bilimsel etikle ilgili yapılan ihlallere yönelik gerçekleştirilebilecek yaptırım önerileri konusunda yüksek lisans öğrencilerinin cevaplarından elde edilen kodlar ve frekansları Tablo 11.’de verilmiştir.

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğrencilerin çoğu etik ihlali yapılması durumunda ceza verilmesi ve yayın yasağı getirilmesi konularında görüş birliğinde bulunmuşlardır. Yine ortak görüş olarak sunulan yaptırımlar ise maaş ya da desteğin kesilmesi, niyete göre karar verilmesi, soruşturma açılması, çalışma iptali ve sicil puanının düşürülmesi olarak tespit edilmiştir.

Fen bilgisi eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin etik ihlali durumunda uygulanabilecek yaptırımlara ilişkin önerilerinden örnek alıntılar aşağıda verilmiştir;

Beril: “..bilerek yapıp yapılmadığı çok önemli. Fakat her iki durumda da uygulanacak yaptırımların ..hassas ve özenli olunması konusunda teşvik edici olması gerekir. ..belli bir süre çalışma yapılmasına izin verilmemesi caydırıcı olabilir. Fakat bilerek yapıldığı tespit edilen etik ihlalleri için *bir daha çalışma yapmaktan men etmek* .. etkili olacaktır.”

Melis: “*Etik ihlali kasıtlı mı yoksa hatayla mı yapıldı* o inceledikten sonra bence akademisyenlerin *maaşlarında kesinti yapılabilir*. Araştırmacının her etik ihlalinde ihlalin dercesine göre *puan düşürülebilir*. Puanı sıfırlandığında ise *bir daha çalışma yapma yasağı* getirilebilir.”

Can: “..öncelikli olarak kesin yargılar içinde olmadan, neden böyle bir davranışa gidildiği ile ilgili *soruşturma yapıp sonuçlarına göre bir yol izlenmesi.... yapma sebepleri ortadan kaldırılırsa* ihlal içinde bir sebep olmayacağı kanısı taşıyorum.”

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada fen bilgisi eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin bir bilimsel çalışmada önem verdikleri durumlara ilişkin en fazla katılımları özgünlük, *kaynakların ulaşılabilirliği, atıf yapılması ve tarafsızlık/objektiflik* gibi bir bilimsel araştırmada karşımıza çıkan temel etik konularından örnekler üzerine olmuştur. Araştırmaya katılan fen bilgisi eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin yalnızca 1/3’ü bilimsel araştırma derslerinde etik konusyla ilgi-

**Tablo 11.** Öğrencilerin Etik İhlallerinde Uygulanabilecek Yaptırımlara İlişkin Önerileri ve Frekansları

Yaptırımlar	Katılımcı Sayısı	Frekans
Yayın yasağı	6	6
Ceza verme	6	7
Maaş - desteğin kesilmesi	4	4
Niyet önemli	4	4
Soruşturma	2	2
Çalışma-eğitim iptali	2	2
Sicil puanı	2	2
Tazminat davası	1	1
Kişiyi deşifre etme	1	2

li eğitim aldıklarını belirtmiştir. Tez dönemindeki öğrencilerin çoğu da özel olarak etik üzerine bir ders almadıklarını ifade etmiştir. Bu durum bize yüksek lisans öğrencilerinin daha çok bilimsel araştırma ya da ödev süreçlerinde kendilerinden istenen, zorlandıkları ya da karşı karşıya kaldıkları durumlardan yola çıkarak bilimsel araştırmada önem verdikleri kriterleri yansıttıklarını göstermektedir. Uçak (2012) da çalışmalarda öğrencilerin en fazla kaynak gösterme ve alıntı yapma konusunda hata yaptıklarına dair bulgular olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca çalışmanın, bilimsel araştırma süreçlerinde etik konularla ilgili öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin sonuçlarında da benzer örnekler ortaya çıkmıştır. Ders dönemindeki öğrenciler akademik süreçlerinde, bilim etiğiyle ilgili kararsızlığa düşecek herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtirken, tez dönemindeki öğrenciler *birincil kaynağa ulaşma, kendini yetersiz hissetme ve özgünlük arayışıyla* ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum ders dönemindeki öğrencilerin eğitimleri sırasında yaptıkları ödevleri bilimsel çalışma olarak görmediklerini yansıtmaktadır. Tez dönemindeki öğrencilerin ise bilimsel etik sorunlarının temelinde literatür tarama konusundaki yetersizliklerinin yattığı görülmektedir. Dilci (2009) ise yaptığı çalışmada öğrencilerin literatürden habersiz olarak benzer çalışmalar yaptığını yönelik görüşler elde etmiştir. Oysa araştırmanın sonucu bir eser, bir buluş, bir yaratım olarak kabul edilir; araştırmacının kanunla korunan tam mülkiyet haklarına sahip olduğu ve eserinin özgün olduğu anlamına gelir (Scippanov ve Nistor, 2020). Bu bağlamda öğrencilerin kaynaklara ulaşma, literatür tarama ve özgünlük arayışı sorunlarının birbirleriyle ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Bilimsel araştırmalarda etik ile ilgili durumlara önem verdikleri ortaya çıkan yüksek lisans öğrencilerinin, bilimsel etikle ilgili görüşlerini ve bakış açılarını değerlendirebilmek için öncelikle bilimsel etik kavramının onlar için ne anlam ifade ettiği açığa çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerden bilimsel etik kavramını açıklamaları istendiğinde; *ahlaki ölçütler, ahlaki ilkeler, ahlaki kurallar ve ahlaki işlemler* olarak “ahlak” kavramı temelinde tanımlara ulaşılmıştır. Yüksek lisans öğrencilerinin etik tanımlarının literatürde (örn: Mclaughlin, 1970; Aydın, 2006; Ecevit, 2006; Scippanov

ve Nistor, 2020) ele alınan genel etik tanımlarını temsil ettiği tespit edilmiştir. Fakat bu elbette etik kavramının tamamen ahlak kavramıyla aynı anlama geldiği şekilde anlaşılmalıdır. Etik çoğunlukla meslek gruplarına ya da spesifik bir alana özgü kullanılırken, ahlak daha çok toplumsal bir olgu, bireyin davranışlarını iyi veya kötü yönde etkileyen bir kavram olarak kullanılmaktadır (Uğurlu, 2020). Bu bağlamda Stern ve Elliot'a (1997) göre bilimsel etiği öğreten bir dersin öğrencilere "Nasıl ahlaki kararlar verebilirim?" sorusuna cevap olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra araştırmada dikkat çeken bir nokta ise, öğrencilerden bilimsel etiği tanımlamaları istendiğinde, öğrencilerin çoğunun doğrudan kavramı tanımlayıcı cümleler kurmak yerine daha çok etik davranışlar (objektiflik, emeğe saygı, atıf yapma, faydalı olma vb.) üzerinden örnekler vererek kendi örnekleriyle sınırlı etik tanımları yapmayı tercih etmeleri olmuştur. Bu durum yine yüksek lisans öğrencilerinin etik kavramını da eğitimleri ve deneyimleri bağlamında anlamlandırdıklarını ve naif düzeyde tanımlamalara sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum etik eğitiminin erken dönemlerde verilmeye başlanmasının ne denli etkili ve önemli olabileceğini (Uçak, 2012) ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okul fen laboratuvarlarındaki mütevazı çabalarının, gözlemlerinin raporlanmasının ve verilerin işlenmesinin de dürüstlük gerektirdiğini daha fen sınıflarındayken anlamaları sağlanmalıdır (Goldfarb ve Pritchard, 2000). Böylece bireyler lisansüstü eğitime kadar daha yüksek bir farkındalıkla, etik kavramını öğrenmeye ve anlamlandırmaya devam edebilirler. Aynı süreç yoluyla öğrencilerin etik konularında deneyimleri de arttırılabilir.

Çalışmada fen bilgisi eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel etiğe aykırı davranışlara ne derecede hâkim olduklarını daha detaylı anlayabilmek için etik dışı davranışları araştırma ve yayın etiği olarak sınıflandırarak belirtmeleri istenmiştir. Araştırma etiğine uygun olmayan davranışlar konusunda öğrencilerin çoğunun bilimsel kavramlardan ziyade "başka verileri değiştirme", "fikir ve çalışma hırsızlığı" ve "sonuçlarla oynama" gibi araştırma sürecindeki spesifik davranışları ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğrenci cevapları araştırma etiğine ilişkin daha bilimsel kavramlar altında kategorize edildiğinde, öğrencilerin "çarpıtma, aşırma, sahtecilik ve özensiz araştırma" gibi etik dışı davranışlara örnek verdikleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrenciler tarafından yayın etiği ihlallerine yönelik verilen ortak örneklerin çoğunun aslında araştırma etiğine ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yayın etiğine uygun verilen örnekler yine bilimsel kavramlar altında kategorize edildiğinde; *haksız yazarlık, taraflı yayın ve dilimleme* davranışları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin araştırma ve yayın etiğine aykırı davranış örnekleri Ezer ve Aksüt'ün (2021) çalışmalarından elde ettiği sonuçlarla tutarlık göstermektedir. Ayrıca bu konuda soruya uygun örneklerin çoğu bilimsel araştırma dersini aldığını belirten iki öğrenci tarafından verilmiştir. Bilimsel araştırma yöntemleri dersleri başta olmak üzere daha çok lisansüstü derslerinin, öğrencilerin bilimsel araştırma bilgilerinin (Saracaloğlu vd., 2005) ve bilimsel etik bilgilerinin (Ha-

mutoğlu vd., 2015) kaynağı olduğu ve bu derslerin önemi üzerinde durulmaktadır. Sonuç olarak, yüksek lisans öğrencilerinin çoğunun yayın etiği konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun sebebinin bazı yüksek lisans öğrencilerinin henüz yayınlanabilir bilimsel araştırma yapmamasından ya da daha yayınlamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları durumlar kendi deneyimlerine yakınsa gerçek hayattaki etik problemlerde var olan incelikleri görmeleri ve bu benzer gerçek hayat durumlarını değerlendirmeleri daha olası görünmektedir (Barden vd., 1997). Diğer bir deyişle akademik dürüstlüğün ihlalinin neyin sebep olduğuna ilişkin anlayışlar açısından daha deneyimli öğrencilerin farklı olması muhtemeldir (Brettag vd., 2014). Bu anlamda fen eğitimi olarak da gerçek hayatla yakından ilişkili olan bu programın lisansüstü öğrencilerinin çeşitli bilimsel faaliyetlere katılmalarının ya da süreli yayınlara çalışma göndermelerinin onların etik algılarını ve bilimsel deneyimlerini geliştirebileceği düşünülmektedir. Ancak deneyimlenme sürecinde de etik açıdan dikkatli olunması gerekmektedir. Stern ve Elliot (1997) bazı öğretim üyelerinin öğrencilerinin çalışmalarını teşvik etmek için iyi niyetle, onları ilk yazar yaparak çeşitli çalışmalar yaptırmaya çalıştığını ancak bu süreçlerin hediye yazarlığa sebep olduğunu vurgulamaktadır.

Yine bilimsel etik için deneyimin etkisini destekler nitelikte, ders dönemindeki yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel etik konusunda maruz kaldığı ya da tanık olduğu herhangi bir sürecin yaşanmadığı tespit edilirken, tez dönemindeki öğrencilerin örnekleri çoğunlukla "aşırıcılık" üzerinedir. Bu sonuç bağlamında, ders dönemindeki öğrencilerin etik ihlallerini tespit edemediği ya da böyle durumlara yönelik daha deneyimlerinin olmadığı düşünülebilir. Güven ve Tunç (2007) da akademik geçmiş ve akademik yeterliğin öğrenme sürecindeki etkisinden bahsetmiştir.

Fen bilgisi eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel etik konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin 1/3'ünün aldığı dersler, hocaları ve örnek çalışmalardan dolayı kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu öğrenciler bilimsel etikle ilgili ders aldıklarını belirten öğrencilerdir. Oysa yeterli gören öğrencilerden sadece 1'i bilimsel etik konusuna ilgili uygun ve daha detaylı açıklamalar yapabilmıştır. Ayrıca yeterli olduklarını söylemelerine karşın süreçte konuyla ilgili daha fazla bilgi edinebileceklerine dair görüşler sunmuşlardır. Diğer öğrenciler ise bilimsel etik konusunda yetersiz olduklarını; bilimsel çalışma yaptıkça ve konuyla ilgili diğer bireylerle iletişim kurdukça durumu anladıklarını belirtmişlerdir. Barden vd. (1997) de tartışma yoluyla etik dışı davranışlara ilişkin öğrencilerin farkındalıklarının arttırıldığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğrenciler yetersizliğe sebep olarak; derslerin yetersiz olması, alanın çok geniş olması ve diğer araştırmacıların da yetersiz olması gibi görüşler sunmuşlardır. Bunun yanı sıra ister yeterli ister yetersiz olduğunu düşünsün, aslında öğrenciler ortak olarak

yeterlik durumlarını aldıkları derslere ve çevrelerindeki araştırmacılara bağlarken, aynı zamanda çalışma yaptıkça ve çevreleriyle iletişime geçtikçe etik süreçlere ilişkin gelişim gösterdikleri görüşlerinde birleşmişlerdir. Lisansüstü öğretim hizmetinin içerik ve olanaklar bakımından lisans öğretiminden farklı olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini belirten Güven ve Tunç (2007) olanakların, danışmanlık hizmetinin ve öğretim üyesi yeterliğinin eğitim hizmetinin başarısını etkilediğini vurgulamışlardır. Lisansüstü süreçte usta-çırak ilişkisi ile alana özgü örtük bilginin aktarılması (Sargut, 2006) ve diğer araştırmacılarla kişilerarası etkileşim sağlanarak etik davranışlar kazanılabilir (Balci, 2021). Bunun yanı sıra bilim eğitimi içindeki mentorluk ilişkilerinin, mutlaka araştırma etiğine yeterli aşinalık ile sonuçlanmayabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Stern ve Elliot, 1997).

Diğer taraftan araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse yarısı etik ihlali yapmadığını düşünürken, etik ihlali yaptığını düşünen öğrenciler; genellikle *atf yapma* ve *kaynak gösterme* üzerine örnekler vermişlerdir. Ayrıca öğrenciler etik ihlali olarak kabul edilmeyen, *aktaranlı atf yapma* ve çeviriden atf yapmanın etik ihlali olduğu görüşündedirler. Öğrencilerin görüşleri bağlamında, kendileri tarafından etik olmayan davranışların çok fazla gerçekleştirildiği söylenemez (Köklü, 2000). Öğrencilerin yaşadıkları sorunların daha çok kaynaklara ulaşmada yaşadıkları zorluklardan ve alıntı yapma konusundaki bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Genel olarak bilimsel etiğe yönelik çalışmalarda (örn: Günbayı vd., 2013; Hamutoğlu vd., 2015; Uçak, 2012) lisansüstü öğrencilerin *kaynakça* ve *atf gösterme* sorunu ortak olarak paylaşılmaktadır. TÜBA'nın (2002) hazırlanmış olduğu raporda da etik dışı davranışların birincil sebebi eğitim eksikliği olarak belirtilmiştir. Araştırma eğitimi ve etik eğitimindeki yetersizlikler, bilimsel yanılmalarda önemli bir rol oynamaktadır (Aydın, 2006). Bir öğrencinin eğitiminde etik/bilim bağlantısının çok daha erken tanıtılması ve keşfedilmesi gerektiği öngörülmektedir (Goldfarb ve Pritchard, 2000). Öğrenciler, çalışmalarının ve genel olarak bilimsel bilgilerinin güvenilirliğinin bilimsel etiği gözetmelerine bağlı olduğunun farkında olmalıdır (Yasmin, Sinha ve Lahiri, 2020). Böyle durumlarda Cohen ve arkadaşları (2021) araştırmacıların, özellikle deneyimsiz olanların, etik konularla ilgili olarak, düşüncenin ortaya çıkışından başlayarak araştırmanın planlanması, konu seçimi, tasarım, metodoloji, veri toplama, veri analizi, yorumlama, raporlama ve yayınlama aşamasına kadarki bütün süreç ve aşamaları takip etmelerinin onlar için bir yol olduğunu belirtmektedirler.

Yüksek lisans öğrencileri etik sorunlara yönelik alınabilecek önlemler olarak; *eğitim-ders*, *kişi-kurum denetlemesi*, *bireysel özen*, ödül ve *ceza* gibi görüşler sunmuşlardır. Öğrencilerin bu konuda sundukları öneriler Kurtulmuş ve Ardic'in (2013) çalışma yaptıkları lisansüstü öğrencilerinin görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin bu önlemlere ilişkin önerilerini yine kendi eğitimlerinde gördükleri eksikliklerden ve deneyimlerinden yola çıkarak ortaya koydukları düşünülmektedir.

Etik dışı davranışların önlenmesinde; eğitim yetersizlikleri; değerlerde görülen değişiklikler; yükselme kriterleri ve bunların araştırmacılar üzerindeki baskısı, ipucu verebilir (Uçak ve Birinci, 2008). Fen bilimleri dersinde bilimsel araştırma süreci öğretilirken aynı zamanda etik kuralların da belirtilmesi ve öğretilmesi önemlidir. Bireyin etikle ilgili ön öğrenmeleri üniversite eğitimi süresince de yapacağı araştırmalarda olumlu etkiler oluşturabilir (Öner ve Yıldız, 2021). Çünkü etik dışı davranış tespit edildiğinde; kamuoyunun aşağılaması, olası yasal yaptırım veya şaibeli bir kariyer süreci geçirebilir (Balci, 2021).

Yüksek lisans öğrencileri etik ihlalleri durumunda uygulanabilecek yaptırımlara dair; *yayın yasağı*, çeşitli cezalar, *maaş kesintisi*, *verilen desteklerin kesilmesi* gibi yasal olarak da uygulanan süreçleri önermişlerdir. Günbayı, vd.'nin (2013) çalışmalarında da bilimsel etik süreçlere ilişkin gerçekleşen ihlal durumlarında alınabilecek önlemler ve yaptırımlar konusunda benzer örneklerin sunulduğu görülmektedir. TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin (2018, Mayıs 12) 3. Bölümünde, "Etik kurallara aykırı davranışlar, uyarı ve yaptırımlar" başlığı altında ilgili özellikleri paylaşmıştır. Bu konuda Fen bilimleri eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin ifade ettikleri çeşitli cezai yaptırımların yönetmeliğe uygun olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bilimsel etik süreçlere uymanın önemini ve anlamını idrak ettikleri ve gerçekçi yaptırım önerilerinde buldukları söylenebilir. Ayrıca tez dönemindeki öğrencilerin çoğu araştırmacının niyetinin de önemli olduğunu belirterek kasıtlı olmayan davranışlarda daha hafif cezaların uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu duruma yönelik olarak; öğrencilerin kendilerinin de farkında olmadan ya da bilgisizlikten yaptığı veya yapabileceğini düşündüğü etik ihlallerini göz önünde bulundurarak yaptırımları önerdikleri düşünülmektedir. Dilci (2009) de lisansüstü ders içerikleri ve yapılan tezlerin genel nitelikleri üzerinde bazı aksaklıkların olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacılar iyi niyetli olsalar da özensiz bir çalışmayla ya da dikkatsizlik sonucu, araştırmanın farklı bölümlerinde hata yapmakta ve güvenilir olmayan sonuçlar ortaya koymaktadırlar (Aydın, 2006; Erdem, 2012). Hollander ve Arenberg'e (2009) göre ise akademik kültür ve toplum da etik davranış modelleyip ödüllendirene kadar, öğrencilere ve doktora sonrası araştırmacılara etkili düzeyde mesleki uygulamaları öğretmek mümkün olmayacaktır.

Araştırma sonucu genel olarak değerlendirildiğinde, fen bilgisi eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin çoğunun bilimsel etik kavram bilgisine naif düzeyde sahip oldukları; araştırma ve yayın etiği olarak ele almaları istenen etik dışı davranışlara, daha çok bilimsel araştırmada etik davranışlar bağlamında örnekler verebildikleri; öğrencilerin yayın etiğine ilişkin kavramlara daha uzak oldukları ayrıca çoğunun akademik etik diline sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra ders ve tez dönemi öğrencilerinin çeşitli görüş ve etikle ilgili deneyimleri arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Etik dışı davranışlara ilişkin önlem ve yaptırımlar konusunda ise olduk-

ça yeterli ve makul örnekler sunmuşlardır. Öğrencilerle gerçekleştirilen çalışma sonucunda, bilimsel etikle ilgili en sık karşılaşılan; ahlak, atıf yapma, kaynak gösterme, kaynağa ulaşma, verileri değiştirme ve izinsiz kullanım kavramları olmuştur. Yüksek lisans öğrencileri arasında, lisansüstü eğitim süreçlerinde araştırma ve etik konusunda kendilerini zamanla geliştirebileceklerine dair ortak bir görüş mevcuttur ancak öğrencilerin içinde buldukları dönemde gerçekleştirdikleri çalışmaların da birer bilimsel çalışma olduğunun ve gelişimlerini bu zaman diliminde de gösterebilmeleri ve diğer araştırmacılar gibi yaptıkları çalışmalarda etik sorumlulukları olduğunun çok farkında olmadıkları düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin içinde buldukları akademik ve etik deneyimlere ilişkin farkındalıklarını arttırmak önem taşımaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan en temel sonuçlardan biri bilimsel etiğe ilişkin deneyim ve derslerin bilgilendirici etkisi üzerine olmuştur. Yüksek lisans öğrencilerinin de branşları olan fen bilimleri dersi doğası gereği bilimle iç

içeridir, bu anlamda fen bilimleri derslerinde daha erken yaşlardan itibaren gerçekleşecek bilinçli bilimsel deneyimler, bilimsel araştırma teması başta olmak üzere bilimsel etik kavramını da içine alan etkili öğrenmeleri ve etik davranışları beraberinde getirebilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin bu konudaki farkındalıklarını arttırmak, alanlarına ilişkin bilimsel etik kodlara hâkim olmalarını sağlamak ve araştırma deneyimi kazandırmak adına doğrudan bilimsel etik eğitimleri almaları ayrıca bu yolla disipline ait akademik kültüre sahip olmaları sağlanabilir. Bu farkındalığın sağlanmasının bir diğer yolu da öğrencilerin danışmanları ve arkadaşları ile bilimsel çalışmalar yapmaya ve yayınlamaya teşvik edilmeleri böylece bilimsel etik süreçleri de deneyimlemeleri olabilir. Bunun yanı sıra seminer çalışmaları ve lisansüstü ödevlerin de birer bilimsel araştırma olduğunun danışmanlar ve ders sorumluları tarafından vurgulanarak bilimsel akademik süreçlerin yaşatılması buna ek olarak çalışmaların akademik yazım ve etik kurallara uygun olarak öğrencilerden istenmesi bir diğer eğitim ve deneyimlenme süreci olacaktır.

## Kaynakça

- Ashworth, P., Bannister, P., Thorne, P. & Students on the Qualitative Research Methods Course Unit (1997) Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment, *Studies in Higher Education*, 22:2, 187-203.
- Aydın, İ. (2006, Kasım). Bilimsel pratikte etik sorunların toplumsal birkaç yönü. *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık, I. Ulusal Kurultay Bildirileri*. Ankara (71-80).
- Balci, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Barden, L. M., Frase, P. A. & Kovac, J. (1997). Teaching scientific ethics: A case studies approach. *The American Biology Teacher*, 12-14.
- Baş, T. & Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri. NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baydar, M. L., Gül, H. & Akçıl, A. (2008). *Bilimsel araştırmanın temel ilkeleri*. Süleyman Demirel Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi, Yayın no:79. SDÜ Basımevi.
- Bayram, H. (2021). Nitel araştırma yöntemleri: sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin algısına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 108-118.
- Benos, D. J., Fabres, J., Farmer, J., Gutierrez, J. P., Hennessy, K., Kosek, D., ... & Wang, K. (2005). Ethics and scientific publication. *Advances in physiology education*, 29(2), 59-74.
- Bretag, T., Mahmud, S., Wallace, M., Ruth Walker, R., McGowan, U., East, J., Green, M., Partridge, L. & James, C. (2014) 'Teach us how to do it properly!' An Australian academic integrity student survey, *Studies in Higher Education*, 39:7, 1150-1169.
- Bruton, S. & Childers, D. (2016) The ethics and politics of policing plagiarism: a qualitative study of faculty views on student plagiarism and Turnitin®, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41:2, 316-330. DOI: 10.1080/02602938.2015.1008981
- Büken, N. Ö. (2006). Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37(3), 164-170.
- Cebesoy, Ü. B. & Dönmez Şahin, M. (2013) Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 37, 100-117.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). Eğitim ve sosyal bilim araştırmalarında etik (Ö. Şimşek, Böl. Çev.) *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s.11-143) Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, N. (2015). Lisans öğrencilerinin intihal ile ilgili kavram yanlışları. *Türk kütüphaneciliği*, 29(2). 212-240.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Editors). (1998). *Strategies of qualitative inquiry*, California: Sage Publications.
- Dilci, T. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dinç, R. G. & Gizir, S. (2019). Öğrencilerin bakış açısından öğretim elemanlarının sınıf içindeki etik dışı davranışları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 29-39.
- Demirtaş, Ç. (2018). *Bilimsel etik bağlamında öğrencilerin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirkasimoğlu, N. (2021). Bilimsel araştırma ve yayın etiği. N. Cemaloğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik* (s. 257-280). Ankara: Pegem Akademi.
- Ecevit, M. C. (2006, Kasım). Bilimsel pratikte etik sorunların toplumsal birkaç yönü. *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık, I. Ulusal Kurultay Bildirileri*, Ankara (81-87).
- Evrekli, E., İnel, D., Deniz, H. & Balım, A. G. (2011). Fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde yöntemsel ve istatistiksel sorunlar. *İlköğretim Online*, 10(1), 206-218.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 25-32.
- Ezer, F & Aksüt, S. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin bilimsel etiğe ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (78), 911-933.
- Goldfarb, T. D. & Pritchard M. S. (2000). Ethics in the science classroom. An Instructional Guide for Secondary School Science Teachers with Model Lessons for Classroom Use. National Science Foundation (NSF)-funded program. Available online at <https://>

- onlineethics.org/sites/onlineethics/files/2021-04/Ethics%20in%20the%20Science%20Classroom\_0.pdf
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- Günbay, İ., Kasalak, G., & Özçetin, S. (2013). Bilimsel araştırmalarda etik dışı davranışlar: Bir durum çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 97-108.
- Güven, İ. & Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğrencilerinin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü örneği). *Milli Eğitim*, 173, 157-172.
- Hamutoğlu, N. B., Yıldız, E. P., & Akgün, Ö. E. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırma etiği ile ilgili görüşleri Sakarya üniversitesi örneği. VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı (ULES-7), 54-62.
- Hollander, R.D. & Arenberg, C.R. (2009). Ethics education and scientific and engineering research : what's been learned? what should be done? : summary of a workshop. *Accountability in Research*, 15.
- İrızık, G. & Erzan, A. (2008). Bilimsel araştırma ahlakı. A. Erzan (Ed.), *Bilim etiği elkitabı*. (ss. 22-24). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Işık Öner, A. & Yıldız, K. (2021) Bilimsel araştırmalarda etik dışı davranışların nedenleri ve çözüm önerileri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(5), 1-14.
- Kim, M. (2005). Ethics of pedagogy in world-becoming: Contemplations on scientific literacy for citizenship. *Delta Kappa Gamma Bulletin*. 71(3) 52-58.
- Köklü, N. (2000). Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin görüşlerine göre araştırma sürecine yönelik etik olmayan davranışların gösterilme sıklığı ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 527-542.
- Kurtulmuş, M. & Ardıç, T. (2013). Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemedikleri etik dışı davranışlar. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Löfström, E. & Pyhälä, K. (2017). Ethics in the supervisory relationship: supervisors' and doctoral students' dilemmas in the natural and behavioural sciences. *Studies in Higher Education*, 42(2), 232-247.
- McLaughlin, A. (1970). Science, reason and value. *Theory and Decision*. 1, 121-137.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Muşlu Kaygısız, G., Benzer, E., & Dilek Eren, C. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemlerini kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 706-729.
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-38.
- Özden, M., & Ergin, B. (2013). Lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırmalarda uygulanan etik kurallara yönelik düşüncelerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 155-169.
- Resnik, D. B. (2011). What is ethics in research & why is it important. *National Institute of Environmental Health Science Retrieved from http://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis*.
- Ruacan, Ş. (2005). Bilimsel araştırma ve yayınlarda etik ilkeler. *Gazi Tıp Dergisi*, 16(4), 147-149.
- Sadler, T. D. (2004). Moral and ethical dimensions of socioscientific decision-making as integral components of scientific literacy. *The Science Educator*, 13, 39 – 48.
- Saracaloğlu, S., Varol, S. R., & Ercan, İ. E. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin bilimsel araştırma kaygıları araştırma ve istatistige yönelik tutumları ile araştırma yetenekleri arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 187-199.
- Sargut, A. S. (2006, Kasım). Buluşsal arayış ya da sav: bilimsel makale niteliği üzerine düşünceler. *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık, I. Ulusal Kurultay Bildirileri*, Ankara (101-112).
- Scipanov, L. V. & Nistor, F. (2020, April, 23-24). Implications of ethics in the academic scientific research. *The 16th International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, Bucharest.
- Sölpük Turhan, N. & Karadağ, E. (2019). An exploratory study on the PhD dissertation: PhD students' opinions on their research development process. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 1-10.
- Stern, J. E. & D. Elliott. (1997). *The ethics of scientific research: A guidebook for course development*. Hanover, University Press of New England.
- Tekerek, M., Karakaya, F. & Tekerek, B. (2016). Ethical reasoning in STEM disciplines. *Journal of Education and Practice*, 7(32), 182-188.
- TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği (2018, Mayıs 12). Bilim Kurulu Kararı (Sayı:277). Erişim adresi: [https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/3654/277\\_islenmis\\_hali\\_1.pdf](https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/3654/277_islenmis_hali_1.pdf)
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi. (2011). *TYYÇ, Temel alan yeterlilikleri, Eğitim ve Öğretim temel alanları: öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri*. Yüksek Öğretim Kurumu. Erişim adresi: <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=101&duyuruid=352>
- Türkiye Bilimler Akademisi Bilim Etiği Komitesi (2002). *Bilimsel araştırmada etik ve sorunlar*. Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Uçak, N. Ö. (2012). Öğrencilerin intihal algısı. Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan içinde (s. 173-182). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Uçak, N. Ö. & Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk kütüphaneciliği*, 22(2), 187-204.
- Uğurlu, H. (2020). Bilimsel araştırmalarda etik. *Ahi Evran Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 67-78.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1991). *Values and ethics and the science and technology curriculum*. Bangkok: Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development, UNESCO-729.
- Uysal, Ö. (2016). Harmanlanmış öğrenme ortamında proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 89-113.
- Yasmin, C., Sinha, D. & Lahiri, S. (2020). Reflection of ethics and morality in science education, *Education India Journal: A Quarterly Refereed Journal of Dialogues on Education*, 9(3), 03-14.
- Yıldırım, F. B. & Orhan, E. E. (2018). Yükseköğretimde akademik dürüstlüğü ilişkin öğrenci görüşleri, deneyimleri ve önerileri: bir olgu bilim araştırması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 202-210.
- Yolcu, H. (2009). Bilimsel araştırmaya ilişkin temel kavramlar. Editör: A. Tanrıoğen. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

# Türk Akademisinde Lisansüstü Süreçlerde Yaşanan Sorunlara Bir Çözüm Önerisi Olarak Akademik Koçluk

## Academic Coaching as a Solution Tool to the Problems of the Graduate Processes in Turkish Academy

Betül Can

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D, Din Sosyolojisi Bölümü, Eskişehir, Türkiye

**Orcid:** B.Can (0000-0002-8427-6252)

**Özet:** Koçluk, insanların hem eğitim hem mesleki hayatlarında faydalanabilecekleri bir farkındalık, öğrenme ve dönüşüm metodolojisidir. Bu etkileri ile koçluk İngiltere başta olmak üzere bazı gelişmiş ülkelerin dikkatini çekmiş, eğitimde koçluğun yaygınlaştırılması bu ülkelerin eğitim politikası haline gelmiştir. Diğer yandan ülkemiz eğitiminde koçluk, genellikle merkezi yerleştirme sınavların yönelik söz gelimi LGS ve YKS sınav süreçlerinde destekleyici bir mekanizma şeklinde başvurulan bir yöntemdir. Yetişkin eğitiminde ise bu talep henüz çok yaygın değildir. Bu kapsamda ülkemizde oldukça yeni olan bu konuya ve konunun çıktılarına yönelik çok fazla bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Uluslararası literatürde yapılan mevcut uygulamalı çalışmalar koçluğun öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımında, başarısında ve öğrenmeye karşı tutumlarında pozitif etkisi olduğunu göstermektedir. Bu noktada ilköğretim ve ortaöğretim süreçlerinde etkili olan koçluğun lisans ve özellikle lisansüstü eğitimi gibi yetişkin kitleyi hedefleyen bir arenada önemli bir etki yaratacağı muhtemeldir. Bu bağlamda bu çalışmada Türkiye'deki lisansüstü eğitim süreçlerinde yaşanan problemlere çözüm önerisi olarak akademik koçluk, alternatif bir iletişim ve destek metodolojisi olarak ele alınacaktır. Öncelikli olarak mevcut çalışmalar doğrultusunda Türkiye'de mevcut lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaşılan problemlere değinilecektir. Daha sonra mevcut uluslararası uygulamalı çalışmalardan hareketle sözü edilen bu problemlere yönelik akademik koçluğun bir çözüm mekanizması olarak sağlayabileceği olası katkılar tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim sosyolojisi, yüksek öğrenim sosyolojisi, koçluk; lisansüstü süreç koçluğu, akademik koçluk; lisansüstü eğitim problemleri, koçluk temelli akademik danışmanlık.

**Abstract:** Coaching is an awareness, learning, and transformation methodology that people can utilize in both education and professional life. These benefits have attracted the attention of some developed countries, especially the UK, and the implementation of coaching in education has become the education policy of these countries. On the other hand, coaching in our country's education is a method that is generally used as a supportive mechanism for central placement exams, for example, LGS and YKS exam processes. In adult education, this demand is not much in question. In this context, it is hard to talk about coaching studies which are quite new in our country. Current international literature studies show that coaching positively affects student participation in educational processes, success, and attitudes towards learning. At this point, it is likely that coaching, which is effective in educational processes, will have a significant impact, especially in an arena that targets adult audiences such as graduate education. In this context, this study aims to consider academic coaching as an alternative proposal to solve the problems experienced in postgraduate education processes in Turkey. First of all, the problems encountered in the current postgraduate education processes in Turkey's academy will be mentioned concerning the current studies. Later, the possible contributions of academic coaching as a help mechanism to these problems will be discussed, based on the current international applied coaching studies.

**Keywords:** Sociology of education, Sociology of higher education, coaching; post-graduate coaching; academic coaching; postgraduate education problems; coaching-based academic counseling.

## 1. Giriş

1950'li yıllarda ABD'de ortaya çıkan koçluk, dünyada

ve Türkiye'de rağbet gören bir meslek dalı haline gelmeye başlamıştır.<sup>1</sup> 2019 yılında dünya genelinde yakla-

<sup>1</sup> Türkiye'de koçluk eğitimi alanında dünya çapında akreditasyon verebilmek amacıyla 2005 yılında EMCC (European Mentoring and Coaching Council), 2009 yılında ICF (International



şik 71.000 koç olduğu bilinmektedir. Dünya genelinde 2015'e kıyasla koç sayısında yüzde 35 civarında bir artış gerçekleşmiştir. Koçluğu bir meslek olarak icra etmenin yanı sıra koçluk becerilerine ihtiyaç duyan ve bu becerileri kullanan yöneticilerin ve liderlerin sayısında yarı yarıya artış olduğu gözlemlenmiştir (ICF, 2021).

Koçluk bir metodoloji olarak 1960'lara dayansa da kullanılan bir iletişim yöntemi olarak köklerinin Antik Yunan düşünürü Sokrates'e kadar gittiği bilinmektedir.<sup>2</sup> Detaylı incelendiğinde oldukça karma bir metodoloji olarak; psikoloji, felsefe, antropoloji, sosyoloji, spor bilimleri, iletişim ve doğa bilimleri gibi birçok muhtelif disiplinden beslendiği görülmektedir (Theeboom vd., 2014, s.101).

Genel anlamda koçlukta, koçluk alan kişinin doğal yeteneğini ortaya çıkarmak maksadıyla onun performansını belirleyen unsurlar üzerinde farkındalığının artmasını amaçlamaktadır. Bu kapsamda kişinin öğrenmesi, kendini geliştirmesi ve hedeflerini başarması için kendi performansının sorumluluğunu ve sahipliğini üstelenebilmesi; söz konusu bu süreçlerde başarı önünde ortaya çıkabilecek içsel engelleri belirlemesi ve kendi kaynakları ile bu engelleri ortadan kaldırması için bir kişinin diğer bir kişiye yardım ettiği bir süreç şeklinde değerlendirilmektedir (MacLennan, 1999). Farklı bir ifadeyle koçluk, muhatapta artı bir değer yaratmak amacıyla kişinin kendi farkındalığı ölçüsünde var olan potansiyelin açığa çıkmasına yardımcı olmaktır.

Kişinin performansını, öğrenmesini ve gelişimini hızlandırma sanatı (Downey, 2003) olarak değerlendirilen koçluk bu anlamda adeta bir sanat, koçluk yapan da bir sanatçı vazifesi görmektedir. Koçluk alan kişiler hayatlarının belirli bir yönünü geliştirmek için koçluğa başvurmaktadır. Bu bağlamda koçluk süreci esnasında koçluk alan<sup>3</sup> kişinin mevcut durumları, gerçeklikleri ve önemli inançları profesyonel koç yardımıyla değerlendirilir. Mümkün olabilecek değişimler için beyin fırtınası yapılır. Planlanan ve uygulamak istenilen bir eylem planından sonra bu süreçte hedeflere ulaşabilecek bilgi ve beceriler kazanılır, yeni roller ve stratejiler test edilir. Koçluk sürecinde güven ve yetenek aşamalı bir şekilde inşa edilir ve sonuç olarak dönüşüm "doğal bir olma hali"ne evrilir. Dönüşüm olgusunun aşamaları, koçluk sürecinde rahatlıkla gözlemlenebilmektedir (Griffiths, 2005, s. 60).

Koçluk; zaman zaman terapi, eğitim, danışmanlık ve mentörlük şeklinde yanlış değerlendirilse de koçluk ve diğer yardımcı roller arasında birçok farklılık vardır. Ancak koçluğun tüm bu sayılan rollerden temel farklılığı belirli hedeflere ulaşma beklentisi ve planlanan eylem planını uygulama durumudur (Zeus & Skiffington, 2002). Bu durum da duygusal ve bilişsel iyileşme bekle-

yen terapidene; müfredata, içeriğe ya da becerilere odaklanan danışmanlıktan, öğretmenlikten ve eğitmenlikten farklılaşmayı sağlamaktadır. Özellikle koçluğun tüm bu sayılan yardımcı rollere kıyasla daha fazla eşit ilişkiye dayanıyor olması onu diğerlerinden farklılaştıran bir meslek dalı haline getirmektedir (Grant, 2001). Öyle ki güç, bahsedilen diğer roller içerisinde kendisini apaçık göstermektedir ve bu rollerde güç ilişkisi doğal kabul edilmektedir. Diğer yandan koçun süreci yönlendirmek, zorluklarla baş etmede araç ve metot tavsiyesinde bulunmak gibi görevleri yoktur. Koçluk sürecinde koçluk alan kişi konuşmak istediği konuyu kendi özgür iradesi ile belirlemesi; yaşanan farkındalık kapsamında sonuçlar çıkarması ve kendi kararlarını alması; koçluk alan kişiye kendi dünyasında kendisinin uzman olduğunu hissettirmesi koçluk sürecinin doğası gereğidir. Dolayısıyla koç ve koçluk alan kişi arasında herhangi bir hiyerarşik güç ilişkisinden bahsedilememektedir (Godskesen & Kobayashi, 2016, s.150). Bu hiyerarşik olmayan eşit ilişki biçimi, kişiliğin gelişiminde kişinin kendi yeteneklerini ve potansiyellerini, kendi kaynaklarını kullanarak keşfetmesine ve bunları açığa çıkarmasına olanak tanır. Böylelikle diğer yardımcı rollere kıyasla ortaya çıkacak olası bağımlılık ilişkisi en aza iner ve koçluk alan kişinin kendi kendine yetebilmesi için gerekli olan kasların gelişimine katkıda bulunulur.

Koçluk sürecinde içselleştirilen bu gelişim metodolojisi, koçluk alanın sonraki süreçlerindeki bireyselleşme yolculuğunda kendi başına ayakta kalmasına da yardımcı olur. Koçluğun özellikle kişilerin bireyselleşme süreçlerine yapmış olduğu bu katkı, Türkiye gibi daha kolektivist zihin ve toplum yapıları olan coğrafyalarda bireylerin daha sağlıklı bireyleşme süreçlerini geliştirebilmesi bağlamında anlamlı etkiler üretebilecektir. Sağlıklı bireyleşme ise uzun vadede toplumların sosyal iyi olma hallerinin gelişmesine de etki edeceği düşünülmektedir. Böylece koçluğun sadece bireylerin gelişimine değil aynı zamanda uzun vadede toplumların gelişimine de katkıda bulunacağı ifade edilebilir.

Koçluk metodolojisi ile ilgili bu kısa ve giriş niteliğindeki bilgilerden sonra ülkemiz akademisinde yaşanan lisansüstü sorunlara yönelik alternatif çözüm önerileri üretebilmek ve bu kapsamda özellikle lisansüstü süreçlerde koçluğun olası etkisini değerlendirmek amacıyla bu çalışmanın gerçekleştirildiği belirtilmelidir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde lisansüstü eğitimde karşılaşılan problemlere, bir iletişim yöntemi olarak koçluk alternatif bir çözüm önerisi sunabilir mi temel sorusundan hareketle şu sorulara da cevap aranacaktır: Türk akademisinde karşılaşılan lisansüstü problemler nelerdir? Koçluk görüşmeleri almış lisansüstü öğrencilerde koçluğun ne gibi katkıları olmuştur? Bu katkılar

Coach Federation), 2015 yılında da AC (Association for Coaching) faaliyet göstermeye başlamıştır. 2013 yılında da koçluk mesleği mesleki yeterlilik kurumu (MYK) tarafından da resmi olarak tanınmıştır.

<sup>2</sup> O dönemde herhangi birisine öğüt vermek yerine muhatabıyla diyalog kurarak maotik (doğurtma) yöntemiyle muhataplarının kendilerini, düşüncelerini, varsayımlarını, inançlarını, bildiğim dediği şeylere yönelik farkındalık kazanmalarını sağlamaya çalışmıştır. İnsanları rahatsız ederek gerçekleştirdiği bu eylemi karşısında kendisini "at sineği"ne benzetmiştir. Adeta insanların ruhsal ve düşünsel bağlamda doğmaları için onların ebeliklerini yapmıştır. Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bakınız: Platon, Diyaloglar, Çev. Teoman Aktürel, Remzi Kitabevi, 2020.

<sup>3</sup> Koçluk alan kişiyi "danışan" şeklinde tanımlamak koçluğun felsefesine uygun düşmemektedir. Çünkü koçlukta herhangi bir "danışma" eylemi gerçekleşmemektedir. İngilizce'de koçluk hizmeti alan kişiye karşılık gelen "coachee"nin Türkçe karşılığı olarak çalışma boyunca "koçluk alan kişi" şeklinde kullanılacaktır.

kapsamında lisansüstü sorunlara alternatif çözüm önerisi olarak akademik koçluğu akademik danışmanlıkta uygulamak nasıl mümkündür? Bu kapsamda alanyazındaki mevcut uygulamalı çalışmalardan hareketle Türkiye’de lisansüstü eğitimde karşılaşılan problemler analiz edilecektir. Daha sonra söz konusu bu problemlere yine uluslararası literatürdeki yapılan uygulamalı çalışmalardan yola çıkarak elde edilen gözlemler neticesinde koçluğun lisansüstü eğitim süreçlerinde muhtemel etkisi üzerinde durulacaktır. Müteakiben koçluğun akademik danışmanlıkta uygulanması konusuna değinilecektir.

## 2. Türkiye’de Lisansüstü Eğitim ve Problemleri

Lisansüstü eğitim, üniversitelerinin temel faaliyet alanlarından birisidir. Lisansüstü eğitimin ilk basamağı olan yüksek lisans eğitiminde amaç alanında uzmanlaşmış kişiler yetiştirmek ve aynı zamanda doktora eğitimine öğrenci hazırlamaktır. İkinci aşaması olan doktora eğitiminde ise; ülkenin kültürel, ekonomik ve teknolojik bakımdan kalkınabilmesi için ihtiyaç duyulan araştırmaları yapacak ve bu araştırmalar kapsamında bilimsel yayın üretebilecek bilim insanı yetiştirmektir. Diğer bir ifadeyle lisansüstü eğitimin amacı yüksek öğretim kurumlarına öğretim üyesi ve araştırmacıları yetiştirmekle birlikte ülkenin teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel sorunlarına yönelik çözüm önerileri geliştirebilmektir (Ünal & İlter, 2010, s.149).

