

ISSN: 2146-5959  
e-ISSN: 2146-5967

2022

3

# Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

## Journal of Higher Education and Science

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



Cilt/Volume 12 • Sayı/Number 3 • Aralık/December 2022



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

**Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına İmtiyaz Sahibi/Rektör** İsmail Hakkı ÖZÖLÇER  
 Owner on behalf of Zonguldak Bülent Ecevit University/Rector

<b>Baş Editör/Editor in Chief</b>	Zehra SAFİ ÖZ	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	editor.higheredu@yahoo.com
<b>Yardımcı Editörler Associate Editors</b>	Ali Ekrem ÖZKUL Jeffrey S. BROOKS Taner BAYRAKTAROĞLU	Mudanya Üniversitesi Monash University Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	alieozkul@gmail.com jeffrey.brooks@nonash.edu baytaner@yahoo.com
<b>Uluslararası Yayın Kurulu International Editorial Board</b>	Abdullah ÇAVUŞOĞLU Aslıhan NASIR Baki HAZER Berté van WYK Durmuş GÜNAY Erkan İBİŞ Gerard POSTIGLIONE Hasan MANDAL Hugo HORTA Mansur MA'SHUM Mattia CATTANEO Michael SCHALLIES Morshidi SIRAT Muharrem KILIÇ Muzaffer ELMAS Muzaffer ŞEKER Ömer AÇIKGÖZ Orhan UZUN  Sheema HAIDER Simona DIMOVSKA Ulrich TEICHLER Ümran S. İNAN Üstün ERGÜDER Yıldırım ÜÇTUĞ Yüksel KAVAK Yunus SÖYLET	Defense Technologies Engineering and Trade Inc Boğaziçi University Kapadokya University Stellenbosch University Maltepe University Ankara University University of Hong Kong Scientific and Technological Research Council of Turkey University of Hong Kong Mataram University University of Bergamo Heidelberg University of Education Universiti Sains Malaysia Ankara Yıldırım Beyazıt University Higher Education Quality Board Turkish Academy of Sciences Council of Higher Education Bartın University Quality Assurance in Higher Education Indus University European Association for University of Kassel Koç University Sabancı University Atılım University TED University İstanbul University	Turkey Turkey Turkey South Africa Turkey Turkey China Turkey China Indonesia Italy Germany Malaysia Turkey Turkey Turkey Turkey Turkey Pakistan Macedonia Germany Turkey Turkey Turkey Turkey
<b>Eğitim Bilimleri ve Sosyal Yükseköğretim Alan Editörleri/ Higher Education Field Editors in Educational Sciences</b>	Ali Ekrem ÖZKUL Seyithan DEMİRDAĞ Şaban ÇELİKOĞLU Okan BİLGİN	Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	aileozkul@gmail.com seyithandemirdag@gmail.com sabancelikoglu@beun.edu.tr bilgin-okan@beun.edu.tr
<b>Fen, Matematik ve Mühendislik Bilimlerinde Yükseköğretim Alan Editörleri/Higher Education Field Editors in Science, Mathematics and Engineering Sciences</b>	Can KIZILATEŞ Salih ERDEM Yasin HAZER	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	can.kizilates@beun.edu.tr s_erdem67@hotmail.com yasin_hzr@hotmail.com
<b>Sağlık Bilimlerinde Yükseköğretim Alan Editörleri/Higher Education Field Editors in Health Sciences</b>	Meryem AKPOLAT FERAH Hale SAYAN ÖZAÇMAK Taner BAYRAKTAROĞLU	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	meryemakpolat@yahoo.com hsayan@yahoo.com baytaner@yahoo.com
<b>Yabancı Dil Editörleri/Foreign Language Editors</b>	Güven MENGÜ Ali ORHAN Gökhan GENÇ	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	gmengu@gmail.com ali.orhan@beun.edu.tr gokhan-genc@beun.edu.tr
<b>Türkçe Dil Editörleri/Turkish Language Editors</b>	Betül MUTLU Arda KARADAVUT	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	betul-mutlu@beun.edu.tr arda.karadavut@beun.edu.tr

# Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

## Journal of Higher Education and Science



**Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına İmtiyaz Sahibi**  
*Owner on behalf of Zonguldak Bülent Ecevit University*

**Prof. Dr. İsmail Hakkı ÖZÖLÇER**  
Rektör/Rectör

**Yönetim Yeri/Head Office**

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye  
Zonguldak Bülent Ecevit University Rectorate, 67100, Zonguldak, Turkey

**Baş Editör/Editor**

**Doç. Dr. Zehra SAFİ ÖZ**  
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıbbi Biyoloji Anabilim Dalı,  
67600, Zonguldak, Türkiye  
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Medicine,  
Department of Medical Biology, 67600, Zonguldak, Turkey

**Yayınevi/Publishing House**

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

**Baskı/Place of Printing**

**Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.**  
İvedik Organize San. 1420. Cadde No: 58/1, Ostim-Y. Mahalle, Ankara, Türkiye  
Tel: +90 (312) 395 85 71 72 Faks: 0 (312) 395 85 72 E-mail: info@stepdijital.com

**Yayın Türü/Publication Type**

**Yaygın Süreli Yayın/International Periodical**  
Yılda üç kez yayımlanır: Nisan, Ağustos, Aralık  
Published three issues per year: April, August, December

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

**Basım Tarihi/Printing Date:** 30.12.2022



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



Bu dergi, "Committee on Publication Ethics (COPE)" üyesidir ve ilkelerine katılır; [www.publicationethics.org](http://www.publicationethics.org)  
*This journal is a member of and subscribes to the principles of the Committee on Publication Ethics (COPE); [www.publicationethics.org](http://www.publicationethics.org)*

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

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



### ÇEVRE BİLGİSİ / ENVIRONMENTAL INFORMATION

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

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

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

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

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

## AMAÇ VE KAPSAM

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>) (ISSN: 2146-5959, e-ISSN 2146-5967), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'nin resmi yayın organıdır. Yılda üç sayı olarak Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayımlanır.

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi'nde yayınlanan makaleler için makale işlem ücreti ödenmesi gerekmez.

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, üniversiteler, teknoloji enstitüleri, araştırma merkezleri ve meslek enstitüleri dahil olmak üzere öncelikle yükseköğretim ile ilgili uzmanlık alanlarına yöneliktir.

Derginin amaçları Türkiye'de ve dünyada yükseköğretimdeki güncel sorunların ve çözüm önerilerinin; öğretim stratejilerinde yeniliklerin, bilim ve teknolojiye yeni yönelimlerin ve gelişmelerin ileri sürüldüğü ve tartışıldığı makaleler yayımlamak, bilimsel ve sosyal iletişimin sağlanmasına katkıda bulunmak, bölgemizde (Balkan ve Karadeniz Ülkeleri, Orta Doğu Ülkeleri ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri, v.b.) uluslararası ve saygın bir bilimsel medya olmaktır.

Dergide "Özgün Araştırmalar", "Derlemeler", "Editöre Mektuplar", "Biyografiler", "Yükseköğretim Kurumları Tanıtım Yazıları", "Bilimsel Toplantı Bildirileri/Özetleri" ve "Kitap Yorumları" yayımlanır. Editörler Kurulunun kararı ile Özel Sayılar yayımlanabilir.

Bu dergide yer alan makaleler, bağımsız ve ön yargısız çift - körleme hakemlik ("peer-review") ilkeleri doğrultusunda bir danışma kurulu tarafından değerlendirilir. Makaleler Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılabilir; İngilizce veya Türkçe öz ile anahtar sözcükler içermelidir. Sadece yurtdışından gönderilen İngilizce makaleler için geçerli olmak üzere, Editörler Kurulu öz'lerin Türkçeye çevrilmesini sağlar.

### Açık Erişim

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, açık erişimli bir dergidir (e-ISSN: 2146-5967) ve "Budapeşte Açık Erişim Hareketi (BOAI)" ([http://www.budapestopenaccessinitiative.org/list\\_signatures](http://www.budapestopenaccessinitiative.org/list_signatures)) kapsamında yer almaktadır. Buna göre hakem değerlendirmesinden geçmiş bilimsel çalışmalara internet aracılığıyla; finansal, yasal ve teknik engeller olmaksızın serbestçe erişilebilir, bu çalışmalar okunabilir, indirilebilir, kopyalanabilir, dağıtılabılır, basılabilir, taranabilir, tam metinlere bağlantı verilebilir, dizinlenebilir, yazılıma veri olarak aktarılabilir ve her türlü yasal amaç için kullanılabilir. Yazarlar ve telif hakkı sahipleri bütün kullanıcıların ücretsiz olarak erişim olanağına sahip olduğunu kabul ederler.

Bu, "RoMEO yeşil" bir dergidir. (<http://www.sherpa.ac.uk/romeo/issn/2146-5967/>)

### CC Lisans

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi yayınlacağı bütün makaleleri için "Creative Commons Attribution NonCommercial 4.0 International Licence (CC BY-NC 4.0)" uygulamaktadır. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi bu telif lisansı sözleşmesi ile sahip olduğu makalelerdeki bilgileri paylaşırken haklarını da korumaktadır.

### Dizinlenme

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi EuroPub Database, Humanities Index, OAJI, Index Copernicus, EBSCO (Education Source), DRJI, Zentralinstitut für Kunstgeschichte, WorldCat, TÜBİTAK-ULAKBİM, Google Akademik, Türk Eğitim İndeksi, Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index) ve Sosyal Bilimler Atf Dizini (SOBIAD) tarafından dizinlenmektedir.

Dergimiz asitsiz kâğıda basılmaktadır.

### EDİTÖR

Doç. Dr. Zehra SAFİ ÖZ  
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Tıp Fakültesi,  
Tıbbi Biyoloji Anabilim Dalı,  
67600 Kozlu, Zonguldak, Türkiye  
Tel : +90 (372) 261 32 28  
Faks: +90 (372) 261 02 64  
E-posta: [editor.higheredu@yahoo.com](mailto:editor.higheredu@yahoo.com)

### YAYIMCILIK HİZMETLERİ

**Buluş Tasarım ve Matbaacılık**  
Bahriye Üçok Caddesi No: 9/1  
Beşevler, 06500, Ankara, Türkiye  
Tel : +90 (312) 223 55 44; +90 (312) 222 44 06  
Faks: +90 (312) 222 44 07  
E-posta: [bulus@bulustasarim.com.tr](mailto:bulus@bulustasarim.com.tr)

## AIMS AND SCOPE

Journal of Higher Education and Science (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>) (ISSN: 2146-5959, e-ISSN 2146-5967) is the official journal of Zonguldak Bülent Ecevit University, , and published three issues per year in April, August, and December.

Journal of Higher Education and Science does not require payment of an article processing charge for publication.

Journal of Higher Education and Science is directed mainly to specialties dealing with higher education, including universities, institutes of technology, research centers and vocational institutions.

The aims of the Journal are to publish articles covering current issues and solutions in Higher Education sectors in Turkey, and World; innovations in education and teaching strategies as well as novel trends and developments in science and technology; to contribute in social and scientific communication; and to be a international and reputable scientific media in our geographic area (including Balkans and Black Sea countries, Middle East countries and Central Asian Turkish Republics).

Journal of Higher Education and Science publishes "Original Articles", "Overview Articles", "Letters to the Editor", "Introductory Articles of Higher Education Institutes", "Meetings and Conference Reports", and "Book Reviews". By decision of Editorial Board Special Issues may also be published.

All contributions are evaluated in a double blinded peer-reviewed fashion by an advisory committee. All articles may be written in Turkish or English, and should include English and Turkish abstracts and key words. For English articles submitted from abroad, editorial committee may translate the abstracts into Turkish.

### Open Access

Journal of Higher Education and Science is an open access journal (e-ISSN : 2146-5967), and involved in Budapest Open Access Initiative (BOAI) ([http://www.budapestopenaccessinitiative.org/list\\_signatures](http://www.budapestopenaccessinitiative.org/list_signatures)). The term open access gives the right of readers to read, download, distribute, copy, print, search, or link to the full texts of the articles free of charge. According to the open access policy, peer-reviewed research literature is freely available on the public internet, permitting any users to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of these articles, crawl them for indexing, pass them as data to software, or use them for any other lawful purpose, without financial, legal, or technical barriers other than those inseparable from gaining access to the internet itself. The author(s) and copyright holder(s) grant(s) to all users a free access to articles.

This is a "RoMEO green" journal. (<http://www.sherpa.ac.uk/romeo/issn/2146-5967/>)

### CC License

Journal of Higher Education and Science, applies the Creative Commons Attribution NonCommercial 4.0 International Licence (CC BY-NC 4.0) to all manuscripts to be published.

### Indexing

Journal of Higher Education and Science is indexed by EuroPub Database, Humanities Index, OAJI, Index Copernicus, EBSCO (Education Source), DRJI, Zentralinstitut für Kunstgeschichte, WorldCat, TÜBİTAK-ULAKBİM, Google Scholar, Index of Turkish Education, Akademia Social Sciences Index (ASOS Index) and Social Sciences Citation Index (SOBIAD).

The Journal is printed on acid-free paper.

### EDITOR

Assoc. Prof. Zehra SAFİ ÖZ  
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Medicine,  
Department of Medical Biology,  
67600 Kozlu, Zonguldak, Turkey  
Phone: +90 (372) 261 32 28  
Fax: +90 (372) 261 02 64  
E-mail: [editor.higheredu@yahoo.com](mailto:editor.higheredu@yahoo.com)

### PUBLISHING SERVICES

**Buluş Design and Printing**  
Bahriye Üçok Caddesi No: 9/1  
Beşevler, 06500, Ankara, Turkey  
Phone: +90 (312) 223 55 44; +90 (312) 222 44 06  
Fax: +90 (312) 222 44 07  
E-mail: [bulus@bulustasarim.com.tr](mailto:bulus@bulustasarim.com.tr)

## YAZARLAR İÇİN BİLGİ

### YAZILARIN GÖNDERİLMESİ

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi'ne makale gönderilmesi, makalenin daha önce hiçbir dilde (kongre, sempozyum veya elektronik ortamda sunulmuş bildiriler veya ön çalışmalar dışında) yayımlanmamış original bir makale olduğu, bir başka ortamda yayımlanmaya yönelik değerlendirme aşamasında bulunmadığı ve makalenin yayımlanmasının tüm yazarlarca onaylandığı anlamına gelir.

Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizce'dir. Bütün makaleler web sitesi üzerinden çevrim-içi olarak gönderilmelidir (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>).

### BİLİMSEL SORUMLULUK

Yazarların tüm bilimsel sorumluluğu yazarlara aittir. Gönderilen makalede belirtilen yazarların çalışmaya belirli bir oranda katkısının olması gereklidir. Yazarların isim sıralaması ortak verilen bir karar olmalıdır. Yazarların tümünün ismi yazının başlığının altındaki bölümde yer almalıdır. Yazarlık için yeterli ölçütleri karşılamayan ancak çalışmaya katkısı olan tüm bireyler "Teşekkürler" kısmında sıralanabilir.

### İNTİHAL POLİTİKASI

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi güçlü bir intihal politikasını izler. Bu politika, makalede herhangi bir bölümün diğer kaynaklardan intihal edilmemesini ve diğer kaynaklardan elde edilen bütün alıntılara uygun şekilde atıfta bulunulmasını gözetir.

Gönderilen tüm makaleler öncelikle bir taramadan geçmek zorundadır ve İleri Düzey İntihal Tespit Yazılımı (CrossCheck by iThenticate) ile kontrol edilir.

### İZİNLER

Eğer makalede daha önce yayınlanmış alıntı yazı, tablo, resim vs. var ise yazarlar; yayın hakkı sahiplerinden hem basılı hem de çevrim-içi kullanım için yazılı izin almak, ayrıca bunu makalede belirtmek zorundadır.

### EDİTÖRYAL SÜREÇ

Bu dergide yer alan makaleler, bağımsız ve ön yargısız çift - körleme hakemlik ("peer-review") ilkeleri doğrultusunda bir danışma kurulu tarafından değerlendirilir. Yazarlar bu nedenle, içinde veya başlık sayfasında hiç bir yazar ismi ve kurumsal adresi yer almayan bir makale metni ile makalenin başlığını, tüm yazar isimlerini, kurumsal adresleri ve yazışmaların yapılacağı yazarın iletişim bilgilerini içeren ayrı bir başlık sayfası göndermelidir. Makale metninde, yazarı/yazarları açığa vuran atıflar ve kaynaklardan kaçınılmalıdır. Ayrıca her türlü teşekkür, bildirim veya finansal bilgi de bu sayfada yer almalıdır.

### YAZININ HAZIRLANMASI

Yazılar Word "doc" veya "rtf" formatında, çift aralıklı, 12 punto ve sola hizalanmış olarak, "Times New Roman" karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 2,5 cm boşluk bırakılmalıdır ve sayfa numaraları her sayfanın sağ üst köşesine yerleştirilmelidir. Yazılar çift aralıklı olarak kaynaklar dâhil en fazla otuz sayfa olmalı ve aşağıdaki bölümleri içermelidir:

#### • **Başlık sayfası:**

Yazının kısa ve açıklayıcı başlığını (Türkçe-İngilizce), yazarların adlarını, akademik unvanlarını, çalıştıkları kurum(ları), yazışmaların yapılacağı yazarın adını, açık adresini, telefon ve faks numaralarını ve e-posta adresini içermelidir. Yazarların bir açık araştırmacı ve katılımcı kimliği (ORCID) sağlaması ve belirtmesi önerilmektedir. ORCID'e sahip olmak için, yazarlar ORCID web sitesine kaydolmalıdır: <http://orcid.org>. Kayıt dünyadaki her araştırmacı için ücretsizdir. Yazı daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş ise toplantı adı, tarihi ve yeri belirtilerek yazılmalıdır.

#### • **Öz ve anahtar sözcükler:**

Türkçe makaleler İngilizce öz, İngilizce makaleler de Türkçe öz içermelidir. Öz, 600 kelimeyi aşmamalıdır. Özde kısaltma kullanılmamalıdır. Dizinleme için en az üç, en çok beş anahtar sözcük verilmelidir.

#### • **Metin:**

Makaleleri giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuçları içerecek şekilde beş ana başlık altında düzenlenmelidir. Kısaltmalar metinde, tablolarda, resim ve şekillerde ilk geçtiği yerde açıklanmalıdır. Makalenin sonunda kaynaklardan önce varsa araştırmaya veya makalenin hazırlanmasına katkıda bulunanlara "Teşekkür" yazılabilir. Bu bölümde kişisel, teknik ve materyal yardımı gibi nedenlerle yapılacak teşekkür ifadeleri yer alır.

#### • **Atıflar:**

Yazarlar metin içinde yapacakları atıflar için American Psychological Association (APA) tarafından yayımlanan Kılavuzun 6. baskısında yer alan kurallara uymalıdır. Metinde yer alan kaynaklara parantez içinde yazarın soyadı ve yayın yılı verilerek atıf yapılmalıdır. Aşağıda bazı örnekler verilmiştir:

- Müzakere araştırmaları birçok disiplini kapsar (Thompson, 1990).
- Bu sonuca, daha sonra Becker ve Seligman (1996) tarafından karşı çıkıldı.
- Bu etki yaygın olarak çalışılmıştır (Abbott 1991; Barakat et al., 1995; Kelso & Smith 1998; Medvec et al., 1993).

#### • **Kaynaklar:**

Yazarlar metin içinde yapacakları atıflar için American Psychological Association (APA) tarafından yayımlanan Kılavuzun 6. baskısında yer alan kurallara uymalıdır. APA kuralları için aşağıdaki bağlantıları ziyaret edebilirsiniz:

- Basics of APA Style Tutorial; (<http://flash1r.apa.org/apastyle/basics/index.htm>)
- APA Formatting and Style Guide; (<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>)
- Mini-Guide to APA 6th for Referencing, Citing, Quoting (<http://library.manukau.ac.nz/pdfs/apa6thmini.pdf>)

Kaynaklar listesi makalenin sonunda “Kaynaklar” başlığı altında sıralanmalı ve sadece metinde atıf yapılan ve yayımlanmış veya yayımlanmak için kabul edilmiş çalışmaları içermelidir. Kaynak listesi her çalışmanın ilk yazarının soyadına göre alfabetik olarak sıralanmalıdır. Kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur. Aşağıda bazı örnekler verilmektedir:

- Dergide yayımlanan makale  
Bakx, A. W. E. A., Van der Sanden, J. M. M., Sijtsma, K., Croon, M. A., & Vermetten, Y. J. M. (2006). The role of students’ personality and conceptions in social-communicative training: A longitudinal study on development of conceptions and related performance. *Higher Education*, 51(1), 71–104.
- Sadece DOI numarası bulunan makale  
Slifka, M. K., & Whitton, J. L. (2000) Clinical implications of dysregulated cytokine production. *Journal of Molecular Medicine*, doi:10.1007/s001090000086
- Kitap  
Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kitap Bölümü  
O’Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men’s and women’s gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107–123). New York, USA: Springer.
- Çevrim-içi doküman  
Abou-Allaban, Y., Dell, M. L., Greenberg, W., Lomax, J., Peteet, J., Torres, M., & Cowell, V. (2006). *Religious/spiritual commitments and psychiatric practice*. American Psychiatric Association. Retrieved from [http://www.psych.org/edu/other\\_res/lib\\_archives/archives/200604.pdf](http://www.psych.org/edu/other_res/lib_archives/archives/200604.pdf)

#### • **Tablolar:**

Tablolar ana metin içinde ve çift aralıklı olarak yazılmalıdır. Makale içindeki geçiş sırasına göre Arap rakamlarıyla numaralandırılmalı ve kısa-öz bir başlık taşınmalıdır. Tablo başlığı tablonun üstünde, tablo açıklamaları ve kısaltmalar altta yer almalıdır. Tablolar metin içindeki bilgileri tekrarlamaktan ziyade kendini açıklayıcı nitelikte olmalıdır.

#### • **Resimler, şekiller ve grafikler:**

Yüksek kaliteli sonuç alabilmek için fotoğraflar, TIFF veya JPEG olarak en az 300 dpi ve 1200x960 piksel çözünürlükte taranmalı, kaydedilmeli ve ayrı dosya olarak gönderilmelidir. Çizim, grafik v.b. ana metin içine yerleştirilebilir. Renkli resim, şekil ve grafik yayımı ücretsizdir. Bütün resimler metin içinde kullanım sıralarına göre Arap rakamlarıyla numaralandırılmalı ve metinde parantez içinde gösterilmelidir. Bölünmüş resimler küçük harfler ile belirtilmelidir (a,b,c gibi).

#### • **Resim ve şekil alt yazıları:**

Bütün resim ve şekiller için alt yazı yazılmalıdır. Fotoğrafi için yazılan alt yazılar ana metinde kaynaklardan sonra gelmelidir. Resim ve şekil alt yazıları kalın siyah yazı formatında “Şekil” veya “Resim” ibaresi ile başlamalı ve numaralandırılmalıdır. Şekillerde kullanılan semboller ve kısaltmalar tanımlanmalıdır.

#### **AYRI BASKILAR**

Yazarlara ücretsiz olarak makalenin elektronik ayrı baskısı (PDF) ve bir adet dergi gönderilecektir. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi çevrim-içi erişime açık bir dergi olduğundan, yayımcı tarafından makalenin ücretsiz ayrı baskıları gönderilmez.

#### **YAYIN HAKKI**

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi yazarın (yazarların) yayın haklarını kendilerinde bulundurmalarını kısıtlamaz.

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi bu dergide yayınlanan bilgilerden oluşabilecek yanlışlık, eksiklik ve hak iddiaları ile ilgili olarak yasal sorumluluk kabul etmez. Sorumlu yazar, makale ile ilgili tüm bilgilerin doğruluğunu, tüm yazarların bu bilgiler üzerinde fikir birliğinde olduğunu kabul eder.

# INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

## MANUSCRIPT SUBMISSION

Submission of a manuscript to the Journal of Higher Education and Science implies that the paper is an original contribution not previously published (except as an abstract or a preliminary report) in any languages; that it is not under consideration for publication elsewhere; and that its publication has been approved by all co-authors.

The languages of the Journal are Turkish and English. All manuscripts must be submitted on-line through the web site (<https://dergipark.org.tr/pub/higheredusci>).

## SCIENTIFIC RESPONSIBILITY

Authors are responsible for their articles' conformity to scientific rules. Each person listed as an author is expected to have participated in the study to a significant extent. The order of the authors' names must be a joint decision. All authors' names must be included under the article's title. Any individual who does not meet the criteria for authorship but has contributed to the article can be listed in "Acknowledgement(s)" section.

## PLAGIARISM POLICY

Journal of Higher Education and Science follows a strong plagiarism policy. It ensures that none of the part of manuscript is plagiarized from other sources and proper reference is provided for all contents extracted from other sources.

All the papers submitted have to pass through an initial screening and will be checked through the Advanced Plagiarism Detection Software (CrossCheck by iThenticate).

## PERMISSIONS

Authors should obtain written permission from the copyright owner(s) for both the print and on-line format if any previously published text passages, tables, figures, etc. are used in the article, and should specify this in the article.

## EDITORIAL PROCESS

This journal follows a double-blind reviewing procedure. Authors are therefore requested to submit a blinded manuscript without any author names and affiliations in the text or on the title page and to submit a separate title page, containing title, all author names, affiliations, and the contact information of the corresponding author. Self-identifying citations and references in the article text should be avoided. Any acknowledgements, disclosures, or funding information should also be included on this page.

## PREPARATION OF ARTICLE

Manuscripts should be submitted in Word in either "doc" or "rtf" format using a normal, plain font (e.g., 12pt. Times New Roman), double-spaced throughout with margins of 2.5 cm. Pages should be numbered on the right upper corner. Articles should normally be no longer than thirty double spaced typewritten pages including references, and organized as follows:

- **Title page:**

The title page should include a concise and informative title, the name(s) and complete affiliation(s) of the author(s), and the address for manuscript correspondence including e-mail address, telephone and fax numbers. All authors are recommended to provide an open researcher and contributor ID (ORCID). To have ORCID, authors should register in the ORCID web site: <http://orcid.org>. Registration is free to every researcher in the world. If the article was presented at a scientific meeting, authors should provide a complete statement including date and place of the meeting.

- **Abstract and key words:**

Articles should contain Turkish and English abstracts. Abstracts must be no longer than 600 words. Abbreviations should not be used in the abstract. The authors should list three to five key words which can be used for indexing purposes.

- **Text:**

Articles should be organized in five main headings: Background or introduction, method, results, discussion, conclusion. Abbreviations should be defined at first mention in the text and in each table and figure and used consistently thereafter. An "acknowledgement(s)" section may be added following these sections to thank those, if any, who helped the study or preparation of the article. The acknowledgements are placed at the end of the article, before the references. This section contains statements of gratitude for personal, technical or material help, etc.

- **Citation:**

Authors should follow instructions in the current edition (6th) of Publication Manual of the American Psychological



Association (APA) for citations. References in the text should be cited by name and year in parentheses. Some examples:

- o Negotiation research spans many disciplines (Thompson, 1990).
- o This result was later contradicted by Becker and Seligman (1996).
- o This effect has been widely studied (Abbott 1991; Barakat et al., 1995; Kelso & Smith 1998; Medvec et al., 1993).

• **References:**

Authors should follow instructions in the current edition (6th) of Publication Manual of the American Psychological Association for the references. You may visit the following links for APA style:

- o Basics of APA Style Tutorial; (<http://flash1r.apa.org/apastyle/basics/index.htm>)
- o APA Formatting and Style Guide; (<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>)
- o Mini-Guide to APA 6th for Referencing, Citing, Quoting (<http://library.manukau.ac.nz/pdfs/apa6thmini.pdf>)

The list of references should be provided at the end of the article, under the title “References”, should only include works that are cited in the text and that have been published or accepted for publication. Reference list entries should be alphabetized by the last names of the first author of each work. The author(s) are responsible for the accuracy of the references. Examples are given below:

- o Journal article  
Bakx, A. W. E. A., Van der Sanden, J. M. M., Sijtsma, K., Croon, M. A., & Vermetten, Y. J. M. (2006). The role of students’ personality and conceptions in social-communicative training: A longitudinal study on development of conceptions and related performance. *Higher Education*, 51(1), 71–104.
- o Article by DOI  
Slifka, M. K., & Whitton, J. L. (2000) Clinical implications of dysregulated cytokine production. *Journal of Molecular Medicine*, doi:10.1007/s001090000086
- o Book  
Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- o Book chapter  
O’Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men’s and women’s gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107–123). New York, USA: Springer.
- o Online document  
Abou-Allaban, Y., Dell, M. L., Greenberg, W., Lomax, J., Peteet, J., Torres, M., & Cowell, V. (2006). *Religious/spiritual commitments and psychiatric practice*. American Psychiatric Association.  
Retrieved from [http://www.psych.org/edu/other\\_res/lib\\_archives/archives/200604.pdf](http://www.psych.org/edu/other_res/lib_archives/archives/200604.pdf)

• **Tables:**

Each table must be typed double-spaced within the body of main text. Tables should be numbered consecutively with Arabic numerals in order of appearance in the text and should include a short descriptive title typed directly above and essential footnotes including definitions of abbreviations below. They should be self-explanatory and should supplement rather than duplicate the material in the text.

• **Figures and Graphs:**

For the best quality final product, photographs should be created/scanned and saved as either TIFF or JPEG format with a resolution of at least 300 dpi and 1200x960 pixels and should be sent electronically. Line drawings, graphs and, etc. may be embedded within the body of main text. Publication of color illustrations is free of charge. All figures should be numbered sequentially in the text with Arabic numerals and should be referred to in parentheses within the text. Figure parts should be denoted by lowercase letters (a,b,c, etc.).

• **Figure legends**

All figures should include a legend below the figure. Legends for photographs should appear on a separate page after the references. Figure captions begin with the term Fig. in bold type, followed by the figure number, also in bold type. Abbreviations and symbols used in the figures must be denoted in the legend.

## REPRINTS

Authors will receive a complimentary electronic (PDF) reprint of the article and a printed version of the journal. Since the Journal of Higher Education and Science is an open access on-line journal, no hardcopy complimentary reprints are provided by the publisher.

## COPYRIGHT

Journal of Higher Education and Science allows the author(s) to hold the copyright without any restrictions.

Zonguldak Bülent Ecevit University does not accept any legal responsibility for errors, omissions or claims with respect to information published in the journal. The corresponding author accepts that all information included in the manuscript is complete and has been agreed on by all authors.

### Özgün Araştırma / Original Article

- 481** **COVID-19 Pandemisinde Hemşirelik Öğrencilerinin Yüz Yüze Uygulama Eğitiminden Etkilenme Durumunun ve Koronavirüs Anksiyetelerinin Belirlenmesi**  
*Determination of the Influence Status of Nursing Students from Face-to-Face Training and Coronavirus Anxiety in COVID-19 Pandemic*  
Nurten TERKEŞ, Sabriye UÇAN YAMAÇ
- 
- 488** **Employability versus Passion for Basic Sciences: Career Paths of Biology Graduates After Getting Higher Education Diploma**  
*İstihdam Edilmek mi Yoksa Temel Bilim Tutkusu mu? Biyoloji Mezunlarının Yükseköğretim Diploması Aldıktan Sonraki Kariyer Yaşantıları*  
Esra ERET, Melih ÇAKAR, Algi DEMİRBAŞ, Seçkin EROĞLU
- 
- 497** **Açık ve Uzaktan Öğrenmede Metaverse: Bir SWOT Analizi**  
*Metaverse in Open and Distance Learning: A SWOT Analysis*  
Murat ARTSIN, Aslıhan BAĞCI SEZER
- 
- 508** **Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı ile Akademik Öz Yeterlik ve Yalnızlık Arasındaki İlişki ve Etkileyen Faktörler**  
*The Relationship Between Social Media Addiction, Academic Self-Efficacy and Loneliness in University Students and the Affecting Factors*  
Türkan AKYOL GÜNER, İsa DEMİR, Salih ERDEM
- 
- 519** **Covid-19 Döneminde Akademisyenlerin Akademik Motivasyon ve Yayın Performansının İncelenmesi**  
*Investigation of Academic Motivation and Publication Performance of Academics in the Covid-19 Period*  
Hanifi PARLAR, Senanur KART
- 
- 537** **Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Araştırma Sonuçlarını Klinik Uygulamalarda Kullanım Engelleri**  
*Barriers to Research Utilization in Clinical Practice of Nurses Working at a University Hospital*  
Esra Nur KOCAASLAN, Melahat AKGÜN KOSTAK, Serap ÜNSAR, Refiye ZAFER DİNÇKOL, Nuray ER
- 
- 545** **Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Yoksulluk**  
*Poverty from the Perspective of University Students*  
Erdem DİRİMEŞE
- 
- 560** **The Effect of Problem-Based Learning on Students' Success: The Child's Rights to Health and the Protection in Working Life**  
*Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Başarısına Etkisi: Çocuğun Sağlık ve Çalışma Hayatında Korunma Hakları*  
Ahmet Akif ERBAŞ, Esra SEVER SEREZLİ, Tuğçe GÜNTER
- 
- 573** **Kalite Yönetimi Uyma Ölçeğinin Yükseköğretim İçin İşlemselleştirilmesi: Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeği**  
*Operationalization of Quality Management Conformity Scale for Higher Education: Quality Management Conformity Scale in Higher Education*  
Kürşat TAŞTAN, Sinan YILMAZ
- 
- 588** **The Effect of Covid-19 Fear and Death Anxiety on the Professional Values of Intern Nursing Students Before Clinical Practices**  
*İntörn Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Uygulama Öncesi Yaşadıkları Covid-19 Korku Düzeyi ve Ölüm Anksiyetesinin Profesyonel Değerlere Etkisi*  
Sennur KULA ŞAHİN, Zeynep ERDOĞAN

- 598** **Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişiminde Bilimsel Eğitim Etkinliklerinin Rolü: Öğrenme Yörüngelerine Dayalı Matematik Eğitimi Örneği**  
*The Role of Scientific Education Activities in the Professional Development of Pre-service Teachers: An Example of Mathematics Education Based on Learning Trajectories*  
Derya CAN
- 
- 610** **Türkiye'deki Bazı Üniversitelerin Girişimcilik ve Yenilikçilik Performanslarının Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri ile Değerlendirilmesi**  
*Evaluation of Entrepreneurship and Innovation Performances of Some Universities in Turkey by Multi-Criteria Decision Making Methods*  
Mehmet KARAHAN, Lokman KIZKAPAN
- 
- 621** **Turist Rehberliği Programlarına Yerleşen Adayların Üniversite Sınavı Başarı İstatistikleri Üzerine Betimsel Bir Analiz (2021)**  
*A Descriptive Analysis on the University Exam Success Statistics of Applicants Placed in Tour Guiding Programmes (2021)*  
Nazım ÇOKIŞLER
- 
- 633** **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Metin ve Hikâye Kullanarak Değerlerin Öğrencilere Kazandırılması**  
*Gaining Values to Students By Using Historical Text and Story in Studies Teaching*  
Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI, Merve KARADENİZ

# Covid 19 Pandemisinde Hemşirelik Öğrencilerinin Yüz Yüze Uygulama Eğitiminden Etkilenme Durumunun ve Koronavirüs Anksiyetelerinin Belirlenmesi

Determination of the Influence Status of Nursing Students from Face-to-Face Training and Coronavirus Anxiety in Covid-19 Pandemic

Nurten TERKEŞ, Sabriye UÇAN YAMAÇ

## ÖZ

**Amaç:** Araştırmanın amacı Covid 19 pandemisinde hemşirelik öğrencilerinin yüz yüze uygulama eğitiminden etkilene durumunun ve koronavirüs anksiyetelerinin belirlenmesidir.

**Gereç ve Yöntemler:** Bu araştırma tanımlayıcı ve kesitsel biçimde yapıldı. Araştırma 15 Kasım 2020-15 Aralık 2020 tarihleri arasında, bir sağlık yüksekokulunda zorunlu yüz yüze uygulama eğitimi alan 257 hemşirelik öğrencisi ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ve Koronavirüs Anksiyete Ölçeği kullanılmıştır. Veriler sosyal mesafe ve maske kurallarına uyularak araştırmacılar tarafından yüz yüze toplanmıştır.

**Bulgular:** Katılımcıların Covid 19'a ilişkin aldıkları tedbirlere baktığımızda %76.7'sinin (n=197) maske, eldiven gibi kişisel koruyucu ekipmanları kullandığı, %52.9'unun (n=136) hijyen kurallarına uyduğu görülmektedir. Covid 19 sürecinin yüz yüze eğitimi nasıl etkilediğine bakıldığında, öğrencilerin %43.2'sinin (n=111) her zamanki gibi hissettiği, %33.5'inin (n=86) gelecek konusunda endişeli/kaygılı hissettiği belirtilmektedir. Öğrencilerin Koronavirüs Anksiyete Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının  $3.67 \pm 5.04$  olduğu ve anksiyete düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada koronavirüs anksiyete düzeyi ile cinsiyet, yüz yüze uygulama eğitiminden etkilene ve ailesi/akrabası/arkadaşında Covid 19 testi pozitif çıkanlar arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $p < 0.05$ )

**Sonuç:** Sonuç olarak öğrencilerin koronavirüs anksiyetelerinin düşük düzeyde olmasına rağmen, yarımından fazlasının yüz yüze uygulama eğitiminden olumsuz etkilendiği görülmektedir. Farklı öğrenci gruplarında da yüz yüze eğitime geçildiğinde anksiyete düzeylerinin belirlenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Covid 19, Hemşirelik öğrencileri, Anksiyete, Yüz yüze eğitim

Terkeş N., & Uçan Yamaç S., (2022). Covid 19 pandemisinde hemşirelik öğrencilerinin yüz yüze uygulama eğitiminden etkilene durumunun ve koronavirüs anksiyetelerinin belirlenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(3), 481-487. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.953355>

**Nurten TERKEŞ** (✉)

ORCID ID: 0000-0002-1644-8382

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bucak Sağlık Yüksekokulu, İç Hastalıkları Hemşireliği, Burdur, Türkiye  
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Bucak School of Health, Internal Medicine Nursing, Burdur, Turkey  
nurtenterkes@gmail.com

**Sabriye UÇAN YAMAÇ**

ORCID ID: 0000-0002-3932-8017

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bucak Sağlık Yüksekokulu, Ebelik, Burdur, Türkiye  
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Bucak School of Health, Midwifery, Burdur, Turkey

**Geliş Tarihi/Received** : 16.06.2021

**Kabul Tarihi/Accepted** : 23.08.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

**ABSTRACT**

**Objective:** The aim of the study is to determine the state of being affected by face-to-face practice training and coronavirus anxiety of nursing students in the COVID-19 pandemic.

**Methods:** This study was conducted in a descriptive and cross-sectional fashion. The research was conducted with 257 nursing students who received compulsory face-to-face training in a health school between 15 November 2020 and 15 December 2020. The Personal Information Form and the Coronavirus Anxiety Scale created by the researchers were used to collect the data. The data were collected face-to-face by the researchers, following the rules of social distance and mask.

**Results:** When we look at the measures taken by the participants regarding COVID-19, it is seen that 76.7% (n=197) use personal protective equipment such as masks and gloves, and 52.9% (n=136) comply with the hygiene rules. When we look at how the COVID-19 process affects face-to-face education, it is stated that 43.2% (n=111) of the students feel as usual, and 33.5% (n=86) feel worried/anxious about the future. It was determined that the students' mean scores from the Coronavirus Anxiety Scale were  $3.67 \pm 5.04$  and their anxiety levels were low. In the study, it was found that the relationship between coronavirus anxiety level and gender, being affected by face-to-face training, and those with positive Covid 19 test in their family/relative/friend were statistically significant ( $p < 0.05$ ).

**Conclusion:** As a result, although the coronavirus anxiety of the students is low, it is seen that more than half of them are negatively affected by the face-to-face application training. It is recommended to determine the anxiety levels in different student groups when face-to-face education is started.

**Keywords:** Covid 19, Nursing students, Anxiety, Face-to-face education

**GİRİŞ**

COVID 19 (koronavirüs) salgınının pandemi olarak ilanının ardından alınan önlemler kapsamında yüksek öğretim kurumlarındaki eğitime ara verilmiştir (Budak ve Korkmaz, 2020). Alınan bu kararlar birlikte üniversiteler uzaktan eğitim merkezleri vasıtasıyla sürece hızlı bir şekilde uyum sağlayarak eğitime başlamışlardır. Bazı üniversiteler uzaktan eğitim yöntemi olarak online senkron, bazıları online asenkron, bazıları da karma yöntemleri eğitim sistemlerine dahil etmişlerdir (Kurnaz ve Serçemeli, 2020).

Hemşirelik mesleğinin uygulamalı olması ve insan hayatını etkileyen uygulamaları içermesi nedeniyle, uzaktan teknolojilerin kullanımı her zaman bir tartışma konusu olmuştur (Bezerra, 2020). Bu nedenle uygulamalı dersler için bazı üniversiteler yüz yüze eğitim kararı almıştır. Koronavirüs fiziksel sağlık üzerinde güçlü olumsuz etkiler bırakabilmesinin yanı sıra stres, uykusuzluk, yüksek anksiyete ve kronik depresyon gibi ciddi ruh sağlığı sorunlarına da neden olabilmektedir (Khan ve diğ., 2020). Literatürde Koronavirüs salgını sürecinde bireylerin bir çok duygu yaşadığı ve bu duyguların içinde en çok yaşanılanın duygunun "kaygı", "anksiyete" ve "panik" olduğu bildirilmektedir (Huang, Xu ve Liu, 2020; Lima ve diğ., 2020; Newby, O'Moore, Tang, Christensen ve Faasse, 2020; Zhang ve diğ., 2020). Koronavirüs ile ilgili anksiyete, pandemi sırasında en sık yaşanan sorunlardan biridir. Sağlık anksiyetesi, kişinin bedensel ve mental anlamda anksiyete semptomlarını uyaran, özellikle yoğun tehdit altında ortaya çıkan psikolojik bir deneyimdir (Özdelikara, Ağaçdiken, Mumcu, 2018). İstenilen form olan hafif düzeydeki sağlık anksiyetesi, bireyin kendi sağlığını koruması, sağlığını koruyucu davranışlar sergilemesi ve tedbir alması için uygun sağlık hizmetini aramasına ya da sağlığı açısından tehlikeli durumlardan kaçınmasına yardımcı olan formdur (Şimşekoğlu ve Mayda, 2016). Diğer taraftan bazı araştırmalar,

yüksek düzeyde koronavirüs anksiyetesi yaşayan kişilerin daha fazla koronavirüs korkusu, işlevsel bozukluk, umutsuzluk ve intihar düşüncesi bildirdiklerini göstermektedir (Lee, Mathis, Jobe, ve Pappalardo, 2020; Yıldırım, Arslan ve Özaslan, 2020). Bu tür süreçler ve duygular yaşanırken zorunlu yüz yüze uygulamaya eğitimi alan öğrencilerin toplu alanlarda eğitim almalarının sağlık anksiyetelerini artırabileceği düşünülmektedir. Bu salgın sürecindeki yaşanan endişe, anksiyete, korku gibi olumsuz duygular öğrencilerin meslektan uzaklaşmasına neden olabilmektedir (Khodabakhshi-Koolae, 2020). Koronavirüs pandemisinin hemşirelik öğrencileri üzerindeki psikolojik etkilerini inceleyen çalışma olmasına rağmen (Okuyan, Karasu ve Polat, 2020; Cırık, Aksoy ve Gül, 2021), pandemik süreç devam ederken yüz yüze uygulama yapmak zorunda olan hemşirelik öğrencilerinin yüz yüze eğitimden etkilenme durumunu ve psikolojik etkilerini inceleyen herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışmamızın literatürdeki bu eksikliği gidermek için önemli bir kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.

**Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı pandemik süreçte hemşirelik öğrencilerinin yüz yüze uygulama eğitiminden etkilenme durumunun ve koronavirüs anksiyetelerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerinin koronavirüs anksiyete düzeyi nedir?
2. Koronavirüs sürecinde öğrencilerin yüz yüze uygulama eğitimine ilişkin duygu durumu nedir?
3. Öğrencilerinin koronavirüs anksiyete düzeyleri kişisel özelliklere göre anlamlı düzeyde fark var mıdır?
4. Öğrencilerinin koronavirüs anksiyete düzeyleri Covid-19 sürecinde öğrencilerin yüz yüze uygulama eğitiminden etkilenme durumuna göre anlamlı düzeyde fark var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Tasarımı

Bu araştırma kesitsel ve tanımlayıcı desende yapıldı. Araştırma 15 Kasım 2020 – 15 Aralık 2020 tarihleri arasında Burdur şehrinde bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür.

### Araştırma Evreni/Örnekleme

Araştırmanın evrenini bir sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümünde eğitimlerini yüzyüze alan 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören 320 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmeyerek araştırmaya alınma kriterlerine uyan, araştırmayı katılmayı kabul eden tüm öğrenciler alınmıştır. Evrenin %80'ine (257 öğrenci) ulaşıldı. Araştırmaya alınma kriterleri; sağlık yüksekokulunda öğrenim görmek, çalışmaya katılmayı kabul etmek ve çalışmanın yapıldığı tarihte zorunlu yüz yüze eğitim alıyor olmaktır. Araştırma verileri katılımcıların öz bildirimlerine dayalı olarak toplanmıştır. Veriler sosyal mesafe ve maske kurallarına uyularak araştırmacılar tarafından yüz yüze toplanmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen, görüşme sırasında tüm sorulara cevap vermeyen, formları eksik dolduran, araştırmaya katılmaktan vazgeçen öğrenciler çalışma dışı bırakılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından literatüre taranarak (Cao ve diğ., 2020; Huang ve diğ., 2020; Yakar, Öztürk Kaygusuz, Pirinçci ve Önalın Ertekin, 2020; Zhang ve diğ., 2020) oluşturulmuştur. Formun içeriğinde katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf, yaşadığı yerden oluşan demografik bilgiler ve Covid-19 ile ilgili alınan tedbirler, Covid-19 sürecinde yüz yüze uygulama eğitimine ilişkin duyguları, kendisinde daha önce Covid-19 testi pozitif çıkma durumu, ailesi/akrabası/arkadaşında Covid-19 testi pozitif çıkma durumuna ilişkin 8 soru yer almaktadır.

**Koronavirüs Anksiyete Ölçeği:** Lee (2020) tarafından geliştirilmiş Koronavirüs Anksiyete Ölçeği'nin, Türkçe'ye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirliği Biçer ve arkadaşları (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçek bireylerin koronavirüse bağlı anksiyetelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek tek faktörlü yapıdadır ve beşli Likert tipinde ("0" hiçbir zaman, "4" son iki haftada neredeyse her gün) beş maddeden oluşmaktadır. Ölçekten 0-20 arası puan alınmaktadır. 9 ve üzeri puanlar anksiyete seviyesi yüksek olarak yorumlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlilik güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha değeri 0.83'dür (Biçer, Çakmak, Demir ve Kurt, 2020). Çalışmamızda ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.91 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

İstatistiksel analiz SPSS 21 paket programı ile yapıldı. Araştırmada verileri analizde betimsel istatistikler yapıldı. Verilerimiz normal dağılım göstermediği için sürekli değişkenlerin gruplar arası farklılıkları için Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Çalışmamızda anlamlılık düzeyi olarak  $p < 0.05$  alındı. Ayrıca kullanılan ölçeğin ölçüm güvenirliliği için Chronbach alfa değerine bakılmıştır.

### Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yürütülebilmesi için, araştırmaya başlamadan önce bir üniversitenin Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (04.11.2020, GO 2020/277) etik kurul izni ve tüm koronavirüs çalışmaları için alınması gerekli görülen Sağlık Bakanlığı onayı alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden ve çalışmanın yapıldığı kurumdan yazılı ve sözlü izinleri alınmıştır. Makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Çalışmamız Helsinki Deklerasyonu Prensipleri'ne uygun olarak yapılmıştır.

## BULGULAR

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, Koronavirüs Anksiyete Ölçeği'nin Cronbach Alfa değeri ve değişkenler ile ölçek arasındaki ilişki incelenmiştir. Değişkenlere ait betimsel analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan hemşirelik öğrencilerinin kişisel özelliklerine göre dağılımı incelendiğinde yaş ortalaması  $20.61 \pm 1.62$ , %63.8'inin (n=164) kadın, %52.5'inin (n=135) ikinci sınıf, %49'unun (n=126) yurttan yaşadığı görülmektedir. Katılımcıların Koronavirüs'e ilişkin aldıkları tedbirlere baktığımızda %76.7'sinin (n=197) maske, eldiven gibi kişisel koruyucu ekipmanları kullandığı, %52.9'unun (n=136) hijyen kurallarına uyduğu, Koronavirüs sürecinde yüz yüze eğitimin nasıl etkilendiğine bakıldığında %43.2'sinin (n=111) her zamanki gibi hissettiği, %33.5'inin (n=86) gelecek konusunda endişeli/kaygılı hissettiği, kendisinde Koronavirüs testi pozitif çıkanların %6.1 (n=16) olduğu ve ailesi/akrabası/arkadaşında Koronavirüs testi pozitif çıkanların oranının %57.6 (n=148) olduğu bulunmuştur (Tablo 1).

Çalışmamızda katılımcıların Koronavirüs Anksiyete Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, ölçekten aldıkları puan ortalamaları  $3.67 \pm 5.04$ 'dür. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha değerinin 0.91 olduğu görülmektedir (Tablo 2). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin anksiyete düzeylerinin düşük, ölçeğin çalışmamızdaki ölçüm güvenirliliğinin ise yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde koronavirüs anksiyete düzeyi ile cinsiyet ( $p=0.002$ ), yüz yüze uygulama eğitiminden etkilenme durumu ( $p=0.000$ ) ve ailesi/akrabası/arkadaşında Covid-19 testi pozitif çıkma durumu ( $p=0.000$ ) arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; yaş, sınıf ve yaşadığı yer değişkenleri ile koronavirüs anksiyete düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ).

## TARTIŞMA

Araştırmada katılımcıların Koronavirüs'e ilişkin aldıkları tedbirlere baktığımızda çoğunluğunun maske, eldiven gibi kişisel koruyucu ekipmanları kullandığı, yarıdan fazlasının hijyen kurallarına dikkat ettiği görülmektedir. Toplumda Koronavirüs pandemisi ile ilgili yapılan bir çalışmada katılımcıların tamamına yakınının el hijyenine dikkat ettiği, çoğunluğunun evlerini düzenli olarak havalandırdığı, sosyal mesafeye dikkat ettiği bildirilmiştir (Alıcılar, Güneş ve Meltem, 2020). Diş hekimleri

**Tablo 1:** Hemşirelik Öğrencilerinin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı (n=257)

Tanıtıcı Özellikler	n	%
<b>Yaş (<math>\bar{X} \pm SS</math>)</b>	20.61 $\pm$ 1.62	
19 ve altı	47	18.3
20	93	36.2
21	74	28.8
22 ve üzeri	43	16.7
<b>Cinsiyet</b>	164	63.8
Kadın	93	36.2
Erkek		
<b>Sınıf</b>	135	52.5
İkinci sınıf	122	47.5
Üçüncü sınıf		
<b>Yaşadığı yer</b>	126	49.0
Yurt	50	19.5
Pansiyon/Apart	46	17.9
Öğrenci evi	35	13.6
Ailesi ile		
<b>Covid-19 ile ilgili alınan tedbirler*</b>		
Maske, eldiven gibi kişisel koruyucu ekipmanları kullanma	197	76.7
Hijyen kurallarına uyma	136	52.9
Gerekmedikçe evde kalma	114	44.4
Sosyal mesafeyi koruma	104	40.5
<b>Covid-19 sürecinde yüz yüze uygulama eğitimine ilişkin duyguları*</b>		
Her zamanki gibi (Farklı bir durum hissetmiyorum)	111	43.2
Gelecek konusunda endişeli/kaygılı	86	33.5
Gergin, Kızgın, Öfkeli	43	16.7
Üzgün (mutsuz)	40	15.6
Ölüm korkusu	28	10.9
<b>Kendisinde Covid-19 testi pozitif çıkma durumu</b>		
Evet	16	6.1
Hayır	241	93.9
<b>Ailesi/akrabası/arkadaşında Covid-19 testi pozitif çıkma durumu</b>		
Evet	148	57.6
Hayır	109	42.4

\* Birden fazla seçenek işaretleyebildikleri için n sayısı her bir madde için toplam sayı üzerinden hesaplandı.

**Tablo 2:** Koronavirüs Anksiyete Ölçeği'nin Puan Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach Alfa Değeri

Ölçek	Toplam Maddeler	Skor aralıkları	Ortalama	Standart Sapma	Cronbach Alfa
<b>Toplam</b>	5	0-20	3.67	5.04	0.91

**Tablo 3:** Hemşirelik Öğrencilerinin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Koronavirüs Anksiyete Ölçeğinin Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=257)

Tanıtıcı Özellikler	Koronavirüs Anksiyete Ölçeği	
<b>Yaş</b>		
19 ve altı	4.46 $\pm$ 5.63	KW: 3.550 p: 0.314
20	4.03 $\pm$ 5.29	
21	3.33 $\pm$ 4.93	
22 ve üzeri	2.60 $\pm$ 3.82	
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	3.70 $\pm$ 4.18	<b>Z: -3.119</b> <b>p: 0.002</b>
Erkek	3.62 $\pm$ 6.31	
<b>Sınıf</b>		
İkinci sınıf	4.11 $\pm$ 5.66	Z: -0.275 p: 0.784
Üçüncü sınıf	3.18 $\pm$ 4.22	
<b>Yaşadığı yer</b>		
Yurt	3.86 $\pm$ 5.68	KW: 1.696 p: 0.638
Pansiyon/Apart	3.42 $\pm$ 4.61	
Öğrenci evi	3.71 $\pm$ 3.96	
Ailesi ile	3.28 $\pm$ 4.59	
<b>Covid-19 sürecinde yüz yüze uygulama eğitiminden etkilenme durumu</b>		
Evet	1.46 $\pm$ 2.55	F: 44.947 <b>p: 0.000</b>
Hayır (Her zamanki gibi hissediyor)	5.34 $\pm$ 5.79	
<b>Kendisinde Covid-19 testi pozitif çıkma durumu</b>		
Evet	3.28 $\pm$ 2.10	Z: -0.201 p: 0.814
Hayır	3.32 $\pm$ 2.41	
<b>Ailesi/akrabası/arkadaşında Covid-19 testi pozitif çıkma durumu</b>		
Evet	3.80 $\pm$ 4.10	<b>Z: -4.201</b> <b>p: 0.000</b>
Hayır	3.40 $\pm$ 2.51	

ve tıp fakültesi öğrencileri ile ilgili yapılan diğer çalışmalar da bu çalışmayı desteklemektedir (Duruk, Gümüşboğa ve Çolak, 2020; Yakar ve diğ., 2020). Pakistan'da yapılan bir çalışmada sağlık bilimleri öğrencilerinin kişisel koruyucu önlemlere uyum oranlarının ise yüksek olduğu olarak görülmektedir (Salman ve diğ., 2020). Ayrıca konu ile ilgili diğer birçok çalışmada alınan önlemlerin; el yıkama, el dezenfektanı kullanma, kalabalık yerlere gitmeme, maske kullanma, sosyal mesafeyi koruma, el sıkışmaktan kaçınma ve gereksiz seyahatten kaçınma olduğu belirlenmiştir (Hamza, Badary ve Elmazar, 2020; Maheshwari, Gupta, Sinha ve Rawat, 2020; Olum et al, 2020). Hindistan ve Mısır'da yapılan çalışmalarda katılımcıların sosyal mesafeye dikkat ettikleri, ancak el yıkama oranlarının diğer önlemlere oranla daha düşük olduğu görülmektedir (Abdelhafiz ve diğ., 2020; Wolf ve diğ., 2020). Çalışma bulgularımızla uyumlu olarak literatürde de Koronavirüs salgınından korunmak için genel olarak alınan önlemlerin el yıkama, sosyal mesafe ve maske kullanımı olduğu görülmektedir.

Çalışmamızda Covid-19 sürecinde zorunlu yüz yüze eğitimden duygusal etkilenme durumuna bakıldığında öğrencilerin %43.2'sinin her zamanki gibi hissettiği, %33.5'inin gelecek konusunda endişeli/kaygılı hissettiği, %16.7'sinin ise gergin, kızgın, öfkeli hissettiği bulunmuştur. Covid-19'un toplumsal etkilerinin araştırıldığı bir çalışmaya göre, katılımcıların yarısından fazlasının sağlıkla ilgili kaygılarının ve hastalık belirtileriyle ilgili şüphelerinin arttığı ifade edilmiştir (Karataş, 2020). Çalışma bulgularımızda öğrencilerin yarıya yakınının yüz yüze uygulama eğitiminden etkilenmediklerini ifade etmelerinin nedeninin, gerekli tedbirlerin alındığı, güvenli bir ortamda olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Hemşirelik öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, Koronavirüs salgını sürecindeki karantinanın potansiyel etkileri hakkındaki endişeleri incelenmiş, öğrencilerinin sağlık anksiyete düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur (Lee ve diğ., 2020). Newby vd. (2020) tarafından Avustralya'da yapılan bir araştırmaya göre, katılımcıların %11'inin Koronavirüs pandemisinde sağlık anksiyetesi yaşadığı belirlenmiştir (Newby ve diğ., 2020). Yapılan bir diğer araştırmaya göre COVID-19 salgını nedeniyle öğrencilerin yaklaşık %24.9'unun endişe yaşadığı belirlenmiştir (Huang ve diğ., 2020). Cao ve arkadaşlarının (2020), 7000 tıp öğrencisi ile yaptıkları bir çalışmada, katılımcıların %24.9'unun COVID-19 salgını nedeniyle anksiyete yaşadığı bulunmuştur. Farklı ülkeler ile yapılan bir başka araştırmada, tıp öğrencilerinin %33,8'inin anksiyete belirtileri gösterdiği ve çoğunluğunun Orta Doğu ve Asya'da olduğu görülmektedir (Tian-Ci Quek ve diğ., 2019). Bulgular karşılaştırıldığında çalışmamızda sağlık anksiyetesi yaşayanların oranının literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Çalışmada kadınların korona virüs anksiyetelerinin erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bir çok çalışmada, kadınların sağlık anksiyetelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Çölgeçen ve Çölgeçen, 2020; Ekiz, İlliman ve Dönmez, 2020; Maaravi ve Heller, 2020; Wang ve diğ., 2020). Bizim bulgularımızın aksine Zhang ve arkadaşlarının (2020) sağlık çalışanları ile yaptıkları çalışmada, erkek ve kadın-

ların Koronavirüs pandemisine ilişkin anksiyete ve depresyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin Koronavirüs sürecinde yüz yüze uygulama eğitiminden etkilenmediklerini (yani her zamanki gibi hissettiklerini) ifade edenlerin koronavirüs anksiyete düzeyinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Okuyan ve arkadaşlarının (2020) hemşirelik öğrencileri ile ilgili yaptığı çalışmada, kendini her zamanki gibi hissedenlerin koronavirüs anksiyetelerinin daha düşük olduğu bulunmuştur (Okuyan, Karasu ve Polat, 2020). Bizim çalışma bulgumuzun literatürden farklı olmasının nedeninin öğrencilerin yüz yüze uygulama eğitimi öncesinde Koronavirüs anksiyetelerinin sürekli yüksek düzeyde olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Salgın sürecinde etrafında enfekte olan kişilerin varlığının, hem yakınına kaybetme korkusu hem de kendisine ve çevresindeki kişilere bulaş riski nedeniyle anksiyete düzeylerini etkileyebileceği belirtilmektedir (Okuyan, Karasu ve Polat, 2020). Bu bakımdan çalışmamızda katılımcıların ailesi/akrabası/arkadaşında Covid-19 testi pozitif çıkan kişilerin diğerlerine göre korona virüs anksiyetelerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan bir çalışmada, çevresinde Covid 19 virüsüne temas eden kişilerin varlığının bireylerin anksiyete düzeylerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Çölgeçen ve Çölgeçen, 2020). Bir diğer çalışmada koronavirüs hastalığına sahip olan bir yakınının olması, anksiyete için bir risk faktörü olarak belirlenmiştir (Cao ve diğ., 2020).

## SONUÇ

Sonuç olarak yüz yüze uygulama eğitimi alan öğrencilerin koronavirüs anksiyete düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Koronavirüs sürecinde yüz yüze eğitime ilişkin duygu durumlarına bakıldığında, yarıya yakını her zamanki gibi hissederken, üçte birinin gelecek konusunda endişe/kaygılı hissettiği bulunmuştur. Kadınların ve ailesinde/akrabalarında/arkadaşlarında korona virüs testi pozitif çıkanların anksiyete düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçlarımız doğrultusunda;

- Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla korku yaşamaları nedeniyle bu grubun daha fazla desteklenmesi,
- Öğrencilerin kolayca erişim sağlayabilecekleri psikolojik danışmanlık birimlerinin oluşturulması,
- Öğrencilerin yüz yüze eğitime gelmeden önceki ve geldikten sonraki anksiyete düzeyleri ölçülerek farklılık olup olmadığının belirlenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Abdelhafiz, A. S., Mohammed, Z., Ibrahim, M. E., Ziady, H. H., Alorabi, M., Ayyad M, & Sultan, E. A. (2020). Knowledge, perceptions, and attitude of Egyptians towards the novel coronavirus disease (COVID-19). *Journal of Community Health*, 1-10.
- Alicılar, H. E., Güneş, G., & Meltem, Ç. Ö. L. (2020). Toplumda covid-19 pandemisiyle ilgili farkındalık, tutum ve davranışların değerlendirilmesi. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5, 1-16.



- Aşkın, R. Bozkurt, Y., & Zeybek, Z. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Atay, Ü. T., Dinçer, N. N., Yarkac, F. U., & Öncü, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde dış hekimliği uzmanlık öğrencilerinin korku ve anksiyete düzeylerinin değerlendirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Dış Hekimliği Dergisi*, 2(3), 86-93.
- Bezerra, I. M. P. (2020). State of the art of nursing education and the challenges to use remote technologies in the time of corona virus pandemic. *Journal of Human Growth and Development*, 30(1), 141-147.
- Biçer, İ., Çakmak, C., Demir, H., & Kurt, M. E. (2020). Koronavirüs Anksiyete Ölçeği kısa formu: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(Supplement 1), 216-225.
- Budak, F., & Korkmaz, Ş. (2020). Covid-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934.
- Chen, S., Yang, J., Yang, W., Wang, C., & Bärnighausen, T. (2020). COVID-19 control in China during mass population movements at New Year. *Lancet*, 395(10226), 764-766.
- Cırık, V. A., Aksoy, B., & Gül, U. (2021). COVID-19 Sürecinde Hemşirelik Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeyleri ve Baş Etme Stratejileri: Tanımlayıcı Çalışma. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*, 13(3), 693-703.
- Çölgeçen, Y., & Çölgeçen, H. (2020). Covid-19 pandemisine bağlı yaşanan kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi: Türkiye örneği. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 261-275.
- Duruk, G., Gümüşboğa, Z. Ş., & Çolak, C. (2020). Investigation of Turkish dentists' clinical attitudes and behaviors towards the COVID-19 pandemic: a survey study. *Brazilian Oral Research*, 34, e054.
- Ekiş, T., İlman, E., & Dönmez, E. (2020). Bireylerin sağlık anksiyetesi düzeyleri ile Covid-19 salgını kontrol algısının karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(1), 139-154.
- Gomez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., & De Matos, G. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two-year longitudinal study on gender differences. *Personality ve Individual Differences*, 104, 303-312.
- Güloğlu, B., Yılmaz, Z., İstemihan, F. Y., Arayıcı, S. N., & Yılmaz, S. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde bireylerdeki anksiyete ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 28(3), 135-150.
- Hamza, M. S., Badary, O. A., & Elmazar, M. M. (2020). Cross-sectional study on awareness and knowledge of covid-19 among senior pharmacy students. *Journal of Community Health*, 15, 1-8.
- Huang, L., Xu, F., & Liu, H. (2020). Emotional responses and coping strategies of nurses and nursing college students during COVID-19 outbreak. *PLoS ONE*, 15(8), e0237303.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-17.
- Khan, S., Sidiqqe, R., Li, H., Ali, A., Shereen, M., Bashir, N., & Xue, M. (2020). Impact of coronavirus outbreak on psychological health. *Journal of Global Health*, 10(1), 1-6.
- Khodabakhshi-Koolaei A. (2020). Living in home quarantine: analyzing psychological experiences of college students during Covid-19 pandemic. *Journal of Military Medicine*, 22(2), 130-138.
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (3), 262-288.
- Lee, S. A., Mathis, A. A., Jobe, M. C., & Pappalardo, E. A. (2020). Clinically significant fear and anxiety of COVID-19: A psychometric examination of the Coronavirus Anxiety Scale. *Psychiatry Research*, 290 (113112), 1-7.
- Lima, C. K. T., de Medeiros Carvalho, P. M., Lima, I. D. A. S., de Oliveira Nunes, J. V. A., Saraiva, J. S., de Souza, R. I., & Neto, M. L. R. (2020). The Emotional impact of coronavirus 2019-nCoV (New Coronavirus Disease)". *Psychiatry Research*, 287, 112915.
- Maaravi, Y., & Heller, B. (2020). Not all worries were created equal: The Case of COVID-19 anxiety. *Public Health*, 185, 243-245.
- Maheshwari, S., Gupta, P., Sinha, R., & Rawat, P. (2020). Knowledge, attitude, and practice towards coronavirus disease 2019 (COVID-19) among medical students: A cross-sectional study. *Journal of Acute Disease*, 9(3), 100-104.
- Newby, J., O'Moore, K., Tang, S., Christensen, H., & Faasse, K. (2020). Acute mental health responses during the 5 COVID-19 pandemic in Australia. *PLoS ONE* 15(7):e0236562.
- Okuyan, C. B., Karasu, F., & Polat, F. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin Covid-19'a maruz kalma korkularının sağlık kaygısı düzeyleri üzerine etkisi: Bir üniversite örneği. *Van Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(Supplement), 54-61.
- Olum, R., Kajjimu, J., Kanyike, A. M., Chekwech, G., Wekha, G., Nassozi, D. R., Kemigisa, J., Mulyamboga, P., Muhoozi, O. K., Nsenga, L., Lyavala, M., Asiimwe, A., & Bongomin, F. (2020). Perspective of medical students on the COVID-19 pandemic: Survey of nine medical schools in Uganda. *JMIR Public Health and Surveill*, 6(2), e19847.
- Özdelikara, A., Ağaçdiken, A. S., & Mumcu, N. (2018). Hemşirelik öğrencilerinde sağlık algısı, sağlık anksiyetesi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Bakırköy Tıp Dergisi*, 14, 275-282.
- Salman, M., Ul Mustafa, Z., Asif, N., Zaidi, H. A., Hussain, K., Shehzadi, N., & Saleem, Z. (2020). Knowledge, attitude and preventive practices related to COVID-19: a cross-sectional study in two Pakistani university populations. *Drugs & Therapy Perspectives*, 36, 319-325.
- Şimşekoğlu, N., & Mayda, A. S. (2016). Bir üniversite hastanesinde görevli hemşirelerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve sağlık kaygısı düzeyleri. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 19-29.
- Tian-Ci Quek, T., Tam, W. S., X Tran, B., Zhang, M., Zhang, Z., Su-Hui Ho, C., & Chun-Man Ho, R. (2019). The global prevalence of anxiety among medical students: a meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2735.

- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., & Ho, C. S. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729.
- Wolf, M. S., Serper, M., Opsasnick, L., O'Connor, R. M., Curtis, L. M., Benavente, J. Y., Wismer, G., Batio, S., Eifler, M., Zheng, P., Russell, A., Arvanitis, M., Ladner, D., Kwasny, M., Persell, S. D., Rowe, T., Linder, J. A., & Bailey S. C. (2020). Awareness, attitudes, and actions related to COVID-19 among adults with chronic conditions at the onset of the U.S. Outbreak. *Annals of Internal Medicine*, 173(2), 100-109.
- Yakar, B., Öztürk Kaygusuz, T., Piriççi, E., Önalın, E., & Ertekin, Y. H. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinin Türkiye'deki mevcut COVID-19 salgını hakkında bilgi, tutum ve kaygıları. *Family Practice and Palliative Care*, 5(2), 36-44.
- Yıldırım, M., Arslan, G., & Özaslan, A. (2020). Perceived risk and mental health problems among healthcare professionals during COVID-19 pandemic: exploring the mediating effects of resilience and coronavirus fear. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-11.
- Zhang, W. R., Wang, K., Yin, L., Zhao, W. F., Xue, Q., Peng, M., Min, B., Tian, Q., Leng, H., Du, J., Chang, H., Yang, Y., Li, W., Shangguan, F., Yan, T., Dong, H., Han, Y., Wang, H. (2020) Mental health and psychosocial problems of medical health workers during the COVID-19 epidemic in China. *Psychotherapy and Psychosomatic*, 9, 1-9.
- Zhu, N., Zhang, D., Wang, W., Li, X., Yang, B., Song, J., ... Tan, W. (2020). A novel coronavirus from patients with pneumonia in China. *The New England Journal of Medicine*, 382, 727-733.

# Employability versus Passion for Basic Sciences: Career Paths of Biology Graduates After Getting Higher Education Diploma

## İstihdam Edilmek mi Yoksa Temel Bilim Tutkusu mu? Biyoloji Mezunlarının Yükseköğretim Diploması Aldıktan Sonraki Kariyer Yaşantıları

Esra ERET, Melih ÇAKAR, Algi DEMİRBAŞ, Seçkin EROĞLU

### ABSTRACT

Manufacturing high-profit goods in the information and technology age requires solid foundations in basic sciences. However, despite their interests and high success, basic sciences often fail to attract university candidates due to the perceived job insecurity after graduation. To challenge this notion, the current study aimed to examine biology graduates' profiles and career life. As a survey study, an online questionnaire was administered to 56 graduates of the biological sciences department. The findings showed that almost all graduates chose biology due to their interest in the first place. The majority thought that their undergraduate education prepared them effectively for their future career, and they acquired 21st-century skills adequately, except for entrepreneurship skills. They found a job related to their major in one to two years. They were primarily employed in universities and got academic positions. They were satisfied with their jobs. The study concluded that higher education attains its aim to match passionate people in line with their interests; however, it still needs to update curricula considering current knowledge, skills, and competencies. The implications may encourage university candidates to follow their passion in pursuing a career in basic sciences, particularly in Biology.

**Keywords:** Higher education, Basic sciences, Biology graduates, Career choice, Employability

### ÖZ

Bilgi ve teknoloji çağında kârı yüksek mallar üretebilmek için temel bilimlerde sağlam temellere sahip olmak gereklidir. Ancak, bazı üniversite adayları genellikle mezuniyet sonrası iş güvencesizliği yaşayacakları düşüncesiyle ilgi duymalarına ve bu alanlarda yüksek başarı göstermelerine rağmen, temel bilimlerle ilgili alanları tercih etmemektedirler. Mevcut çalışma, bahsedilen bu durumu daha yakından incelemek amacıyla biyoloji mezunlarının profillerini ve kariyer yaşantılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Tarama çalışması

Eret E., Melih Çakar M., Demirbaş A., & Eroğlu S., (2022). Employability versus passion for basic sciences: Career paths of biology graduates after getting higher education diploma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(3), 488-496. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1136280>

Esra ERET (✉)

ORCID ID: 0000-0002-0908-8630

Middle East Technical University, Center for Advancing Learning and Teaching, Ankara, Turkey

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi, Ankara, Türkiye

eseret@metu.edu.tr

Melih ÇAKAR

ORCID ID: 0000-0001-5625-5705

Middle East Technical University, Biological Sciences Department, Ankara, Turkey

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Biyolojik Bilimler Bölümü, Ankara, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 27.06.2022

Accepted/Kabul Tarihi: 22.09.2022

Algi DEMİRBAŞ

ORCID ID: 0000-0001-5555-6290

Middle East Technical University, Biological Sciences Department, Ankara, Turkey

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Biyolojik Bilimler Bölümü, Ankara, Türkiye

Seçkin EROĞLU

ORCID ID: 0000-0002-9494-7080

Middle East Technical University, Biological Sciences Department, Ankara, Turkey

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Biyolojik Bilimler Bölümü, Ankara, Türkiye



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

olarak tasarlanan çalışmada biyolojik bilimler bölümünden 56 mezuna çevrimiçi anket uygulanmıştır. Bulgular hemen hemen tüm mezunların biyolojiyi ilk etapta ilgilerinden dolayı seçtiklerini göstermiştir. Mezunların çoğunluğu aldıkları lisans eğitiminin onları gelecekteki kariyerleri için etkili bir şekilde hazırladığını ve girişimcilik becerileri dışında, 21. yüzyıl becerilerini yeterince kazandıklarını düşünmektedir. Mezunlar bir ila iki yıl içinde mezuniyet alanlarıyla ilgili özellikle üniversitelerde akademik pozisyonlarda iş bulmuşlardır ve çalıştıkları işlerinden memnundurlar. Çalışmada, yükseköğretimin insanları ilgi alanları doğrultusunda alan ve mesleklerle eşleştirme konusundaki amacına ulaştığı sonucuna varılmıştır; ancak yine de günümüzdeki ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yetkinlikler göz önünde bulundurularak yükseköğretim programlarının güncellenmesi gerekmektedir. Sonuçlar, üniversite adaylarını temel bilimlerde, özellikle Biyoloji alanında kariyer yapma tutkularının peşinden gitmeye teşvik edebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Yükseköğretim, Temel bilimler, Biyoloji mezunları, Kariyer seçimi, İstihdam edilebilirlik

## INTRODUCTION

Higher education is essential for a country to train an educated workforce who can sustainably produce high-profit goods. Higher education, also called college or university education, covers the period after secondary education. In contrast to secondary education, it is voluntary and leads to specialization. Higher education aims to align people's interests and abilities with their discipline to generate people with the needed knowledge, skills, and behaviors (Law of Higher Education, 1981). Choosing the right career path has a considerable effect on people's life satisfaction (Jiang et al., 2017; Sari, 2019). Within this respect, career choice might become a milestone for many young people, and career search generally starts in high school years.

High school students choose their discipline depending on various factors. The studies suggested that students choose their department considering future employment, career opportunities, intellectual challenge (Aksu et al., 2010; Glynn et al., 2009; Obayelu & Fadele, 2019), their past experiences (Kass & Miller, 2018), their passion, university exam scores (Aksu et al., 2010), family pressure (Kabil et al., 2018), and practical knowledge in the subject area (Obayelu & Fadele, 2019). All these factors can fall into two categories according to the source of motivation; intrinsic ones such as the opportunity to help others, especially in disciplines such as medicine (Kass & Miller, 2018), genuine interest in the subject (Lucrezi et al., 2018; Wang, 2013) and extrinsic ones such as the public prestige of the job (Skatova & Ferguson, 2014), job security, and wage (Glynn et al., 2009), work conditions, and workload (Author., 2021). However, people's intrinsic motivation is also affected by outside sources. While choosing a program to study, high school students are generally influenced by people in their environment, notably from their teachers in high school or family members (Bahar & Adiguzel, 2016; DeWitt et al., 2019; Malgwi et al., 2005), or they consider the economy of the country.

At this point, economic instability in a country might lead to the prioritization of extrinsic factors over that of intrinsic factors. In a fluctuating job market, the graduates are urged to develop the needed knowledge, skills, and competencies to survive and higher education institutions are urged to produce 'employable' graduates (Moreau & Leathwood, 2006). Accordingly, labor receives lower wages than in the past, especially for the less educated, so job security and salaries are

prioritized in selecting the future career (Ko & Jun, 2015; Lee & Choi, 2013). Moreover, as might be expected, low financial status was correlated with prioritizing monetary gains for selecting the career (Grayson et al., 2012; Wong et al., 2017). On the other hand, estimating the job potential of a discipline in the next five years in a rapidly changing world is complicated. For some professions such as medicine, income by the career path can accurately be determined by students and affect their career choice (Morra et al., 2009). Still, this estimation might be more difficult for other areas such as basic sciences, where jobs and research are more directly affected by the economic conditions. It is even more difficult in the absence of concrete data (Kulcsár et al., 2020), such as the graduates performance in finding jobs.

Some universities responded to the efforts of college applicants to find out more about job opportunities. In recent years, this response has included providing free services related to career counseling (Winters et al., 2018). Nearly all universities in Europe and the US have career counseling centers, offices, or networks to guide their students for their future professions regarding the conditions of the country and world, their motivations, concerns, and abilities. In 1980, one of the universities in Turkey built the first employment office, the earlier versions of Career Planning Application and Research Centers (Gülmez & Okur, 2021; Karaaslan, 2017). Such centers have spreaded to every university in Turkey after being forced by law in 2018 (Erdogan, 2018). Another response is to create a better network with the graduates. Reconnecting with the graduates provides the possibility to examine how successful the graduates are in securing high-quality jobs and the needed knowledge, skills, and competencies in the work-life. Analyzing biology graduates employment has never been conducted systematically until recently (Erkut, 2015). A recent approach to answering the demand is called Üni-Veri. Under the Türkiye, the Human Resources Office carried out this project. The office profiled all Turkish people that graduated between 2014 and 2019 from a Turkish University using certain variables such as length of finding a position and starting salary (TCCMB Human Resources Office, 2022).

### Career In Biology as a Basic Science

Students choose basic sciences primarily due to their interests and passions since students seeking status or wealth follow areas that may offer more accessible paths to these ends. Basic

sciences require a lot of intelligence (Selvaratnam & Mavuso, 2010), and most students who go into them like to think, study, and solve scientific problems (Heo, 2008; Yoon & Pak, 2003). Therefore, they might have an apt solid to follow academic life. People with less passion for science are more likely to change careers after graduation due to the considerably higher requirements of academia in the basic sciences, such as harsh work-life balance (Lindfelt et al., 2018; Yamazaki et al., 2017). In such cases, students with a biology degree can pursue a career in more applied fields, such as health (Araneo et al., 2017). In summary, students choose basic science primarily due to intrinsic factors, but they also possess opportunities to switch areas offering better job security.

For developing and underdeveloped countries, basic sectors such as agriculture, aquaculture, and animal husbandry call for help for biology graduates as they face serious problems that lead to the inefficient use of vast natural resources. Therefore, such countries should offer immense potential to biology graduates. As a result, developing countries encourage biology graduates to take on these challenges as entrepreneurs (OC Eji-libe & 2012, 2012). However, biology graduates require training in entrepreneurial skills and the development of a clear, determined vision beginning in their undergraduate years (Jie et al., 2021). Developing countries will require better-trained biologists in entrepreneurship areas as they increase interaction with the developed countries, for example, Turkey through integration into European Union or Pakistan through China Pakistan Economic Corridor (Shahid et al., 2019).

People who want to go to college but are interested in biology may not follow their passion because they are worried about finding a job after they graduate. Even though these students tend to prioritize “meaning” to “income” regarding what they expect from their future professions, they might be intimidated by the zeitgeist about how tough it is to obtain a job after graduating from biological sciences. Previous studies confirmed that the unemployment rate was higher in basic sciences (biological sciences and physics together, 16.9%) than that of, for example, engineering. In engineering, the rate was 10.3% (TUIK, 2020). According to Üni-Veri, although 65.6 % of biology graduates found jobs in one year, 46.7 % of them were employed related to biology, and this percentage is lower than the other fields such as teaching, engineering, dentistry, and medicine (TCCMB Human Resources Office, 2022). These rates provided evidence for students’ concerns over employability, translating into students’ avoidance of biological sciences.

Accordingly, job security might be the main deterrent factor for students to choose biology departments (Özçelik et al., 2014). The studies confirmed that the highest-scoring students’ tendency to select disciplines shifted from biology to engineering and medical sciences due to employability concerns (Akgunduz, 2016; Günay et al., 2013). On the other hand, the statistics provide employment rates based on which discipline people graduated from, and the findings showed that the rate of biology and related sciences is 67.7% in 2020, which is higher than the average of other areas but lower than engineering and medical sciences (TUIK, 2020).

As researchers, despite these findings, we hypothesized that highly qualified students find good jobs even in areas where the general employment rate is low. The literature overwhelmingly underlines that the job opportunities and wages tremendously increase for the skilled ones (Abbas & Sagsan, 2020). Therefore, to challenge the prevalent perception about biological sciences, we assume that even if a biology major offers fewer job opportunities than other popular disciplines, the best educated should not have difficulty finding decent jobs. The quality of higher education affects employability. Within this respect, we examined the profile and career life of biology graduates from one of the most renowned universities of Turkey. The findings may encourage university candidates to follow their passion in pursuing a career in biological sciences and also urge the decision makers to update the current higher education curricula.

## METHOD

To understand the profile and career paths of biology graduates, survey research was designed. According to literature (Fraenkel, Jack R., Wallen, 2009), “the major purpose of surveys is to describe the characteristics of a population (p.393).” So, the data on the profile and views of biology graduates were collected from one of the top-rated state universities in Turkey. It hosts over 25,000 students on a vast campus. The biological sciences department was founded in 1970. It consisted of two fields, Biology (founded in 1975) and Molecular Biology and Genetics (founded in 1996). Although the university has an office for graduates, the department lacks a separate network to connect with its graduates. The biology graduates have not been studied separately before.

### Participants

The target of the study consisted of biology graduates. The sample was selected from this population. Firstly, to choose the sample, a pilot study was conducted, and the researchers sent an online survey link to all biology graduates to whom the researchers could reach. This initial survey was prepared by the researchers and included demographic questions. Totally, 176 graduates responded to this survey. Our decision was to include graduates who graduated in 2004, 2010, and 2016 for the main study. The return rate was higher in the graduates of these years. Also, these years might represent distinct periods. After getting their contact information from the department, 133 graduates were invited to the main study via e-mail or phone call. They were asked to fill out the online survey prepared by the researchers considering the initial one. In total, 56 graduates took part in the study. Table 1 below summarizes the participants’ characteristics.

### Data Collection Tools

The survey for the pilot test was prepared by the researchers in line with the purpose of the study and based on the literature. This survey was sent to all reachable Biological sciences graduates. The initial survey included questions on demographic characteristics (graduation year, level of education, etc.), length of finding a job after graduation, and current career con-

**Table 1:** The Participants of the Study (n=56)

		f	%
Gender	Female	44	21.4
	Male	12	78.6
Department	Biology	34	60.7
	Molecular Biology and Genetics	22	39.3
Graduation year	2004	20	35.7
	2010	13	23.2
	2016	23	41.1
Level of education	Bachelor	7	12.5
	Master's	22	39.3
	Doctorate	27	48.2
Place to live	Turkey	30	53.6
	Abroad	26	46.4

ditions (current position, the place they work, monthly income, etc.). In the pilot study, the graduates were asked about their contact information for the planned further study. The main questionnaire included questions on attitude towards the department, reasons for choosing their field, satisfaction with the current position, and attitude towards the profession. Moreover, the questionnaire included a 5-point life satisfaction scale (Diener et al., 1985) adapted to Turkish (Dağlı & Baysal, 2016). The Cronbach Alpha value was found as .76. Another scale on 21st-century skills was also included (Author, 2013). The scale had .96 Cronbach Alpha value. The open-ended questions on their suggestions for the bachelor education's improvement were asked in the questionnaire.

#### Data Collection Procedures and Data Analysis

The approval of the Human Subjects and Ethics committee was obtained from the university before starting the study. The participants were invited to the survey via mobile call or e-mail and informed about the study. The volunteers were sent the

online questionnaire. After the data collection was completed, the quantitative data were first cleaned; incomplete ones were excluded; and corrections were made. The cleaned data were summarized using descriptive statistics (frequencies, percentages, means, standard deviation values) through SPSS. The qualitative data were analyzed by the researchers using descriptive analysis. The common codes and themes were created in line with the interview questions.

## RESULTS

### Attitudes towards the Biology Department

The findings indicated that nearly all graduates ( $n=53$ , 96.4 %) pursued biology for personal interest. Of all graduates, 76.8 % put their department in the first five options in the university entrance exam. Half of them stated that they would choose the same department if given another chance; the others either said the opposite, or they were unsure ( $n=20$ , 35.7 %). Most of the graduates ( $n=40$ , 71.4 %) considered that their undergraduate education prepared them for their current job effectively. Table 2 displays the descriptive findings concerning participants' attitudes.

### Career, Work-Life, and Life Satisfaction

The study also aimed to examine the career life of the graduates. They ( $n=39$ , 69.6 %) stated that their jobs were related to their undergraduate education. Of all, 87 % found their job between one or two years after graduation. Half of them were satisfied with their current job ( $n=28$ , 50 %). While 52% ( $n=29$ ) had academic positions, 36 % worked for the private sector. The graduates working for the private sector and state were mostly employed in executive management positions. Table 3 summarizes the findings of the graduates' career life.

To understand the graduates life satisfaction as part of their general living conditions and work-life, the study included a life satisfaction scale. We found that they were mostly satisfied with their life ( $M=3.88$ ,  $SD=0.74$ ), and they reached their goals ( $M=3.82$ ,  $SD=0.72$ ). Table 4 displays the descriptive statistics on the graduates' life satisfaction.

**Table 2:** Participants' Attitude Towards Their Department (n=56)

		f	%
Reason to choose	Personal interest in biology	53	96.4
	Other reasons	3	5.4
Preference in the university exam	1-5	43	76.8
	6-10	8	14.3
	11-15	4	7.1
	16+	1	1.8
	Not sure	20	35.7
Satisfaction	Yes	28	50.0
	No	8	14.3
	Not sure	10	17.9
Effectiveness of the education	Yes	40	71.4
	No	6	10.7
	Not sure	10	17.9

**Table 3:** Graduates' Career Life (n=56)

		f	%
Relatedness of job with the undergraduate education	Partially	11	19.6
	Yes	39	69.6
	No	5	8.9
Length of time to find a job	0-1 years	10	9
	1-2 years	40	87
	3-4 years	6	4
Satisfaction with the current job	Partially	10	17.9
	Yes	28	50.0
	No	8	14.3
Type of employment	Academia	29	52
	Private sector	21	36
	State	5	10
	Unemployed	1	2
Current position	Executive management	19	33
	Academic position	34	61
	Other	3	6

**Table 4:** Graduates' Life Satisfaction (M= 3.52, SD= 0.60)

	M*	SD
I am satisfied with my life	3.88	0.74
So far, I have gotten the important things I want in life	3.82	0.72
In most ways, my life is close to my ideal	3.75	0.79
The conditions of my life are excellent	3.18	0.79
If I could live my life over, I would change almost nothing	2.98	1.00

\*The scale was 5-point Likert type (5: Strongly agree, 1: Strongly disagree).

**Table 5:** Gaining 21<sup>st</sup> Century Skills During Undergraduate Education (N= 56, M= 3.75, SD= 0.79)

	M	SD
Sensitivity to nature/environment	4.18	0.86
Scientific thinking	4.07	0.91
Problem-solving	4.00	0.95
Universal thinking	4.00	1.01
Taking responsibilities	4.00	0.98
Doing research	4.00	1.01
Working with different groups	3.96	0.87
Lifelong learning	3.93	1.04
Critical thinking	3.93	1.13
Collaborating with others	3.89	0.80
Openness to intercultural communication	3.84	1.12
Flexibility and adaptability	3.77	0.95
Creative thinking	3.61	1.07
Effective use of new technologies	3.59	1.11
Applying innovations	3.52	1.14
Effective communication	3.48	1.08
Media literacy	3.47	1.09
Leadership	3.16	1.25
Entrepreneurship	2.95	1.18

As part of career life, the graduates were asked about work-life challenges through an open-ended question at the end of the questionnaire. A total of 44 graduates answered this question. The findings showed that they had difficulties related to the workplace due to inadequate undergraduate education. These challenges were a lack of bioinformatics skills such as coding and statistics, lack of resources and opportunities at the workplace, challenges in developing a project such as critical writing, inexperience in the bureaucratic affair, and competitiveness in work life. Besides, they mentioned inadequate soft skills such as communication skills, presentation skills, critical thinking, entrepreneurship, and leadership.

#### Views and suggestions on undergraduate education

Of all, 75% of the graduates ( $n= 42$ ) did not seek support or counseling for career life and career development from the university. They adequately gained most of the skills, including sensitivity to nature and environment ( $M= 4.18$ ,  $SD= 0.86$ ), scientific thinking ( $M= 4.07$ ,  $SD= 0.91$ ), problem-solving ( $M= 4.00$ ,  $SD= 0.95$ ), and universal thinking ( $M= 4.00$ ,  $SD= 1.01$ ) but not entrepreneurship skills ( $M= 2.95$ ,  $SD= 1.18$ ). Graduates pointed out that they did not gain these skills adequately. The statistical results of all skills can be seen in Table 5.

Lastly, the graduates expressed their views on their education and suggestions to improve undergraduate education. They

were asked to evaluate the effectiveness of their undergraduate education. Forty-six graduates shared their opinions. Some of them made positive comments on the quality of their education and instructors, but they criticized their education for lacking enough laboratory and field practice. The graduates considered the laboratory resources to be scarce. The education was not preparing them for business life. When they were asked about the skills to integrate into the undergraduate curriculum, they suggested the following skills: critical thinking, decision-making, and communication. The other skills included bioinformatics and programming skills, academic writing, career planning, entrepreneurship, and presentation skills.

### CONCLUSION and SUGGESTIONS

Countries advanced in basic sciences are hatcheries of advanced technologies. Basic sciences may fail to attract the best minds. Therefore, several incentives might be provided to students. Such incentives include generous fellowships for students who score highly in the national exams and choose basic sciences (TUBITAK, 2022). However, despite the fellowships, most successful students' interest in basic sciences eroded over the years, probably due to worries about finding a secure job. To investigate the validity of these worries, we aimed to examine biology graduates. The findings revealed that the participants chose biology in the first place due to their interest. Most of them found jobs in one to two years and pursued a career in the academy. Only 15% of the participants declared dissatisfaction with their current position. We concluded that despite the general belief about difficulties finding secure jobs in basic sciences, in our case, the participants felt satisfied with their current job and life.

Students might choose their department regarding the employability, prestige of the profession, salary, university entrance exam scores, or the effect of their families (Aksu et al., 2010; Kabil et al., 2018; Obayelu & Fadele, 2019) and, in our case, their interest in the subject (Table 2). Since METU accepts students with high exam scores, this result makes sense. These students had various options but chose biology, probably despite the pressure from their family to switch to a more applied field. In METU, over the years, we faced many students who decided on fields with higher employability rates but discontinued their education after a few years, entered the exam again, and started studying biology. Furthermore, most students seem satisfied with their selection. The majority claimed that their undergraduate education prepared them effectively for their career. They acquired most of the 21st-century skills such as sensitivity to nature, scientific thinking, problem-solving, global thinking, taking responsibilities, and doing research. Since almost all followed graduate education, we may suppose they entered the department aiming at academia and to secure higher-quality jobs that required better qualifications obtained through MSc and Ph.D. The desire to be a scientist or academician in basic sciences is quintessential to this field. The ones following graduate education were employed as research assistants, researchers, or academicians. Interestingly, we found that one-third of the graduates were employed in executive positions. This might imply that the graduates were

ambitious and successful enough to promote their careers. A caveat of the study is that the more successful participants might be overrepresented in our study. Maybe the less bright graduates were reluctant to join in our research.