Dijital dönüşüm ile değişimin çok hızlı yaşandığı bilgi ekonomisine dayalı toplum yapılarında lisansüstü eğitimi büyük önem kazanmaktadır. Temel sermayeleri beşerî sermaye üzerine dayanan ekonomiler için lisansüstü eğitim oldukça önem arz eden üretim mekanizması işlevindedir. Son yıllarda Türk üniversitelerinde akademi dışında gerek kamu gerek özel gerek sivil toplum kuruluşlarında lisansüstü eğitiminin öneminin arttığı gözlemlenmektedir. Bilgi ekonomisine dayalı toplum tipinde rekabet edebilmek amacıyla kişiler meraklı ve tutkulu oldukları bir alanda bilgi ve becerilerini artırmak bağlamında lisansüstü eğitime katılmakta ve burada edinilen kazanımları, buldukları iş yapılarına transfer ederek daha nitelikli durumlar yaratmaya çalışmaktadırlar. Bireylerin eğitim düzeylerinin artması ile birlikte nitelikli eğitim verilmesi durumunda nitelikli çıktılarının ortaya çıkması ve bunun hem ülkeye hem de topluma katkı yaratması beklenmektedir.

Son yıllarda ülkemizde yaşanan üniversite mezunu işsizlik sayıları<sup>4</sup> doğru orantılı olarak lisansüstü öğrenci sayısında meydana gelen niceliksel artış,<sup>5</sup> bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Eğitimden ziyade bir iş kapısı şeklinde değerlendirilen üniversitelerde artık ‘bilim için bilimden’ ziyade ‘iş için bilim’ anlayışının yerleştiği gözlemlenebilmektedir. Bu durum artan kontenjanlarla bir-

likte lisansüstü eğitiminin niceliğini yükseltirken eğitimin niteliğinin geri planda kalmasına sebebiyet vermiştir. Hedeflenen niceliksel artış, eğitim süreçlerini daha kaliteli hale getirememiştir.<sup>6</sup> Bu durum ekonomileri beşerî sermayeye dayanan ülkeler için bir alarm niteliğindedir.

Bu kaygılardan hareketle beşerî sermayenin üretildiği yükseköğrenim süreçlerinde öğrenim süreçlerinin niteliğinin artırılması gerekmektedir. Bu kapsamda mevcut durumların analizi bağlamında literatürde tespit edilen lisansüstü problemlere değinmek önemlidir. Lisansüstü süreçlerde karşılaşılan sorunları belirlemeye ve bu sorunlara çözüm üretmeye yönelik hem ulusal hem de uluslararası alanyazında çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Ezebilo, 2012; Akbulut vd., 2013; Karaman & Bakırcı, 2010; Kaya vd., 2005; Korkut, vd., 1999; Kurnaz & Alev, 2009; Meydan, 1994; Nayır, 2011; Pyhältö, vd., 2012; Sayan & Aksu, 2005; Van Hout, 1991). Yapılan bu çalışmalar süreç içindeki mevcut sorunların belirlenmesi açısından alana çeşitli katkılar sağlamıştır. Bu araştırmalarda farklı özelliklere sahip lisansüstü öğrencilerinin sorunları incelenerek çeşitli sınıflandırmalara gidilmiştir. Özellikle Pyhältö ve arkadaşlarının (2012) Finlandiya örneğinde yapmış olduğu çalışmada ortaya çıkan kategorik problemlerin Türk akademisinin lisansüstü süreçlerine yönelik problemlerini tasnif etmede oldukça yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunlar; genel beceriler, uzmanlık alan merkezli problemler, danışman ve akademik camia ile ilgili problemler ve kaynak problemleri şeklindedir. Bu problemlerin % 31’i genel becerileri kapsayan; öz düzenleme becerisi, motivasyonun sürdürülebilirliği, öz etkililik inançları, zaman yönetimi, kendi araştırmacı kimliklerini oluşturma gibi genel çalışma süreçlerini, % 29’u metodolojik problemlere yönelik uzmanlık alan becerilerini, % 21’i akademik sosyal etkileşime karşılık gelen danışman ve diğer akademik toplulukla olan işlevsiz ilişki veya akademik sosyal destek azlığı problemlerini, son olarak da % 19’u fonlama, araştırma enstrümanları yetersizliği gibi kaynaklarla ilgili sıkıntıları içermektedir (Pyhältö vd., 2012, s. 5). Elbette bu çalışma Finlandiya gibi eğitim konusunda dünyanın en iyi örneklerinde yapılmış olması sonuçların birebir Türk akademisine uyacağı anlamı taşımamaktadır. Ancak özellikle yapısal ve teknik becerilerle ilgili benzer sorunlar farklı oranlarda ülkemizdeki lisansüstü süreçlerde de tespit edilmiştir (Akbulut vd., 2013; Karaman & Bakırcı, 2010; Kaya vd., 2005; Korkut vd., 1999; Kurnaz & Alev, 2009; Nayır, 2011; Sayan & Aksu, 2015). Bu kapsamda konuyla ilgili gerek ulusal gerek uluslararası literatürde yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda ifade edilen lisansüstü problemlerin ağırlıklı olarak öğrencilerin akademik ve bireysel yetkinlik ve becerileri ile kurumların yapısal durumlarından kaynaklandığı dikkat çekmektedir.

Konunun daha fazla aydınlatılması bağlamında mevcut literatürden hareketle bu çalışma tarafından gündeme

<sup>4</sup> Üniversite mezunu işsizlerin sayısı 2005 yılında 277.000; 2014 yılında 606.000; 2020 yılında 1.100.000 kişidir. Ayrıntılı bilgi için bkznz. [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr)

<sup>5</sup> Hem öğrenci hem öğretim elemanı sayısında son sekiz yılda ciddi oranda bir artış olduğu görülmektedir: 2013-2014 yüksek öğrenim istatistiklerine göre 265.895 yüksek lisans öğrencisi; 67.157 doktora öğrencisi ve toplamda 142.437 öğretim elemanı bulunmaktadır. 2019-2020 yükseköğrenim istatistiklerine bakıldığında bu sayılar 297.001 yüksek lisans öğrencisi; 101.242 doktora öğrencisi vardır. 2021 yılı YÖK istatistiğine göre de toplam 179.045 öğretim elemanı bulunmaktadır.

<sup>6</sup> Dünya sıralamasında Türkiye’den ilk 500’e bir; ilk 1000’e sadece dokuz üniversite girebilmiştir. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>

getirilen lisansüstü problemlere bakıldığında dışsal (yapısal) ve içsel (bireysel) problemler şeklinde bir ayrıma gitmenin mümkün olacağı görülmektedir.

### 2.1. Lisansüstü Süreçlerde Dışsal (Yapısal) Problemler

Lisansüstü süreçlerde, özellikle bu çalışma kapsamında, mevcut literatürde dışsal (yapısal) problemler başlığı altında en çok dikkat çeken hususlardan birisi öğrenci ve danışman ilişkileridir. Adeta usta çırak ilişkisine dayalı yürüyen bir eğitim sürecinde kaliteli bir danışmanlık ilişkisi lisansüstü eğitim sürecinin sağlıklı ve verimli geçirilmesinde başat rol oynamaktadır.

Türk akademiyasında lisansüstü eğitim sürecinde 2547 sayılı yasada belirtilen öğretim üyeleri, akademik danışmanlık hizmeti vermektedir. Enstitüler her lisansüstü öğrencisine bir danışman ataması yapmaktadır. Bu kapsamda akademik danışman olarak atanan öğretim üyeleri belirli günlerde öğrencileri kabul ederek ihtiyaç duyulan konularda rehberlik etmek, 2547 sayılı yükseköğretim kanununun 22. maddesi kapsamındaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek durumundadır. Öğretim üyelerinin akademik danışmanlık görevleri dışında kendi akademik yayınları, ders yükümlülükleri, idari görevleri, makale hakemliği gibi muhtelif hem yönetsel hem akademik görevlerinin oldukları göz önüne bulundurulduğunda bu süreçlerin ne kadar verimli geçeceği tartışmalı bir durumdur.<sup>7</sup> Öğretim üyesi başına düşen doktora öğrenci sayıları dikkate alındığında nitelikli bir lisansüstü sürecin beklenmesi mümkün görünmemektedir.<sup>8</sup> Diğer taraftan nitelikli bilim insanı yetişmesi nitelikli rehberlik ve nitelikli bir rol model olmasıyla mümkündür. Öğrenci sayılarında ki bu büyük artış, nitelikli lisansüstü süreçlerin oluşumuna engel olmaktadır (Ekinci, 2011).

Lisansüstü süreçler, lisans süreçlerinden farklı olarak özellikle bağımsız bir araştırmacı statüsüne geçildiği bir döneme karşılık gelmektedir (Lovitts, 2005, s.138). Elbette bu bağımsızlaşma süreci, adeta ergenlik dönemindeki bir gencin ebeveyninden bağımsızlaşarak yetişkin olurken bireleşme sürecindeki gibi uzaktan kontrollü bir rehberliği ve gözetimi zorunlu ve anlamlı kılmaktadır. Dolayısıyla bu ayrışma sürecinde danışman eşliğinde bazı becerilerin gelişmesi gerekmektedir (Lovitts, 2005, s.151). İngiltere’de lisansüstü süreçlere yönelik yapılan bir çalışmada öğrencilerin mutluluk ve tatmin düzeylerini etkileyen parametrelere bakıldığında en yüksek faktörün danışmanlık ilişkileri olduğu görülmüştür. Bu bağlamda lisansüstü sürecin verimli ve sağlıklı geçebilmesi ve lisansüstü süreçlerin tamamlanmasında danışman desteğinin önemi dikkat çekicidir (Ives & Rowley, 2005). Bu noktanın öneminden hareketle lisansüstü süreçlerde mevcut problemlere yönelik yapılan çalışmalarda özellikle danışman öğrenci ilişkisine oldukça fazla vurgu

yapılmıştır (Bair & Haworth, 2004; Barnes & Randall, 2012; Ezebilo, 2012; Grant & Graham, 1999; Jairam & Kahl, 2012; McAlpine & McKinnon, 2013; Özmen & Aydın, 2013; Pyhältö vd., 2012; Sevinç, 2001; Zhao vd., 2007; Wadesango & Machinggambi, 2011). Öyle ki danışman desteğinden mahrum kalmanın, doktora öğrencilerinin doktora programlarını tamamlama konusunda sorunlara yol açtığı açıkça vurgulanmaktadır (Bair & Haworth, 2004; Green & Raymond, 1997; Lovitts, 2001).

Lisansüstüne yönelik problemler konusunda yapılan çalışmalarda özellikle öğrencilerin danışmanlarıyla ilgili belirttikleri problemler oldukça dikkat çekicidir. Lisansüstü süreçlerde doktora öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerine kıyasla danışmanlık noktasında daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduğu görülebilmektedir. Çalışma temposu gereği sürecin uzun, yorucu ve daha titiz çalışmalar gerektirmesinden dolayı danışmanla kurulacak derin ilişki için daha çok zamana ve rehberlik ilişkilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bildirilen problemler arasında doktora öğrencilerinin yeterli destek göremedikleri, kendilerini yalnız hissettikleri ifade edilmiştir (Balı & Dönmez, 2018, s. 296). Söz gelimi doktora yeterlilik sınavı döneminde ise danışman desteği bulamadıkları, planlı olmadıkları ve stresi «çözumsuz bir konu» (Balı & Dönmez, 2018, s. 302) olarak gördükleri belirtilmiştir. Yine doktora tezi yazım sürecinde yaşanan problemler, tezin doğru rehberlik ile yönetilmesi ve yönlendirilmesi aşamasında yetersiz kalan danışmanlığın tez yazım sürecini sekteye uğrattığı ifade edilmiştir. En çok vurgulanan problemler arasında yetersiz zaman ayrılması, geribildirim eksikliği (Grant & Graham, 1999; Bakioglu & Gürdal, 2001; Suna, vd., 2007) şeklinde belirtilmiştir. Diğer yandan verilen mevcut danışmanlık ilişkilerinin zayıf ve yetersiz rehberlik olduğunda bu ilişki yıkıcı bir ilişki modeline<sup>9</sup> (Vermunt & Verloop, 1999) dayandığı belirtilmektedir (Wright, 2003). Burada vurgulanan problemler elbette sadece Türkiye akademisine özgü problemler değildir. Özellikle Almanya gibi ülkelerde danışmanların yeterli danışmanlık faaliyetinde bulunmamasının doktora süreçlerini sekteye uğrattığına yönelik çalışmalar mevcuttur (Karadağ & Özdemir, 2017, s. 272). Uluslararası platformlarda yapılan çalışmalar, Kanada, Japonya, Türkiye, Tayland, İzlanda, Çin gibi ülkelere ABD’de eğitim alan öğrencilerin hem akademik hem psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını; bu anlamda kendi akademik gelişimlerine katkıda bulunacak, başarısını artıracak ve mesleki gelişimine katkıda bulunacak danışmanlara ihtiyaç duyduğunu göstermiştir (Ku vd., 2008).

Yapısal sorunlar bağlamında, lisansüstü süreçlerde karşılaşılan zorluklar arasında en önemlilerinden birinin danışman öğrenci iletişimi olageldiği görülmektedir. Bunların yanı sıra, yapılan çalışmalarda lisansüstü süreçlerde

<sup>7</sup> YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (1981). Lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliği. <http://www.yok.gov.tr/uak/yonetmelikler/lusnav.pdf>.

<sup>8</sup> Ülkemizde danışman ataması kontrolü ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmediği durumlar söz konusu olabilmektedir. Yurt dışında olduğunun aksine zaman zaman Türk akademisinde danışman ve öğrenci çalışması gönüllük veya proje merkezli gitmekten ziyade öğrencinin başvurduğu üniversitede olası danışmanların üzerindeki öğrenci sayısına göre zaman zaman rastgelelik gözetilerek danışman ataması gerçekleştirilmektedir. Bu durum öğrenme süreçlerinde rehberliğin ve danışmanlığın en etkili mecrası olan lisansüstü süreçlerde kurulacak pozitif ilişkinin oluşumunda katkı sağlayamamaktadır. Çünkü öğrencinin kendi seçmediği bir danışmanla iletişim kurabilmesi zaman alabilmekte ve bazen zorlayıcı olabilmektedir. Kurulamayan bu tarz ilişkiler öğrenme süreçlerini sekteye uğratabilmektedir. Danışman kanadında da danışmanın bilmediği bir öğrenciyle çalışması ve onunla mesafeli iletişim kurması, öğrenciye verimli bir rehberlik yapabilmeyi engelleyebilmektedir.

<sup>9</sup> Yıkıcı ilişki modelinde öğrenci otoriter ve katı bir ortamda öğrenmeyi deneyimler ve süreçle uyumlanıcı bir durumda olamaz.

verimliliği düşüren veya lisansüstü süreçten vazgeçmeye yönelten belirli başlı sorunlar da mevcuttur. Özellikle öğrencilerin kaynaklar açısından veri tabanlarına ve kütüphane hizmetlerine ulaşımı, lisansüstü süreçlerin yeterli zamana yayılmaması, yabancı dil problemlerinden kaynaklı durumlar, akademik yeterlilik noktasında metodolojik problemler, alana ve literatüre hakim olamama ile ilgili problemler, uygulama izni sıkıntıları, bürokratik ve siyasi problemler, uygun olmayan çalışma koşulları, iş ve lisansüstü süreçlerin birlikte gitmesinde yaşanan problemler ve maddi problemler şeklinde belirtilmiştir (Akbulut, vd., 2013; Meydan 1994, Özmen, vd., 2013; Sevinç, 2001; Bakioğlu & Gürdal, 2001; Suna, vd., 2007).

## 2.2. Lisansüstü Süreçlerde İçsel (Bireysel) Problemler

Lisansüstü süreçlerde başarılı olma ve süreci başarıyla tamamlamada öğrenci dışından kaynaklı yapısal problemlerin yanı sıra, aynı zamanda öğrenciden kaynaklı bireysel problemlerin etkisi de yadsınamaz bir durumdur. İfade edildiği üzere ulusal literatürde yapılan çalışmaların özellikle yapısal koşullara dayandığı görülmektedir. Zaman zaman bu durum süreç esnasındaki öğrencilerin bireysel problemlerinin çok fazla araştırma gündemi olmamasına sebebiyet vermektedir. Ulusal literatürde lisansüstü öğrencilerinin mevcut problemlerine yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin çözüm önerisi şeklinde belirttikleri durumlar da daha çok yapısal durumlara ve öğrencilerin teknik becerilerine odaklanmaktadır. Öğrenciler; farkında olmadıkları ancak ihtiyaç duydukları, kişisel ve kişilerarası beceriler şeklinde değerlendirilen becerilerden (soft skills), sosyal ve öznel iyi olma durumlarına yönelik destek ihtiyaçlarından veya bu desteklerin mümkünatından çok fazla bahsetmemektedir. Dolayısıyla mevcut akademik anlayışta verimli bir lisansüstü süreç; sadece ya iyileştirilmiş yapısal koşullara ya da teknik açılarından akademik olarak verimli olmaya karşılık gelmektedir. Diğer taraftan sosyal ve psikolojik iyilik hali ve kişisel beceriler (soft skills) açısından akademik süreç çok fazla dikkate alınmamaktadır.

İfade edildiği üzere yapılan çalışmalar ve hem araştırmacılar hem de öğrenciler tarafından dile getirilen çözüm önerileri, lisansüstü problemlerin bireysel kısmında da daha çok teknik veya akademik becerilere (hard skills) odaklanmaktadır. Dolayısıyla bu problemler arasında öğrenme süreçlerinde oldukça etkili olan “teknik olmayan veya kişisel ve kişiler arası beceriler”, bir diğer ifadeyle “soft beceriler” (soft skills) şeklinde değerlendirilebilecek; kendi kendine geliştirilen, transfer edilebilir özelliğe sahip olan söz gelimi: “İletişim becerileri, eleştirel ve yapısal düşünme, problem çözme, yaratıcılık, takım çalışması, uzlaşma becerileri, öz yönetim, zaman yönetimi, çatışma yönetimi, kültürel farkındalık, sağduyu, sorumluluk, etik, cesaret, öz saygı, bütünlük-dürüstlük, empati, çalışma etiği, proje yönetimi, iş yönetimi” becerileri göz ardı edilebilmektedir (Schulz, 2008). Yapılan çalışmalar teknik olmayan becerilere tekabül eden “soft” becerilerin başarıda, öğrenmede ve mevcut potansiyeli açığa çıkarmada yüzde 85 etkisinin olduğunu gösterirken, literatürde sıklıkla problem olarak dile getirilen teknik

becerilerin yüzde 15 oranında etkisinin olduğunu göstermektedir (Wats & Wats, 2009). Ancak bu durumun ihtiyacı ve önemi maalesef ki hem araştırmacıların hem de öğrencilerin dikkatini çok fazla çekmemektedir.

Ülkemizde doktora kayıt yaptıran öğrencilerin sayısındaki artışa rağmen doktora tamamlayanların sayısındaki azlık lisansüstü sürecin yıldırıcılığı ve zorluğu hakkında fikir vermektedir. Çünkü lisansüstü süreçler, özellikle doktora eğitimi, uzun vadeli çalışmayı ve özdisiplini gerektiren bir süreçtir. Söz gelimi doktora sürecinde ders döneminin bitirilmesi bir nebze daha rahatken bireysel yılmazlık (rezilyans) becerilerine ihtiyaç duyulan tez döneminde birçok zorluk yaşanmaktadır (Akbulut vd., 2013). Doktora süreçlerinde kaydedilen yıpranma oranları yüzde 30 ile yüzde 50’yi bulmaktadır (Pyhältö vd., 2012, s.1). Diğer taraftan Lovits’in 2001’de yapmış olduğu çalışmada doktora öğrencilerinin %50’sinin tezini tamamlayamadığını göstermektedir. Pyhältö’nün çalışmasında katılımcıların %43’ü araştırmalarından vazgeçmeyi düşündüğünü ifade etmiştir. Özellikle bu şekilde düşünen kişiler arasında araştırmalarından çekilmeyi hiç düşünmeyenlere kıyasla anksiyete, tükenmişlik ve stres düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda çekilmeyi düşünenler çalışmalarına daha az ilgi beslediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmalarında yanlış yol izlenmesi, bireysel motivasyon düşüklüğü, doktora sürecinin oluşturduğu stres ve baskı, bunların yaratmış olduğu tükenmişlik doktora sürecini bırakmada etkili olan faktörlerdendir. Dolayısıyla ifade edilebilir ki lisansüstü süreçleri tamamlama ve iyi olma halleri arasında açık bir ilişki vardır (Lovits, 2001; Pyhältö vd., 2012, s. 5). Hem yıpranma hem de ızdırap düzeyleri oldukça yüksek olan doktora öğrencilerinde bu sorunların kaynağının çeşitli çalışmalarda kendi öğrenme durumlarından, iş yükünden, sürekli değerlendirilmeden, rekabetçi atmosferden, danışmanlık ilişkilerinden, kaynaklardan ve araştırma süreçleri ve özel hayat dengesiyle ilgili problemlerden ve akademik yazma becerileri eksikliğinden kaynaklanmakta olduğu görülmüştür (Pyhältö vd., 2012, s. 2). Diğer yandan konuyu sürekli değiştirme, danışmanlarla kurulamayan iletişim ve danışmanla iletişimden kaçınma, bölüme ait olamama, danışmanından çalışmasına geribildirim isteyememe gibi durumların öğrencilerin eğitim süreçlerine yönelik gelişim olmadığına dair alarm verici işaretler olduğu belirtilmiştir (Kearns vd., 2008).

Lisansüstü süreçlerin tamamlanmasında bireysel problemlere yönelik yapılan çalışmalarda, öznel iyi olamama durumları, rezilyans becerilerin eksikliği, zaman yönetimi ve planlama, erteleme davranışları, öz sabotajcı düşünceler dikkat çekmektedir. Literatürde öz sabotajcı davranışların negatif etkileri olarak; akademik başarısızlık, kötü çalışma davranışları, kötü zaman yönetimi stratejileri gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Öz sabotajcı davranışlar kendisini birçok şekilde gösterebilmektedir. Literatürde öz sabotajcı davranışlar gereğinden fazla yük almak, mükemmeliyetçilik, aşırı yoğunluk, erteleme, organizasyonsuzluk, çaba göstermeme, performans düşüren durumları seçme gibi (Kearns vd., 2008, s. 79)

davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Öz sabotajcı düşünme tarzının yansımaları olan erteleme davranışı da öğrenciler arasında en çok belirtilen problemler arasındadır. Ahern & Manathunga (2004), akademik erteleme kavramıyla akademik görevlerin ertelendiği özellikle tıkanmış öğrencilerin gösterdiği bir davranış olduğunu göstermiştir. Özellikle bu tıkanıkların; bilişsel, duygusal ve sosyal bloklar olduğunu, gelişim için bu blokların çözülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Kearns vd., 2008, s. 79). Yine bu bağlamda zaman yönetimi değişkeni akademik ertelemeyi yordayan en güçlü değişkenlerden biri olduğunu çalışmalar göstermektedir (Kağan, 2009).

Lisansüstü süreçlerde verimlilik açısından motivasyon faktörü önemli bir diğer parametredir. Yine yüksek motivasyon ve zaman yönetimi becerilerine sahip olan öğrenciler daha az erteleme özelliği göstermektedir (Balkıs vd., 2006). Akademik motivasyon ve akademik erteleme arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir (Kandemir, 2014). Green'in (1995) bildirdiği gibi, öğrenci motivasyonunun eksikliği, genellikle doktora programlarından kaynaklanan kayıp oranlarında önemli bir faktördür. Özellikle yapılan çalışmalarda motivasyonun lisansüstü sürecin tamamlanmasında en önemli parametre olduğu çoklu regresyon çalışmalarında görülmektedir. Yapılan çalışma neticesinde elde edilen bulgular, programı tamamlayanların öz motivasyon algılayışları bitiremeyenlere göre daha yüksek seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Wright'ın (1990) çalışması da motivasyonun doktora derecesi arayışında başarının güçlü bir göstergesi olduğunu doğrulanmıştır. Öz belirleme teorisi kapsamında motivasyonun özellikle sürdürülebilir bir halde var olması, insanın en temel ihtiyacı olan otonomluk, yetkinlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının giderilmesiyle açıklanmaktadır (Ryan vd., 2000). Bu ihtiyaçlar lisansüstü süreçlerde ancak güçlü bir danışmanlık ilişkisi, alanda kendini yeterli ve yetkin hissetme ve aynı zamanda kendi kararlarını alabilme ve kendi başına ayakta kalabilme becerisiyle doğru orantılıdır.<sup>10</sup> Ancak özellikle yukarıda bahsedildiği gibi yapılan çalışmalarda belirtilen hem yapısal hem bireysel problemler, bu temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması noktasında Türk akademisinin ciddi problemleri olduğunu göstermektedir.

Yine lisansüstü eğitim süresince öğrencilerin belirttiği problemlerden birisi akademik ve özel hayatı noktasında denge kurabilme becerisidir. Aile, iş ve diğer kişisel sorumluluklar arasında kurulan denge doktora sürecini tamamlamada en önemli etkenlerdir. Ancak bu noktada bireysel anlamda iyi oluş hallerinde yaşanan sıkıntılar hem akademik hayatın gereklilikleri hem de kendi özel hayat gereklilikleri ve değerleri konusunda denge kurma bağlamında zorluk yaşanmasına sebebiyet vermektedir (Ali & Kohun, 2006, ss. 21-33). Dolayısıyla iş, akademik ve özel hayatın kurulamayan dengesi bu sürecin problemleri arasında değerlendirilmektedir.

Bu bilgiler ışığında, lisansüstü süreçlere yönelik mevcut

literatüre baktığımızda meselenin sadece yapısal problemler olmadığını aynı zamanda birey kaynaklı problemlerde olduğu rahatlıkla görülebilmektedir. Ülkemizdeki üniversiteler daha önce de ifade edildiği üzere özellikle lisansüstü süreçlerde bireylerin gelişimine yönelik akademik becerilere odaklanmakta bu kapsamdaki eksiklikleri giderme bağlamında çalışmalar yapmaktadır. Dolayısıyla lisansüstü programı yürüten üniversitelerin bu tarz problemleri aşmak için geliştirdikleri stratejilerin mevcut problemlerin yönetilmesi bağlamında özellikle bireysel becerilerin geliştirilmesine yönelik henüz yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda öğrencilere lisansüstü süreçte ihtiyaç duydukları becerileri geliştirebilmek için verilebilecek sosyal ve psikolojik destekler, lisansüstü süreçlerin hem öğrenci hem kurum kanadından verimliliğini ve etkililiğini artırması bağlamında önem arz etmektedir. Bu bağlamda söz konusu çalışma kapsamında akademik koçluğun (lisansüstü süreç koçluğunun) Türk akademisinin lisansüstü problemlerine alternatif bir çözüm mekanizması sunacağı düşünülmektedir.

### 3. Lisansüstü Süreçlerde Bir Çözüm Mekanizması Olarak Akademik Koçluk

Koçluk, daha önce de belirtildiği üzere kişinin kendisine yönelik mevcut durumunun gözden geçirilmesine ve varsa problemlerinin belirlenmesine; bu kapsamda kişinin değişim ve dönüşüme hazırlanması noktasında kişiye destek olarak kişinin belirlediği hedefler doğrultusunda adım atmasına kaynaklık eden dinamik bir gelişim sürecine karşılık gelmektedir. Bir iletişim tarzı olarak koçluk ise; öz farkındalığı, kültürel bağlamda daha esnek düşünebilmeyi ve iletişimi geliştirmeyi amaçlayan bir pedagojidir (Middleton, 2015'den akt. Keane, 2016, s. 95). Koçlukta gerçekleşen öğrenme; öz yönelimli öğrenme ve deneysel öğrenme süreçlerine yardımcı olan bir niteliktedir. Koçluk; kişinin kendisinin öz soruşturması, öz keşfi ve bu durumların üzerine çalışma yolları ve düşünme örüntüleri üzerine farkındalık kazanmayı sağlar. Bir koç, koçluk alan kişinin belirlemiş olduğu hedef doğrultusunda görüşülebilir yönler belirleyerek koçluk alan kişinin kendine yönelik içsel yansıtmasını dışarı vurmasını kolaylaştırır (Kimsey-House vd., 2011'den akt. Keane, 2016, s. 102). Koçluğun etkilerine yönelik çalışmalara bakıldığında bireylerin akademik hedeflerini gerçekleştirmelerine ve performanslarını artırmalarına ve iyi olma hallerine önemli düzeyde pozitif katkısı olduğu anlaşılmaktadır (Mühlberger & Traut-Mattausch, 2015).

Akademik koçluk (Lisansüstü süreç koçluğu) diğer niş alan koçluklarında söz gelimi; yönetici, takım, öğrenci, ebeveyn, ilişki vb. koçluğunda olduğu gibi gerek dünyada gerek ülkemizde koçluk denilince akla gelen yaşam koçluğundan farklılaşmaktadır. Yaşam koçluğundan ziyade profesyonellere koçluk yapmanın faydalarına bakıldığında: «Öz farkındalığın ve öz kabulün yükselmesi; hedef koyma ve hedefe ulaşma becerilerinin gelişmesi; öz keşif, öz güven ve öz açıklamanın artması; daha iyi

<sup>10</sup> Doktora öğrencileri, kendilerini doktora sürecine motive eden faktörlerle ilgili olarak mesleki güdüleyiciler ve bireysel güdüleyicilerden bahsetmiştir. Mesleki güdüleyiciler; zorunluluk, terfi almak, ünvan kazanmak ve işini daha iyi yapma arzusudur. Bireysel güdüleyiciler ise; kendini geliştirme, prestij kazanma, sorunları farklı açılardan ele alma ve çözüm bulma ve sürekli öğrenme etkinliği içerisinde olma şeklinde belirtilmiştir (Arastaman vd., 2020 s. 1337).

iletişim ve problem çözme becerilerinin gelişmesi; daha iyi geri bildirim alımı ve kullanımının artması; daha etkili düşünme becerileri; davranış değişiklikleri; isteklere yönelik artan farkındalık; zorluklarla ve engelleri belirleyebilme yeteneği” gibi gelişmeler belirtilmiştir (Griffiths, 2005, s. 57). Bir profesyonel koçluk modeli olan lisansüstü süreç koçluğunda yüksek lisans ve doktora süreçleri ile ilgili olarak sınırların belirlendiği, profesyonel yaşamın gündeme geldiği ve bu yaşamla ilgili olan hem özel hayatın hem akademik hayatın masaya yatırılması olasıdır. Diğer taraftan daha önce de bahsedildiği üzere koçluk; terapiden, danışmanlıktan ve öğretmenlikten de farklılaşmaktadır. Koçluk, diğer yardım edici rollerden belirli amaçlara ulaşmanın beklentisi ve planlanmamış eylemin yerine getirilmesine odaklanarak ayrılmaktadır (Griffiths, 2005, s. 56). Bu noktada özellikle lisansüstü koçluğuyla ilgili olarak koçluk ve akademik süpervizörlük (akademik danışmanlık) arasındaki farklara bakmak anlamlı olabilir. Öğrencinin akademik atmosferde acemi rolünde olması, kendisine göre daha deneyimli insanlar arasında eşit olmayan bir ilişkiye girmesine neden olmaktadır. Akademik danışmanlıkta kurulan ilişki, belirli bir bilimsel alanda ve akademik çevrede daha deneyiminin daha az deneyimliye rehberlik yaptığı bir sürece dayanmaktadır. Diğer taraftan koçlukta kurulan ilişkide koçun, koçluk alan kişinin alanıyla ilgili herhangi bir uzmanlığa sahip olup olmadığı farketmeksizin; koçluk alan kişinin çalışmalarını yargılayabilecek, değerlendirebilecek bir uzmanlığa genelde sahip olmamakla birlikte ya da buna bakılmaksızın, öğrencinin duyarlı olduğu konuları, şüpheleri, kendi zayıflıklarını yansıtabildiği bir süreç olarak sunulmaktadır. Akademik danışmanlığa kıyasla koçlukta herşeyin rahatlıkla konuşulabileceği ve güvene dayalı eşit bir partnerlik ilişkisi mevcuttur (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 5). Koçluk yaklaşımlarında koç, koçluk alan kişiye cevap sunmaz. Koç aksine sorular sormaya odaklanır ve koçluk alan kişinin içsel yansıtma yapmasına, fikir geliştirmesine ve kendi çözümlerini bulmasına yardımcı olur. Danışmanlık diyaloglarında da dinleme ve soru sorma önemlidir. Ancak sorulan sorular daha çok öğrenciyi sınamaya yöneliktir ve içinde bir güç ilişkisi barındırmaktadır. Aynı zamanda koçlukta koçun, koçluk alan kişinin/öğrencinin yaptığı akademik çalışmalardan herhangi bir çıkarının olmadığından güven ilişkisinin zedelenme olasılığı yoktur. Diğer taraftan akademik danışmanlıkta ise doktora sürecinin tamamlanmasından ve bu süreçten üretilen sonuçlarla ilgili danışmanın kendi akademik çıkarının olmasından dolayı öğrenciyle arasında bulunan mevcut güven ilişkisi zedelenme ihtimali vardır (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 6). Yapılan bir çalışmada öğrencilerin hem koçları ve hem de akademik danışmanlarıyla; planlama, zaman yönetimi, beklentiler, hedefler, yazma süreçleri, doktora ile ilgili motivasyon, gelecek kariyer fırsatları, diğerlerinin beklentileri gibi ortak konuştukları konular olduğuna ulaşılmıştır. Sadece akademik danışmanlık; profesyonel akademik sunumlar, konular ve kararlar, öğretmeyle ilgili zorluklar, sadece koçla; stresle başa çıkma, danışmanla ilişkiler, yeterlilik, üniversite ve iş ilişkileri, özgüven, öz saygı, kişisel ilişkiler, danışmandan faydalanma gibi ko-

nular gündeme gelmiştir. Bu konuların özelliklerine bakıldığında akademik danışmanla daha teknik meseleler; koçla daha bireysel, duygusal ve ilişkisel zorluklar masaya yatırıldığı ifade edilebilir (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 11).

Koçluğun lisansüstü süreçlerde alternatif bir iletişim metodolojisi olarak kullanımı uluslararası mecrada da oldukça yeni bir konudur. Konuya yönelik uygulamalı çalışmalar oldukça azdır. Diğer yandan koçluğun akademik personelin kariyerinin gelişiminde, bilimsel olarak özgüven, işbirlikçi çalışma, beceri gelişimi ve aksiyon planlamada yardımcı olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Carmel & Paul, 2015). Ancak lisansüstü öğrencilerine yönelik koçluğun etkisi üzerine çalışmalar uluslararası literatürde de oldukça azdır. Ulusal literatürde ise koçluğun lisansüstü süreçlerdeki etkisine yönelik herhangi bir teorik veya uygulamalı çalışmaya rastlanılmamıştır. Mevcut çalışmalar ise şu örneklerde gerçekleştirilmiştir: Grant’ın (2003) Avustralya’da bir üniversitede 20 lisansüstü öğrenciyi; Kearn Hughs vd. (2008) çalışmasında Flinders üniversitesinde 63 öğrenciyi; Geber (2010), Güney Afrika’da 8 Lisansüstü araştırmacıya; Godskesen ve Kobayashi’nin (2015), Danimarka’da teknik bir üniversitede 88 doktora öğrencisine; Andreanoff (2016) lisansüstü öğrencilere; Lech vd. (2017) Londra’da Queen Mary Üniversitesi’nde 6 öğrenciyi; Le Roux (2018) Güney Afrika’da 10 lisansüstü öğrencisine; Lane ve De Wilde (2018) Londra’da bir üniversitede 5 doktora öğrencisine Capstick vd., 2019 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde akademik risk altındaki 1434 lisans öğrencisine; yine Hakro ve Mathew 2020’de Umman’da 15 üniversite öğrencisine; Wilson ve James (2022) kendileri üzerine yapmış oldukları otoetnografi yöntemiyle kendi deneyimlerini yansıtmalarıyla çeşitli şekillerde koçluk görüşmeleri ve bu görüşmelerin etkilerini ve sonuçlarını analiz eden muhtelif çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Söz konusu bu uygulamalı çalışmaların ortak sonuçlarından hareketle akademik koçluğun lisansüstü süreçlere aşağıdaki konularda katkıda bulunduğu ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

### 3.1. Öğrenme

Lisansüstü süreçlerde öğrencilerin uluslararası bazı değerlendirme ölçütleri kapsamında birtakım kazanımlar elde etmesi beklenir. Söz gelimi Avrupa yükseköğretim sisteminde eğitim alanının düzeylerini belirleyen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi doğrultusunda 7. seviye, yüksek lisansa tekabül ederken; 8. seviye ise doktora eğitimi için gerekli kazanımlara karşılık gelmektedir. Bu kapsamda özellikle bilgi karşısında özgün düşünme, eleştirel farkındalık, farklı bilgiler arasında entegrasyon, uzmanlaşmış problem çözme becerileri, karmaşık öğrenme durumlarını yönetmek ve dönüştürmek, bilgi ve uygulamada takım çalışmalarında sorumluluk almak 7. seviye kazanımlarına karşılık gelmektedir. Diğer yandan alanda öncü bilgilere vakıf olma, eleştirel düşünceyle kazanılan bilgileri ve uygulamaları genişletebilmek adına sentez ve değerlendirme becerileri, inovasyon, özerklik, profesyonel bütünlük, sürekli öğrenmeye yönelik adanmışlık 8. seviye kazanımlarına karşılık gelmektedir. Bu

doğrultuda lisansüstü süreçlerde 7. ve 8. seviye kazanımların öğrenciler tarafından örtük veya açık bir şekilde kazanılması hedeflenir (Günay, 2018, s. 83).

Tüm bu kazanımlar ve yetkinliklere bakıldığında temelde lisansüstü gibi geniş ölçekli öğrenme süreçlerinin öğrencinin örtük (tacit) bilgi<sup>11</sup> denilen bilginin ve becerilerin yönetilmesini hedefleyen bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Örtük bilgi ise daha çok öğrenci ve akademik sosyal yapıyla kurulan ilişkide kazanılır. Özellikle akademide öğrencinin danışmanla kuracağı ilişki bu bilgi türünün gelişmesine katkıda bulunur. Örtük bilgi hedefleri ve pratikleri örtülü bir şekilde çalışır. Dolayısıyla bazen hedefleri geliştirmek için gerekli olan araçları belirlemek zor olabilmektedir. Gerekli danışmanlık ve rehberlik süreçleri sağlanamadığından öğrencilerin araştırma becerileri ve süreç yönetme becerileri gelişmemektedir (Pyhäntö vd., 2012). Diğer taraftan klasik yöntemlere dayalı öğrenme ve öğretme ortamlarının niteliği bu örtük bilginin gelişmesini etkiler. Söz gelimi yapıcı bir biçimde öğrenme ve öğrenme ortamları arasında öğrencilerin akademik becerilerini ve bilgilerini sürekli geliştirdikleri pozitif dinamik bir ilişki vardır. Ancak otoriter ve katı bir şekilde öğrenme ve öğretme süreçleri söz konusu olduğunda öz düzenleme becerileri olan öğrenci bile öğrenme sürecini daha yıkıcı bir biçimde deneyimler. Diğer bir ifadeyle öğrenci değişen şartlara uyum sağlayamaz. Bu tarz yıkıcı biçim ilişki tipleri anlamlı ve öz düzenleyici öğrenme ortamını kısıtlayarak öğrenim süreçlerin tamamlanmasını engelleyebilir (Vermunt & Verloop, 1999). Bu bilgiler ışığında eğitim süreçlerinde etkili öğrenme; dönüşümsel, aktif, etkileşimsel, içsel olarak motive edilmiş ve hayat boyu öğrenme şeklinde gerçekleşmelidir. Bu etkili öğrenme faktörleri koçluk pratikleri süreçleri esnasında kendiliğinden, doğal olarak gerçekleşmektedir. Bu bağlamda koçluk bir öğrenme modeli sunar (Griffiths, 2005, s. 62). Özellikle bu öğrenme modeli, lisansüstü süreçlerde kazanılması beklenen örtük (tacit) bilginin gelişimini sağlar.

Koçluk alan kişiler/öğrenciler gerek özel gerek iş gerekse akademik hayatlarının belirli bir yönünü geliştirmek için koça başvuruda bulunurlar. Süreçle ilgili mevcut durumlarını, gerçekliklerini ve önemli inançlarını birlikte değerlendirirler. Bu amaçla koçluk metodolojisi çerçevesinde aktif dinleme, güçlü sorular sorma, problem çözme, öz düzenleme ve öz gözlem doğrultusunda geliştirilen bir deneyim gerçekleşir (Griffiths, 2005, s. 62). Mümkün olabilecek değişimler için beyin fırtınası yaparlar, bu doğrultuda planladıkları ve uygulamak istedikleri bir eylem planı gerçekleştirirler. Bu süreçte hedeflere ulaşabilecek bilgi ve becerileri kazanırlar, yeni rollerini ve stratejilerini test ederler. Koçluk esnasında güven ve yetenek aşamalı bir şekilde inşa edilir. Sonuç olarak dönüşüm doğal bir olma hali olur. Koçluk dönüşüm aşamalarını her seviyesinde içerir (Griffiths, 2005, s. 60). Diğer bir ifadeyle koçluk temelli öğrenme modelinde öğrenme, dönüşümsel öğrenmeyle gerçekleşir ve öğrenme koçluk sürecinin içinde gömülüdür. Koçluk bu bağlamda

hedeflerin gerçekleşmesini sağlayarak değişimi mümkün kılar. Özellikle bu öğrenme biçimi uzun solukludur hayat boyu öğrenmeye tekabül eder. Dolayısıyla koçluk metodolojisi aktif, gerçekçi ve dahil olan öğrenmeyi oluşturmayı sağlayan bir araçtır. Böylece dönüşümsel öğrenme ortaya çıkar (Hangrove, 2003'den akt. Griffiths, 2005, s. 60). Stratejilerin planlanması, eylemlerin uygulanması, bu eylemlerin sonuçlarının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi gerçekleşir. Beceri ve yetenek gelişimiyle birlikte düşünme ve davranış örüntüleri yeniden şekillenir. Koçluk alanın kişisel ve bakış açısız yönden dönüşü olanaklı hale gelir (Hangrove, 1995'den akt. Griffiths, 2005, s. 60).

### 3.2. Farkındalık

Koçlukta en önemli kazanımlardan birisi koçluk alanın kendisini masaya yatırarak içsel yansıtma ile farkındalık geliştirmesidir (Grant, 2003). Çünkü koçluk özünde soruşturmayı, bireyin kendisiyle temas kurup kendi duygusu ve düşünce biçimlerinin öz keşfini mümkün hale getirir. Bu anlamda koçluk pedagojisi sayesinde özne olan birey kendisini nesneleştirerek bu nesneye güvenli bir ortamda koç ile birlikte bakar.

Lisansüstü süreçlerde koçluğa yönelik çalışmalarda katılımcılar, koçluk sürecini kendilerinin öz keşif süreci şeklinde değerlendirerek bu sürecin çok kıymetli olduğunu belirtmişlerdir. Yargılanmayan, güven temelli ve eşit güç ilişkisine dayalı nötral bir çevrede, aktif bir dinleyici tarafından duyulmak, bireyin kendi kırılabilirliklerinden çekinmeden özgürce bahsedebilmesine imkân tanır. Diğer yandan koçluk görüşmelerinde akademide tabu şeklinde düşünülen, tehlikeli sınırlar olarak kabul edilebilen konular hakkında rahat bir şekilde konuşabilmek çok önemli bir katkı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda koçluk öğrenciye özellikle duyulan yalnızlık hislerini paylaşma, karşılama sorunları doğrultusunda çıkış yolu bulamama, tıkanıp kalma gibi durumlarla ilgili hislerin paylaşıldığı bir ortam sunmaktadır. Koçların sağladıkları özgürlük ve güven alanı ve bu alanda sağlanan yapıcı geri bildirimler, zaman zaman bireyin potansiyellerini açığa çıkarmaya yönelik meydan okumalar, onlara en çok ihtiyaç duydukları yargılanmayan bir ortamda öz keşif ve risk alma becerilerinin gelişmesine olanak sağlamıştır. Gerçekleşen yoğun öz keşifler sayesinde kişiler, koçluk almadıkları döneme kıyasla daha fazla proaktif bir halde lisansüstü süreçleri yönettiklerini belirtmişlerdir (Geber, 2010, ss. 70-76).