All around the world, graduates of basic sciences, including biology, may struggle to find jobs. Accordingly, graduates seek several alternative paths to find positions (Araneo et al., 2017). In agreement with that, in Turkey, half of the biology graduates were employed in areas other than biology (Uni-Veri, n.d.). A qualitative study found that biology graduates preferred the teaching profession due to unemployment and the difficulty of working conditions (Akar & İzzet, 2014). In another study, the biology students in one of the universities in Turkey had concerns about not finding a position after graduation (Özçelik et al., 2013). Similarly, the students stated that they chose to teach as they are worried about not finding a job related to biology majors (Kaya et al., 2016). The primary reason for such a negative image of biological sciences in finding jobs might be the poor planning in opening biology departments. Between 2008 and 2010, new biology departments were opened without concern about these departments' low demand (Günay et al., 2013). Consistently, for example, in 2012, only one-third of the available quota for biology departments was filled (Günay et al., 2013), followed by a stark decrease in requirements to study biology. Everyone with the lowest possible exam scores but a will to study at the university started choosing biology. We suggest that this led to a generation of biologists with low passion and poor employability, eventually strengthening the notion that biology graduates fail to secure jobs. Conversely, the current study suggested that the graduates of METU found high-quality positions and were happy with their decision to pursue biology for their bachelor's. This might be the result of the quality of undergraduate education. Further studies comparative to biology departments of less competitive universities would justify this supposition. If the high quality of education is the valid reason for employability, then the quality of higher education institutions offering studies on basic sciences needs to be re-examined.

On the other hand, the qualitative data revealed that the graduates experienced some challenges in their work life. These challenges were related to insufficient knowledge and skills in specific areas such as bioinformatics. With new technological improvements such as big data and deep learning, the developing business sector requires new competencies (Johnson et al., 2021; Krumholz, 2014). Another challenge was the lack of resources in the workplace. The equipment and chemicals are mainly exported but not produced in Turkey. Thus, it becomes difficult to reach the essentials due to limited funding. Lastly, the graduates specified that they needed communication skills, presentation skills, and self-development, as the lack of these skills also challenged them in their work-life. In addition to this, the survey revealed entrepreneurship and leadership skills as the most minor acquired skills during undergraduate education. In a study, the employers' opinions on the graduates' soft skills were examined (Gruzdev et al., 2018). The researchers found that employers prioritize employees possessing soft



skills but can rarely find those. It shows that a university education might not adequately provide graduates with essential soft skills. The necessary soft skills were cited as systems and critical thinking, developing and implementing projects, teamwork, leadership, and intercultural interaction. In another study, social skills were also essential in work-life, although the graduate thought that they did not gain those skills enough during their university education (Tynjälä et al., 2006). Cooperation with working life can provide invaluable opportunities to university students to observe and earn these skills, or work experience can be more fully incorporated into the curriculum. These skills and up-to-date content knowledge should also be integrated into the curriculum as part of the lessons, seminars, and workshops.

Considering the findings of this study, we suggest that we keep in touch with our graduates to improve undergraduate education. Further research with the graduates could help us see the big picture. The graduates' profiles and career life should be studied thoroughly. Longitudinal studies are valuable at this point. More solid evidence could be obtained about the quality of education to link it with the employability of biological sciences majors. At this point, the biology curriculum can be re-examined. In their study, Özçelik and his colleagues (2013) also found that the biology students criticized their education; lack of practice, number of students, irrelevant courses, and courses on memorization were pointed out as the problems. A study with the students might provide valuable data on the effectiveness of the curricula and education as a whole.

All in all, as opposed to the supposition that graduates of biological sciences cannot find jobs quickly, they actually can. The findings have generally outlined a positive and promising scene about the biology graduates' career life. As stated at the beginning of this study, according to higher education law, education should cultivate citizens who have knowledge, skills, behaviors, and culture of professions in line with their interests and abilities to earn their lives and be happy. The findings showed that higher education attains its aim in our case study. We relate the high employability and satisfaction of biology graduates to the high-quality education they received at their university. These findings might provide insights to policymakers in higher education institutions to improve the career life of their graduates and the current curricula regarding career skills and 21st-century skills.

## REFERENCES

- Abbas, J., & Sagsan, M. (2020). Identification of key employability attributes and evaluation of university graduates' performance: Instrument development and validation. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(3), 449–466. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2019-0075>
- Akar, E. Ö., & İzzet, A. (2014). Fen edebiyat fakültesi biyoloji bölümü mezunları neden öğretmen olmak istiyor? *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 259–272. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209947>
- Akgunduz, D. (2016). A research about the placement of the top thousand students in STEM fields in Turkey between 2000 and 2014. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(5), 1365–1377. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1518a>
- Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91–101. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005>
- Araneo, K., Schwebach, J. R., & Csikari, M. (2017). Advising biology majors about career choices: resources & information for biology instructors. *American Biology Teacher*, 79(1), 14–21. <https://doi.org/10.1525/abt.2017.79.1.14>
- Author. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. 282.
- Author. (2021). Who are going to teach in 21st century classes? a glance at teacher candidates to know our future teachers. In M. Alanoğlu (Ed.), *Education & Science 2021-II* (pp. 25–42). Istanbul: Efe Akademi Publishing.
- Bahar, A., & Adiguzel, T. (2016). Analysis of factors influencing interest in STEM career: Comparison between American and Turkish high school students with high ability. *Journal of STEM Education : Innovations and Research*, 17(3), 64–69.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). <https://doi.org/10.17755/esosder.263229>
- DeWitt, J., Archer, L., & Moote, J. (2019). 15/16-year-old students' reasons for choosing and not choosing Physics at a level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(6), 1071–1087. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9900-4>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Erdogan, R. T. (2018). *Yükseköğretim akademik yılı açılış töreninde yaptıkları konuşma*. Retrieved from <https://www.tccb.gov.tr/konusmalar/353/99365/yuksekogretim-akademik-yili-acilis-torende-yaptiklari-konusma>
- Erkut, E. (2015). *Üniversite mezunlarının bölümlere göre işsizlik oranları*. <https://www.kariyermemur.com/universite-mezunlarinin-bolumlere-gore-issizlik-oranlari-h9177.html>
- Fraenkel, Jack R., Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill Higher Education. [http://www.johnlpryor.com/JP\\_Digital\\_Portfolio/EDU\\_7901\\_files/EDU\\_7901\\_Data\\_Definitions.pdf](http://www.johnlpryor.com/JP_Digital_Portfolio/EDU_7901_files/EDU_7901_Data_Definitions.pdf)
- Glynn, S. M., Taasobshirazi, G., & Brickman, P. (2009). Science motivation questionnaire: Construct validation with non-science majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 127–146. <https://doi.org/10.1002/tea.20267>
- Grayson, M. S., Newton, D. A., & Thompson, L. F. (2012). Payback time: the associations of debt and income with medical student career choice. *Medical Education*, 46(10), 983–991. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04340.x>

- Gruzdev, M. V., Kuznetsova, I. V., Tarkhanova, I. Y., & Kazakova, E. I. (2018). University graduates' soft skills: The employers' opinion. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 690–698. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.690>
- Gülmez, N., & Okur, M. E. (2021). Üniversite kariyer merkezlerinin dünyadaki gelişimi ve Türkiye örneği. *TroyAcademy*, 6(1), 116–137. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.894132>
- Günay, D., Günay, A., & Atatekin, E. (2013). Türkiye'de temel bilimlerde sarsılış: Ülkenin sarsılışı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 85–96.
- Heo, M. (2008). *Who chooses science? The aspirations for science of academically advanced high school students*. [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/heo\\_misook\\_200812\\_phd.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/heo_misook_200812_phd.pdf)
- Jiang, Z., Hu, X., Wang, Z., & Jiang, X. (2017). Career decision self-efficacy and life satisfaction in china: an empirical analysis. *Social Indicators Research*, 132(1), 137–154. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1201-5>
- Jie, L., Zheng, S., Qi, W., & Xiya, C. (2021). Analysis of Employment Status and Countermeasures of Biology Graduates in Local Normal Universities Based on Big Data Technology—Take the Graduates of Guangxi Normal University From 2016 to 2020 as an Example. In *2021 2nd International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)* (pp. 572-578). IEEE.
- Johnson, M., Jain, R., Brennan-Tonetta, P., Swartz, E., Silver, D., Paolini, J., Mamonov, S., & Hill, C. (2021). Impact of big data and artificial intelligence on industry: developing a workforce roadmap for a data driven economy. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 22(3), 197–217. <https://doi.org/10.1007/s40171-021-00272-y>
- Kabil, N. S., Allam, G. G., & Abd El-Geleel, O. M. (2018). Motivational reasons for choosing dentistry as a professional career & factors affecting specialty choice among final year dental students. *Future Dental Journal*, 4(2), 308–313. <https://doi.org/10.1016/j.fdj.2018.04.002>
- Karaaslan, S. (2017). *Ankara'daki üniversitelerin kariyer merkezleri üzerine bir değerlendirme*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Sibel-Karaaslan/publication/313051152\\_ANKARA'DAKI\\_UNIVERSITELERIN\\_KARIYER\\_MERKEZLERI\\_UZERINE\\_BIR\\_DEGERLENDIRME/links/588edf7992851cef1362d64c/ANKARADAKI-UeNIVERSITELERIN-KARIYER-MERKEZLERI-UeZERINE-BIR-DEGERLENDIRME.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sibel-Karaaslan/publication/313051152_ANKARA'DAKI_UNIVERSITELERIN_KARIYER_MERKEZLERI_UZERINE_BIR_DEGERLENDIRME/links/588edf7992851cef1362d64c/ANKARADAKI-UeNIVERSITELERIN-KARIYER-MERKEZLERI-UeZERINE-BIR-DEGERLENDIRME.pdf)
- Kass, E., & Miller, E. C. (2018). Career choice among academically excellent students: Choosing teaching career as a corrective experience. *Teaching and Teacher Education*, 73, 90–98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.015>
- Kaya, E. (2016). Fen fakültesi biyoloji bölümü öğrencilerinin görüşleriyle öğretmenlik. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Ko, K., & Jun, K. N. (2015). A comparative analysis of job motivation and career preference of Asian undergraduate students. *Public Personnel Management*, 44(2), 192–213. <https://doi.org/10.1177/0091026014559430>
- Krumholz, H. M. (2014). Big data and new knowledge in medicine: The thinking, training, and tools needed for a learning health system. *Health Affairs*, 33(7), 1163–1170. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2014.0053>
- Kulcsár, V., Dobrean, A., & Gati, I. (2020). Challenges and difficulties in career decision making: Their causes, and their effects on the process and the decision. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 103346. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103346>
- Law of Higher Education (1981). *Law of higher education*. Retrieved from <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>
- Lee, G., & Choi, D. L. (2013). Does public service motivation influence the college students' intention to work in the public sector? Evidence from Korea. *Review of Public Personnel Administration*, 36(2), 145–163. <https://doi.org/10.1177/0734371X13511974>
- Lindfelt, T., Ip, E. J., Gomez, A., & Barnett, M. J. (2018). The impact of work-life balance on intention to stay in academia: Results from a national survey of pharmacy faculty. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 14(4), 387–390. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2017.04.008>
- Lucrezi, S., Milanese, M., Danovaro, R., & Cerrano, C. (2018). 'Generation Nemo': motivations, satisfaction and career goals of marine biology students. *Journal of Biological Education*, 52(4), 391–405. <https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1385509>
- Malgwi, C. A., Howe, M. A., & Burnaby, P. A. (2005). Influences on students' choice of college major. *Journal of Education for Business*, 80(5), 275–282. <https://doi.org/10.3200/JOEB.80.5.275-282>
- Moreau, M. P., & Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: A critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305–324. <https://doi.org/10.1080/13639080600867083>
- Morra, D. J., Regehr, G., & Ginsburg, S. (2009). Medical students, money, and career selection: Students' perception of financial factors and remuneration in family medicine. *Family Medicine*, 41(2), 105–110.
- Obayelu, O. A., & Fadele, I. O. (2019). Choosing a career path in agriculture: A tough calling for youths in Ibadan metropolis, Nigeria. *Agricultura Tropica et Subtropica*, 52(1), 27–37. <https://doi.org/10.2478/ats-2019-0004>
- OC Ejilibe, & 2012. (2012). Entrepreneurship in biology education as a means for employment. *Knowledge Review*, 26(3), 96–100. <https://www.globalacademicgroup.com/journals/knowledge%20review/ENTREPRENEURSHIP%20IN%20BIOLOGY%20EDUCATION.pdf>
- Özçelik, H., Nursal, A., & Yazar, Y. (2014). Üniversite adaylarının biyoloji bölümlerine bakışı (Isparta örneği). *SDU Journal of Science (E-Journal)*, 9(1), 56–94. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sdufeffd/134778>
- Özçelik, H., Ünser, Ö., Kaymaz, H., & Nursal YAY, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin biyoloji bölümünden beklentileri. *SDU Journal of Science (E-Journal)*, 8(2), 122–150. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sdufeffd/134765>
- Sari, S. V. (2019). Attaining career decision self-efficacy in life: roles of the meaning in life and the life satisfaction. *Current Psychology*, 38(5), 1245–1252. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9672-y>
- Selvaratnam, M., & Mavuso, N. (2010). Competence of science foundation students in basic intellectual skills. *South African Journal of Science*, 106(1–2), 70–75. <https://doi.org/10.4102/sajs.v106i1/2.11>

- Shahid, M., Molecular, M. A.-P. J. of B. and, & 2019, undefined. (2019). Bio-entrepreneurship: Scenario and opportunities for developing countries. *Pjmb.Com*, 52(2), 79–85. <http://www.pjmb.com/index.php/pjmb/article/view/36>
- Skatova, A., & Ferguson, E. (2014). Why do different people choose different university degrees? Motivation and the choice of degree. *Frontiers in Psychology*, 5(1244), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01244>
- TCCMB Human Resources Office. (2022). *Üniveri*. <https://www.cbiko.gov.tr/projeler/uni-veri>
- TUBITAK. (2022). *2205 - Lisans Burs Programı*. <https://www.tubitak.gov.tr/tr/burslar/lisans/burs-programlari/icerik-2205-lisans-burs-programi>
- TUIK. (2020). *İşgücü İstatistikleri, 2019*. Retrieved from <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Labour-Force-Statistics-2019-33784>
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates workplace skills in practice. *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges*, 73–88.
- Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1081–1121. <https://doi.org/10.3102/0002831213488622>
- Winters, J. M., Wang, H., Duwel, L. E., Spudich, E. A., & Stanford, J. S. (2018). Developing a backup plan: implementing a career-planning course for undergraduate biology majors. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 19(3). <https://doi.org/10.1128/jmbe.v19i3.1449>
- Wong, I. K. A., Wan, Y. K. P., & Gao, J. H. (2017). How to attract and retain Generation Y employees? An exploration of career choice and the meaning of work. *Tourism Management Perspectives*, 23, 140–150. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2017.06.003>
- Yamazaki, Y., Fukushima, S., Kozono, Y., Uka, T., & Marui, E. (2017). Exploring attractiveness of the basic sciences for female physicians. *Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 244(1), 7–14. <https://doi.org/10.1620/tjem.244.7>
- Yoon, J., & Pak, S.-J. (2003). A structural equation modeling of the process of science related career choice. *Journal of The Korean Association For Science Education*, 23(5), 517–530.

# Açık ve Uzaktan Öğrenmede Metaverse: Bir SWOT Analizi

## Metaverse in Open and Distance Learning: A SWOT Analysis

Murat ARTSIN, Aslıhan BAĞCI SEZER

### ÖZ

Metaverse, üç boyutlu sanal dünyaların fiziksel dünya ile bütünleştirildiği altyapılara imkân sunan etkileşimli bir ekosistemdir. Bu özellikleri ile Metaverse'ün öğrenme-öğretme süreçlerine sağlayacağı potansiyellerin belirlenmesi önem arz etmektedir. İşte tam bu sebeple, Metaverse'ün öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılabilecek güçlü yönleri, zayıf yönleri, fırsat ve tehditleri nitel doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada birincil kaynaklar olarak Web of Science ve Scopus, ikincil kaynak olarak Google Scholar ve üçüncül kaynak olarak teknoloji web sitelerindeki metinsel kaynaklardan faydalanılmıştır. Araştırma bulgularına göre Metaverse'ün güçlü yönleri; zaman ve mekan esnekliği, erişilebilirlik, öz-yönetimli öğrenme, işbirlikçi öğrenme, gerçek hayata yakın deneyim, motivasyon artışı sağlama, fiziksel bulunuşluk hissi, memnuniyet artışı, ekip çalışması, bağımsız çalışma, otantik iletişim, ayrımcılıkla mücadele, eşitlik, mekân bağımsızlığı olarak belirlenmiştir. Metaverse'ün zayıf yönleri; evrenler arası geçiş sıkıntısı, sürdürülebilirliğe yönelik endişeler, nitelikli insan gücü eksikliği, sınırlı bütçeler, LMS entegrasyonu, yüksek maliyet, içerik geliştirmenin kısıtlı olması, yetersiz araştırma, gerçek hayat uygulamaları, kimlik sorunları, TPACK gelişim eksikliği, platform belirsizliği olduğu görülmüştür. Metaverse'ün sunduğu fırsatlar; ar, vr, xr, blockchain, insan gücünde istihdam, işbirlikli öğrenme, öğrenci katılımı, aidiyet hissi, gerçek hayatta uygulama zorluğu, güvenli pratik alanları, kültür transferi sağlaması olarak sıralanmıştır. Metaverse'ün tehditleri ise; güvenlik, kimlik sorunu, siber zorbalık, dijital şiddet, kutuplaşma, fikri mülkiyet, çevrimiçi bağımlılık, hizmet içi eğitim eksikliği, taciz, hile, dolandırıcılık, hizmet sağlayıcılara ilişkin güven sorunu, gerçek-sanal sınırlarının kaybolması, teknolojinin kabulüne yönelik endişeler, teknolojik kaygı, öğretim yöntemlerindeki uyum sorunları olarak tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları açık ve uzaktan öğrenme alanyazında yer alan kuram, uygulama ve yaklaşımlar ile tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Metaverse, Açık ve uzaktan öğrenme, SWOT analizi

### ABSTRACT

Metaverse is an interactive ecosystem that makes it possible to build infrastructures that connect 3D virtual worlds to the real world. With these features, it is important to determine the true potentials that Metaverse has over learning-teaching processes. For this purpose, the strengths, weaknesses, opportunities, and threats of Metaverse, which can be used in the learning-teaching processes of Metaverse, were examined by qualitative document analysis method. In the research, Web of Science and Scopus as primary sources, Google Scholar as secondary sources, and textual sources on technology websites as tertiary sources were used. According to the research findings, the strengths of the Metaverse were discovered as; time and space flexibility, accessibility, self-directed learning, collaborative learning, real-life experience, increased motivation, physical presence, satisfaction, teamwork, independent work, authentic communication, anti-

Artsin M., & Bağcı Sezer A., (2022). Açık ve uzaktan öğrenmede metaverse: Bir SWOT analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(3), 497-507. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1107335>

Murat ARTSIN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-4975-0238

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Bilecik, Türkiye  
*Bilecik Seyh Edebali University, Open and Distance Learning Application and Research Center, Bilecik, Turkey*  
artsinm@gmail.com

Aslıhan BAĞCI SEZER

ORCID ID: 0000-0002-7058-668X

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Bilecik, Türkiye  
*Bilecik Seyh Edebali University, School of Foreign Languages, Bilecik, Turkey*

Geliş Tarihi/Received : 22.04.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 07.10.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

discrimination, equality, and independence of space. Weaknesses of Metaverse platforms were shown as; limited transition between different virtual worlds or universes, concerns about sustainability, lack of qualified manpower, limited budgets, LMS integration, high cost, limited content development, insufficient research, real-life application, identity problems, lack of TPACK development, platform uncertainty. Opportunities offered by Metaverse were listed as; ar, vr, xr, blockchain technologies, employment, cooperative learning, student participation, sense of belonging, real-life applications, safe practice areas, and providing culture transfer. The threats that Metaverse has been stated as; security, identity problems, cyberbullying, digital violence, polarization, intellectual property, online addiction, lack of in-service training, harassment, cheating, fraud, lack of trust in service providers, loss of real-virtual boundaries, concerns about technology acceptance, technological anxiety, and the compatibility problems in teaching methods. The findings of the study were discussed together with the theories, practices and approaches in the open and distance learning field.

**Keywords:** Metaverse, Open and distance learning, SWOT analysis

## GİRİŞ

Çağımızın içinde bulunduğu hızlı değişim ile beraber, öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılan teknolojik uygulamalar da hızla değişmektedir. Sürekli gelişmekte olan teknoloji, öğrenme-öğretme sürecindeki sınıf uygulamalarında kendine yer bulmuş ve günümüz sınıflarını şekillendirmiştir. Horizon 2020 raporunda genişletilmiş gerçeklik (XR), sanal gerçeklik (VR), artırılmış gerçeklik (AR), yapay zekâ (AI) ve makine öğrenimi gibi konulara vurgu yapıldığı görülmüştür (Brown, McCormack, Reeves, Brook, Grajek, Alexander, vd, 2020). Covid-19 pandemisi sonrasında birçok disiplinin gündemine bir bomba gibi düşen Metaverse kavramı da işte bu değişimlerden biri olarak ifade edilebilir. Metaverse kavramına yönelik tartışmalar devam etmekte ve kavramın popülerliği her geçen gün artmakta iken, yapılan akademik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Duan, Li, Fan, Lin, Wu ve Cai, 2021).

Metaverse, kelime anlamıyla “meta” ve “universe” kelimelerinden türetilmiştir. Metaverse, sanal topluluklar aracılığıyla oluşturulmuş üç boyutlu sanal bir evren olarak tanımlanmaktadır (Lee, 2021). 2021’de Mark Zuckerberg, insanların sosyalleşme süreçlerinde alternatif olarak gündeme geleceğini iddia ettiği Metaverse’ü duyurmuştur (Gonzalo, 2021). Facebook ismininin Meta olarak değiştirilmesiyle de birçok sektörde Metaverse odaklı girişimler giderek arttığı ifade edilebilir. Metaverse terimi, 1992 bilim kurgu romanı Snow Crash’de Neal Stephenson

tarafından, iş dünyasından eğlenceye kadar her şeyin dünyanın herhangi bir yerindeki herhangi bir kullanıcı tarafından bir terminale erişimi olan 3 boyutlu (3D) bir sanal ortamı tanımlamak için icat edilmiştir (Collins, 2008). Genel olarak Metaverse, insanların fiziksel olarak gerçekleştirdiği işbirlikli süreçlerin üç boyutlu sanal bir ortamda gerçekleştirilmesinin mümkün olduğu bir ortam olarak tanımlanabilir.

Pandemi dönemiyle beraber yaklaşık 1.6 milyar öğrenenin öğrenme süreci uzaktan eğitim teknolojileriyle gerçekleştirilmiştir (UNESCO, 2020). Kang’e göre (2021) Covid-19 pandemisiyle fiziksel dünyaya sunulan dijital çözümlerin artmasının dijital dünyaya geçişi hızlandırdığı ifade edilmiştir. Lee (2021) ise, pandeminin hem dijitalleşmeyi hemde Metaverse’ün yükselişini sağladığını vurgulamaktadır. Duan, v.d. (2021), Metaverse’ün gerçek dünya üzerinde sunduğu avantajları erişilebilirlik, çeşitlilik, eşitlik ve insanlık gibi başlıklar altında sıralamaktadır. Bu bağlamda Metaverse’ün üç katmalı bir mimariye sahip olduğu ifade edilmektedir. Bunlar; sanal dünya, kesişim ve fiziksel dünyadır (Duan, v.d., 2021).

Pandemi ile beraber günlük yaşantımızın bir parçası olan dijitalleşme yeni tartışmaları beraberinde getirmiştir. İçinde bulunduğumuz dönemin popüler tartışma konularından olan Metaverse, bu bağlamda dijitalleşmenin dönüm noktası olarak anılmaktadır. Metaverse’ün dijital uçurumu artıracığı ve bu uçurumu derinleştireceği yönünde eleştiriler vurgulanmakta-



Şekil 1: Metaverse’ün mimarisi (Duan, v.d., 2021).

dır (Helou, 2021). Gelişmiş ülkelerin bir teknoloji hegemonyası oluşturabilecek olmalarının yanı sıra, gelişmekte olan ülkelerle aralarındaki dijital uçurumun daha da artabileceği dikkat çekici bir şekilde ifade edilmektedir (Shen, 2021). Tinworth (2021), Metaverse'ün benzeri görülmemiş bir yıkımın başlangıcı olabileceği ve bunun önüne geçilmesi için çalışılması gerektiğini savunmaktadır. Metaverse'ün yeni bir değişim algısı ile beraber yeni sosyalleşme biçimleri, yeni iş sahaları ve öğrenme-öğretme sürecinde yeni yaklaşımları beraberinde getireceği belirtilmektedir (Duan,v.d., 2021). Metaverse'ün yaygınlaşmasıyla beraber yükseköğretimdeki taleplerin de değişim göstermesinin kaçınılmaz olacağı ifade edilebilir. Preston, (2021) siber üniversiteler kavramının artık günlük yaşamda yer alabileceğini ve öğretim elemanlarının bir dizi öğrenme deneyiminin sağlayıcısı olan serbest meslek uzmanları olarak konumlandırılabilirliğini ifade etmektedir.

Metaverse ile ilgili yapılan çalışmaların kısıtlı olması sebebiyle alanyazındaki benzer teknolojilerle gerçekleştirilen uygulamalardan (SecondLife, VR uygulamaları, AR, vb. ) faydalanılabilir. VR uygulamalarıyla öğrenenler, sürükleyici sanal ortamları deneyimleme imkânı elde edebilir (Radianti, Majchrzak, Fromm ve Wohlgenannt, 2020), belirli bir yerde fiziksel olarak bulunmadan adeta oradaymışlık hissi elde edebilir (Kaleci, Tansel ve Tüzün, 2017), gerçek hayat sorunlarına çözüm üretebilir (Du, Shi, Zou ve Zhao, 2018), karmaşık sorunlarla başa çıkmayı öğrenebilir (Alqahtani, Daghestani ve Ibrahim, 2017), yüksek maliyetli ve tehlikeli çalışmaları gerçekleştirme imkânı bulabilirler (Tepe, Kaleci ve Tüzün, 2016). Yeni nesil dijital büyük patlama olarak tanımlanan Metaverse (Duan, v.d., 2021), ırk ve cinsiyet gibi ayrıştırıcı kavramların zayıflamasına işaret ettiği belirtilebilir. Metaverse'ün sahip olduğu bazı temel özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (Ball, 2020; Martín-Ramallal ve Merchán-Murillo, 2019; Ortega-Rodriguez, 2022):

- *Kalıcıdır. Yeniden başlamaz veya duraklamaz, bunun yerine süresiz olarak devam eder.*
- *Kontrolü ele alan, uygun kararlar alan ve olası olayları öngören kullanıcıların proaktifliğini destekler.*
- *Senkrondur ve gerçek zamanlıdır.*
- *Bir aktivitede aynı anda aktif olan kullanıcılara sınırlama getirmez.*
- *Dijital ve gerçek dünyaları, özel ve kamusal ağlar arasındaki ilişkiyi kapsayan bir deneyim sunar.*
- *Verilerin ve dijital öğelerin birlikte çalışabilirliğini sunar; örneğin, bir video oyunundan sanal bir nesne Facebook aracılığıyla bir arkadaşınıza verilebilir.*

### Araştırma Sorunsali

Eğitim, teknolojinin yıkıcı dönüşümünden etkilenmekte ve beraberinde dönüşümün parçasına hâline gelmektedir. 2021 yılında gündeme gelen ve henüz yeni araştırmalara gebe bir teknoloji olan Metaverse, bu bağlamda dikkatleri üzerine çekmektedir. Söz konusu bu makalede Metaverse teknolojisinin eğitim kurumlarında meydana getireceği dönüşüme yönelik tartışmalara yer verilecektir. Alanyazında eğitim bilimlerinde

kullanılacak metaverse teknolojisinin sahip olduğu güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditlere yönelik bir SWOT analizi yapılacak ve tartışmalara yer verilecektir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma çalışması, nitel veri toplama yöntemi olan doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiş bir içerik analizidir. Doküman analizi çalışmalarında, konuyla ilgili dijital ya da basılı tüm kaynakların kullanımı söz konusudur. Dijital dokümanlar araştırma makaleleri, derleme makaleleri, kitap bölümleri, editöre mektuplar gibi akademik ürünler olabileceği gibi gazete ve dergilerdeki köşe yazıları veya yayınlanan dijital raporlarda yer alabilir. Doküman kaynakları birincil kaynaklar ve ikincil kaynaklar olarak isimlendirilerek kullanılabilir (Balci, 2006). İçerik analizi çalışmalarının, bir konu üzerinde gerçekleştirilmiş çalışmaların sistematik incelemesi ve konunun özünün okuyuculara aktarıldığı çalışmalar olduğu belirtilebilir. Yin'e göre (1998) doküman analizlerinde bazı sınırlıklar bulunmaktadır. Bunlar; doküman içerisinde yeterince açık bir şekilde ayrıntıların sunulmamış olması ve dokümanların erişime kısıtlanmış olmasıdır. Hem basılı hemde dijital kaynakların gözden geçirilmesi ile bir değerlendirme süreci olarak doküman analizi (Bowen, 2009), verilerin toplanması, incelenmesi ve sorgulanması sonucunda analiz süreçlerini kapsayan sistematik bir süreç olarak ifade edilmektedir (O'Leary, 2017). Doküman kaynakları bir konu hakkında değişimin izlenebileceği kaynaklar olarak ifade edilmektedir (Bowen, 2009)

### Veri Toplama Araçları

Doküman analizi aşamasında faydalanılacak olan kaynakların elde edilebilmesi amacıyla birden fazla farklı türdeki dokümanlardan faydalanılmak amaçlanmıştır. Alanyazındaki akademik dokümanların çalışmaya dâhil edilmesi amacıyla Web of Science ve Scopus üzerinde yayınlanmış yayınlar, birincil veri kaynağı olarak incelemeye dâhil edilmiştir. Hem söz konusu bu veri tabanları içerisindeki Metaverse anahtar kelimesiyle yayınlanmış makale sayısının az olmasından kaynaklı, hem de diğer akademik veri tabanlarındaki yayınların da kısıtlı olmasından dolayı, web ortamında yayın yapmakta olan haber ve teknoloji sitelerindeki dijital metinlerden faydalanılmıştır. 15 Mart 2022 itibarıyla gerçekleştirilen sorgulamalar sonucunda; 2021 ve 2022 yılları arasında herkese açık bir şekilde yayınlanmış "Metaverse" anahtar kelimesinin Web of Science üzerinde yer aldığı İngilizce makale sayısı 15 olduğu görülmüştür. 2021 ve 2022 yılları arasında herkese açık bir şekilde yayınlanmış "Metaverse" anahtar kelimesinin Scopus üzerinde yer aldığı İngilizce makale sayısı 17 olduğu görülmüştür. Söz konusu veri tabanlarındaki sorgulardan elde edilen makalelerden tekrar eden çalışmaların çıkarılmasıyla toplamda 21 adet makale çalışması doküman incelemesi sürecinin birincil veri kaynakları olmuştur. Web of Science ve Scopus üzerindeki çalışmalar veri toplamada birincil kaynak olarak kullanılırken, bu verileri desteklemek için kullanılan kısıtlı sayıda ikincil ve üçüncül veri kaynaklarından faydalanılmıştır. Google Scholar ikincil veri kaynağı olarak internet ortamındaki teknoloji web sitelerindeki metinsel kaynaklar ise üçüncül veri kaynağı olarak faydalanılmıştır.

## Veri Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen dokümanların açık ve uzaktan öğrenme alanına sağladığı katkı/katkılar araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bu bağlamda dokümanlardaki veriye dayalı bilgilerden ve yorumlardan faydalanılmıştır. Dokümanlar içerisindeki veriler, Metaverse kavramının açık ve uzaktan öğrenme alanına sağlayacağı katkının belirlenebilmesi amacıyla SWOT analizi başlıklarıyla değerlendirilerek okuyuculara sunulmuştur.

SWOT analizi, bir kuruluş, sürecin güçlü ve zayıf yönlerinin sunulması ve dışarıdaki koşullardan kaynaklı olarak meydana gelebilecek fırsat ve tehditleri tespit için kullanılan bir tekniktir (Benzaghta, Elwalda, Mousa, Erkan ve Rahman, 2021). SWOT analizlerinde amaç, bir organizasyonun tüm süreçlerini etrafıca analiz etmek ve gelecek için tedbirlerin önerilmesi olarak ifade edilebilir. SWOT analizi, İngilizcesi güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler anlamına gelen kelimelerin ilk harflerinin birleşiminden adını alır. Bunlar sırasıyla: Güçlü Yönler (Strengths), Zayıf Yönler (Weaknesses), Fırsatlar (Opportunities), Tehditler (Threats) şeklindedir.

SWOT analizinde incelenmek üzere belirlenen akademik çalışmalar, bir Excel belgesinde listelenmiş ve araştırmacıların iş birliğini kolaylaştırması adına makalelerin her biri numaralandırılmıştır. Daha sonra okunan makaleler içerisinde geçen ve potansiyel olarak Metavers'e ait güçlü/zayıf/fırsat/tehdit belirten ifadelerin, bu başlıklar altında listelenmesi için bir

Word belgesi oluşturulmuştur. Listelenen ifadeler karşılıklı fikir birliği sağlanana kadar tartışılmış ve daha sonra güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler başlıkları olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır.

Eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen çalışmalarda kendine yer bulan SWOT analizinin (Fikri ve Putra, 2022; Leiber, Stensaker ve Harvey, 2018; Westhues, Lafrance ve Schmidt, 2001; Lee, Lo, Leung ve Ko, 2000), pedagojik kararların alınması yönünde önemli faydaları bulunmaktadır (Jonibek, 2021). İşte tam da bu bağlamda, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında kullanılacak Metaverse teknolojisinin sahip olduğu potansiyelin ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, doküman incelemesi sonuçları SWOT analizi bakış açısıyla sunulmuştur.

## Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yönleri

Araştırmanın güçlü yanlarının sıralanması amacıyla araştırmacılar Metaverse ifadesinin geçtiği dokümanları incelemiştir. Çalışmanın güçlü yanlarını tespit edilmesi amacıyla öncelikle Web of Science ve Scopus veri tabanlarındaki makalelerin birincil kaynak olarak kullanılması sağlanmıştır. Bunun beraberinde SWOT analizdeki her bir başlık altında konumlandırılacak bulgular için araştırmacılar, her bulguyu uzlaşma ile sınırlanmışlardır. Çalışmada sadece Türkçe ve İngilizce dokümanlar incelenmiştir. Çalışma, akademik yayınların dışında konumlandırılmış olan internet ortamında bulunan bilgiler ve sadece uluslararası kabul görmüş web sitelerindeki metinsel dijital içerikler ile sınırlandırılmıştır.



Şekil 2: SWOT analizi aşamaları.

Güçlü Yönler	Zayıf Yönler
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Zaman ve mekan eksikliği</li> <li>✓ Erişilebilirlik</li> <li>✓ Öz-yönetimli öğrenme</li> <li>✓ İşbirlikçi öğrenme</li> <li>✓ Gerçek hayata yakın deneyim</li> <li>✓ Motivasyon artışı sağlama</li> <li>✓ Fiziksel bulunuşluk hissi</li> <li>✓ Memnuniyette artış</li> <li>✓ Ekip çalışması</li> <li>✓ Bağımsız çalışma</li> <li>✓ Otantik iletişim</li> <li>✓ Ayrımcılıkla mücadele</li> <li>✓ Eşitlik</li> <li>✓ Mekan bağımsızlığı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Evrenler arası geçişte sıkıntılar</li> <li>✗ Sürdürülebilirliğe yönelik endişeler</li> <li>✗ Nitelikli insan gücü eksikliği</li> <li>✗ Sınırlı bütçeler</li> <li>✗ LMS entegrasyonu</li> <li>✗ Yüksek maliyet</li> <li>✗ İçerik geliştirmenin kısıtlı olması</li> <li>✗ Yetersiz araştırma</li> <li>✗ Gerçek hayat uygulaması</li> <li>✗ Kimlik sorunları</li> <li>✗ TPACK gelişim eksikliği</li> <li>✗ Platform eksikliği</li> </ul>
Fırsatlar	Tehditler
<ul style="list-style-type: none"> <li>↑ AR, VR, XR, Blockchain</li> <li>↑ İnsan gücünde istihdam</li> <li>↑ İşbirlikli öğrenme</li> <li>↑ Öğrenci katılımı</li> <li>↑ Aidiyet hissi</li> <li>↑ Zor gerçek hayat uygulamaları</li> <li>↑ Güvenli pratik alanları</li> <li>↑ Kültür transferi sağlama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Hizmet içi eğitim eksikliği</li> <li>✗ Dolandırıcılık</li> <li>✗ Hizmet sağlayıcılara ilişkin güven sorunu</li> <li>✗ Gerçek-sanal sınırlarının kaybolması</li> <li>✗ Teknolojinin kabulüne yönelik endişeler</li> <li>✗ Öğretim yöntemlerindeki uyum sorunları</li> <li>✗ Güvenlik</li> <li>✗ Kimlik sorunu</li> <li>✗ Siber zorbalık</li> <li>✗ Dijital şiddet</li> <li>✗ Kutuplaşma</li> <li>✗ Fikri mülkiyet</li> <li>✗ Çevrimiçi bağımlılık</li> <li>✗ Hile</li> <li>✗ Taciz</li> <li>✗ Teknolojik kaygı</li> </ul>

Şekil 3: Metaverse SWOT analizi.

### Metaverse'ün Güçlü Yönleri

Güçlü yönler, diğer teknolojiler ile karşılaştırıldığında ortaya çıkan pozitif yöndeki potansiyellerdir. Güçlü yönler öğrenme-öğretme süreçlerinde avantajlı durumların belirlenmesine yöneliktir. Alanyazında gerçekleştirilen incelemeler sonucunda Metaverse'ün sahip olduğu güçlü yönler şu şekilde listelenebilir:

- Metaverse'de, kullanıcılar zaman ve mekanla daha az sınırlıdır ve avatarlar aracılığıyla birden fazla yerde var olabilirler (Akour, Al-Marouf, Alfaisal ve Salloum, 2022).
- Sıradan bir ev bilgisayarında bile mümkün olan hesaplama gücü, internet erişimi ve 3D grafiksel tasarımlardaki gelişmeler sayesinde, üç boyutlu sanal evrenlerin kapıları günlük yaşamdaki kullanıcılara açılmıştır. Yani sanal evrenler sanıldığı kadar aksine, yalnızca küçük bir kesimin ulaşabileceği ortamlar olmaktan çıkmıştır (Collins, 2008).
- Uzaktan öğrenme söz konusu olduğunda Metaverse platformlarını işe koşturmak, öğrenenlerin eğitmenler ve akranları ile olan iletişimlerinden memnuniyetlerini artırmaktadır (Jeon, 2021).
- İletişim, etkileşim ve ekip çalışması süreçlerine imkân sağlamaktadır (Davis, Murphy, Owens, Khazanchi ve Zigurs, 2009).

- Öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme ve işbirlikli öğrenme gibi becerilerinin desteklendiği uygulamalarda etkileşimi arttığı ve öğrenen memnuniyetini de olumlu etkilediği ortaya konulmuştur (Díaz, Saldaña ve Ávila, 2020).
- Sanal müze deneyimlerinin gerçekleştirilmesi mümkün kılmaktadır (Choi ve Kim, 2017; Ando, Thawonmas ve Rinaldo, 2013).
- Öğrenenlerin konuyu kavramalarını kolaylaştırdığı ve bu doğrultuda matematik performansında yükselişin meydana geldiği tespit edilmiştir (Reyes, 2020).
- Yapay bir öğrenme ortamı olarak tanımlanan bu ortamların, öğrenenlerin bağımsız çalışabilmelerini sağladığı vurgulanmaktadır (Pinchuk, Lytvynova ve Burov, 2017).
- Üniversitelerin gerçek hayattaki uygulama ortamlarının deneyimlenebilmesine imkân sağlayabileceği ve bu bağlamda öğrenen motivasyonunun artacağı ifade edilmektedir (Ortega-Rodriguez, 2022; Suh ve Ahn, 2022).
- Aynı anda birden fazla etkileşim kanalına doğrudan enformasyon sağlayacak olan renkli, canlı ve gerçekçi bir ekosistem sağladığının altı çizilmektedir (Zhao, Jiang, Chen, Liu, Yang, Xue ve Chen, 2022).
- Metaverse ortamlarındaki fiziksel şekilleri, renkleri ve ırkları gizleyebilme özelliği de dikkate değerdir. Etnik kökene, cinsi-



yete, ten rengi veya görünümüne karşı önyargılı topluluklarda, gerçek dünyadan bile daha iyi bir kullanıcı etkileşimi deneyimi sunulabilecektir. Avatarların bu tarafsız görünümü, Metaverse'in daha adil ve önyargısız bir sosyal mutabakata katılıma izin veren sosyal etkisinin iyi bir örneğidir (Park ve Kim, 2022).

- Gerçek mekânsal mevcudiyet hissinin gerçekleşiyor olmasına yönelik çalışma bulguları mevcuttur (Lee, Woo ve Yu, 2022).

### Metaverse'ün Zayıf Yönleri

Zayıf yönler, diğer teknolojilerle karşılaştırıldığında dezavantajların görüldüğü kısma verilen isimdir. Zayıf yönlerin araştırılmasının, belirlenmesinin ve çözüm sunulmasının teknolojinin avantajlı kullanımı için önemli olduğu ifade edilebilir. Alanyazında gerçekleştirilen incelemeler sonucunda tespit edilen, Metaverse'ün sahip olduğu zayıf yönler şu şekildedir:

- Yükseköğretim kurumları hangi sanal dünya platformuna yatırım yapacaklarını seçmekle karşı karşıya kalacak ve bir muamma ortaya çıkacağı belirtilmektedir (Akour, Al-Maroofo, Alfaisal ve Salloum, 2022).
- Bir platform seçmek, diğerlerinin kullanımını mecburen sınırlar ve her sanal dünya farklı kullanıcı kitlelerine hitap edecektir (Collins, 2008).
- Metaverse konusunda henüz yeterli sayıda açıklayıcı ve kapsamlı çalışmalar mevcut olmadığı vurgulanmaktadır (Damar, 2021).
- Farklı dünyalar arasında geçiş sıkıntısı yaşanmaktadır. (Romero ve Viana, 2016).
- Metaverse'in sürdürülebilirliğinde de zayıflıklar söz konusudur. Buradaki dünyaların nüfusu belli bir seviyede tutulduğunda büyüebilir ve sorunlarını çözebilirler; ancak erişen kullanıcı sayısı azaldığında bu dünyalar sürdürülemezler (Park ve Kim, 2022).
- Bu yeni teknolojinin yeni öğretim yöntem, teknik ve potansiyellerin araştırılmasının ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Schlemmer, Trein ve Oliveira, 2009).
- Yaşanılacak teknik zorluklar için anlık destek sağlayacak nitelikli insan gücü sorunlarından bahsedilmektedir (Duncan vd, 2012).
- Pek çok kurum, bu platformlardan yararlanmak için mevcut altyapılarında ve donanımlarında yükseltme yapmak zorunda kalacaktır ve sınırlı bütçeler sebebiyle yükselen maliyetler problem yaratacağı vurgulanmaktadır (Ning vd, 2021).
- Sanal dünya teknolojilerinin mevcut öğrenen bilgi sistemleri ve öğrenme yönetim platformları ile nasıl bütünleşeceği konusunda bir belirsizlik barındırdığı ifade edilmektedir (Collins, 2008).
- Reşit olmayan bireylerin, kendilerinin sanal versiyonlarını gerçek kimlikleri olarak algılama ve "yanlış hatıralar" yaratma olasılıkları daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Segovia ve Bailenson, 2009).

- Fiziksel iş yükünün fazla olması ve kullanılacak teknolojik ürün ve ortamların maliyetlerinin oldukça yüksek olduğunun altı çizilmektedir (Xi, Chen, Gama, Riar ve Hamari, 2022).
- İçerik geliştirmeye yönelik çalışmaların da oldukça kısıtlı olduğuna dikkat çekilmektedir (Rodríguez, Dal Peraro ve Abriata, 2022)

### Metaverse'ün Fırsatları

Fırsatlar, gelecek hakkında tahminlerin öne sürülmesi ve cevap aranması için sunulan pozitif yöndeki bakış açılarıdır (Daniels ve Ramey, 2005). Öğrenme-öğretme süreçlerinde meydana gelebilecek fırsatların ortaya çıkarılması gelecek çalışmalara yön verilmesi açısından önem arz etmektedir. Alanyazında gerçekleştirilen incelemeler sonucunda Metaverse'ün sunduğu fırsatlar şu şekilde belirlenmiştir:

- Yükseköğretim kurumlarındaki sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, blok zincir teknolojisi ve simülasyon teknolojisi gibi konu başlıklarında Metaverse ile bir şekilde ilişkilendirilmesi ile, tüm bu teknolojilerin yaygınlaşması sağlanacak ve yine bu doğrultuda yetişmiş insan gücü talebinin karşılanması için fırsatlar meydana gelecektir (Damar, 2021).
- Gerçek hayatta deneyimlenmek istendiğinde birçok tehlike barındıran süreçlerin, sanal bir ortamda güvenli bir şekilde gerçekleştirilebilecek olmasından önemle bahsedilmektedir (Gómez-García ve Palomo, 2016).
- Metaverse'de sunulan sanal dünya teknolojileriyle, öğrenenlerin uzaktan aldıkları derslerde kendilerini ortama daha ait hissetmelerine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Collins, 2008).
- Kültürel zenginliklerin farklı kültürlerdeki kişiler tarafından incelenebilmesi ve deneyimlenmesi imkânı sunabileceğinden bahsedilmektedir (Zheng, 2020).
- İşbirlikli öğrenme ortamlarında sanal, görsel ve canlı bir sistemin sunulabileceği belirtilmektedir (Zhao, Jiang, Chen, Liu, Yang, Xue ve Chen, 2022).
- Sağlık eğitimi konusunda koruyucu hekimlik, hasta eğitimi, teşhis görselleştirme ve planlama için 3D insan anatomisi modelleri gibi uygulamaların gerçekleştirilebilmesine imkân tanıyacağına altı çizilmektedir (Mozumder, Sheeraz, Athar, Aich ve Kim, 2022).
- Uçak bakım eğitimlerinin Metaverse ile karma gerçeklik olarak gerçekleştirilebilmesinin sağlanabilmesi ve bu amaca yönelik Metaverse'lerin geliştirilmesinden bahsedilmektedir (Siyaev ve Jo, 2021).
- Oyun temelli olarak gerçekleştirilecek Metaverse uygulamalarında, fiziksel olarak ulaşılması mümkün olmayan ortamlardaki öğrenenlerin de katılabilecekleri ortamların oluşturulabileceği vurgulanmaktadır (Park ve Kim, 2022).