Kendilerini nesneleştiren kişilerin, koçluk sayesinde eleştirel düşünme, sorgulama yapabilmeye becerileri de gelişir. Böylece kendilerine ve süreçlerine yönelik analiz becerileri kuvvetlenir. Koçluk alan kişi koçluk süresince kaynaklarını ve yapabileceklerini keşfederek kilitli olan potansiyellerini gün yüzüne çıkartır. Belirli hedefler koyarak doğru kararlar vermeye çalışır ve doğal yeteneklerinden daha fazla yararlanır. Böylece koçluk kişinin elinde olan şeylerle olmayan şeyler arasında ayırım yapma becerisini geliştirir (Iordanou vd., 2016, s. 153). Bu da onların lisansüstü süreç içerisinde proaktif olmasını sağlar.

<sup>11</sup> İnsanların dile getiremediği, sosyal ilişkiler ve usta çırak ilişkisi kapsamında deneyimleri yoluyla geliştirilen, birşeyin yapabildiğini içeren bilgi türüdür.

### 3.3. Aktif Bir Özne Deneyimi

Koçluğun diğer bir kazanımlarından birisi de koçluk alanının hayatında aktif bir özne rolünü gönüllü ve bilinçli bir şekilde benimsemesidir. Koçluğun temel prensiplerinde güç ilişkilerini dengeleme, sürecin aktif aktörü olabilme, kişiler arası ilişkileri güçlendirme ve hesap verilebilirliği artırma vardır (Keane, 2016, s. 95). Koçluk bireyselleşme süreçlerine katkıda bulunarak bireylerin kendi hayatlarında proaktif bir şekilde var olabileceği algısının ve tutumunun edinilmesini sağlayacak bir ortam sunar. Koçluk diyalogları ile öğrenme süreçlerinde öğrencilerin kendi paylarına düşeni üstlenmelerini sağlar. Çünkü koçluk süresince koçluk alanının kendi motivasyonunu fark ettirerek kişisel değerleriyle uyumlu hedefler koymasını sağlama, bu hedeflere ulaşırken öğrenme adımları üzerine yansıtma bulunabilme, tüm bu süreçler esnasında öğrenciye meydan okuyabilme ve onu hesapverebilir bir role sokabilme önemlidir (Keane, 2016, s. 96).

Özellikle lisansüstü öğrenme süreçlerinde lisans sürecindeki pasif sadece bilgiyi alan bir konumdan bilgiyi üreten aktif bir sürece geçişle birlikte öğrencinin bağımsız bir araştırmacıya dönmesi beklenir. Bu geçiş sürecinde öğrenciye akademik danışman eşlik etmeye çalışır. Ancak koçluk vasıtasıyla özellikle sadece akademik danışmanlarına güvenmeyip öğrencinin kendisine bakan taraflarında inisiyatif almasını kolaylaştırarak öğrencinin öğrenme süreçlerini kontrol edebilme becerisini geliştirilmesi hedeflenir. Koçlukta ona öğrenme süreçlerinde ihtiyaç duyacağı kaynakların kendisinde olduğu hatırlatılır (Keane, 2016, s. 97). Böylece koçluk pedagojisi öğrencinin kendi kaynaklarının farkında olmasını sağlayarak çözümü dışardan değil içeriden üretebilmenin yollarını keşfedebilmeyi mümkün kılar (Iordanou vd., 2016, s.150). Bu doğrultuda söz konusu koçluk deneyimleri sonucunda öğrencilerin araştırma süreçlerinde bilinçli bir aktör olabilme becerileri gelişir (Keane, 2016, s. 97).

Bu doğrultuda özellikle Türkiye gibi ülkelerde akademik koçluk, lisansüstü süreçlerde yaşanması olası dışsal kaynaklı sözelimi bürokratik ve süreçsel problemlere bir kurban gibi yaklaşmasını aza indirir. Kişinin bu durumlarda aktif bir özne olabilmesini, sorunlara daha ihtiyatlı çözüm üretebilmesini ya da durumları kabul edilir bir şekilde algılama becerilerinin gelişmesini sağlayarak kişide dışsal kaynaklı faktörlerin yaratacağı olası stresi azaltır. Böylece lisansüstü sürecin etkin bir şekilde yönetilmesine olanak tanır. Yine öğretim elemanının kısıtlı kaldığı düşünüldüğü yerlerde öğrencinin kendi kaynaklarını farkedip gerekli araştırmaları, okumaları yapmaya istekli olmasına ve bu kapsamda öz öğrenme becerilerini geliştirme noktasında koçluk öğrenciye bir ışık tutabilir. Böylece kısıtlı koşullarda bile kişi açısından öğrenme süreçlerine yönelik mevcut kaynakların etkili kullanımı söz konusu olur.

### 3.4. Motivasyon

Koçluk pedagojisinin öğrenme süreçlerinde en önemli katkısı şüphesiz öğrencinin motivasyon durumlarına yaptığı etkidir. Motivasyon bir eylemin gerçekleşmesini

sağlayan o eylem ve amaç için kişiyi harekete geçiren itici güçtür. Lisansüstü öğrenme süreçlerinde motivasyonun hem yüksek hem de sürdürülebilir olması sürecin etkili ve verimli, aynı zamanda tamamlanabilir olması açısından oldukça önem arz etmektedir.

Koçluk pedagojisi öğrencinin kendi motivasyonunu farketmesine yönelik diyaloglar içerir. Koçlukta direkt içsel motivasyonun geliştirilmesi hedeflemese de koç, öğrencinin onu nelerin motive ettiğine yönelik çıkarımlarda bulunmasını sağlar ve onun bu doğrultuda amaçlarına odaklanmasını mümkün kılar. Diğer bir ifadeyle koç doğrudan motive etmez. Öğrencinin gayet şahsi olan motivasyon mekanizmalarını ve bunların nasıl çalıştığına dair bir farkındalık kazanmasını olanaklı hale getirir. Motivasyonun içsel bir şekilde sağlanmasına yardımcı olur ki bu tarz bir yaklaşım da sürdürülebilir motivasyona katkıda bulunur. Koçluk esnasında öğrenci değerlerini fark eder ve bu değerler doğrultusunda amaçlarını ve hedeflerini belirler. Eğer gerçekleştireceği plan ve hedeflerde, değerleri ile güçlü bir ilişki varsa bu hedeflere ulaşmaya yönelik motivasyon düzeyi daha yüksek hale gelir. Amaçlarına yönelik güçlü nedenleri olanlar da söz konusu amaçların gerçekleşmesi için gerekli adımların atılmasına daha istekli olurlar. Koçluk sürecinde öğrencinin lisansüstü eğitim süreçlerine yönelik değerleri ve bu değerler kapsamında geliştirilen amaçları ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için gereken güçlü nedenleri üzerine farkındalık geliştiren bir diyalog ortamı oluşturulur.

Literatürde doktora süreçlerini tamamlama ve sahip olunan motivasyon düzeyi arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Doktora programını terk edenlerin çoğunun, doktora tamamlama için yeterli motivasyonlarının olmadıklarını belirtmişlerdir. Green'in (1995) bildirdiği gibi, öğrenci motivasyonunun eksikliği genellikle doktora programlarından vazgeçmede önemli bir faktördür. Bu çalışma; öğrencinin motivasyon düzeyinin, doktora sürecini başarılı bir şekilde tamamlayıp tamamlayamayacağını tahmini bir şekilde öngörebilen bir parametre olduğunu göstermiştir. Wright'ın (1990) çalışması da motivasyonun doktora derecesi arayışında başarının güçlü bir göstergesi olduğunu vurgulamaktadır.

Öz belirleme teorisi kapsamında Ryan ve arkadaşları motivasyonun sürdürülebilir olması noktasında üç temel psikolojik ihtiyaçtan bahsetmiştir: Otonomluk, ilişkililik ve yetkinlik. Bu üç faktörün domine ettiği durumlarda motivasyon en yüksek sürdürülebilir düzeyde devam eder (Ryan, vd., 2000, ss. 68-78). Dolayısıyla lisansüstü süreçlerde öğrencilerin kendi otonomluğunu farketmeleri ve bu otonomluklarını sürdürmeleri bağlamında sürece yönelik öz farkındalık ve öz yönetim becerileri, aynı zamanda gerekli olan hem genel hem akademik becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Yine süreçle ilgili öğrencinin kendisini ilişkisel ve yetkin hissetmesi için yapması gerekenler üzerine odaklanması onun lisansüstü süreçlere yönelik motivasyonun sürdürülebilirliğini arttıracaktır. Bu bağlamda, koçluk metodolojisi akademik



süreçlerde bu üç temel ihtiyacın karşılanmasında söz gelimi koçla kurulan ilişkisellik; yine kendisinin akademik hayatta daha yetkin hale gelmesi üzerine gerçekleşen gündem ve diyaloglar; koçluğun eylem planı merkezli gitmesi ve yine koçluk sürecinde öğrencinin içsel kaynaklarını farkettilererek sürecin faal aktörü haline gelerek otonomluğunu hissetmesi, bu süreçte ihtiyaç duyduğu motivasyonun sürdürülebilirliğine katkıda bulunacaktır.

### 3.5. Planlama ve Zaman Yönetimi

Lisansüstü öğrencilerin en temel problemlerinden birisi uzun soluklu öğrenme süreçlerini planlama noktasındadır. Uzun soluklu öğrenme ortamlarında hedef koymak ve bu doğrultuda planlama yapmak başarılı olabilmenin temel prensipleri arasındadır. Süreci sağlıklı ve verimli yönetmek bağlamında kısa ve uzun vadeli hedefler şeklinde planlamak hedefe ulaşmayı kolaylaştırır.

Koçluk öğrenme süreçlerinde öğrencinin bireysel motivasyonu üzerinde düşünmesini sağlayarak kişisel değerleriyle uyumlu hedefler koymasına olanak tanır. Aynı zamanda bu hedeflerin gerçekleşmesinde öz yansıtma yapılarak olası problemler üzerine düşünülmesini ve buna yönelik önlemler alınmasını sağlar. Koç bu bağlamda hissedilen motivasyon karşısında gerçekleştirilemeyen planlamalar ve hedefler noktasında öğrenciye meydan okuyarak öğrencinin planlama becerisinin ve bu noktada hedeflere ulaşabilmenin yolları üzerine güçlü sorularla odaklanmasına dikkat çeker (Keane, 2016, s. 96). Zaman zaman yaşanan atalet, motivasyonsuzluk veya erteleme davranışlarında koçun bu meydan okumaları öğrencinin hedeflerini ve planlarını gözden geçirmesini sağlayarak öğrencinin öğrenme sürecine sorumlu ve farkında bir şekilde bakma becerisi geliştirilir. Sürecin bu şekilde zihinsel netleşmesi, motivasyonu sürdürülebilir hale getirebilir. Böylece sürecin daha yönetilebilir ve tamamlanabilir hale gelmesini zihinsel olarak mümkün kılar. Lisansüstü öğrenciler arasında ifade edilebilecek en büyük korku süreci planlayamamak ve bu noktada süreci tamamlayamamaktır. Koçluk metodolojisi sayesinde söz konusu bu korku süreç planlanarak yönetilir. Böylece öğrencinin akademik motivasyonu ve verimliliği artar.

Geber'in (2010) çalışmasında koçluk alan tüm katılımcılar koçluğun hedeflerine ulaşmada çok önemli bir araç olduklarını belirtmişlerdir. Hedef belirlemek ve koçla hedef noktasında uyumlanmak ve koçların koçluk alanın hedeflerini başarmadaki desteği koçluk almanın en temel niyetini oluşturmuştur. Hatta bazılarında bu konulan hedefler doğrultusunda akademik yayın sayılarında ciddi artışlar gözlemlenmiştir. Bağımsızlıklarının gücünü farkederek daha verimli ve etkili çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir (Geber, 2010, s. 69). Özellikle doktorayı bırakmak gibi bir risk düşünüldüğünde hedef koyma ve planlama yapma bu süreçte karşılanacak olası problemleri, bu problemlerin belirlenmesi, bu doğrultuda ihtiyaçların farkında olunması, hayaller ve beklentilerin gerçeklerle uyumlanması bağlamında öğrencinin süreci daha somut yönetilir hale getirmesine olanak sağlamıştır. Böylece öğrencinin doktora vazgeçme kararını engelleyebilen

bir araç haline gelmiştir (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 12). Dolayısıyla koçluk sağladığı fayda ile öğrencinin doktora süreçlerini tamamlanmasına katkıda bulunmuştur. Lisansüstü öğrenciler arasında doktora vazgeçme oranlarına bakıldığında koçluğun sağlamış olduğu bu fayda ayrı bir önem taşımaktadır.

Lisansüstü süreçleri özellikle doktora süreçleri zaman yönetiminin titizlikle yapılmasını gerektiren bir süreçtir. Koçluk, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin gelişmesine de yardımcı olmakta olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Godskesen & Kobayashi, 2015, Kearns vd., 2008, Lane & De Wilde, 2018). Ders sürecinde derslere hazırlığa, sunumlara, seminerlere, ödevlere ve tez sürecindeki kısa süreli raporlamalara kadar, başarılı bir doktora süreci için gelişmiş bir zaman yönetimi becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Tez yazımı süreçlerinde çalışmalarını danışmanlarına belirli aralıklarla gösterme becerisi de zaman yönetimi becerileri ile ilgilidir. Lane'in çalışmasında da koçluk alan öğrencilerde profesyonel becerilerde gelişme, zaman yönetimi becerileri, yazma becerileri, mükemmelliği ve ertelemeyi aşma becerilerinde gelişme gösterdikleri belirtilmiştir (Lane & De Wilde, 2018, ss. 61-62).

### 3.6. Akademik Ertelemeyi Erteleme

Akademik erteleme, akademik görevlerle başlama ya da akademik görevleri tamamlamayı rasyonel olmayan bir takım sebeplerle başka bir zamana gönderme şeklinde tanımlanmıştır. Farklı bir ifadeyle akademik işlerle ilgili ödev, proje hazırlama ve teslimindeki aşamaların geciktirilmesi sürecidir (Sarıkaya, Aydın & Koçak, 2016, s. 19).

Akademik erteleme birçok kişilik özelliği ile ilişkilidir. Söz gelimi konuyla ilgili olarak Sarıkaya, Aydın & Koçak, çalışmalarında akademik erteleme ve kişilik özellikleri ile ilgili olarak mevcut literatürde şu bulgulara ulaşmıştır: Akademik erteleme ve özyeterlilik inancı ve özsayı, stresle başa çıkma (Kandemir, İlhan, Özpolat & Palancı 2014) sorumluluk sahibi olma (Bulut, 2015) pozitif kendilik algısı (Çelik, 2014) genel yetkinlik sahibi olma inancı (Çelikkaleli & Akbay, 2013) uyumlu kişilik yapısı (Deniz, Traş & Aydoğan, 2009) arasında negatif düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Diğer taraftan yine aynı çalışmada düşükbenlik saygısı ve kendinden şüphe duyma (Balkıs ve Duru, 2010) kendini sabotaj (Akca, 2012), rasyonel olmayan inançlar ve olumsuz değerlendirilmeye yönelik korkular (Çelik, 2014) depresyon, stres ve kaygı durumları (Deniz & Akdoğan, 2014) arasında pozitif yönde bir korelasyon saptanmıştır (Sarıkaya Aydın & Koçak, 2016, s. 20). Koçluğun; erteleme davranışıyla ilişkili olan bu özelliklerden söz gelimi; özyeterliliğin, özgüvenin, özsaygının (Lech vd., 2017, Geber, 2010), stresle başa çıkmanın (Lech vd., 2017), olumlu benlik algısının (Le Roux, 2018; Lane & De Wilde, 2018), genel yetkinlik inancının gelişiminde (Lane & De Wilde, 2018) ve sabotajcı düşüncelerden kurtulmada (Kearn, 2008) pozitif bir etkisi olduğu yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla koçluğun kişilik üzerinde bu pozitif etkisi, akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasını engelleyecektir.

Akademik motivasyonun gelişimi ve sürdürülebilirliği bakımından erteleme olgusuna bakmak anlamlı olacaktır. Literatürde akademik motivasyon ve akademik erteleme arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır (Kandemir vd., 2014; Yeşil & Şahan, 2012; Kaya & Kaya, 2014). Erteleme'nin yordayıcıları arasında düşük motivasyon önemli bir değişkendir. Lisansüstü süreçler öz yönelimli öğrenme süreçleri olduğundan bu süreçlerde öz düzenleme becerileri gelişmemiş öğrencilerde büyük bir problem olarak akademik erteleme sorunu çıkabilmektedir. Zaman yönetimi ise akademik ertelemeyi etkileyen en güçlü değişkenler arasında yer almaktadır. Erteleme eğiliminde olan kişiler, zamanı verimli kullanamamaktadır (Kağan, 2009). Motivasyon ve zaman yönetimi becerisi güçlü olan öğrencilerin daha az erteleme davranışı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla zaman yönetimi becerileri arttıkça akademik erteleme davranışına yönelik eğilim azalacaktır (Balkıs vd., 2006).

Koçluk bu anlamda motivasyonun sürdürülebilirliği, gerekli planlama ve zaman yönetimi becerilerin gelişmesi, sabotajcı düşüncelerin bertaraf edilmesi gibi faydaları göz önünde bulundurulduğunda öğrenciye ertelemeyi erteletecek bir beceri kazandırdığı rahatlıkla ifade edilebilir.

### 3.7. Rezilyans (Yılmazlık) Becerileri

Lisansüstü eğitim, özellikle doktora eğitimi, stres yönetimi açısından birçok stres faktörünün meydana gelmesine gebe bir süreçtir. Bu süreç, söz gelimi; akademik bitiş tarihleri, ders zorunlulukları, araştırma zorunlulukları, aile ve çocukla ilgilenim, ev işi görevleri, finansal meseleler ve diğer aile meseleleri gibi birçok stres yaratacak durumu beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla stres yönetimi ve bu stresin yönetilmesinde sosyal desteğin önemi özellikle dikkat çekicidir. Sosyal desteğin stres azaltıcı bir tarafı vardır. Sosyal destek alan kişi, kendisinde ve çevresinde stresini yönetebilecek kaynakların var olduğunu düşünerek stresi daha yönetilebilir halde algılar. Çünkü özellikle ihtiyaç duyduğunda destek ve kaynağın olacağını bilmek kişinin stresi daha yönetilebilir halde algılanmasını sağlar. Stres, doktoradan çekilmede önemli bir faktördür. Aynı zamanda stresin yönetilmesi doktoranın verimli ve sağlıklı tamamlanmasını mümkün kılar. Dolayısıyla bu noktada gerek aile gerek danışman gerek okul yönetimi kariyer rehberlik servisleri ve gerekse de akademik arkadaşlar tarafından sağlanan sosyal destek sürecin sağlıklı yönetilmesine yardımcı olur (Jairam & Kahl, 2012, s. 323). Verilen bu sosyal destek ile birlikte öğrenci stres karşısında belirli bir tutum ve davranış alışkanlığı kazanabilir.

Stres yönetiminde bir davranış veya alışkanlık durumu olarak esneklik ve toparlayabilme becerisi olan rezilyans, zorluklar karşısında içsel kaynaklara yönelik bu zorlu süreçleri yönetebilme becerisidir. Koçluk kişinin potansiyelinin bilincinde olarak özellikle kişinin her zaman içsel kaynaklara odaklanmasını sağlar. Bu anlamda öğrencinin sınırlarına sadık kalarak, bu sınırlara saygı duyarak öğrenciye meydan okuyan ve onun güçlenmesine imkân tanıyan bir yöntemdir. Burada odak noktası potansiyelin

farkedilmesini sağlamak ve yüksek performansın ortaya çıkmasını mümkün kılmaktır.

Lisansüstü öğrencisi akademik süreçlerinde bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda karşılaşılan zorluklar karşısında sıkışmışlık hissedebilir. Koçlukta bu alanlardaki verimsiz ve negatif düşünme biçimlerini yeniden çerçeveleştirilerek süreci yönetmek bağlamında öğrencinin stratejiler geliştirmesine yardımcı olunur (Keane, 2016: 103). İngiltere'de 500 öğrenci üzerinde yapılan 3 yıl süren koçluk projesinin sonuçlarına bakıldığında sürecin tamamlanmasına dair umut beslenmesinin ve bu doğrultuda gelişen umut sayesinde akademik performansın arttığı görülmüştür (Passmore & Brown, 2009). Koçluk becerileri geliştirilen öğretmenlerin bulunduğu eğitim ortamlarında öğrencilerin baş etme becerileri ve rezilyans becerileri gelişimi, artan iyi olma hali, bilişsel dayanıklılık ve aynı zamanda iyimserlik, azalan depresyon seviyeleri, artan çalışma becerileri ve kişisel öğrenme hedeflerinin geliştiği gözlemlenmiştir (Green vd., 2007). Abraham ve Bond'un 2012'de yaptıkları bir çalışmada not performansı ile ilişkili olan 41 faktöre baktıklarında öz etkililiğin en güçlü belirleyici olduğuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda farklı çalışmalarda da yüksek not almada azim ve kararlılığın, rezilyans becerilerinin güçlü bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lane & De Wilde, 2018, s. 56).

### 3.8. Öz Sabotajcı Düşünceler

Akademi gibi rekabetin ve beklentilerin yüksek olduğu öğrenme ortamlarında öz sabotajcı davranışların ortaya çıkması muhtemeldir. Öz sabotaj (öz engelleyici) ise hedeflere ulaşmaya çalışırken eğer başarısızlık olursa mantıklı bir bahane oluşabilsin diye gerçek ya da hayali engeller yaratma sürecidir. Görevler, kişiler için çok önemli olduğunda öz sabotajcı düşünceler ortaya çıkabilmektedir (Kearns vd., 2008, s. 79). Literatürde öz sabotajcı davranışların neticesinde akademik başarısızlık, kötü çalışma davranışları, kötü zaman yönetimi stratejileri gibi durumlarla sonuçlanmaktadır. Öz sabotajcı davranışlar; gereğinden fazla yük almak, mükemmeliyetçilik, aşırı yorgunluk, erteleme, organizasyonsuzluk, çaba göstermeme, performans düşüren durumları seçme gibi kendisini birçok şekilde gösterebilmektedir (Kearns vd., 2008, s. 79).

Kearns ve arkadaşlarının (2008) çalışması doktora sürecinde gelişim göstermeyi engelleyen duygu ve düşüncelere odaklanmıştır. Doktora öğrencilerinin genel becerilerini geliştirmeye yönelik bir program hazırlanmıştır. Bu programda 3 yıl boyunca 63 öğrenci yer almıştır. 15 saatlik yapılan atölye çalışmalarında doktora süreçlerinde etkililiği ve verimliliği azaltacak davranış örüntülerini belirlemek; verimsiz davranışlara sebep olan düşünce ve tutumları anlamak ve bunlara meydana okumak; gerçekçi olmayan beklentilere yol açan düşüncelerin sonucunda da stres seviyesini artıran, doktora ile ilgili olan düşünceleri belirlemek ve bunlara meydan okumak; ölçülebilir ve ulaşılabilir hedefler belirlemek; doktora için gelişimi engelleyen engelleri düzenli olarak gözden geçirmek hedeflenmiştir. Çalışmada temel merak edilen nokta; öz sabotajcı davranışlar somut bir neden olarak

gösterildiğinde koçluk vasıtasıyla bu öz-sabotajcı davranışlar değişirse ne olduğudur. Çalışmanın sonucunda öğrenciler duygusal konular; söz gelimi kaygı, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, ertelemeye yönelik mücadele edici bazı davranışlar geliştirmişler ve doktora süreci tamamlamaya yönelik yetenekleri noktasında duygusal ve bilişsel açıdan kendilerini sabote eden durumları fark ederek daha emin hale gelmişlerdir (Kearns vd., 2008, ss. 81-87).

### 3.9. Üretkenlik

Akademide üretkenlik akademik yetkinlikler bağlamında sahip olunması gereken bir diğer önemli niteliklerdir. Üretken olma kazanabilen veya geliştirilebilen bir davranış biçimidir. Üretken olma davranışı uzun soluklu öğrenme ortamlarında birçok parametreye bağlıdır. Akademik yetkinliklerin yanı sıra akademik kişisel (soft) becerilerin gelişimi söz gelimi; motivasyon, zaman yönetimi, planlama, rezilyans becerileri, kendine güven, öz-sabotajcı davranışların yönetilmesi de akademide üretken olmada oldukça etkilidir.

Geber'in çalışmasında da koçluk alan tüm katılımcılar koçluğun hedeflerine ulaşmada çok önemli bir araç olduklarını belirtmişlerdir. Hedef belirleme ve koçluk hedef noktasında uyumlanmak ve koçların hedeflerini başarmadaki desteği koçluk almanın en temel niyetini oluşturmuştur. Katılımcıların bazılarında yayın sayılarında ciddi artışlar gözlemlenmiştir. Bağımsızlıklarının gücünü fark ederek daha verimli ve etkili çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir (Geber, 2010, s. 69). Koçluk sadece araştırma hedeflerine ulaşılmasını değil aynı zamanda öğrencilerin araştırma ve yazma süreçleriyle ilgili olan kişisel gelişim alanlarını farketmelerini sağlayarak daha üretken olabilmenin yolları üzerine odaklanmalarını mümkün kılmıştır.

Koçluk alan kişilerin sorumluluk düzeylerine yönelik yaptıkları koçluk diyaloglarında yayın süreçlerinin kendilerinin sorumluluğunda olduğu dolayısıyla araştırma ve yazma becerilerin gelişmesine yönelik alışkanlıklar kazanmalarında ve akademik yazma düzeylerini geliştirme noktasında destekleyici olmuştur. Üretken akademisyenlik kararlı bir şekilde günlük, küçük ama sürekli bir yazma alışkanlığıyla mümkün olduğundan koçluk alan kişilerin yazma süreçlerinde yapmış oldukları koçluk görüşmeleri onların süreci planlı ve programlı hale getirmeleriyle sonuçlanmıştır. Böylece süreçteki gerekli duygusal becerileri göstererek sürecin verimliliği artmıştır. Akademik üretkenliğin yanı sıra bu kişilerin burs kazanma durumları yükselmiş, birçoğu iş yerinde daha rahat, kendileriyle ve meslektaşlarıyla keyifli vakit geçiren bir pozisyonda kendilerinden ve çevrelerinden keyif alan daha olumlu bir duruma gelmişlerdir. Hatta en utangaç koçluk alan kişide bile düşük öz saygıya yönelik olumlu düzey gelişmeler gözlemlenmiştir (Geber, 2010, s. 75).

### 3.10. İyi ilişkiler

Koçluk yargılanmadan aktif dinlemenin gerçekleştiği bir süreçtir. Koçluk bu bağlamda destekleyici ve güven inşa

edici bir ortam sunar (Iordanou vd., 2016, s. 6). Yapılan çalışmalarda doktora öğrencilerinin her zaman konuşmak için birilerine ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 6). Koçluk bu noktada söz konusu ihtiyacın güvenli ve destekleyici bir ortamda giderilmesine imkân tanıyan bir iletişim yöntemidir.

Griffiths'in çalışmasında koçluk alan kişilerin geliştirmiş olduğu öz farkındalık sayesinde gelişen ilişkiler, daha iyi iletişim, geribildirim kullanımı gibi kendi kaynaklarını merkeze alarak nasıl daha ileriye gidebileceklerini keşfedebilecekleri yansıtıcı bir alan açtığı gözlemlenmiştir (Griffiths, 2005, s. 14). Yine koçluk aldıktan sonra artan iletişim becerileri sayesinde katılımcıların yüzde 72'si danışmanla ilişkilerinin daha iyi hale geldiğini belirtmiştir (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 12). Katılımcılar danışmanlarıyla nasıl daha verimli konuşacağını keşfetmek ve daha etkili ve kendine güvenli bir şekilde iletişim geliştirme becerileri yükselmiştir (Lane & De Wilde, 2018, s. 63). Danışmanla zaman zaman kurulamayan iletişim lisansüstü süreçlerin en temel problemleri arasında değerlendirildiğinde koçluk mekanizmasının bu iletişim becerisi geliştirme çıktısı daha anlamlı hale gelmektedir. Bunların yanı sıra koçluğun sağladığı destek mekanizması işlevi ile genel iletişim, ilişki ayrılıklarını düzenleme ve topluluk ve aidiyet duygusu geliştirme (Lane & De Wilde, 2018, s. 62) gibi durumların geliştiği görülmüştür. Yine başka bir çalışmada öğrenciler; kişiler arası ilişkiler, iletişimde iddialı olma, eleştiriyle baş edebilme becerileri aynı zamanda alandaki politikaları yönetebilme durumlarında gelişme gösterdiklerini ifade etmişlerdir (Geber, 2010, s. 70).

### 3.11. Denge

Lisansüstü problemler arasında en çok zikredilenler arasında özel hayat ve akademik hayat dengesi olduğu daha önce belirtilmiştir. Bu bağlamda sağlıklı sınırlar belirleme ve kariyer taleplerini dengeleme akademisyenlerin en çok ihtiyaç duydukları konular arasındadır (Geber, 2010, s. 73). Koçluk özellikle hayatın tüm yönlerindeki denge konusunda koçluk alana yardımcı olmaktadır.

Geber çalışmasında iş ve özel hayat dengesine dikkat çekmiştir (Geber, 2010, s. 70). Le Roux da yapmış olduğu çalışmada hayatlarının birbirleriyle ilişkili olan üç alanına yönelik bu alanlarda ortaya çıkması muhtemel çatışan roller karşısında koçluk kişilere denge sağlayabilecek çözümler sunabileceğini göstermiştir (Le Roux, 2018, s. 2). Koçluk sadece hayatın farklı alanlarında roller arası çatışmaların yönetilmesinde faydalı olmamaktadır. Hayatın farklı alanlarında dengeyi kurarken yardımcı olan koçluk aynı zamanda; zaman yönetimi, yönetim değişiklikleri, hedef belirleme, önceliklendirme, ilişki taleplerini karşılama gibi konularda hizmet etmektedir (Le Roux, 2018, s. 5). Öz gözlem, öz yansıtma, artan farkındalık, problem çözme becerilerin gelişimi ile benlik durumlarının gelişmesini mümkün kılarak; hayatın mevcut alanlarında yaşanan çatışmaları yönetebilmeyi ve bu noktada dengeye gelebilmeyi sağlamaktadır (Le Roux, 2018, s. 6).

Lane'in çalışmasında (Lane & De Wilde, 2018, ss. 62-63), öz keşif sayesinde kendi düşünme örüntülerini farkederek öğrencilerin doktora hayatları dışında sağlıklı sınırlar geliştirebilme, kişisel sorumluluk alabilme ve gerektiğinde yardım talep edebilme gibi durumlarda gelişme gözlemlenirken doktora dışındaki hayatlarında kendilerine zaman ayırma, ders çalışırken aynı başka bir işte çalışabilme, iyi olma ve zihinsel sağlıklı birlikte kariyer gelişimi gözlemlenmiştir.

Yine başka bir çalışmada koçluk aldıktan sonra daha üretken olduğunu ifade edenler olduğu gibi kişisel hayatı ile doktora süreci arasında denge kurduğunu söyleyenler de olmuştur. Zamanlarını daha iyi ayarlayabildikleri, diğer dikkat dağıtıcı şeylere karşı daha dikkatli oldukları ve böylece üretkenliklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Kendilerine yönelik öz güvenlerinin arttığı, özellikle danışmanlarıyla kurdukları ilişkide bunu gözlemledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda koçluk onların düşünme tarzları üzerinde ekili olmuş, önceliklerini ve tercihlerini belirleme noktasında fayda yaratmıştır (Iordanou vd., 2016, s. 149).

#### 4. Koçluk Yetkinlikleri Temelli Danışmanlık Uygulaması

Yukarıdaki bilgilerden hareketle koçluk lisansüstü süreçlerde gelişimin ve verimin artması bağlamında önemli bir destek mekanizması işlevi görmektedir. Tam bu noktada bu iletişim metodolojisinin yüksek öğrenim kurumlarında nasıl bir pedagojik kültür haline getirileceği merak konusudur. Bu bağlamda gerek lisans gerek lisansüstü süreçlerde koçluk mekanizması lisansüstü programlarda; akademik kültüre vakıf olup olmadığına bakılmaksızın veya yine herhangi bir yüksek lisans veya doktora eğitimi aranmaksızın, koçluk yetkinliklerine sahip bir dış koç tarafından gerçekleştirilebilirken; koçluk yetkinlikleriyle birlikte koçluk alanının çalıştığı bağlam ve çevre içerisinde, bu çevre ve kültürü hakkında bilgiye ve donanıma sahip bir iç koç tarafından da sağlanabilir. İç koçlukta akademik çevrelerde koçluk alanın kendi otantik çevresinde görüşülmesi sağlanır. Bu noktada belirtilmelidir ki iç koçlukta aşinalığın ve bilgilerin koçluk ilişkisinde verimi artırdığı gözlemlenmiştir (Filler Travis & Lane, 2006).

Diğer taraftan bu pedagojik destek mekanizmasını kişisel bir yetkinlik boyutunda lisansüstü süreçlerde akademik danışmanlık yapan öğretim üyelerine kazandırmak da faydalı olacaktır. Çoğu organizasyonda bireylerin gelişimi mentörlükten koçluk kanalına doğru evrilme yaşamaktır. Özellikle iş dünyasından insanların doktora programlarında daha fazla yer almasıyla koçluk ve doktora danışmanlığı ilişkisinin yeniden gözden geçirilmesi gerekebilmektedir (Lynn vd., 2018, s. 3). Danışmanlar akademik başarı açısından araçsal bir yardım sağlarken; koçlar iş ve eğitim hayatında denge sağlama noktasında yardımcı olacak sosyo duygusal başatma platformunu olanaklı kılmaktadır (Le Roux, 2018). Dolayısıyla bu iki noktanın kesişiminden sağlanacak verim, sürecin profesyonel bir

biçimde yönetilmesini mümkün hale getirecektir.

Koçluk tekniklerinin kullanıldığı bir danışmanlık sürecinde danışmanın dinleme, öğrenci merkezli olmayı kabul etme, tavsiye vermeme, ileriye taşıyacak sorular sorma, öğrencilerin kendi seçeneklerini keşfetmelerini sağlama, öğrencinin kendi motivasyon tarzını kendisine keşfettirerek o noktayı açığa çıkarma ve öğrenciyi hesap verebilir hale getirme yönleri geliştirilir (Keane, 2016, s. 104). Dolayısıyla akademik danışmanlar metodolojik bağlamda tam anlamıyla bir koçluk seansı yapmasalar da en azından bu yetkinlikleri ve teknikleri danışmanlık becerilerine eklemeleri akademik süreçlerin daha verimli hale gelmesini sağlayacaktır. Diğer yandan şimdiye kadar koçluk yaklaşımını benimseyen bir danışmanlık noktasında herhangi bir empirik veri bulunamamıştır. Ama McCarthy (2012) yaptığı çalışmada koçluk yaklaşımının benimsendiği bir danışmanlıkta doktora danışmanlığında karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik teorik bir alt yapı hazırlanmıştır. Şöyle ki koçluk yaklaşımının doktora danışmanlığında kullanılması; hedeflere ulaşmaya odaklanma, öğrencinin otonomluğunu geliştirme, öğrenciyi pozitif yönde düşünmeye sevk etme gibi fırsatlar sağlayacaktır. Böylece koçluğun öğrencinin otonomluğunu ve düşünme kalitesini artırmayı ve lisansüstü süreci tamamlamayı destekleyeceği ifade edilmiştir (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 4). Yine koçluğun bir yetkinlik olarak pozitif geri bildirimler noktasındaki vurgusu sebebiyle koçlukta sağlanan yapıcı geri bildirimler, öğrenme durumlarına önemli katkılarda bulunmaktadır. Dolayısıyla danışmanlardan alınan pozitif ve yapıcı düzeydeki geri bildirimler, duygusal bağlamda öğrenciyi pozitif etkileyecek ve böylece zorluklar ve problemlerle karşılaşılan durumlarda çalışma azimlerine katkıda bulunacaktır (Pyhältö vd., 2012, s. 2).

Koçluğun direktif olmayan tarzında koçluk alan kişinin kendini geliştirmek, dönüştürmek için kaynaklara sahip olduğu ve içsel potansiyel harekete geçirildiğinde daha otonom, sosyal olarak yapıcı ve optimal işlevde hareket edeceğini göstermektedir (Joseph & Bryant-Jefferies, 2007, s. 211'den akt. Lynn vd., 2018). Bu bağlamda Lynn'in koçluk modeli, koçluğun danışmanlık süreçlerine aktarılması bağlamında danışmanın hem tavsiyelerini paylaştığı hem de rehberlik yaptığı ama aynı zamanda öğrencinin bağımsız olduğu bir alan bıraktığı bir metodolojiyi tavsiye etmektedir (Lynn., vd., 2018, s. 12). Bu noktadan hareketle İngiltere'de işletme okullarında doktora danışmanlıklarında koçluk kullanımının daha kaliteli danışmanlık ve öğrenme aktarımını sağlayabilir mi sorusu sorulmuştur. Bu doğrultuda, Cook'un liderler için işbirlikçi eylem modelindeki ayrı ayrı koçun ve koçluk alanın; birlikte hem koçun hem de koçluk alanın sorumlulukları ortaya çıkartılmıştır. Bu model doktora danışmanlarına uygulandığında ise koçluğu uygulayan doktora danışmanlığı modeli ortaya çıkmıştır (Lynn., vd., 2018, s. 16). Bu modele göre doktora danışmanlığı işbirlikçi eylem kavramsal modelinde: Danışmanın sorumlulukları olarak; "anlaşma, öğrenci merkezli, öğrenmeyi sağlama, takım danışmanlığı, standartlar ve düzenleme-

ler, gereken danışmanlık becerileri ise öğrenme ortamı yaratmadır". Öğrencinin sorumlulukları olarak; "sorumluluk, aktif öğrenme, öğrenci becerisi ise; "araştırma metodolojisi, danışman danışan ilişkisini yönetmektir". Her ikisinin birlikte sorumlulukları ise; "süreci kayıt altına almak, yansıtıcı öğrenme, hedef koyma/hedef eylemleri, ilişkiler"dir. İkisinin gerektirdiği beceriler ise; "geribildirim ve yansıtıcı öğrenme"dir. Tüm bu süreçlerin sonucunda hem danışman hem öğrenci kanadında elde edilen "öğrenmenin aktarımı ve sürdürülebilirliğidir" (Lynn., vd., 2018, s. 17). Özellikle lisansüstü öğrencilerin akademik danışmanlardan beklentilerine bakıldığında koçluk temelli danışmanlığın oldukça isabetli olacağı belirtilebilir. Çünkü doktora danışmanlarından beklenen yeterlilikler; "öğrencileri birey olarak algılamaları ve onlara anlayışla yaklaşmaları, düzenli görüşme yapmaları, araştırmalarını nasıl bağımsız gerçekleştirecekleri doğrultusunda rehberlik yapmaları, destekleyici yorumlarda bulunmaları, sorunlarda yapıcı geribildirim vermeleri, yazılı çalışmalarda geribildirim vermeleri, işbirliği sağlayacak diğer öğrencilerle birliktelikler organize etmeleri, idari süreçlerde yardımcı olmaları, mesleki gelişim süreçlerinde rehberlik yapmaları" şeklinde ifadelendirilmiştir (Park, 2005'den akt. Karadağ & Özdemir, 2017, s. 272). Lisansüstü üzerine yapılan bir atölyede öğrencilerin danışmanlardan beklentisine yönelik bir çalışmada öğrenciler danışmanlarından; "rehberlik ve mentörlük edilmesi, kendilerine güvenlerinin inşasına katkıda bulunmaları ve destek sağlamaları, sık sık cesaretlendirme davranışında bulunmaları, öğrencinin özel hayat veya aile hayatıyla ilgili sorumluluklarına saygı ve anlayış göstermeleri, süreç esnasındaki amatörliğe karşı anlayış ve hatalara karşı hoşgörü, doğru yönlendirme, akademiye örtük kuralları ve teamülleri öğretme, dürüst ve destekleyici bir ilişki, fırsat verici durumlar" beklediklerini ifade etmişlerdir (Keane, 2016, s. 99).

Karadağ & Özdemir tarafından Türkiye örneğinde gerçekleştirilen bir çalışmada doktora öğrencilerinin bir danışmandan beklentileri; kişisel yeterlilikler ve akademik yeterlilikler kategorisi altında değerlendirilmiştir. Söz konusu çalışmada kişisel yeterlilikler olarak: "Kişiler arası ilişkiler ve iletişim açısından kendini yetiştirmiş, sabırlı ve hoşgörülü, egolarından arınmış" şeklinde belirtilirken; akademik yeterlilikler: "Alana hâkimiyet, bilimsel araştırma yöntemleri konusunda donanımlı, bilgi kaynaklarına yönlendirmede rehberlik edebilme, etik konulara dikkat etme, bilgi birikimini paylaşma, yönlendirme, motive etme, tecrübelerini/deneyimlerini aktarma, nitelikli zaman ayırma" şeklinde tanımlanmıştır. Aynı çalışmada öğretim üyelerinin danışmanlara biçtiği roller ise; akademik: "Alana hakimiyet, bilgi kaynaklarının bilgisine sahip olma, etik davranışlar sergileme bilimsel çalışmalarda niteliğe önem verme, öğretim liderliği, öğrenciye vakit ayırma, vizyon kazandırma, araştırma teknikleri konusunda destek olma, vakit ayırma/zamanında dönüt verme, aynı anda değişik konularda tez yürütme, ilgilenebileceği kadar öğrenci alma" kişisel olarak da: "Vizyon sahibi, yetenekli, yaratıcı, becerikli, esnek, sorumluluk alabilme, kişiler arası ilişkiler ve iletişim

konusunda donanımlı, sabırlı" şeklinde olmuştur (Karadağ & Özdemir, 2017, s. 273). Yine başka bir çalışmada öğrenciler kendilerine zaman ayıran, vizyon katabilecek ve gerektiği kadar rehberlik alabilecekleri ve iletişim noktasında güçlük çekmeyecekleri ve kendilerine empati gösterebilecek danışmanla çalışmak istediklerini vurgulamışlardır (Ayas & Kala, 2007).

Koçluk tekniklerinin kullanıldığı bir akademik danışmanlık ilişkisinde dinleme, bütünsel çalışma, öğrenci merkezli olma, kabul etme, tavsiye vermeme, ileriye taşıyacak güçlü sorular sorma, seçenekleri keşfetme, motive etme ve öğrenciyi hesap verebilir hale getirme yönleri geliştirilir. Dolayısıyla akademik danışmanların tam anlamıyla koçluk metodolojisi bağlamında bir koçluk seansı yapmasalar da en azından koçluk yetkinliklerini ve tekniklerini danışmanlıklarına eklemeleri akademik süreçlerin daha verimli hale gelmesine olanak tanıyacaktı. Ancak Türk akademisinin sosyolojik yapısı göz önünde bulundurulduğunda belirtilebilir ki bu tarz uygulamalarda olası sorun, çoğu şeyi bilen ve bilgi aktaran eşit güç ilişkisi olmayan danışmanlık modelinden öğrenciyle birlikte öğrenim deneyimi yaşayan, süreç esnasında da eşit güç ilişkisine dayalı iletişimin temel alındığı bir danışmanlık modeli ortaya çıkacaktır. Bu tarz bir danışmanlık modeli Türk akademik camiasındaki hiyerarşiye dayalı danışmanlık kültüründe geleneksel teamüller bağlamında çok da kabul edilebilir olmayabilir. Dolayısıyla böyle bir modeli uygulama hususunda ilk etapta belirli bir direnç ortaya çıkabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Akademik camianın sosyolojik yapısı bir kenara bırakıldığında, eğitim alanların çehresindeki yaşanan diğer sosyolojik değişimler bu tarz yenilikçi eğitim metodolojilerini benimsemek, çağa ayak uydurmak ve verimliliği artırmak bağlamında hayati bir önem taşımaktadır. Özellikle kuşaklar arası değişim ve dönüşümün hızı ve niteliği göz önünde bulundurulduğunda söz gelimi Z kuşağı ile yapılacak danışman ve öğrenci çalışmalarında koçluk temelli danışmanlık, her iki taraf açısından da sürecin sağlıklı ve verimli bir şekilde yönetilmesine hizmet edecektir. Diğer taraftan da lisansüstü eğitime başvuranların demografik yapısı önceki yıllara nazaran bir değişiklik göstermektedir. Özellikle "yaşam boyu öğrenmenin" 21. yüzyıl yetinlik olduğu dijital çağda yüksek lisans ve doktora artık belirli bir yaş grubundan sonra da dahil olduğu rahatlıkla gözlemlenmektedir. Bu kapsamda danışmanların öğrencileri ile oluşan yaş farkı bazen azalmakta hatta kendilerinden daha yaşlı öğrencilerle çalışma durumları söz konusu olabilmektedir. Diğer taraftan "modern doktorant" (Lee, 2018) denilen yeni bir jargon literatüre dahil olmuştur. Artık doktora sadece üniversiteye bilim insanı yetiştirmemekte aynı zamanda kamu ve özel sektöre de nitelikli iş gücünü dahil etmek bağlamında transfer edilebilir becerilerin artması için hem kamuda hem özel sektörde lisanüstü eğitim desteklenmektedir. Buna göre mevcut geleneksel danışmanlık ilişkileri gözden geçirilip yeni bir danışmanlık formunun ortaya çıkartılması gerekmektedir. Bu bağlamda akademiye mevcut olan hiyerarşik ilişkiyi bazen ikili yetişkin

düzlemine getirmede ve bu süreçleri daha yetişkin iletişim modelinde yönetmede koçluk yetkinlikleri oldukça önemli bir araç olmaktadır. Farklı bir ifadeyle ebeveyn çocuk ilişkisine dayalı bir danışmanlık ilişkisinden yetişkin iletişim modeline geçilmesine ve yeni oluşan demografik yapıya daha verimli danışmanlık yapılmasına lisansüstü süreçlerde metodolojik ve çözüm mekanizması olarak koçluk önemli düzeyde katkı sağlayacaktır.