### Metaverse'ün Tehditleri

Tehditler, öğrenme-öğretme sürecinde meydana gelebilecek ve kişilere zararı olabilecek engellerin ifade edildiği bölümdür.

## TARTIŞMA

Öğrenme-öğretme süreçlerinde kontrol edilemeyecek tehlikeli durumların belirlenmesi adına önemlidir. Söz konusu bu teknoloji bağlamında öğreten, öğrenen, yönetici, veli ve diğer paydaşların karşılaşabileceği tehlikeler ifade edilmektedir. Alan yazında gerçekleştirilen incelemeler sonucunda Metaverse'ün sahip olabileceği tehditler şu şekildedir sıralanabilir:

- Güvenlik ve kimlik doğrulama sorunlarından bahsedilmektedir (Collins, 2008).
- Dijital şiddet ve siber zorbalığın altı çizilmiştir (Park ve Kim, 2022).
- Kutuplaşma ve popülist siyasetin artışı söz konusudur (Kocabay-Şener, 2021).
- Bu tür sanal ortamlara aşına olmayan başlangıç seviyesindeki kullanıcılar, bu sanal dünyaların korkutucu doğası sebebiyle farklı bir tür kaygıyla karşılaşabilirler. Bilgisayar kaygısının, öğrenenlerin sanal dünyadaki endişe duygularına katkıda bulunabileceği belirtilmiştir (Grant, Huang ve Pasfield-Neofitou, 2013).
- Teknolojinin sınıflarda karmaşık olarak kullanılması ve bu sebeple öğretim ortamında yeterli pekiştirme sürecinin gerçekleştirilememesinden bahsedilmiştir (Ortega-Rodriguez, 2022).
- Fikri mülkiyet hakları ile ilgili korkulara sebep olması söz konusu olmasına ek olarak, dijital içeriğin yasallığı hakkında genel kafa karışıklığından, çevrimiçi bağımlılığa kadar tehlikeli sonuçları olması konusunda endişeler mevcuttur (Dionisio, II, ve Gilbert, 2013).
- AR ortamlarında öğretenlerin nitelikli öğrenme-öğreten ortamında kullanılacak ders malzemelerini oluşturma için gerekli eğitimi alamayacak olmaları problematiktir (Pellas ve diğerleri, 2018).
- Öğretenlerin bu yeni teknolojik ortamlardaki deneyimlerinin eksik olmasının sıkıntılara sebep olacağı belirtilmektedir (Akçayır ve Akçayır, 2017).
- Avatarlar üzerinden meydana gelebilecek taciz, hile ve dolandırıcılık gibi yasal süreçlerin meydana getirebileceği olumsuz durumlar söz konusudur (Smithson, 2022).
- Kurumlar veri güvenilirliğinden, kurum, öğretim elemanları, personel ve öğrenenler arasındaki yasal ilişkilerin yönetimine, sağlayıcının hizmet şartlarına göre her konuda hizmet sağlayıcıya güvenme konumunda olduğu vurgulanmaktadır (Dionisio, II, ve Gilbert, 2013).
- Gerçek ve sanal dünya arasındaki farkın her geçen gün belirsiz bir durum hâline gelecek olmasından bahsedilmektedir (Ortega-Rodriguez, 2022).
- Sistemin öğrenenler tarafından benimsenmesi için denenebilirlik, gözlemlenebilirlik, uyumluluk ve karmaşıklık özelliklerinin uygun bir şekilde kullanılabilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Akour, Al-Marouf, Alfaisal ve Salloum, 2022).

İncelenen tüm çalışmalar sonucunda Metaverse evreninin, açık ve uzaktan öğrenmede çokça tecrübe edilen psikolojik mesafeyi azaltabileceği yönünde bulgulara rastlanmış ve bu sayede eğitim öğretimin etkililiğine ve verimliliğine önemli katkıları olabileceği görülmüştür. Metaverse'ün zaman ve mekân esnekliği, erişilebilirlik, öz-yönetimli öğrenme, işbirlikçi öğrenme, gerçek hayata yakın deneyim, motivasyon artışı sağlama, fiziksel bulunuşluk hissi, memnuniyet artışı, ekip çalışması, bağımsız çalışma, otantik iletişim, ayrımcılıkla mücadele, eşitlik, mekân bağımsızlığı gibi güçlü yönleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun beraberinde evrenler arası geçiş sıkıntısı, sürdürülebilirliğe yönelik endişeler, nitelikli insan gücü eksikliği, sınırlı bütçeler, LMS entegrasyonu, yüksek maliyet, içerik geliştirmenin kısıtlı olması, yetersiz araştırma, gerçek hayat uygulaması, kimlik sorunları, TPACK gelişim eksikliği, platform belirsizliği gibi zayıf yönleri de dikkat çekmektedir. Metaverse ar, vr, xr, blockchain, insan gücünde istihdam, işbirlikli öğrenme, öğrenci katılımı, aidiyet hissi, zor gerçek hayat uygulamaları, güvenli pratik alanları, kültür transferi sağlama gibi fırsatlar sunmaktadır. Öte yandan bu ortam, güvenlik, kimlik sorunu, siber zorbalık, dijital şiddet, kutuplaşma, fikri mülkiyet, çevrimiçi bağımlılık, hizmet içi eğitim eksikliği, taciz, hile, dolandırıcılık, hizmet sağlayıcılara ilişkin güven sorunu, gerçek-sanal sınırlarının kaybolması, teknolojinin kabulüne yönelik endişeler, teknolojik kaygı, öğretim yöntemlerindeki uyum sorunları gibi birçok tehlikeyi barındırmaktadır.

Metaverse ortamları uzaktan öğrenenler için başka hiçbir çevrimiçi ortamda bulunmayan özelleştirilmiş deneyimler oluşturma fırsatı sunacağı söylenebilir. Öğretenler öğrenenlere yardımcı olabilir, öğrenenlerin akranlarıyla çalışmasını sağlayabilir, doğru prosedürleri modelleyebilir, anında geri bildirim sağlayabilirler. Wedemeyer'in (1971) ifade ettiği öğrenenlerin birer bağımsız çalışabilen bireyler olabilmeleri açısından Metaverse çok sayıda fırsat ve güçlü yönü barındırmaktadır. Metaverse ortamlarının bir diğer öne çıkan güçlü yönü ise, uzaktan öğrenenler arasında sosyal-bulunurluğu kolaylaştırması ve sosyalleşmeyi teşvik etmesi olmuştur. Bu tür sosyalleşmelerin, ders içeriğinde uzmanlaşma ve işbirlikçi öğrenme için zemin hazırlamada başarıya doğru çok önemli bir adım olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra Anderson'ın (2003) etkileşim eşdeğerliliği kuramı ve Keegan'ın (1996) etkileşim kuramı bağlamında Metaverse, öğrenenlerin etkileşimli ortamlarda hem sosyalleşmesini sağlarken hem de süresiz bir öğrenen olmasını sağlayabilir. Bazı sanal gerçeklik öğrenme ortamlarının araştırmacıları, belirli e-öğrenme yöntem ve araçlarının etkinliği için teknolojinin kabulüne ve faydalarına yönelik olumlu ve iyimser bir duruş sergileme eğilimindedir. Fakat bu eğilimler, kısa ve uzun vadede etik kaygılar ve potansiyel tehlikeler sebebi ile gölgede kalmaktadır. Örneğin, çevrimiçi gizlilik ve siber güvenlik, siber zorbalık, sürü psikolojisi, bağımlılık ve diğer birçok psiko-somatik ve siber iletişim sonuçları gibi kolayca ortaya çıkan sorunlu durumlardan çokça bahsedilmemektedir. Teknoloji tek başına öğrenmenin gerçekleşmesine neden olamaz, ancak sağladığı olanaklar öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştıracak belirli etkinlikleri mümkün kılabilir. Bu sebeple, öğrenme ortamları ve

etkinlikleri, programın öğrenme çıktıları ve öğrenenlerin hedefleri ile uyumlu, uygun bir bağlamda tasarlanmalıdır. Küçük yaştaki kullanıcılar için deneyimlerini sınırlamadan güvenli ve tatmin edici sanal alanların nasıl tasarlanacağıyla ilgili sorunlar söz konusu olması kaçınılmaz olduğu ifade edilebilir.

Metaverse'ün güçlü yönlerinin açık ve uzaktan öğrenme alanının sunduğu zaman ve mekân esnekliği ile uyumlu olduğu görülmektedir. Basit bilgisayarlar üzerinden veya akıllı telefonlar üzerinden bağlantı kurulabilen bu evrenler, öğrenenlerin istediği zaman katılım sağlayabileceği farklı ekosistemler sunmaktadır. Anderson'ın (2003) sunduğu öğrenen-öğrenen, öğrenen-içerik, öğrenen-öğreten ve öğrenen-yapı etkileşimlerinde tarihi bir dönüm noktasına yaklaşıldığı iddia edilebilir. Metaverse ile öğrenenler bilgi bağlamından çok teknolojinin yapısına maruz kalacaklardır ve bu da öğretmenlerin sahip olduğu görev ve sorumlulukların yeniden yapılandırılmasını gerektirecektir. Bu bağlamda açık ve uzaktan öğrenme alanında çok sayıda tartışmaya konu olan transaksyonel uzaklık kuramı (Moore ve Kearsley, 2012), Metaverse'ün sunduğu yapı ve bilgi ekosisteminde tekrar değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenenlerin birbiriyle daha fazla etkileşim kurması sonucunda etkileşimli öğrenmede yeni öğretimsel stratejilerin temelleri atılabilir. Öykü temelli öğretim, problem temelli öğretim, proje temelli öğretim, farklılaştırılmış öğretim, 5E Öğretim modeli, durumlu öğrenme ve uyarlanabilir öğrenme gibi yaklaşımların Metaverse içerisindeki uygulama örneklerinin gerçekleştirilmesi bu teknoloji içerisindeki uygulayıcılara katkı sunacaktır. Öğrenenlerin daha önce gidemedikleri veya asla deneyimleme imkanı bulamayacakları ortamların yaratılışı farklı öğretimsel yöntem ve tekniklerin birçok branşta uygulanmasına imkân tanıyabilir. Bu doğrultuda açık ve uzaktan öğrenme alanının sunduğu mevcut mekansal esnekliğin sınırlarının da değiştiği vurgulanabilir. Metaverse sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, blok zincir teknolojisi ve simülasyon teknolojisi gibi gündemde olan ve uygulama sahasında kısıtlı sayıda uygulamanın gerçekleştirildiği teknolojilerin yaygınlaşmasını sağlaması da önemli bir katkı olacaktır. Metaverse ortamları, gerçek yaşamda deneyimleme imkânı bulunmayan olayların kurgulanmasını ve sunulması sağlayabileceği ön görülmektedir. Öğrenenlerin sosyal buradalıklarını doğrudan destekleyebilecek olması açık ve uzaktan öğrenme alanı açısından önemli bir gelişme olduğu belirtilebilir. Birçok farklı branşın çok daha düşük maliyetli proje ve öğretme ortamları tasarlanması da mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Metaverse'ün birden çok evreni içerisinde barındırıyor olması hangi evren içerisinde nasıl bir eğitim sisteminin oluşturulabileceğinin sorularını da barındırmaktadır. Söz konusu evrenlerin birbirlerine bağlantı sorunları ve bu evrenlerin ne kadar büyüyebileceğinin sınırlarının belli olmaması büyük bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Sadece açık ve uzaktan öğrenme bağlamında değil, yaşam boyu öğrenmeye yönelik bir ekosistemin oluşturulmasında da büyük sorunları beraberinde getirmektedir. Söz konusu bu platformların kurulmasının maliyetli olması, gerçekleştirilecek teknoloji entegrasyonu çalışmalarındaki maliyet fiyatlarını yükselteceği iddia edilebilir. Yine bu süreçteki yetişmiş insan gücünün az olmasıyla teknik sorunlara

yeterli zamanda destek sağlanamayacağı düşünülmektedir. Metaverse'ün öğrenme yönetim sistemleri ile bütünleştirilmesine yönelik henüz çalışma bulunmamaktadır. Uzun yıllardır açık ve uzaktan öğrenme ekosisteminde kullanılan öğrenme yönetim sistemleri bu teknolojik gelişmede nerede ve nasıl konumlandırılacağı belirsizliğini korumaktadır. Metaverse içerisindeki öğrenenlerin gerçek olmayan avatar kimlikleri yaratmalarının nasıl engellenebileceği önemli bir problemdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bu gibi ortamlarda nasıl ders materyalleri geliştirecekleri de önemlidir. Metaverse içerisinde gerçekleştirilen öğretim ve öğrenme süreçlerine yönelik kısıtlı çalışmalar henüz belirsizliğini korumaktadır. Bu sistem içerisinde nasıl öğreneceğimizi ya da nasıl öğreteceğimizi henüz tam olarak ifade eden bir çalışma bulunmamaktadır.

Açık ve uzaktan öğrenme ekosisteminde kullanılacak olan Metaverse evrenleri güvenlik, kimlik doğrulama, sanal zorbalık, taciz, hile, dolandırıcılık ve dijital şiddet gibi önemli insani konuları tekrar gündeme getirecektir. Sosyalleşmenin yeni bir boyutu olarak tanımlanan bu teknolojide eğitim faaliyetleri dışında kutuplaşmaya sebep olabilecek iletişimlerin mümkün olması büyük bir sorun olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin bu gibi ortamlarda deneyimlerinin bulunmuyor olması sınıf yönetimi konusunda farklı uygulamaların geliştirilmesini ve bunlar hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesini gerekli kılacağı öngörülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin TPACK becerilerinin değerlendirildiği ve güncellenmesine yönelik çalışmalar sağlanabilir. Öğretmenler ve öğrenenlerin daima izlendiklerinin hissini bulunuyor olması da karmaşık duyguların yaşanmasını sağlayabileceği belirtilebilir. Bunun yanı sıra gerçek dünya ve sanal dünyanın sınırlarının belirsizleşmesi gerçek olmayan bu sanal gerçekliğin benimsenmesini sağlayabilir.

## SONUÇ

Birçok çevrimiçi dersin yüksek terk oranlarıyla karşı karşıya olduğu bilinmektedir (Anderson, Rivera-Vargas, 2020). Asenkron platformlar genellikle, katılım motivasyonu için zararlı bir duygu olan duygusal izolasyona sebep olmaktadır. Mevcut çevrimiçi eğitim yöntemleri, jestler ve yüz ifadeleri yoluyla iletişim kurma araçlarından yoksundur, bu da derslere pasif olarak katılan öğrenciler için gerçek zamanlı geri bildirim zorlaştırır. Ayrıca, uygulamalı eğitimi çevrimiçi ortamda tekrarlamak zordur ve geleneksel uygulamalı öğrenme yöntemlerinin yüksek riskleri ve maliyetleri nedeniyle yeni alternatiflere ihtiyaç duyulmaktadır. İşte tam bu noktada Metaverse teknolojisi devreye girmiştir.

Metaverse'deki sosyal karma gerçeklik, daha derin ve kalıcı bilgiyi besleyen harmanlanmış aktif pedagojileri mümkün kılabilir. Daha da önemlisi, eğitimde demokratikleştirici bir faktör hâline gelebilir ve coğrafi kısıtlamalardan bağımsız olarak dünya çapında eşit temelde katılımı mümkün kılabilir. Özellikle yeni nesil öğrenenlerin dijital oyunlara düşkünlüğü göz önüne alındığında, bu sanal dünyaların eğitimde oyunlaştırma felsefesiyle beraber kullanımında alınacak verimin yüksek olacağı açıktır.

Metaverse ortamlarındaki sosyal bağlar ise, gerçek dünyadakilerden çok daha zayıftır (Mystakidis, 2022). Karşımıza çıkan en önemli sorunsallardan biri şudur ki, kişiler gerçekte "olduğu gibi" görünmek yerine, paylaşmak istemediği bilgileri

silerek “göstermek istediği gibi” bir benlik oluşturabilmektedirler. Kullanıcılar “gerçek ben” kimlikleriyle ilgili kafa karışıklığı yaşayabilirler. Kişi sanal gerçeklikteki insan ilişkilerinden çok fazla memnunsaydı, bu onun gerçek dünyadaki ilişkilerini ihmal etmesine veya gerçek hayatta iletişim kurmasının zorlaşmasına sebep olabilir.

Kendi kendini organize eden sanal toplulukların kesin sonuçlarının ne olacağını yakından izlememiz ve eğitim uygulamalarımızı toplumumuzun temel amaç ve hedeflerine yeniden odaklamamız gerekmektedir. Bu ortamlardaki yüksek derecede serbestlik nedeniyle, kullanıcıların tüm eylemlerini önceden tahmin edilemez ve bu da tehlikeli kullanıcıların sayısında bir artışa sebep olabilir. Dolayısıyla bir Metaverse içinde olmanın faydalarını yok etmeden mahremiyeti sağlayabilmek gerekmektedir. Büyük şirketler, kullanıcıları çekmek için tescilli donanım ve yazılım ekosistemlerini inşa etmeye çalışmaktadırlar. Fakat bunca farklı sistem ve farklı stratejiler, açıklık ve mahremiyet gibi kavramları açısından soru işaretleri uyandırmaktadır. Araştırmacılar ve eğitimcilerin, özellikle K-12 seviyesindeki öğrenenler için daha güvenli ortamlar geliştirmek için işbirliği yapması gerekmektedir ve bu konuda çok daha fazla araştırma-ya ihtiyaç vardır.

Tüm bunların yanı sıra, öğrenenler verilen görevleri tamamlamak için belirli arayüzler veya sabit cihazlar kullanmak zorunda kalacaklarından, ek bilişsel yük sebebiyle öğrenme performansları düşebilir. Bununla birlikte, kötü tasarlanmış olmaları durumunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimlerine olan ilgilerini kaybedecekleri de aynı şekilde öngörülebilir. Çok fazla özellik ve karmaşıklık, öğrencilerin önemli kavramsal görevlere odaklanmasını engelleyebilir ve böylece etkili öğrenmeyi engelleyebilir.

Öğretmenlerin sanal dünyalarda öğretim konusunda beceri ve deneyim eksikliğinden dolayı bu ortamları keşfedip ustalaşmak için büyük miktarda zaman ayırma gerekliliği ortaya çıkabilir. Fakat Metaverse ortamlarının sunduğu deneyimler yaratmak için sınırsız olanaklar ve sürekli eklenen yeni özelliklerle, eğitimciler zamanlarını yeni müfredat tasarlamaya harcamaya daha istekli hâle geleceklerdir. Tüm bunlara ek olarak, bu ortamlarda verilecek eğitimlerde ortak standartlara ihtiyaç duyulması ve ölçme ve değerlendirme tekniklerinin doğrulanması gibi önemli zorluklar devam etmektedir. Bu, öğrenmenin geleceğine nasıl yanıt verileceğini düşünürken, öğrenciler, öğretmenler, kurumsal yönetim, politika yapıcılar ve geliştiricilerden oluşan topluluğa bazı zorluklar sunmaktadır.

Öğrencilerin Metaverse’i nasıl anladıklarını, orada ne yapmak istediklerini, neden beğenip beğenmediklerini ve sanal gerçeklikte avatarlarına ne kadar değer verdiklerini dikkatlice analiz etmek gerekir. Bu ortamların doğasını ve pedagojik açıdan sağlıklı yollardan nasıl yararlanılabileceğini anlamak için daha çok araştırma yapılması gerekmektedir. Ayrıca, istenen öğrenme çıktılarını elde etmek için hangi stratejilerin, yaklaşımların, tekniklerin ve araçların en iyi şekilde çalıştığı konusunda farkındalık yaratma, diyalog ve mesleki gelişim için zaman ayırmaya ve öğretim kadrosuna güven ve yetkinlik kazanmada yardımcı olmaya ihtiyaç vardır. Tüm bunların başarılı bir şekilde öğren-

me tasarımlarına ve öğretim uygulamalarına entegre edilmesi şarttır.

Metaverse, yeni bir sosyal iletişim alanı olarak sınırsız potansiyele sahiptir. Fakat Metaverse teknolojisindeki ilerlemelerin de en üst düzeye çıkabilmesi için, bu sanal ortamların yaratılması ve genişletilmesinde toplu bir çabadan ve kitlesel yenilik sürecinden yararlanılması gerekmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada metaverse hakkında genel bir değerlendirme gerçekleştirilmiş olup yaş grupları, eğitim kademeleri, ders bazlı, meslek bazlı bağlantılara yönelik detaylı çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekliliği ifade edilebilir. Bunun beraberinde hangi tür eğitimlerde yüksek başarının sağlanabileceği, uygulamalı ya da teorik hangi derslerin faydalı öğrenme çıktıları sağlayabileceği yönündeki çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20(1), 1-11.
- Akour, I. A., Al-Marouf, R. S., Alfaisal, R., & Salloum, S. A. (2022). A conceptual framework for determining metaverse adoption in higher institutions of gulf area: An empirical study using hybrid SEM-ANN approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100052.
- Alqahtani, A. S., Daghestani, L. F., & Ibrahim, L. F. (2017). Environments and system types of virtual reality technology in STEM: A survey. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)*, 8(6), 77-89.
- Anderson, T. (2003). Getting the Mix Right Again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 114.
- Anderson, T., & Rivera Vargas, P. (2020). A critical look at educational technology from a distance education perspective. *Digital Education Review*, 2020, num. 37, 208-229.
- Ando, Y., Thawonmas, R., & Rinaldo, F. (2013, September). Inference of Viewed Exhibits in a Metaverse Museum. In *2013 International Conference on Culture and Computing* (pp. 218-219). IEEE.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ball, M. (2020). The Metaverse: What It Is, Where to Find it, and Who Will Build It. *Julkaistu*, 13, 2020.
- Benzaghta, M. A., Elwalda, A., Mousa, M. M., Erkan, I., & Rahman, M. (2021). SWOT analysis applications: An integrative literature review. *Journal of Global Business Insights*, 6(1), 55-73.
- Bowen, G.A. (2009), “Document Analysis as a Qualitative Research Method”, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brook, D. C., Grajek, S., Alexander, B., ... & Weber, N. (2020). *2020 educause horizon report teaching and learning edition* (pp. 2-58). Educause.
- Choi, H. S., & Kim, S. H. (2017). A content service deployment plan for metaverse museum exhibitions—Centering on the combination of beacons and HMDs. *International Journal of Information Management*, 37(1), 1519-1527.

- Collins, C. (2008). Looking to the future: Higher education in the Metaverse. *Educause Review*, 43(5), 51-63.
- Damar, M. (2021). Metaverse Shape of Your Life for Future: A bibliometric snapshot. *Journal of Metaverse*, 1(1), 1-8.
- Daniels, S., & Ramey, M. (2005). *The leader's guide to hospital case management*. Jones ve Bartlett Learning.
- Davis, A., Murphy, J. D., Owens, D., Khazanchi, D., & Ziguers, I. (2009). Avatars, people, and virtual worlds: Foundations for research in metaverses. *Journal of the Association for Information Systems*, 10(2), 90.
- Díaz, J., Saldaña, C. & Ávila, C. (2020). Virtual World as a Resource for Hybrid Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(15), 94-109. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning. Retrieved February 28, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/217986/>.
- Dionisio, J. D. N., III, W. G. B., & Gilbert, R. (2013). 3D virtual worlds and the metaverse: Current status and future possibilities. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 45(3), 1-38.
- Duan, H., Li, J., Fan, S., Lin, Z., Wu, X., & Cai, W. (2021, October). Metaverse for social good: A university campus prototype. In *Proceedings of the 29th ACM International Conference on Multimedia* (pp. 153-161).
- Duncan, I., Miller, A., & Jiang, S. (2012). A taxonomy of virtual worlds usage in education. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 949-964.
- Du, J., Shi, Y., Zou, Z., & Zhao, D. (2018). CoVR: Cloud-based multiuser virtual reality headset system for project communication of remote users. *Journal of Construction Engineering and Management*, 144(2), 04017109.
- Fikri, H., & Putra, P. (2022). SWOT Analysis In Education. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Business (INJOSS)*, 1(1), 26-29.
- Gonzalo, M. (26 Kasım 2021). Metaverso, ¿para cuándo? O cómo reconocerlo cuando llegue. <https://bit.ly/3Gesijl>
- Gómez-García, M., & Palomo, R. (2016). Realidad aumentada y recursos móviles. J. Sánchez, J. Ruiz, & M. Gómez García (Coords.), *Tecnologías de la Comunicación y la Información aplicadas a la educación*, 131-149.
- Grant, S. J., Huang, H., & Pasfield-Neofitou, S. E. (2013). Language learning in virtual worlds: The role of foreign language and technical anxiety. *Journal for Virtual Worlds Research*, 6(1).
- Helou, S. (2021). *What are the risks of recreating reality in the metaverse?*. <https://forkast.news/what-are-risks-recreating-reality-metaverse>. Erişim tarihi: 02.11.2021
- Jeon, J. H. (2021). A Study on Education Utilizing Metaverse for Effective Communication in a Convergence Subject. *International Journal of Internet, Broadcasting and Communication*, 13(4), 129-134.
- Jeon, J. E. (2021). The Effects of User Experience-Based Design Innovativeness on User-Metaverse Platform Channel Relationships in South Korea. *Journal of Distribution Science*, 19(11), 81-90.
- Jonibek, S. (2021). SWOT analysis in the structure of information technologies of physical education. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 2(05), 131-139.
- Kaleci, D., Tansel, T. E. P. E., & Tüzün, H. (2017). Üç Boyutlu Sanal Gerçeklik Ortamlarındaki Deneyimlere İlişkin Kullanıcı Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 669-689.
- Kang, Y. M. (2021). Metaverse Framework and Building Block. *Journal of the Korea Institute of Information and Communication Engineering*, 25(9), 1263-1266.
- Keegan, D. (1996). *Foundation of Distance Education (Third Edition)*. London: Routledge.
- Kocabay-Şener, N. Facebook nasıl "Meta" laştı?. *Yeni Medya*, 2021(11), 174-179.
- Lee, B. K. (2021). The metaverse world and our future. *Review of Korea Contents Association*, 19(1), 13-17.
- Lee, H., Woo, D., & Yu, S. (2022). Virtual reality metaverse system supplementing remote education methods: Based on aircraft maintenance simulation. *Applied Sciences*, 12(5), 2667.
- Lee, S. F., Lo, K. K., Leung, R. F., & Ko, A. S. O. (2000). Strategy formulation framework for vocational education: Integrating SWOT analysis, balanced scorecard, QFD methodology and MBNQA education criteria *Managerial Auditing Journal*, 15 (8) (2000), 407-423.
- Leiber, T., Stensaker, B., & Harvey, L. C. (2018). Bridging theory and practice of impact evaluation of quality management in higher education institutions: A SWOT analysis. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 351-365.
- Martín-Ramallal, P., & Merchán-Murillo, A. (2019). Realidad virtual. Metaversos como herramienta para la teleformación. En P. Casas-Moreno, G. Paramio-Pérez ve V. B. Gómez Pablos (Eds.), *Realidades educativas en la esfera digital: Sistemas, modelos y paradigmas de aprendizaje* (15-38). Egregius Ediciones.
- Moore, M. G., & Kearsley, I. G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning (3rd ed.)*. New York: Wadsworth Publishing.
- Mozumder, M. A. I., Sheeraz, M. M., Athar, A., Aich, S., & Kim, H. C. (2022). Overview: Technology Roadmap of the Future Trend of Metaverse based on IoT, Blockchain, AI Technique, and Medical Domain Metaverse Activity. In *2022 24th International Conference on Advanced Communication Technology (ICACT)* 256-261. IEEE.
- Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2(1), 486-497.
- Ning, H., Wang, H., Lin, Y., Wang, W., Dhelim, S., Farha, F., ... & Daneshmand, M. (2021). A survey on metaverse: The state-of-the-art, technologies, applications, and challenges. *arXiv preprint arXiv:2111.09673*.
- O'Leary, D. E. (2017). Configuring blockchain architectures for transaction information in blockchain consortiums: The case of accounting and supply chain systems. *Intelligent Systems in Accounting, Finance and Management*, 24(4), 138-147.
- Ortega-Rodríguez, P. J. (2022). From extended reality to the metaverse: a critical reflection on contributions to education Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(2), 1-19 [últimos artículos].
- Park, S. M., & Kim, Y. G. (2022). A Metaverse: Taxonomy, components, applications, and open challenges. *IEEE Access*.
- Park, S., & Kim, S. (2022). Identifying World Types to Deliver Gameful Experiences for Sustainable Learning in the Metaverse. *Sustainability*, 14(3), 1361.

- Pellas, N., Fotaris, P., Kazanidis, I., & Wells, D. (2018). Augmenting the learning experience in primary and secondary school education: a systematic review of recent trends in augmented reality game-based learning. *Virtual Reality*, 23(4), 329-346.
- Pinchuk, O. P., Lytvynova, S. G., & Burov, O. Y. (2017). Synthetic educational environment-a footpace to new education. *Information Technologies and Learning Tools*, 60(4), 28-45.
- Preston, J. (2021). *Facebook, the metaverse and the monetisation of higher education*. <https://theconversation.com/facebook-the-metaverse-and-the-monetisation-of-higher-education-171036> . Erişim tarihi: 18.02.2022.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers ve Education*, 147, 103778.
- Reyes, C. E. G. (2020). Percepción de estudiantes de bachillerato sobre el uso de Metaverse en experiencias de aprendizaje de realidad aumentada en matemáticas. *Píxel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 58, 143-159.
- Rodríguez, F. C., Dal Peraro, M., & Abriata, L. A. (2022). Online tools to easily build virtual molecular models for display in augmented and virtual reality on the web. *Journal of Molecular Graphics and Modelling*, 108164.
- Romero, G. P., & Viana, M. Á. M. (2016). Nuevos comportamientos artísticos en "Second Life"/New artistic behaviors in "Second Life". *Tercio Creciente*
- Schlemmer, E., Trein, D., & Oliveira, C. (2009). The metaverse: Telepresence in 3D avatar-driven digital-virtual worlds. @ *tic. revista d'innovació educativa*, (2), 26-32.
- Segovia, K. Y., & Bailenson, J. N. (2009). Virtually true: Children's acquisition of false memories in virtual reality. *Media Psychology*, 12(4), 371-393.
- Shen, X. (2021). *Chinese state-owned think tank flags national security risks of metaverse, citing potential political and social problems*. <https://www.scmp.com/tech/tech-trends/article/3154447/chinese-state-owned-think-tank-flags-national-security-risks>. Erişim tarihi: 02.11.2021
- Siyayev, A., & Jo, G. S. (2021). Towards aircraft maintenance metaverse using speech interactions with virtual objects in mixed reality. *Sensors*, 21(6), 2066.
- Smithson, A. (5 Ocak 2022). *The Metaverse Manifesto*. <https://bit.ly/3tdHfyu>
- Stephenson, N. (1992). *Snow Crash*. Bantam Books.
- Suh, W., & Ahn, S. (2022). Utilizing the metaverse for learner-centered constructivist education in the post-pandemic era: An analysis of elementary school students. *Journal of Intelligence*, 10(1), 17.
- Tepe, T., Kaleci, D., & Tüzün, H. (2016, May). Eğitim teknolojilerinde yeni eğilimler: Sanal gerçeklik uygulamaları. In *10<sup>th</sup> International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)* 16(18):547-555.
- Tinworth, A. (2021). *Make mine the Metaverse*. <https://nextconf.eu/2021/09/make-mine-the-metaverse/#gref>. Erişim tarihi: 05.11.2021
- UNESCO. (2020). *School closures caused by Coronavirus (Covid-19)*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Erişim tarihi: 14.04.2022
- Wedemeyer, C. A. 1971. "Independent study". In *The Encyclopaedia of Education*., New York: Macmillan.
- Westhues, A., Lafrance, J., & Schmidt, G. (2001). A SWOT analysis of social work education in Canada. *Social Work Education*, 20(1), 35-56.
- Xi, N., Chen, J., Gama, F., Riar, M., & Hamari, J. (2022). The challenges of entering the metaverse: An experiment on the effect of extended reality on workload. *Information Systems Frontiers*, 1-22.
- Yin, R. K. (1998). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Zhao, Y., Jiang, J., Chen, Y., Liu, R., Yang, Y., Xue, X., & Chen, S. (2022). Metaverse: Perspectives from graphics, interactions and visualization. *Visual Informatics*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.visinf.2022.03.002>.
- Zheng, R. Z. (Ed.). (2020). *Cognitive and Affective Perspectives on Immersive Technology in Education*. IGI Global.

# Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı ile Akademik Öz Yeterlik ve Yalnızlık Arasındaki İlişki ve Etkileyen Faktörler

## The Relationship Between Social Media Addiction, Academic Self-Efficacy and Loneliness in University Students and the Affecting Factors

Türkan AKYOL GÜNER, İsa DEMİR, Salih ERDEM

### ÖZ

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile akademik öz yeterlik ve yalnızlık arasındaki ilişkinin ve etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı tipteki bu araştırma, Nisan 2022-Haziran 2022 tarihleri arasında yapılmış olup araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 932 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, "Öğrenci Tanıtıcı Bilgi Formu", "Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği", "Akademik Öz Yeterlik Ölçeği" ve "UCLA Yalnızlık Ölçeği" ile Google Form ile oluşturulan anket formu ile online olarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 20,62±2,04, %57,5'i kız öğrenci ve %97,9'u sosyal medya kullanmaktadır. Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar incelendiğinde; 20,31±3,87 puan ortalaması ile orta düzeyde sosyal medya bağımlılığı yaşadıkları, 15,06±4,08 puan ortalamasına göre orta düzeyde akademik öz yeterlikleri olduğu ve 49,46±8,71 puan ortalamasına göre orta düzeyin üzerinde yalnızlık yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ile akademik öz yeterlikleri arasında negatif yönlü zayıf ( $r=-0.453$ ;  $p<0.000$ ) ve sosyal medya bağımlılığı ile yalnızlık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0.531$ ;  $p<0.000$ ) ilişki olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Üniversite, Öğrenci, Sosyal medya bağımlılığı, Akademik öz-yeterlik, Yalnızlık

### ABSTRACT

This study was conducted to examine the relationship between social media addiction, academic self-efficacy and loneliness in university students and the influencing factors. This descriptive study was conducted between April 2022 and June 2022, and the sample of the study

Akyol Güner T., Demir İ., & Erdem S., (2022). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile akademik öz yeterlik ve yalnızlık arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(3), 508-518. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1139247>

### Türkan AKYOL GÜNER

ORCID ID: 0000-0003-0138-0669

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Zonguldak, Türkiye  
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Health Sciences, Department of Social Work, Zonguldak, Turkey

### İsa DEMİR (✉)

ORCID ID: 0000-0001-7555-9827

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Zonguldak, Türkiye  
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Health Sciences, Department of Social Work, Zonguldak, Turkey  
isa.demir@beun.edu.tr

### Salih ERDEM

ORCID ID: 0000-0003-3277-0539

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Zonguldak, Türkiye  
Zonguldak Bülent Ecevit University, Ahmet Erdoğan Vocational School of Health Services, Department of Medical Services and Techniques, Zonguldak, Turkey

**Geliş Tarihi/Received :** 01.07.2022

**Kabul Tarihi/Accepted :** 07.10.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

consisted of 932 students studying at the Vocational School of Health Services in the 2021-2022 academic year. The data of the study were collected online with the “ Student Descriptive Information Form “, “Social Media Addiction Scale for Adolescents”, “Academic Self-Efficacy Scale” and “UCLA Loneliness Scale” and a survey form created with Google Form. The mean age of the students participating in the study is 20.62±2.04, 57.5% of them are girls, and 97.9% use social media. When the scores of the students from the scales were examined; it was determined that they had a moderate level of social media addiction with a mean of 20.31±3.87 points, a moderate level of academic self-efficacy with a mean of 15.06±4.08 points, and a higher level of loneliness with a mean of 49.46±8.71 points. Social media addiction was found to have a weak negative relationship with academic self-efficacy of students ( $r = -0.453$ ;  $p 0.000$ ) and a moderately positive relationship with loneliness levels ( $r = 0.531$ ;  $p 0.000$ ).

**Keywords:** University, Student, Social media addiction, Academic self-efficacy, Loneliness

## GİRİŞ

Televizyon ve radyoyu geleneksel medyalara dönüştüren Yeni Medya, Web 2.0. teknolojisinin gelişimiyle kullanıcının pasif izleyici ve alıcı olmanın ötesine geçerek içerik oluşturmasını mümkün kılan, zaman ve mekân kısıtını ortadan kaldıran bir medya biçimidir. Yeni Medya aracılığıyla yalnızca tüketici ve üretici olmanın ötesine geçen çağdaş üretüketiciler (prosumer) (Ritzer ve Jurgensen, 2010; Ritzer, 2015; Sugihartati, 2017) izleyici, dinleyici, tüketicisi ve içerik üretici rolünü aynı anda gerçekleştirebilirler. Sosyal medya mecraları, çağdaş üretüketiciler toplumunun en temel öğeleridir. Bu mecralarda kapsam ve içerik tamamen kullanıcılar tarafından üretilmektedir. Dolayısıyla kullanıcılar tarafından üretilen içerik olmaksızın sosyal medya araçları hiçbir anlam ifade etmezler (Fuchs, 2014; Fuchs, 2015; Duman ve Özdoğru, 2018). Bu nedenle sosyal medya uygulamalarının kullanıcıları kendilerine bağlamaları onlar için yaşamsal bir zorunluluktur. Bu anlamda sosyal medya platformu sahipleri kullanıcıları kendilerine bağımlı kılmak için her şeyi yaparlar.

İnternet bağımlılığının (Goldberg, 1996) bir alt türü olan sosyal medya bağımlılığı; sosyal medya araçlarının aşırı kullanımını ifade etmektedir. Başlıca sosyal medya araçları bloglar, wikiler, podcastlar, içerik paylaşım toplulukları, forumlar, sosyal ağlar ve sanal dünyalardır (Zeybek, 2021; Şeker, 2021). Bu araçların kullanımdan dolayı kişinin özel, sosyal, iş ve eğitim hayatı aksayabilir veya bozulabilir. Sosyal medya araçlarını kullanmadığında kişi ciddi bir yoksunluk ve gerginlik yaşar, günlük hayatını huzurlu bir biçimde sürdüremez, hayattan keyif ve haz alamaz; fiziksel, duygusal ve bilişsel sorunlar yaşamaya başlar. Sosyal medya hesaplarını kontrol edemediğinde gerginlik yaşar. Dijital alanda çok fazla vakit geçirdiği için sanal durumları gerçekle ilişkilendirmeye başlar. Algı eksikliği, dikkat dağınıklığı, akademik başarı ve akademik öz yeterliğin azalması ve özellikle ciddi boyutlarda yaşanan yalnızlık gibi problemler baş gösterir. Bu belirtiler bir bireyin sosyal medya bağımlısı olduğuna işaret etmekte olup (Walker, 2011; Çiftçi, 2018) bu konular, üzerinde araştırma yapılması önerilen başlıkları oluşturmaktadır (Ayas ve Horzum, 2013; Andreassen, 2015; Baz, 2018; Certel vd., 2016; Ezoe ve Toda, 2013).

Akademik öz yeterlilik; akademik performans ve akademik başarıyı etkileyen bir faktördür (Abood vd., 2020) ve öğrencilerin akademik bir konuda başarılı olabileceklerine yönelik inançlarını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Bir başka deyişle

akademik öz yeterlik öğrencilerin kendi yeteneklerine yönelik tutumlarını belirler (Li vd., 2020) ve belli bir akademik görevi yerine getirip getiremeyeceğine yönelik inançlarına şekil verir (Tomas vd., 2020). Akademik öz yeterliği yüksek olan öğrenciler, karmaşık sorunlarla karşılaştıklarında soruna bir çözüm bulmak ve üstesinden gelmek için daha fazla çaba sarf ederek daha uzun süre bu zorluklarla uğraşabilecektir (Li vd., 2020). Bu öğrenciler akademik yeteneklerine güvenen, kendini donanımlı hisseden öz yeterlikleri yüksek bireyler olacak ve bu durum akademik performans ve başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Günümüz gelişen teknolojileriyle birlikte üniversite öğrencilerinin de aktif olarak kullandığı sosyal medya uygulamaları, dikkatli kullanılmadığı takdirde bağımlılık ve beraberinde yaratacağı olumsuz durumların yanında (fiziksel ve psikolojik sorunlar, sosyal ilişkilerde bozulma, yalnızlık gibi) akademik başarı ve akademik öz yeterlik durumlarını da etkilemektedir (Hayat vd., 2020; Boumosleh vd., 2018).

Yalnızlık, bireyin toplumsal bağlardan mahrum kalması olarak tanımlanabilir. Bir diğer deyişle sosyal bağımsızlık durumudur. Nesnel yalnızlık, fiziksel olarak bireyin etrafında kimsenin kalmaması olarak nitelenebilecekken öznel yalnızlık, bireyin etrafında insanlar olmasına rağmen kendisini yalnız hissetmesi olarak el alınabilir. Nitekim birey etrafında kimse olmamasına rağmen geçmişten gelen sosyal bağları nedeniyle kendisini yalnız hissetmeyebileceken, kalabalıklar içerisinde yalnızlık duygusundan mustarip olabilir. Yalnızlık hissinin kişilerde meydana getirdiği psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklar göz önüne alındığında bu konunun araştırılması bireylerin hem fiziksel hem de psikolojik sağlıkları açısından kıymetli olacaktır. Özellikle milenyum kuşağı olarak kabul edilen bireylerin en yalnız nesil olacağı ifade edilmiştir. Türkiye’de de genç yetişkinler arasında oldukça fazla olan sosyal medya kullanımı bir salgın hâlinde ilerlemekte ve bu durum toplumsal geleceğin risk altında olmasına neden olmaktadır (Karakuş, 2019).

Dijital ekonominin temel boyutlarından olan sosyal medya ve ona yönelik bağımlılık olgusu hem akademik öz-yeterliliği olumsuz etkileyebilmekte hem de yalnızlık duygusunu tetiklemektedir. Bu nedenlerle planladığımız bu çalışmanın amacı, sosyal medya bağımlılığı açısından en riskli gruplardan biri olan üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile akademik öz-yeterlilik ve yalnızlık ilişkisini ve etkileyen faktörlerin belirlenmesidir.



## GEREÇ ve YÖNTEM

### Araştırmanın Tipi

Bu araştırma tanımlayıcı tiptedir.

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrenciler (N=2123) oluşturdu. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında OpenEpi Versiyon 3, genel kullanıma açık istatistik yazılımı kullanıldı (<http://www.openepi.com>) ve örneklem büyüklüğü; %5 yanılğı düzeyi, % 95 güven aralığı ile minimum 326 öğrenci olarak belirlendi. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 932 öğrenci ile araştırma tamamlandı. Çalışmada örnekleme yöntemi olarak ankete cevap veren herkesin örnekleme dahil edildiği ve istenilen örneklem büyüklüğüne ulaşmaya kadar veri toplama işleminin devam ettiği, kolayda örnekleme (uygun örnekleme/convenience sampling) tekniği kullanıldı (Coşkun ve ark. 2017). Çalışmaya katılmaya istekli olma, görme problemi olmama, internet erişimi olma ve veri toplama araçlarını tam olarak yanıtlama araştırmaya dahil edilme kriterlerini oluşturdu. Örneklem büyüklüğünün yapılan örneklem hesabına göre genellenebilirlik açısından yeterli olduğu söylenebilir.

### Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında "Öğrenci Tanıtıcı Bilgi Formu", "Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ)", "UCLA Yalnızlık Ölçeği (UCLA)" ve "Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖÖ)" kullanıldı.

**Öğrenci Tanıtıcı Bilgi Formu:** Bu form, araştırmacılar tarafından literatür ışığında hazırlanan öğrencilerin tanıtıcı özelliklerini ve sosyal medya kullanımına ilişkin özelliklerini sorgulayan 19 sorudan oluşmaktadır (Güney ve Taştepe, 2020; Küçükkaya vd., 2022).

**ESMBÖ:** Ölçek, Özgenel ve arkadaşları tarafından (2019) oluşturulmuş olup, 9 madde 5'li Likert olarak derecelendirilmiştir (Hiçbir zaman-1, Nadiren-2, Bazen-3, Çoğunlukla-4, Her zaman-5). Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten en az 9 puan, en fazla 45 puan alınabilmektedir. Ölçekten toplam puan elde etmek için tüm maddelere verilen cevaplar toplanmaktadır. Hesaplanan toplam puanın yüksekliği bireyin sosyal medya bağımlılığının yüksek, toplam puanın düşüklüğü bireyin sosyal medya bağımlılığının düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.90 olarak bulunmuş olup, çalışmamızda kullanımı sonucu Cronbach Alfa değeri 0.91 olarak bulunmuştur (Özgenel vd., 2019).

**UCLA:** Ölçek Russel ve arkadaşları tarafından 1978 yılında geliştirilmiş, Demir tarafından (1989) Türkçe uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır (1-Ben Bu Durumu Hiç Yaşamam, 2-Ben Bu Durumu Nadiren Yaşarım, 3-Ben Bu Durumu Bazen Yaşarım, 4-Ben Bu Durumu Sık Yaşarım). Ölçekten alınan puanın artması yalnızlık duygusunun şiddetinin de arttığını göstermektedir. Ölçeğin orijinal versiyonunda ve Türkçe uyarlanmasında Cronbach Alfa değeri 0.96 olarak tespit edilmiş olup, ölçeğin çalışmamızda kullanımı

sonucu Cronbach Alfa değeri 0.95 olarak bulunmuştur (Russell vd., 1978; Demir, 1989).

**AÖÖ:** 1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz ve arkadaşları (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, tek boyutlu, 4'lu Likert tipli 7 maddeden oluşmaktadır (1=bana tamamen uyuyor, 2=bana uyuyor, 3=bana çok az uyuyor, 4= bana hiç uymuyor). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 ve en yüksek puan 28'dir. Elde edilen puanın yüksekliği, öz-yeterliğin yüksekliğine işaret etmektedir. Jerusalem ve Schwarzer ölçeğin orijinalinin Cronbach alfa değerini 0.87, Yılmaz ve arkadaşları ölçeğin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını 0.79 olarak tespit etmişlerdir. Ölçeğin çalışmamızda kullanımı sonucu Cronbach Alfa değeri 0.83 olarak bulunmuştur (Jerusalem ve Schwarzer, 1981; Yılmaz vd., 2007).

### Araştırmanın Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, Nisan 2022-Haziran 2022 tarihleri arasında Google Form aracılığı ile oluşturulan yapılandırılmış anket formu ile online olarak toplandı. Oluşturulan anket formu linki öğrencilerin kurumsal e-posta ya da sosyal medya hesapları (Facebook, Instagram ve WhatsApp) aracılığıyla gönderildi ve öğrencilerden bu linke girerek anket formlarını doldurmaları istendi. Anketleri doldurma süresi ortalama 5-10 dakika sürdü. Formların yanıtlanması sırasında, verilerin güvenirliği ve çoklu cevaplandırmalardan kaçınılması adına, her Google Forms oturumundan sadece tek yanıt alınabilmesi için formlara sınırlandırma uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi SPSS 22.0 (IBM Corporation, Armonk, NY, USA) paket programı kullanılarak yapıldı. Tanımlayıcı istatistikler frekans ve yüzde ile değişkenlerin ölçek puanlarına göre dağılımı ise Ort±SS değerleri ile gösterildi. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilk testi ile değerlendirildi ve normal dağılım göstermediği belirlendi. Normal dağılıma uymayan değişkenlerin karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testi kullanıldı. İkiden fazla gruplu değişkenlerde farklılıkları belirlemek amacıyla Post-Hoc testlerden Dunn-Bonferroni testi kullanıldı. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ile yalnızlık ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki Spearman Korelasyon Katsayısı ile belirlendi. Korelasyon katsayı gücü değerlendirilmesinde Gürbüz ve Şahin (2014) referans alındı (Gürbüz ve Şahin, 2014). Testlerde anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak alındı.

### Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma süresince İnsan Hakları Helsinki Deklarasyonu'na sadık kalındı. Araştırmaya başlamadan önce Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 30.03.2022/109 tarih ve protokol numarası ile gerekli etik kurul izni alındı. Ardından Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi rektörlüğünden E-46148110-304.03-158356 sayı numarası ile çalışmanın yapılabilmesi için gerekli kurum izni alındı. Araştırmaya katılan öğrencilerden anket sorularını cevaplamaya başlamadan önce anket formu için oluşturulan link üzerinden çalışma hakkında bilgi verildi ve onamları alındıktan sonra anket sorularının doldurulması sağlandı.

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma verilerinin online olarak toplanması ve araştırmanın tek bir kurumda yapılması araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

### BULGULAR

Tablo 1’de çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin tanıtıcı özellikleri verilmiştir. Buna göre; öğrencilerin yaş ortalaması  $20,62 \pm 2,04$ , %57,5’i kadın, %53,1’inin annesi ilkökul mezunu, %35,6’sının babası ilkökul mezunu ve %78,5’inin kendi değerlendirmelerine göre ailesinin ekonomik durumu orta düzeydedir.

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımına ilişkin özellikleri incelendiğinde; %97,9’u sosyal medya kullanmakta, %59,8’i sosyal medyaya cep telefonu aracılığıyla ulaşmakta, %78,2’si sosyal medyayı 4-6 yıldır kullanmakta, %32,5’i sosyal medyayı günlük 3-5 saat arasında kullanmakta, %32,0 sosyal medyayı günlük 16 kez ve üzerinde kontrol etmektedir. Öğrencilerin %61,5’i ders esnasında sosyal medyayı kontrol etmezken, %67,2’si sosyal medya kullanımının akademik başarıyı olumsuz etkilediğini, %79,3’ü aile/arkadaşlarını sosyal medya nedeniyle ihmal etmediğini ve %87,4’ü sosyal medyada vakit geçirmeyi arkadaşlarla vakit geçirmeye tercih etmediğini belirtmiştir (Tablo 2).

Tablo 3’te üniversite öğrencilerinin çalışmada kullanılan ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin ESMBÖ puan ortalaması  $20,31 \pm 3,87$  olup ölçek değerlendirmesine göre orta düzeyde bağımlılık yaşadıkları, UCLA puan ortalaması  $49,46 \pm 8,71$  olup orta düzeyin üzerinde

**Tablo 1:** Üniversite Öğrencilerinin Tanıtıcı Özellikleri

Yaş (Ort ± SS)	20,62 ± 2,04
	n (%)
<b>Cinsiyet</b>	
Kadın	536 (57,5)
Erkek	396 (42,5)
<b>Anne eğitim durumu</b>	
İlkokul	495 (53,1)
Ortaokul	208 (22,3)
Lise	139 (14,9)
Lisans ve Üzeri	90 (9,7)
<b>Baba eğitim durumu</b>	
İlkokul	332 (35,6)
Ortaokul	213 (22,9)
Lise	262 (28,1)
Lisans ve üzeri	125 (13,4)
<b>Aile ekonomik durumu</b>	
İyi	115 (12,3)
Orta	732 (78,5)
Kötü	85 (9,1)

**Tablo 2:** Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Özellikleri

	n (%)
<b>Sosyal medya kullanımı</b>	
Evet	912 (97,9)
Hayır	20 (2,1)
<b>Sosyal medya erişim aracı</b>	
Bilgisayar/Laptop	309 (33,2)
Cep telefonu	557 (59,8)
Tablet	66 (7,1)
<b>Sosyal medya kullanım süresi (yıl)</b>	
1 yıldan az	44 (4,7)
1-3 yıl arası	159 (17,1)
4-6 yıl arası	729 (78,2)
<b>Günlük sosyal medya kullanım süresi</b>	
Günde 1 saat	95 (10,2)
Günde 1-3 saat	318 (34,1)
Günde 3-5 saat	303 (32,5)
Günde 5 saat üzeri	216 (23,2)
<b>Günlük sosyal medya kontrol sıklığı</b>	
1-5 kez	162 (17,4)
6-10 kez	272 (29,2)
11-15 kez	200 (21,5)
16 ve üzeri	298 (32,0)
<b>Ders esnasında sosyal medya kontrolü</b>	
Evet	359 (3,5)
Hayır	573 (61,5)
<b>Sosyal medya kullanımı nedeniyle akademik başarının olumsuz etkilendiğini düşünme</b>	
Evet	626 (67,2)
Hayır	306 (32,8)
<b>Aile/arkadaşlarınızı sosyal medya nedeniyle ihmal ettiğini düşünme</b>	
Evet	193 (20,7)
Hayır	739 (79,3)
<b>Sosyal medyada vakit geçirmeyi arkadaşlarla vakit geçirmeye tercih etme</b>	
Evet	117 (12,6)
Hayır	815 (87,4)

**Tablo 3:** Üniversite Öğrencilerinin Ölçek Puan Ortalamaları

Ölçekler	Ort±SS	Min-Max
ESMBÖ	20,31±3,87	9,00-36,00
UCLA	49,46±8,71	20,00-76,00
AÖÖ	15,06±4,08	7,00-28,00
ESMBÖ:	Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	
UCLA:	Yalnızlık Ölçeği	
AÖÖ:	Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	

**Tablo 4:** Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine göre Sosyal Medya Bağımlılığı, Yalnızlık ve Akademik Öz Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

	ESMBÖ		UCLA		AÖÖ	
	Ort±SS	Analiz	Ort±SS	Analiz	Ort±SS	Analiz
<b>Cinsiyet</b>						
Kadın	20,46±2,56	$U=63661,0$	48,09±9,12	$U=64261,0$	15,39±4,07	$U=55381,5$
Erkek	18,42±2,01	$p=0,011$	49,82±8,57	$p=0,013$	13,83±4,18	$p=0,000$
<b>Anne eğitim</b>						
İlkokul	20,11±2,78	$KW=2,439$ $P=0,486$	49,00±9,15	$KW=0,452$ $P=0,929$	15,03±4,18	$KW=1,255$ $P=0,740$
Ortaokul	20,18±1,92		50,16±6,96		15,09±3,31	
Lise	20,56±1,46		50,33±7,21		14,76±4,04	
Lisans ve Üzeri	20,38±1,56		49,04±11,47		15,64±5,13	
<b>Baba eğitim</b>						
İlkokul	19,21±3,85	$KW=0,777$ $P=0,855$	48,76±9,40	$KW=5,556$ $P=0,135$	14,87±4,18	$KW=4,667$ $P=0,198$
Ortaokul	19,48±4,56		49,46±7,37		15,49±3,93	
Lise	19,25±3,45		50,14±7,81		15,09±3,73	
Lisans ve Üzeri	19,42±3,97		49,88±10,48		14,77±4,73	
<b>Aile ekonomik durum</b>						
İyi <sup>1</sup>	20,01±4,87	$KW=2,907$ $P=0,234$	47,70±10,55	$KW=2,057$ $P=0,357$	16,11±4,61	$KW=7,592$ $p=0,022$ $*1-2,3$
Orta <sup>2</sup>	20,05±3,58		49,69±8,19		14,99±4,00	
Kötü <sup>3</sup>	20,12±3,25		49,83±10,05		14,76±4,09	
<b>U:</b>	Mann Whitney-U testi; <b>KW:</b> Kruskal Wallis testi; *Dunn Bonferroni					
<b>ESMBÖ:</b>	Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği; <b>UCLA:</b> Yalnızlık Ölçeği					
<b>AÖÖ:</b>	Akademik Öz Yeterlik Ölçeği					

yalnızlık yaşadıkları ve AÖÖ puan ortalaması 15,06±4,08 olup akademik öz yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin bazı tanıtıcı özelliklerine göre sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve akademik öz yeterliklerinin değerlendirilmesi Tablo 4'te yer almaktadır. Tabloya göre öğrencilerin cinsiyetine göre sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve akademik öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılık saptanmış olup ( $p<0,05$ ), kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal medya bağımlılığının ve akademik öz yeterliklerinin daha yüksek, yalnızlık düzeyinin ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aile ekonomik durumunu iyi düzeyde olarak belirten öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bu durum istatistik olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Tablo 5'te öğrencilerin sosyal medya kullanımı özelliklerine göre sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve akademik öz yeterliklerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrencilerin sosyal medya kullanımı özellikleri ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişki incelendiğinde; sosyal medya kullananların ve cep telefonu ile sosyal medyaya erişenlerin, sosyal medya kullanım yılı, günlük kullanım süresi ile günlük kontrolü fazla olanların, ders esnasında sosyal medya kontrolü yapanların, akademik başarının ve sosyal ilişkilerin etkilendiğini düşünenlerin ve sosyal medyada vakit geçirmeyi arkadaşları ile vakit geçirmeye tercih eden öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ölçek puanı daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Öğrencilerin sosyal medya kullanımı özellikleri ile yalnızlık arasındaki ilişki incelendiğinde; sosyal medya kullananların, cep telefonu ile sosyal medyaya erişenlerin, sosyal medya kullanım yılı, günlük kullanım süresi ile günlük kontrolü fazla olanların, akademik başarının etkilendiğini düşünenlerin ve sosyal medyada vakit geçirmeyi arkadaşları ile vakit geçirmeye tercih edenlerin yalnızlık ölçeği puanlarının daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ), (Tablo 5).

Öğrencilerin sosyal medya kullanımı özellikleri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise sosyal medya kullanmayan ve günlük kullanım süresi daha az olanların, sosyal medya kullanımı ile akademik başarının etkilendiğini düşünenlerin akademik öz yeterliklerinin daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ), (Tablo 5).

Tablo 6'da öğrencilerin yaş, yalnızlık ve akademik öz yeterlikleri ile sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre sosyal medya bağımlılığı ile öğrencilerin yaş arasında pozitif yönlü zayıf ( $r=0,262$ ;  $p<0,038$ ), sosyal medya bağımlılığı ile akademik öz yeterlikleri arasında negatif yönlü zayıf ( $r=-0,453$ ;  $p<0,000$ ) ve sosyal medya bağımlılığı ile yalnızlık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,531$ ;  $p<0,000$ ) ilişki olduğu belirlenmiştir.

## TARTIŞMA

Bu bölümde, üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile akademik öz yeterlik ve yalnızlık arasındaki ilişkinin ve etki-

**Tablo 5:** Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanımı Özelliklerine göre Sosyal Medya Bağımlılığı, Yalnızlık ve Akademik Öz Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

	ESMBÖ		UCLA		AÖÖ	
	Ort±SS	Analiz	Ort±SS	Analiz	Ort±SS	Analiz
<b>Sosyal medya erişim aracı</b>						
Bilg./Laptop <sup>1</sup>	18,01±2,45	KW=6,310	48,33±7,91	KW=4,594	15,01±3,94	KW=1,200
Cep telefonu <sup>2</sup>	21,45±4,25	<b>p=0,043</b>	51,56±8,72	<b>p=0,001</b>	15,10±3,97	p=0,549
Tablet <sup>3</sup>	20,93±3,56	<b>*2-1; 3-1</b>	49,12±11,58	<b>*2-1</b>	14,96±5,51	
<b>Sosyal medya kullanımı</b>						
Evet	21,56±4,87	<i>U=43567,0</i>	49,64±8,43	<i>U=5478,0</i>	12,10±4,88	<i>U=6781,0</i>
Hayır	18,98±3,21	<b>p=0,012</b>	41,20±7,50	<b>P=0,001</b>	15,11±4,06	<b>P=0,031</b>
<b>Sosyal medya kullanım süresi (yıl)</b>						
1 yıldan az <sup>1</sup>	19,51±0,58	KW=21,356	44,11±13,08	KW=12,538	15,34±4,11	KW=1,177
1-3 yıl arası <sup>2</sup>	20,73±0,58	<b>p=0,000</b>	47,71±9,57	<b>p=0,002</b>	15,30±4,18	P=0,555
4-6 yıl arası <sup>3</sup>	21,91±0,73	<b>*3-1</b>	50,16±8,01	<b>*3-1,2; 2-1</b>	15,00±4,06	
<b>Günlük sosyal medya kullanım süresi</b>						
Günde 1 saat <sup>1</sup>	19,53±0,74		49,41±7,97		15,09±4,47	
Günde 1-3 saat <sup>2</sup>	20,77±0,62	KW=53,928	48,54±9,55	KW=8,126	15,53±3,74	KW=15,436
Günde 3-5 saat <sup>3</sup>	21,93±0,70	<b>p=0,000</b>	50,61±7,54	<b>p=0,043</b>	14,98±4,06	<b>p=0,001</b>
Günde 5 saat üzeri <sup>4</sup>	22,02±0,77	<b>*1-3;1-4</b>	50,22±9,12	<b>*3-2</b>	13,78±4,08	<b>*1-4;1-3;2-4</b>
<b>Günlük sosyal medya kontrol sıklığı</b>						
1-5 kez <sup>1</sup>	19,58±0,67		46,12±10,67		14,66±4,42	
6-10 kez <sup>2</sup>	20,75±0,62	KW=73,930	49,75±8,16	KW=22,073	15,35±3,66	KW=5,820
11-15 kez <sup>3</sup>	21,87±0,65	<b>p=0,000</b>	50,82±7,56	<b>p=0,000</b>	15,22±3,75	P=0,121
16 ve üzeri <sup>4</sup>	22,10±0,77	<b>*1-3;1-4;2-4</b>	50,09±8,32	<b>*1-2;1-4;1-3</b>	14,92±4,45	
<b>Ders esnasında sosyal medya kontrolü</b>						
Evet	22,06±0,81	<i>U=77,295,0</i>	49,82±9,13	<i>U=96559,5</i>	15,09±4,49	<i>U=101511,5</i>
Hayır	18,73±0,60	<b>p=0,000</b>	49,23±8,44	<i>p=0,115</i>	15,05±3,81	<i>p=0,736</i>
<b>Sosyal medya kullanımı nedeniyle akademik başarının olumsuz etkilendiğini düşünme</b>						
Evet	22,30±0,82	<i>U=47833,0</i>	50,68±8,36	<i>U=84988,5</i>	16,05±3,91	<i>U=78358,5</i>
Hayır	18,64±0,53	<b>p=0,000</b>	48,86±8,82	<b>p=0,005</b>	14,58±4,08	<b>p=0,000</b>
<b>Aile/arkadaşları sosyal medya nedeniyle ihmal ettiğini düşünme</b>						
Evet	22,53±0,85	<i>U=29237,5</i>	49,61±8,68	<i>U=66621,0</i>	15,14±4,63	<i>U=69853,5</i>
Hayır	18,68±0,55	<b>p=0,000</b>	48,87±8,82	<i>p=0,158</i>	15,04±3,93	<i>p=0,680</i>
<b>Sosyal medyada vakit geçirmeyi arkadaşlarla vakit geçirmeye tercih etme</b>						
Evet	22,18±0,91	<i>U=36042,5</i>	50,20±8,11	<i>U=32063,5</i>	14,62±4,52	<i>U=42623,0</i>
Hayır	18,15±0,66	<b>p=0,000</b>	44,27±10,80	<b>p=0,000</b>	15,13±4,02	<i>p=0,063</i>
<b>U: Mann Whitney-U testi; KW: Kruskal Wallis testi; *Dunn Bonferroni</b>						
<b>ESMBÖ:</b>	Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği; <b>UCLA:</b> Yalnızlık Ölçeği					
<b>AÖÖ:</b>	Akademik Öz-yeterlik Ölçeği					

leyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımına ilişkin tanılayıcı özellikleri incelendiğinde, neredeyse tamamına yakınının sosyal medya kullandığı ve sosyal medyaya cep telefonu aracılığı ile ulaştığı, büyük çoğunluğunun sosyal medyayı 4-6

yıl arasında kullandığı ve günlük 3-5 saat arasında vakit geçirdiği ve çok sık kontrol ettiğini belirtmiş olup çoğunluğu sosyal medya kullanımının akademik başarıyı olumsuz etkilediğini düşünüp, ders esnasında kontrol etmediğini belirtmiştir. Bunun yanında öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyal medya kullanımı nedeniyle aile/arkadaşlarını ihmal etmediğini ve sosyal medyada vakit geçirmeyi onlarla vakit geçirmeye tercih etmediğini bildirmiştir.

**Tablo 6:** Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılığı ile Yaş, Yalnızlık ve Akademik Öz Yeterlik İlişkisi

		Sosyal medya bağımlılığı
Yaş	r	0,262**
	p	0,038
Yalnızlık	r	0,531*
	p	0,000
Akademik Öz Yeterlilik	r	-0,453*
	p	0,000
Spearman korelasyon	*p<0,01 **p<0,05	

Çalışmamıza benzer şekilde Küçükkaya ve ark. hemşirelik öğrencileri ile yaptıkları bir çalışma sonucunda da öğrencilerin tamamına yakınının sosyal medya kullandığı ve cep telefonu ile sosyal medyaya ulaştığı, yarısına yakınının sosyal medyada günlük 3-4 saat geçirdiği ve sık sık sosyal medyayı takip ettiği belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada benzer şekilde büyük çoğunluğunun ders esnasında sosyal medyayı kontrol etmediği ve aile/arkadaş ilişkilerinin sosyal medya nedeniyle etkilenmediği düşünülürken çalışmamızdan farklı olarak akademik başarının sosyal medya kullanımı nedeniyle etkilendiğini düşünmemektedirler (Küçükkaya vd., 2022) Yapılan benzer bir çalışmada da öğrencilerin çoğunun sosyal medyaya sahip olduğu ve cep telefonu ile sosyal medyaya erişim sağladığı, sosyal medyayı her gün 3-4 saat arasında kullandığı saptanmıştır (Yang vd., 2020). Boumosleh ve Jaalouk'un üniversite öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığına ilişkin yapmış oldukları bir çalışma sonucunda da öğrencilerin büyük çoğunluğunun cep telefonu kullandığı ve sosyal medyayı cep telefonu ile takip ettiği ve çoğunun günlük 5 saat ve üzerinde cep telefonu kullandığı belirlenmiştir (Boumosleh ve Jaalouk, 2018). Çalışma sonuçlarımız yapılan ulusal ve uluslararası literatür bulguları ile benzerdir. Çalışma sonuçlarımızdan farklı olarak, Çınar ve Mutlu'nun (2018) çalışmasında öğrencilerin çoğunun ders esnasında sosyal medya hesaplarını kontrol ettiği görülmüştür. Albayrak'ın (2020) çalışmasında ise sosyal medya kullanımının kişisel yaşamda sorunlara yol açtığı, aile üyelerini ve arkadaşlarını sosyal medyada geçirilen vakit nedeni ile ihmal ettiğini düşündükleri belirlenmiştir. Yine yapılan benzer bir çalışmada da öğrencilerin çoğu sosyal medya yüzünden sorumluluklarını aksattığını, sosyal medyanın öğrencilerin ailelerine olan bağlılığını ve çalışkanlıklarını olumsuz etkilediğini düşündüğü belirtilmiştir (Ayaydın ve Ayaydın, 2018). Bu bulgular çalışma bulguları ile farklılık göstermekte olup, bu durumun çalışmanın örneklem grubunun kişisel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişki incelendiğinde, kadın öğrencilerin sosyal medya bağımlısı olma durumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek ve anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Güney ve Taştepe (2020)'nin ergenlerde sosyal medya bağımlılığına ilişkin yapmış oldukları çalışma sonucunda da çalışmamıza benzer şekilde kızlarda sosyal medya bağımlılığının yüksek olduğu belirlenmiştir Eryılmaz ve Çukurluöz (2018)'ün

araştırması sonucunda da, kızların sosyal medya bağımlılığının daha yüksek olduğu görülmüştür Balcı ve Gölcü'nün (2013) üniversiteli öğrencilerde sosyal medya bağımlılığının belirlenmesine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmada da kadınların erkeklerle nazaran daha çok sosyal medya kullandıkları, daha fazla paylaşımlarda buldukları, bir konu ile ilgili bilgi edinmek için daha fazla sosyal medyaya yöneldiği belirtilmiştir. Sczesny ve Kaufman (2018), kadınlar ile erkeklerin sosyal medya kullanma amaçlarının birbirlerinden farklı olduğunu, kadınların erkeklerle göre fotoğraf ve günlük olaylarını daha fazla paylaştıklarını belirtmiştir. Brys (2013)'a göre, "her ne kadar genel anlamda sosyal medya bağımlılığının erkekler arasında daha yaygın ve ciddi olduğu bilirse de kadınlarda daha yaygındır" şeklindeki açıklaması çalışma sonucumuzu destekler niteliktedir. Çalışmamıza benzer şekilde üniversite öğrencileri ile yapılan bazı çalışmalarda ise sosyal medya bağımlılığı ile cinsiyetler arasında fark olmadığı görülmüştür (Aktan, 2018; Yılmazsoy ve Kahraman, 2017). Bunun sebebi olarak her iki cinsiyetinde günümüz toplumunda benzer eğilimlere sahip olması, teknolojiye ulaşma ve kullanımı açısından aralarında fark olmaması olarak düşünülebilir.

Üniversite eğitimi sırasında öğrencilerin büyük çoğunluğu ailesinden uzakta öğrenimini sürdürmektedir. Bu öğrenciler parasal, barınma ile ilgili, arkadaş ilişkileri ve akademik sorunlar gibi birçok konuda zorluk yaşamaktadır. Bu durumlar öğrencilerin yalnızlık düzeylerinde artış yaşanmasına sebep olabilmektedir (Certel vd., 2016). Çalışmaya katılan öğrencilerin yalnızlık durumları incelendiğinde, erkek öğrencilerin daha yalnız olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin yalnızlık üzerine etkisi olduğu, erkeklerin kadınlara oranla daha yalnız olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinde bazı sosyo demografik özellikler ile yalnızlık düzeyi ilişkisinin araştırıldığı 280 kadın, 429 erkek öğrenci ile yapılan bir çalışmada da erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla yalnız olduğu bulunmuştur (Demir, 1990). Yapılan benzer çalışmalarda cinsiyetin yalnızlık değişkenini etkileyen bir faktör olduğu ve çalışma sonucumuza benzer şekilde erkeklerin kadınlara göre daha fazla yalnızlık hissettiği belirlenmiştir (Ünsal Gemici, 2015; Çeçen, 2008; Kozaklı, 2006).

Çalışmada öğrencilerin akademik başarısının yordayıcısı olan akademik öz yeterliklerinin cinsiyet değişkeni ile ilişkisi incelendiğinde kadın öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin daha yüksek ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile akademik öz yeterlik ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan benzer bir çalışma sonucunda da kız öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Küçükkaya vd., 2022). Abood ve arkadaşları (2020) üniversite öğrencilerinde akademik öz yeterlik ve akademik uyumu değerlendirdikleri çalışmalarında benzer şekilde kız öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla çalışma sonucumuz literatür ile uyumludur.

Sosyal medya bağımlılığı, kişinin hayatındaki özel, iş/akademik, sosyal alan gibi günlük yaşamının pek çok boyutunda meşguliyet, tekrarlama ve çatışma gibi problemlere yol açan psikolojik

bir sorundur. Sosyal medyanın yoğun kullanımıyla fertlerin sorumluluklarını yerine getirme hususundaki problemlerin meydana gelmesi ve bunun hayat aktivitelerine engel olması, bireylerin gündelik hayatındaki faaliyetlerin aksamasına, sosyal medyada daha fazla zaman harcanmasına ve vakit kaybına yol açmaktadır (Tutkun Ünal, 2015). Uzun süre internet ve sosyal medya uygulamalarında zaman harcayan öğrenciler bu uygulamaların etkisinde kalarak sosyal hayattan kopabilmektedirler (Argın, 2013). Çalışmada öğrencilerin sosyal medya kullanımı özellikleri ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisi incelendiğinde, sosyal medya kullananların ve cep telefonu ile sosyal medyaya erişenlerin, sosyal medya kullanım süresi ile günlük kontrolü sıklığı fazla olanların, akademik başarının ve sosyal ilişkilerin etkilendiğini düşünenlerin sosyal medya bağımlılığı daha yüksek bulunmuştur. Yapılan benzer bir çalışmada sosyal medya kullanan, gün içerisinde sosyal medyada uzun süre geçiren, sosyal medyayı sık sık kontrol eden üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının daha yüksek ve anlamlı olduğu belirlenmiştir (Küçükaya vd., 2022). Karaarslan ve Alkaya'nın (2019) hemşirelik öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık durumlarını inceledikleri çalışmasında, günlük sosyal medya kullanma süresi daha fazla olanların ve sık sık sosyal medya hesaplarını kontrol edenlerin sosyal medya bağımlılığının daha yüksek ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Hoşgör ve arkadaşlarının (2017) yaptıkları çalışma sonucunda da her gün aktif olarak sosyal medyaya bağlananların, günlük en az 50 kez kontrol eden, en az 4 farklı sosyal medya hesabında üyeliği bulunan, en az 7 yıldır bir sosyal medya hesabına sahip olan ve günde en az 7 saatini sosyal medyada geçiren öğrencilerin sosyal medya bağımlılığının yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür bulguları ile çalışma bulguları birbirini desteklerken, literatürde bulunmayan fakat bu çalışmanın bulgularında olan verilerin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir ve bu durum çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Yalnızlık, kişinin sosyal ilişkilerinde niceliksel ya da niteliksel olarak bir şekilde ortaya çıkan, hoş olmayan psikolojik durum olarak tanımlanmakta olup (Peplau ve Perlman, 1982), ergenlik dönemi yalnızlığın en yoğun şekilde yaşandığı dönem olarak bildirilmektedir (Duy, 2003). Son yıllarda Türkiye'de de kullanımı giderek artan akıllı telefonlar ve beraberinde kullanılan sosyal medya uygulamaları hayatı kolaylaştırır da kullanım süresinin uzunluğu günlük yaşamı olumsuz etkilemekte ve yalnızlık duygusunu açığa çıkarmaktadır (Zeybek, 2021). Çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı özellikleri ile yalnızlık ilişkisi incelendiğinde, sosyal medya kullananların ve cep telefonu ile sosyal medyaya erişenlerin, sosyal medyayı kullanım süresi ile günlük kontrolü fazla olanların, sosyal medyanın akademik başarıyı etkilediğini düşünenlerin ve sosyal medyada vakit geçirmeyi arkadaşlarla vakit geçirmeye tercih edenlerin yalnızlık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bayram ve Gündoğmuş'un (2016) öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ve yalnızlık ilişkisini inceledikleri çalışmalarında sosyal medya kullanan ve sosyal medyada günde 3-4 saatten fazla zaman harcayan öğrencilerin daha az zaman harcayanlara göre daha yalnız olduğu belirlenmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda da internette fazla zaman geçirmekten dolayı bireyler arasındaki ilişkilerin zarar gördüğü, gündelik yaşamda ve sosyal ilişki-

lerde kopmalara dayalı yalnızlık yaşandığı belirlenmiştir (Çakır ve Oğuz, 2017; Özen ve Sarıcı, 2017; Doğan ve Karakaya, 2016). Çalışma sonuçlarımız benzer literatür ile uyumludur.

Öz-yeterlik, "kişinin yetenekleri hakkındaki kendini ikna edişi" olarak tanımlanmaktadır (Jarusalem, 2002). Akademik öz-yeterlik öğrencinin kendisinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancıdır. Eğitimin kalite ve yapısının ciddi biçimde tartışıldığı günümüzde, bu kavramın üniversite öğrenimi sırasında önemi hızla artmakta ve üniversite öğrenimi sırasında karşımıza çıkan problemlerle mücadele edebilmek için gerektiği belirtilmektedir (Solberg vd., 1993; Zimmerman, 1995). Bu nedenle özellikle üniversite öğrencilerinde akademik öz yeterliğin araştırılması, öz yeterliği etkileyen faktörlerin belirlenmesi, eğitimde kalitenin artırılması ve yeni bakış açılarını görmemizi sağlayacak bir araç olarak inşa edilmesi gerekmektedir. Yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olan öğrenciler karmaşık sorunlarla karşılaştıklarında soruna bir çözüm bulmak için kendilerine güvenip, sabırlı olup sorunun üstesinden kolaylıkla gelebilmektedir (Li vd., 2020; Tomás vd., 2020). Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarında öz yeterlik önemli faktörlerden biri gibi görünmektedir. Bu bağlamda günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte sosyal medya kullanımı giderek artmış ve üniversite öğrencileri de aktif olarak sosyal medya kullanmaya başlamıştır. Bu durum pek çok alanı etkilediği gibi akademik öz yeterlik durumlarını da etkilemektedir. (Küçükaya vd., 2022).

Çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı özellikleri ile akademik öz yeterlik ilişkisi incelendiğinde sosyal medya kullanmayan veya kullanım süresi daha az olanların, sosyal medya kullanımı ile akademik başarının etkilendiğini düşünenlerin akademik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmamıza benzer şekilde yapılan bir çalışmada sosyal medyada daha az vakit geçiren, akademik başarının olumsuz etkilendiğini düşünenlerin akademik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Küçükaya vd., 2022). Erdoğan ve Şanlı'nın sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinde öz yeterliliği incelediği çalışma sonucunda fazla sosyal medya kullanımının akademik başarıyı ve akademik öz yeterliği olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Erdoğan ve Şanlı, 2019). Çalışma bulgularımız ile literatür bulguları benzerlik göstermekte olup, sosyal medya kullanımı ile akademik öz yeterlik ilişkisini inceleyen çalışmaların eksik olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları ile yaş, yalnızlık ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Buna göre sosyal medya bağımlılığı ile öğrencilerin yaşı arasında pozitif yönlü zayıf, sosyal medya bağımlılığı ile akademik öz yeterlikleri arasında negatif yönlü zayıf ve sosyal medya bağımlılığı ile yalnızlık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çalışma sonucumuzdan sosyal medya bağımlılığının yalnızlık düzeyini artırdığı görülmektedir. Yalnızlık, sosyal etkileşim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Sosyal ağ uygulamalarının kullanım sürecinde sağlanan memnuniyet ve zevkin yanı sıra ortaya çıkan yalnızlık düzeyi de giderek artmaktadır. Teknolojinin yardımıyla bireyler ihtiyaç duydukları kişileri ve bilgileri kısa

sürede kolayca bulabilmektedir. Birey yeni medya aracılığıyla aynı anda birçok kişiyle iletişim kurarken, öte yandan yalnızlaşmaktadır. Bu nedenle sanal ortamda yalnız kalan kişi sayısı ve ortaya çıkabilecek olumsuz durumlar gün geçtikçe artış göstermektedir (Aktaş, 2017).

Yalnızlığın, yaşam memnuniyetinin önemli belirleyicilerinden biri olduğu ve bu nedenle yaşam kalitesini oldukça olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir (Kaymaz vd., 2014). Yukay Yüksel ve arkadaşları (2020) sosyal medya bağımlılığı ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçladıkları çalışma sonucunda sosyal medya kullanımının artmasının yalnızlık düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmıştır (Yukay Yüksel vd., 2020). Yalnızlık ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin değerlendirildiği benzer bir çalışmada sosyal medya bağımlılığı arttığında yalnızlığın da arttığı belirlenmiştir (Zeybek, 2021). Ümmet ve Ekşi (2016) tarafından yapılan çalışmada sanal paylaşım ve sanal sosyalleşme yükseldikçe yalnızlığın arttığı ortaya koyulmuştur. (Ümmet ve Ekşi, 2016). Üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Hawi ve Samaha, 2017). Çalışma sonucumuzu dikkate alarak bireylerin, yalnız kaldıkça sanal toleranslarının arttığı ve sosyal medya bağımlısı olduğu; bağımlı hâle geldikçe de yalnızlık duygusunun arttığı, sosyal medyada geçirdikleri süreyi her gün artırarak bu yalnızlıklarına bir çözüm aradıkları da söylenebilir. Çalışma sonucumuzdan farklı olarak sosyal medya kullanımı ile yalnızlık arasında negatif yönlü ilişki olduğunu belirleyen çalışmalarda mevcuttur (Rıhtım, 2020; Şafak ve Kahraman, 2019).

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile akademik öz yeterlik ve yalnızlık arasındaki ilişkinin ve etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, cinsiyetin, sosyal medya kullanım durumunun, kullanım süresinin ve kontrol sıklığının, sosyal medya kullanımının akademik başarıyı, aile ve arkadaş ilişkilerini etkilediğini düşünme durumunun üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve akademik öz yeterlikleri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Sosyal medya bağımlılığının günümüzde oldukça yaygın ve önemli bir halk sağlığı sorunu olduğu ve beraberinde birçok olumsuz durumu oluşturabileceği bilindiğinden önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.

Üniversite eğitimi için farklı şehirlere giden öğrenciler yeni bir çevreyle karşılaştıklarında yabancılık hissedebilmekte, internet uygulamalarına daha fazla yönelebilmekte ve kendilerini toplulardan soyutlayarak yalnız kişiler hâline gelebilmektedir. Bu nedenle öğrencilere yönelik oryantasyon programları ve yalnızlık düzeylerini azaltacak sosyal etkinlikler veya grup çalışmaları düzenlenmeli, sosyal medya kullanımı ve zaman kontrolü ve bağımlılık gibi konularda seminerler yapılmalıdır.

Öğrencileri medya kullanımı ve medyanın zararlı içeriklerine karşı koruyabilmek için okullarda seçmeli ders olarak okutulan Medya Okuryazarlığı dersinin zorunlu bir ders olarak ilkokuldan üniversiteye kadar ders programlarında yer alması sağlanmalıdır. Gençler arasında sosyal medya kullanımı ve nasıl kullanabilecekleri konusunda farkındalık yaratma adına kamu spotları yapılabilir. Bağımlı olduğu tespit edilenlere psikolojik ve sosyal

destek verilmeli, uzmanlar tarafından rehberlik yapılmalıdır.

Öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini geliştirebilmesi amacıyla daha aktif ve etkin olabilecekleri eğitim-öğretim programları düzenlenmelidir. Özellikle akademik öz yeterliliği etkileyen faktörleri araştıran ulusal ve uluslararası çalışmaların yapılması ve literatürün bu konuda desteklenmesi önemlidir.

Bu araştırma tüm toplumda giderek artan oranda görülmeye başlayan sosyal medya bağımlılığının üniversite öğrencilerini nasıl ve ne derece etkilediğini belirlediği için benzer amaçla yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından literatüre katkı sağlayacaktır. Bu tür bilimsel çalışmaların daha fazla üniversite öğrencisi dâhil edilerek daha geniş örneklem ile yapılması sonuçların genellenmesi açısından önerilir.

### KAYNAKLAR

- Abood, M.H., Alharbi, B.H., Mhaidat, F., Gazo, A.M. (2020). The relationship between personality traits, academic self-efficacy and academic adaptation among university students in Jordan. *International Journal of Higher Education*, 9(3); 120-128. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p120>
- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*; 5(4): 405-421.
- Aktaş, A. S. (2017). *Yetişkin bireylerde sosyal medya kullanım davranışları ile yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Psikoloji Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Albayrak, E. S. (2020). Sosyal medya platformlarında dijital detoks: Deneysel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 44, 252-266.
- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175-184. doi:10.1007/s40429-015-0056-9
- Argın, F. S. (2013). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi: Çekmeköy örneği*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Ayas, T., & Horzum, M. (2013). Relation between depression, loneliness, self-esteem and Internet addiction. *Education*, 133(3), 283-290.
- Ayaydın, Y. & Ayaydın, H. Y. (2018). Sosyal medyanın değer oluşturma sürecindeki rolünün öğrenci görüşleriyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 57-89.
- Balci, Ş. & Gölcü, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: Selçuk University example. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 255-278.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Boumosleh, J. & Jaalouk, D. (2018). Smartphone addiction among university students and its relationship with academic performance. *Global Journal of Health Science*, 10(1); 48-59. doi: 10.5539/gjhs.v10n1p48
- Bayram, S. B. & Gündoğmuş, G. (2016). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı eğilimlerinin ve yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 1-12.

- Baz, F. Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine çalışma, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 276- 295.
- Brys, S. 2013. Internet addiction treatment programs on the rise. <https://www.psychcongress.com/article/internet-addiction-treatment-programs-rise> (Erişim Tarihi: 02.05.2020)
- Certel, H., Yakut, S., Yakut, İ., Gülsün, B. (2016). Öğrencilerde yalnızlık problemi. *Itobiad: Journal of the Human&Social Science Researches*, 5(8), 3069-3084.
- Coşkun, R., Altunışık, R., Yıldırım, E. (2017). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı. *Sakarya Yayıncılık*, Sakarya.
- Çakır, Ö. & Oğuz, E. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 418-429
- Çeçen, A. R. (2008). Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.
- Çınar, Ç. & Mutlu, E. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusunun yordayıcıları. *Current Addiction Research*, 2(2), 47-53.
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4). 417-434.
- Demir, A. (1989). Ucla yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18.
- Demir, A. (1990). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Doğan, U. & Karakaş, Y. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının yordayıcısı olarak yalnızlık. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 57-71.
- Duman, K. & Özdoğru, G. (2018). Dijital emek ve kullanıcı içeriğinin metalaşması: Katılımcı sözlük yazarları üzerine inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 75-99.
- Duy, B. (2003). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara.
- Erdoğan, P.& Şanlı, Y. (2019). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinde genel öz yeterliliğin gelişmeleri kaçırma korkusu üzerine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20); 594-620.
- Eryılmaz, S. & Çukurluoğuz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*; 17(67), 889-912.
- Ezoe, S. & Toda, M. (2013). Relationships Of loneliness and mobile phone dependence with Internet addiction in Japanese medical students. *Open Journal Of Preventive Medicine*, 3(6), 407-412.
- Fuchs, C. (2014). Digital prosumption labour on social media in the context of the capitalist regime of time. *Time & Society*, 23 (1) 97-123.
- Fuchs, C. (2015). The digital labour theory of value and Karl Marx in the age of Facebook, YouTube, Twitter, and Weibo. E. Fisher ve C. Fuchs (Eds.), *Reconsidering value and labour in the digital age* (26-41). Palgrave Macmillan London.
- Gemici Ünsal, Ş. (2015). İstanbul'daki dört vakıf üniversitesi öğrencilerinin internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Ana Bilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul. Goldberg, I. (1996). *Internet addiction disorder*. Retrieved 15 January, 2022, from <http://www.cog.brown.edu/brochure/people/duchon/humor/internet.addiction.html>
- Güney, M. & Taştepe, T. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 183-190.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). Research methods in social sciences. Seckin Publishing.
- Hawi, N.S. & Samaha, M. (2017). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 35(5), 576-586.
- Hayat, A.A., Shateri, K, Amini, M, Shokrpour N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: A structural equation model. *BMC Medical Education*, 20(1); 1-11.
- Hoşgör, H., Koç Tütüncü, S., Gündüz Hoşgör, D., Tandoğan, Ö. (2017). Üniversite öğrencileri arasında sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu yaygınlığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(17); 213-223.
- Jerusalem, M. (2002). Theroretischer Teil - Einleitung I, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 8-12.
- Jerusalem, M.& Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Karaaslan Eşer, A.& Ayaz Alkaya S. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık durumu ve gelişmeleri kaçırma korkusunu incelenmesi. *SBÜ Hemşirelik Dergisi* 1(1), 27-36.
- Karakuş, M. (2019). *Sosyal medya kullanımı ve yalnızlık arasındaki ilişki: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Kaymaz, K., Eroğlu, U., Sayılar, Y. (2014). Effect of loneliness at work on the employees intention to leave. *Işgüc The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 16(1): 38-53.
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Mersin.
- Küçükçakır, B., Özdemir, B., Kahyaoglu-Süt, H. (2022). Hemşirelik öğrencilerinde sosyal medya kullanımı ile akademik başarı ve akademik öz yeterlik, arasındaki ilişki. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 9(1), 31-41.
- Li L, Gao H, Xu Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159; 104001.



- Özen, Ü. & Sarıcı, M. B. (2010). Yalnızlık olgusu ve sanal sohbetin yalnızlığın paylaşımına etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(1), 149-159.
- Özgenel, M., Canpolat, Ö. ve Ekşi, H. (2019). Ergenler için sosyal medya bağımlılığı ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 629-662.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. Wiley-Interscience.
- Ritzer, G. & Jurgensen, N. (2010). Production, consumption, prosumption the nature of capitalism in the age of the digital 'prosumer'. *Journal of Consumer Culture*, 10(1), 13-36.
- Rıhtım, Z. B. (2020). *Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının kırılğan narsisizm ve sanal ortam yalnızlık düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi*. Haliç Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Ritzer, G. (2015). Prosumer capitalism. *The Sociological Quarterly*, 56(3), 413-445.
- Ryan, T. & Xenos, S. (2011). Who uses facebook? An investigation into the relationship between the big five, shyness, narcissism, loneliness, and facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1658-1664.
- Russell, D., Peplau, L. A., Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness, *Journal Of Personality Assessment*, 42(3), 290-294.
- Sczesny, S. & Kaufmann, M.C. (2018) Self-presentation in online professional networks: Men's higher and women's lower facial prominence in self-created profile images. *Frontier in Psychology*, 8, 2295.
- Sheldon, P. (2012). Profiling the non-users: Examination of life-position indicators, sensation seeking, shyness, and loneliness among users and non-users of social network site. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1960-1965.
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R., Davis, B. (1993). Self-efficacy and hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15(1), 80-95.
- Sugihartati, R. (2017). Youth fans of global popular culture: Between prosumer and free digital labourer. *Journal of Consumer Culture*, 20(3), 1-19.
- Şafak, B. & Kahraman, S. (2019). Sosyal medya kullanımının yalnızlık ve narsistik kişilik özelliği belirtileri ile ilgili ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 54-69.
- Tomás, J.M., Gutiérrez, M., Georgieva, S., Hernández, M. (2020). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, 57(2); 191-203.
- Tutkun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı Bilişim Bilim Dalı Doktora Tezi. İstanbul.
- Ümmet, D. & Ekşi, F. (2016). Türkiye'deki genç yetişkinlerde internet bağımlılığı: Yalnızlık ve sanal ortam yalnızlık bağlamında bir inceleme. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 3(1), 29-53.
- Walker, L. (2011). *What Is Social Networking Addiction?* Retrieved 18 May, 2020, from <http://personalweb.about.com/od/socialmediaaddiction/a/Social-Networking-Addiction.html>
- Wan, C. (2009). *Gratifications & Loneliness as predictors of campus-Sns*, The Chinese University of Hong Kong.
- Yang, H., Wang, J., Tng, GY., Yang S. (2020). Effects of social media and smartphone use on body esteem in female adolescents: Testing a cognitive and affective model. *Children*, 7(9); 148.
- Yukay Yüksel, M., Çini, A., Yasak, B. (2020). Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 66-85.
- Zeybek, E. (2021). *Sosyal medya kullanımının yalnızlık algısına olan etkisinin değerlendirilmesi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Şeker, G. (2021). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile kırılğan narsisizm ve yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Yılmazsoy, B. & Kahraman, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Facebook örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 9-20.
- Yılmaz, M., Deniz Gürçay, D., Gülay Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (202-231). Cambridge University Press.