## 5. Sonuç

Bu çalışma kapsamında dünyada ve özellikle Türk akademisinde lisansüstü süreçlerde karşılaşılan yapısal ve bireysel problemler incelenmiştir. Genellikle yapılan çalışmalar öğrencinin dışındaki durumları göz önüne alan problemlere ve bu noktada geliştirilecek çözüm önerilerine odaklanmaktadır. Lisansüstü süreçlerin bireysel kanadındaki problemlere yapısal problemlere kıyasla daha az önem atfedilmekte olduğu görülmüştür. Bu kapsamda bireysel tarafa yönelik çözüm önerileri de yetersiz kalmaktadır. Çünkü henüz tam olarak bu sorunun varlığı gereken önemi kazanamamıştır. Dolayısıyla öncelikle bireysel problemlerin ve bireysel becerilerin gelişimine yönelik bir farkındalık gelişimi ve bu doğrultuda geliştirilecek çözüm önerileri lisansüstü süreçlerin etkin ve verimli geçmesini sağlayacaktır.

Bu çalışmada mevcut lisansüstü süreçlerde bahsedilen olası sorunlara yönelik alternatif bir iletişim/destek/çözüm metodolojisi olarak akademik koçluğun/lisansüstü süreç koçluğunun olası katkısının ne olabileceği üzerinde durulmuştur. Uluslararası literatürde yapılan çalışmalar, akademik koçluğun öğrencinin iletişim becerilerini besleyecek şekilde kişiye bir gelişim süreci sunarken özellikle danışmanla kurulan ilişki bağlamında mevcut yapısal problemlere çözüm olarak pozitif bir katkı sunduğunu göstermektedir. Yine öğrencinin aktif bir özne olduğunun bilincine varmasıyla süreç esnasında karşılaşılan yapısal problemleri çözme veya bu problemleri yönetme becerilerini geliştirmesi akademik koçluğun bir diğer önemli çıktısıdır.

Bireysel problemler şeklinde belirlenen konular üzerinde akademik koçluk; lisansüstü öğrencilerin kendilerine

yönelik artan farkındalıkları sayesinde özellikle profesyonel becerilerinde gelişme, zaman yönetimi becerileri, yazma becerilerini geliştirme, motivasyon çerçevelerini anlama ve motivasyonlarını sürdürülebilir hale getirme, süreçlerini sabote eden düşünce yapılarını farketme, mükemmelliği ve ertelemeyi aşma, üretkenlik geliştirme, rezilyans becerilerin geliştirerek onların iyi olma ve zihinsel sağlıklarına pozitif katkıda bulunacaktır. Önemli bir problem olan akademi ve özel hayat dengesi hususunda akademik koçluk; lisansüstü süreç dışındaki hayatlarında da kişilerin kendilerine, ailelerine ve sosyal hayatlarına zaman ayırma, ders çalışırken aynı zamanda bir işte çalışabilme ve uzun vadede planlamaya dayalı kariyer gelişimini de mümkün hale getirecektir. Dolayısıyla akademik koçluk öğrencilerin sadece profesyonel akademik hayatına değil aynı zamanda kendilik ve iyi olma durumlarına da fayda sağlayacaktır. Öğrenme ve yoğun stres arasındaki negatif ilişki göz önünde bulundurulduğunda akademik koçluğun yaratacağı faydalar daha anlamlı hale gelecektir. Yine bireysel bir koç tarafından verilen koçluk desteğinin yanı sıra değişen eğitim durumlarını daha iyi yönetebilmek bağlamında koçluk yetkinlikleri temelli akademik danışmanlığın da akademik süreçlerin etkililiğini ve verimliliğini artıracak ifade edilebilir.

Lisansüstü süreçlerde bu tarz sosyal destekler hem ülkenin ekonomik açıdan hem de bireylerin zihinsel ve psikolojik iyi oluş hallerine yapacağı hizmet bakımından kaynakların ve beşerî sermayenin etkili ve verimli yönetilmesine yardımcı olacaktır. Ancak maalesef ki mevcut destekler söz gelimi üniversitelerde henüz yeni oluşturulmaya başlanmış kariyer departmanları bu problemleri henüz merkeze alamamaktadır. Bu bağlamda söz konusu bu çalışmada mevcut literatürden hareketle, yapılan çalışmalarda tespit edilen problemlere yönelik bir çözüm mekanizması veya bir metodoloji olarak akademik koçluğun/lisansüstü süreç koçluğunun anlamlı olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin kendi değişiminin ve dönüşümünün sorumluluğunu aldığı kendi içsel kaynaklarına yöneldiği, bu kapsamda geliştireceği beceriler lisansüstü eğitimini sadece akademik becerilerin kazanıldığı bir yer değil, aynı zamanda bireysel dönüşümün de sağlıklı bir şekilde öğrenildiği ve deneyimlendiği bir yer haline getirecektir.

## Kaynakça

- Ahern, K. & Manathunga, C. (2004). Clutch-Starting stalled research student, *Innovative Higher Education* 28(4):237-254, September.
- Akbulut, H. İ., Çepni, S. & Şahin, Ç. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 50-69.
- Andreanoff, J. (2016). Issues in conducting quantitative studies on the impact of coaching and mentoring in higher education, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10, 202-216.
- Arastaman, G., Uslu, O., Arslan, S. S. & Gülsoy Kerimoğlu, P. N. (2020). Eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisi olmak: Lisansüstü öğrencilerin bakış açısından fenomenolojik bir inceleme. *Egi-*

timde Nitel Araştırmalar Dergisi – *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1323-1346.

- Ayas, A., & Kala, N. (2007). Danışman- lisansüstü öğrenci ilişkisinde beklentiler ve karşılaşılan problemler. III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu. 17- 20 Ekim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Azad, A. & Kohun, F. (2007). Dealing with social isolation to minimize doctoral attrition – a four stage framework, *International Journal of Doctoral Studies*, Volume 2, 33-49.
- Bair, C. & Haworth, J. (2004). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research higher education. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* 19 (481-534). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Bakioğlu, A. & Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: yönetim için göstergeler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 9-18.
- Balı, O. & Dönmez, B. (2018). Eğitim bilimleri anabilim dalı doktora öğrencilerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19/3 (December) 284-309.
- Balkıs, M., Durdu, E., Buluş, M. & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Ege Eğitim Dergisi, (7) 2, 57-73.
- Barnes, B. J. & Randall, J. (2012). Doctoral student satisfaction: an examination of disciplinary, enrollment, and institutional differences. *Res High Educ* 53, 47-75.
- Can, G. & Walker, A. (2011). "A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing," *Research in Higher Education*, vol. 52, no. 5, pp. 508- 536.
- Capstick, M.K., Harrell-Williams, L.M., Cockrum, C.D. et al. (2019). Exploring the effectiveness of academic coaching for academically at-risk college students. *Innov High Educ* 44, 219-231 <https://doi.org/10.1007/s10755-019-9459-1>
- Carmel, R. G. & Miller, W. P. (2015). Mentoring and coaching in academia: Reflections on a mentoring/coaching relationship, Vol 13, Issue 4. 479-491.
- Downey, M. (2003). *Effective Coaching: Lessons from Coaches' Coach*, Texere Publishing.
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye'de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 281-297.
- Ezebilö, E. E. (2012). Challenges in post graduate studies: Assessments by doctoral students in Swedish university. *Higher Education Studies*, 2(4), 49-57.
- Fillery-Travis A. & Lane, D. (2006). Does coaching work or are we asking the wrong question? *International Coaching Psychology Review* Vol. 1 No. 1 April, 23-26.
- Geber, H. (2010). Coaching for accelerated research productivity in Higher Education, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Vol. 8, No. 2. 64-78.
- Grant, A. M. (2001). *Towards a psychology of coaching*. Coaching Psychology Unit, School of Psychology, University of Sydney, New South Wales, Australia.
- Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health, *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(3), 253-263.
- Grant, B. & Graham, A. (1999). Naming the game: Reconstructing graduate supervision. *Teaching in Higher Education*, 4 (1), 77-89.
- Green, K. E. & Raymond, Kluever, C. (1997). The dissertation. barriers scale, The annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, March.
- Green, K. E. (1995). Academic procrastination and perfectionism: a comparison of graduates and ABDs. Paper presented at the American Educational Research Association Symposium, April 18-22, 1995, San Francisco, CA.
- Green, S., Grant, A. & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2, 24-32.
- Griffiths, K. E. (2005). Personal coaching: A model for effective learning, *Journal of Learning Design* 1(2), February, 55-65.
- Godskesen, M. & Kobayashi, S. (2016). Coaching doctoral students – a means to enhance progress and support self-organisation in doctoral education, *Studies in Continuing Education*, 38:2, 145-161, DOI: 10.1080/0158037X.2015.1055464.
- Günay, D. (2018). Türkiye'de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1 (2) , 71-88 . DOI: 10.32329/uad.450965.
- Hakro A. N. & Mathew, P. (2020). Coaching and mentoring in higher education institutions a case study in Oman, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 9: 3, DOI: 10.1108/IJMCE-05-2019-0060
- Hargrove, R. (1995). *Masterful coaching: extraordinary results by impacting people an the way they think and work together*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargrove, R. (2003) *Masterful coaching (revised edition)*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- HECACADEMY, 2021. [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/happiness\\_in\\_uk\\_post-graduate\\_research\\_in\\_uk\\_heis\\_2013-2015\\_v1.1.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/happiness_in_uk_post-graduate_research_in_uk_heis_2013-2015_v1.1.pdf) (Erişim Tarihi: Mart, 2021).
- ICF, (2021). [https://www.icf-turkey.org/wp-content/uploads/2020/11/2020-ICF-K%C3%BCresel-Ko%C3%A7luk-Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1\\_%C3%96zeti\\_T%C3%BCrk%C3%A7e.pdf](https://www.icf-turkey.org/wp-content/uploads/2020/11/2020-ICF-K%C3%BCresel-Ko%C3%A7luk-Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1_%C3%96zeti_T%C3%BCrk%C3%A7e.pdf) (Erişim Tarihi: Mart, 2021).
- Ioanna, I., Lech, A., & Barnes, V. (2016). *Coaching in higher education, Coaching in Professional Contexts*, (Ed). C. Van Nieuwerburgh, London: Sage, ss. 145-158.
- Ives, G. & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: PhD students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30 (5), 535-555.
- Jairam, D. & Kahl, D. H. Jr. (2012). Navigating the Doctoral Experience: The Role of Social Support in Successful Degree Completion", *International Journal of Doctoral Studies*, Volume 7, 311-329.
- Joseph, S. & Bryant-Jefferies, R. (2007). Person centred coaching psychology. In S. Palmer. and A. Whybrow (Ed.), *Handbook of Coaching Psychology*, 211-228. East Sussex: Routledge.
- Kağan, M. (2009). Determining the variables which explain the behavior of academic procrastination in university students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42, 113-128.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114
- Karadağ N. & Özdemir, S. (2017). Türkiye'de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, 267-281.
- Kaya, S., Sezgin, G. & Kavcar, N. (2005). Eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitimin öğrenci ve öğretim üyesi açısından değerlendirilmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 321-326.
- Kearns, H., Gardiner, M., & K, Marshall. (2008). Innovation in PhD completion: the hardy shall succeed (and be happy!) *Higher Education Research & Development*, Vol. 27, No. 1, March, 77-89.
- Keane, M. (2016). Coaching interventions for postgraduate supervision courses: promoting equity and understanding in the supervisor-student relationship, *South African Journal of Higher Education*, Volume 30, Number 6, 94-111.
- Kimsey-House, L., K. Kimsey-House, H. Sandahl & P. Whitworth. (2011). *Co-active coaching*. London and Boston: Brealey Pubis-

- hing.
- Koçluk Mesleği, (2021). [https://ailevecalisma.gov.tr/media/3232/kocluk\\_meslegi.pdf](https://ailevecalisma.gov.tr/media/3232/kocluk_meslegi.pdf). (Erişim tarihi: Mart, 2021).
- Korkut, M., Muştan, T. & Yalçınkaya, M. (1999). Araştırma görevlilerinin sorunları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 5(1), 19-3, 56(3), 365-377.
- Ku, H.-Y., Lahman, M. K. E., Yeh, H.-T. & Cheng, Y.-C. (2008). Into the academy: Preparing and mentoring international doctoral students. *Educational Technology Research and Development*, 56(3), 365-377. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9083-0>.
- Kurnaz, M. A. & Alev, N. (2009). İlköğretim ve ortaöğretim lisansüstü öğrencilerinin ders seçimi yaklaşımları ve ilgili sorunları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 28-52.
- Laura, G. L. & De Wilde, J. (2018). The impact of coaching doctoral students at a university in London, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Vol. 16 (2), 55-68.
- Le Roux, I. (2018). Coaching as support for postgraduate students: A case study. *SA Journal of Human Resource Management/SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur*, 16(0), a939.
- Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate?, *Studies in Higher Education*, 43:5, 878-890.
- Lech, A. M., van Nieuwerburgh, C., & Jalloul, S. (2017). Understanding the experience of PhD students who received coaching: an interpretative phenomenological analysis, *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 60-73.
- Li, S. & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph.D. supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526.
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the Ivory Tower: the causes and consequences of departure from doctoral study*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research, *Studies in Higher Education*, 30:2, 137-154.
- MacLennan, N. (1999). *Coaching and Mentoring*, Hampshire: Gower.
- Meydan, G. (1994). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne kayıtlı lisansüstü öğrencilerin sorunları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McAlpine, L. & McKinnon, M. (2013). Supervision – the most variable of variables: student perspectives, *Studies in Continuing Education*, 35:3, 265-280.
- McCarthy, G. (2012). The case for coaching as an approach to addressing challenges in doctoral supervision. *International Journal of Organisational Behaviour*, 17 (1), 15-27.
- Mühlberger, M.D., & Traut-Mattausch, E. (2015). Leading to effectiveness: Comparing dyadic coaching and group coaching. *Journal of Applied Behavioural Science* 5(2), 198-230.
- Middleton, J. (2015). *Cultural intelligence: CQ: The competitive edge for leaders crossing borders*. London: Bloomsbury.
- Lynn, N., Cook, J. & Ross, C. (2018). Adopting coaching for doctoral supervision: opportunities and challenges for HRD, *Human Resource Development International*, 1-27.
- Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 199-222.
- Özmen, Z. M., & Aydın Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Passmore, J. & Brown, A. (2009). Coaching non-adult students for enhanced examination performance: a longitudinal study. *Coaching: An International Journal of Theory, Practice and Research*, 2, 54-64.
- Platon, Diyaloglar, Çev. Teoman Aktürel, Remzi Kitabevi, 2020.
- Pyhäntö, K., Toom, A., Stubbs, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of Becoming a Scholar: A Study of Doctoral Students' Problems and Well-Being, *ISRN Education*, October (2), 1-12.
- Ryan, R., Deci, M. & L, Edward. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol 55(1), Jan. 68-78.
- Sarıkaya Aydın, K., & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17- 38.
- Sayan, Y. & Aksu, H. H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi – Balıkesir Üniversitesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 59-66.
- Schulz, B. (2008). The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge, *NAWA Journal of Language and Communication*, June.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 125-137.
- Suna, Ç., Karadağ, R. & Selanik Ay, T. (2007). Yüksek lisans programı öğrencilerinin bilimsel araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Eskişehir.
- Theeboom, T., Beersma, B. & van Vianen, A. E. M. (2014). Does coaching work? - A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.837499>
- TÜİK, 2021. [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr) (Erişim Tarihi: Mart, 2021).
- Ünal, Ç. & İltar, I., (2010), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime Olan Tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 147- 164.
- Van Hout, H. (1991). A casual model for assessing problems of Dutch research assistants (PhDStudents). Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Boston.
- Van Nieuwerburgh, C. (2012). Coaching in Education: An overview. C. Van Nieuwerburgh (Ed.), *In Professional coaching series. Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*, (3-23), Karnac Books.
- Wadesango, N. & Machinggambi, S. (2011). Post graduate students' experiences with research supervisors. *Journal of Sociology and Anthropology*, 2(1), 31-37.
- Wats, M. & Wats, R. K. (2009) Developing soft skills in students, *International Journal of Learning*. Vol. 15 Issue 12, 1-10. Graphs.
- Wilson, J. & James, W. (2022) Ph.D. partnership: effective doctoral supervision using a coaching stance, *Journal of Further and Higher Education*, 46:3, 341-353, DOI: 10.1080/0309877X.2021.1945555
- World Rankings, 2021. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>. (Erişim Tarihi: Mart, 2021).
- Wright, T. (2003). Postgraduate research students: people in con-





- text?, *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 31, no. 2, 209–227.
- Wright, L. (1990). Full time teaching and the ABD phenomenon. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Chicago, IL.
- Yesil, R. & Şahan, E. (2016). Candidate teachers' reasons for academic procrastination. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 219-236.
- YÖK, 2021. <http://www.yok.gov.tr/uak/yonetmelikler/lusonav.pdf>.
- (Erişim Tarihi: Mart, 2021).
- Zhao, C., Golde, C. M. & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: how advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction", *Journal of Further and Higher Education*, 31:3, 263-281.
- Zeus, P. & Skiffington, S. (2002). *The coaching at work toolkit: A complete guide to techniques and practices*. Sydney: McGraw Hill.

# Labor Market Effects of State Universities in Turkey

## Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin İşgücü Piyasası Etkileri

Serkan Değirmenci<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Muğla, Türkiye

**Orcid:** S. Değirmenci (0000-0002-5007-1304)

**Abstract:** Higher education plays a vital role in the regional development of countries. As the principal institutions of higher education, universities can create externalities through knowledge transfers and expenditures. These externalities enhance regional development via different channels. This paper particularly considers the labor market channel and focuses on the relationship between local universities and regional labor market performances in Turkey. To this end, the microdata of the 2006 Household Labor Force Survey executed by the Turkish Statistical Institute and the Student Selection and Placement Center statistics are employed, and empirical analyses are done through logit regression models. As a result, it is found that a positive relationship between both the existence and qualities of local universities and labor force participation. Therefore, increased labor force participation is expected to lead to higher regional income and enhanced long-term development.

**Keywords:** higher education, local universities, labor force participation, regional development

**Özet:** Yükseköğretim, ülkelerin bölgesel kalkınmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yükseköğretimin temel kurumları olan üniversiteler, bilgi transferi ve harcamaları yoluyla dışsallıklar yaratabilirler. Bu dışsallıklar, farklı kanallar aracılığıyla bölgesel kalkınmayı artırmaktadır. Bu makale özellikle işgücü piyasası kanalını ele almakta ve Türkiye'deki yerel üniversiteler ile bölgesel işgücü piyasası performansları arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bu amaçla Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yürütülen 2006 Hanehalkı İşgücü Araştırması mikro verileri ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi istatistikleri kullanılmış ve logit regresyon modelleri ile ampirik analizler yapılmıştır. Yerel üniversitelerin hem varlığı hem de nitelikleri ile işgücüne katılım arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Artan işgücü katılımının uzun vadede daha yüksek bölgesel gelire ve gelişmiş kalkınmaya yol açması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** yükseköğretim, yerel üniversiteler, işgücüne katılım, bölgesel kalkınma

## 1. Introduction

The importance of the regional development problem does not change much, even if the economic policies substantially vary in developing and developed countries over time. Balanced regional development is a desirable objective in the national policy agendas of many countries.<sup>1</sup> To this purpose, the market mechanisms alone are usually considered inadequate to enhance the development level of lagging regions. So, the government's initial role is inevitable and crucial in these regions. Public investments in infrastructure and superstructure aim to provide primary needs and create the necessary business environment. These range from major infrastructures (e.g., electricity, roads, irrigation canals) to other institutions (e.g., hospitals, schools). However, especially in

developing countries, the regional distribution of these investments can be skewed. This unequal distribution creates disparities initially. Then, it is expected for the region to develop by itself, either using its resources or attracting the attention of entrepreneurs and investors for profitable opportunities.

Nevertheless, this process does not run smoothly and simultaneously in all regions due to relative disadvantages of the regions (e.g., climatic or geographical handicaps, the inadequacy of skilled labor, the cost of unskilled labor, and security). These suppress the externalities of public investments and deepen regional economic disparities. Moreover, the reflections of these inequalities on other development indicators also signal various problems.

<sup>1</sup> It is commonly accepted that regional inequalities hinder to provide economic development and wealth in a given country. Regional inequalities primarily indicate an inefficient economy (Filiztekin, 2008).

Government initiative again plays a leading role and makes additional complementary investments for new infrastructures and institutions to foster externalities. Local state universities are one of those investments. The contributions of universities to regional development are multi-dimensional. While their educational outcomes are generally discussed within the context of human-capital formation,<sup>2</sup> some economic effects they created are also considered mainly in the literature, namely knowledge and expenditure effects.<sup>3</sup> These empower the roles of universities in the local areas.

Moreover, they contribute to regional attractiveness and provide the region's openness to the rest of the world. They also contribute to new firms' formation (i.e., university-industry collaborations) and increase the qualifications of the local laborers.<sup>4</sup> Therefore, various channels or mechanisms are possible for universities' contributions to regional development.

Turkey is worth investigating the links between higher education and regional development because of its specific regional dynamics. The West-East disparity is a distinct historical and structural feature of Turkey.<sup>5</sup> The West side of Turkey is more developed and affluent than the East.<sup>6</sup> However, East regions do still experience a lack of public investments such as schools and hospitals. Even if these investments are made in those regions, the inadequacy of skilled labor hinders the persistence of essential services. Therefore, there are noticeable gaps between East and West regions regarding household income levels and living standards. Under these conditions, internal migration from East-rural to West-metropolitan areas becomes inevitable. Herein two significant problems arise. One of them is the inadequate absorption capacity of West labor markets, so the integration problems of these migrants arise in the West urban areas.

Another problem is about the remaining population in the East. Although the migrants keep their connection with rural, this is insufficient to transfer their enough income. In addition to the flow of unskilled labor, brain drain also does happen in big cities. Therefore, potential skilled labor has gone for good and all. This situation creates a structural dispersion between the West and East labor markets. At that point, local universities are expected to resurgence the regional labor markets and eliminate severe skill and income gaps. In one sense, universities are partially and implicitly assigned for the convergence aim in economic and social-cultural issues.

However, the first question here is through which channel or mechanism higher education contributes to regional development in Turkey.

This study focuses on the regional labor markets as a source of disparities, and the contribution of universities is assessed from that perspective.<sup>7</sup> Many studies consider universities' innovation or technology creation features for regional development in the literature.<sup>8</sup> These objectives seem not feasible for Turkey as of 2006 but are expected to be in the long run.<sup>9</sup> Nevertheless, in the short-run, higher education in the local universities has a critical outcome, partially to graduate a skilled and productive labor force. Overall, the existence of the universities is expected to improve the labor market performance of the region, i.e., the labor force participation rate (LFPR) or employment rate should be higher, and the unemployment rate should decrease over time. The second question arises: Which factors should be considered in the higher education system to take the signals of those improvements? Is the quality versus quantity of universities determinant for high labor force market performance?

This study argues that the existence and the number of universities are more significant at the initial stages of development. However, the quality of universities gets increasingly important when the region reaches a certain level of income per capita and wealth. The underlying thought for this gradual reasoning is the effects of externalities in the short and long run. In the first stage, universities can create an immediate expenditure effect by constructing the campus buildings, buying office equipment, and employing officials and academic and administrative personnel. These generate demand in the local commodity and service markets and income. Then, as the university improves, quality will become the primary concern in the second stage because the persistence of skilled labor generation in the regional context depends on the university's production of qualified knowledge (research) and skilled labor. These are the long-term aims.

In line with these arguments, the objectives of this paper are to

- explore the contributions of higher education to regional development.
- outline the contribution channels of higher education to regional development.

<sup>2</sup> See Polat (2017).

<sup>3</sup> See Newlands (2003).

<sup>4</sup> The changing patterns of skill demand in the labor markets foster the roles of universities, especially in terms of lifelong learning processes.

<sup>5</sup> For spatial and historical reasons, see Doğruel and Doğruel (2003, p. 6).

<sup>6</sup> According to a World Bank (2008) report, regional disparities run mainly along the east-west axis in Turkey. "Advanced" regions (those with an average income per capita higher than 75 percent of the national average) include Marmara, Aegean, Mediterranean, and Central Anatolia, while the remaining three regions, Eastern Anatolia, Southeastern Anatolia, and Black Sea, are classified as "lagging" (WVB 2008, p. 29).

<sup>7</sup> Differences in labor productivity are the key determinants of regional disparities, accounting for 88 percent of differences in per capita regional incomes in Turkey (WVB 2008, p. 30).

<sup>8</sup> See Benneworth & Fitjar (2019), Goddard et al. (2012), Harrison & Turok (2017), and Thomas et al. (2021).

<sup>9</sup> For the recent studies, see Baycan & Arkali Olcay (2021), Ranga et al. (2016), Ünlü et al. (2022), and Ünsal (2019).

- focus on local universities' effects on the regional labor markets in Turkey.
- empirically analyze the relationship between the local universities and the labor force participation in Turkey.

Accordingly, this paper explores the impacts of local state universities on the regional labor market outcomes estimating the existence and quality of universities on the labor market participation behaviors of individuals through logit regression models by using the microdata of the 2006 Household Labor Force Survey executed by the Turkish Statistical Institute and the Student Selection and Placement Center statistics.

The paper constitutes the following components: Section 2 provides a short review of the literature on the role of higher education in regional development and brings some empirical examples forward. Section 3 presents an overview of the regional labor market disparities in Turkey. Section 4 presents the data and methodology. Section 5 displays the empirical results. Finally, the paper ends with conclusions.

## 2. The Role of Higher Education in Regional Development – A Literature Review

Many authors have underlined the several roles of universities in regional development from different perspectives.<sup>10</sup> Generally, higher education is accepted as a significant social, economic, and cultural development indicator. So it is because expectations from universities are not only limited to educational outcomes but also related to their economic, social, cultural, and even political effects. However, accurate measuring for all these effects is impossible.<sup>11</sup> Therefore, studies in the literature with different approaches benefit from some proxies and focus on one or two dimensions of development. This section makes a short survey of that literature and gives some empirical examples of the prominent roles of higher education institutions in regional development. On the other hand, studies on regional labor market disparities are reviewed here to make their roles more explicit.

Akbari (1996) asks whether the provincial effect on earnings arises because of interprovincial differences in educational quality or working environment. He utilizes Mincer's standard human capital earning model (1974) to measure systematic provincial earning differences among

individuals and concludes that persistent earnings differences among Canadian provinces may be primarily due to differences in the working environment among provinces. Besides, the author compares various measures of educational quality for Canadian provinces, but he could not find any significant pattern for these measures.<sup>12</sup>

Cassia & Colombelli (2008) focus on the role of universities as the primary sources of knowledge spillovers and explores the effects of universities on individual firms' growth. They concentrate on UK public companies in the Alternative Investment Market (AIM)<sup>13</sup> and use Gibrat's Law of Proportionate Effects Model in their empirical analyses. Authors find that universities' knowledge input and output are essential determinants of the growth of entrepreneurial firms listed on the AIM.

Chakrabarti and Lester (2004) point out the alliances between firms and universities in their study, namely "Regional Economic Development: Comparative Case Studies in the US and Finland." Authors emphasize the increasing budgetary challenges of universities and argue that universities search for ways to expand their roles. Thus, their research questions deal with the changing role of universities in knowledge generation, diffusion, and implementation. Comparing four technological universities from the US and four technical universities from Finland, they observe that universities play significant roles in local and regional economic development. Their major implication is the necessity of policies considering the complexity and diversity of university-industry interactions.

However, the empirical evidence about the spillover effects of the research activities in universities and the reflection of these activities in the markets, and innovations, has a mixed record. Faggian & McCann's (2006) study for Great Britain finds little evidence in favor of direct spillovers between university research and regional innovation. Instead, they find that the primary role of the universities seems to be an attractor which brings potential high-quality undergraduate human capital into a region.

Although the importance of human capital is considered one of the major engines of regional development<sup>14</sup> without dispute, and higher education is seen as a critical determinant for the persistent performance of regional labor markets, some empirical studies can give unexpected results. In one of these studies, Di Liberto (2008), the connection between growth and human capital is studied within a convergence regression for the panel of Italian regions. According to a significant finding of the author, increased education seems to contribute

<sup>10</sup> See Bramwell & Wolfe (2008), Caniels & van den Bosch (2011), Cassia & Colombelli (2008), Charles (2001), Chakrabarti & Lester (2004), Çetin (2007), Dalğar (2009), Drucker & Goldstein (2007), Faggian & McCann (2006), Garrido-Yserte, R. & Gallo-Rivera, M. T. (2010), Peer & Parker (2016), Trippi, et al. (2015).

<sup>11</sup> Booth & Jarret (1976, p. 566) stated that there are some economic impacts of universities that are not measured by the models. These factors are, generally, long-range effects that are difficult, if not possible, to measure. For example, the measurement of the university's role in upgrading the region's manpower skills, or its role as an industrial location factor is not attempted. See also Vyrostova & Vyrost (2007).

<sup>12</sup> These measures are the salaries of elementary school teachers and per pupil expenditures by governments at the elementary school level but no significant patterns were found for these other measures (Akbari, 1996, p. 339).

<sup>13</sup> Authors describe this market as a secondary market dedicated to young and growing companies in both science and non-science based industries. They state that they investigated the growth determinants of 231 listed firms which have gone public during the period going 1995 to 2006 (Cassia & Colombelli, 2008, p. 455, 459).

<sup>14</sup> See Florida et al. (2008).

to growth only in the South side of Italy. Interestingly enough, Di Liberto (2008) finds that only primary education in the South is important, while tertiary education has a negative effect on regional growth. Therefore, the author concludes that Italian regions are still far from being able to capture the positive returns from higher levels of education.

Drucker & Goldstein's (2007) article has a different aim than others. They review the methodologies and approaches used to examine the influence of research universities on regional economic development outcomes. In their review, the authors concentrated on the methodological advantages and shortcomings of four significant research designs: single-university impact studies, knowledge production functions, and cross-sectional or quasi-experimental designs. Their main implication is that university activities, particularly knowledge-based activities such as teaching and basic research, have substantial positive effects on various measures of regional economic progress.

In addition to evidence for the direct effects of universities on regional development, the labor market channel is also considered in several studies as a source of regional economic disparities (OECD, 2005). Some studies are reviewed below.

Estevao (2002) analyzes the regional labor market disparities in Belgium. He initiates the study by observing that regional labor market discrepancies have been widening in Belgium in the last two decades, which is evident with particular demographic groups. Estevao (2002) holds the lagging areas responsible for the poor labor market performance relative to the EU, and he thinks these areas will be the reasons for the non-achieving of Lisbon Summit's objectives.

Additionally, Estevao (2002) summarizes the main policy issues in Belgium: how best to attract firms to high-unemployment areas and labor to low-unemployment areas. The author links regional differences in the labor markets to poor job matching, wage compression, and low labor mobility. He uses a structural VAR analysis, showing that Belgium tends to be less sensitive to labor demand shocks.

A similar work is done by Luo (1997) for Croatia. In that study, the author focuses on the role of individual and regional structural characteristics. Using labor force survey data, Luo (1997) explores the labor market performance in Croatia at the national and regional levels. He reaches the results that one's characteristics (age, education, gender) and where s/he works play a role in his or her employment and earnings. In other words, regional differences in employment and earnings are reduced to

a large extent when accounting for differences in individual characteristics. According to the simulation analyses in the paper, improving human capital endowment and adjusting the labor market structure are critical to rebalancing regional development and enhancing total welfare in Croatia.

Oyelere (2007) is one of the most interesting studies in regional labor market disparities literature. In this paper, the author investigates the claims of geographical regional disparities in labor market outcomes using survey data from Nigeria between 1996 and 1999. The study's null hypothesis is that there are no significant regional differences in labor market outcomes in Nigeria. According to the results, similar mean incomes across regions in Nigeria were found, and returns to education were not statistically different for Northern and Southern Nigeria. Given these results, Oyelere (2007) states that the null hypothesis cannot be rejected. This means there is no evidence of significant disparities in labor market outcomes across regions in Nigeria. This is a surprising finding for an African country.

In the subsequent section, regional labor market disparities in Turkey are considered in depth. The Household Labor Force Survey (HLFS) data for 2004-2008 and the news releases of TURKSTAT regarding both provincial and regional labor market statistics will be employed for descriptive analyses of the next section. Throughout the study, all regional analyses are based on the Nomenclature of Units for Territorial Statistics (NUTS) 2 level. Then, in the fifth section, the empirical analyses considering local universities' existence and qualities will be done to describe regional labor market disparities. Therefore, the role of universities on a given indicator of regional labor market performances is expected to be clarified.

### 3. Regional Labor Market Disparities in Turkey

The existence of regional labor market disparities is historically evident in Turkey. In this section, these disparities are described and assessed using labor market indicators employing recent TURKSTAT data at the NUTS 2 level.<sup>15</sup>

Annex 2 summarizes the primary labor market indicators of 26 statistical regions in Turkey. According to that table, the most populous region is İstanbul.<sup>16</sup> Kastamonu has the lowest non-institutional population, with 721 thousand of persons among NUTS 2 level regions. This order does not change much for the working-age population (15+). However, the ranking of regions for the components of this potential active population is considerably different.<sup>17</sup> The proportion of the labor force to the working-age population is the highest in the Trabzon region (61.1 percent) and the lowest in the Mardin region (30.7 percent).<sup>18</sup>

<sup>15</sup> The statistical regions of Turkey at NUTS 2 level are shown in Annex 11.

<sup>16</sup> Moreover, İstanbul has the highest population density with 2.444 persons. This information is based on the results of 2008 population census. (TURKSTAT, Press Release, 26.01.2009)

<sup>17</sup> According to the definition of ILO, the working age population is divided into persons in the labor force and persons not in the labor force.

<sup>18</sup> See Annex 4 for the regional patterns from 2004 to 2008.

In detail, Rize (66.3 %), Gümüşhane (65.4 %), and Artvin (62.5 %) were the provinces having the highest labor force participation rates, respectively, and the provinces having the lowest labor force participation rates were Diyarbakır (26.9 %), Siirt (27.2 %) and Şırnak (29.8 %) within 95 % confidence intervals.<sup>19</sup> In three metropolises, İstanbul, Ankara, and İzmir, labor force participation rates are also below the country average, even if their working-age population shares are above the average.<sup>20</sup>

Annex 2 also comprises the employed and unemployed persons' data by region. According to the levels, İstanbul is the region that employs the highest number (18.5 % of overall employment). However, the relatively highest employment rate is in the Trabzon region, and the lowest is in the Mardin region. Therefore, the unemployment rate is the highest in the Mardin region (17.4 %). The regional ranking of this ratio is mixed and does not provide to make a clear-cut dichotomy for geographical location.

In Annex 3, the abovementioned three leading labor market indicators are decomposed by sex for 26 regions. Although the Trabzon region has the highest participation rate in total, the highest male participation rate belongs to the Antalya region. The lowest rate for males is in Şanlıurfa. However, in female participation rates, Trabzon is the leading region. That means the Trabzon region partially owes its first place in participation rates to its female labor force. A further investigation reveals the sources of this situation clearly. 40 % of all employed persons in that region are females, and nearly 79 % work in agriculture. Moreover, 64 % of these female agricultural laborers are unpaid family workers. Another interesting region within that context is İstanbul. Although İstanbul is Turkey's most economically active region, female labor force participation is substantially low there. The reasons behind this fact primarily lie in the labor market integration processes of migrants. Especially women, who care for their families and deal with only agricultural activities in the rural East, find themselves at home in the urban West. Nevertheless, this subject is still open to discussion and needs further research.

Unemployment rate statistics in Annex 3 also give essential signals for the disparities of regional labor market performances. Beyond doubt, unemployment is a common problem for all regions of Turkey. In this regard, Filiztekin (2007) notes that widening regional gaps and persistent unemployment differentials while unemployment is increasing at the national level. Mardin, Adana, and Gaziantep are the first three regions with the highest rates of total unemployment.<sup>21</sup> Adana and Gaziantep is

the issue of concern at that point. Intuitively, both regions are expected to have economic vitality with high absorption capacity for unemployed persons. However, Adana has the highest female unemployment rate, and Gaziantep has the highest male unemployment rate among all regions. Two primary reasons for unemployment in the Adana region are migration inflows, mainly from East and South East Anatolian, and the sectoral transformation from agriculture to industry.<sup>22</sup> Another side, although the Gaziantep region has tried to resist the recent economic crisis with relatively high exportation, many industrial firms have decided to shut down due to financial constraints. This should be the primary reason behind the high male unemployment rate in the Gaziantep region. It seems that country-level economic problems affect them. Nonetheless, the unemployment problems of these two regions should be investigated considering specific regional dynamics.

To sum up, Turkey experiences severe labor market dispersions at both provincial and regional levels. Although some regions have transformation problems due to internal sectoral dynamics, some sort of impasses is characterized by nationwide problems.<sup>23</sup> Against these problems, it seems that the market mechanism cannot work perfectly, especially in economic downturns. Under these circumstances, governments need to bring additional measures to circumvent unemployment in the short run and to create persistent job opportunities in the long run. Here the appropriate matching of jobs with the qualifications of labor is crucial. Therefore, education gets more importance in the supply side of the labor market.<sup>24</sup> Even if not the unitary aims of higher education institutions are to graduate students for the labor market, they play a determinant role in students' orientation and educational attainments in getting the right job. Therefore, establishing state universities may ameliorate regional labor market performances in the short run and enhance regional development in the long run. The following section will be an empirical inquiry into these ascribed roles to the universities on the labor market performances and regional development.

## 4. Data and Empirical Method

So far, regional labor market disparities are described utilizing basic statistical tools retrieved from TURKSTAT, and regional labor market indicators of Turkey in the NUTS 2 level are highlighted. In this part of the study, a further step, an empirical investigation of the link between universities and regional development, is initiated, assuming the regional labor markets are sig-

<sup>19</sup> These data are cited from TURKSTAT, Press Release (22.12.2009), namely "Main Labor Force Indicators by Province, 2008". Rize, Gümüşhane, and Artvin are the provinces of Trabzon region. Siirt and Şırnak are of Mardin region. However, Diyarbakır is in the Şanlıurfa region in NUTS 2 level classification.

<sup>20</sup> See Annex 5 for some reason being not in the labor force.

<sup>21</sup> Ağrı is the region with the lowest unemployment rate. It owes this to its low female unemployment and wide agricultural sector (see Annex 6). 92 % of employed women are working in the agriculture.

<sup>22</sup> Despite the fact that female employment in the agricultural sector increased from 57 to 101 thousand persons between 2004 and 2008, female unemployment rates in that regions increased from 19.3 % to 21.3 %. This can be solely explained with an exogenous working age population shock, i.e. migration inflows.

<sup>23</sup> Economic activities still heavily have based on agriculture sector in some regions (see Annex 6).

<sup>24</sup> LFPR increases by high education level, especially for females in Turkey (see Annex 8 and 9).

**Table 1.** Sample Sizes by Region (Non-Student, 15+, NUTS 2)

NUTS2 <sup>a</sup>	Freq.	Percent	NUTS2 <sup>a</sup>	Freq.	Percent
<b>TR10</b> (İstanbul)	39.050	12	<b>TR71</b> (Kırıkkale)	8.869	2,7
<b>TR21</b> (Tekirdağ)	8.005	2,5	<b>TR72</b> (Kayseri)	9.399	2,9
<b>TR22</b> (Balıkesir)	8.926	2,7	<b>TR81</b> (Zonguldak)	7.405	2,3
<b>TR31</b> (İzmir)	18.190	5,6	<b>TR82</b> (Kastamonu)	7.605	2,3
<b>TR32</b> (Aydın)	12.097	3,7	<b>TR83</b> (Samsun)	15.705	4,8
<b>TR33</b> (Manisa)	21.111	6,5	<b>TR90</b> (Trabzon)	11.621	3,6
<b>TR41</b> (Bursa)	16.397	5	<b>TRA1</b> (Erzurum)	7.475	2,3
<b>TR42</b> (Kocaeli)	17.743	5,4	<b>TRA2</b> (Ağrı)	6.901	2,1
<b>TR51</b> (Ankara)	15.487	4,7	<b>TRB1</b> (Malatya)	7.259	2,2
<b>TR52</b> (Konya)	10.963	3,4	<b>TRB2</b> (Van)	8.886	2,7
<b>TR61</b> (Antalya)	9.770	3	<b>TRC1</b> (Gaziantep)	8.673	2,7
<b>TR62</b> (Adana)	14.800	4,5	<b>TRC2</b> (Şanlıurfa)	12.956	4
<b>TR63</b> (Hatay)	11.618	3,6	<b>TRC3</b> (Mardin)	9.679	3
			<b>Total</b>	<b>326.590</b>	<b>100</b>

Source: HLFS Micro Data, TURKSTAT (2006)

a) Provinces in parentheses represent the region.

nificant channels for that. Therefore, universities' human capital formation roles are aimed at testing considering the supply-side indicators of labor markets. To this aim, the Household Labor Force Survey (HLFS) microdata of TURKSTAT and tabulated statistical data of the Student Selection and Placement Center are employed for 2006. HLFS microdata of TURKSTAT gives some essential characteristics of individuals randomly sampled among the non-institutional civilian population. So it just provides information for the individuals on the supply side of the labor market.

The samples used in empirical analyses consist of non-student people among the working-age population (15+) for each NUTS 2 level region (see Table 1). The total sample size is 326.590 individuals.

The major labor supply indicator, namely the labor force participation rate, substantially varies depending on sex in Turkey. The reason is the different determinants of LFP for males and females. Men are generally accepted as household heads and income earners; however, women are seen as homemakers and caregivers in the traditional Turkish family structure. As mentioned in the previous section, the degree of this traditional division of labor within households changes to regions. Therefore, the analysis of LFP needs a gender-sensitive approach. In this respect, samples of regions are separated into male and female subsamples (see Table 2). The number of males is 152.740, and females 173.850 persons in total. These subsamples are drawn from the non-student and working-age populations.

The methodology followed in the empirical analyses of this section is based on a discrete binary choice mod-

el, namely the logistic regression model. This model is appropriate because of the binary nature of the dependent variable in the analyses for labor force participation decisions. An individual decides to participate or not. Furthermore, this provides the flexibility to construct a model using cross-sectional data. The disadvantages of this methodology source from the doubts about sampling issues and omitted variables.<sup>25</sup> Nevertheless, it is convenient for the empirical framework of this study.

The model is specified as

$$[1] \quad L = f(\alpha + \beta X) = 1/[1 + e^{-(\alpha + \beta X)}]$$

where L is labor force participation, X is the vector of determinants of L,  $\alpha$  is a constant, and  $\beta$  is a coefficient vector. The list of independent variables is given in Annex 12. This list categorizes independent variables into individual, household, and regional characteristics. Individual characteristics give some basic personal information, namely sex, age, and education level. Household characteristics are related to the internal features and composition of households, e.g., household size and presence of children below 14 aged in the household. Finally, regional characteristics comprise region dummies and proxy variables for universities.

## 5. Empirical Results

Given the logit model and variables, two specifications are estimated, and marginal effects are computed from them.<sup>26</sup> First, the establishment of new local universities in 2006 is put into the model as a dummy variable (univestab06) and tested whether it is a statistically significant contributor to male and female labor force participation (see Table 3). According to the results presented

<sup>25</sup> See Drucker & Goldstein (2007, p. 34), Isserman et al. (1986, p. 561) for details.

<sup>26</sup> STATA (data analysis and statistical software) is used for all estimations. See Acock (2008), Hamilton (2004).