# COVID-19 Döneminde Akademisyenlerin Akademik Motivasyon ve Yayın Performansının İncelenmesi

## Investigation of Academic Motivation and Publication Performance of Academics in the COVID-19 Period

Hanifi PARLAR, Senanur KART

### ÖZ

Dünyada ve Türkiye’de koronavirüs salgınıyla beraber yeni bir döneme geçilmiştir. COVID-19’a bağlı salgın, hayatın her alanında değişim ve dönüşümün zorunlu hâle gelmesine sebep olmuştur. Yaşamın her alanını etkileyen bu salgından üniversiteler de etkilenmiştir. Bu çalışmanın amacı ise, salgın döneminde akademisyenlerin akademik motivasyon ve yayın performansının nasıl etkilendiğinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin kullanıldığı bu çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılarak araştırmaya dâhil edilen 27 akademisyen ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, verilerin analizinde betimsel içerik analizi tekniği, kodların oluşturulmasında ise MAXQDA 2022 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde; “Covid hastalığını geçiren ve geçirmeyenler, salgın dönemi çalışma performansı ve motivasyon, salgın dönemi yaşam kalitesi, hastalığı geçiren ve geçirmeyenlerin performansı, ortak ve disiplinler arası çalışma, salgın dönemi uzaktan eğitim, salgın dönemi toplantılar, salgın dönemi veri toplama ve kaynaklar, meslektaşların yayın yapma görüşleri, Covid öncesi ve dönemi yayın performansı” olmak üzere 10 tema çıkarılmıştır. Sonuç olarak sosyallüğün azalması, kısıtlanmalar ve belirsizlik motivasyonu olumsuz etkilerken daha fazla yayın yapma isteği ve konfor alanında çalışmanın motivasyona olumlu etkisi bulunmuştur. Yayın performansında ise dönemi iyi ve verimli geçirerek yayın yapmaya daha çok vakit ayıranların yayın performansında artış gözlemlenmiştir. Çalışmanın her üniversite bünyesindeki akademisyenlere veya genişletilerek daha fazla kişi üzerinde uygulanması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** COVID-19, Akademik motivasyon, Yayın performansı

### ABSTRACT

A new era has started with the corona virus outbreak in the world and in Turkey. The COVID-19 pandemic has led change and transformation to become mandatory in all areas of life. This epidemic, which affects all areas of life, has affected universities. The aim of this study is to examine how academic motivation and publication performance of academicians who experience changes in the way they do business and lifestyle during the epidemic period are affected. In this study, which used phenomenology pattern from qualitative research methods, it was carried out with 27 academicians who were included in the research using the maximum diversity sampling

Parlar H., & Kart S., (2022). COVID-19 döneminde akademisyenlerin akademik motivasyon ve yayın performansının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(3), 519-536. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1128593>

### Hanifi PARLAR

ORCID ID: 0000-0002-6313-6955

İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

*Istanbul Commerce University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Educational Sciences, Istanbul, Turkey*

### Senanur KART (✉)

ORCID ID: 0000-0002-0894-6795

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Doktora Öğrencisi

*Marmara University, Faculty of Educational Sciences, PhD Student*

senanur\_kart@hotmail.com

**Geliş Tarihi/Received :** 09.06.2022

**Kabul Tarihi/Accepted :** 07.10.2022



Bu eser “Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı” ile lisanslanmıştır.

method in the 2021-2022 academic year. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used to collect the data. In the analysis of the data, the descriptive content analysis technique was used. MaxQDA 2022 qualitative data analysis program was used to create the codes. As a result of the findings obtained, academicians are not able to use the 10 themes that have been eductured: Covid-era study performance and motivation, Epidemic period quality of life, performance of those who have and have not experienced the disease, joint and interdisciplinary study, Epidemic period distance education, Epidemic period meetings, Epidemic period data collection and resources, colleagues' opinions on publication, pre-Covid and period broadcast performance. As a result, while the decrease in sociality, restrictions and uncertainty adversely affected motivation, the desire to publish more and working in the comfort zone had a positive effect on motivaIn terms of broadcast performance, those who spent more time broadcasting and used that time well and efficiently saw their performance go up. It is recommended to apply this study to more academicians within each university to expanding it.

**Keywords:** COVID-19, Academic motivation, Publication performance

## GİRİŞ

2019 Aralık ayı sonunda Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), çok kısa ve hızlı bir şekilde tüm dünyaya yayılarak Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından salgın olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). Salgın ise tarih boyunca karşılaşılan ve uzun süren hastalıkları ifade eder. Salgınlar, birçok insanın hayatını olumsuz etkileyerek ölümlere sebep olmaktadır (Hays, 2005). Türkiye'de de ilk vaka tespit edilir edilmez hayatın her alanında çeşitli önlemler alınarak yasaklar getirilmiştir (Kurnaz & Serçemeli, 2020). COVID-19 ile eğitim, sağlık, ulaşım, turizm, gıda, ekonomi, sosyal, kültürel vb. hayatın her alanı etkilenmiştir (Murphy, 2020). Eğitim alanında alınan ilk önlem, okulların kapatılarak eğitime ara verilmesi olmuştur. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), bu dönemde dünya genelinde 1,5 milyardan fazla öğrencinin ve 63 milyon eğitimcinin salgın etkisiyle okul ve üniversitelerin kapanmasından etkilendiğini açıklamıştır (UNESCO, 2020).

Yükseköğretim kurumlarında da 16 Mart 2020'den itibaren eğitim öğretim faaliyetlerine üç hafta ara verildikten sonra Yükseköğretim Kurulu tarafından sürecin belirsizliği ve uzaması olasılığı ile uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim için gerekli düzenlemelerin hızla üniversiteler tarafından uygulanması sağlanmıştır (TÜBA, 2020). Üniversitelerin eğitim-öğretim faaliyetlerini uzaktan sürdürmeleriyle hem idari personel hem de akademisyenler yeni karantina dönemine kendilerini uyarlamak durumunda kalmışlardır (Kutlutürk & Yıkılmaz, 2021).

Akademisyenlik; akademik ve idari çalışmaların üniversite ile sınırlı kalmadığı, ev veya farklı mekânlarda da sürdürülebilen bir meslektir. Akademisyenlerin belirli çalışma saatlerinin olmadığı, mesai saatleri dışına çıktıkları, iş ve özel yaşam alanlarının birbirine karıştığı durumlar gözlemlenirken, salgının etkisi ve kısıtlamalarla beraber onlar, tüm faaliyetlerini evden yürütmek durumunda kalmışlardır. Salgın döneminde çalışma şekilleri ve yaşam tarzında köklü değişimlerin yaşanması akademisyenlerin fiziksel ve psikolojik olarak etkilenmelerine sebep olmakla beraber (Holmes et al., 2020) akademik yükseltmelerde başarı göstergesi olan yayın yapma faaliyetlerini de etkilemiştir (Otluoğlu et al., 2020).

Motivasyon Latince "movere", yani "hareket etme" kelimesinden gelir ve bireylerin içsel ihtiyaçları, aktiviteleri veya davran-

ışlarının arkasındaki etkeni ifade etmede kullanılır (Gortner et al., 1987: 342). Pintrich ve Schunk (2002) motivasyonu, "doğrudan amaca yönelik aktivitenin başlatılıp sürdürüldüğü bir süreç" olarak belirtirken Woolfolk (2004) ise, "davranışı ortaya çıkaran, yönlendiren ve kalıcı olmasını sağlayan içsel bir durum" olarak tanımlamıştır. Öz Belirleme Kuramı kapsamında motivasyon kavramı içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak gruplandırılmıştır (Deci & Ryan, 2000). İçsel motivasyon, isteyerek, bir şeyden zevk alındığı veya ilginç bulunduğu için yapmayı içerirken, dışsal motivasyon sonuç elde edebilecek aksiyonlar için yapmayı kapsar. Motivasyonsuzluk ise harekete geçme niyetinin olmamasıdır, yani motivasyonun yokluğudur (Deci & Ryan, 2000).

Akademik motivasyon, akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesidir (Bozanoğlu 2004), bir başka ifadeyle akademik amaçlara ulaşmak için belirlenmiş bir amaç doğrultusunda gösterilen çaba ve isteklilik durumunu ifade eder (Gömlüksiz & Serhatoğlu, 2013). Akademisyenlerin de görevi çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim yapmak, projeler hazırlamak ve seminerleri yönetmek, bilimsel araştırmalar ve yayınlar yaparak öğrencilere rehberlik etmektir. Bu sebeple akademisyenlerin akademik motivasyonu, değişen ve gelişen durumlardan etkilenebilmektedir. Akademisyenlerin mesleki açıdan motive olmaları da özellikle, araştırma faaliyetlerinde uygun alt yapının oluşturulması ile kurumlara hem ulusal hem uluslararası düzeyde katkı sağlayabilmektedir (Bahar & Özbozkurt, 2020).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981) kapsamında üniversitelerin eğitim-öğretim, danışmanlık, bilimsel araştırma ve yayın faaliyetleri bulunmaktadır. Üniversitelerde bilimsel çalışma sonucunda üretilen bilimsel bilgi ve elde edilen bulguların literatüre katkı sağlayabilmesi için yayımlanması gerekmektedir (Karasözen, 2003). Akademisyenler de yaptıkları çalışma sonuçlarında elde ettikleri bilgi ve bulguları insanların faydalanabilmesi için, dijital ya da basılı ortamda yayımlamaktadır. Üniversitelerde akademisyenler tarafından yapılan çalışmaların geliştirilmesi ve üretkenliğin artırılmasını hedeflemek amacıyla üniversiteler "performans ölçme yöntemleri ve araçları" geliştirerek performansa dayalı araştırma fonlama sistemini yaygınlaştırmıştır (Yavan, 2018). Dolayısıyla günümüz üniversitelerinde de akademik yükselme, işe alım, yayın teşviki gibi tüm süreçlerde "yayın performansı" kriterlerini dikkate almaktadır. Üniversitelerdeki performans değerlendirme sistemiyle

“publish or perish” (yayınla ya da yok ol) akımı başlayarak yayın yapma zorunlu hâle getirilmiştir (Küçük, 2018). Bilimsel yayınların performansının ölçülebilmesi için kabul edilen bazı evrensel ölçütler bulunmaktadır. Kurumlar, araştırmacıların yayın performanslarını ölçmek için bazı nitel ve nicel göstergelerden faydalanmaktadır. Bu performans göstergeleri arasında; yayın sayısı, atıf sayısı, uzman görüşü, h-endeksi, m-endeksi ve g-endeksi bulunmaktadır (Ertekin, 2014). Yayın performansını ölçmede kullanılan ilk ölçüt genellikle yayın sayısıdır çünkü kolay bir biçimde elde edilebilir. Bilimsel yayınlar da makale, kitap ya da kitap bölümü yazma gibi çalışmalarını kapsamaktadır (Küçük, 2018).

Son yıllarda ülkelerin bilim alanındaki ilerlemeleri ve üniversitelerin bilimsel niteliklerinin karşılaştırılmasında ve ayrıca akademisyenlerin akademik performanslarının değerlendirilmesinde “Uluslararası Yayın Etkinlikleri” ön plana çıkmaktadır (Ak & Gülmez, 2006). Üniversitelerdeki çoğu bilim dalı zaman içinde ulusal ve uluslararası platformda nasıl bir yol aldıklarını, bilimsel olarak ne kadar faydalı ilerlediklerini, disiplinin nereye doğru gittiğini anlayabilmek amacıyla yayın performansı analizine başvurmaktadır (Yavan, 2019). Türkiye’de de çeşitli üniversiteler hem atama hem yükseltme kriterleri olarak akademik performans değerlendirmede kriter olarak yayın kalitesinin artırılmasını isteyerek yurtdışı yayınlara ağırlık vermektedir (Şenses, 2004).

Salgın süreci ile birlikte hem dünyada hem de Türkiye’de yapılan yayınlarda genel olarak bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle COVID-19’un toplumun her alana etki etmesinden dolayı her alanda özellikle ‘Covid’ ile ilgili yapılan çalışmalarda da artış olmuştur. Günay’ın (2021) yapmış olduğu veri tabanı araştırması sonucunda pandeminin başından 30 Ekim 2021 tarihine kadar olan süreçte Covid ile ilgili toplam 194.736 bilimsel yayın yapıldığı tespit edilmiştir. Şekil 1’de görüldüğü gibi, bilimsel açıdan ilk 15 ülke gösterilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 54.684 bilimsel yayın ile yapılan araştırmaların büyük çoğunluğuna katkıda bulunmuştur. ABD en üretken ülke olarak belirlenirken, onun arkasından Çin (20.113) ve İngiltere

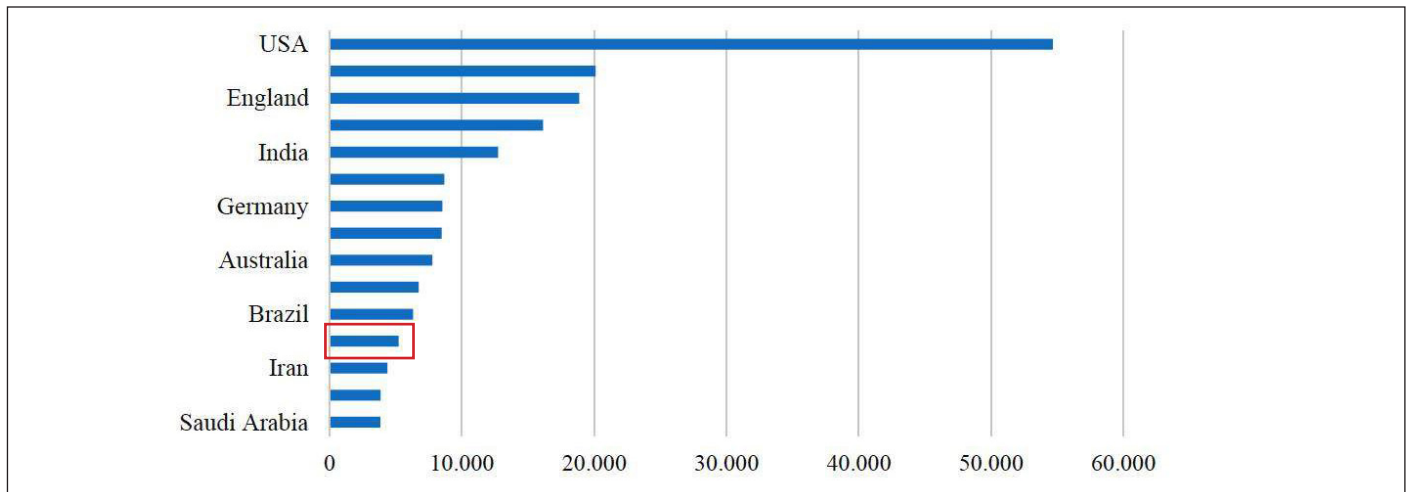
(18.859) gelmektedir. Türkiye’nin COVID-19 araştırma alanında yayın dağılımı, 5.216 bilimsel yayın ile Brezilya’dan sonra İran’dan önce olarak 12. sırada yer almaktadır.

Bilimsel yayın performansında önemli kriter olan indeks değerlerine göre dünya ve Türkiye karşılaştırması Tablo 1’de yayınların WoS indeksine göre dağılımı gösterilmektedir. Dünya genelinde; SCI-Expanded (138.381), SSCI (42.256) ve ESCI (36.292) ilk üç WoS endeksidir. Türkiye’nin COVID-19 bilimsel yayınları için WoS’ta ilk üç indeks ise SCI-Expanded (3.523), ESCI (1.299) ve SSCI (808)’dir.

**Tablo 1:** Bilimsel Yayınların Web of Science Index Dağılımı

	Dünya	Türkiye
SCI-Expanded	138.381	3.523
SSCI	42.256	808
ESCI	36.292	1.299
CPCI-S	4.165	39
A&HCI	1.437	27
CPCI-SSH	472	2
BKSI-S	120	1
BKSI-SSH	99	-
IC	58	1
CCR-Expanded	9	-

Ancak 2019 yılının sonundan itibaren hayatı derinden etkileyen COVID-19 salgın süreci, her alanı etkilediği gibi eğitim sisteminin önemli parçası olan üniversiteleri de etkilemiştir. Yaşanan bu salgın, akademisyenlerin de hem bireysel yaşamlarını etkilemiş hem de kurumsal çalışmalarını sekteye uğratmıştır (Güven, 2021). Alanyazında COVID-19 süreci ile ilgili çalışmalar dünyada olduğu gibi Türkiye’de çok çeşitli araştırma grupları tarafından çalışılmaktadır. COVID-19 sürecinde akademisyenler ile ilgili; bilimsel yayınlar ve yayın performansı ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır ancak salgın döneminde akademisyenlerin motivasyonları ve yayın performanslarının incelendiği bir çalışmaya



**Şekil 1.** Bilimsel yayınların ülkelere göre dağılımı.

rastlanmamıştır. Bu araştırmada ise bu zorlu ve sıkıntılı süreçte çeşitli bilim dallarından akademisyenlerle görüşmeler sağlanarak bu iki yıllık süreyi nasıl değerlendirdikleri ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler neticesinde akademisyenlerin salgın dönemi akademik motivasyon ve yayın performans incelemesinin alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı COVID-19 salgın dönemi süresince akademisyenlerin akademik motivasyon ve yayın performansını çeşitli değişkenler açısından gerçekleştirilen görüşmelerle incelemektir. Çalışmada genel olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. COVID-19'un yaşam kalitenize ve dolayısıyla akademik çalışmalarınıza etkisi nasıl oldu?
2. Covid öncesi ve dönemi yayınlarınızın sayı ve indeks dağılımını değerlendirebilir misiniz?
3. Salgın döneminde genel olarak çalışma performansınız ve motivasyonunuz nasıl etkilendi?
4. COVID-19 öncesi ve sonrası yayın performansında bir artış veya azalma oldu mu? Yayın yapma isteğiniz azaldı mı?
5. Sizce covid geçirenler ve geçirmeyenler arasında çalışma performansında fark oldu mu?
6. Salgınla geçilen uzaktan eğitim öncesi ve sonrası dönemleri karşılaştırdığınızda akademik çalışmalarınızın ve uzaktan eğitimin bir karşılaştırmasını yapar mısınız?
7. Veri toplama sürecinde karşılaşılabilecek güçlükler nelerdir?
8. Meslektaşlarınızın salgın dönemi yayın yapma konusuyla ilgili paylaştıkları olumlu ya da olumsuz düşünceleri/görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve geçerlik-güvenirlik başlıklarına yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

COVID-19 salgın döneminde akademisyenlerin akademik motivasyonu ve bilimsel yayın yapma performansının incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Çünkü nitel araştırmalar bireylerin veya grupların toplumsal veya insani bir soruna yükledikleri anlamı araştırma ve anlama yaklaşımıdır (Creswell & Creswell, 2021). Araştırma deseni olarak katılımcıların tecrübelerinden hareket edilmesinden dolayı fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, araştırmacının katılımcıların bir olguyla ilgili yaşadıkları deneyimlerini kendilerinin tanımladıkları şekliyle anlattığı bir araştırma desendir (Creswell & Creswell, 2021). Bu araştırmada ise COVID-19 salgın sürecinde akademisyenlerin motivasyonlarının nasıl etkilendiği ve yayın yapma performanslarına etkisinin nasıl olduğu fenomenolojik bir yaklaşımla ele alınarak deneyimlerinin özünün ortaya konulması amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılın-

da İstanbul ilinde bulunan; görüş ve tecrübeleriyle araştırmaya katkı sağlayabilecek, devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışmakta olan, araştırmaya gönüllü olarak katılan 27 akademisyenden oluşmaktadır. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örneklem türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Bu tekniğin amacı araştırmacının bazı özellik ve niteliklere göre farklılaşan kişi veya durumları örneklem grubuna dahil ederek grubu oluşturmasıdır (Creswell, 2017). Çalışma grubuna seçilecek akademisyenlerin belirlenmesinde ise cinsiyet, yaş, unvan, uzmanlık alanı, medeni durum, çocuk sayısı ve eşin çalışma durumu gibi değişkenler ile çalışma grubunun çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırmaya katılanlar K1, K2, K3... olarak kodlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan akademisyenlerin demografik özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak alternatif ve sonda sorular sorabilir ve kişinin cevaplarını detaylandırmasını isteyebilir (Patton, 2002). Yarı yapılandırılmış sorular hazırlanırken; ilgili alanyazın taraması yapılarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra alanında uzman iki akademisyen tarafından sorular incelenmiştir. Uzman görüşünün ardından gerekli düzenlemelerin yapılması ile katılımcıların demografik bilgileri ve araştırmaya temel oluşturan sorular olmak üzere iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Ardından geliştirilen form üç akademisyenle ön uygulama görüşmesi yapılarak soruların anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik görüşleri sorulmuş varsa önerileri istenmiştir. Bu ön uygulama sonucu bazı değişikliklerle görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmacılar tarafından son şekli verilen veri toplama aracı "İstanbul Ticaret Üniversitesi Etik Kurulu'nun 09/02/2022 tarihli ve E-65836846-044-239377 sayılı etik izni ile akademisyenlere uygulanmaya başlanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, araştırmaya katılan 27 akademisyen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı açıklanarak bilinçli onam gözetilerek istenildiğinde katılmaktan çekilerek görüşmeyi bırakabilecekleri söylenmiştir. Hiçbir akademisyen görüşmeden çekilmeden çalışma tamamlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların belirledikleri uygun ortam ve saatlerde, önceden randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Bazı akademisyenler ile yüz yüze görüşme sağlanırken bazıları müsait zaman oluşturmadığı için çevrimiçi zoom uygulamasından görüşme yapmayı tercih etmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler ortalama olarak 30-50 dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların izni dâhilinde görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilerek daha sonra bilgisayar ortamında yazılı metne çevrilmiştir.

### Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, ham verilerin bulgulara dönüştürülmesi ve

Tablo 2: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Akademisyen	Cinsiyet	Yaş	Unvan	Uzmanlık Alanı	Medeni Durum	Çocuk Sayısı	Eşin Çalışması
K1	Erkek	33	Doç. Dr.	Siyaset Bilimi	Bekâr	X	X
K2	Erkek	40	Prof. Dr.	İşletme	Evli	1	Çalışıyor
K3	Kadın	40	Prof. Dr.	İşletme	Bekâr	X	X
K4	Kadın	50	Prof. Dr.	Tıp/Enfeksiyon	Evli	3	Çalışıyor
K5	Erkek	32	Doç. Dr.	Muhasebe	Evli	2	Çalışmıyor
K6	Kadın	44	Prof. Dr.	İktisat	Evli	X	Çalışıyor
K7	Erkek	43	Doç. Dr.	Pazarlama	Evli	3	Çalışmıyor
K8	Erkek	41	Doç. Dr.	Eğitim Bilimi	Evli	2	Çalışıyor
K9	Kadın	36	Dr. Öğr.	Sinema Tv	Evli	2	Çalışıyor
K10	Erkek	35	Dr. Öğr.	İletişim	Evli	1	Çalışıyor
K11	Erkek	50	Prof. Dr.	Matematik	Evli	3	Çalışmıyor
K12	Erkek	47	Doç. Dr.	Eğitim Bilimi	Evli	3	Çalışmıyor
K13	Kadın	42	Doç. Dr.	Veterinerlik	Evli	1	Çalışıyor
K14	Erkek	44	Öğr. Gör.	İşletme	Evli	X	Çalışıyor
K15	Erkek	47	Dr. Öğr.	Eğitim Bilimi	Evli	2	Çalışmıyor
K16	Kadın	38	Dr. Öğr.	İktisat	Evli	1	Çalışıyor
K17	Kadın	42	Doç. Dr.	İşletme	Evli	1	Çalışıyor
K18	Kadın	44	Dr. Öğr.	Psikoloji	Bekâr	X	X
K19	Kadın	51	Dr. Öğr.	Psikoloji	Bekâr	1	X
K20	Erkek	50	Doç. Dr.	Tıp	Evli		Çalışmıyor
K21	Kadın	35	Dr. Öğr.	İnşaat Müh.	Bekâr	X	X
K22	Erkek	43	Doç. Dr.	Eğitim Bilimi	Evli	2	Çalışmıyor
K23	Erkek	45	Doç. Dr.	Tıp/Enfeksiyon	Bekâr	X	X
K24	Kadın	43	Doç. Dr.	Tıp/Onkoloji	Evli	2	Çalışıyor
K25	Erkek	38	Dr. Öğr.	Makine Müh.	Evli	2	Çalışıyor
K26	Erkek	41	Doç. Dr.	İşletme Müh.	Evli	2	Çalışmıyor
K27	Kadın	37	Ar. Gör.	Eğitim Bilimi	Bekâr	X	X

yorumlanması süreçlerini içerir (Patton, 2014). Bu çalışmada veriler betimsel içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde katılımcıların görüşlerini dikkat çekici bir şekilde aktarabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir. İçerik analizinde ise birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kodlar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı şekilde özetleyebilmektir. Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması olarak dört aşamada analiz edilebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada görüşmeler sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazılı metne çevrilmiştir. Daha sonrasında içerik analizi için MAQXDA 2022 nitel veri analizi programı kullanılarak yapılmıştır. Toplanan veriler okunarak çıkabilecek temalar oluşturulmuştur. Analiz sırasında literatür göz önünde bulundurularak oluşturulan kodlar ve temalar bulgular bölümünde sunulmuştur.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla, araştırma süreci

detaylı bir şekilde açıklanmış ve elde edilen verilerden örnek görüşler bulgular, bölümünde paylaşılmıştır. Görüşme sorularının anlaşılabilirliği ve kapsama uygunluğunun sağlanabilmesi için uzman görüşü alınarak sorular tekrar değerlendirilmiş ve üç akademisyen ile ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca elde edilen veriler herhangi bir yorum ve ekleme yapılmadan direkt aktarılmış ve ortak görüşlere kodlamalarda sıklıkla yer verilmiştir. Güvenirlik ise, program aracılığı ile sonuçların tekrar edilebilirliğini göstermektedir. Güvenirliği sağlamak amacıyla kodlamalar hem araştırmacı hem de bir uzman tarafından tekrar kontrol edilmiştir. Ayrıca temalar arasında anlamlı bir bütünlük olup olmadığı değerlendirilmiştir.

### BULGULAR

Bu bölümde, katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar analiz edilerek, araştırmanın soruları çerçevesinde 10 tema altında sunulmuştur: Covid hastalığı, salgın dönemi çalışma performansı ve motivasyon, salgın dönemi yaşam kalitesi, hastalığı geçiren ve geçirmeyenlerin performansı, ortak ve disiplinlere-

rası çalışma, salgın dönemi uzaktan eğitim, salgın dönemi toplantılar, salgın dönemi veri toplama ve kaynaklar, meslektaşların yayın yapma görüşleri, Covid dönemi yayın performansı.

### Covid Hastalığı

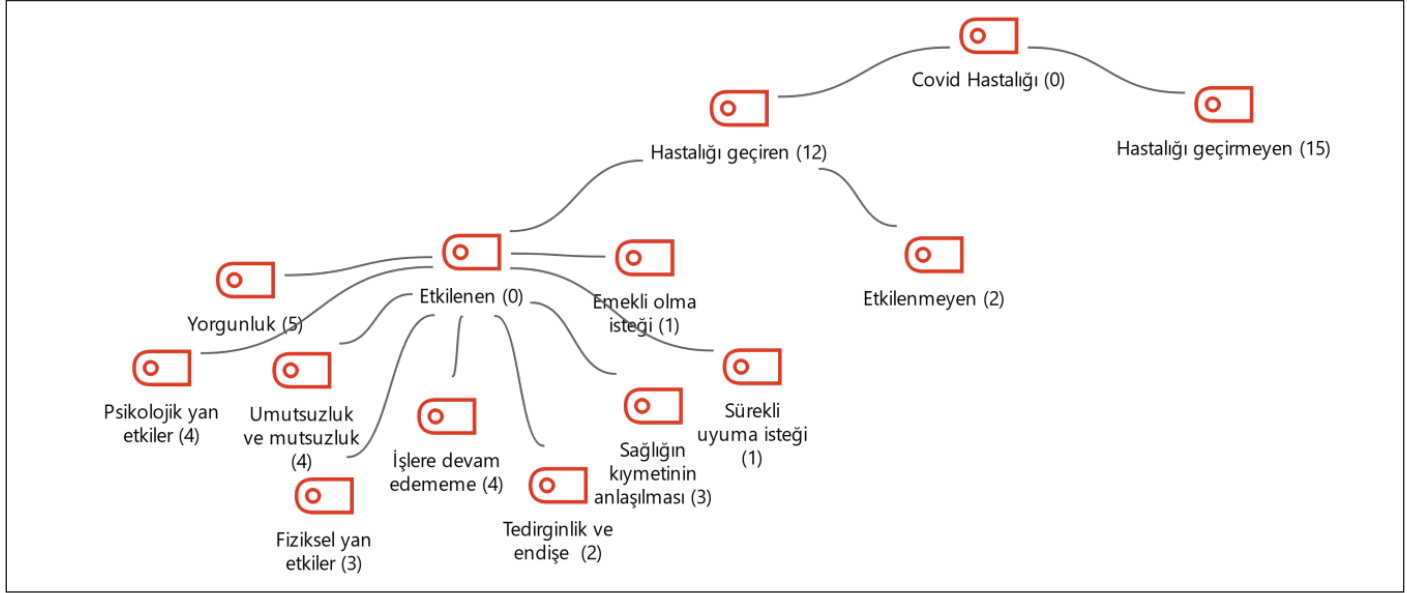
Akademisyenlere, araştırma kapsamında “Covid hastalığını geçirdiniz mi? Geçirdiyse herhangi bir etki kaldı mı?” sorusu yöneltilmiştir. İlgili soruya ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 2’de sunulmuştur.

Çalışmaya katılan akademisyenlerden 15 kişi hastalığı geçirmemiş, 12 kişi hastalığı geçirmiş; geçirenlerden 2 kişi etkilenme-

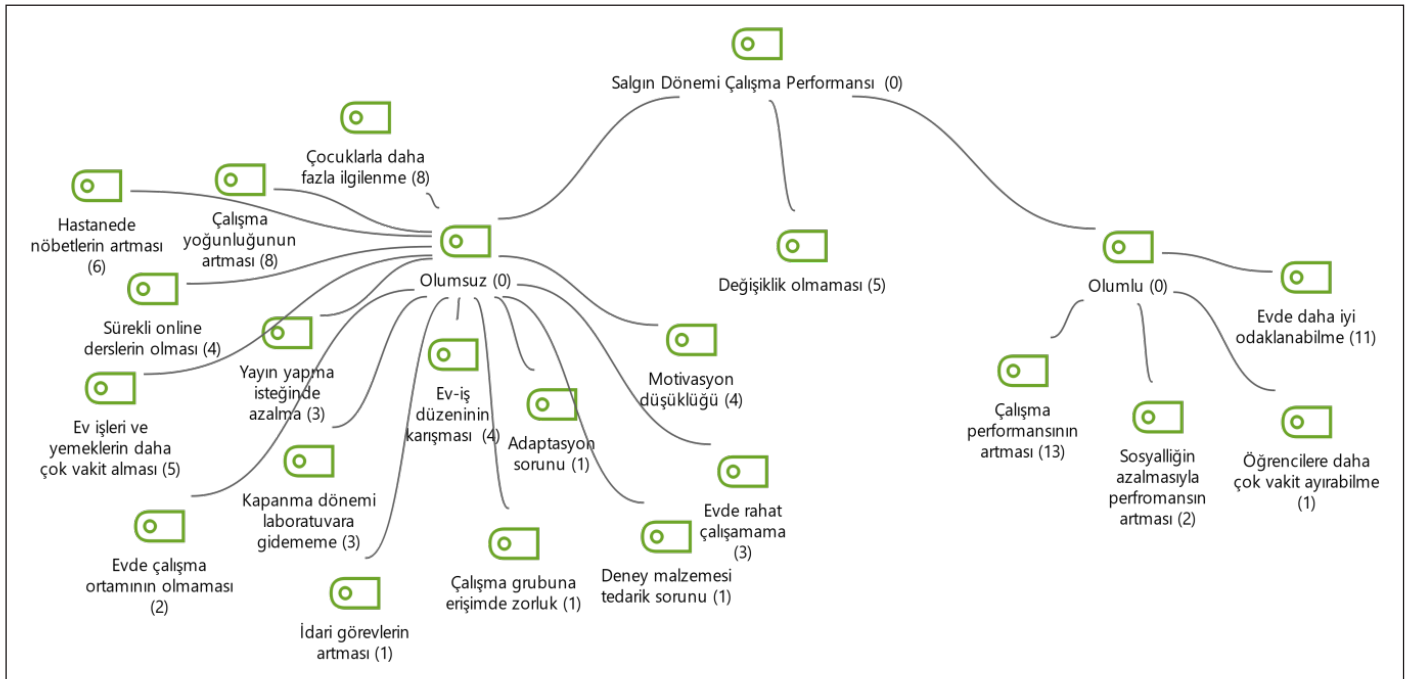
diğini ifade ederken, 10 kişide sağlığın kıymetinin anlaşılması, yorgunluk, psikolojik ve fiziksel yan etkiler, umutsuzluk, mutsuzluk, işlere devam edememe, tedirginlik ve endişe, sürekli uyuma isteği, emekli olmak isteme gibi çeşitli etkiler görülmüştür.

### Salgın Dönemi Çalışma Performansı ve Motivasyon

Akademisyenlere, araştırma kapsamında “Salgın döneminde genel olarak çalışma performansınız ve motivasyonunuz nasıl etkilendi?” sorusu yöneltilmiştir. Çalışma performansına ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 3, motivasyona yönelik görüşler Şekil 4 ve Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 2: Covid hastalığını geçirenler ve geçirmeyenler.



Şekil 3: Salgın dönemi çalışma performansı.

Salgın dönemi çalışma performansı ile ilgili olumsuz olarak en çok söylenen ifadeler; motivasyon düşüklüğü, ev-iş düzeninin karışması, çalışma yoğunluğunun artması, çocuklarla daha fazla ilgilenme olurken olumlu olarak; çalışma performansının artması, sosyalliğin azalması ile daha çok çalışma ve evde daha iyi odaklanabilme iken herhangi bir değişiklik olmadığını söyleyenler de olmuştur. Katılımcıların bu bulguya ilişkin örnek görüşleri şunlardır:

**K1:** Normalde iş bitiyordu eve geliyorduk. Ve evde işim olacaksa da çocuk çocuk uyuduktan sonra işimize bakabiliyorduk. Şimdi çocuk evdeyken sürekli evde zannediyor. Ve benimle sürekli oyun oynamaya hazır. Veya evdeysem hanım tarafından her şeye yardım edebilir. İşte değil gibi bakıyorlar.

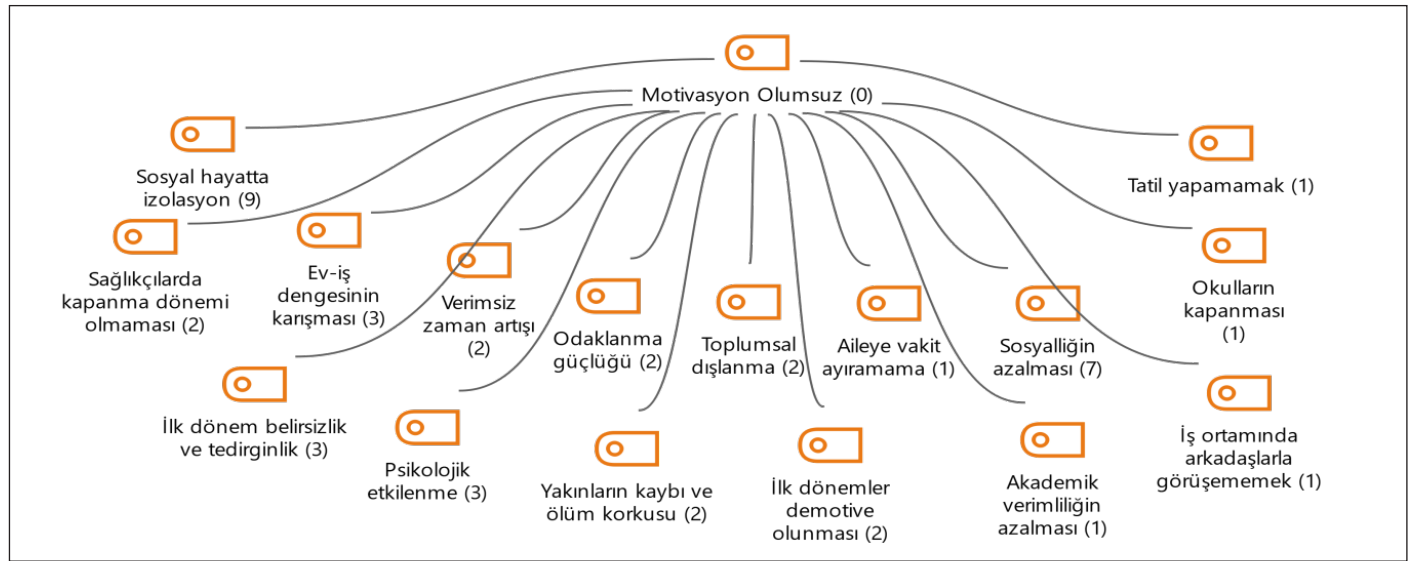
**K4:** Covidin en önünde çalışan hekim olarak şunu söyleyebilirim performansım nasıl etkilendiğini göremedim çünkü normalden fazla bir çalışma hâline girdik. Çalışma yoğunluğumuz çok fazla arttı.

**K7:** Maalesef evde öyle bir ortam olmuyor. O açıdan okula gelmek ofiste çalışmak bir artı benim için Covid döneminde de bunun olmadığı zamanlar oldu. Yani hem negatif hem pozitif etkisi oldu benim için.

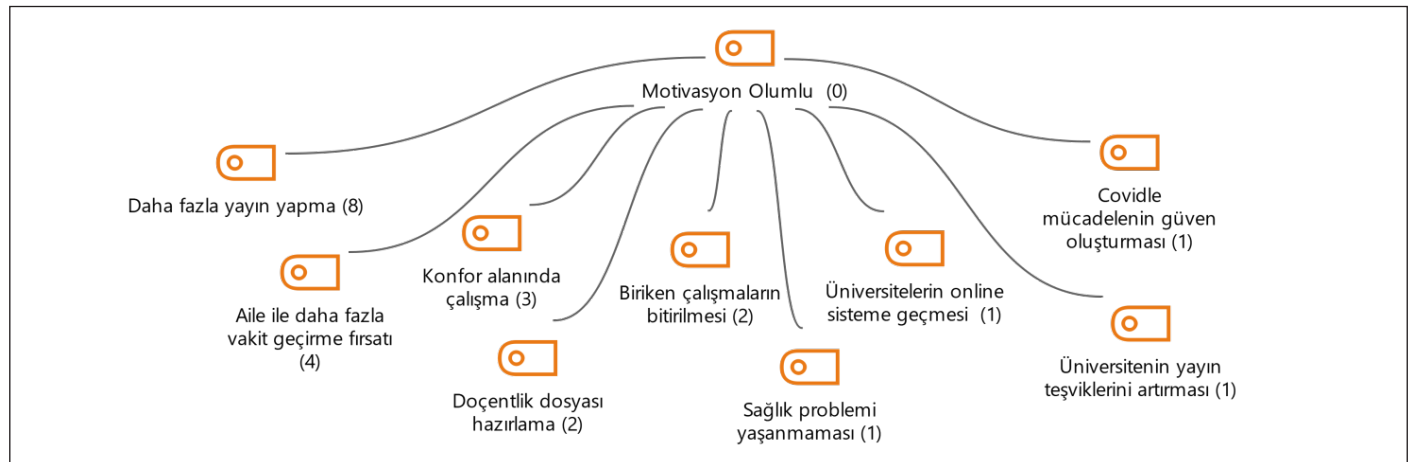
**K10:** Doçentliğe hazırlanıyorum hâlâ ve olumlu katkısı oldu. Daha fazla yayın yapabildim. Evden çıkmadığım için daha planlı çalışabildim aslına bakarsak öbür türlü bölünüyordum. Evden çık gel vs.

**K14:** Yükseköğretim kurumlarının online olması benim için olumlu oldu. Tamamen akademik çalışmalara yöneldim ben de.

Salgın dönemi akademisyenlerin motivasyonunu genel olarak etkileyen olumsuz durumlar; sosyal hayattan izolasyon, odaklanma güçlüğü, ev-iş dengesinin karışması, ilk dönemlerdeki belirsizlik ve tedirginlik, psikolojik olarak etkilenmeler ve sosyalliğin azalması olmuştur. Katılımcıların bu bulguya ilişkin örnek görüşleri şunlardır:



Şekil 4: Motivasyonun olumsuz etkilenmesi.



Şekil 5: Motivasyonun olumlu etkilenmesi.



*K3: Ben çok sosyal bir insanım her ne kadar okula gelip gitsek de zaman kaybı gibi görünse de çok bölünüyoruz diye düşünsük de ama bu beni motive ediyormuş. Sürekli evde olunca motivasyon düşüklüğü yaşamadım.*

*K17: Ben de şöyle oldu; ilk başta çok kötüye gitti. Marttan itibaren 5-6 ay kapı dışarı çıkmadık. Psikolojimiz bozuldu. Ölüm korkusu geldi. Sadece çocukla ilgilendim.*

*K24: Şöyle yordu ve canım sıkıldı. Herkes evde oturuyor ve pandemi sürecinde negatif etkileneceğini düşünerek siz her halükârda hastaneye gelmek zorundasınız hekimsiniz ve bu genel olarak hekimler açısından bir stres kaynağı.*

Salgın dönemi akademisyenlerin motivasyonunu artıran ve olumlu etkileyen durumlar; daha fazla yayın yapma, aile ile daha fazla vakit geçirme, doçentlik için dosya hazırlama ve biriken çalışmaların bitirilmesi olmuştur. Katılımcıların bu bulguya ilişkin örnek görüşleri şunlardır:

*K15: Aile ilişkilerinde çocukların biri ünide biri lisede onlarla ilişkiler daha nitelikli hâle geldi daha fazla zaman geçirme fırsatı bulabildik.*

*K9: Ama bilgisayarın başında evde olduğumda daha çok motive oldum. Derslerim bitir bitmez kendi işlerime dönüp makalelerimi gerçekleştirmeye vakit bulabildim açıkçası. Bu benim motivasyonumu artıran bir şey oldu.*

*K22: Benim başlayıp bitiremediğim birçok çalışma vardı. O karantina dönemi benim için bir avantaj oldu iki tane kitap çıkardım. Bunlar motive etti.*

### Salgın Dönemi Yaşam Kalitesi

Akademisyenlere, araştırma kapsamında "COVID-19 hastalığının yaşam kalitenize etkisi nasıl oldu?" sorusu yöneltilmiştir. Yaşam kalitesine ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 6'da sunulmuştur.

Salgın döneminin akademisyenlerin yaşam kalitesine etkisi ile

ilgili olumsuz etkilenmede en çok ifade edilenler sosyal hayatın etkilenmesi, yakın çevre ile görüşememe, yaşam kalitesinin azalması, endişe ve kaygı bozukluğu, duygu durumu ve ruhsal bozukluklar gibi etkiler olmuştur. Bazı katılımcılar ise herhangi bir olumsuz etkilenme ile karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin örnek görüşleri şunlardır:

*K13: Yo beni değiştirmede ve etkilemedi. Sadece biraz daha bunalıyorsunuz yani aslında çok da değiştirmede önceden de kaldığınızda bunalıyordunuz. Fark etmiyor.*

*K6: Sağlık bakımından hiç dışarıya çıkamamış olduk. Tamamen eve kapandığımız dönemde spor yapamadık, dışarı çıkamadık bunların yarattığı fiziksel etkiler tabii ki oldu.*

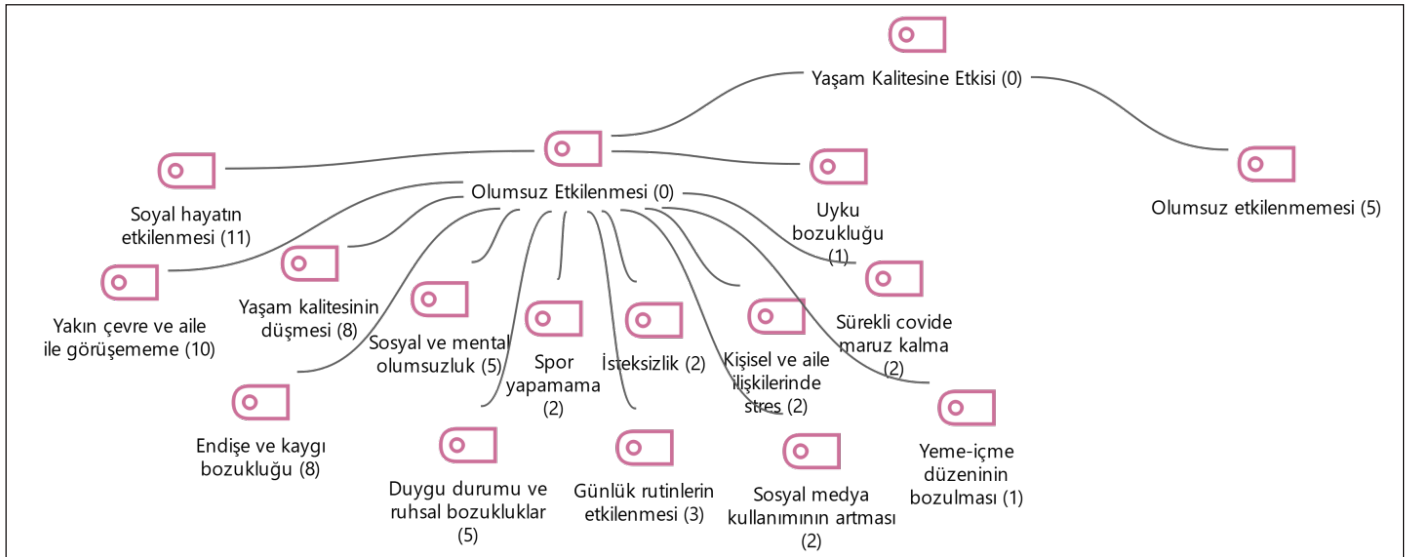
*K7: Yaşam kalitesine etkisi günlük rutinimi etkiledi ve bozdu. Devamlı eve kapanma durumu yüzünden ailede ve bizde stres olması durumu oldu.*

### Hastalığı Geçirenler ve Geçirmeyenlerin Performansı

Akademisyenlere, araştırma kapsamında "Sizce Covid hastalığını geçirenler ile geçirmeyenler arasında çalışma performansında bir fark oldu mu?" sorusu yöneltilmiştir ve soruya ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 7'de sunulmuştur.

Çalışmaya katılan akademisyenler covid hastalığını geçirenler ve geçirmeyenlerin çalışma performanslarına dair düşüncelerini gözlemleri ışığında cevaplarırken arasında çok fark olmadığını düşünenler, hastalığı geçirenlerde performans düşüklüğü, hastalık dönemini verimsiz geçirme, fiziksel ve psikolojik yıpranma, unutkanlık, motivasyon kaybı vb. etkiler oluştuğunu; hastalığı geçirmeyenlerde ise psikolojik yıpranma, korku, endişe gibi performansı etkileyen etkiler oluştuğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin örnek görüşleri şunlardır:

*K25: Benim kanaatimce, gözlemediğim kadarıyla Covid hastalığını geçirenlerde herhangi bir eksiklik olmadı. Belki hastalığın vermiş olduğu yorgunluk, yavaşlık sebebiyle olmuş olabilir ama daha sonrasında hemen toparlandılar.*



Şekil 6: Covid'in yaşam kalitesine etkisi.

K23: Bence asıl motivasyon kaybına sebep olan Covidin yoğunluğu ya da çok gündem de kalması oldu. Çünkü Covid hep gündem de olduğu için ister hasta olun ister olmayın onunla meşgul olmak zorunda kaldınız ve dolayısıyla hastalıktan çok Covidin gündem de olması ciddi anlamda etkiledi.

K20: Kesinlikle yani özellikle ağır geçiren kişilerde hani ölüm de varmış bu kadar çalışmaya ne gerek varmış, hayata bakış açısı değişiyor. Ben 20 gün evde kaldım 10 günde ciğerlere vurduktan sonra demek ki çalışmanın da pek şey yok diyorsun.

### Ortak Çalışma ve Disiplinler arası Çalışma

Akademisyenlere, araştırma kapsamında “Ortak çalışmalarınızın sıklığı ve disiplinler arası çalışmalarınızda bir farklılık oluştu mu?” sorusu yöneltilmiştir ve soruya ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 8’de sunulmuştur.

Salgın döneminin akademisyenlerin ortak ve disiplinler arası çalışmalarında 10 kişide artış, 4 kişide azalma olurken 13 kişi ise herhangi bir değişiklik olmadığını aynı şekilde devam ettiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin örnek görüşleri şunlardır:

K8: İş birliği, ben çok fazla akademisyen arkadaşla iş birliği yapıyorum. Bu iş birliği hem çok farklı bakış açısı geliştiriyor

hem de farklı konular, güncel konular takip etmeni sağlıyor. Ben de daha önce tek daha çok çalışıyordum. 2-3 kişilik takım arkadaşıyla ortak çalışma yapınca yayın sayısının da arttığını düşünüyorum.

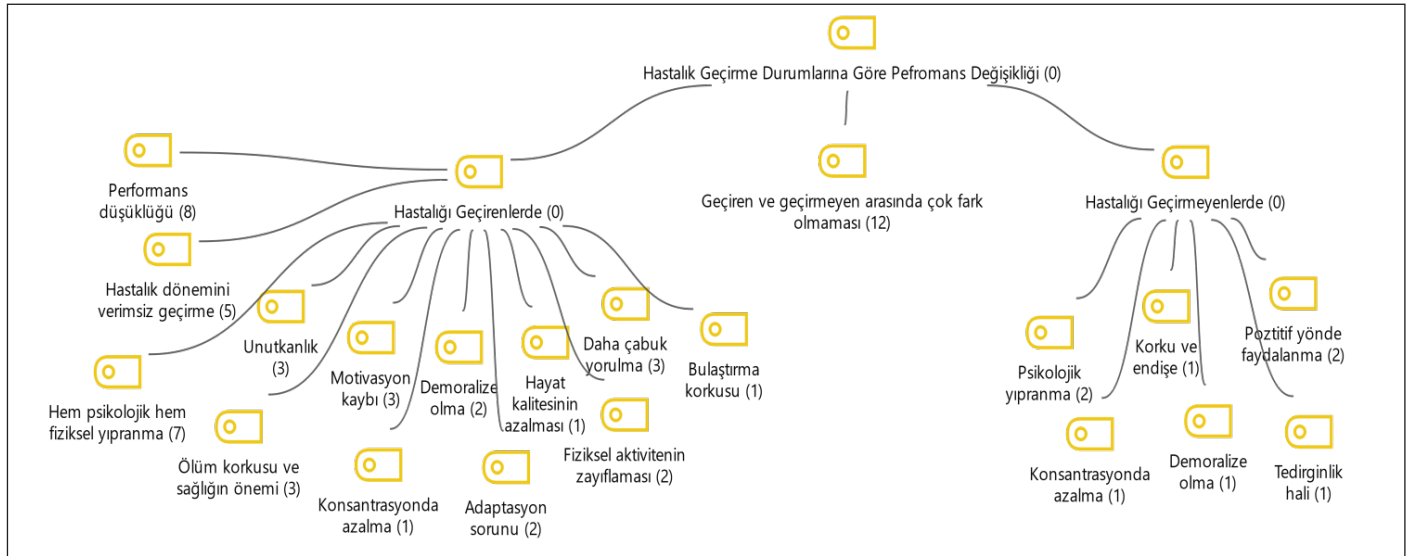
K26: Covid vesilesiyle birazcık daha dışarıya açıldık. Mesela ne yaptık, önceden veri toplama sıkıntısı yaşadık ya bu sefer başka ülkelerde veriye ulaşım bizdeki kadar sıkıntı olmadığı için mesele Katarla çalışmalar yaptık. Disiplinlerarası çalışmalar yaptık.

K21: Daha düştü. Bir araya sağlıklı bir şekilde gelemedik.

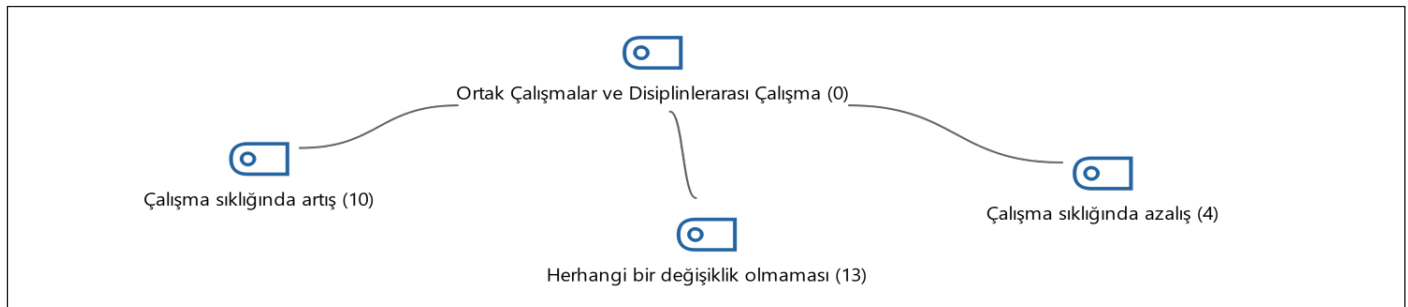
### Salgın Dönemi Uzaktan Eğitim

Akademisyenlere, araştırma kapsamında “Uzaktan eğitime geçilmesi sizleri nasıl etkiledi? Uzaktan eğitim öncesi ve dönemleri kendi akademik çıktılarınıza göre karşılaştırır mısınız? Artan dijital ortam kullanımının akademik performansınıza etkisi nasıl oldu?” sondaj soruları yöneltilmiştir. Uzaktan eğitime ilişkin katılımcı görüşlerinin dezavantajları Şekil 9, avantajları artan dijital ortamın etkisi ise Şekil 10’da sunulmuştur.

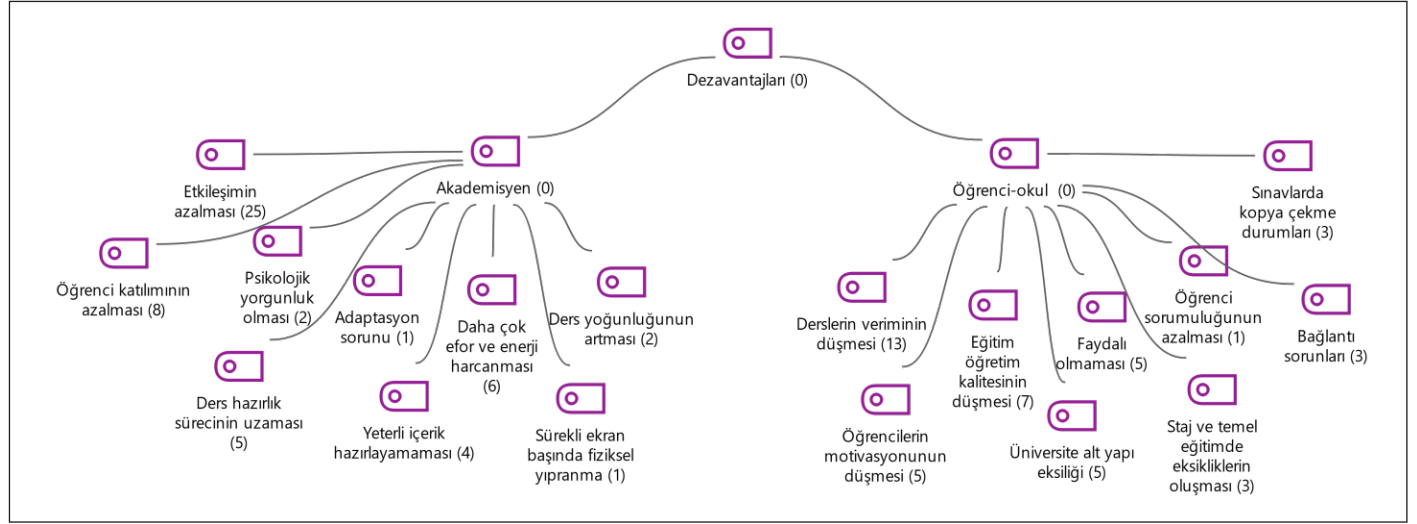
Salgın döneminde uzaktan eğitime geçilmesi ile ilgili akademisyenlere sorduğumuz sorularda, akademisyenler açısından; derslerdeki etkileşimin azalması, ders hazırlık sürecinin uzaması, daha çok efor ve enerji harcanması, öğrencilerin katılımının



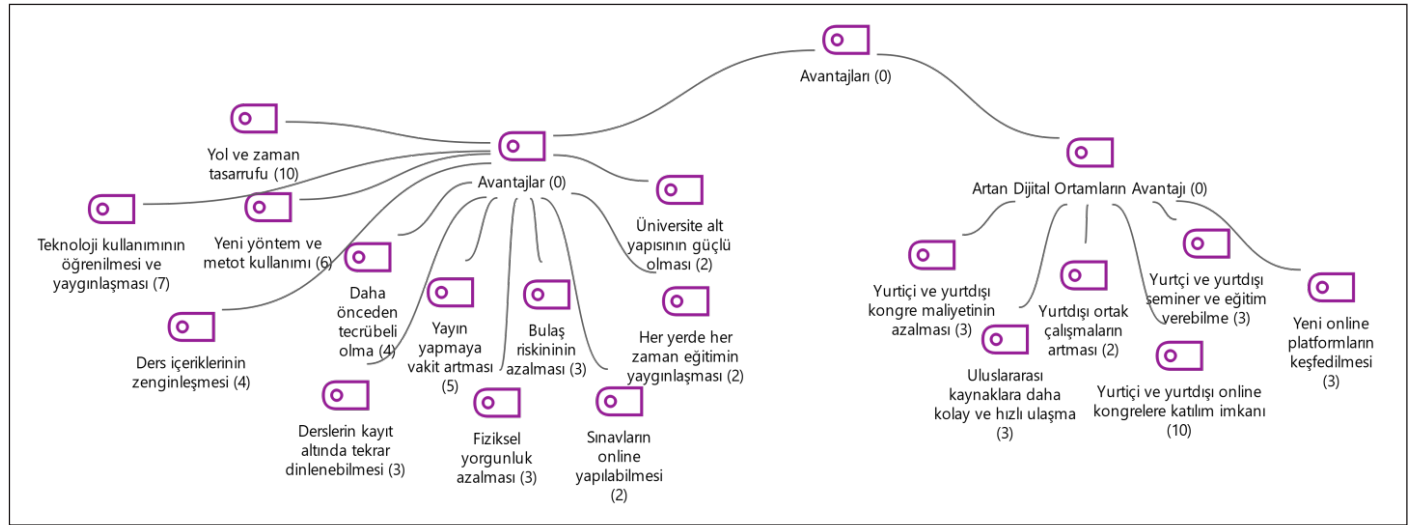
Şekil 7: Hastalık geçirme durumlarına göre performans.



Şekil 8: Ortak ve disiplinler arası çalışma.



Şekil 9: Uzaktan eğitimin dezavantajları.



Şekil 10: Uzaktan eğitimin avantajları.

azalması olurken öğrenci ve okul açısından; derslerin veriminin düşmesi, motivasyon düşüklüğü, temel eğitimlerde eksiklikler, alt yapı eksikliği gibi hususlar sayılmıştır. Katılımcıların bu bulguya ilişkin örnek görüşleri şunlardır:

**K1:** Yani uzaktan eğitimin çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Dolayısıyla ders vermeye ve öğrencilerle bir arada olma yönünde negatif etkisi oldu.

**K8:** Hem hoca olarak hem öğrenci olarak. Ya şöyle öğrenci ile etkileşim olmayınca tek yönlü bir şey oluyor sen çok iyi hazırlansan da etkileşim gerçekleşmeyince senin çalışman da boşa gidiyor. Öğrenci şeyi açıyor derse katılıyor. Soru soruyorsun cevap yok, bir şey hazırlarsan, ödev versen ödevi hazırlayan kişi var sadece derste.

**K2:** Tamam ben hoca olarak tecrübeliyim bunları artırdım ama geri bildirim alamadığımız için bu bizi psikolojik olarak da yor-

du. Diğer tarafta da hazırlıklarımız yordu. O yüzden bizim üretkenliğimiz noktasında okula geldiğimizden daha çok çalıştık diyebilirim açıkçası.

**K4:** Bazı dersleri yüz yüze yapamamanın eksikliğini hissettik. Çünkü tıpta biraz usta çırak gibidir bazı deneyimleri anlatmak lazım. Hasta üzerinde pratik yapmak lazım. 4-5-6. sınıflarda mesleki eğitim ve stajları verememek bizler açısından da öğrenciler açısından da sıkıntı oldu. Onlar hep yüzeysel kaldı.

Salgın döneminde uzaktan eğitime geçilmesi ile ilgili avantajlar yol ve zaman tasarrufu, teknoloji kullanımının yaygınlaşması, yeni yöntem ve metotların kullanımı ve ders içeriklerinin zenginleşmesi gibi ifadeler söylenmiştir. Akademisyenler için artan dijital ortam kullanımının avantajları ise yurtiçi ve yurtdışı kongrelere, eğitimlere katılabilme, kongre maliyetinin azalması, yeni platformların keşfedilmesi ifadeleri söylenmiştir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin örnek görüşleri şunlardır:

K22: Olumlu etkiledi çünkü İstanbul'da yaşıyorsun ve İstanbul'da trafik büyük bir sorun, trafik sorunu ortadan kalkınca daha fazla zaman ayırabildim. Derslerimi hep verdim, hiç aksatmadım hastalık süreci dışında hatta daha fazla ders yaptım.

K1: Yani eğitim öğretim tarafının kalitesi yönü ile negatif, ama oradan kalan zamanın akademik araştırmalara aktarılması yönü ile de pozitif etkisi oldu.

K10: Uygulamalı ders veren hocaları gördüğüm zaman mesela çok ciddi bir atış oldu benim gözlemlerim de o yönde, çünkü ders kayıt altına alınıyor, öğrenci sonradan yaptığı hamleleri görebiliyor. Ekranını hoca ile paylaşabiliyor, hoca anında müdahale edebiliyor, daha sonrasında yaptığı hataları tekrardan görebiliyor. Bence bilgisayar destekli uygulamalı alanlarda bir artışın olduğunu görmeye başladım.

K9: Çok güzel oldu çeşitli sertifika programları açıldı. Bu sertifika programlarına dahil olmak kolaylaştı. Çünkü çalışma saatlerimizden dolayı biz bu programlara dahil olamıyorduk. Gidemiyorduk. Ya uzakta oluyordu ya da orada bulunmamız gerekiyordu. Bu sebepten dolayı hem istediğim konferanslara kongrelere programlara bu şekilde uzaktan katılabilme imkânım oldu. Rusya'da bir kongre vardı mesela ona katılabilirdim.

### Salgın Dönemi Toplantılar

Akademisyenlere, araştırma kapsamında "Toplantıların sürelerinde ve verimliliğinde bir değişiklik yaşandı mı?" sorusu yöneltilmiştir. İlgili soruya ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 11'de sunulmuştur.

Salgın döneminde yapmış oldukları toplantılar ile ilgili akademisyenler avantaj olarak çevrimiçi, kısa ve verimli olması, yol ve zaman tasarrufu, herkesin katılma imkânı; dezavantaj olarak ise çok sık yapılması, mesai dışı toplantıların yapılması, etkileşim

olmaması ve sürelerin uzamasını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu bulguya ilişkin örnek görüşleri ise şunlardır:

K6: Siz o saati kendinize ayırdıysanız mesai saatleri içinde o toplantı yapılacak denebiliyor. Kaldı ki bu denmemesine rağmen mesai saatleri dışında da nasılsa evdesiniz diye toplantı çok fazla oldu.

K17: Toplantıyı yöneten kişinin pragmatik olmasına bağlı biraz o. Şu şu maddeler var bunları konuşalım. Ama bazı gereksiz uzatan hocalar var şu da konuşsun bu da söz hakkı alsın diye. Herkesin konuşması gerekmiyor bence amaca hizmet eden toplantılar olmalı.

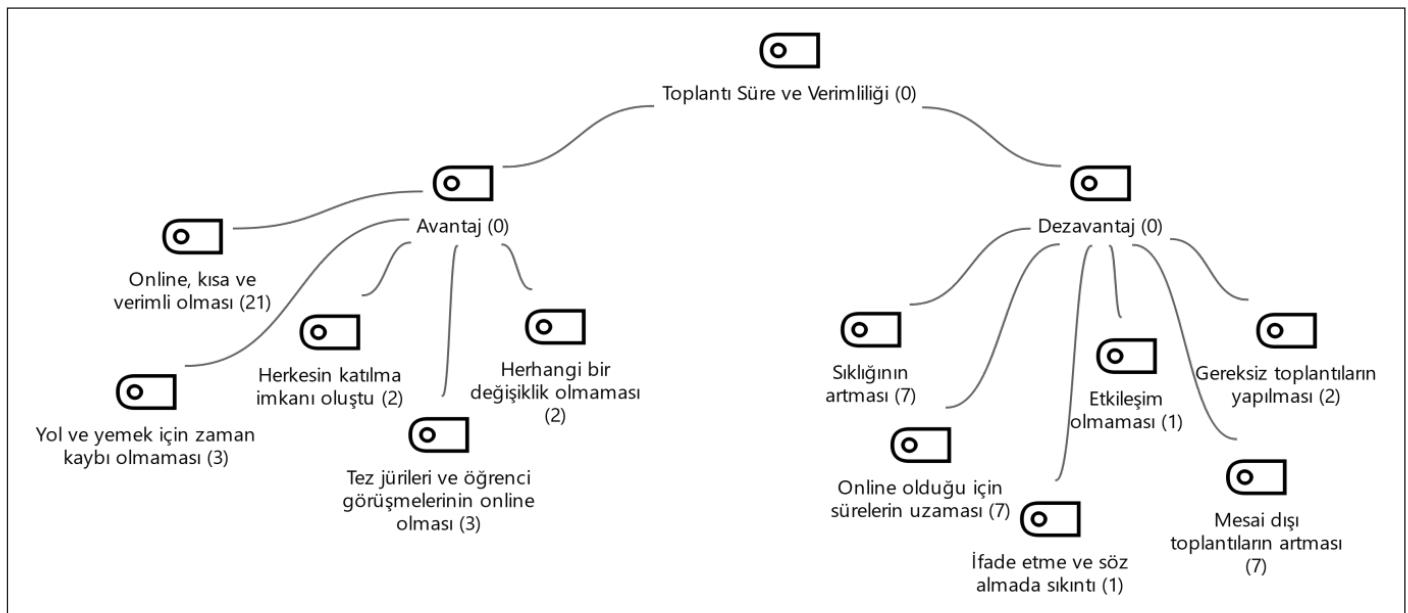
K18: Daha iyi oldu. Daha katılımlı, çabuk toplanılabilen daha amaca yönelik, zoomun 45 dk süresi vardı bir ara tak tak konuşuluyordu o açıdan avantaj oldu tabii ki. Ama dezavantajları da oldu.

K3: Yemek çay vs. gibi zamanlar olmadığı için daha kısa verimli oldu.

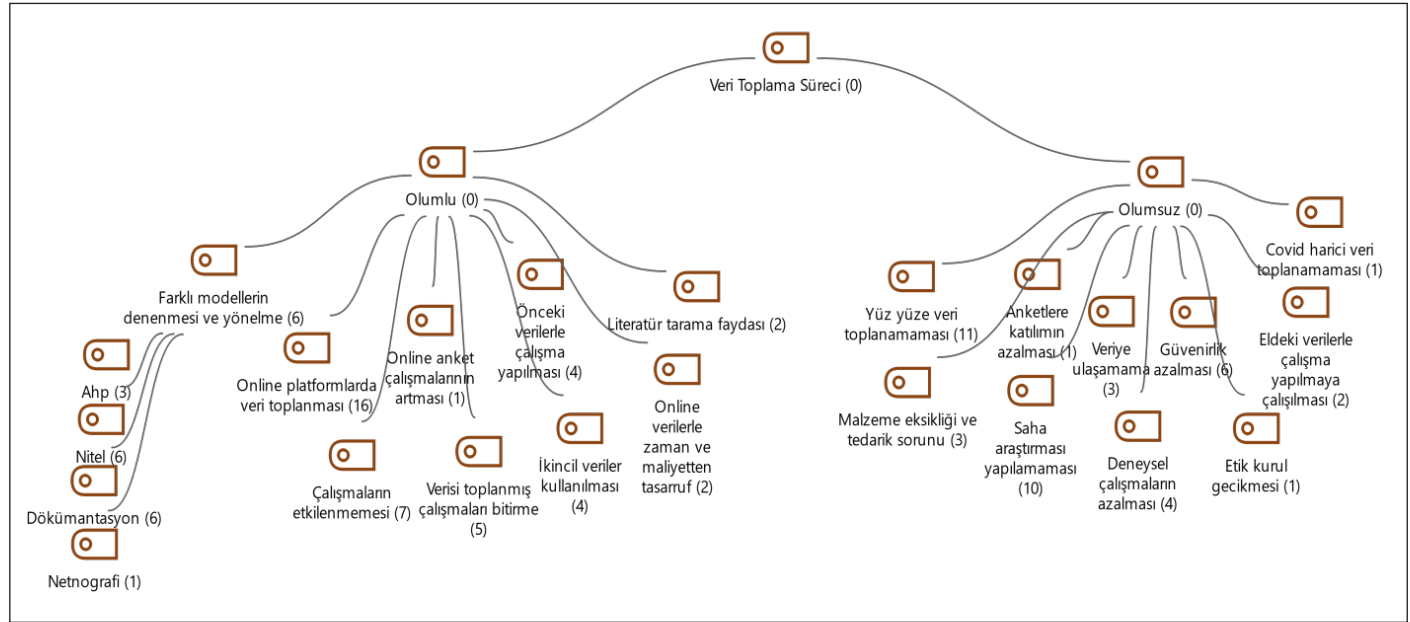
### Salgın Dönemi Veri Toplama ve Kaynaklar

Akademisyenlere, araştırma kapsamında "Salgın döneminde veri toplama sürecinde karşılaşılan güçlükler nelerdir? Saha çalışmalarında nasıl zorluklar yaşandı, siz neler yaşadınız? Kaynak ve ekipman tedarikinde sorun yaşadınız mı?" sondaj soruları yöneltilmiştir. İlgili soruya ilişkin görüşler Şekil 12 ve Şekil 13'te sunulmuştur.

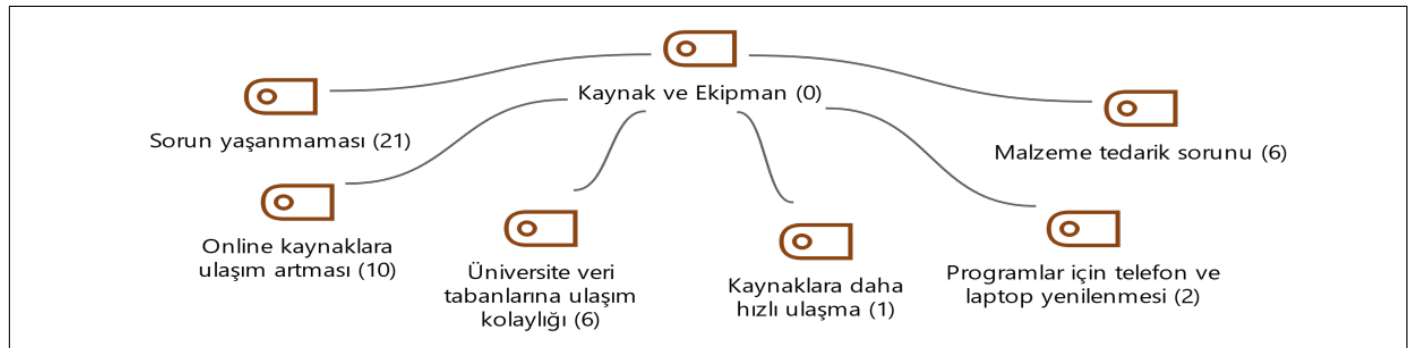
Çalışmaya katılan akademisyenlerin veri toplama süreci ile ilgili olumlu görüşleri; farklı modellerin denenmesi, online veri toplanması, ikincil veriler kullanılması, online anket çalışmalarının artması iken olumsuz görüşleri; yüz yüze veri toplanamaması, saha araştırmaları yapılamaması, deneysel çalışmaların azalması gibi ifadeler olmuştur. Katılımcıların bu bulguya ilişkin örnek görüşleri şunlardır:



Şekil 11: Toplantı süre ve verimliliği.



Şekil 12: Veri toplama süreci.



Şekil 13: Kaynak ve ekipman.

K21: Elimdeki verilerimi kullandım yeni deneysel çalışmalar yapamadım.

K6: Saha lab. araştırmaları yapmıyoruz. Veri toplama aşamasında da sıkıntı yaşamadık. Hatta bilakis internette daha çok vakit geçirdikleri için öğrenciler daha hızlı ulaşırlar hâle geldiler. Bizim verilerimiz zaten hep ikincil veri. Resmi kaynaklar tarafından açıklanan veriler.

K17: Ancak olan verileri değerlendirdik. Bir de ben veri toplama yöntemi olarak nitel tercih etmek istedim daha az kişi ile çalışabiliyor diye. Ahp gibi farklı yöntem denedik.

K25: Önceki veriler vardı onları tamamlayıp yayın açabildik. Şu an deney yapmaya yeni başladık. Nano teknoloji laboratuvarımız var orada üretim yapıyoruz. Ama pandemi sürecince bunu yapamadık.

Çalışmaya katılan akademisyenler kaynak ve ekipman tedariki ile ilgili sorun yaşamama, online kaynaklara ulaşımın artması ve malzeme tedarik sorunu ile ilgili ifadeler kullanmışlar.

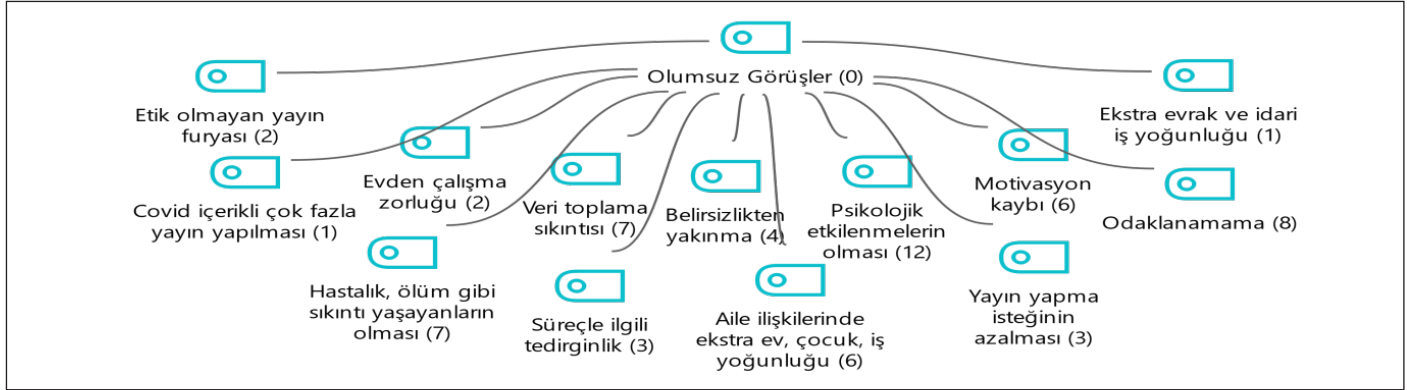
### Meslektaşların Yayın Yapmayla İlgili Görüşleri

Akademisyenlere, araştırma kapsamında “Meslektaşlarınızın salgın dönemi yayın yapma konusu ile ilgili paylaştıkları olumlu ve olumsuz düşünceler neler oldu?” sorusu yöneltilmiştir. İlgili soruya ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 14 ve Şekil 15’te sunulmuştur.

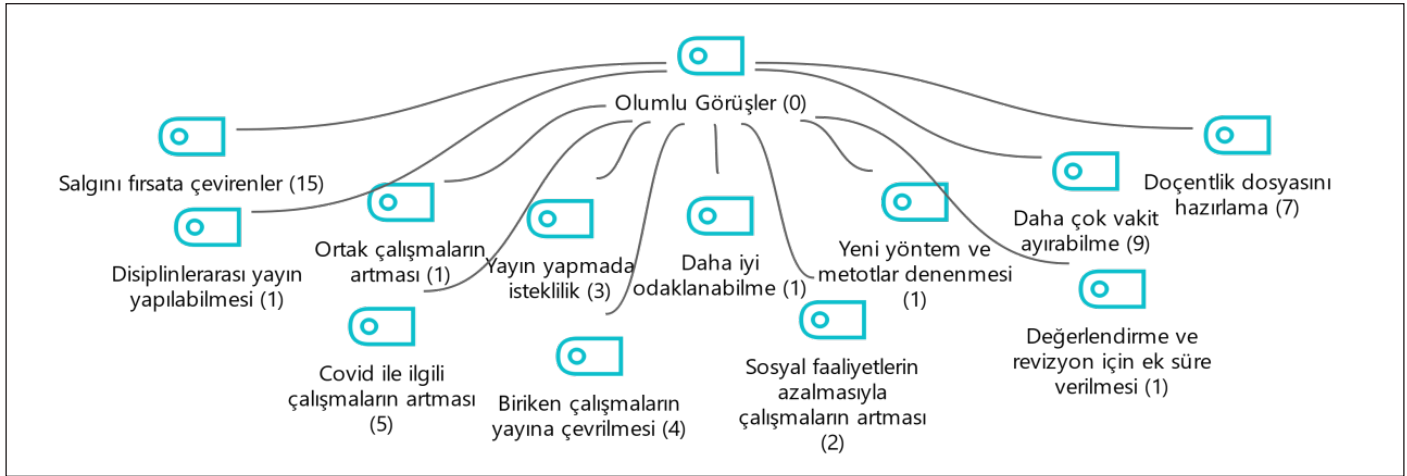
Salgın döneminde akademisyenler kendi aralarında ve camiada yayın yapma ile ilgili genel olarak olumsuz görüşleri; odaklanamama, aile ilişkilerinde ekstra ev iş, çocuk yoğunluğu, belirsizlikten yakınma, veri toplama sıkıntısı, motivasyon kaybı gibi ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcıların bu bulguya ilişkin örnek görüşleri ise şunlardır:

K22: Bu dönemde herkes bir kayıp yaşadı, psikolojik olarak etkilendi, herkesin kaybettiği bir yakını veya hastalıkla mücadele yani hastalık hep bir yakınımızda oldu, hastalığı ve ölüm korkusunu sürekli hissettik, bunlar önemliydi.

K16: O yüzden o biraz şartlara bağlı. Evdeki çocuk sayısı, eşin çalışma durumu, iş durumu, evde sürekli çalışan ve yoğun top-



Şekil 14: Yayın yapma olumsuz görüşler.



Şekil 15: Yayın yapma olumlu görüşler.

lantıları olan bir eş bile konsantreyi bozabilir. Evde bulunduğunuz süre boyunca ev işi bitmez mesela.

*K18: Bunlar falan bana çok şey sorgulattı. Arkadaşlarım falan depresiflik, anlamsızlık durumu yaşadılar, niye yayın yapayım ki diye düşünenler oldu.*

Salgın döneminde camiada ve meslektaşlar arasında yayın yapma ile ilgili olumlu ifadeler ise salgını fırsata çevirenler, daha çok vakit ayırabilme, doçentlik dosyası hazırlama, biriken çalışmalarını yayına çevirme, Covidle ilgili araştırmaların artması gibi ifadeler bulunmaktadır. Katılımcıların bu bulguya ilişkin örnek görüşleri ise şunlardır:

*K10: Ya olumlu olarak baktığımız var şu var bu dönemi verimli değerlendirmek isteyen akademisyenler var bu dönemde yayın yapayım vaktim var daha çok evdeyim, bu fırsata çevirme konusunda ciddi bir artış var.*

*K20: Olumlu yönleri de eve kapanınca biriken çalışmalarını yaptık.*

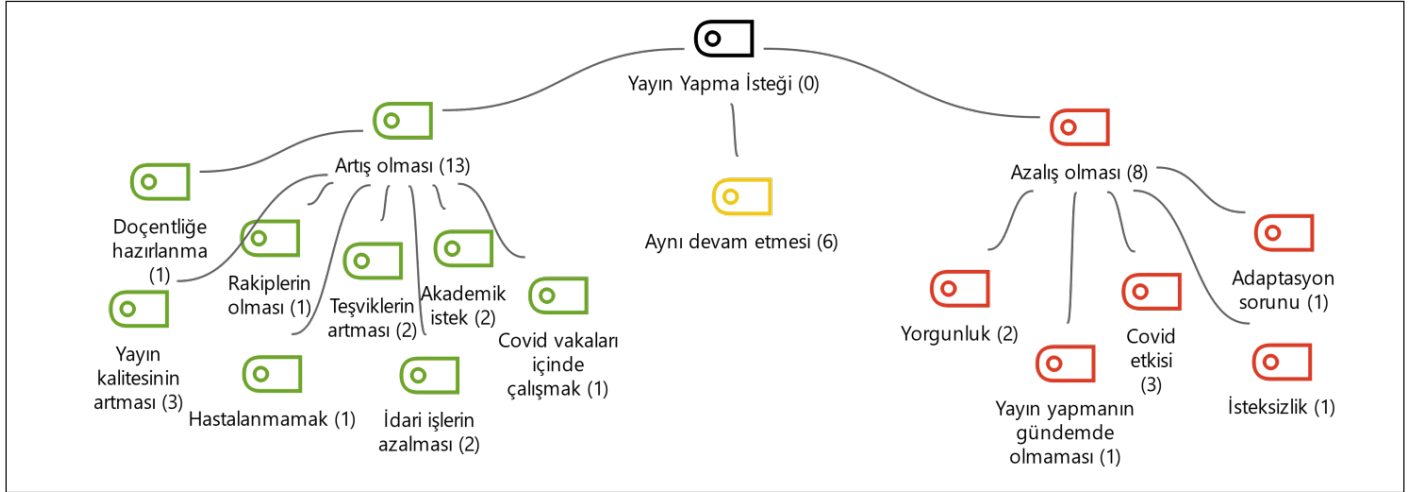
*K18: Kimin de buna rağmen yayın sayısında artış olurken tamam doçent olacağız biraz daha yayın sayısı için sıklıkla dişimizi bir amaca kitlenenler olurken, bu süreçte baş edemeyip depresif duygu durumu içinde kalan insanlarda oldu.*

### Covid Öncesi ve Dönemi Yayın Performansı

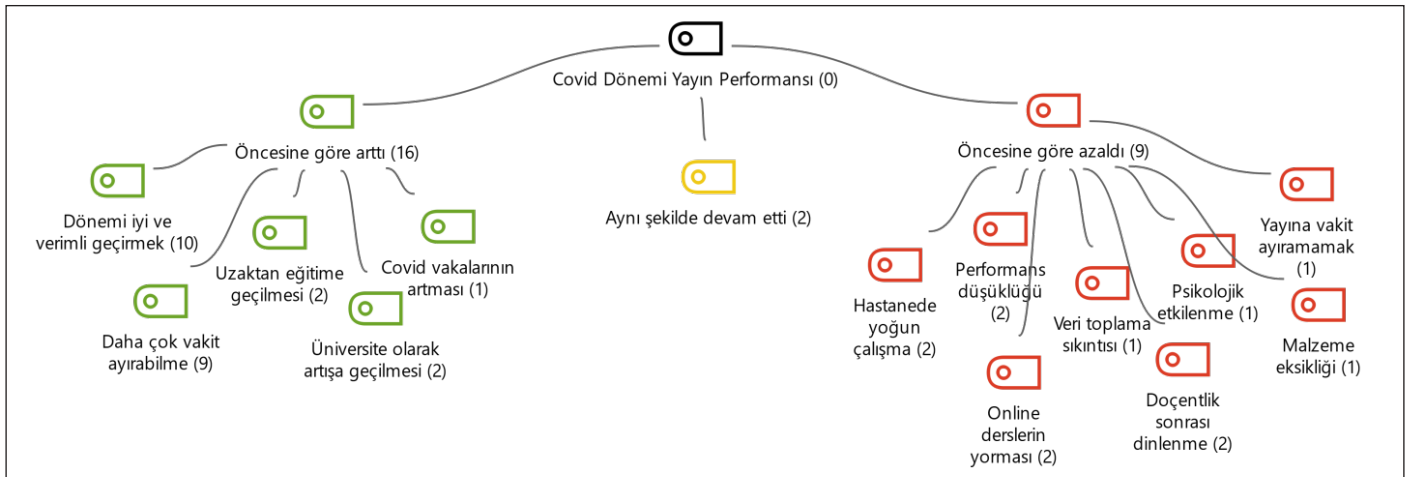
Akademisyenlere, araştırma kapsamında "Covid öncesi ve Covid dönemi yayınlarınızın sayısı nasıldı? Covidten sonra yayın yapma isteğiniz azaldı mı? Covid öncesi ve sonrası yayın performansınızda artış veya azalma oldu mu?" soruları yöneltilmiştir. İlgili sorulara ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 16 ve Şekil 17'de sunulmuştur.

Salgın döneminde akademisyenlerin yayın yapma isteği ile ilgili verdikleri cevaplardan 6 kişi yayın yapma isteğinin aynı devam ettiğini söylerken 13 kişinin yayın yapma isteğinde artış olduğunu 8 kişi ise azalma olduğunu ifade etmiştir. Artış olmasının sebebi doçentliğe hazırlanma, yayın kalitesinin artması rakiplerin olması, hastalanmamak, teşviklerin artması, idari işlerin azalması, akademik istek ve Covid vakaları içinde çalışmak olurlen azalma sebepleri yorgunluk, yayın yapmanın gündemde olmaması, Covid etkisi, isteksizlik ve adaptasyon sorunu olarak tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan 27 akademisyenin Covid dönemi yayın performansında 16 kişinin öncesine göre artış olurken 9 kişinin çalışmalarında azalma ve 2 kişi ise etkilenmeden aynı şekilde devam ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca Covid dönemi yayın sorusu



Şekil 16: Yayın yapma isteği.



Şekil 17: Covid dönemi yayın performansı.

ile ilgili bazı akademisyenlerden net bir cevap alınmadığı için katılımcıların bu bulguya ilişkin örnek görüşleri şunlardır:

**K2:** Covid dönemi yayınlarım azaldı. 1 Wos yayını, 2 Ulakbim, 1 kitap bölümü ve 1 bildiri yapabildim bu süreçte.

**K4:** Covid öncesi dönemden 5 yıl öncesinden beri idari görevlerden dolayı yayın yapmada bir miktar düşüş olmuştu. Ancak Covid döneminde çok fazla yayınlamıştım hasta verilerimizi paylaştık ve ortak çalışmalı 1 makalemiz yılın makalesi seçildi. Yayınlarımın hepsi SCI ve Wos'da yayınlanan makaleler. Bu son 2 yılda yayınlanan 35 civarı makalem oldu. 6 yurtiçi, 25-30 SCI dergiler.

**K5:** Pandemi döneminde doçent olduğum için öncesi yayınlarım baya fazlaydı. İndeks olarak da en düşük Ulakbim vardı diğer hepsi indekslerde taranan makaleler. 2019-2021 arası en az 10 yayınlam var. Kitap ve kitap bölümlerim var. En düşük indeks 2 tane Q2, 1 tane Scopus Q2, Wos var. 4-5 tane de Ulakbim var.

**K7:** Son 4-5 yıldır ciddi bir artış kaydettim. Özellikle Tr dizin çalışmalarım vardı ama Scopus, Wos gibi kaliteli yayınlara ağırlık vermeye başladım. Son 2 yılda toplam 11 çalışmam oldu.

**Wos 2, Springer 2 kitap bölümü, Scopus Q3 bir yayını, 2 Wosta kabul alan Q1, 2 tr dizin, 3 tr kitap bölümü yayınladım oldu.**

**K14:** Covid öncesi yılda ortalama 5-6 yayını yaparken 2021 yılında 16 makale yaptım. 7 uluslararası makale, 1 kitap, 3 kitap bölümü, 5 uluslararası tam bildiri yaptım 16 yayınlam oldu. Yüz yüze eğitimin olmaması avantaj oldu benim için tamamen yayına yöneldik.

**K19:** Covid dönemi 3-4 eric, 1 Scopus, 5-6 kitap bölümü, 1-2 Tr dizin çalışmam oldu. Covid dönemi genel olarak faydalı oldu bana. Evden çalıştığım için verimli bir yıl oldu benim için.

**K24:** Yılda çok fazla yayını yapan bir hekimim ben. Son 11 yılda yurt dışı 110 yayınlam var. Ama covid dönemi yılda 7-8'e düştü. Genel olarak veri de sıkıntı yaşadık yoksa hep istekliyiz çalışmaya yapmaya.

**K25:** Genelde bizim yayınlamımız uluslararası ilerliyor. Covid öncesi ve sonrası aynı devam etti. Covid dönemi konferans ayağımız biraz kesildi. Bu süreçte 2 tane Q4, 1 tane Q2, 1 TR dizin, 1 tane Q2 olmak üzere yayınlamımız çıktı. 2 tane de yolda geliyor.

Yayın yapma performansı ile ilgili genel olarak yayın kalitesinin artırılmak istenmesi ile ulusal ve uluslararası indekslerde taranan dergilere ilginin arttığı, kitap veya kitap bölümü yazım faaliyetlerinin arttığı görülmektedir. Yapılan görüşmeler esnasında; görüşme soruları dışında tespit edilen diğer görüşler aşağıda belirtilmiştir.