**Table 2.** Sample Sizes by Region and Sex (Non-Student, 15+, NUTS2)

NUTS2 <sup>a</sup>	Frequency			NUTS2 <sup>a</sup>	Frequency		
	Male	Female	Total		Male	Female	Total
<b>TR10</b> (İstanbul)	18.867	20.183	39.050	<b>TR71</b> (Kırkkale)	4.066	4.803	8.869
<b>TR21</b> (Tekirdağ)	3.859	4.146	8.005	<b>TR72</b> (Kayseri)	4.362	5.037	9.399
<b>TR22</b> (Balıkesir)	4.184	4.742	8.926	<b>TR81</b> (Zonguldak)	3.432	3.973	7.405
<b>TR31</b> (İzmir)	8.697	9.493	18.190	<b>TR82</b> (Kastamonu)	3.571	4.034	7.605
<b>TR32</b> (Aydın)	5.770	6.327	12.097	<b>TR83</b> (Samsun)	7.167	8.538	15.705
<b>TR33</b> (Manisa)	10.014	11.097	21.111	<b>TR90</b> (Trabzon)	5.401	6.220	11.621
<b>TR41</b> (Bursa)	7.879	8.518	16.397	<b>TRA1</b> (Erzurum)	3.408	4.067	7.475
<b>TR42</b> (Kocaeli)	8.459	9.284	17.743	<b>TRA2</b> (Ağrı)	3.053	3.848	6.901
<b>TR51</b> (Ankara)	7.350	8.137	15.487	<b>TRB1</b> (Malatya)	3.300	3.959	7.259
<b>TR52</b> (Konya)	5.111	5.852	10.963	<b>TRB2</b> (Van)	3.717	5.169	8.886
<b>TR61</b> (Antalya)	4.736	5.034	9.770	<b>TRC1</b> (Gaziantep)	3.939	4.734	8.673
<b>TR62</b> (Adana)	6.894	7.906	14.800	<b>TRC2</b> (Şanlıurfa)	5.840	7.116	12.956
<b>TR63</b> (Hatay)	5.311	6.307	11.618	<b>TRC3</b> (Mardin)	4.353	5.326	9.679
				<b>Total</b>	<b>152.740</b>	<b>173.850</b>	<b>326.590</b>

Source: HLFS Micro Data, TURKSTAT (2006)

a) Provinces in parentheses represent the region.

in Table 3, logit estimation results give positive signs for the “univestab06” dummy both in male and female subsamples. This means that establishing new universities in 2006 increases the probability of participation for both males and females in all regions. This is consistent with our early expectations. The primary reasoning behind that positive relationship is associated with the localization of these newly established universities. Although these higher education institutions are old parts of other prominent national universities, their independent establishments enable them to integrate with the local markets and strengthen the regional networks. As a result, they further contribute to the vitalization of the local economy. Despite the lack of a detailed analysis, it can be easily presumed that the expenditure effect at the initial stages of these universities is more dominant than the knowledge effect. However, this effect weakens over time, and the knowledge effect becomes more important than the expenditure effect. Therefore it is expected that the knowledge effect will be influential in the long-run development of regions and create new opportunities for potential labor supply.

Other independent variables also give expected signs after running the estimation. All age dummies are positive and statistically significant. In the sample of males, the likelihood to participate is the highest for the age interval between 25 and 29 with respect to the base category. However, for females, the highest probability is getting at ages between 35 and 39. This finding follows theory (inversed-U-shaped pattern for males and M-shaped pattern for females) and real-life experiences; because men enter into the labor force at younger ages than females. However, females’ discrete entries persist in their later ages due to marriage and childbearing-rearing activities in their 20s’ (see Annex 10).

Education-level dummies also give meaningful results. The highest logits are attained at the university graduation level for both males and females. On the other hand, there are two striking points in these results. One of them is the low marginal effect on males’ high-school graduation. Indeed, this is not surprising when the education system and its perception of labor markets in Turkey are considered. This is because it is almost indifferent being graduated from high school or secondary school unless university graduation is not achieved in Turkey. Even a secondary school graduate participating in the labor force at his/her early age (14-15) is more advantageous than a high school graduate because of long experience. That anomaly makes the high school graduates discouraged and restrains them from participating. This can be the subject of further research. The second striking point is the marginal effect on females’ university graduation level. It is the highest by far with respect to other categories. The nearest category is occupational school graduation. This means that higher education is the only way to guarantee higher participation for females (see Annex 9).

The findings for household characteristics seem to be consistent with the initial expectations. Although being married is an encouraging marital status for males, this is a deterrent factor for females. This is heavily due to the gender-biased distribution of within-household activities. According to the traditional Turkish family structure, men are dominant figures in households and are just responsible for earning income. However, women must do almost everything in the household. Under these circumstances, being double-labor for employed women is an irresistible situation. In line with these handicaps, being a household head for females is negatively related to participation behavior. Female-headed households are formed chiefly due to women’s divorced or widowed status. There are



**Table 3.** Results of Logit Estimations and Marginal Effects by Sex (Specification 1)

Variables	Male		Female	
	lfp	mfx	lfp	mfx
age15_19	1.373*** (0.0383)	0.140*** (0.00242)	0.275*** (0.0283)	0.0506*** (0.00551)
age20_24	2.306*** (0.0363)	0.189*** (0.00164)	0.499*** (0.0229)	0.0954*** (0.00475)
age25_29	2.979*** (0.0371)	0.227*** (0.00158)	0.640*** (0.0220)	0.125*** (0.00474)
age30_34	2.793*** (0.0382)	0.218*** (0.00156)	0.782*** (0.0226)	0.157*** (0.00504)
age35_39	2.445*** (0.0372)	0.201*** (0.00164)	0.944*** (0.0229)	0.195*** (0.00530)
age40_44	2.213*** (0.0328)	0.194*** (0.00169)	0.829*** (0.0215)	0.168*** (0.00486)
primarysch	0.733*** (0.0199)	0.108*** (0.00294)	0.243*** (0.0160)	0.0425*** (0.00283)
secondarysch	1.005*** (0.0263)	0.120*** (0.00250)	0.387*** (0.0248)	0.0729*** (0.00503)
highsch	0.412*** (0.0273)	0.0560*** (0.00334)	0.427*** (0.0252)	0.0812*** (0.00520)
occuphighsch	0.962*** (0.0309)	0.112*** (0.00274)	0.872*** (0.0275)	0.181*** (0.00647)
univ	1.057*** (0.0301)	0.120*** (0.00256)	2.279*** (0.0274)	0.510*** (0.00553)
married	0.748*** (0.0267)	0.127*** (0.00501)	-0.394*** (0.0162)	-0.0711*** (0.00305)
hhhead	0.626*** (0.0283)	0.103*** (0.00495)	-0.297*** (0.0245)	-0.0479*** (0.00369)
phhchildren0_14	0.545*** (0.0165)	0.0812*** (0.00242)	-0.466*** (0.0138)	-0.0799*** (0.00234)
hhsz	0.037*** (0.00341)	0.0056*** (0.000516)	0.041*** (0.00282)	0.0071*** (0.000487)
univstab06	0.123*** (0.0138)	0.0188*** (0.00212)	0.356*** (0.0128)	0.0600*** (0.00209)
Constant	-2.193*** (0.0377)	-	-1.880*** (0.0246)	-
Observations	152740	152740	173850	173850

a) Standard errors in parentheses

b) \*\*\* p&lt;0.01, \*\* p&lt;0.05, \* p&lt;0.1

c) age45+, illiterate, not married, not hhhead, non-phhchildren0\_14, not-univstab06 are base categories

**Table 4.** Results of Logit Estimations and Marginal Effects by Sex (Specification 2)

Variables	Male		Female	
	lfp	mfx	lfp	mfx
age15_19	1.370*** (0.0383)	0.140*** (0.00243)	0.298*** (0.0282)	0.0554*** (0.00556)
age20_24	2.301*** (0.0363)	0.190*** (0.00164)	0.511*** (0.0228)	0.0984*** (0.00477)
age25_29	2.973*** (0.0371)	0.227*** (0.00158)	0.648*** (0.0219)	0.127*** (0.00475)
age30_34	2.786*** (0.0382)	0.218*** (0.00156)	0.785*** (0.0225)	0.158*** (0.00504)
age35_39	2.441*** (0.0372)	0.202*** (0.00164)	0.938*** (0.0228)	0.194*** (0.00529)
age40_44	2.210*** (0.0328)	0.194*** (0.00169)	0.825*** (0.0215)	0.167*** (0.00485)
primarysch	0.735*** (0.0200)	0.109*** (0.00295)	0.234*** (0.0161)	0.0411*** (0.00285)
secondarysch	1.007*** (0.0263)	0.120*** (0.00250)	0.365*** (0.0248)	0.0687*** (0.00499)
highsch	0.412*** (0.0273)	0.0560*** (0.00335)	0.388*** (0.0251)	0.0734*** (0.00513)
occuphighsch	0.965*** (0.0309)	0.112*** (0.00274)	0.845*** (0.0275)	0.175*** (0.00643)
univ	1.051*** (0.0301)	0.120*** (0.00258)	2.213*** (0.0272)	0.497*** (0.00562)
married	0.758*** (0.0267)	0.129*** (0.00502)	-0.380*** (0.0162)	-0.0688*** (0.00305)
hhhead	0.617*** (0.0283)	0.101*** (0.00495)	-0.293*** (0.0246)	-0.0477*** (0.00371)
phhchildren0_14	0.539*** (0.0165)	0.0804*** (0.00242)	-0.475*** (0.0138)	-0.0817*** (0.00235)
hhsz	0.0379*** (0.00342)	0.00572*** (0.000518)	0.0462*** (0.00281)	0.00803*** (0.000488)
univqual	0.0570*** (0.0139)	0.00857*** (0.00208)	0.0371*** (0.0123)	0.00646*** (0.00214)
Constant	-2.140*** (0.0371)	-	-1.682*** (0.0238)	-
Observations	152740	152740	173850	173850

a) Standard errors in parentheses

b) \*\*\* p&lt;0.01, \*\* p&lt;0.05, \* p&lt;0.1

c) age45+, illiterate, not married, not hhhead, non-phhchildren0\_14, not-univstab06, univqual&lt;0.05 are base categories

two constraints against the participation of those women. First, they face social pressures, and second, generally, they get a non-labor income such as alimony or pensions. The presence of children aged below 14 in the household is another barrier to female participation. This is the natural consequence of the non-existence or inadequateness of kindergartens in public and private firms. Even if the market mechanism presents some opportunities, these

are so expensive. Therefore reservation wages of females increase, so the probability of participation decreases. Another household characteristic is the household size. This is the unique continuous variable in all specifications. For both males and females, it is positive and statistically significant. Under economic constraints, this is the rational choice to participate in the labor market for both males and females, especially when household size enlarges.

After controlling the effects of the existence of local universities on labor force participation, it is time to control the quality measures of universities and whether it is a significant determinant for the participation behavior of males and females. These measures are generated by dividing the share of first preferences by the total preferences of placed students in an undergraduate program of a state university in 2006. So, a proxy quality measure is calculated for each university (see Annex 1). The threshold value for these calculated values is assumed to be 0.05 (5 %). Therefore, the regions with average quality measures below this threshold are coded by 0, and above this threshold are coded by 1 (univqual). Although these used quality measures are so crude, they are used as proxies to capture the demand for a state university, and so the quality.

According to the estimation results using these measures, “univqual” dummy gives positive and statistically significant coefficients for both males and females. This reflects an increase in the probability of participation behavior when a person lives in a region with a qualified university with respect to calculated quality measures.

The coefficients and marginal values for other independent variables show similar results to the first specification. Furthermore, individual and household characteristics align with the first estimation results. To sum up, both the existence of new universities and the qualities of all universities have significant importance on male and female LFPR of regions.

## 6. Conclusion

The regional economic disparities manifest themselves with GDP per capita and other indicators such as the labor force participation rate or unemployment rate. Depending on the performances of these labor market indicators over time, development patterns in the regional base are so much assessed in the literature. However, it is hard to decompose the determinants of these aggregate measures. In the theoretical literature, no clear-cut assumptions or models exist to estimate the contributions of different channels on regional development. For example, health, education, and culture are all development dimensions for a given region. So, empirical studies considering one of these channels generally employ the “ceteris paribus” assumption. This study is one of these empirical works. It focuses on the regional labor market disparities and explores the effects of universities on the labor force participation behavior of individuals while assuming other channels do not affect LFP. In doing that, econometric toolkits of a cross-sectional analysis are used to estimate the labor force participation functions controlling for the effects of universities.

According to the results of all estimations, the establishment of new universities in Turkey after 2006 is found to be a statistically significant determinant of labor force participation for the related regions. Here the question is whether this is economically significant. As mentioned in the previous sections, universities play an important role in regional development through their externalities. These externalities are namely knowledge and expenditure effects. Making an investment in a university in a lagging region, at first, creates an expenditure effect. Then, the knowledge effect takes an even more significant roles than the expenditure effect over time. It is so crucial in the formation of necessary human capital. In the medium and long run, the qualification of the labor force is critical to creating new profit opportunities and attracting investors’ attention. This is in accordance with the options for strengthening regional policies in Turkey. A significant change in the economic structure of lagging regions is needed to reduce regional income disparities. Bridging the human capital gaps of regions can be a vehicle for this change, and it entails a shift for universities from fundamental national objectives to regional strategies.

In further stages, the qualities of universities become matter. A region with qualified local universities has more chance to attract potentially skilled labor and so the investments. The empirical results of this study verify that the labor force participation incentives of people increase if they are in a region with qualified universities, ceteris paribus.

The main policy implication of this study is to suggest establishing new local universities with well-defined missions and visions for the development of its host region. They should produce feasible projects for their city or region and improve their qualities until they become an attraction center.

Consequently, this study shows that public investments in local universities in different regions do not seem irrational in Turkey’s case. Although regional labor market conditions and performances are open to several kinds of effects and supports, the importance of universities should be evaluated distinctly. They create new job opportunities, foster economic growth, and bring social and cultural dynamics into the regions.

Further research on this topic may employ the current data sets and empirically evaluate the impacts of local state universities on regional development over time. Since the number of universities has increased rapidly in the last two decades, an empirical impact evaluation will help make a sound cost-benefit analysis for public investments.

## References

- Acock, A. C. (2008). *A Gentle Introduction to Stata*. Texas: Stata Press.
- Akbari, A. H. (1996). Provincial income disparities in Canada: Does the quality of education matter? *The Canadian Journal of Economics*, 29, Special Issue: Part 1, 337-339.
- Baycan, T. & Arkali Olcay, G. (2021) Linking the performance of entrepreneurial universities to technoparks and university charac-

- teristics in Turkey. *REGION*, 8(1), 97–117.
- Benneworth, P. & Fitjar, R. D. (2019) Contextualizing the role of universities to regional development: introduction to the special issue. *Regional Studies, Regional Science*, 6(1), 331-338.
- Bramwell, A. & Wolfe, D. A. (2008). Universities and regional development: The entrepreneurial University of Waterloo. *Research Policy*, 37, 1175-1187.
- Booth, G. G. & Jarrett, J. E. (1976). The identification and estimation of a university's economic impacts. *The Journal of Higher Education*, 47(5), 565-576.
- Caniels, M. C. J., & van den Bosch, H. (2011). The role of higher education institutions in building regional innovation systems. *Papers in Regional Science*, 90(2), 271-286.
- Cassia, L. & Colombelli, A. (2008). Do universities knowledge spillovers impact on new firm's growth? Empirical evidence from UK. *International Entrepreneurial Management Journal*, 4, 453–465.
- Çetin, M. (2007). Bölgesel kalkınma ve girişimci üniversiteler. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 217-238.
- Chakrabarti, A. K. & Lester, R. K. (2004). Regional economic development: Comparative case studies in the US and Finland. *MIT Industrial Performance Center*, MIT-IPC-LIS-02-004.
- Charles, D. (2001). Universities and regional development. *TSER Project*, Contract No: SOE1-CT98-1108.
- Dalğar, H., Tunç, H., & Kaya, M. (2009). Bölgesel kalkınmada yükseköğretim kurumlarının rolü ve Bucak örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 1, Sayı: 1, Güz, 39-50.
- Di Liberto, A. (2008). Education and Italian regional development. *Economics of Education Review*, 27, 94–107.
- Dogruel, F. & Dogruel A. S. (2003). Türkiye'de bölgesel gelir farklılıkları ve büyüme. In Köse A.H., Senses, F. ve Yeldan, E. (Eds.), *İktisat Üzerine Yazılar I: Küresel Düzen, Birikim, Devlet ve Sınıflar-Korkut Boratav'a Armağan*. İstanbul: İletişim Yayınları, 287–318.
- Dogruel, F. & Karaman, F. N. (2008). The role of investments in universities and in airports on the regional convergence. *Topics in Middle Eastern and North African Economies* (Electronic Journal), 10.
- Drucker, J. & Goldstein, H. (2007). Assessing the regional economic development impacts of universities: A review of current approaches. *International Regional Science Review*, 30(1), 20-46.
- Estevao, M. (2002). Regional labor market disparities in Belgium. *IMF Working Paper*, No. 02-134.
- EUROSTAT (2007). Overview maps of the NUTS and statistical regions of Europe," <<http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/nuts/pngmaps/tr2.png>>
- Faggian, A. & McCann, P. (2006). Human capital flows and regional knowledge assets: A simultaneous equation approach. *Oxford Economic Papers*, 52, 475-500.
- Filiztekin, A. (2007). Regional unemployment in Turkey. <[www.ecomod.org/files/papers/486.pdf](http://www.ecomod.org/files/papers/486.pdf)>
- Filiztekin, A. (2008) Türkiye'de Bölgesel Farklar ve Politikalar. İstanbul: TÜSİAD, Yayın No: TÜSİAD-T/2008-09/471.
- Florida, R., Mellander, C., & Stolarick, K. (2007). Inside the black box of regional development – Human capital, the creative class and tolerance. *Journal of Economic Geography*, 8, 615–649.
- Garrido-Yserte, R. & Gallo-Rivera, M. T. (2010). The impact of the university upon local economy: three methods to estimate demand-side effects. *The Annals of Regional Science*, 44(1), 39-67.
- Goddard, J., Robertson, D., & Vallance, P. (2012). Universities, technology and innovation centres and regional development: the case of the North-East England. *Cambridge Journal of Economics*, 36(3), 609-627.
- Hamilton, L. C. (2004). *Statistics with STATA*. Canada: Thomson, Brooks/Cole.
- Harrison, J. & Turok, I. (2017) Universities, knowledge and regional development. *Regional Studies*, 51(7), 977-981.
- Isserman, A., Taylor, C., Gerking, S., & Schubert, U. (1986). Regional labor market analysis. In Nijkamp, P., *Handbook of Regional and Urban Economics*, 1, pp. 543-580.
- Luo, X. (2007). Regional disparities in labor market performance in Croatia: The role of individual and regional structural characteristics. *World Bank Policy Research Working Paper*, No. 4148.
- Newlands, D. (2003, 27-30 August). The role of universities in learning regions. Paper presented at the ERSA Congress, Finland, University of Jyväskylä.
- OECD Employment Outlook (2005). How persistent are regional disparities in employment? The role of geographic mobility. ISBN 92-64-01045-9.
- Oyelere, R. U. (2007). Disparities in labor market outcomes across geopolitical regions in Nigeria: Fact or fantasy? *IZA Discussion Paper Series*, No. 3082.
- Peer, V., & Penker, M. (2016). Higher education institutions and regional development: A meta-analysis. *International Regional Science Review*, 39(2), 228–253. <https://doi.org/10.1177/0160017614531145>
- Polat, S. (2017). The expansion of higher education in Turkey: Access, equality and regional returns to education. *Structural Change and Economic Dynamics*, 43, 1-14.
- Ranga, M., Temel, S., Ar, İ. M., Yeşilay, R. B., & Vardar Sukan, F. (2016). Building technology transfer capacity in Turkish universities: a critical analysis. *European Journal of Education*, 51(1), 90-106.
- Thomas, E., Faccin, K., & Asheim, B. T. (2021). Universities as orchestrators of the development of regional innovation ecosystems in emerging economies. *Growth and Change*, 52(2), 770-789.
- Trippi, M., Sinozic, T., & Smith, H. L. (2015) The role of universities in regional development: Conceptual models and policy institutions in the UK, Sweden and Austria. *European Planning Studies*, 23(9), 1722-1740.
- Ünlü, H., Temel, S., & Miller, K. (2022) Understanding the drivers of patent performance of University Science Parks in Turkey. *The Journal of Technology Transfer*, <https://doi.org/10.1007/s10961-022-09929-x>.
- Ünsal, N. (2019). Technoparks in Turkey: A Descriptive Study. In: Amoroso, S., Link, A., Wright, M. (eds) *Science and Technology Parks and Regional Economic Development*. Palgrave Advances in the Economics of Innovation and Technology. Palgrave Macmillan, Cham.
- Vyrostova, E. & Vyrost, T. (2007). Measuring the roles of universities in regional development. Paper presented at the Second Central European Conference in Regional Science – CERS, (pp. 1141-1149). Technical University of Kosice, Faculty of Economics
- World Bank (2008) Challenges for regional development policy. *Turkey, Country Economic Memorandum*, Report No. 39194, <[siteresources.worldbank.org/TURKEYEXTN/.../Volume\\_I\\_Final.pdf](http://siteresources.worldbank.org/TURKEYEXTN/.../Volume_I_Final.pdf)>

## Appendices

### Annex I. Statistical Regions (NUTS 2 Level) and State Universities

Regions (NUTS 2 Level) and State Universities	Formal Estab. Date	Quality Measures	Average Q. M.	Q.M.>0.05
1- İstanbul (İstanbul)				
Boğaziçi University	1971	0,393229		
Galatasaray University	1994	0,23753		
Marmara University	1982	0,125735		
İstanbul University	1933	0,122796	0,170913	1
İstanbul Technical University	1944	0,113163		
Mimar Sinan Fine Arts University	1982	0,117254		
Yıldız Technical University	1982	0,086686		
2- Tekirdağ (Edirne-Tekirdağ-Kırklareli)				
Trakya University (Edirne)	1982	0,051063		
Namık Kemal University (Tekirdağ)	2006	0,056687	0,053875	1
Kırklareli University (Kırklareli)	2007	-		
3- Balıkesir (Balıkesir-Çanakkale)				
Balıkesir University (Balıkesir)	1992	0,047728		
Çanakkale Onsekiz Mart University (Çanakkale)	1992	0,038075	0,042901	0
4- İzmir (İzmir)				
Ege University	1955	0,086266		
Dokuz Eylül University	1982	0,093639	0,089953	1
5- Aydın (Denizli-Aydın-Muğla)				
Pamukkale University (Denizli)	1992	0,042541		
Adnan Menderes University (Aydın)	1992	0,038418	0,042059	0
Muğla University (Muğla)	1992	0,04522		
6- Manisa (Manisa-Afyonkarahisar-Kütahya-Uşak)				
Celal Bayar University (Manisa)	1992	0,047554		
Afyon Kocatepe University (Afyon)	1992	0,042528		
Dumlupınar University (Kütahya)	1992	0,035986	0,038876	0
Uşak University (Uşak)	2006	0,029437		
7- Bursa (Bursa-Eskişehir-Bilecik)				
Uludağ University (Bursa)	1975	0,062854		
Eskişehir Osmangazi University (Eskişehir)	1970	0,03915		
Anadolu University (Eskişehir)	1958	0,198502	0,100169	1
Bilecik University (Bilecik)	2007	-		
8- Kocaeli (Kocaeli-Sakarya-Düzce-Bolu-Yalova)				
Kocaeli University (Kocaeli)	1992	0,062598		
Sakarya University (Sakarya)	1970	0,04952		
Düzce University (Düzce)	2006	0,036881	0,050198	1
Abant İzzet Baysal University (Bolu)	1992	0,051794		
Yalova University (Yalova)	2008	-		
9- Ankara (Ankara)				
Ankara University	1946	0,103326		
Hacettepe University	1954	0,146075		
Middle Eastern Technical University	1956	0,186373	0,138363	1
Gazi University	1982	0,117677		
10- Konya (Konya-Karaman)				
Selçuk University (Konya)	1975	0,057525		
Karamanoğlu Mehmetbey University (Karaman)	2007	-	0,057525	1
11- Antalya (Antalya-Isparta-Burdur)				
Akdeniz University (Antalya)	1982	0,067584		
Süleyman Demirel University (Isparta)	1992	0,030104	0,045173	0
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Burdur)	2006	0,037832		
12- Adana (Adana-Mersin)				
Çukurova University (Adana)	1973	0,105303		
Mersin University (Mersin)	1992	0,059065	0,082184	1

Regions (NUTS 2 Level) and State Universities	Formal Estab. Date	Quality Measures	Average Q. M.	Q.M.>0.05
<b>13- Hatay (Hatay-Kahramanmaraş-Osmaniye)</b>				
Mustafa Kemal University (Hatay)	1992	0,049508		
Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Kahramanmaraş)	1992	0,032848	0,041178	0
Osmaniye Korkut Ata University (Osmaniye)	2007	-		
<b>14- Kırıkkale (Nevşehir-Aksaray-Niğde-Kırıkkale-Kırşehir)</b>				
Nevşehir University (Nevşehir)	2007	-		
Aksaray University (Aksaray)	2006	0,039363		
Niğde University (Niğde)	1992	0,030987	0,040488	0
Kırıkkale University (Kırıkkale)	1992	0,043162		
Ahi Evran University (Kırşehir)	2006	0,04844		
<b>15- Kayseri (Kayseri-Sivas-Yozgat)</b>				
Erciyes University (Kayseri)	1978	0,056579		
Cumhuriyet University (Sivas)	1974	0,036206	0,043658	0
Bozok University (Yozgat)	2006	0,03819		
<b>16- Zonguldak (Zonguldak-Karabük-Bartın)</b>				
Zonguldak Karaelmas University (Zonguldak)	1992	0,035036		
Karabük University (Karabük)	2008	-	0,035036	0
Bartın University (Bartın)	2008	-		
<b>17- Kastamonu (Kastamonu-Çankırı-Sinop)</b>				
Kastamonu University (Kastamonu)	2006	0,042814		
Çankırı Karatekin University (Çankırı)	2007	-	0,042814	0
Sinop University (Sinop)	2007	-		
<b>18- Samsun (Samsun-Tokat-Çorum-Amasya)</b>				
Ondokuz Mayıs University (Samsun)	1975	0,058012		
Gaziosman Paşa University (Tokat)	1992	0,044466	0,048456	0
Hitit University (Çorum)	2006	0,046079		
Amasya University (Amasya)	2006	0,045267		
<b>19- Trabzon (Trabzon-Ordu-Giresun-Rize-Artvin-Gümüşhane)</b>				
Karadeniz Teknik University (Trabzon)	1955	0,058797		
Ordu University (Ordu)	2006	0,055553		
Giresun University (Giresun)	2006	0,040501	0,05658	1
Rize University (Rize)	2006	0,071469		
Artvin Çoruh University (Artvin)	2007	-		
Gümüşhane University (Gümüşhane)	2008	-		
<b>20- Erzurum (Erzurum-Erzincan-Bayburt)</b>				
Atatürk University (Erzurum)	1957	0,053158		
Erzincan University (Erzincan)	2006	0,057435	0,055296	1
Bayburt University (Bayburt)	2008	-		
<b>21- Ağrı (Kars-Ağrı-Iğdır-Ardahan)</b>				
Kafkas University (Kars)	1992	0,050087		
Ağrı İbrahim Çeçen University (Ağrı)	2007	-	0,050087	1
Iğdır University (Iğdır)	2008	-		
Ardahan University (Ardahan)	2008	-		
<b>22- Malatya (Malatya-Elazığ-Bingöl-Tunceli)</b>				
İnönü University (Malatya)	1975	0,061651		
Fırat University (Elazığ)	1975	0,06057	0,06111	1
Bingöl University (Bingöl)	2007	-		
Tunceli University (Tunceli)	2008	-		
<b>23- Van (Van-Muş-Bitlis-Hakkari)</b>				
Yüzüncü Yıl University (Van)	1982	0,057264		
Muş Alparslan University (Muş)	2007	-	0,057264	1
Bitlis Eren University (Bitlis)	2007	-		
Hakkari University (Hakkari)	2008	-		
<b>24- Gaziantep (Gaziantep-Adıyaman-Kilis)</b>				

Regions (NUTS 2 Level) and State Universities	Formal Estab. Date	Quality Measures	Average Q. M.	Q.M.>0.05
Gaziantep University (Gaziantep)	1987	0,061336		
Adiyaman University (Adiyaman)	2006	0,060555	0,060946	1
Kilis 7 Aralık University (Kilis)	2007	-		
25- Şanlıurfa (Diyarbakır-Şanlıurfa)				
Dicle University (Diyarbakır)	1974	0,09977		
Harran University (Şanlıurfa)	1992	0,046642	0,073206	1
26- Mardin (Siirt-Mardin-Batman-Şırnak)				
Siirt University (Siirt)	2007	-		
Mardin Artuklu University (Mardin)	2007	-		
Batman University (Batman)	2007	-	-	0
Şırnak University (Şırnak)	2008	-		

Source: TURKSTAT (2009), The Council of Higher Education (2009)

## Annex 2. Labor Force Status by Non-Institutional Population (2008)

NUTS 2 <sup>a</sup>	Non-Inst. Pop. <sup>b</sup>	Pop. (15+) <sup>b</sup>	LF <sup>b</sup>	Emp. <sup>b</sup>	Unemp. <sup>b</sup>	LFPR (%)	UR (%)	ER (%)	Not in LF <sup>b</sup>
<b>TOTAL</b>	<b>69.724</b>	<b>50.772</b>	<b>23.805</b>	<b>21.194</b>	<b>2.611</b>	<b>46,9</b>	<b>11,0</b>	<b>41,7</b>	<b>26.967</b>
<b>TR10 (İstanbul)</b>	12.491	9.499	4.416	3.923	493	46,5	11,2	41,3	5.083
<b>TR21 (Tekirdağ)</b>	1.430	1.151	613	544	69	53,2	11,2	47,3	538
<b>TR22 (Balıkesir)</b>	1.554	1.261	594	550	45	47,1	7,5	43,6	666
<b>TR31 (İzmir)</b>	3.694	2.937	1.327	1.171	156	45,2	11,8	39,9	1.610
<b>TR32 (Aydın)</b>	2.599	2.012	1.005	897	108	50,0	10,8	44,6	1.007
<b>TR33 (Manisa)</b>	2.858	2.164	952	873	79	44,0	8,3	40,3	1.211
<b>TR41 (Bursa)</b>	3.340	2.608	1.283	1.151	132	49,2	10,3	44,1	1.325
<b>TR42 (Kocaeli)</b>	3.045	2.277	1.082	965	117	47,5	10,8	42,4	1.195
<b>TR51 (Ankara)</b>	4.394	3.407	1.533	1.352	180	45,0	11,8	39,7	1.875
<b>TR52 (Konya)</b>	2.160	1.584	812	729	83	51,3	10,2	46,0	772
<b>TR61 (Antalya)</b>	2.404	1.827	1.036	943	92	56,7	8,9	51,6	792
<b>TR62 (Adana)</b>	3.560	2.534	1.200	998	202	47,4	16,8	39,4	1.334
<b>TR63 (Hatay)</b>	2.832	1.897	862	725	137	45,4	15,8	38,2	1.035
<b>TR71 (Kırıkkale)</b>	1.467	1.059	400	359	41	37,8	10,1	33,9	659
<b>TR72 (Kayseri)</b>	2.255	1.624	645	572	73	39,7	11,4	35,2	979
<b>TR81 (Zonguldak)</b>	1.002	782	421	392	29	53,8	6,9	50,1	361
<b>TR82 (Kastamonu)</b>	721	554	295	276	20	53,3	6,7	49,8	258
<b>TR83 (Samsun)</b>	2.680	1.966	1.089	1.008	81	55,4	7,4	51,3	877
<b>TR90 (Trabzon)</b>	2.467	1.859	1.137	1.071	66	61,1	5,8	57,6	723
<b>TRA1 (Erzurum)</b>	1.031	713	368	345	23	51,6	6,3	48,4	345
<b>TRA2 (Ağrı)</b>	1.102	647	334	315	19	51,6	5,6	48,8	313
<b>TRB1 (Malatya)</b>	1.569	1.136	483	413	70	42,6	14,5	36,4	652
<b>TRB2 (Van)</b>	1.926	1.093	425	364	60	38,9	14,2	33,3	668
<b>TRC1 (Gaziantep)</b>	2.264	1.447	634	530	104	43,8	16,4	36,6	813
<b>TRC2 (Şanlıurfa)</b>	2.988	1.696	540	464	76	31,8	14,1	27,3	1.157
<b>TRC3 (Mardin)</b>	1.890	1.039	319	264	56	30,7	17,4	25,4	720

Source: TURKSTAT (2009)

a) Provinces in parentheses represent the region.

b) Thousand person.

**Annex 3. Participation, Unemployment, and Employment Rates by Sex (2008)**

NUTS 2 <sup>a</sup>	LFPR (%) <sup>b</sup>			UR (%) <sup>b</sup>			ER (%) <sup>b</sup>		
	T <sup>c</sup>	M <sup>c</sup>	F <sup>c</sup>	T	M	F	T	M	F
TOTAL	46,9	70,1	24,5	11,0	10,7	11,6	41,7	62,6	21,6
<b>TR10</b> (İstanbul)	46,5	70,6	22,0	11,2	10,4	13,7	41,3	63,3	19,0
<b>TR21</b> (Tekirdağ)	53,2	73,5	33,2	11,2	9,4	15,3	47,3	66,6	28,1
<b>TR22</b> (Balıkesir)	47,1	67,1	27,7	7,5	6,8	9,2	43,6	62,5	25,1
<b>TR31</b> (İzmir)	45,2	66,8	24,5	11,8	10,8	14,4	39,9	59,6	21,0
<b>TR32</b> (Aydın)	50,0	70,5	30,2	10,8	9,8	12,9	44,6	63,5	26,3
<b>TR33</b> (Manisa)	44,0	68,8	19,9	8,3	8,5	7,9	40,3	63,0	18,3
<b>TR41</b> (Bursa)	49,2	73,0	25,5	10,3	9,4	13,0	44,1	66,2	22,2
<b>TR42</b> (Kocaeli)	47,5	71,6	24,0	10,8	9,9	13,4	42,4	64,6	20,8
<b>TR51</b> (Ankara)	45,0	68,1	22,8	11,8	10,1	16,7	39,7	61,2	19,0
<b>TR52</b> (Konya)	51,3	75,9	27,6	10,2	9,0	13,6	46,0	69,1	23,9
<b>TR61</b> (Antalya)	56,7	76,8	36,6	8,9	8,2	10,4	51,6	70,5	32,8
<b>TR62</b> (Adana)	47,4	71,5	24,0	16,8	15,3	21,3	39,4	60,6	18,9
<b>TR63</b> (Hatay)	45,4	71,1	22,3	15,8	16,0	15,4	38,2	59,7	18,8
<b>TR71</b> (Kırıkkale)	37,8	64,7	13,9	10,1	10,7	7,7	33,9	57,8	12,9
<b>TR72</b> (Kayseri)	39,7	66,9	13,9	11,4	11,3	11,9	35,2	59,3	12,3
<b>TR81</b> (Zonguldak)	53,8	68,4	39,9	6,9	8,4	4,4	50,1	62,6	38,1
<b>TR82</b> (Kastamonu)	53,3	70,0	37,5	6,7	6,5	7,0	49,8	65,5	34,9
<b>TR83</b> (Samsun)	55,4	74,6	38,1	7,4	8,2	6,0	51,3	68,5	35,8
<b>TR90</b> (Trabzon)	61,1	74,5	48,2	5,8	6,2	5,2	57,6	69,9	45,7
<b>TRA1</b> (Erzurum)	51,6	71,8	32,2	6,3	7,8	2,9	48,4	66,2	31,2
<b>TRA2</b> (Ağrı)	51,6	73,5	32,9	5,6	8,0	0,9	48,8	67,5	32,6
<b>TRB1</b> (Malatya)	42,6	68,4	18,9	14,5	14,1	16,1	36,4	58,8	15,8
<b>TRB2</b> (Van)	38,9	67,6	12,2	14,2	15,4	8,1	33,3	57,2	11,2
<b>TRC1</b> (Gaziantep)	43,8	72,7	15,8	16,4	18,6	6,6	36,6	59,2	14,7
<b>TRC2</b> (Şanlıurfa)	31,8	58,0	8,1	14,1	15,5	4,8	27,3	49,0	7,7
<b>TRC3</b> (Mardin)	30,7	60,4	3,9	17,4	17,8	12,3	25,4	49,6	3,4

Source: TURKSTAT (2009)

a) Provinces in parentheses represent the region.

b) 15+ age.

c) T: Total, M: Male, F: Female.

**Annex 4. Labor Force Participation Rates by Year (2004-2008)**

NUTS2 <sup>a</sup>	LFPR (%) <sup>b</sup>				
	2004	2005	2006	2007	2008
TOTAL	46,3	46,4	46,3	46,2	46,9
<b>TR10</b> (İstanbul)	45,2	46,3	46,6	45,7	46,5
<b>TR21</b> (Tekirdağ)	54,4	55,7	54,4	52,0	53,2
<b>TR22</b> (Balıkesir)	47,3	49,0	48,6	51,0	47,1
<b>TR31</b> (İzmir)	45,7	44,6	44,7	46,4	45,2
<b>TR32</b> (Aydın)	55,3	51,9	49,8	49,2	50,0
<b>TR33</b> (Manisa)	47,8	45,1	46,7	44,8	44,0
<b>TR41</b> (Bursa)	51,2	51,3	49,2	49,2	49,2
<b>TR42</b> (Kocaeli)	41,2	43,9	45,6	45,6	47,5
<b>TR51</b> (Ankara)	43,8	44,6	44,9	45,1	45,0
<b>TR52</b> (Konya)	42,0	40,4	41,1	44,7	51,3
<b>TR61</b> (Antalya)	51,5	51,3	55,8	55,9	56,7
<b>TR62</b> (Adana)	42,8	45,1	46,4	47,9	47,4
<b>TR63</b> (Hatay)	41,0	46,2	43,8	43,3	45,4
<b>TR71</b> (Kırıkkale)	44,3	45,3	45,9	43,0	37,8

NUTS2 <sup>a</sup>	LFPR (%) <sup>b</sup>				
	2004	2005	2006	2007	2008
<b>TR72 (Kayseri)</b>	37,8	42,1	38,7	40,6	39,7
<b>TR81 (Zonguldak)</b>	46,5	50,9	50,5	49,9	53,8
<b>TR82 (Kastamonu)</b>	38,2	37,0	53,4	48,7	53,3
<b>TR83 (Samsun)</b>	55,1	53,1	51,6	54,9	55,4
<b>TR90 (Trabzon)</b>	65,8	63,7	61,0	59,2	61,1
<b>TRA1 (Erzurum)</b>	58,0	53,5	48,3	44,4	51,6
<b>TRA2 (Ağrı)</b>	44,2	48,1	51,1	50,3	51,6
<b>TRB1 (Malatya)</b>	44,4	42,2	42,0	42,1	42,6
<b>TRB2 (Van)</b>	40,4	40,3	41,6	41,1	38,9
<b>TRC1 (Gaziantep)</b>	41,5	40,8	39,4	40,9	43,8
<b>TRC2 (Şanlıurfa)</b>	37,0	34,4	31,5	30,8	31,8
<b>TRC3 (Mardin)</b>	38,9	32,7	29,8	30,1	30,7

Source: TURKSTAT (2009)

a) Provinces in parentheses represent the region.

b) 15+ age.

#### Annex 5. Reasons of Not Being in Labor Force (2008)

NUTS2 <sup>a</sup>	Pop. Not in LF <sup>b</sup>	Reason <sup>c</sup>								
		Not Seeking a Job, But Available to Start			WS <sup>d</sup>	HW <sup>d</sup>	Education/ Training	R <sup>d</sup>	D <sup>d</sup>	Other
		Dis. <sup>d</sup>	Other							
<b>TOTAL</b>	26.966	2,3	4,6	1,2	45,2	13,9	12,9	12,7	7,3	
<b>TR10 (İstanbul)</b>	5.083	0,2	2,1	0,0	37,1	16,3	16,3	8,9	19,1	
<b>TR21 (Tekirdağ)</b>	538	4,5	7,2	0,4	25,5	16,9	10,6	21,0	14,1	
<b>TR22 (Balıkesir)</b>	666	5,3	7,1	0,6	39,9	10,7	15,8	17,6	3,3	
<b>TR31 (İzmir)</b>	1.610	0,2	1,2	0,3	50,6	15,1	24,5	5,7	2,4	
<b>TR32 (Aydın)</b>	1.006	1,2	7,7	2,0	40,1	10,9	17,0	17,7	3,6	
<b>TR33 (Manisa)</b>	1.211	0,4	2,0	3,4	54,1	11,9	14,0	12,6	1,7	
<b>TR41 (Bursa)</b>	1.325	0,1	1,2	1,6	47,6	11,5	19,3	13,0	5,7	
<b>TR42 (Kocaeli)</b>	1.195	0,3	2,1	1,2	54,6	13,7	16,0	7,9	4,1	
<b>TR51 (Ankara)</b>	1.875	0,3	2,9	0,2	51,5	17,0	19,8	5,7	2,6	
<b>TR52 (Konya)</b>	772	2,6	16,2	1,2	35,2	11,8	6,2	18,7	8,2	
<b>TR61 (Antalya)</b>	791	1,9	9,4	1,4	26,0	12,1	8,1	26,2	14,8	
<b>TR62 (Adana)</b>	1.334	3,5	10,0	0,2	40,3	14,2	9,8	13,9	8,0	
<b>TR63 (Hatay)</b>	1.035	5,9	9,0	0,9	43,7	13,0	5,3	18,1	4,1	
<b>TR71 (Kırkkale)</b>	659	3,2	3,2	1,5	55,7	10,9	12,0	11,7	1,7	
<b>TR72 (Kayseri)</b>	979	1,8	4,3	0,7	57,6	11,5	12,6	8,6	2,9	
<b>TR81 (Zonguldak)</b>	361	0,6	1,1	0,3	50,4	12,5	18,6	14,4	2,8	
<b>TR82 (Kastamonu)</b>	258	3,9	9,7	-	25,6	10,1	9,3	28,7	12,8	
<b>TR83 (Samsun)</b>	877	1,1	4,7	2,1	40,8	14,8	9,5	22,5	4,6	
<b>TR90 (Trabzon)</b>	723	2,9	5,7	2,6	31,1	20,5	7,1	26,1	4,0	
<b>TRA1 (Erzurum)</b>	345	1,7	10,7	0,3	47,0	15,7	9,0	12,5	3,2	
<b>TRA2 (Ağrı)</b>	313	7,3	5,1	0,3	51,1	11,2	1,6	19,5	3,5	
<b>TRB1 (Malatya)</b>	652	3,5	4,9	1,7	52,1	16,1	9,4	11,5	0,9	
<b>TRB2 (Van)</b>	668	7,6	8,7	0,4	50,1	13,2	2,7	11,4	5,7	
<b>TRC1 (Gaziantep)</b>	813	0,5	2,5	7,1	57,1	10,6	6,5	12,3	3,4	
<b>TRC2 (Şanlıurfa)</b>	1.157	11,6	3,1	3,4	56,9	11,7	2,5	9,8	1,1	
<b>TRC3 (Mardin)</b>	720	6,4	4,3	0,6	59,0	12,1	2,5	10,4	4,7	

Source: TURKSTAT (2009)

a) Provinces in parentheses represent the region.

b) Thousand person, 15+ age.

c) 15+ age.

d) Dis.: Discouraged, WS: Working Seasonally, HW: Housewife, R: Retired, and D: Disabled, Old, Ill, etc.



**Annex 6.** Decomposition of Employed by Economic Activity (2008)

NUTS2 <sup>a</sup>	Agriculture <sup>b</sup> (%)	Industry <sup>b</sup> (%) (*)	Services <sup>b</sup> (%)
TOTAL	23,7	26,8	49,5
<b>TR10 (İstanbul)</b>	0,4	40,1	59,5
<b>TR21 (Tekirdağ)</b>	20,2	34,6	45,2
<b>TR22 (Balıkesir)</b>	38,2	21,1	40,7
<b>TR31 (İzmir)</b>	7,5	31,5	61,0
<b>TR32 (Aydın)</b>	27,3	20,5	52,1
<b>TR33 (Manisa)</b>	35,4	26,5	38,1
<b>TR41 (Bursa)</b>	13,2	42,6	44,2
<b>TR42 (Kocaeli)</b>	17,1	35,2	47,8
<b>TR51 (Ankara)</b>	2,0	25,6	72,4
<b>TR52 (Konya)</b>	33,3	22,6	44,2
<b>TR61 (Antalya)</b>	33,7	15,1	51,3
<b>TR62 (Adana)</b>	24,8	22,9	52,1
<b>TR63 (Hatay)</b>	29,0	27,2	44,0
<b>TR71 (Kırıkkale)</b>	27,3	19,2	53,8
<b>TR72 (Kayseri)</b>	28,5	24,8	46,5
<b>TR81 (Zonguldak)</b>	46,4	20,9	32,7
<b>TR82 (Kastamonu)</b>	49,6	15,6	35,1
<b>TR83 (Samsun)</b>	49,7	15,4	34,9
<b>TR90 (Trabzon)</b>	51,1	13,4	35,5
<b>TRA1 (Erzurum)</b>	50,7	9,3	40,3
<b>TRA2 (Ağrı)</b>	70,2	5,1	25,1
<b>TRB1 (Malatya)</b>	33,2	18,2	48,7
<b>TRB2 (Van)</b>	34,3	13,7	52,2
<b>TRC1 (Gaziantep)</b>	32,1	33,0	34,9
<b>TRC2 (Şanlıurfa)</b>	33,4	16,8	49,8
<b>TRC3 (Mardin)</b>	25,8	19,3	54,5

Source: TURKSTAT (2009)

a) Provinces in parentheses represent the region.

b) 15+ age.

(\*) Including construction sector.

**Annex 7.** Decomposition of Employed by Employment Status (2008)

NUTS2 <sup>a</sup>	TOTAL <sup>b</sup>				AGRICULTURE <sup>b</sup>				NON-AGRICULTURE <sup>b</sup>			
	Total <sup>c</sup>	R & CE <sup>d</sup>	E & OAW <sup>d</sup>	UFW <sup>d</sup>	Total <sup>c</sup>	R & CE <sup>d</sup>	E & OAW <sup>d</sup>	UFW <sup>d</sup>	Total <sup>c</sup>	R & CE <sup>d</sup>	E & OAW <sup>d</sup>	UFW <sup>d</sup>
TOTAL	21.194	61,0	26,3	12,7	5.016	8,7	46,2	45,2	16.177	77,3	20,1	2,6
<b>TR10 (İstanbul)</b>	3.923	81,1	18,2	0,7	14	42,9	57,1	-	3.909	81,2	18,1	0,7
<b>TR21 (Tekirdağ)</b>	544	61,0	25,6	13,4	110	4,5	48,2	47,3	434	75,3	19,8	4,8
<b>TR22 (Balıkesir)</b>	550	49,8	31,1	19,1	210	10,0	46,7	43,3	339	74,6	21,5	3,8
<b>TR31 (İzmir)</b>	1.171	75,6	20,1	4,4	88	23,9	44,3	30,7	1.083	79,8	18,0	2,2
<b>TR32 (Aydın)</b>	897	54,1	30,5	15,4	245	11,8	45,7	42,4	651	70,0	24,7	5,2
<b>TR33 (Manisa)</b>	873	52,1	30,0	17,9	309	8,1	46,6	45,3	564	76,2	20,7	3,0
<b>TR41 (Bursa)</b>	1.151	74,1	18,9	7,0	152	15,1	47,4	38,2	999	83,1	14,5	2,3
<b>TR42 (Kocaeli)</b>	965	67,5	23,1	9,4	165	6,7	49,7	43,0	800	80,0	17,6	2,4
<b>TR51 (Ankara)</b>	1.352	82,9	15,7	1,5	27	14,8	63,0	18,5	1.325	84,2	14,7	1,1
<b>TR52 (Konya)</b>	729	48,1	35,3	16,6	243	9,1	49,4	42,0	487	67,8	28,1	4,1
<b>TR61 (Antalya)</b>	943	51,5	28,8	19,6	318	6,9	42,8	50,3	626	74,1	21,7	4,0
<b>TR62 (Adana)</b>	998	62,7	27,4	9,9	248	27,0	41,5	31,5	750	74,5	22,7	2,8
<b>TR63 (Hatay)</b>	725	59,0	29,7	11,3	210	19,0	48,6	31,9	516	75,2	21,7	2,9

<b>TR71</b> (Kırıkkale)	359	57,9	32,3	9,7	98	9,2	61,2	29,6	261	76,6	21,5	1,9
<b>TR72</b> (Kayseri)	572	54,0	31,3	14,7	163	4,3	52,1	43,6	408	73,8	23,3	2,9
<b>TR81</b> (Zonguldak)	392	40,6	33,2	26,3	182	1,6	48,9	49,5	210	74,3	19,5	5,7
<b>TR82</b> (Kastamonu)	276	39,1	31,5	29,3	137	3,6	40,9	54,7	139	73,4	21,6	4,3
<b>TR83</b> (Samsun)	1.008	38,7	29,6	31,7	501	2,6	38,7	58,7	507	74,4	20,7	4,9
<b>TR90</b> (Trabzon)	1.071	34,8	39,5	25,6	547	2,0	52,1	45,9	524	69,3	26,5	4,4
<b>TRA1</b> (Erzurum)	345	39,4	29,0	31,6	175	1,1	38,9	60,0	170	78,8	18,8	2,4
<b>TRA2</b> (Ağrı)	315	20,0	39,0	41,0	221	1,8	41,6	56,6	94	62,8	33,0	4,3
<b>TRB1</b> (Malatya)	413	49,9	32,7	17,4	137	5,1	49,6	45,3	276	71,7	24,3	3,6
<b>TRB2</b> (Van)	364	43,4	36,3	20,6	125	4,8	47,2	48,0	240	63,3	30,4	6,3
<b>TRC1</b> (Gaziantep)	530	55,1	28,1	17,0	170	7,6	44,1	48,2	360	77,5	20,3	2,2
<b>TRC2</b> (Şanlıurfa)	464	53,2	33,8	12,9	155	26,5	42,6	31,0	309	67,0	29,4	3,6
<b>TRC3</b> (Mardin)	264	61,0	30,7	8,3	68	23,5	52,9	23,5	196	73,5	23,0	3,1

Source: TURKSTAT (2009)

a) Provinces in parentheses represent the region.

b) 15+ age.

c) Thousand person.

d) (%), R & CE: Regular and Casual Employee, E & OAW: Employer and Own Account Worker, UFW: Unpaid Family Worker

#### Annex 8. Labor Force Participation Rates by Education Level (2004 vs. 2008)

NUTS2 <sup>a</sup>	I <sup>b</sup>		UHS <sup>b</sup>		HS <sup>b</sup>		Hig. E <sup>b</sup>	
	2004 <sup>c</sup>	2008 <sup>c</sup>	2004 <sup>c</sup>	2008 <sup>c</sup>	2004 <sup>c</sup>	2008 <sup>c</sup>	2004 <sup>c</sup>	2008 <sup>c</sup>
<b>TR10</b> (İstanbul)	8,4	6,7	43,3	41,4	53,9	53,0	78,7	76,3
<b>TR21</b> (Tekirdağ)	25,8	16,3	54,8	49,6	66,7	59,0	78,1	80,8
<b>TR22</b> (Balıkesir)	29,3	15,7	50,0	45,6	47,3	56,9	75,4	75,5
<b>TR31</b> (İzmir)	16,2	11,0	47,4	39,6	59,3	51,1	77,3	70,9
<b>TR32</b> (Aydın)	30,6	15,0	59,4	48,6	59,0	60,7	77,1	76,8
<b>TR33</b> (Manisa)	18,8	12,1	50,7	43,1	58,7	56,4	81,3	79,2
<b>TR41</b> (Bursa)	21,5	8,7	52,0	43,6	64,1	65,8	80,2	79,6
<b>TR42</b> (Kocaeli)	16,2	13,5	40,2	43,2	53,7	58,6	79,5	79,6
<b>TR51</b> (Ankara)	9,8	6,0	38,7	34,6	53,9	52,7	79,4	73,7
<b>TR52</b> (Konya)	18,4	17,6	45,5	49,7	55,6	60,9	83,7	85,9
<b>TR61</b> (Antalya)	27,2	21,4	54,2	56,2	57,0	63,6	78,5	81,0
<b>TR62</b> (Adana)	18,3	17,8	45,7	46,9	50,8	54,2	80,0	78,5
<b>TR63</b> (Hatay)	16,5	20,6	43,2	46,8	50,5	54,0	82,6	81,1
<b>TR71</b> (Kırıkkale)	21,3	10,3	47,5	36,8	52,6	50,3	83,9	82,1
<b>TR72</b> (Kayseri)	17,7	11,4	39,1	38,0	55,7	52,7	79,9	80,0
<b>TR81</b> (Zonguldak)	28,6	35,8	46,8	53,2	61,0	63,1	78,6	79,3
<b>TR82</b> (Kastamonu)	16,0	33,7	39,7	51,7	59,0	67,3	77,7	80,5
<b>TR83</b> (Samsun)	44,0	36,9	60,5	56,0	62,6	58,6	82,8	81,7
<b>TR90</b> (Trabzon)	55,1	40,8	69,5	62,2	70,1	64,6	87,0	85,2
<b>TRA1</b> (Erzurum)	47,6	35,8	58,3	49,1	57,5	58,5	85,2	81,6
<b>TRA2</b> (Ağrı)	31,9	37,7	49,2	55,7	53,6	58,6	70,4	88,6
<b>TRB1</b> (Malatya)	31,9	18,1	45,0	42,4	61,1	54,0	80,3	80,5
<b>TRB2</b> (Van)	22,9	19,3	45,7	40,9	60,3	58,3	91,6	83,8
<b>TRC1</b> (Gaziantep)	13,8	18,9	45,6	48,8	52,2	55,5	87,4	80,1
<b>TRC2</b> (Şanlıurfa)	23,6	12,6	46,0	38,1	53,0	47,4	83,0	78,9
<b>TRC3</b> (Mardin)	26,2	9,9	44,8	37,6	51,8	49,2	86,1	90,4

Source: TURKSTAT (2009)

a) Provinces in parentheses represent the region.

b) I: Illiterate, UHS: Under High School, HS: High School, Hig. E: Higher Education.

c) 15+ age.

**Annex 9.** Labor Force Participation Rates by Education Level and Sex (2008)

NUTS2 <sup>a</sup>	I <sup>b</sup>		UHS <sup>b</sup>		HS <sup>b</sup>		Hig. E <sup>b</sup>	
	M <sup>c</sup>	F <sup>c</sup>	M <sup>c</sup>	F <sup>c</sup>	M <sup>c</sup>	F <sup>c</sup>	M <sup>c</sup>	F <sup>c</sup>
<b>TR10</b> ( <i>Istanbul</i> )	31,0	3,4	69,1	12,7	70,1	32,3	81,4	69,8
<b>TR21</b> ( <i>Tekirdağ</i> )	43,0	7,6	71,8	28,4	74,6	39,5	86,3	73,8
<b>TR22</b> ( <i>Balıkesir</i> )	19,2	14,7	65,8	26,5	73,5	32,7	82,4	63,7
<b>TR31</b> ( <i>İzmir</i> )	35,9	7,5	64,8	15,5	66,8	32,4	76,2	64,6
<b>TR32</b> ( <i>Aydın</i> )	24,1	13,4	69,9	26,3	73,7	44,1	81,2	71,1
<b>TR33</b> ( <i>Manisa</i> )	28,7	8,8	67,6	19,1	73,6	25,7	84,9	67,6
<b>TR41</b> ( <i>Bursa</i> )	12,0	8,2	69,3	19,4	81,8	41,1	83,6	73,4
<b>TR42</b> ( <i>Kocaeli</i> )	32,8	10,8	69,7	18,5	74,8	33,7	82,1	75,9
<b>TR51</b> ( <i>Ankara</i> )	25,7	3,0	64,3	9,5	69,1	31,2	78,2	68,0
<b>TR52</b> ( <i>Konya</i> )	40,1	13,7	75,6	25,6	74,5	36,7	90,1	77,9
<b>TR61</b> ( <i>Antalya</i> )	29,0	19,9	76,0	35,9	80,9	39,7	87,0	71,8
<b>TR62</b> ( <i>Adana</i> )	42,6	10,7	71,9	20,9	71,3	33,3	84,8	68,3
<b>TR63</b> ( <i>Hatay</i> )	32,8	17,7	72,6	20,6	73,4	26,8	85,6	72,1
<b>TR71</b> ( <i>Kırıkkale</i> )	23,9	8,2	62,7	11,5	69,8	18,0	88,2	70,6
<b>TR72</b> ( <i>Kayseri</i> )	19,4	9,9	64,6	11,4	75,0	18,0	86,4	66,1
<b>TR81</b> ( <i>Zonguldak</i> )	31,3	36,7	66,5	39,7	77,4	36,9	85,4	69,1
<b>TR82</b> ( <i>Kastamonu</i> )	30,3	34,5	67,6	36,5	83,6	37,5	84,5	71,7
<b>TR83</b> ( <i>Samsun</i> )	42,0	35,7	75,4	37,0	76,2	32,9	85,6	74,9
<b>TR90</b> ( <i>Trabzon</i> )	37,1	41,4	74,2	49,5	76,8	45,3	88,0	79,5
<b>TRA1</b> ( <i>Erzurum</i> )	50,7	33,4	68,8	31,2	74,8	23,3	87,4	66,9
<b>TRA2</b> ( <i>Ağrı</i> )	46,3	36,3	76,0	36,3	71,4	20,1	94,2	76,8
<b>TRB1</b> ( <i>Malatya</i> )	30,2	16,0	69,3	15,4	69,8	25,7	85,7	71,1
<b>TRB2</b> ( <i>Van</i> )	52,4	12,7	67,4	7,7	70,7	22,7	84,8	81,1
<b>TRC1</b> ( <i>Gaziantep</i> )	45,2	13,0	75,5	15,0	70,4	22,5	89,3	63,3
<b>TRC2</b> ( <i>Şanlıurfa</i> )	37,8	7,1	59,5	6,8	60,7	11,4	82,3	69,9
<b>TRC3</b> ( <i>Mardin</i> )	46,0	1,9	61,2	3,9	60,8	12,9	96,1	69,9

Source: TURKSTAT (2009)

a) Provinces in parentheses represent the region.

b) I: Illiterate, UHS: Under High School, HS: High School, Hig. E: Higher Education.

c) M: Male, F: Female, and 15+ age.

**Annex 10.** Labor Force Participation by Age and Sex (2008)

NUTS2 <sup>a</sup>	15-19		20-24		25-34		35-54		55+	
	M <sup>b</sup>	F <sup>b</sup>	M <sup>b</sup>	F <sup>b</sup>	M <sup>b</sup>	F <sup>b</sup>	M <sup>b</sup>	F <sup>b</sup>	M <sup>b</sup>	F <sup>b</sup>
<b>TR10</b> ( <i>Istanbul</i> )	32,0	18,4	70,9	38,5	95,7	33,4	84,3	18,9	20,7	1,7
<b>TR21</b> ( <i>Tekirdağ</i> )	39,1	20,6	68,1	50,2	95,3	50,7	86,9	37,5	42,7	8,8
<b>TR22</b> ( <i>Balıkesir</i> )	36,4	20,7	73,1	45,7	95,4	38,3	84,1	34,1	31,1	10,4
<b>TR31</b> ( <i>İzmir</i> )	38,3	15,5	68,5	38,2	95,0	38,5	80,8	27,6	22,9	3,6
<b>TR32</b> ( <i>Aydın</i> )	42,2	26,4	74,9	47,5	96,1	43,9	86,0	34,4	31,3	9,3
<b>TR33</b> ( <i>Manisa</i> )	39,3	13,2	74,3	24,8	93,4	27,2	82,6	23,4	29,9	8,8
<b>TR41</b> ( <i>Bursa</i> )	42,4	23,2	83,9	41,2	96,5	35,8	85,9	27,1	28,4	6,0
<b>TR42</b> ( <i>Kocaeli</i> )	35,2	17,2	77,0	38,1	95,8	33,1	85,9	24,4	30,2	7,8
<b>TR51</b> ( <i>Ankara</i> )	31,0	10,3	66,9	31,5	95,0	38,5	83,2	24,8	19,4	1,9
<b>TR52</b> ( <i>Konya</i> )	48,6	17,9	79,8	35,4	95,4	34,8	88,7	32,2	45,2	13,5
<b>TR61</b> ( <i>Antalya</i> )	47,2	23,8	80,5	45,2	97,1	43,7	89,4	44,6	42,1	17,5
<b>TR62</b> ( <i>Adana</i> )	36,1	18,1	73,5	37,3	94,5	31,2	86,5	24,8	33,3	7,5
<b>TR63</b> ( <i>Hatay</i> )	38,3	21,4	70,2	27,2	91,5	25,0	87,3	25,2	36,8	10,6
<b>TR71</b> ( <i>Kırıkkale</i> )	30,0	8,1	73,8	12,4	90,7	21,7	83,9	17,6	26,3	6,0
<b>TR72</b> ( <i>Kayseri</i> )	39,5	9,9	69,7	18,0	91,9	19,9	84,5	16,2	24,1	5,1
<b>TR81</b> ( <i>Zonguldak</i> )	28,5	29,8	76,6	50,2	96,1	43,6	81,9	44,2	39,6	31,5
<b>TR82</b> ( <i>Kastamonu</i> )	50,1	30,7	79,7	45,4	89,9	43,8	85,8	41,4	43,3	29,2

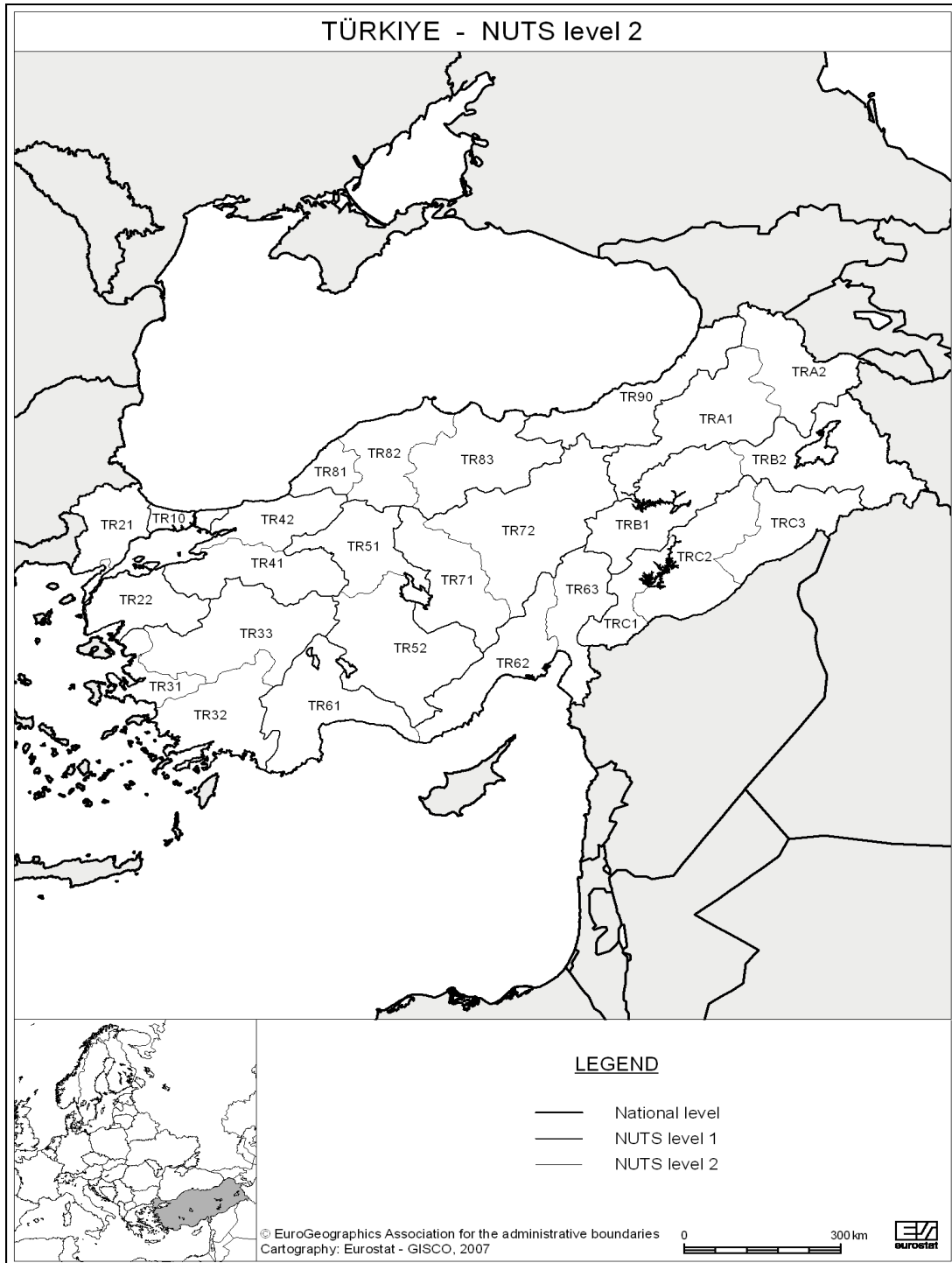
<b>TR83 (Samsun)</b>	41,8	30,3	82,0	44,4	92,8	43,4	88,3	43,4	49,5	27,0
<b>TR90 (Trabzon)</b>	28,2	27,7	66,1	51,9	92,9	52,8	90,4	60,0	59,0	35,2
<b>TRA1 (Erzurum)</b>	31,5	23,2	67,9	32,7	92,6	37,3	88,2	36,2	45,2	25,6
<b>TRA2 (Ağrı)</b>	43,5	11,5	69,0	25,6	89,0	38,3	89,0	49,3	57,1	29,2
<b>TRB1 (Malatya)</b>	33,9	9,4	66,5	22,8	91,9	21,7	85,6	22,0	34,0	13,8
<b>TRB2 (Van)</b>	35,1	8,2	65,5	11,5	85,5	15,7	87,4	14,9	39,6	6,7
<b>TRC1 (Gaziantep)</b>	50,7	16,3	80,3	20,5	92,8	16,4	86,0	16,7	37,8	9,2
<b>TRC2 (Şanlıurfa)</b>	31,0	9,0	54,2	12,5	76,3	8,4	74,4	7,3	30,4	2,5
<b>TRC3 (Mardin)</b>	30,1	5,8	56,2	5,9	81,9	4,8	80,2	1,9	29,9	0,5

Source: TURKSTAT (2009)

a) Provinces in parentheses represent the region.

b) M: Male, F: Female, and 15+ age.

### Annex 11. Statistical Regions of Turkey (NUTS Level 2)



Source: EUROSTAT (2007)

## Annex 12. Definitions of Variables

Variables	Categories	Values
<b>Dependent Variable:</b> LFP	Participation/Non-Participation	1/0
<b>Independent Variables: Individual Characteristics</b>		
Sex Dummy	Male/Female	1/0
Age Dummies	Age 15-19	1/0
	Age 20-24	1/0
	Age 25-29	1/0
	Age 30-34	1/0
	Age 35-39	1/0
	Age 40-44	1/0
	Age 45-49	1/0
Education Level Dummies	Illiterate	1/0
	Literate but No Diploma	1/0
	Primary School	1/0
	Secondary School	1/0
	High School	1/0
	Vocational School	1/0
University and Above	1/0	
<b>Independent Variables: Household Characteristics</b>		
Household Head Dummy	Yes/No	1/0
Marital Status Dummy	Married/Not Married	1/0
Household Size*	(Continuous Var.)	1-27
Presence of Children (0-14) Dummy	Exist/Not Exist	1/0
<b>Independent Variables: Regional Characteristics</b>		
Region Dummies	<b>TR10 (İstanbul)</b>	1/0
	<b>TR21 (Tekirdağ)</b>	1/0
	<b>TR22 (Balıkesir)</b>	1/0
	<b>TR31 (İzmir)</b>	1/0
	<b>TR32 (Aydın)</b>	1/0
	<b>TR33 (Manisa)</b>	1/0
	<b>TR41 (Bursa)</b>	1/0
	<b>TR42 (Kocaeli)</b>	1/0
	<b>TR51 (Ankara)</b>	1/0
	<b>TR52 (Konya)</b>	1/0
	<b>TR61 (Antalya)</b>	1/0
	<b>TR62 (Adana)</b>	1/0
	<b>TR63 (Hatay)</b>	1/0
	<b>TR71 (Kırkkale)</b>	1/0
	<b>TR72 (Kayseri)</b>	1/0
	<b>TR81 (Zonguldak)</b>	1/0
	<b>TR82 (Kastamonu)</b>	1/0
	<b>TR83 (Samsun)</b>	1/0
	<b>TR90 (Trabzon)</b>	1/0
	<b>TRA1 (Erzurum)</b>	1/0
	<b>TRA2 (Ağrı)</b>	1/0
<b>TRB1 (Malatya)</b>	1/0	
<b>TRB2 (Van)</b>	1/0	
<b>TRC1 (Gaziantep)</b>	1/0	
<b>TRC2 (Şanlıurfa)</b>	1/0	
<b>TRC3 (Mardin)</b>	1/0	
University-Establishment Date Dummy	After 2006/Before 2006	1/0
University-Demand Rate Dummy	High/Low	1/0

# Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşması: Tematik ve Metodolojik Bir Analiz

## Internationalization of Higher Education In Türkiye: A Thematic And Methodological Analysis

Alper Çalikoğlu<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Nazarbayev Üniversitesi, Astana, Kazakistan

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

**Özet:** Uluslararasılaşma, son dönemde dünyadaki birçok ülkeye benzer şekilde, Türkiye’de de yükseköğretimin önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir. Ulusal ve kurumsal düzeyde genişleyen politika, strateji ve uygulamalar, araştırmacıların konuya ilgisini artırarak, yükseköğretimde uluslararasılaşmayı Türkiye bağlamında inceleyen önemli bir akademik birikimin oluşmasına yol açmıştır. Bu durum, ilgili akademik birikimi toplu olarak değerlendirerek, politika oluşturuculara, uygulayıcılara ve araştırmacılara ilerideki süreç için rehberlik edecek çalışmalara ihtiyaç doğurmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle, mevcut çalışma, Türk Yükseköğretimi’nde uluslararasılaşma ile ilgili akademik makaleleri belirli özellikleri açısından bütünsel olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla sistematik tarama yapılarak, ilgili makaleler yıl, konu, tematik bakış, makale yazarlarının çalışma alanları, makalelerde kullanılan kavramsal/teorik çerçeve ve metodolojik yaklaşımlar açısından incelenmiştir. Bulgular, uluslararasılaşmayı Türkiye bağlamında inceleyen makalelerin özellikle 2016 yılından itibaren arttığını ve ilgili makaleler içerisinde uluslararası öğrenciler konusunun ve sosyo-kültürel tematik bakışın, makale yazarları arasında da eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacıların ağırlıkta olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşması ile ilgili çalışmalarda göç, hareketlilik, küreselleşme ve yumuşak güç gibi kavramsal/teorik çerçeveler ile betimsel nicel ve olgubilim ve durum çalışması gibi nitel desenlerin kullanımı belirgindir. Bu bulgulara göre, Türkiye’de konu ile ilgili gelecekteki uygulamaların müfredat ve müfredat dışı etkinliklerin uluslararasılaşmasına yönelik çalışmalarla, araştırmaların da benzer alanlarda çok-disiplinli çalışmalar ve farklı nitel ve nicel desenlerle çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** uluslararasılaşma, Türkiye’de yükseköğretim, sistematik derleme

**Abstract:** Like in many other countries, internationalization has become a critical area of attention in Türkiye’s higher education agenda. Widening policy, strategy, and implications have led researchers to accumulate considerable research examining the internationalization of higher education within the Turkish context. This has brought the necessity of research exploring the current academic production holistically to propose guidance for policymakers, university leaders, and researchers for future internationalization efforts. The current study examines the research on the internationalization of higher education in Türkiye comprehensively. For this purpose, a systematic review was carried out to investigate the related articles according to year, research topic, thematic perspective, the study field of authors, conceptual/theoretical framework, and the methodological approaches employed. The findings indicate a noteworthy increase in the research on internationalization in Turkish Higher Education starting, especially in 2016. In addition, international students as the study topic, socio-cultural thematic perspective, educational sciences as the authors’ study field, migration, mobility, globalization, and soft power as conceptual frameworks, and descriptive quantitative and phenomenology and case study designs as methodological approaches were predominant among the examined articles. Based on the findings, future research and practices of internationalization of higher education in Türkiye can be expanded through curricular/co-curricular activities and diversified with multidisciplinary studies and various quantitative and qualitative designs.

**Keywords:** internationalization, Turkish higher education, systematic review

## 1. Giriş

Uluslararasılaşma, son dönemde yükseköğretimin küresel boyutta önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir (Tight, 2022). Soğuk Savaş’ın bitimine kadar, yüksekög-

retimdeki uluslararası boyut, çoğunlukla müttefik devletler arasında kapasite geliştirme çalışmaları ve sınırlı düzeyde akademik hareketlilik çerçevesinde algılanmıştır (Brandenburg, de Wit, Jones, Leask & Drobner, 2020). Soğuk savaşın ardından ise küreselleşmenin artması

\* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : alper.calikoglu@nu.edu.kz

Geliş Tarihi / Received Date: 17.10.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 13.03.2023

doi: 10.32329/uad.1190476

ulaşım, iletişim ve bilgi teknolojisi gibi alanlarda hızlı gelişmeleri doğurmuştur. Bu durum, devletleri ve üniversiteleri farklı ÷lkelerden öğrenci çekme, araştırma iş birlikleri yürütme, ortak diploma programları geliştirme, müfredatın uluslararası boyutunu genişletme ve farklı ÷lkelerde şube kampüs uygulamaları gerçekleştirme gibi alanlarda çalışmalar yapmaya yöneltmiştir (de Wit & Altbach, 2021; Lee & Stensaker, 2021). Bu alanlarda yürütölen çalışmaların sonuçları ayrıca uluslararası üniversite sıralamaları gibi göstergelerde doğrudan yer aldığından, yeni dönemde uluslararasılaşma yükseköğretimde artan rekabetin ve sürekli gelişim zorunluluğunun bir aracı haline dönüşmektedir (Shahjahan, Bylisma & Singai, 2022). Bu gerekçelerle, uluslararasılaşmanın günümüzde, yükseköğretimde farklı alanlarda çalışmaların yürütöldüğü çok boyutlu ve bütöncöl bir kavram haline geldiği görölmektedir.

Yükseköğretimde uluslararası boyutun Türkiye'deki son dönem seyri de dünyadakine benzer şekilde genişlemektedir. Bu anlamda ilk belirgin çalışmaların, Soğuk Savaşın bitmesinin ardından, Orta Asya'da yeni kurulan Türk Cumhuriyetleri ile politik ve kültürel ilişkileri ve eğitim alanındaki iş birliğini geliştirmek için hayata geçirilen özel burs programları ile başladığı söylenebilir (Kavak & Baskan, 2001; Kırmızıdağ, Gür, Kurt & Boz, 2012). 2000'li yıllardan itibaren Türk Yükseköğretimindeki uluslararası boyutun, Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'na uyum çalışmaları ile standartlaşma çerçevesinde genişlediği görölmektedir (Akar, 2010). Diğer taraftan özellikle son on yılda, artan küresel rekabet, ÷lke içinde yükseköğretim arzının genişlemesi ve çeşitli bölgesel politik gelişmeler, uluslararasılaşmanın merkezi düzeyde bir hedef olarak belirlenip desteklenmesini beraberinde getirmiştir. Bu anlamda, 2011 yılında Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) ev sahipliğinde geniş katılımlı bir uluslararası yükseköğretim kongresi düzenlenmiş (Günay & Öztemel, 2012), 2014 yılında da YÖK tarafından yayımlanan raporda uluslararasılaşma, büyüme ve kalite ile birlikte Türk Yükseköğretim'i'nin üç temel hedef alanından biri olarak gösterilmiştir (Çetinsaya, 2014). Ardından yine YÖK tarafından yayımlanan rapor ve strateji belgeleri (YÖK, 2017, 2021) ile uluslararasılaşma, değişim programlarının yaygınlaştırılması, araştırma iş birliklerinin ve kurumsal uluslararasılaşma kapasitesinin geliştirilmesi, uluslararası öğrenci sayısının artırılması ve uluslararası üniversite sıralamalarında yükselme gibi hedeflerle Türk yükseköğretim gündeminde önemli bir yer edinmiştir.

Uluslararasılaşmanın son dönem Türk Yükseköğretimindeki yerinin, politika belgelerinde ortaya konan hedeflerin yanında, uygulamada da genişlediği gözlenmektedir. Uygulamadaki bu genişleme sürecinde, farklı uluslararasılaşma alanlarında çalışmalar yapılmakla birlikte, özellikle uluslararası öğrenciler konusunun ağırlığı dikkate çekicidir. Kapasite arzındaki artış, merkezi düzeyde öne çıkarılan kültürel ve politik teşvikler ve Türkiye'nin bölgesinde yaşanan sosyal ve politik gelişmelerin de etkisiyle (Efe & Ozer, 2022), son dönemde Türk üniversitelerindeki uluslararası öğrenci sayısı hızla artarak 160 bini aşmış-

tır (YÖK, 2022). Bu bağlamda, Türk Yükseköğretimi'nde farklı gerekçelerle bölgedeki ÷lkelerden öğrenci çekerek bölgesel bir çekim merkezi hedefi olmaya yönelik çabaların yaygın olduğu söylenebilir (Kondakci, 2011).

YÖK ve üniversiteler tarafından uluslararasılaşmanın yükseköğretim gündeminin önemli bir maddesi haline getirilmesi, konunun akademik önemini ve Türkiye'deki araştırmacıların konuya olan ilgisini de artırmaktadır. Örneğin, 2015 yılında Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) tarafından doçentlik alanı olarak kabul edilen Yükseköğretim Çalışmaları'nın altındaki anahtar kavramlardan bir tanesi, uluslararasılaşmadır (ÜAK, 2022). Konuya ilişkin artan akademik ilgi, yükseköğretim çalışmalarının Türkiye'deki gelişimini inceleyen yazarlarca da doğrulanmaktadır. Türkiye'de yükseköğretim alanındaki çalışmaların eğilimini inceleyen şenay, şengöl ve Seggie (2020), ilgili üç dergide basılan makaleleri temalara göre grupladıklarında, uluslararasılaşmanın en fazla makalenin yer aldığı temalardan biri olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Gök ve Gümüş (2015) de uluslararasılaşmaya son dönem Türkiye yükseköğretim gündeminde daha fazla yer bulan politika alanlarının içinde yer vermektedir.

Diğer taraftan, araştırmacılar, Türkiye'de yükseköğretim alanında ilgili konulara yönelik mevcut durumu ortaya koyarak gelecekteki akademik çalışmalara ve geniş düzeyde politika geliştiricilere rehberlik edecek bütönsel çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir (Gök & Gümüş, 2015; şenay vd., 2020). Bu tür akademik araştırmaların, eğitim araştırmaları ve yükseköğretim çalışmaları alanının geneli ile ilgili olarak son dönemde arttığı görölmektedir (Akbulut Yıldırımış & Seggie, 2018; Gök & Gümüş, 2015; Gülmez, Özteke & Gümüş, 2021; Gümüş, Bellibaş, Gümüş & Hallinger, 2020; Özdemir & Aypay, 2022; Özdemir, Karaferye & Aypay, 2021; şenay vd., 2020). Ancak, bu ve benzer çalışmaların içinde uluslararasılaşmaya özel bir alan olarak odaklananların sayısının görece az olduğu, bu nedenle özellikle artan ilgi ile birlikte, Türk Yükseköğretiminde uluslararasılaşma ile ilgili araştırmaları bütönsel olarak inceleyen akademik çalışmaların artmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Türkiye'de, yükseköğretimde hem politika ve uygulama geliştirme hem de akademik çalışma alanı olarak önemli bir yer edinen uluslararasılaşma ile ilgili mevcut akademik üretimin toplu olarak değerlendirilip tartışılması, gelecekteki akademik çalışma ve yönetsel uygulamalar için araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika oluşturuculara yarar sağlayabilir.

Yukarıdaki noktalardan hareketle bu çalışmada Türk Yükseköğretimi'nde uluslararasılaşma ile ilgili mevcut akademik makalelerin belirli özellikleri açısından bütönsel olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, sistematik tarama ile elde edilen makalelerin tematik ve metodolojik analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Yükseköğretimde uluslararasılaşmayı Türkiye bağlamında konu edinen akademik makalelerin, yıl, konu, tematik bakış ve makale yazarlarının çalışma alanla-

rına göre dağılımı nasıldır?

2. İlgili makalelerde kullanılan başlıca kavramsal ve teorik çerçeveler nelerdir?
3. İlgili makalelerde kullanılan metodolojik yaklaşımlar nelerdir?

## 2. Kavramsal Çerçeve

### 2.1. Yükseköğretimde Uluslararası Boyutun Tarihsel Gelişimi ve Kapsamı

Uluslararasılaşma kavramı olarak ulus-devleti çağrışırsa da yükseköğretimde sınır ötesi boyutun varlığı, Ortaçağ’daki üniversitelere kadar gitmektedir (Perkin, 2007). Huang (2007, 2014) yükseköğretimde sınır-ötesi boyut ve uluslararasılaşma kavramının gelişimini tarihsel olarak dört evreye ayırmaktadır. 13. yüzyıl-18. yüzyıl aralığını kapsayan birinci evrede, özellikle Ortaçağ Avrupası’nda Hristiyanlık değerlerinin yayılması amacıyla bilim insanların farklı coğrafyalara fiziki hareketliliği görülmektedir. Yükseköğretimdeki bu hareketlilik, Hristiyanlık değerlerine dayalı ortak Avrupa Kültürü’nü, güzel sanatlar ile birlikte antik ve dini bilgiler çerçevesinde ortak bir üniversite müfredatını ve bilim dili olarak Latince’yi yaygınlaştırmıştır (Huang, 2007, 2014). 19. yüzyıldan II. Dünya Savaşı’nın sonuna kadar geçen ikinci evrede, bilimsel devrimin hızlanması ve ulus devletlerin güçlenmesi ile birlikte, yükseköğretimdeki uluslararası boyut, devletler arası akademik ve teknik iş birliği faaliyetleri ile çeşitlenmiştir. Bu dönemde ayrıca, uluslararası ekonomi-politik konuları ve yabancı dil eğitimi ile müfredattaki uluslararası boyut da genişlemektedir (Huang, 2007, 2014). II. Dünya Savaşı’nın ardından gelen Soğuk Savaş dönemini kapsayan üçüncü evrede ise politik ve ideolojik motivasyonların, yükseköğretimdeki uluslararası boyutta daha belirginleştiği görülmektedir (Huang, 2007, 2014). Bu dönemde uluslararasılaşmanın temel çerçevesini, aynı bloktaki ülkelerin yükseköğretimde gerçekleştirdiği akademik ve teknik iş birliği ve kapasite geliştirme faaliyetleri çizmiştir (de Wit, 2002, de Wit & Altbach, 2021).

Soğuk Savaş’ın bittiği 1991 yılından günümüze kadar gelen dönemde ise küreselleşmenin bilim, teknoloji, iletişim gibi alanlarda getirdiği yenilikler ve yükseköğretimde kamu harici finansman arayışının ve hesap verilebilirliğin artması, ülkelerin ve üniversitelerin küresel rekabeti daha fazla hissetmelerine yol açmıştır (Altbach & Knight, 2007). Bu nedenle, bu dönemde uluslararasılaşma ile ilgili olarak, diğer ülkelerdeki üniversitelerle kurumsal araştırma ortaklıkları geliştirme, öğrenim ücreti ödeyen uluslararası öğrenciler çekme ya da yurtdışında şube-kampüs açma gibi ekonomik gerekçelerin öne çıktığı faaliyetler yaygınlaşmaya başlamıştır (Knight, 2011). Bu dönemde ayrıca, -eleştiri almakla birlikte- uluslararası üniversite sıralamalarının dünyanın birçok bölgesinde kalite göstergesi olarak kabul görerek, rekabetçi uluslararasılaşma araçlarına dahil edildiği görülmektedir (Shahjahan vd., 2022).

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın tarihsel seyri değerlendirildiğinde, kavramın politik, kültürel, ekonomik ve akademik boyutlarının olduğu, bu boyutlardaki değişimlere göre de uluslararasılaşmaya yüklenen anlamın ve ilgili etkinliklerin zaman içerisinde değiştiği gözlenmektedir. Esasen kavramın ilgili kaynaklarda bugünkü haliyle “uluslararasılaşma” biçiminde kullanılmasının, Huang’ın (2007, 2014) dördüncü evre olarak adlandırdığı Soğuk Savaş’ın ardından yaygınlaştığı görülmektedir. Bu evrenin ilk dönemlerinde uluslararasılaşma daha çok, yükseköğretimde küreselleşmenin getirdiği baskı ve tehditlere karşı karşılıklı iş birliğini ve uyumu öne çıkaran ve çoğunlukla akademik motivasyona dayalı ortak bir araç olarak kabul edilmektedir (de Wit, 2002). Yine bu dönemde araştırmacılar (Ellingboe, 1998; Knight, 1994), uluslararasılaşmayı, yükseköğretim etkinliklerine uluslararası ve kültürlerarası bir boyutun eklenmesi ile ilgili bir çatı kavram olarak tarif etmeye başlamıştır. Ardından, Knight’ın (2004, s.11) “yükseköğretimin amaç, işlev ve yürütülmesine uluslararası, kültürlerarası ve küresel bir boyutun eklenme süreci” olarak yaptığı tanım yaygınlaşarak, uluslararasılaşmanın genel kabul gören bir tanımı haline gelmiştir.

Diğer taraftan, 2000’li yılların ikinci yarısından itibaren uluslararası öğrenci sayıları, uluslararası yayın istatistikleri ve üniversite sıralamaları gibi nicel göstergelerin etkisinin artması, uluslararasılaşmanın daha rekabetçi anlayışlarına ağırlık verilmesine yol açmıştır (de Wit & Altbach, 2021). Ancak, bu uluslararasılaşma anlayışlarının, dünyanın birçok bölgesinde yükseköğretimde ekonomik kaygıların akademik motivasyonun önüne alınmasına ve üniversitelerin ticarileşmesine aracılık eder hale geldiğine yönelik eleştiriler de mevcuttur (Brandenburg & de Wit, 2011). Konu ile ilgili bir diğer eleştiri de uluslararasılaşmanın yaygın uygulamalarının, yerel gündem ve sorunlardan uzak ya da bu sorunlarla ilgili yerel bağlamı yeterince dikkate almayan “batı odaklı yaklaşım”ın hâkim olduğu, eş-biçimli bir üniversite modelini yaymada aracı hale geldiği iddiasıdır. Bu iddianın temelinde özetle, hâkim uluslararasılaşmanın eğilimlerinin, çoğunlukla İngilizce yayın ve eğitim-öğretim faaliyetlerini ve Batı ülkeleri ya da İngilizce konuşulan ülkelerin akademik mecralarında ve bu ülkelere özgü bakış açıları ile yapılan çalışmaları ve yorumları önceliklendirdiği, dolayısıyla kapsayıcılıktan uzak bir anlayışı yaygınlaştırdığı görüşü yer almaktadır (Jones & de Wit, 2012; Stein, 2019). Benzer eleştirilerden hareketle, de Wit, Hunter, Howard ve Egron-Polak (2015), Knight’ın (2004) tanımına amaca yönelik bir ekleme yapılması gerektiğini belirterek, uluslararasılaşmayı, “bütün öğrenciler ve çalışanlar için eğitim ve araştırmanın kalitesini artırmak ve topluma anlamlı bir katkı yapmak için yükseköğretimin amaç, işlev ve yürütülmesine uluslararası, kültürlerarası ve küresel bir boyutun amaçlı olarak eklenme süreci” biçiminde tanımlamıştır (de Wit vd., 2015, s. 29).

Özetle, uluslararasılaşmanın tarihsel seyrindeki değişim ile birlikte, yaygın uygulamalarına ve ilgili akademik çalışmalara getirilen yukardaki eleştiriler göz önünde bu-



ludurulduğunda, böylesine küresel çeşitlilik içeren çok boyutlu bir konunun, farklı ülke bağlamlarında akademik olarak nasıl ele alındığı sorusu önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır (Buckner, 2019). Bu nedenle, konunun Türkiye gibi anadili İngilizce olmayıp uluslararasılaşmayı çok boyutlu ve önemli bir yükseköğretim hedefi olarak belirleyen bir ülke bağlamındaki yayınlarla incelenmesinin, ulusal ve uluslararası düzeyde literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## 2.2. Uluslararasılaşmanın Alt Temaları

Uluslararasılaşmanın yıllar içinde farklı alanlarda birçok uygulamanın yer aldığı bir çatı kavram haline gelmesi, onu belirgin şekilde alt temalara ayırmayı zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, bazı araştırmacılar, kavramı çeşitli noktalardan hareketle alt temalara ayırmayı denemiştir. Konu ile ilgili ilk çalışmalardan birinde, Kehm ve Teichler (2007), uluslararasılaşmayı yedi alt temaya ayırmaktadır. Bunlar: (1) öğrenci ve akademisyen hareketliliği, (2) yükseköğretim sistemlerinin birbirleri üzerindeki karşılıklı etkileri, (3) araştırma, öğretim ve öğrenmenin uluslararasılaşması, (4) kurumsal uluslararasılaşma stratejileri, (5) bilgi transferi, (6) iş birliği ve rekabet ve (7) yükseköğretim uluslararası boyutuna ilişkin ulusal ve uluslar üstü politikalar.

Haigh (2014; Akt: Tıght, 2021, s. 56), uluslararasılaşmayı pragmatik konulardan idealist olanlara doğru evrilen bir biçimde sekiz katmana ayırmıştır. Bu katmanlar: (1) uluslararası öğrencileri üniversiteye çekme; (2) uluslararası öğrencilere öğretim; (3) uluslararası öğrenci ve çalışanları rekabetçi bir biçimde üniversiteye çekerek üniversiteyi uluslararası bir girişim olarak büyütme; (4) uluslararası akreditasyon kuruluşlarının standartlarına uyum; (5) 'evde (kampüste) uluslararasılaşma' yani yereldeki öğrenciler için müfredat deneyimlerinin uluslararasılaştırılması; (6) küresel vatandaşlık eğitimi; (7) uzaktan öğretim; ve (8) evrensel eğitim, farkındalık.

Bedenlier, Kondakci ve Zawacki-Richter (2018) Uluslararası Eğitimde Çalışmalar Dergisi'nde 1997-2016 yılları arasında yayımlanan makaleleri yayın yıllarına göre gruplayarak, uluslararasılaşmanın gelişimini dört evrede incelemektedir. Bu evreler: (1997-2001) alanın sınırlarının belirlenmesi, (2002-2006) uluslararasılaşmanın kurumsallaşması ve yönetimi, (2007-2011) uluslararasılaşmanın sonuçları: öğrenci ihtiyaçları ve destek mekanizmaları ve (2012-2016) kurumsal bağlamdan ulus-ötesi (transnational) bağlama yönelim.

Son olarak, Lee ve Stensaker (2021), uluslararasılaşma ile ilgili çalışmalardaki teorik bağlamın sınırlılığına dikkat çekerek, alandaki çalışmaları disipline dayalı/teorik bağlam açısından gruplama yoluna gitmiştir. Bu gruplamaya göre uluslararasılaşma ile ilgili temel bakış açıları şu şekildedir: (1) Politik bakış: Bu bakış açısına yönelik çalışmalar, siyasal bilimler ve sosyolojinin ağırlıkta olduğu, yükseköğretimde devletin rolü ve ulus-devletsiz yükseköğretim, yumuşak güç, küresel vatandaşlık gibi konuların yanında kalite güvencesi, Bologna süreci gibi

konulara odaklanmakta ya da yükseköğretim kurumlarının uluslararası yönetim süreçlerine politik uyumunu ve pazarlık süreçlerini incelemektedir. Ayrıca, uluslararasılaşmanın kurumsal yönetim süreçlerinde politik güç olarak kabul edildiği çalışmalar da yine bu alanda sayılabilir. (2) Ekonomik bakış: Bu çalışmalar, uluslararasılaşmanın yükseköğretimde piyasalaşma, yatırım, genişleme gibi konulara ilişkin yorumlarıyla ilgilenmektedir. Uluslararası öğrenci rekabeti ve istihdamı, kurumsal markalaşma, girişimcilik ve bilginin ekonomik uluslararası transferi gibi konuların yanında, dünya çapında üniversiteler ve şube-kampüs uygulamalarına yönelik çalışmalar da bu grupta değerlendirilebilir. (3) Sosyo-kültürel bakış: Bu çalışmaların çoğunlukla yeni-kurumsalcı teorisinin genişlemesi ile birlikte, uluslararasılaşmanın kurumsal benzeşmedeki rolüne ve fikirlerin, değerlerin ve deneyimlerin karşılıklı transferine odaklandığı görülmektedir. Lee ve Stensaker'e (2021) göre, uluslararası üniversite sıralamaları, uluslararasılaşmada batı tarzı bakışların ve İngilizce'nin rolü, kampüste sosyal etkileşim gibi konuların yanında yükseköğretimde teknoloji, uzaktan öğrenme, ulaşım gibi alanların uluslararasılaşma açısından incelenmesi de bu tematik bakışta kabul edilebilir.

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere, uluslararasılaşma ile ilgili çalışmaların temalara ayrılmasında konu alanı, teorik yaklaşım ve dönemsel eğilimler ön planda olabilmektedir. Mevcut çalışmada araştırma sorularına uygunluk ve teorik olarak daha kapsamlı yorum yapabilme imkânı sağlayabileceği düşüncesine dayandırılarak yukarıdakiler arasından Lee ve Stensaker'in (2021) çalışması temel olarak kabul edilmiştir. Bu noktada, uluslararasılaşmayı Türkiye bağlamında inceleyen makaleler gruplandırılırken, çalışmanın konusu, tematik alanı ve kullanılan teorik/kavramsal çerçeve ile birlikte, araştırmacıların bağlı oldukları birim de dikkate alınmıştır. Diğer taraftan, uluslararasılaşma, yıllar içinde farklı alanlardaki araştırmacılar tarafından çeşitli bakış açıları ile çalışılan çok boyutlu bir kavram haline geldiğinden, alt temalar ve konular arasında geçişkenlik ve örtüşmenin olabileceği veya Lee ve Stensaker (2021) gruplandırmasına göre makalenin ağırlıklı olarak hangi kategoride yer alabileceğine yönelik görüşlerin farklılaşabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

## 3. Metodoloji

Çalışmada araştırma sorularına cevap aranırken sistematik tarama gerçekleştirilmiştir. Sistematik tarama, bir konu ya da araştırma sorusu ile ilgili halihazırda var olan akademik yayınları belirli ölçütlere göre inceleyerek, konu ile ilgili var olan bilgi birikimini çeşitli özellikleri ile ortaya çıkarmaya ve gelecekte çalışılmasına ihtiyaç duyulan alanları belirlemeye yarayan bir yöntemdir (Cheung, 2021). Sistematik taramalarda, incelenecek kaynaklar -klasik literatür taramasından farklı olarak- belirli bir protokole bağlı seçildiğinden, konu ile ilgili daha yansız ve bütüncül bulgulara ulaşmak kolaylaşmaktadır (Newman & Gough, 2020). Önceleri daha çok sağlık alanındaki çalışmalarla ilgili olarak yürütülen sistematik

taramalar, zaman içinde sosyal bilimler ve eğitim alanındaki araştırmalarda da yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Gülmez vd., 2021).

### 3.1. Seçim Ölçütleri

Mevcut araştırmada, sistematik tarama esnasında ilgili çalışmaları belirlemek için sıklıkla tercih edilen PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protokolü (Moher, Liberati, Tetzlaff & Altman, 2009) göz önünde bulundurulmuştur. İncelenen çalışmalar belirlenirken, daha fazla sayıda yayına ulaşabilmek için arama belirli dergiler seçilerek değil, veritabanları üzerinden yapılmıştır. Sistematik tarama çalışmalarında Web of Science (WoS) ya da Scopus veritabanları, erişim kolaylığı, yazılım uyumluluğu ve nitelik gibi gerekçelerle yaygın biçimde tercih edilmektedir. Diğer taraftan, ilgili kaynaklarda bu veritabanları ile yapılan taramaların kapsayıcılığına yönelik eleştiriler de yer almaktadır (Gümüş vd., 2020). Bu nedenle, mevcut çalışmada WOS ve Scopus veritabanları birlikte kapsam dahilinde tutulmuş, ayrıca konu ile ilgili daha fazla ulusal/Türkçe akademik makaleyi çalışmaya dahil edebilmek için TR Dizin veritabanı da taramaya dahil edilmiştir.

İlgili makaleler belirlenirken, uluslararası veritabanlarında herhangi tarih sınırı belirtilmeden (30 Haziran 2022 tarihi itibarı ile), başlık, özet ve anahtar kelimelerde yükseköğretim veya uluslararasılaşma ve Türkiye (ya da Türk) kelimelerinin var olma durumuna göre arama yapılmıştır. TR Dizin'de ise yükseköğretim ve uluslararasılaşma anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Aramalarda, yayın tipi dergi, yayın türü ise makale olarak seçilmiş, uluslararası veritabanları İngilizce, TR Dizin ise İngilizce ve Türkçe yayınlarla sınırlandırılmıştır. Örnek olması açısından Scopus veritabanında yapılan aramada kullanılan arama terimleri aşağıda sunulmaktadır.

*TITLE-ABS-KEY(((internationalisation) OR (internationalization) AND (higher AND education)) AND ((turkey) OR (turkish))) AND (LIMIT-TO(DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO(SRCTYPE, "j"))*

Veritabanlarında yapılan aramaların ardından, arama sonuçları birleştirilerek tekrar eden yayınlar veri setinden çıkarılmıştır. Ardından, makalelerin başlık ve özetleri gözden geçirilerek, veri setine eklenecek makalelerin uluslararasılaşma ile ilgili bir konuyu Türkiye bağlamında inceliyor olması garanti altına alınmıştır. Bu aşamada, ilgili arama alanlarında Türkiye (ya da Türk) ifadesi yer aldığı halde, doğrudan Türkiye ile ilgili olmayan (örneğin, bölge ülkesi olarak özette Türkiye'nin de yer aldığı ancak esasen İran, Azerbaycan, Rusya, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti vb. ülkelerle ilgili olan) makaleler ile birlikte WoS sonuçlarından yanlış kayıt biçiminde gelen bir kitap bölümü çalışması ve bir editoryal makale de veri setinden çıkarılmıştır.

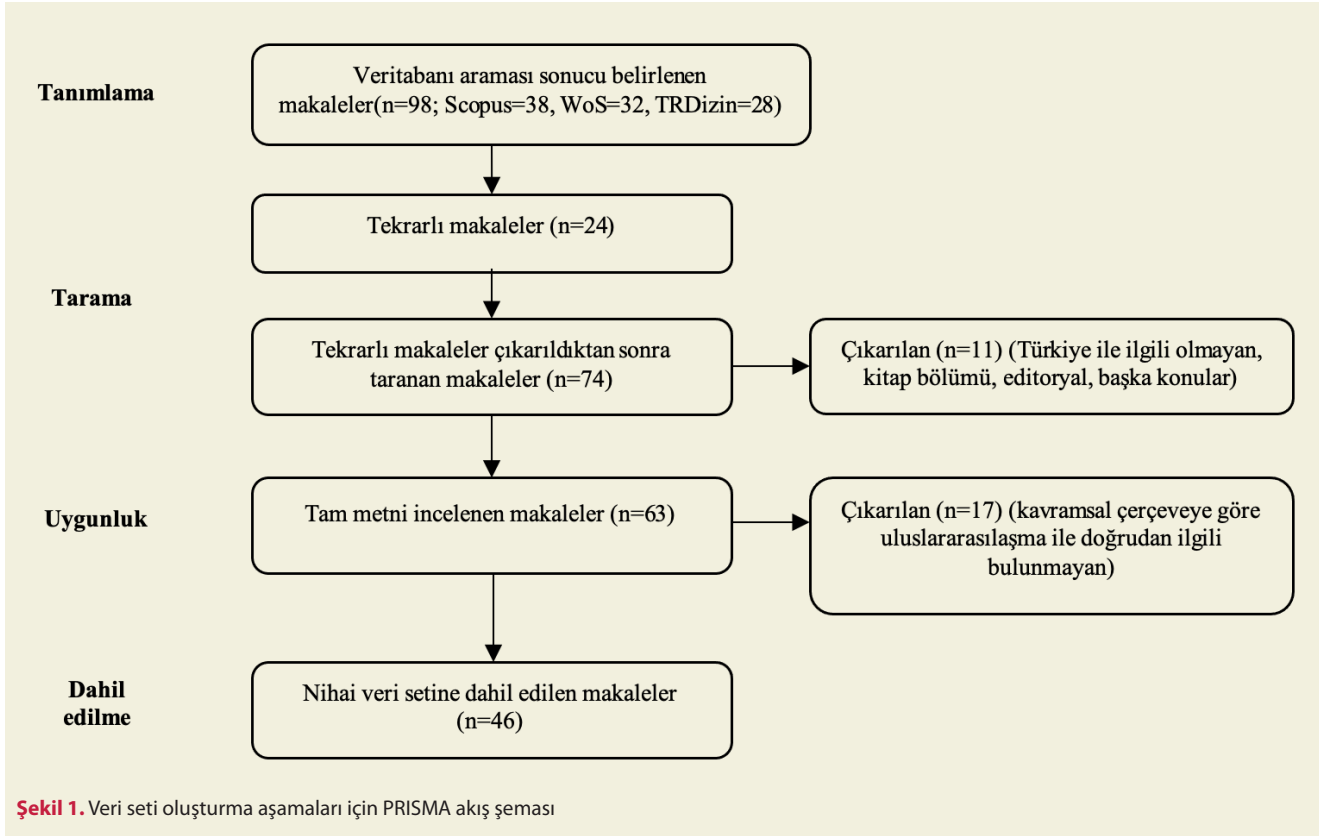
Bir sonraki aşamada, çalışmaların içeriklerinin tamamı detaylı olarak incelenerek, çalışmada verilen kavram-

sal arkaplana göre doğrudan uluslararasılaşma ile ilgili olmayıp ağırlıklı olarak farklı konular üzerine olduğu değerlendirilen (örnek: stratejik planlama, araştırma üniversiteleri ya da yükseköğretim sisteminin geneli vb.) makaleler veri setinden çıkarılmıştır. Bu aşamada, çalışmayı inandırıcılık ve güven duyulabilirlik açısından güçlendirmek için yükseköğretimde uluslararasılaşma konusunda uzman iki akademisyenden çalışmaların araştırmaya dahil edilme durumlarını değerlendirmeleri istenmiş ve veri setinde yer alacak makalelerle ilgili nihai karar bu uzmanlarla yapılan görüşmeler doğrultusunda alınmıştır. Ayrıca yine bu uzmanların değerlendirmelerinden hareketle, derleme ve ağırlığı önceki çalışmalara ve politika belgelerine dayalı literatür taraması biçimindeki makaleler (f=12) de -metodolojik detayların çoğunu barındırmamasına rağmen- araştırmaya kavramsal olarak katkı sunabilecek olmaları nedeniyle, araştırma makalelerinin (f=34) yanında veri setinde tutulmuştur. Ancak, ağırlığı klasik literatür taraması ve/veya görüş yazısı olan ya da metodolojik detayların raporlanması konusunda sorun tespit edilen makaleler yöntem ile ilgili araştırma sorusu için analiz dışında bırakılmıştır. Böylelikle, araştırmada kullanılacak veri setine son şekli verilerek toplamda 46 makale derlemeye dahil edilmiştir. Şekil 1, veri setinde yer alan makalelerin belirlenme aşamalarının akışını özetlemektedir.

### 3.2. Verilerin Analizi

Arama sonucunda elde edilen makaleler yayın yılı, araştırmacıların bağlı oldukları birim ve uluslararasılaşma ile ilgili konu ve tematik bakışların dağılımı incelenerek gruplandırılmıştır. Ayrıca kullanılan kavramsal yaklaşım ve metodolojik detaylar (araştırma yöntemi, katılımcı sayıları, veri toplama aracı ve veri analiz tekniği) de incelenmiştir. Yayın yılı ile ilgili gösterim, kısa dönemsel eğilimlerin daha net ifade edilebilmesi için, üçer yıllık dönemler (son dönem dört yıl) halinde yapılmıştır. Makale yazarının çalışma alanının belirlenmesinde öncelikle makale künyesinde verilen bölüm/birim bilgisi dikkate alınmıştır. Makale künyesinden bölüm/birim bilgisine erişilemeyen yazarlar için ise kurumsal web siteleri üzerinden bağlı bulunulan bölüm/birim araştırmacılar olarak not edilmiştir. Bu süreçte kurumsal web sitesi üzerinden bölüm/birim bilgisine erişilemeyen iki yazar ilgilinin analiz dışında bırakılmıştır.

Metodolojik detaylarla ilgili analizde, veri setinde yer alan makalelerin araştırma yöntemi, veri toplama araçları, katılımcı sayıları ve veri analiz tekniklerine ilişkin detaylar incelenmiştir. Örneklem ve katılımcı grubu büyüklüğü analiz edilirken, nicel çalışmalarda 1-200 arası küçük, 201-400 arası orta büyüklükte, 401 ve üzeri ise büyük örnekleme sahip olarak kabul edilmiştir. Nitel çalışmalarda ise katılımcıların sayısına göre 1-10, 11-20 ve 21 ve üzeri olacak şekilde gruplandırma yapılmıştır (Özdemir vd., 2021). Başlangıçta örneklem/çalışma grubu belirleme tekniğinin de incelenmesi planlanmış olsa da veri setinde yer alan makalelerin önemli bir bölümünde bu konudaki detayların raporlanmadığı görüldüğünden, örneklem/çalışma grubu belirleme tekniği analize dahil edilmemiştir.



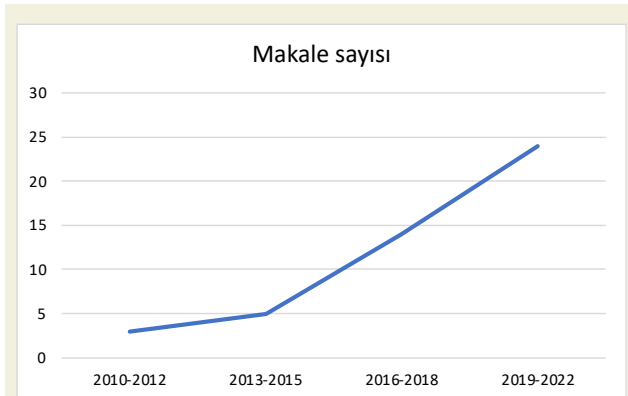
Analizlerin uygun olan yerlerinde, dağılımlar belirlenirken, frekans (f) veya yüzde (%) değerleri hesaplanarak, bu değerler bulguların yorumlanmasında kullanılmıştır.

## 4. Bulgular

### 4.1. Makalelerin Yıl ve Konulara Göre Dağılımı

Yükseköğretimde uluslararasılaşmayı Türkiye bağlamında inceleyen makalelerin yıllara göre dağılımı aşağıdaki grafikte yer almaktadır.

Şekil 2 incelendiğinde, Türkiye’de uluslararasılaşma ile ilgili ilk akademik makalenin 2010 yılında yayımlandığı görülmektedir. 2010-2012 ve 2013-2015 dönemlerinde en fazla beş olan konu ile ilgili makalelerin sayısının, özellikle 2016 yılından itibaren artmaya başladığı ve dönemsel artış eğiliminin devam ettiği görülmektedir. Şekil 3,

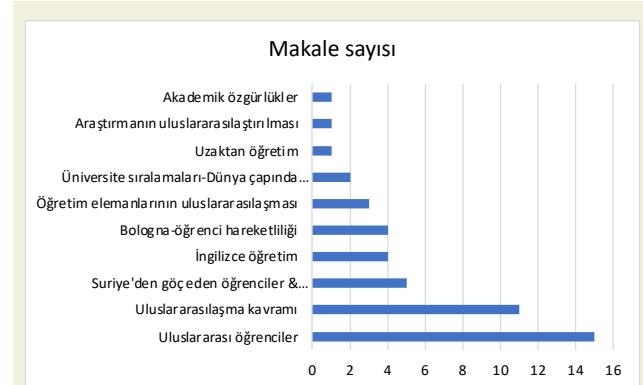


**Şekil 2.** Türkiye’de yükseköğretimde uluslararasılaşma ile ilgili makalelerin yıllara göre dönemsel dağılımı (n=46)

makalelerde işlenen konuların dağılımını göstermektedir.

Şekil 3’teki konular incelendiğinde, Türkiye’de uluslararasılaşma konusunda yapılan çalışmaların yaklaşık üçte birinin uluslararası öğrenciler üzerine olduğu, uluslararasılaşma kavramı ve uluslararası öğrenciler ile ilgili makalelerin de ilgili makalelerin yarısından fazlasına karşılık geldiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, Suriye’den Türkiye’ye göçe zorlanan öğrenci ve akademisyenlerin, Bologna-Erasmus öğrenci hareketliliğinin ve İngilizce öğretiminin Türkiye’de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın gündeminde yer aldığı görülmektedir. Şekil 4, incelenen makalelerin yazarlarının çalışma alanlarını göstermektedir.

Şekil 4’teki bulgulara göre uluslararasılaşma ile ilgili makalelerin yazarlarının çalışma alanları içinde sayısı en fazla olan Eğitim ve Eğitim Bilimleri alanıdır. Ayrıca



**Şekil 3.** Türkiye’de uluslararasılaşma ile ilgili makalelerin konulara göre dağılımı (n=46)

uluslararasılaşma ile ilgili çalışan araştırmacıların yarıdan fazlasının Eğitim/Eğitim Bilimleri veya Yabancı Dil/İngilizce Öğretimi alanında çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bunların dışında uluslararasılaşma ile ilgili yayınlara katkı sağlayan araştırmacıların içinde dikkate değer sayıda Yönetim/İşletme ve Siyasal Bilimler alanlarında çalışan araştırmacıların da yer aldığı görülmektedir.

#### 4.2. Makalelerdeki Tematik Bakış

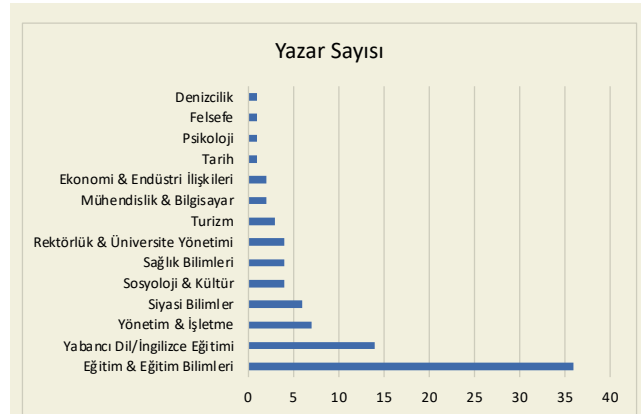
Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşmayı konu alan makalelerin Lee & Stensaker'in (2021) çerçevesine göre hangi alt tema altına yer aldığına ilişkin dağılım Şekil 5'te gösterilmektedir. Analiz yapılırken, belirtilen çerçeveye uygun olarak, makaledeki uluslararasılaşma ile ilgili konunun özellikle hangi açıdan ele alındığı dikkate alınmıştır. Bu nedenle, örneğin uluslararası öğrenciler konusundaki iki makaleden, kampüste öğrenciler arası etkileşimi inceleyen bir makale sosyo-kültürel bakış altında yer alırken, uluslararası öğrenci sayısının artırılması ve bunun ekonomik etkilerini tartışan bir makalenin ekonomik bakış altında yer alabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Şekil 5'teki dağılıma göre, uluslararasılaşmayı Türkiye bağlamında konu edinen makaleler içerisinde en yaygın tematik bakış, sosyo-kültürel bakıştır (f=20). Bu çalışmalarda örneğin, Suriye'den Türkiye'ye göç eden öğrenci ve akademisyenlerin sosyo-kültürel ve eğitimsel deneyimleri (Arslan & Kılınç, 2022; Ergin, 2016; Karadağ, 2016), uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi seçme sebepleri, özellikleri, deneyimleri, yaşadıkları stres ve güçlükler (Cetinkaya-Yıldız, Cakir & Kondakci, 2011; Kılınç, Arslan & Polat, 2020; Öden Acar, Aslan Huyar, Ertürk, & Şapulu Alakan, 2020; Yılmaz, 2018), Erasmus değişim programına katılan öğrenci deneyimleri (İşlek & Öztürk, 2021), öğretim dili İngilizce olan programlarda yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Arik & Arik 2018; Sahan, 2021; Şahan & Sahan, 2021), ve öğretim elemanlarının uluslararasılaşma deneyimleri (Akar, Cobanoğlu & Plunkett, 2020; Bedenlier, 2017) ve sınıfta uluslararası öğrencilerle yaşadıkları zorluklar (Kurum & Erdemli, 2021) gibi konulara odaklanıldığı görülmektedir.

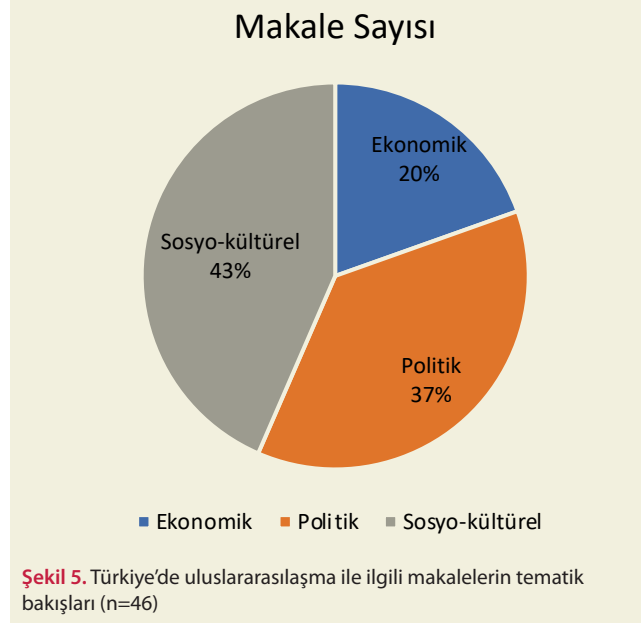
Politik bakış temasının belirgin olduğu çalışmalarda (f=17), örneğin, Aydınli ve Mathews (2021), Türkiye'nin dış politika tercihleri ve yumuşak güç yaklaşımı çerçevesinde yükseköğretimde uluslararasılaşmanın araçsallığını, Kaya (2015) ise yükselen Avrupa karşıtlığı bağlamında, yükseköğretimde Avrupalılaşma (Europeanization) politikalarına uyum sağlamada Türkiye'deki üniversitelerde yaşanan zorlukları incelemektedir. Benzer şekilde, Efe ve Ozer (2022), politika yapıcılar, akademisyenler ve medya aktörlerinin, Türkiye'deki uluslararasılaşma politika ve uygulamalarına bakış açısını, eleştirel olarak ele almaktadır. Bu tematik bakıştaki diğer çalışmalarda örneğin, Yılmaz (2019), Türkiye'nin yükseköğretimde bölgesel ve küresel etkisini artırabilmek için Erasmus benzeri bir yapı olarak Mevlâna programını politika transferi yoluyla hayata geçirilmesine, Kondakçı, Çalışkan, Şahin, Yıllık ve Demir (2016) bölgesel uluslararasılaş-

ma (regionalization) kapsamında Türkiye'ye Balkan ülkelerinden gelen uluslararası öğrencilere, Yılmaz (2016) uygulayıcıların penceresinden üniversitelerin kurumsal uluslararasılaşma politika ve deneyimlerine, Ozer (2017) ise Türkiye'de uluslararasılaşma ile ilgili son dönemdeki gelişmelerin bağlamsal arkaplanına odaklanmaktadır. Bu tematik bakışta ayrıca, karşılaştırmalı bir bakış açısıyla, Mukhambetkaliyeva ve Mukhambetkali (2019) dünyadaki gelişmeler çerçevesinde Türkiye ve Almanya yükseköğretim sistemlerinde uluslararası işbirliklerinin çokboyutlu yapısını, Şeremet (2015) de Türkiye ve İngiltere'deki uluslararasılaşma politikalarını incelemektedir.

Görece daha az sayıda olan ekonomik tematik bakışın hakim olduğu çalışmalarda ise (f=9), örneğin Altay ve Yüksel (2021), İngilizce öğretim yapan mühendislik programlarından mezun olan öğrencilerin iş beklentilerini, Tamtekin-Aydın (2021) uluslararası yükseköğretim rekabetinde daha görünür olabilmede araştırma performansının rolünü, Pakdemirli (2014) uluslararası araştırma işbirliklerini ve yayın performansını artırmanın yollarını, Şimşek ve Sıddık (2016) uluslararası öğrenci hareketliliğinin dünyadaki gelişimini ve Atatürk



Şekil 4. Türkiye'de uluslararasılaşma ile ilgili makalelerin yazarlarının bağlı oldukları birime göre çalışma alanları (n=87)



Şekil 5. Türkiye'de uluslararasılaşma ile ilgili makalelerin tematik bakışları (n=46)

Üniversitesi bağlamında uluslararasılaşma çalışmalarını, Baş ve Eti (2020) uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki istihdam koşullarını ve Arkalı-Olcay ve Nasır (2016) ile Özer (2012) de küresel uluslararası öğrenci rekabeti ve Türkiye'nin konu ile ilgili durumunu tartışmıştır.

### 4.3. Kavramsal ve Teorik Çerçeveler

Veri setinde yer alan makalelerin önemli bir bölümünde, çalışmanın dayandırıldığı teorik çerçeveye ilişkin detaylı açıklamaların varlığından söz etmek zordur. Diğer taraftan dikkate değer sayıda çalışmada, kavramsal temel olarak uluslararasılaşma ile ilgili tanımların, tarihsel sürecin ve Türkiye'deki gelişmelerin kaynaklara dayalı olarak verildiği de göze çarpmaktadır. Tablo 1, incelenen makalelerde tespit edilen başlıca kavramsal ve/veya teorik çerçeve başlıklarını özet olarak göstermektedir.

Kavramsal temel olarak, uluslararasılaşma ile ilgili tanımların, tarihsel sürecin ve Türkiye'deki gelişmelerin kaynaklara dayalı olarak verildiği çalışmalarda örneğin, Kireççi ve arkadaşları (2016), uluslararasılaşma kavramının tarihsel gelişimini, ulusal ve uluslararası düzeydeki gerekçelerini, kavramın araştırma, eğitim-öğretim ve teknik iş birliği boyutlarını ve hangi etkinliklerin uluslararasılaşmanın göstergesi olarak sayılabileceğini açıklamıştır. Benzer şekilde, Akar ve arkadaşları (2020), uluslararasılaşmanın tarihsel gelişimine ek olarak, öğretim elemanlarının uluslararasılaşma araçlarına ve uluslararasılaşmada müfredat programının rolüne ve dil faktörünün zorluklarına yer vermiştir. Çalışmalarının kavramsal temelinde, Aksezer, Yağmur ve van de Vijver (2021), Türkiye'nin küresel yükseköğretim politikaları ve Erasmus programının bu politikadaki rolünü açıklamış, Gezici, Taşpınar ve Kocaoğlu (2021) ise eğitimde uluslararasılaşma ve dijitalleşmenin gelişmelerini açıkladıktan sonra iki kavram arasındaki bağlantıları ortaya koymuştur.

Diğer taraftan incelenen makalelerin bazılarında, uluslararasılaşma ile ilgili problemleri açıklamak için belirli alanlardan ödünç alınan teorik yaklaşımların kulla-

nıldığı görülmektedir. Bu teorik yaklaşımların içinde yazarlarca en sık kullanılan kavramlardan biri küreselleşmedir. Yazarlar küreselleşme kavramını kullanırken çoğunlukla onun uluslararasılaşma ile benzerlik ve farklılıkların dikkat çekerek, iki kavramın ayrılmazlığını vurgulamaktadır. Örneğin Bostrom (2010), küreselleşmenin teknolojik ve ekonomik gelişmelerdeki rolü nedeniyle farklılıkları eriten ve ülkeleri ve kurumları birbirine hem rakip hem de daha bağımlı hale getiren etkilerinin, yükseköğretimde uluslararasılaşma etkinliklerini doğrudan şekillendirdiğine dikkat çekmiştir. Diğer taraftan, Yanık ve Aslan (2014) küreselleşmenin, yükseköğretimde rekabeti ve merkez ve çeper ülkeler arasındaki eşitsizliği artırdığını, ayrıca bilişim teknolojilerinde getirdiği gelişmeler ve İngilizcenin yaygınlaşması gibi faktörlerle de uluslararasılaşmadaki rekabeti etkilediğini belirtmiştir.

Özellikle politik tematik bakışın belirgin olduğu çalışmalarda, uluslararası ilişkiler ve siyaset bilimi teorilerinden hareketle yükseköğretimde uluslararasılaşmanın dış politikada yumuşak güç olarak kullanımının işlendiği göze çarpmaktadır. Örneğin Aydınli ve Mathews (2021), Türkiye'nin dış politikada bir yumuşak güç aracı yükseköğretimde uluslararasılaşmayı kullanması esnasında, belirlenen amaç ve hedeflerin büyüklüğü ile kapasitedeki sınırlılığın çeliştiğini ve bunun uluslararasılaşma uygulamalarında bir "uyumsuzluk hali" ortaya çıkardığını belirtmektedir. Benzer şekilde Efe ve Ozer (2022), ilgili politika belgeleri, makaleler ve medya çıktıları üzerinden politika çerçevelemesi yaptıkları çalışmalarında, Türkiye'de uluslararasılaşmanın çoğunlukla devlet ve hükümet politikaları çerçevesinde, nicel veriler, öğrenci sayıları ve bölgesel güç odağı olma biçiminde yorumlandığına vurgu yapmaktadır. Yılmaz (2019) ise, Mevlana değişim programının hayata geçirilişini açıklarken, Türkiye'nin bölgesindeki ülkelerle olan ilişkilerini geliştirmek ve dış politikadaki etkinliğini artırmak için bir yumuşak güç aracı yükseköğretimde uluslararasılaşmanın kullanımına değinmektedir. Yılmaz (2019) çalışmasında ayrıca yönetim, siyaset bilimi, kamu yönetimi gibi farklı alanlarda

**Tablo 1.** Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşma ile ilgili makalelerde kullanılan başlıca kavramsal/teorik çerçeveler

Kavramsal / Teorik Çerçeve	Makale
Uluslararasılaşma kavramı-gelişimi, tarihsel süreç, boyutları, ölçülmesi, zorluklar	Aba (2013), Aksezer vd. (2021); Bedenlier (2017), Gezici vd. (2021), Karadağ (2016); Kireççi vd. (2016), Kondakçı vd. (2016), Selvitopu & Aydın (2018)
Küreselleşme	Bostrom (2010); Kuzu (2020), Umurbek & Taşdan (2020), Yanık & Aslan (2014),
Yumuşak güç,	Aydınli & Mathews (2021), Efe & Ozer (2022); Ünal (2019), Yılmaz, (2019)
Göç, uluslararası göç, itici-çekici etkenler, zorunlu göç, uyum	Arar vd. (2020), Arslan & Kılıç (2022), Baş & Eti (2021), Ergin (2016), Sağır & Aydın (2020)
Uluslararası hareketlilik, öğrenci hareketliliği uyum etkenleri, itici-çekici etkenler, öğrenci tatmini	Aba (2013), Cevher (2016); Cetinkaya-Yıldız vd. (2011), İşlek & Öztürk (2021), Kondakçı vd. (2016); Kurum & Erdemli (2021); Yılmaz & Güçlü (2021), Ünal (2019)
Uluslararası ilişkiler-uyumsuzluk durumu	Aydınli & Mathews (2021),
Otoriteryanizm-tek boyutlu toplum	Doğan (2022),
Dinamik sistemler, yeni-kurumsalcılık, yöneticilik	Gokturk vd. (2018), Kuzu (2020)
Politika transferi	Kaya (2015), Yılmaz (2019)
Yükseköğretimde Avrupalaşma	Kaya (2015)
Çok-dilli öğretim	Şahan & Sahan (2021)
Araştırma üretkenliği-performans, dünya çapında üniversiteler	Kuzu (2020), Tamtekin-Aydın (2021)

kullanılan politika transferi yaklaşımını da kullanarak Mevlana programının hayata geçirilme sürecini, Erasmus programından bir politika transferi olarak açıklamıştır.

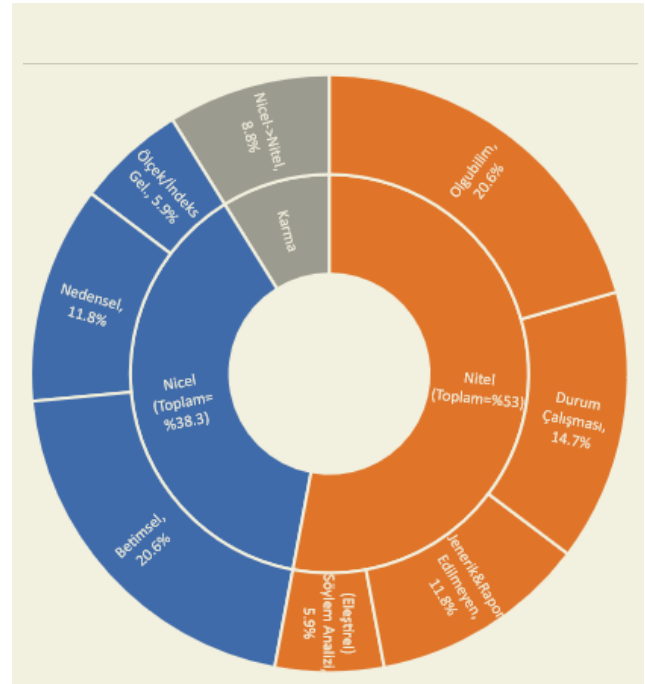
Uluslararasılaşmayı politika transferi olarak açıklayan bir başka araştırmacı ise Kaya'dır (2015). Kaya (2015), yükseköğretimde Avrupalılaşma uygulamalarını, Bologna Süreci ve Lizbon Stratejisi çerçevesinde farklı alanlarda politika transferi olarak açıklarken, bu aşamada politika oluşturucularla uygulayıcılar arasında gözlenen çelişkilere vurgu yapmıştır. Bunların dışında, Doğan (2022), sosyolojideki tek-boyutlu toplum kavramından hareketle, Türkiye'de son dönemde akademik özgürlükler konusunda karşılaşılan sorunların uluslararasılaşmada kayıplar yarattığını ifade etmiştir. Ayrıca, Gokturk, Kaymaz ve Bozoglu (2018), yönetim alanından yeni-kurumsalcılık bakışını ve farklı alanlarda ortak kullanımı görülebilen dinamik sistemler yaklaşımını kullanarak, uluslararasılaşmanın karmaşık yapısını ve Türkiye'deki uygulamalarını açıklamaya çalışmıştır.

Belirtilen teorik yaklaşımların dışında, özellikle uluslararası öğrenciler ile Suriye'den Türkiye'ye göçe zorlanan akademisyen ve öğrencilerin deneyimlerini inceleyen çalışmalarda, göç ve uluslararası hareketlilik kavramlarının teorik olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Örneğin Kondakçı ve arkadaşları (2016), Türkiye'nin Balkan ülkelerine yönelik bölgesel uluslararasılaşma politikasını incelerken, ilgili ülkeler arasında hareketliliğe yol açan faktörleri, Türkiye'nin uluslararasılaşmada bölgesel merkez (regional hub) olarak çekim merkezi haline gelme çabaları çerçevesinde değinmektedir. Ergin (2016), Arar, Kondakçı, Kaya-Kasıkçı ve Erberk (2020) ile Arslan ve Kılınç (2022) da Suriye'den Türkiye'ye göç eden akademisyen ve öğrencileri, zorunlu göç ve bu göçe sebep olan faktörler çerçevesinde incelemiştir. Sağır ve Aydın (2020) ise göç olgusu ve göçmenlerin yükseköğretime olan erişimi ve talepleri çerçevesinde, Suriyeli üniversite öğrencilerinin Türkiye'de yükseköğretime katılımı, eğitimsel ve sosyal uyumları ve yaşadıkları sorunları ele almıştır.

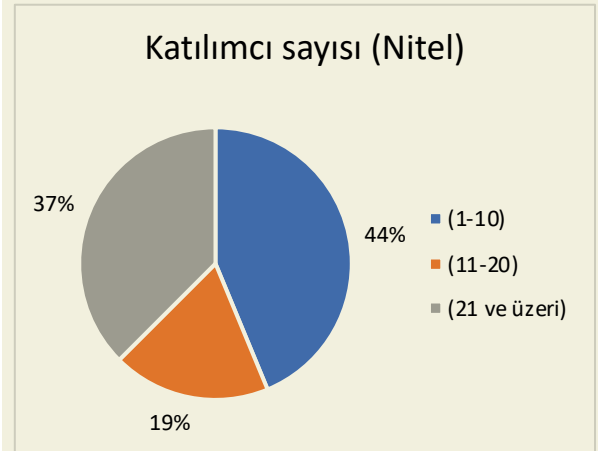
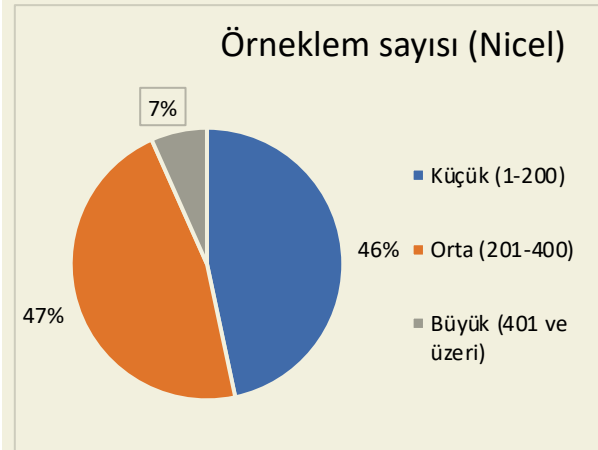
#### 4.4. Metodolojik Detaylar

Bu bölümde veri setinde yer alan makalelerin araştırma yöntemi, veri toplama araçları, katılımcı sayıları ve veri analiz tekniklerine ilişkin detaylara yer verilmiştir. Aşağıdaki grafik, incelenen makalelerdeki araştırma yönteminin dağılımını göstermektedir.

Şekil 6'da görüldüğü üzere, yükseköğretimde uluslararasılaşmayı Türkiye bağlamında inceleyen araştırma makalelerinin çoğunluğu, nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir (f=18). Nitel yöntemler içerisinde olgubilim (f=7) ve durum çalışması (f=5) desenleri en çok tercih edilenlerdir. İncelenen makalelerde bunların dışında, birer adet eleştirel söylem analizi, söylem analizi ve jenerik nitel yöntem olarak rapor edilen araştırma mevcut olup, üç makalede hangi nitel yöntemin kullanıldığı ile ilgili detaya rastlanılmamıştır. Diğer taraftan, yarıdan az olmakla birlikte, ilgili makalelerde nicel araştırma yöntemlerinin de tercih edildiği görülmektedir.



Şekil 6. Türkiye'de uluslararasılaşma ile ilgili makalelerin araştırma yöntemleri (n=34)



Şekil 7. Türkiye'de uluslararasılaşma ile ilgili araştırma makalelerinde örneklem/katılımcı sayıları\*\*

\* Karma yöntem çalışmalarının nicel ve nitel aşamalarındaki değerler ilgili bölüme eklenmiştir.

\*\* Rapor edilmeyen araştırmalar (nicel=1, nitel=1) ve katılımcı olmayan çalışmalar (nitel=3), yüzde hesaplamalarına dahil edilmemiştir.

(f=13). Nicel yöntemler arasında ise betimsel desen çoğunluktadır (f=7). Betimsel desen dışında, dört çalışmada ilişkisel desen kullanılmış, iki çalışma ise ölçek ya da indeks geliştirme makalesi olarak hazırlanmıştır. Şekil 7, analiz edilen makalelerdeki örneklem ya da katılımcı grubu sayılarını göstermektedir.

Şekil 7'deki bulgulara göre, nicel yöntemle yürütülen araştırmaların çoğunluğu küçük (f=7) ya da orta ölçekli (f=7) örneklem gruplarında gerçekleştirilmiş olup, büyük örneklem grubu ile yapılan yalnızca bir çalışma bulunmaktadır. Nitel araştırmalardaki katılımcı gruplarında ise en sık görülen katılımcı sayısı 1-10 aralığıdır (f=7). Bu aralığı 21 ve üzeri katılımcı takip etmekte olup (f=6), 11-20 kişi arası katılımcı sayısına sahip olan çalışmalar, nitel yöntemin kullanıldığı toplam çalışmaların beşte biri kadardır (f=3). Şekil 8, veri setinde bulunan makalelerde kullanılan veri toplama araçlarının sayısını ve yüzdelik dağılımlarını göstermektedir.

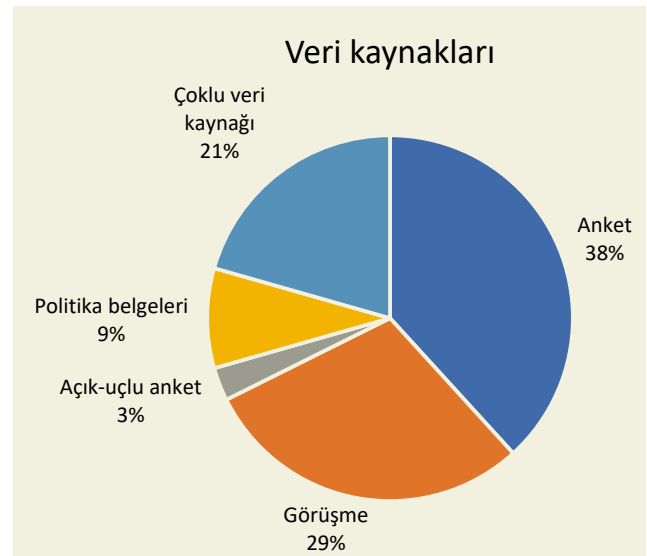
Şekil 8'de görüldüğü üzere, uluslararasılaşmayı Türkiye bağlamında inceleyen araştırma makalelerinde en çok kullanılan veri kaynağı ankettir (f=13). Araştırmacılar veri kaynağı olarak anketin ardından en çok görüşmeyi kullanmıştır (f=10). Bu iki veri kaynağının konu ile ilgili nicel ve nitel araştırmalarda temel veri kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Veri kaynağı olarak bunların ardından, durum çalışması ve söylem analizi türündeki bazı çalışmalarda kullanıldığı görülen politika belgeleri gelmektedir (f=3). İlgili çalışmaların bazılarında ayrıca görüşme ve doküman (f=2), görüşme ve saha notları (f=1), bire bir görüşme, odak grup görüşme, doküman ve sınıf gözlemi (f=1) ve anket ve görüşme (f=3) şeklinde çoklu veri kaynağı kullanıldığı tespit edilmiştir. Şekil 9, ilgili makalelerde kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımını göstermektedir.

Şekil 9'da görüldüğü üzere, veri setinde olup analiz tekniği rapor edilmeyen makaleler (f=3) ayrıldıktan sonra, Türkiye'de uluslararasılaşma ile ilgili makalelerde en çok kullanılan analiz tekniği tematik/içerik analizidir (f=14). Bu çalışmalarda analiz tekniği tematik analiz, içerik analizi ya da tematik içerik analizi şeklinde rapor edilmekle birlikte yapılan işlemin doküman, görüşme ya da saha notu olan veri kaynağı içeriğinin, kodlamanın ardından temalara ayrılması olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle yukarıdaki grafik gösteriminde tematik/içerik analizi ifadesi kullanılmıştır. Bunun ardından en sık kullanılan teknik ise betimsel analiz tekniğidir (f=7). Betimsel analiz yapılan makaleler nicel çalışmalar olup, analizlerde yüzde ve frekans değerlerinden yararlanılmıştır. Bu çalışmaların ardından en sık kullanılan teknikler ise çıkarımsal (f=4) ve ilişkisel (f=4) analiz teknikleri olmuştur. Çıkarımsal tekniklerde betimsel analizlere ilave olarak *t*-testi, Mann-Whitney U, tek-yönlü ANOVA, Kruskal-Wallis gibi istatistiksel testler uygulanmış, ilişkisel tekniklerde ise Pearson korelasyon analizi, lojistik ve doğrusal regresyon ve yapısal eşitlik modellemesi gibi teknikler kullanılmıştır. Son olarak iki çalışmada söylem analizi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmalarda, politika

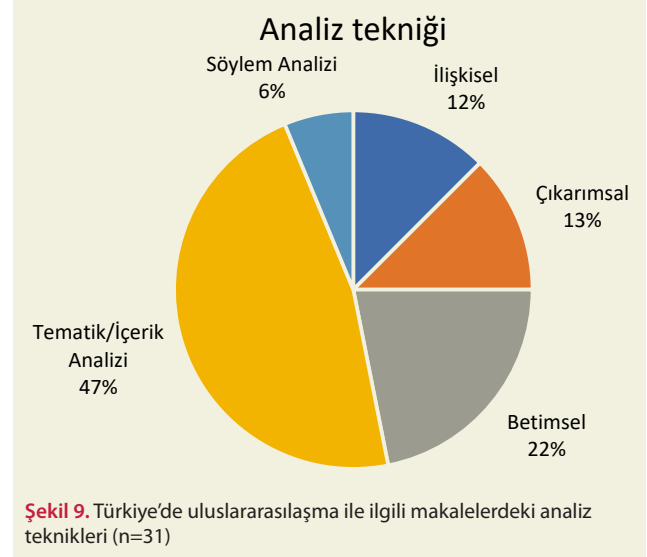
belgeleri, görüşmeciler cevapları, akademik çalışmalar ve medya içerikleri gibi veri kaynaklarındaki ifadeler söylem analizine tabi tutulmuştur.

## 5. Tartışma ve Sonuç

Uluslararasılaşma farklı boyut ve uygulama alanları ile hem küresel hem de ulusal düzeyde yükseköğretimde önemli bir ilgi alanı haline gelmiştir (Lee & Stensaker, 2021). Türkiye'de de son dönemdeki politika ve uygulamalar, uluslararasılaşmayı yükseköğretimin başat hedeflerinden biri olarak kabul etmektedir (Çetinsaya, 2014; YÖK, 2017). Merkezi politika ve teşviklerle birlikte, kurumsal aktörler uluslararasılaşmayı üniversitelerde yaygınlaştırma ve geliştirme yönündeki adımlarını genişletmektedir. Bu nedenlerle, araştırmacıların yükseköğretimde uluslararasılaşmaya olan ilgisinin hızla arttığı belirtilmektedir (Efe & Ozer, 2022). Mevcut çalışma, Türk Yükseköğretimi'nde uluslararasılaşma ile ilgili akademik üretimin, farklı konu, tema ve araştırma yöntemi ile yürütülen makalelerle genişlediğini doğrulamaktadır.



Şekil 8. Türkiye'de uluslararasılaşma ile ilgili makalelerdeki veri kaynakları (n=34)



Şekil 9. Türkiye'de uluslararasılaşma ile ilgili makalelerdeki analiz teknikleri (n=31)

Çalışmanın bulguları, yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramının bir çerçeve kavram olarak Türkiye bağlamında akademik makalelere girmeye başladığı tarihlerin, 2010 ve sonrasına rast geldiğini göstermektedir. Yurtdışındaki yayınlara bakıldığında ise uluslararasılaşmanın yükseköğretimde uluslararası boyutu anlatır şekilde kullanılmasının, 1990'lı yılların ortasından itibaren belirginleştiği görülmektedir. Örneğin Knight (1994) ve Ellingboe (1998), Soğuk Savaş'ın ardından ortaya çıkan yeni durum ile uluslararasılaşmayı üniversitelerin eğitim, araştırma ve topluma hizmet rollerine uluslararası ve kültürlerarası öğelerin eklendiği çok boyutlu bir çatı kavram olarak tarif eden ilk isimlerdendir. Bu bağlamda, konunun Türk Yükseköğretimi özelinde ele alınışının görece yeni olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, bulgular konu ile ilgili yayınların özellikle 2016 yılı ve sonrasında çoğaldığını göstermektedir. Bu artışta YÖK'ün uluslararasılaşmayı Türk Yükseköğretimi'nde önemli bir stratejik alan olarak görmeye başlamasının (Çetinsaya, 2014; YÖK, 2017, 2021) yanında, yaşanan hızlı genişleme ve benzeri gelişmelerin de etkisiyle, akademik bir çalışma alanı olarak yükseköğretimin daha fazla ilgi çekmeye başlaması (Özdemir & Aypay, 2022) da etkili olmuş olabilir. Hangisi geçerli olursa olsun, mevcut çalışmanın bulguları ışığında, uluslararasılaşmanın Türk Yükseköğretimi'nde bir çalışma konusu olarak artan bir ilgiyle karşı karşıya olduğu açıktır.

Bulgular, uluslararasılaşma ile ilgili olarak Türkiye bağlamında en çok uluslararası öğrenciler konusunun çalışıldığını göstermektedir. Türkiye'de uluslararasılaşma ile ilgili merkezi politika ve stratejilerin, bir süredir uluslararası öğrencilere ilişkin hedefleri önceliklendirdiği görülmektedir (Çetinsaya, 2014; YÖK, 2017). Bu anlamda, araştırmacıların uluslararası öğrenciler konusuna yoğun ilgi göstermesi, beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Diğer taraftan, merkezi düzeydeki politika oluşturucuların, üniversite yöneticilerinin ve ilgili diğer yükseköğretim aktörlerinin, uluslararasılaşma konusunda çoğunlukla uluslararası öğrenciler ya da ikili anlaşmalar gibi alanlarla sınırlı kaldıkları ve daha çok niceliğe odaklandıkları gibi eleştiriler söz konusudur (Aydınli & Mathews, 2021; Bulut-Sahin & Kondakci, 2022; Efe & Ozer, 2022). Buna paralel biçimde bulgular, uluslararasılaşmanın diğer önemli boyutlarından olan, öğretim elemanlarının uluslararasılaşması ve araştırmanın uluslararasılaştırılması gibi konularla ilgili olarak, Türkiye'de daha az çalışma yürütüldüğünü göstermektedir. Dahası, ilgili makalelerde uluslararasılaşmanın kapsamında önemli yeri olan müfredatın uluslararasılaşması (curriculum internationalization) ve evde uluslararasılaşma (internationalization at home) konularına rastlanılmamıştır. Müfredatın uluslararasılaşması ders müfredatları ile birlikte müfredat dışı etkinliklerin de öğrencileri uluslararası, kültürlerarası ve küresel öğrenme bağlamında destekleyecek fırsatlar içerecek şekilde geliştirilmesi olarak tarif etmektedir (Leask, 2013, 2015). Benzer şekilde, evde uluslararasılaşma yaklaşımı da üniversitedeki fiziksel mekanların, ders içi ve ders dışı etkinliklerin ve yönetim anlayışının hareketlilik imkanı bulamayan öğrenciler için uluslara-

rası, kültürlerarası ve küresel öğrenmeyi desteklemesini öne çıkarmaktadır (Beelen & Jones, 2015). Bu noktada, Türkiye bağlamında uluslararasılaşma ile ilgili politika oluşturucuların ve araştırmacıların, hareketlilik imkanı bulamayan öğrencilerin uluslararasılaşma deneyimlerine ve müfredatın, müfredat dışı etkinliklerin, araştırma etkinliklerinin ve öğretim elemanlarının uluslararasılaşması gibi konulara eğilmeleri, konunun daha kapsamlı incelenmesi açısından yararlı olabilir.

Mevcut çalışma, araştırmacıların yükseköğretimde uluslararasılaşma ile ilgili sosyo-kültürel ve politik tematik bakışlara önem verdiğine işaret etmektedir. İncelenen sosyo-kültürel temalı makalelerde, hareketlilik ve uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı deneyimleri belirginken, politik temalı çalışmalarda dış politika bağlamında yumuşak güç ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'na uyum politikaları öne çıkmaktadır. 1990'lı yıllardan bugüne, Türk Yükseköğretimi'ndeki yaygın uluslararasılaşma politika ve uygulamalarında, gelen ve giden öğrenci hareketliliği (Kondakci, 2011; YÖK, 2017), Bologna ve Avrupa Yükseköğretim Alanı uyum çalışmaları (Mizikaci, 2005) ve sosyo-kültürel ve politik gerekçelerle bölge ülkeleri ile işbirliği (Çetinsaya, 2014; Kırmızıdağ vd., 2012) gibi alanların ön planda olduğu görülmektedir. Bu anlamda araştırmacıların çalışmalarındaki tematik bakışın, yükseköğretimde uluslararasılaşma ile ilgili merkezi politika ve stratejilerden etkilendiği söylenebilir. Ayrıca, yükseköğretim çalışmaları içinde de eğitim bilimleri alanı araştırmacılarının ağırlıklı olması nedeniyle, öğrenci-öğretim elemanı deneyimlerine yönelik sosyo-kültürel temalı çalışmaların dikkate değer bir ağırlığının olduğu belirtilmektedir (Özdemir & Aypay, 2022; Özdemir vd., 2021). Bu nedenle, sosyo-kültürel temanın mevcut çalışmadaki ağırlığında, eğitim bilimleri alanından gelip uluslararasılaşma konusunu inceleyen araştırmacıların sayıca çok olmasının etkisi de aranabilir. Diğer taraftan, incelenen makalelerde hakim konunun uluslararası öğrenciler olmasına rağmen ekonomik tematik bakışın diğer iki tematik alan kadar belirgin olmaması, Türkiye'de uluslararası öğrenciler ile ilgili konulara ekonomik bakışın ve gelir yaratma aracı olarak uluslararasılaşma tartışmalarının, üretilen akademik makaleler bazında, henüz dünyanın diğer bazı bölgelerinde olduğu kadar (Stein, 2019) yaygın olmadığını düşündürmektedir.

Çalışmanın bulguları, yükseköğretimde uluslararasılaşma konusu Türkiye bağlamında incelenirken, araştırmaya uygun teorik ya da kavramsal yaklaşımların geliştirilmesinin yararlı olabileceğini göstermektedir. İncelenen çalışmaların önemli bir bölümünde, uluslararasılaşmanın kavramsal ve tarihsel olarak gelişimi, gerekçeleri ve farklı boyutlarındaki etkinlikleri kaynak taramasına dayalı olarak aktarılmakla birlikte, problemi ve bulguları belirli bir bakış açısıyla anlayıp yorumlamaya yardımcı olacak teorik çerçevelerin kullanımının, görece daha az tercih edildiği anlaşılmaktadır. Tight (2014), teorik ya da kavramsal çerçevenin bir çalışmanın bulgularını akla yatkın şekilde yorumlamada sağladığı yararı belirtirken, yükseköğretim alanındaki çalışmaların çoğunlukla teo-



riye dayandırılmaktan uzak olduğunu ifade etmektedir. Tight'a (2014), göre bu durumun muhtemel sebebi eğitim alanında olduğu gibi yükseköğretim alanındaki çalışmaların da çoğunlukla uygulamayı iyileştirme amacıyla yapılmasıdır. Mevcut çalışmanın bulguları, Türkiye bağlamında yükseköğretimde uluslararasılaşma ile ilgili araştırmalar için bu durumu doğrulamaktadır. Diğer taraftan bulgular, yükseköğretim alanının geneli ile ilgili önceki çalışmalara (Özdemir & Aypay, 2022; Tight, 2014) paralel olarak, ilgili araştırmacıların önemli bir kısmının eğitim alanından olması ile birlikte farklı disiplinlerden araştırmacıların da konuya ilgi duyduğunu göstermektedir. Bu noktada, incelenen çalışmalarda yer alan farklı alanlardan araştırmacıların, uluslararası göç ve hareketlilik, küreselleşme, yumuşak güç, politika transferi, yeni-kurumsalcılık gibi teorik yaklaşımları kullandıkları düşünülürse, uluslararasılaşmanın çok-disiplinli bir çalışma konusu olarak Türk yükseköğretim araştırmalarında yer almaya başladığı söylenebilir. Bu anlamda, gelecek araştırmalarda zengin teorik çerçevelerin kullanımının yaygınlaştırılarak çok-disiplinli çalışma gruplarının oluşturulması, Türkiye'de uluslararasılaşma ile ilgili sorunların, farklı bakış açıları ile daha derinlemesine incelenmesinde yararlı olabilir.

Çalışmadaki bulgular, uluslararasılaşmayı Türkiye bağlamında ele alan araştırmacıların çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerinden yararlandığını, nitel araştırma yöntemleri içerisinde en çok olgubilim deseninin kullanıldığını ve bu çalışmalardaki verilerin de çoğunlukla görüşme yoluyla toplandığını göstermektedir. Benzer bir sonuç İsveç'te yükseköğretim konusunda yapılan doktora tezlerini inceleyen Forsberg ve Geschwind (2016) tarafından da not edilmektedir. Özdemir ve Aypay (2022) da Türkiye'deki yükseköğretim çalışmalarında, eğitim bilimleri alanı araştırmacılarının çoğunlukla nitel yöntemlerle çalıştıklarını belirtmektedir. Mevcut çalışmada incelenen makalelerin yazarları içerisinde de önemli oranda eğitim bilimleri araştırmacısı olduğu göz önünde bulundurulursa, nitel yöntemlerin uluslararasılaşma ile ilgili araştırmalarda tercih edilmesinde araştırmacıların çalışma alanının payı olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan, mevcut çalışmada incelenen nicel araştırmalar önemli bir oranda betimsel desende tasarlanmış ve küçük örneklemle çalışılmış, nitel çalışmalarda ise eylem araştırması, etnografi ya da gömülü teori gibi yaklaşımlara hiç rastlanmamıştır. Bu durum, yükseköğretim alanının genelinde görüldüğü gibi (Özdemir & Aypay, 2022; Tight, 2014), yükseköğretimde uluslararasılaşma konusunda yapılacak çalışmalar için de araştırma yöntemlerinin zenginleştirilmesi ihtiyacına işaret etmektedir. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda, araştırmacılar, uluslararasılaşma ile ilgili farklı sorunları çeşitli müdahale ya

da daha büyük örneklem gruplu nedensel desenlerle ve yukarıda belirtilen farklı nitel araştırma yöntemlerinden de yararlanarak derinlemesine inceleyebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma, uluslararasılaşmanın Türk Yükseköğretimi'nde görece yeni ve önemi hızla artan bir çalışma konusu olduğunu, araştırmacıların farklı tematik bakış ve yöntemlerle, farklı sorun alanlarını incelemeye başladıklarını göstermektedir. Bu noktada, çalışma, başlangıçta belirtilen, uluslararasılaşmanın Batı akademisi tarafından önceliklendirilen konu ve yöntemlerin ve ticari üniversite tartışmalarının aracı haline gelerek yerel gündemlerin önünü kestiği eleştirilerinin (Stein, 2019), Türkiye bağlamındaki akademik makalelere henüz tam olarak yansımadığını göstermektedir. Mevcut çalışmanın bulgularına göre, uluslararası öğrenciler ve öğretim dili olarak İngilizce'nin kullanımı, Türkiye'de uluslararasılaşma ile ilgili önemli araştırma konuları olmakla beraber, incelenen çalışmalarda kullanılan tematik bakış ve teorik yaklaşım, ekonomik odaktan çok sosyo-kültürel ve politik temelli görünmektedir. Bu noktada, araştırmacıların tercihlerinde ulusal gündemin (Suriye'den Türkiye'ye göçe zorlanan öğrenci ve akademisyenler) ve merkezi hükümetin politika ve strateji ve uygulamalarının (bölgesel politik güç, yükseköğretimde genişleme vb.) etkili olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan, uluslararasılaşmanın Türkiye bağlamında incelenmesinde kullanılan, kavramsal-teorik ve metodolojik yaklaşım ve yöntemlerin zenginleştirilmesine ihtiyaç olduğu da açıktır. Bu sayede, gelecekte uluslararasılaşma ile ilgili Türkiye bağlamında yapılacak araştırmaların, ulusal ve uluslararası düzeyde araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika oluşturuculara sağlayacağı katkı daha da artırılabilir.

Son olarak, mevcut çalışmanın bulguları değerlendirilirken, sınırlılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmada incelenen makaleler, belirli arama terimlerine ve nitelik ve yaygınlık açısından çokça tercih edilen sınırlı sayıdaki veritabanında yapılan aramalara dayanmaktadır. Bu aramalarda, konu ile ilgili olduğu halde arama terimlerine karşılık gelmeyen ya da kullanılan veritabanlarında dizinlenmeyen dergilerde yayınlanmış diğer çalışmalara ulaşılammış olabilir. Bu nedenle, uluslararasılaşma ile ilgili farklı arama terimleri ve/veya daha fazla veritabanı seçilere yapılacak taramalar, konu ile ilgili daha kapsamlı sonuçlar sunabilir.

## 6. Etik Bildirim

Araştırma sistematik tarama çalışması olup, veritabanları üzerinden elde edilen ilgili makalelerin incelenmesi ile gerçekleştirildiğinden, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

## Kaynakça

- Aba, D. (2013). Internationalization of higher education and student mobility in Europe and the case of Turkey. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 99-110.
- Akar, H. (2010). Globalization and its challenges for developing

- countries: the case of Turkish higher education. *Asia Pacific Education Review*, 11, 447-457 (2010). <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9086-0>

- Akar, H., Cobanoğlu, R., & Plunkett, P. (2020). Faculty experiences,

- views, and challenges on internationalization in higher education from a cross-cultural perspective. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 1126-1144. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/57389/614200>
- Akbulut Yıldırım, M. & Seggie, F. N. (2018). Yükseköğretim çalışmalarının akademik bir alan olarak gelişimi: Uluslararası ve ulusal düzeyde alanyazın incelemesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 357-367. <https://doi.org/10.2399/yod.18.027>
- Aksezer, E., Yagmur, K., & van de Vijver, F. (2021). A qualitative study of Erasmus program challenges and paradoxes based on the experiences of students from Turkey. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 63-73. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730970>
- Altay, M., & Yüksel, D. (2021). Job prospects of different EMI engineering programmes' graduates. *Participatory Educational Research*, 8(2), 460-475. <https://doi.org/10.17275/PER.21.49.8.2>
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Arar, K., Kondakci, Y., Kaya Kasıkcı, S., & Erberk, E. (2020). Higher education policy for displaced people: Implications of Turkey's higher education policy for Syrian migrants. *Higher Education Policy*, 33(2), 265-285. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00181-2>
- Arik, B. T., & Arik, E. (2018). English-medium instruction in Turkish higher education: The current state of English in psychology departments. *Journal of English as an International Language*, 13(1), 20-36.
- Arkalı-Olcay, G. & Nasır, V. A. (2016). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: En çok öğrenci alan ülkeler ve Türkiye perspektifinden 1999-2013 yıllarına bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 288-296. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61491/918094>
- Arslan, K. & Kılıç, A. Ç. (2022). The marginalised few: reflections from the lived experiences of forced displaced academics in Turkish academia. *Oxford Review of Education*. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1994381>
- Aydinli, E., & Mathews, J. (2021). Searching for Larger Status in Global Politics: Internationalization of Higher Education in Turkey. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 247-265. <https://doi.org/10.1177/1028315320932325>
- Baş, H. & Eti, S. (2020). Türkiye'de uluslararası öğrencilerin istihdamı: Hukuki boyut ve koşullara dair bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(46), 105-132. <https://doi.org/10.21560/spcd.v20i54504.538022>
- Bedenlier, S. (2017). Internationalization within higher education and its influence on faculty: experiences of Turkish academic staff. *Journal of Research in International Education*, 16(2), 185-196. <https://doi.org/10.1177/1475240917724272>
- Bedenlier, S., Kondakci, Y., & Zawacki-Richter, O. (2018). Two decades of research into the internationalization of higher education: Major themes in the Journal of Studies in International Education (1997-2016). *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 108-135. <https://doi.org/10.1177/1028315317710093>
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European higher education area. Between critical reflections and future policies* (pp.59-72). Cham: Springer.
- Bostrom, C. A. (2010). Diffusion of internationalization in Turkish higher education. *Journal of Studies in International Education*, 14(2), 143-160. <https://doi.org/10.1177/1028315309332028>
- Brandenburg, U., & de Wit, H. (2011). The end of internationalisation. *International Higher Education*, 62, 15-17. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>
- Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B. & Drobner, A. (2020). *Internationalisation in higher education for society (IHES). Concept, current research and examples of good practice (DAAD Studies)*. Bonn: DAAD.
- Buckner, E. (2019). The internationalization of higher education – National interpretations of a global model. *Comparative Education Review*, 63(3), 315-336. <https://doi.org/10.1086/703794>
- Bulut-Sahin, B., & Kondakci, Y. (2022). Conflicting perspectives on the internationalization of higher education: evidence from the Turkish case. *Journal of Studies in International Education*. <https://doi.org/10.1177/10283153221126245>
- Cetinkaya-Yıldız, E., Cakir, S. G., & Kondakci, Y. (2011). Psychological distress among international students in Turkey. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(5), 534-539. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.04.001>
- Cevher, E. (2016). Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği ve memnuniyeti. *International Journal of Euasia Social Sciences*, 22, 337-349.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Cheung, L. H. A. (2021). Internationalization of higher education in Southeast Asia: a systematic literature review. *Higher Education Governance and Policy*, 2(2), 110-125. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hegp/issue/67725/986077>
- de Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe. A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport: Greenwood Press.
- de Wit, H. & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, (5)1, 28-46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. Study for the European Parliament's Committee on Culture and Education. Brussels: European Union.
- Doğan, S. (2022). Academic freedom between past and present: The birth of one-dimensional academia in Turkey. *International Journal of Human Rights*. <https://doi.org/10.1080/13642987.2021.2010047>
- Efe, I., & Ozer, O. (2022). Understanding the internationalization of Turkish higher education through discourse analysis. *Journal of Studies in International Education*. <https://doi.org/10.1177/10283153221093118>
- Ellingboe, B. (1998). Divisional strategies to internationalize a campus portrait. In J. A. Mestenhauser & B. Ellingboe (Eds.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus* (pp. 198-228). Phoenix: The Oryx Press.
- Ergin, H. (2016). Turkish university students' perceptions towards their Syrian classmates. *Eğitim ve Bilim*, 41(184), 399-415. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6214>
- Forsberg, E., & Geschwind, L. (2016). The academic home of higher education research: The case of doctoral theses in Sweden. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and method in higher education research* (Vol. 2, pp. 69-93). Bingley: Emerald.
- Gezici, H. S., Taşpınar, Y., & Kocaoğlu, M. (2021). Digitalization in international and mass education: A model proposal for Turkey.

- World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(4), 911-933. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i4.6277>
- Gök, E., & Gümüş, S. (2015). Akademik bir alan olarak yükseköğretim yönetimi. İçinde A. Aypay (Ed.), *Türkiye'de yükseköğretim: Alanı, kapsamı ve politikaları* (ss. 3-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Gokturk, S., Kaymaz, O. S., & Bozoglu, O. (2018). Experimenting with internationalisation in troubled times: The critical case of Turkish higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(6), 566-582. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1530418>
- Gülmez, D., Özteke, İ., & Gümüş, S. (2021). Uluslararası dergilerde yayımlanan Türkiye kaynaklı eğitim araştırmalarının genel görünümü: Bibliyometrik analiz. *Eğitim ve Bilim*, 46(206). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9317>
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Gümüş, E & Hallinger, P. (2020). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: a bibliometric review of international publications, *School Leadership & Management*, 40(1), 23-44. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578737>
- Günay, D. & Öztemel, E. (Editörler). (2012). *Uluslararası yükseköğretim kongresi: Yeni yönelişler ve sorunlar (UYK-2011) bildiri kitabı*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Huang, F. (2007). Internationalization of higher education in the era of globalization: What have been its implications in China and Japan? *Higher Education Management & Policy*, 19(1), 47-61.
- Huang, F. (2014). The internationalisation of the academic profession. In F. Huang, M. Finkelstein, & M. Rostan (Eds.), *The internationalization of the academy: Changes, realities and prospects* (pp. 1-21). Dordrecht: Springer Netherlands.
- İşlek, M. S. & Öztürk, E. (2021). Uluslararası değişim öğrencilerinin memnuniyet ve uyumunun tavsiye etme niyeti üzerine etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 16(1), 87-109. <http://dx.doi.org/10.17153/oguibf.855809>
- Jones, E., & de Wit, H. (2012). Globalization of internationalization: Thematic and regional reflections on a traditional concept. *AUDEM: The International Journal of Higher Education and Democracy*, 3(1), 35-54. <https://muse.jhu.edu/article/500242>
- Karadağ, N. (2016). Yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında Türkiye'de eğitim gören Suriyeli öğrenciler üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 11(19), 477-490. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11155>
- Kavak, Y. & Baskan, G. A. (2001). Türkiye'nin Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 92-103.
- Kaya, A. (2015). Critical voices against the Bologna Process in Turkey: Neo-liberal governance in higher education. *New Perspectives on Turkey*, 52, 105-133. <https://doi.org/10.1017/npt.2015.13>
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 260-273. <https://doi.org/10.1177/1028315307303534>
- Kılınc, A. Ç., Arslan, K., & Polat, M. (2020). Studying abroad: A phenomenological study of lived experiences of international students in Turkey. *Journal of International Students*, 10(4), 853-871. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i4.1190>
- Kireççi, M. A., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E., Çeliköz, N., Ali Dombaycı, M., Toprak, M., & Şahin, M. (2016). The internationalization of higher education in Turkey: Creating an index. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 1-28. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6223>
- Kırmızıdağ, N., Gür, B. S., Kurt, T., & Boz, N. (2012). *Yükseköğretimde sınır ötesi ortaklık tecrübeleri*. Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Yay.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints* (Research Monograph, No. 7). Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Knight, J. (2011). Education hubs: A fad, a brand, an innovation? *Journal of Studies in International Education*, 15(3), 221-240. <https://doi.org/10.1177/1028315311398046>
- Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, 62, 573-592. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9406-2>
- Kondakçı, Y., Çalışkan, Ö., Şahin, B. B., Yılık, M. A., & Demir, C. E. (2016). Regional internationalization in higher education between Turkey and the Balkans. *Billig*, 78, 287-308.
- Kurum, G., & Erdemli, Ö. (2021). Challenges encountered by academicians in international students' education: Turkey Case. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 145-172. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.91.8>
- Kuzu, Ö. H. (2020). "Dünya Çapında Üniversiteler" bağlamında misyon-vizyon üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(1), 8-23. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.363>
- Leask, B. (2013). Internationalizing the curriculum in the disciplines- Imaging new possibilities." *Journal of Studies in International Education*, 17(2):103-118. <https://doi.org/10.1177/1028315312475090>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. London: Routledge.
- Lee, J. J., & Stensaker, B. (2021). Research on internationalisation and globalisation in higher education—Reflections on historical paths, current perspectives and future possibilities. *European Journal of Education*, 56, 157- 168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12448>
- Mizikacı, F. (2005). Prospects for European integration: Turkish higher education. *Higher Education in Europe*, 30(1), 67-79. <https://doi.org/10.1080/03797720500088152>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ*, 339, b2535. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Mukhambetkaliyeva, G. M. & Mukhambetkali, U. M. (2019). Some aspects of internationalization of higher education. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 3(379), 114-120.
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In: O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins, (Eds), *Systematic reviews in educational research*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1)
- Öden Acar, A., Aslan Huyar, D., Ertürk, E., & Şapulu Alakan, Y. (2020). Yabancı uyruklu öğrenci özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir anket geliştirme çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(2), 276-285. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/highereducsi/issue/61502/918338>
- Özdemir, M. & Aypay, A. (2022). The academic home of Turkish higher education research: A demographic, thematic and methodological examination of doctoral dissertations. *Research in*

- Educational Administration and Leadership*, 7(1), 81-130. <https://doi.org/10.30828/real.972966>
- Özdemir M., Karaferye F., & Aypay A., (2021). The subject of Turkish higher education research: The case of faculty members. *Journal of Higher Education and Science/ Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 545-558. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.474>
- Özer, M. (2012). Türkiye'de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 10-13.
- Özer, M. (2017). Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın son on beş yılı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 177-184.
- Pakdemirli, M. (2014). The current situation and improvement suggestions for research paper publications in Turkey. *Yükseköğretim Dergisi/Journal of Higher Education, Turkey*, 4(2), 76-82.
- Perkin, H. (2007). History of universities. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 159-205). Dordrecht: Springer.
- Sağır, A. & Aydın, E. (2020). Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel profillerinin analizi. *Adam Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 153-182
- Sahan, K. (2021). Implementing English-medium instruction: Comparing policy to practice at a Turkish university. *Australian Review of Applied Linguistics*, 44(2), 129-153. <https://doi.org/10.1075/aryl.20094.sah>
- Selvitopu, A. & Aydın, A. (2018). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 803-823. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038522>
- Shahjahan, R. A., Bylsma, P. E., & Singai, C. (2022). Global university rankings as 'sticky' objects and 'refrains': affect and mediatisation in India. *Comparative Education*, 58(2), 224-241. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.1935880>
- Stein, S. (2019). Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1771-1784. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722>
- Şahan, Ö., & Sahan, K. (2021). The driving forces behind monolingual and bilingual English-medium instruction: A comparison of students' perspectives in Turkey. *Novitas-ROYAL*, 15(2), 81-97.
- Şenay, H. H., Şengül, M. & Seggie, F. N. (2020). Türkiye'de yükseköğretim çalışmaları: Eğilimler ve öneriler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.32329/uad.697415>
- Şeremet, M. (2015). Türkiye ve İngiltere yükseköğretimindeki uluslararasılaşma politikalarına karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 27-31.
- Şimşek, B. & Sıddık, B. (2016). Uluslararası öğrenci hareketliliği ve Atatürk Üniversitesi'nin uluslararasılaşma süreci. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları ve Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 55, 509-542.
- Tamtekin-Aydın, O. (2021). Becoming more visible in the field of international higher education: Research performance as a factor. *Turkish Studies - Social Sciences*, 16(1). <https://doi.org/10.47356/TurkishStudies.47711>
- Tight, M. (2014). Discipline and theory in higher education research. *Research Papers in Education*, 29(1), 93-110, <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.729080>
- Tight, M. (2021). Globalization and internationalization as frameworks for higher education research, *Research Papers in Education*, 36(1), 52-74. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633560>
- Tight, M. (2022). Internationalisation of higher education beyond the West: challenges and opportunities – the research evidence, *Educational Research and Evaluation*, 27(3-4), 239-259. <https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2041853>
- Umurbek, M. M. & Taşdan, M. (2020). Identifying the perceptions of academic staff on internationalization in the higher education. *The New Educational Review*, 59, 72-84.
- ÜAK. (2022). *Doçentlik başvuru şartları*. <https://www.uak.gov.tr/Sayfalar/arsiv-docentlik-basvuru-sartlari.aspx>
- Ünal, U. (2019). Internationalization policies of Turkey's higher education area. A research on Turkey Graduates. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi/Manas Journal of Social Studies*, 8(1), 411-430. <https://doi.org/10.33206/mjss.495832>
- Yanık T. & Aslan, I. (2014). Internationalization in shadow of globalization and some strategies at Agri Ibrahim Cecen University (ICUA). *The Social Sciences*, 9(1), 24-28
- Yılmaz, D. V. (2016). Uygulayıcıların penceresinden Türk üniversitelerinin uluslararasılaşma deneyimi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 91-109.
- Yılmaz, D. V. (2018). Studying abroad: Experiences of international students in a Turkish university. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 23-32. doi:10.2399/yod.17.027
- Yılmaz, G. (2019). Emulating Erasmus? Turkey's Mevlana exchange program in higher education. *Asia Europe Journal*, 17(2), 145-159. <https://doi.org/10.1007/s10308-017-0497-y>
- Yılmaz, G. & Güçlü, N. (2021). Türkiye'de uluslararası öğrenci hareketliliğinin görünümü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 245-256. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.444>
- YÖK. (2017). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2018-2022*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2021). *Yükseköğretimde hedef odaklı uluslararasılaşma*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2022). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. 2021-2022 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden 03.03.2023 tarihinde erişildi.

## Ek: Veri setinde yer alan makaleler

Yazar	Makale Türü	Konu	Yöntem
Akar vd. (2020)	Araştırma	Öğretim elemanlarının uls.	Nitel
Aksezer vd. (2021)	Araştırma	Bologna-hareketlilik	Nitel
Altay & Yüksel (2021)	Araştırma	İngilizce öğretim	Nitel
Arar vd. (2020)	Araştırma	Göç-Suriyeli öğr. & akad.	Nitel
Arik & Arik (2018)	Araştırma	İngilizce öğretim	Nitel

Arslan ve Kılınç (2022)	Araştırma	Göç-Suriyeli öğr. & akad.	Nitel
Aydinli & Mathews (2021)	Araştırma	Uluslararasılaşma kavramı	Karma
Baş & Eti (2020)	Araştırma	Uluslararası öğrenciler	Nitel
Bedenlier (2017)	Araştırma	Öğretim elemanlarının uls.	Nitel
Bostrom (2010)	Araştırma	Uluslararasılaşma kavramı	Karma
Cetinkaya-Yıldız vd., (2011)	Araştırma	Uluslararası öğrenciler	Nitel
Cevher (2016)	Araştırma	Uluslararası öğrenciler	Nitel
Doğan (2022)	Araştırma	Akademik özgürlükler	Nitel
Efe & Ozer (2022)	Araştırma	Uluslararasılaşma kavramı	Nitel
Ergin (2016)	Araştırma	Göç-Suriyeli öğr. & akad.	Nitel
Gokturk vd. (2018)	Araştırma	Uluslararasılaşma kavramı	Nitel
İşlek & Öztürk (2021)	Araştırma	Uluslararası öğrenciler	Nitel
Karadağ (2016)	Araştırma	Göç-Suriyeli öğr. & akad.	Nitel
Kaya (2015)	Araştırma	Bologna-hareketlilik	Nitel
Kılınç vd. (2020)	Araştırma	Uluslararası öğrenciler	Nitel
Kireççi vd. (2016)	Araştırma	Uluslararasılaşma kavramı	Nitel
Kondakçı vd. (2016)	Araştırma	Uluslararası öğrenciler	Nitel
Kurum & Erdemli (2021)	Araştırma	Uluslararası öğrenciler	Nitel
Kuzu (2020)	Araştırma	Dünya çapında üniversiteler	Nitel
Öden Acar vd. (2020)	Araştırma	Uluslararası öğrenciler	Nitel
Sağır & Aydın (2020)	Araştırma	Göç-Suriyeli öğr. & akad.	Karma
Sahan (2021)	Araştırma	İngilizce öğretim	Nitel
Selvitopu & Aydın (2018)	Araştırma	Uluslararasılaşma kavramı	Nitel
Şahan & Sahan (2021)	Araştırma	İngilizce öğretim	Nitel
Umurbek & Taşdan (2020)	Araştırma	Öğretim elemanlarının uls.	Nitel
Ünal (2019)	Araştırma	Uluslararası öğrenciler	Nitel
Yılmaz (2016)	Araştırma	Uluslararasılaşma kavramı	Nitel
Yılmaz (2018)	Araştırma	Uluslararası öğrenciler	Nitel
Yılmaz (2019)	Araştırma	Bologna-hareketlilik	Nitel
Aba (2013)	Derleme	Bologna-hareketlilik	Nitel
Arkalı-Olcay & Nasır (2016)	Derleme	Uluslararası öğrenciler	Nitel
Gezici vd. (2021)	Derleme	Dijitalleşme-uzaktan öğrt.	Nitel
Mukhambetkaliyeva & Mukhambetkali (2019)	Derleme	Uluslararasılaşma kavramı	Nitel
Özer (2012)	Derleme	Uluslararası öğrenciler	Nitel
Özer (2017)	Derleme	Uluslararasılaşma kavramı	Nitel
Pakdemirli (2014)	Derleme	Araştırmanın uls.	Nitel
Şeremet (2015)	Derleme	Uluslararasılaşma kavramı	Nitel
Şimşek & Sıddık (2016)	Derleme	Uluslararası öğrenciler	Nitel
Tamtekin-Aydın (2021)	Derleme	Uluslararası sıralamalar	Nitel
Yanık & Aslan (2014)	Derleme	Uluslararasılaşma kavramı	Nitel
Yılmaz & Güçlü (2021)	Derleme	Uluslararası öğrenciler	Nitel

## Kitap İncelemesi

# Free-Range Learning: The Emerging Revolution in College, Career, and Education

**Sahure Gonca Telli\***

Kadın ve Genç Girişim Merkezi Derneği, Söğütözü Mahallesi, Çankaya, Ankara, Türkiye.

**Orcid:** 0000-0002-8238-3185

Smith, P.P (2018). *Free-Range Learning : The Emerging Revolution in College, Career, and Education* , NewYork, Select Books.

Yazarlar: Peter Smith

Yayınevi: Select Books, New York

Basım yılı:2018

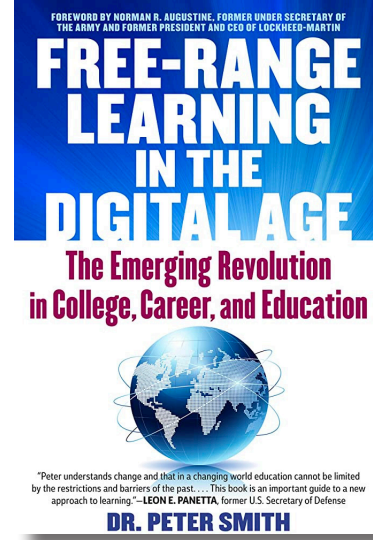
Sayfa sayısı: 236

ISBN: 9781590794524

Dil: İngilizce

Dr. Peter Smith'in "Free-Range Learning: The Emerging Revolution in College, Career, and Education (Dijital Çağda Serbest Eğitim: Üniversite, Kariyer ve Eğitimde Ortaya Çıkan Devrim)" başlıklı kitabı, yükseköğretime farklı bir bakış açısıyla yaklaşan ve yükseköğretimin teori ve uygulamasına katkıda bulunan 2018 yılında yayınlanmış olan bir çalışmadır. Kitap 3 kısımdan ve 9 bölümden oluşmaktadır. Sürekli değişen bir dünyada profesyonel ve sürekli eğitimcilerin, üniversite yöneticilerinin, öğrenci ve kariyer planlaması yapanların, liseden mezun olmuş ama kariyerine üniversitede devam edememiş olanlar için yazılmıştır. Ayrıca öğrenmeye yönelik yeni yaklaşımların kavranması için önemli bir rehber olarak değerlendirilebilir.

Dr. Peter Smith, kitabında Amerika'da sessizce gerçekleşen bir öğrenme devrimini ele alıyor çünkü ABD'de milyonlarla telaffuz edilen sayıda kariyerini sürdürmemiş olan kişilerden yola çıkıyor. "Kişisel Öğrenimini



Anlama ve Gizli Kimlik Bilgileri" başlıklı giriş kısmında, kişisel öğrenme kavramını çoğu resmi eğitim dışında kazanılan kişinin bilgi ve becerilerinin toplamını içeren bir konu olarak yorumluyor. Ancak çoğu okullarda ya da iş yaşamında işverenin bu kişisel bilgilere "kimlik bilgisi olmadığı" veya aslında "gizli bir kimlik bilgisi" olduğu için değer vermediğini ifade ediyor. Öte yandan kişisel öğrenmedeki çeşitli dönüm noktalarının genellikle kişinin kişisel öğrenmesini nasıl etkilediğini eğitim, kimlik bilgileri veya yeni bir iş bulma ve iş değiştirme ihtiyacıyla bağdaştırıyor. Yetişkin öğrencilerin örneklerini içeren güçlü yaşam öyküleri, kişisel öğrenmenin geçerliliği ve gücü hakkında daha net bir anlayış oluşmasını sağlıyor.

İkinci kısım "Üniversitenin Önündeki Engelleri Ortadan Kaldırmak" başlığı altında 3 bölümden oluşuyor. Bu başlıklar "Korkuluk İkilemi" "Yetişkin Dostu Kolejer" ve "Yetişkin Dostu Kolej Başkanları Konuşuyor". Bu başlıklarda da yine kendi yaşam öykülerini paylaşan insanlarla yapılan röportajlar yer alıyor. Kariyer yolunda karşılaşılan engeller bu kısımda öğrenme engelleriyle birlikte ele alınıyor. Bunların bir kısmı "dostça olmayan" üniversite

uygulamaları olarak tartışılıyor. “Yetişkin dostu kolejler” bölümünde bu tür engelleri azaltmak veya ortadan kaldırmak için gösterilen çabaları araştırırken Amerika’da o dönemde görev yapan yetişkin eğitimindeki düşünce liderleri olan bazı kolej ve üniversite yöneticileri ile röportajlar yapılıyor.

“Öğrenme ve Çalışma için GPS” başlıklı üçüncü kısım ise dört bölümden oluşuyor. “Kodu Çözme: Doğru Kolej veya Yeterliliklere Ulaşmak”, “İhtiyaç Duyulan Becerileri Edinmek”, “Yeni Öğrenme ve Çalışma Dünyası için Yeni Araçlar” ve “Yenilikçiler Konuşuyor: Yeni Bir Öğrenme ve Çalışma Dünyası Vizyonu.” Bu kısımda Dr. Smith, içinde bulunulan mevcut durumda eğitim ve kariyer hedefine mümkün olan en verimli ve doğrudan şekilde ulaşmanın bir yolu olarak GPS seyahat uygulaması benzetmesini kullanıyor. Yaşadığımız çağda, her türlü kişisel öğrenme kaydedilebilir, belgelendirilebilir ve paylaşı-

labilir özellikler içerdiği için, bireylerin serbest alanına dokunarak bazı öğrenenlerin resmi okullara kayıt olup çıkarken burayla bağımlı kalmadıklarını ve kişisel bilgilerini yaşamları boyunca geliştirdiklerini aslında içinde bulunduğumuz koşullarda kendi öğrenmelerinin kontrolünü de ele geçirebileceklerinden bahsediyor. Bunun da insanları kariyer çizgisinde ister üniversite eğitimi olsun ister olmasın ilerlemeleri için donattığını ifade ediyor. O yüzden kariyerlerinde yeni fırsatlar arayan bilhassa yetişkin öğrencilerin, becerilerine, ilgi alanlarına ve bilgilerine uygun bir geleceğe giden yol haritasını çizebileceklerini söylüyor.

Sonuç olarak üniversite ve kariyerlerinde bir başarı grafiği yaratmak isteyen bireylere yeni bir öğrenme ve çalışma dünyası vizyonu katabilecek önemli bir kitap olarak okurlara tavsiye edilebilir.