- Sağlık alanında çalışan akademisyenlerde yoğun iş temposundan kaynaklı psikolojik bunalım görülmesine rağmen hastanelerde çok fazla hasta ve Covid verisi olmasından dolayı hem ulusal hem uluslararası yayınlarda ciddi bir artış gözlemlenmiştir. Özellikle enfeksiyon alanında çalışan akademisyenlerin yayın performansının ortak çalışmalar ile çok fazla arttığı, ancak birincil yayınlarda azalma olduğu gözlenirken Covid dışı verilerle yapılan makalelerde hastalara ulaşamamadan dolayı azalma olmuştur. Özellikle onkoloji alanında risk grubu hastaların hastaneye gelememesinden kaynaklı verilere ulaşamamıştır.
- Sahaya inerek araştırma yapan veya çalışmalarını laboratuvarlarda deneyler ile yürütmek zorunda olan bazı bölümlerde ise (sinema televizyon, işletme, eczacılık, veterinerlik, tıp, mühendislik, muhasebe) malzeme ve ekipman tedarikinden kaynaklı bazı sorunlar yaşanmıştır. Ancak böyle sorunlar olmasına rağmen farklı yöntem ve analizlerle, evde daha iyi odaklanarak ve salgını fırsata çevirerek çalışmalarına devam eden ve hatta daha da artıran akademisyenler olmuştur.
- Hastalığı geçiren veya çok ağır geçirenlerde de sağlık alanı dışında tekrardan normal hayata dönerken çalışmalara genel olarak devam edildiği gözlemlenmiştir. Ancak bu dönemde sosyalliğin azalmasından ve genel psikolojik iyi oluşun düşüşünden kaynaklı odaklanamayan ve çalışma performansında düşüş olan akademisyenlerde olmuştur.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın önemi ışığında, elde edilen bulgular alanyazın ve yazar yorumları ile tartışılmalıdır. Salgınlar insanların yaşamlarını tehdit etmenin yanı sıra bireylerin hayat kalitesini bozan, fizyolojik etkiler bırakan ve hatta psikolojilerini etkileyen, toplumu yıpratıcı rahatsızlıklardır. Bu psikolojik rahatsızlıklarda çalışanların yaşam kalitesini bozmaktadır. Akademisyenlikte doğası gereği akademik ve idari çalışmaların fiziksel alanlar ile sınırlı kalmadığı ve farklı mekânlarda da sürdürülebilecek bir meslektir. Sprang ve Silman (2013), salgının kişilerde “akademik motivasyonu” olumsuz etkilediğine ve öğrenme kaybına yol açtığını belirtmiştir. COVID-19 salgınıyla beraber üniversitelerin de uzaktan eğitime geçilmesi ile akademisyenlerde çalışmalarına evden devam etmek zorunda kalmıştır. Akademisyenlerin çalışma şekilleri önemli ölçüde etkilenmiş ve yayın yapma faaliyetlerine evden devam etmişlerdir. Bu araştırmanın temel amacı ise COVID-19 salgın dönemiyle iş-yaşam düzenleri değişen, kapanma dönemlerinde evde kalan veya sahada olan akademisyenler ile görüşme sağlayarak bu dönemde akademik motivasyonları ve yayın yapma performansları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çeşitli bilim dallarından oluşan 27 akademisyen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek temalar ve kodlar oluş-

turulmuştur: (1) Covid hastalığını geçiren ve geçirmeyenler, (2) Salgın dönemi çalışma performansı ve motivasyon, (3) Salgın dönemi yaşam kalitesi, (4) Hastalığı geçiren ve geçirmeyenlerin performansı, (5) Ortak ve disiplinler arası çalışma, (6) Salgın dönemi uzaktan eğitim, (7) Salgın dönemi toplantılar, (8) Salgın dönemi veri toplama ve kaynaklar, (9) Meslektaşların yayın yapma görüşleri, (10) Covid öncesi ve dönemi yayın performansı olmak üzere 10 tema çıkarılmıştır.

Araştırma bulgularına göre çalışmaya katılan 27 akademisyenden; 15 kişi hastalığı geçirmemiş, 12 kişi hastalığı geçirmiştir. Hastalığı geçiren 2 kişi herhangi bir etki bırakmadığını ve aynı şekilde hayata devam ettiklerini söylerken 10 kişide ise sağlığın kıymetinin anlaşılması, yorgunluk, psikolojik ve fiziksel yan etkiler, umutsuzluk, mutsuzluk, işlere devam edememe, tedirginlik ve endişe, sürekli uyuma isteği, emekli olmak isteme gibi çeşitli etkiler görülmüştür. Özellikle hastalığı ağır geçiren akademisyenlerde ciddi olarak hem psikolojik hem fiziksel yıpranmalar ve sürekli bir yorgunluk hâli olduğu tespit edilmiştir. Çalıkoğlu ve Gümüş (2020) de salgının fiziksel etkileri dışında ruhsal olumsuz sonuçlarının fark edilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularına göre salgın dönemi çocuklarla daha fazla ilgilenme, çalışma yoğunluğunun artması, sağlıkçılarda özellikle enfeksiyon bölümündekilerde hastanede nöbetlerin artması, sürekli çevrimiçi derslerin olması, ev-iş düzeninin karışması, yayın yapma isteğinde azalma, evde çalışma ortamının olmaması, kapanma dönemi laboratuvara gidememe, idari evrak işlerinin artması, çalışma grubuna ulaşamama, deney malzemesi tedarik sorunu, motivasyon düşüklüğü gibi etkiler çalışma performansını olumsuz olarak etkilemiştir. Salgın dönemi çalışma performansına pozitif etkisi olan etkenler ise çalışma performansının artması, sosyalliğin azalmasını avantaja çevirebilme, öğrencilere daha çok vakit ayırabilme ve evde konfor ortamında daha iyi odaklanarak verimli çalışmalar yapabilmektir. Pandeminin ilk zamanlarında çıkan belirsizlikler, iş yaşamının yerini sağlık odaklı bir yaşama bırakmıştır (Güven, 2021). Kutlutürk ve Yıkılmaz (2021) ise araştırmasında iş stresi artan akademisyenlerin, performansı ve üretkenliğinin azaldığını, motivasyonlarının düştüğünü, depresyona ve tükenmişliğe neden olabileceğine ulaşmıştır.

Motivasyon bireyi bir amacı gerçekleştirmeye bilinçli olarak yönelten güdüdür (Başaran, 2008). Zhang (2014), akademisyenlerin mesleki motivasyonlarının, çalışma koşulları, ödüllendirme ve terfi gibi unsurlara göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmektedir. Salgın döneminde akademisyenlerin motive eden ve motivasyonunu düşüren etkiler olmuştur. Motivasyonu olumlu etkileyen; daha fazla yayın yapma, aile ile daha fazla vakit geçirebilme, konfor alanında çalışma, doçentlik sınavı için dosya hazırlamaya odaklanma, elde biriken yapılamayan çalışmaların bitirilmesi, herhangi bir sağlık problemi yaşanmaması, derslerin online olması, Covidle mücadelede ülkede bir güven oluşturulması ve üniversitenin yayın teşviklerini arttırmasıdır. Olumsuz olarak demotive eden olaylar ise sosyal hayatta izolasyon, ev-iş dengesinin karışması, ilk dönem oluşan belirsizlik ve tedirginlik, verimsiz zaman geçirme, psikolojik olarak etkilenme, odaklanma güçlüğü, ölüm korkusu, aileye vakit ayıra-



mama, akademik verimin azalması, iş ortamından uzak kalmak, tatil yapamamak, sağlıklı akademisyenlerin kapanma dönemi yaşamayıp sürekli hastanede olması ve virüs taşıma potansiyelleri yüksek olduğu için toplumsal bir dışlanma ile yüz yüze kalan birkaç akademisyen olmuştur. Akademisyenlerin mesleki açıdan motive olmaları özellikle de araştırma faaliyetlerine uygun alt yapının oluşturulması ile ilgilidir (Bahar & Özbozkurt, 2020).

Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre kalitenin düşmesi, yakın çevre ve aileyle görüşememe, endişe ve kaygı bozukluğu, sosyal ve mental olumsuzluk, duygu durumlarında bozukluklar, spor yapamama, isteksizlik, günlük rutinlerin etkilenmesi, aile içi ve kişiler arasında stres, uyku bozukluğu, yeme içme düzeninin bozulması ve sürekli Covide maruz kalma durumları gibi olumsuz etkiler olmuştur. Güven (2021) çalışmasında, pandeminin iş yaşam kalitesini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Erkal'a (2021) göre ise akademisyenler pandeminin yarattığı sorunlardan duygusal ve psikolojik olarak etkilenmektedir.

Akademisyenlere sorulan sizce Covid geçiren ve geçirmeyen arasında fark oldu mu? Sorusuna arasında çok fark olmadığını söyleyenler olurken; hastalığı geçirenlerde daha kötü durumların olduğunu ifade edenler olmuştur. Hastalığı geçirenlerde performans düşüklüğü, hastalık dönemini verimsiz geçirme, yıpranma, unutkanlık, motivasyon kaybı, adaptasyon sorunu, fiziksel aktivitelerin zayıflaması, bulaştırma korkusu ve daha çabuk yorulma olduğu ifade edilirken bazı akademisyenler geçirmeyenlerde de psikolojik yıpranma, konsantrasyonda azalma, demoralize olma, tedirginlik gibi olumsuz belirtiler olurken hastalığı geçirmeyen ve salgını fırsata çeviren de çok kişi olmuştur.

Salgın dönemi uzaktan eğitime geçilmesi tüm dünyadaki öğrencileri etkilemiştir. Uzaktan eğitimin akademisyenler açısından dezavantajları derslerde etkileşimin azalması, öğrenci katılımının azalması, psikolojik yorgunluk, ders hazırlık sürecinin uzaması, yeterli içerik hazırlanamaması, daha çok efor ve enerji harcanması, sürekli ekran başında fiziksel yorgunluk ve ders yoğunluğunun artması olduğunu söylemişlerdir. Öğrenci ve okul açısından dezavantajları ise ders veriminin düşmesi, motivasyon kaybı, kalitenin düşmesi, üniversite alt yapı eksikliği, staj ve temel eğitimlerde eksiklikler, bağlantı sorunları, sınava kopya çekme durumları ve öğrencilerin sorumluluğunun azalmasını söylemişlerdir. Kürtüncü ve Kurt (2020) ise uzaktan eğitimde teknik problemlere değinmiştir. Çalışma sonucunda derslere aktif katılım olmaması, derslerin verimsiz olmasına ulaşmıştır. Yağan (2021) de araştırmasında öğrencilerin yüz yüze eğitimi tercih ettiğine ulaşmıştır. Bangladeş'te 35 üniversite uzaktan eğitimi etkileşimin zayıf kalmasından dolayı tercih etmemiştir (Rahman et al., 2020). Esiroğlu (2021) ise eğitime devam edemeyen ve aksatan öğrenci oranının artış gösterdiğini açıklamıştır.

Uzaktan eğitime geçilmesinde oluşan avantajlar ise yol-zaman tasarrufu, teknoloji kullanımının yaygınlaşması, ders içeriklerinin zenginleşmesi, yayın yapmaya vakit artması, fiziksel yorgunluğun azalması, bulaş riskinin azalması sınavların online yapılması, her yerde her zaman eğitim anlayışının yaygınlaş-

ması olarak ifade edilmiştir. Genç ve Gümrükçüoğlu (2020) araştırmasında zamandan ve mekândan bağımsız olma, zaman tasarrufu sağlama ve dersi tekrar dinlemenin uzaktan eğitimde avantajı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gonzalez vd. (2020), İspanya'da salgın dönemi uzaktan eğitimin motivasyonu olumsuz etkilemediği bildirilmiştir. Ayrıca artan dijital ortamlar ile yurtiçi ve yurtdışı eğitimlere katılabilme veya ders verebilme, uluslararası kaynaklara daha hızlı ulaşma, kongrelerin online olduğu için maliyetinin azalması ve yeni platformların keşfedilmesi gibi avantajlar sağlanmıştır. Altınpulluk (2021) ise çalışmasında hem öğretim üyelerinin hem de öğrencilerin teknolojik okuryazarlık bakımından geliştiğini söylemiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise, toplantıların süre ve verimliliğinin avantajları ve dezavantajlarıdır. Avantajları toplantıların çevrimiçi, kısa ve verimli olması, herkesin katılma imkânı olması, tez jürileri ve öğrenci görüşmelerinin çevrimiçi platformda daha hızlı ve pratik yapılması ve yol-yemek için zaman kaybının olması olarak sıralanırken dezavantajları sıklığının artması, sürelerin uzaması, ifade etme ve söz almada sıkıntı oluşması, gereksiz toplantıların yapılması ve mesai dışı toplantı sayılarının artması söylenmiştir.

Araştırmalarda önemli bir basamağı oluşturan veri toplama sürecinde yaşanan olumsuzluklar yüz yüze veri toplanamaması, saha araştırmaları yapılamaması, deneysel çalışmaların azalması, anketlere katılımın azalması, güvenilirliğin azalması, etik kurul izinlerinin gecikmesi, Covid harici veri toplanamaması ve malzeme tedarik sorunu olmuştur. Veri toplama sürecine katkı sağlayan olumlu ifadeler ise farklı modellerin denenmesi, çevrimiçi veri toplanması, ikincil veriler kullanılması, online anket çalışmalarının artması, verisi toplanmış çalışmaları bitirme, ikincil verilerin kullanılması ve çevrimiçi verilerde zaman ve maliyetten tasarruf sağlanması olmuştur. Kaynak ve ekipman ile ilgili de çevrimiçi kaynaklar ve veri tabanlarına ulaşım kolaylaştığı için sorun yaşamayanlar ağırlıkta olurken bazı bilim dallarında malzeme tedarik sorunu yaşanmıştır.

Yayın yapma konusu ile ilgili genel olumlu ve olumsuz fikirlerle ulaşabilmek için meslektaşlar arasında konuşulan olumlu düşünceler; daha iyi odaklanabilme, sosyal faaliyetlerin azalmasıyla çalışmaların artması, değerlendirme ve revizyon için ek süre verilmesi, yeni yöntemlerin denenmesi, biriken çalışmaların yayına çevrilmesi, daha çok vakit ayırabilme, ortak çalışmaların artması, doçentlik dosyasını hazırlama, pek çok alandan yayın yapılabilmesi, yayın yapma yarışı, Covid ile ilgili çalışmaların artması ve salgını fırsata çevirenler olmuştur. Yayın yapma ile ilgili olumsuz görüşler ise etik olmayan yayın furçası, Covid ile ilgili çok fazla yayın yapılması, evden çalışma zorluğu, hastalık, ölüm gibi sıkıntıların yaşanması, veri toplama sıkıntısı, süreçle ilgili tedirginlik, belirsizlikten yakınma, aile ilişkilerinde ekstra ev, iş, çocuk ile uğraşma, yayın yapma isteğinin azalması, odaklanamama, motivasyon kaybı ve ekstra evrak iş yoğunluğu olmuştur.

Covid öncesi ve Covid dönemi yayın performansı ile ilgili öncelikle yayın yapma isteği durumuna bakılmıştır. 13 kişi yayın yapma isteğinde artış olduğunu söylerken 8 kişide azalma ve 6 kişinin yayın yapma isteği aynı şekilde değişmemiştir. Artış

olduğu söyleyenlerin sebepleri doçentliğe hazırlanma, yayın kalitesinde artışa gitme, hastalanmamak, idari işlerin azalması, Covid vakası içinde çalışmak ve akademik isteğin olmasıdır. Yayın yapma isteğinde azalma olduğunu söyleyen akademisyenlerde ise yorgunluk, yayın yapma gündeminde olmaması, Covidin etkisi, isteksizlik ve adaptasyon sorunu olmuştur.

Salgın dönemi yayın performansını 16 akademisyen öncesine göre artırırken, 9 kişinin öncesine göre azalmış ve 2 kişinin performansı aynı şekilde devam etmiştir. Artış sebepleri dönemi iyi ve verimli geçirme, daha çok vakit ayırabilme, uzaktan eğitime geçilmesi, üniversite olarak bir yayın artışına geçilmesi ve Covid vakalarının artması ile sağlıkçılarda biriken verilerden kaynaklı yayın yapma performansı artmıştır. Azaldığını ifade edenlerin sebebi ise sağlıkçılarda hastanede yoğun çalışma, performans düşüklüğü, çevrimiçi derslerin yorması, veri toplama sıkıntısı, doçentlik sonrası dinlenme, psikolojik etkilenme, malzeme eksikliği ve yayına vakit ayıramamak olmuştur. Yayın yapma isteği ile performans arasında farklı görüşlerin olma sebebi ise bazı akademisyenlerde istek azalsa bile yayınlarının arttığı ve çalışmaya devam ettiğini söyleyenlerin olmasıdır. Birkaç hoca ise yayın yapma isteğinde bir artış veya azalma olmayıp öncesi ile aynı şekilde devam ettiğini ifade etmiştir. Erkal (2021) akademisyenlerin salgın döneminde duygusal olarak tükenmelerinin kişisel başarılarını düşürmediğini açıklamıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; COVID-19 ile teknoloji hayatımızın her alanında etkin ve yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. Akademisyenler;

- Hem kendi akademik gelişimleri hem de öğrencilere faydalı olabilmek amacıyla teknoloji kullanımı ile ilgili gerek derslerde gerekse yayın yapma sürecinde farklı ve yenilikçi uygulamalar geliştirmelidir.
- Yayın yapma ve veri toplama süreci ile ilgili farklı yöntemleri geliştirerek yaygınlaştırmalıdır.
- Hem ulusal hem uluslararası bilim dünyasına daha faydalı olabilmek için uluslararası yayın performansı ve kalitesini artırmaları gerekmektedir.

Ayrıca üniversitelerde de akademisyenlerin yayın performansı ve motivasyonunu yükseltecek yenilikçi ve teşvik edici uygulamalar artırılmalıdır. Çalışma nitel araştırma olduğu için görüşülen kişi sayısı sınırlı tutulmuştur. Çalışmanın her üniversite bünyesindeki akademisyenlere veya genişletilerek daha fazla akademisyene uygulanması önerilmektedir.

### KAYNAKLAR

- Ak, M., & Gülmez, A. (2006). Türkiye'nin uluslararası yayın performansının analizi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(1), 22-49.
- Altınpulluk, H. (2021). Türkiye'deki öğretim üyelerinin COVID-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-89.

- Bahar, E., & Özbozkurt, O. B. (2020). Akademisyenlerin mesleki motivasyon düzeyinin demografik değişkenler bağlamında incelenmesi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(1), 575-598.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın Üretim Gücü*, BRC Baskı. Ankara.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Cresswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, çev.). İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (E. Karadağ, çev.). Nobel Yayıncılık.
- Çakmak Otluoğlu, K. Ö., Kurt Yılmaz, B., & Sürgevil Dalkılıç, O. (2021). Covid-19 döneminde akademisyen annelerin iş-yaşam deneyimlerini anlamak: nitel bir araştırma. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 13-52.
- Çalıköğü, A., & Gümüş, S. (2020). Yükseköğretimin geleceği: Covid-19'un öğretim, araştırma ve uluslararasılaşma konularındaki etkileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 249-259.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Erkal, E. A. (2021). Pandemi sürecinde akademisyenlerin tükenmişlik algısının belirlenmesi: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği. *Uluslararası Ekonomi Siyaset İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 4(4), 207-220.
- Ertekin, C. (2014). Bilimsel Araştırma ve bilimsel performans ölçümü. *Türk Nöroloji Dergisi*, 20, 32-36.
- Esiroğlu, A. (2021). COVID-19'un insani gelişime etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(1), 79-89.
- Genç, M. F., & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLoS one*, 15(10), e0239490.
- Gortner, H. F., Mahler, J., & Nicholson, J. B. (1984). *Organization theory: A public perspective*. Wadsworth Publishing Company.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.
- Günay, A. (2021). Short-term impact of covid-19 pandemic on the performance of global and turkish scientific publications. *Journal of Advanced Education Studies*, 3(2), 144-152.
- Güven, A. (2021). Covid 19 pandemisi sürecinin birinci yılında Türkiye'de akademisyenlerin iş yaşam kaliteleri üzerine bir değerlendirme. *Enderun Dergisi*, 5(1), 1-21.
- Hays, J. N. (2005). *Epidemics and pandemics: their impacts on human history*. Abc-clio.
- Karasözen, B. (2003). *Kurumsal Arşivler. Elektronik Gelişmeler Işığında Araştırma Kütüphaneleri Sempozyumu Bildirileri* (Edt.: Rukancı, F. ve ark.) içinde (ss.10-16). Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araşt. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (3), 262-288.
- Kutlutürk, S., & Yıkılmaz, İ. (2021). Covid-19 pandemisi uzaktan çalışma sürecinde akademisyenlerin iş stresi, tükenmişlik algısı ve kas iskelet sistemi ağrılarının incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 8(2), 297-313.
- Küçük, F. (2018). *Türkiye’de akademisyenlerin yayın yapma eğilimleri: yönetim ve strateji alanı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Murphy, M. P. A., (2020). COVID-19 and emergency e-Learning: Consequences of these curitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492- 505.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). New Jersey: PrenticeHall.
- Rahman, M. H. A., Uddin, M. S., & Dey, A. (2021). Investigating the mediating role of online learning motivation in the COVID-19 pandemic situation in Bangladesh. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6),1513-1527.
- Shamasunder, S., Holmes, S. M., Goronga, T., Carrasco, H., Katz, E., Frankfurter, R., & Keshavjee, S. (2020). COVID-19 reveals weak health systems by design: why we must re-make global health in this historic moment. *Global Public Health*, 15(7), 1083-1089.
- Sprang, G., & Silman, M. (2013) Post traumatic stres disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7, 105-110.
- Senses, Fikret (2004), “Üniversitelerimizde Başka Sorunlarda Var”, internet adresi: [http://www.Bagimsizsosyalbi-limciler.org/Yazilar\\_BSB/IktisatToplum28Ocak04-Senses.doc](http://www.Bagimsizsosyalbi-limciler.org/Yazilar_BSB/IktisatToplum28Ocak04-Senses.doc).
- TÜBA (2020). “Covid-19 Küresel Salgın Değerlendirme Raporu”, Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, TÜBA Raporları No: 34, ISBN: 978-605- 2249-43-7. <http://www.tuba.gov.tr/tr/yayinlar/suresiz-yayinlar/raporlar/tuba-covid-19-kuresel-salgin-degerlendirme-raporu-3>
- UNESCO (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snap shot of policy measures. Global Education Monitoring Reports. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- WHO HealthTopics, Coronavirus (2020). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus2019/advice-for-public>
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology* (9th ed.). New York: Pearson
- Yağan, S. A. (2021). Üniversite öğrencilerinin covid-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 147-174.
- Yavan, N. (2019). The international publication performance of geographers in Turkey (1945-2015): What has changed in the last 10 years (2005-2015)?. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 121-150.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, X. (2014). Factors that Motivate Academic Staff to Conduct Research and Influence Research Productivity in Chinese Project 211 Universities (Doctoral Dissertation, University of Canberra).

# Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Araştırma Sonuçlarını Klinik Uygulamalarda Kullanım Engelleri\*

## Barriers to Research Utilization in Clinical Practice of Nurses Working at a University Hospital\*

Esra Nur KOCAASLAN, Melahat AĞÜN KOSTAK, Serap ÜNSAR, Refiye ZAFER DİNÇKOL, Nuray ER

### ÖZ

**Amaç:** Bu çalışma, araştırma sonuçlarının klinik uygulamalara yansıtılmasındaki engeller ve etkileyen faktörleri belirlemek amacı ile yapıldı.

**Yöntem:** Tanımlayıcı-kesitsel tipteki araştırmanın örneklemini, bir üniversite hastanesinde çalışan 136 hemşire oluşturdu. Veriler, “Bilgi Formu” ve “Hemşirelik Araştırmalarından Yararlanmada Engeller Ölçeği” kullanılarak toplandı.

**Bulgular:** Hemşirelerin %86’sı kadın, yaş ortalaması 30,79±6,2 yıl ve %54,4’ünün lisans mezunu olduğu belirlendi. Hemşirelerin %48,5’inin yabancı dil bildiği, %53,7’sinin çalıştığı bölümü isteyerek seçtiği, %20,6’sının mesleki bir derneğe üye olduğu belirlendi. Hemşirelerin “Hemşirelik Araştırmalarından Yararlanmada Engeller Ölçeği” puan ortalaması 1.81±0.74 idi. Hemşirelerin, araştırma sonuçlarını kullanımı ile ilgili engellerinin; araştırmaları okumak için yeterli zaman olmaması (%65,4), hemşirelerin kendilerini uygulamaları değiştirmek için yeterli güce sahip görmemesi (%39,0), yeni fikirleri uygulamak için yeterli zaman olmaması (%38,2) ve araştırmaların genellikle yabancı bir dilde yayınlanması (%37,5) olduğu belirlendi. Hemşirelerin eğitim durumu, çalıştıkları bölümü isteyerek seçme, yabancı dil bilme ve bir mesleki derneğe üye olma durumları hemşirelik uygulamalarında araştırma sonuçlarını kullanma durumlarını etkiledi ( $p<0,05$ ).

**Sonuç:** Hemşirelerin araştırma sonuçlarını uygulamada kullanma ile ilgili engellerinin olduğu belirlendi. Hemşirelere güncel/kanıta dayalı araştırma sonuçlarını takip etme ve bu sonuçları klinik uygulamada kullanmaları konusunda, oryantasyon sürecinde ve hizmet içi eğitim programlarında farkındalık kazandırılması ve yöneticiler tarafından kurumsal desteğin sağlanması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Araştırma, Engeller, Hemşire

Kocaaslan EN., Ağün Kostak M., Ünsar S., Zafer Dinçkol R., & Er N., (2022). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin araştırma sonuçlarını klinik uygulamalarda kullanım engelleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(3), 537-544. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1096547>

\*Bu çalışma, 02-04 Eylül 2019 tarihlerinde Global Conference on Nursing Care Education Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur (Roma-ITALYA)

\*This study was presented as an oral presentation at the Global Conference on Nursing Care Education on 02-04 September 2019 (Rome-ITALY)

Esra Nur KOCAASLAN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7890-7302

Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü,  
Edirne, Türkiye

Trakya University, Faculty of Health Sciences, Nursing Department,  
Edirne, Turkey

esranurkocaaslan27@gmail.com

Melahat AĞÜN KOSTAK

ORCID ID: 0000-0003-0507-9638

Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü,  
Edirne, Türkiye

Trakya University, Faculty of Health Sciences, Nursing Department,  
Edirne, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 01.04.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 04.11.2022



Bu eser “Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0  
Uluslararası Lisansı” ile lisanslanmıştır.

Serap ÜNSAR

ORCID ID: 0000-0001-7723-8816

Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü,  
Edirne, Türkiye

Trakya University, Faculty of Health Sciences, Nursing Department,  
Edirne, Turkey

Refiye ZAFER DİNÇKOL

ORCID ID: 0000-0002-6868-8142

Trakya Üniversitesi, Sağlık Araştırma ve Uygulama Merkezi, Çocuk Klinikleri  
Koordinatör Hemşiresi, Edirne, Türkiye

Trakya University, Health Research and Application Center, Child Clinics  
Coordinator Nurse, Edirne, Turkey

Nuray ER

ORCID ID: 0000-0002-7266-5533

Trakya Üniversitesi, Sağlık Araştırma ve Uygulama Merkezi, Çocuk Hematoloji-  
Onkoloji Kliniği Hemşiresi, Edirne, Türkiye

Trakya University, Health Research and Application Center, Pediatric  
Hematology-Oncology Clinic Nurse, Edirne, Turkey

**ABSTRACT**

**Aim:** The purpose of this study was to determine the barriers and factors affecting the utilization of the research results in clinical practice.

**Method:** This descriptive cross-sectional study was done with the help of 136 nurses who worked at a university hospital and agreed to take part. The data was collected using the “Information Form” and the “Barriers to Research Utilization Scale”.

**Results:** It was determined that 86% of the nurses were female, the mean age was  $30.79 \pm 6.2$  years, and 54.4% were undergraduate students. It was determined that 48.5% of the nurses knew a foreign language, 53.7% voluntarily chose the department they worked in, and 20.6% were members of an occupational association. The mean score of the nurses’ “Barriers to Research Utilization Scale” was  $1.81 \pm 0.74$ . Nurses’ barriers to using research results were determined to be: not enough time to read research (65.4%), nurses not seeing themselves as having enough authority to change practices (39.0%), not having enough time to implement new ideas (38.2%), and research typically published in a foreign language (37.5%). Nurses’ educational status, choice of department, knowledge of a foreign language, and membership in an occupational association all influenced their use of research findings in nursing practice ( $p < 0,05$ ).

**Conclusion:** It was determined that nurses faced barriers to implementing research findings in practice. It is recommended that managers raise nurses’ awareness of following up-to-date or evidence-based research results and using these results in clinical practice during the orientation process and in-service training programs.

**Keywords:** Research, Barriers, Nurse

**GİRİŞ**

Son yıllarda sağlık hizmetlerindeki önemli gelişmelerden biri kanıta dayalı uygulamaların kullanımı ve geliştirilmesi olmuştur (Andrae, et al., 2016; Schafer & Welton 2018). Bu gelişmeler, hemşirelerin araştırma sonuçlarını bakıma aktarmalarını zorunlu kılmıştır (Thiel, et al., 2019). Kanıta dayalı hemşirelik (KDH), “hasta bakımına yönelik alınan kararlarda hastalara en iyi bakımın sunulabilmesi için deneyimlerin ve hasta tercihlerinin bilimsel yöntemlerle elde edilen kanıtların birleştirilerek hemşirelik bakımında kullanma yaklaşımı” olarak ifade edilmektedir (Orak et al., 2022). KDH günümüzde sağlık bakımında hastaların beklentilerini karşılama ve maliyeti azaltma yönüyle gittikçe önem kazanmaktadır (Yıldırım & Karadağ 2016). Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar, hemşirelerin araştırma sonuçlarını istendik düzeyde kullanmadığını, bakım uygulamalarına yansıtmadıklarını ve kanıta dayalı uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır (D’Sa & Varghese 2020; Hammad et al., 2020; Ferreira et al., 2021).

Bilimsel araştırmalar, tıbbi bakımın kalitesini ve maliyetini etkileyen etkili faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Hendricks & Coper 2017; Lindsey 2022). Ancak bakım kalitesinin artırılması ve maliyet etkili olması, bilimsel araştırma sonuçlarının klinik uygulamaya yansıtılması ile olasıdır (Al-Busaidi et al., 2019). Araştırma sonuçlarının klinik uygulamada kullanılması, hemşirelikte üretilen bilginin kullanılıp geliştirilmesini, bakımın maliyet etkili gerçekleşmesini, sağlık politikalarının oluşturulmasını, hemşirelerin mesleki otonomilerinin ve motivasyonlarının artırılmasını sağlar (Schaefer & Welton, 2018; Aljezawi et al., 2019). Hemşirelerin klinik uygulamalarda bilimsel araştırmaları kullanması; hemşirelik uygulamalarının güçlendirilmesi ve iyileştirilmesine katkıda bulunacak kritik bir yoldur (Hweidi et al., 2017). Ancak hemşirelerin, hastalarının bakımıyla ilgili karar almada hâlâ deneyimlerine, hekimlere ve akranlarına güvendikleri belirtilmektedir (Yoder et al., 2014). Yapılan bir çalışmada; hemşirelerin klinikte hastalarına bakım verirken,

%75.5’inin lisans eğitimi sırasında aldıkları bilgiyi kullandıkları, %26.1’inin kişisel deneyimlerini ve sadece %4.04’ünün araştırma sonuçlarını kullandığı belirlenmiştir (Yılmaz & Gürler 2017). Hemşirelik mesleğinin profesyonelleşmesi, hasta memnuniyetinin artırılması ve olumlu meslek imajının oluşması için kanıta dayalı uygulama oluşturmaya yönelik araştırmalar desteklenmeli, teşvik edilmeli ve hemşireler araştırma sonuçlarını kliniğe uygulama konusunda kendine güven duymalıdır (Thiel et al., 2019; Schaefer & Welton, 2018).

Literatürde, genel olarak hemşirelik uygulamalarında araştırma bulgularının kullanımı düşük düzeyde bulunmuştur (Hendricks et al., 2017; Al Khalaileh 2016). Türkiye’de yapılan bir çalışmada hemşirelerin araştırma sonuçlarının yararına inandıkları ancak araştırma sonuçlarının kliniğe uygulanabilir olmadığını düşündükleri belirlenmiştir (Platin, Yava et al., 2007). Yapılan çalışmaların sonuçları hemşirelerin, araştırma sonuçlarını klinikte uygulama engelleri; kaynaklara erişim eksikliği, araştırmaları okumak için zaman bulamaması, meslektaşları ile işbirliği eksikliği, bakım protokollerini değiştirme yetkisinin olmaması, yönetim desteğinin ve araştırma becerilerinin az olması veya hiç olmaması gibi durumların araştırma sonuçlarını klinik uygulamalara aktarmada engel olduğunu göstermektedir (Al Khalaileh 2016; Ortega 2016; Aljezawi et al., 2019). Hemşirelerin araştırma sonuçlarını kliniğe uygulamaları için öncelikle teorik bilgi ve uygulama arasındaki boşluğun ve buna neden olabilecek engellerin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda hemşirelerin algı, tutum ve uygulamaları incelenmeli ve klinik alanlarına özgü beceriler geliştirilmelidir (Douglas 2015). Bu araştırmanın, bilimsel araştırma sonuçlarının hemşirelik uygulamalarına aktarılmasını kolaylaştırması, araştırma sonuçlarının hemşirelik uygulamalarına yansıtılabilmesi konusunda çözüm yollarının üretilmesi ve hemşirelerin bu konuda cesaretlendirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışma, hemşirelerin araştırma sonuçlarını klinik uygulamalara yansıtılmasındaki engelleri ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla planlandı.

## Araştırma Soruları

1. Hemşirelerin araştırma sonuçlarının hemşirelik uygulamalarına yansıtılmasındaki engeller ne düzeydedir?
2. Hemşirelerin araştırma sonuçlarını hemşirelik uygulamalarına yansıtılmasını engelleyen faktörler nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Tipi

Bu araştırma tanımlayıcı ve kesitsel olarak gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu çalışmanın evrenini 01.04.2017-01.07.2017 tarihleri arasında Edirne İli Trakya Üniversitesi Sağlık Araştırma ve Uygulama Merkezinde çalışan hemşireler (N=320) oluşturdu. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş olup evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak veri toplama döneminde hemşirelerin yıllık izin veya doğum izninde olmaları veya anket cevaplarındaki eksikler nedeniyle çalışmaya dahil edilmedi. Anketi eksiksiz dolduran ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 136 hemşire (evrenin %44,59'unu oluşturmaktadır) çalışmaya dahil edildi.

### Veri Toplama Araçları

Veriler "Bilgi Formu" ve "Hemşirelik Araştırmalarından Yararlanmada Engeller Ölçeği (HAYEÖ)" ile toplandı.

### Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından literatür doğrultusunda geliştirildi (D'Sa, & Varghese 2020; Thiel, Ko & Turner, 2019; Platin, Yava et al., 2007). Form hemşirelerin sosyo-demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, gelir durumu, meslekte çalışma süresi, hastanede çalışılan birim, hastanede çalışılan birimden memnun olma durumu vb.) içeren 13 soru ve hemşirelerin araştırmalara ilişkin görüşleri ve araştırma sonuçlarını kullanmalarını etkileyebilecek faktörlere ilişkin (hemşirelik ile ilgili yayınları takip etme durumu, hemşirelik ile ilgili bilimsel etkinliğe katılma ve haberdar olma durumu, hemşirelik eğitimi sırasında bilimsel araştırma ile ilgili ders alma durumu, mesleki derneğe üye olma vb.) 10 soru olmak üzere toplam 23 sorudan oluştu.

### Hemşirelik Araştırmalarından Yararlanmada Engeller Ölçeği (HAYEÖ)

Hemşirelerin uygulamalarında araştırma sonuçlarını kullanmalarını engelleyen durumları belirlemek amacıyla Funk ve ark. tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin ülkemizde geçerlik ve güvenilirliği ise Yava ve arkadaşları (2007) tarafından yapılmıştır.

Hemşirenin özellikleri, araştırma becerileri ve farkındalıklarını içeren "hemşire" alt boyutu (8 madde), kurumun özellikleri, uygulama engelleri ve sınırlılıklarını içeren "uygulama" alt boyutu (8 madde), araştırmaların özellikleri ve kalitesini içeren "araştırma" alt boyutu (6 madde), iletişim özellikleri ve araştırma sonuçlarına ulaşımı içeren "sunum" alt boyutu (6 madde) olmak üzere toplam dört alt boyutu vardır. Ölçekte "Araştır-

madan elde edilen aşırı bilginin hemşireleri sıkması" maddesi toplam puanda yer almakta, ancak herhangi bir alt boyuta dahil edilmemektedir. Ölçek 29 maddeden oluşmakta ve her bir madde 0-4 arasında (0: Fikrim yok, 1: Hiç katılmıyorum, 2: Kısmen katılıyorum, 3: Oldukça katılıyorum, 4: Tamamen katılıyorum) puanlanmaktadır. Ölçeğin değerlendirme maddelere verilen yanıtların yüzdeleri ve puan ortalamaları üzerinden yapılmaktadır. Puan ortalamasının yüksekliği araştırma engeli algısının yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha katsayısı geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında 0,87 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach alpha değeri 0,94 olarak bulundu.

### Veri Toplama Yöntemi

Veriler araştırmacılar tarafından hemşirelerin çalıştıkları kliniklerde toplandı. Hemşirelere araştırmanın amacı açıklandı. Gönüllü hemşirelerin sözel onamları alındıktan sonra anket formu ve ölçek verildi. Hemşirelerin anket formu ve ölçeği doldurması yaklaşık 15 dakika sürdü.

### İstatistiksel Analiz

Araştırmanın verileri, lisanslı IBM SPSS 20 paket programı (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.) programında analiz edildi. Hemşirelerin sosyo-demografik özellikleri, araştırma sonuçlarını klinik uygulamalarda kullanım engellerine yönelik görüşleri sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma ile değerlendirildi. Normal dağılım, Shapiro-Wilk-W testi ile değerlendirildi. Hemşirelerin bazı sosyo-demografik özellikleri (yaş, çalışma yılı, çocuk sayısı vb.) ile HAYEÖ alt boyut puanları arasındaki ilişkiler ölçek puan ortalamalarının varyans homojenliği sonuçlarına göre non-parametrik testler kullanıldı. Tanımlayıcı özelliklerle ölçek skoru arasındaki ilişkiler Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi, Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi kullanıldı. İstatistiksel anlamlılık sınırı olarak  $p < 0,05$  değeri kabul edildi.

### Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma için Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Etik Kurulundan 29.03.2017 tarihli 06/18 karar nolu ve Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Başhekimliğinden yazılı izin alındı. Anket formları ve ölçek dağıtılmadan önce hemşirelere araştırmanın amacı açıklandı. Araştırmaya katılmaya gönüllü hemşirelere anket formları ve ölçeğe isim yazmamaları, elde edilen bilgilerin bilimsel amaçla kullanılacağı söylendi ve sözlü onamları alındı.

## BULGULAR

Çalışmaya katılan hemşirelerin yaş ortalaması  $30,79 \pm 6,2$ , mesleki deneyim yılı  $9,01 \pm 6,09$ , kurumdaki çalışma yılı  $7,21 \pm 5,75$ , çoğu (86,0%) kadın, %54,4'ü lisans mezunu idi. Hemşirelerin %41,9'unun cerrahi ve dahili kliniklerde çalıştığı, %53,7'sinin çalıştığı bölümü isteyerek seçtiği, %89'unun çalıştığı bölümden memnun oldukları ve %81'inin hemşirelik mesleğini isteyerek seçtikleri belirlendi (Tablo 1).

Hemşirelerin %48,5'inin yabancı dil bildiği, %43,4'ünün hemşirelikle ilgili yayınları takip ettiği, %50'sinin bilimsel etkinliklerden haberdar olduğu, %54,4'ünün bilimsel etkinliklere katıldığı ve %20,6'sının bir mesleki derneğe üye olduğu belirlendi (Tablo 2).

**Tablo 1:** Hemşirelerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri (n=136)

Özellikler	Ort ± SS	
Yaş	30,79±6,20 (min=19; max=47)	
Mesleki deneyim yılı	9,01±6,09 (min=1; max=28)	
Kurumdaki çalışma yılı	7,21±5,75 (min=1; max=25)	
<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kadın	117	86,0
Erkek	19	14,0
<b>Eğitim durumu</b>		
Sağlık meslek lisesi	16	11,8
Ön lisans	27	19,9
Lisans	74	54,4
Lisansüstü	19	14,0
<b>Çalışılan bölüm</b>		
Çocuk bölümü	33	24,3
Cerrahi bölümler	14	10,3
Dahili bölümler	43	31,6
Yetişkin yoğun bakımlar	24	17,6
Yetişkin acil	11	8,1
Ameliyathane	11	8,1
<b>Çalışılan bölümü isteyerek seçme durumu</b>		
Evet	73	53,7
Hayır	63	46,3
<b>Çalışılan bölümden memnun olma durumu</b>		
Evet	121	89,0
Hayır	15	11,0
<b>Mesleği isteyerek seçme durumu</b>		
Evet	111	81,6
Hayır	25	18,4

Ort ± SS: Ortalama± Standart sapma, Min: Minimum, Max: Maximum.

Hemşirelerin "HAYEÖ" toplam puan ortalamasının 1,81±0,74 olduğu, alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; "hemşire" puan ortalamasının 1,77±0,82, "uygulama" puan ortalamasının 2,18±0,85, "araştırma" puan ortalamasının 1,42±0,92 ve "sunum" puan ortalamasının 1,78±0,86 olduğu belirlendi (Tablo 3).

Hemşirelerin, araştırma sonuçlarını kullanımı ile ilgili engellere bakıldığında; araştırmaları okumak için yeterli zaman olmaması (%65,4), hemşirelerin kendilerini uygulamaları değiştirmek için yeterli güce sahip görmemesi (%39,0), yeni fikirleri uygulamak için yeterli zaman olmaması (%38,2), araştırmaların genellikle yabancı bir dilde yayınlanması (%37,5), araştırmalardan çok az menfaatleri olduğunu düşünmeleri, (%37,5), hemşirelik uygulamaları için yeterli imkân olmadığı (%36,8), araştırma yazılarına

**Tablo 2:** Hemşirelerin Bilimsel Etkinliklere Yönelik Özellikleri (n=136)

Özellikler	n	%
<b>Yabancı dil bilme durumu</b>		
Evet	66	48,5
Hayır	70	51,5
<b>Hemşirelikle ilgili yayınları takip etme durumu</b>		
Evet	59	43,4
Hayır	77	56,6
<b>Bilimsel etkinliklerden haberdar olma durumu</b>		
Evet	68	50
Hayır	68	50
<b>Bilimsel etkinliğe katılma durumu</b>		
Evet	74	54,4
Hayır	62	45,6
<b>Mesleki derneğe üye olma durumu</b>		
Evet	28	20,6
Hayır	108	79,4

**Tablo 3:** Hemşirelerin HAYEÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=136)

Ölçek ve Alt Boyutlar	Ort ± SS	Min- Max
<b>Hemşire</b>	1,77±0,82	0-4
<b>Uygulama</b>	2,18±0,85	1- 8,38
<b>Araştırma</b>	1,42±0,92	0-4
<b>Sunum</b>	1,78±0,86	0-3,83
<b>Ölçek Toplam</b>	1,81±0,74	10-125

HAYEÖ: Hemşirelik Araştırmalarından Yararlanmada Engeller Ölçeği, Ort ± SS: Ortalama± Standart sapma.

kolay ulaşamaları (%33,9), aynı konuda yapılmış araştırma makalelerinin tek bir yerde toplanmaması (%33,8), araştırma sonuçlarını tartışabilecek iş arkadaşlarının olmaması (%32,4) ve doktorların işbirliği içinde olmamasının (%31,6) araştırma sonuçlarının kullanımı ile ilgili engelleri olduğu belirlendi (Tablo 4).

Çalıştıkları bölümü isteyerek seçen hemşireler ile seçmeyen hemşireler arasında "uygulama" alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardı (p=0,020). Çalıştığı bölümü isteyerek seçen hemşirelerin seçmeyenlere göre "uygulama" puanları yüksekti (Tablo 5).

Yabancı dil bilen hemşireler ile bilmeyen hemşireler arasında "araştırma" alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardı (p=0,034). Yabancı dil bilen hemşirelerin "araştırma" alt boyut puan ortalamaları bilmeyenlere göre daha yüksek idi (Tablo 5).

Mesleki derneğe üye olan hemşireler ile olmayan hemşireler arasında "araştırma" ve "sunum" alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardı (p=0,025;

**Tablo 4:** Hemşirelerin Araştırma Sonuçlarını Kullanımında Algıladıkları Engellerin Dağılımı (n=136)

Ölçek ve Alt	Boyut Maddeleri	Engel Olarak Algılama Durumları	
		Ort ± SS	Tamamen/Oldukça Katılıyorum n (%)
Uygulama	İşyerinde araştırmaları okumak için yeterli zaman yoktur.	2,98±0,98	89 (65,4)
Uygulama	Hemşireler kendilerini, uygulamaları değiştirmek için yeterli güce sahip görmemektedir.	2,35±1,05	53 (39,0)
Uygulama	İş yerinde yeni fikirleri uygulamak için yeterli zaman yoktur.	2,26±1,08	52 (38,2)
Uygulama	Hemşirelik uygulamaları için yeterli imkân yoktur.	2,29±1,06	50 (36,8)
Uygulama	Uygulamalarda doktorlar işbirliği içinde değildir.	2,11±1,01	43 (31,6)
Sunum	Araştırmalar genellikle yabancı bir dilde yayınlanmaktadır.	2,18±1,19	51 (37,5)
Sunum	Araştırma yazılarına kolay ulaşılamamaktadır.	2,00±1,21	46 (33,9)
Sunum	Aynı konuda yapılmış araştırma makaleleri tek bir yerde toplanmış değildir.	1,94±1,36	46 (33,8)
Hemşire	Hemşireler araştırmalardan çok az menfaatleri olduğunu düşünmektedir.	2,10±1,32	51 (37,5)
Hemşire	Hemşireler araştırma sonuçlarını tartışabilecek iş arkadaşlarından yoksundur.	2,08±1,17	44 (32,4)

Ort ± SS: Ortalama±Standart sapma.

**Tablo 5:** Hemşirelerin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine Göre HAYEÖ Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=136)

Özellikler	Hemşire Ort ± SS	Uygulama Ort ± SS	Araştırma Ort ± SS	Sunum Ort ± SS	Ölçek Toplam Ort ± SS
<b>Çalışılan bölümü isteyerek seçme</b>					
Evet	2,74±0,74	3,05±0,63	2,43±0,80	2,73±0,78	1,74±0,65
Hayır	2,78±0,82	3,21±0,62	2,33±0,92	2,77±0,90	1,90±0,83
Test	-0,803	-2,330	-0,151	-0,900	-0,919
p	0,422	<b>0,020</b>	0,880	0,368	0,358
<b>Yabancı dil bilme durumu</b>					
Evet	1,86±0,89	2,27±1,01	1,57±0,93	1,88±0,83	1,92±0,78
Hayır	1,69±0,73	2,10±0,66	1,27±0,88	1,68±0,87	1,71±0,69
Test	-1,025	-0,729	-2,120	-1,282	-1,607
p	0,305	0,466	<b>0,034</b>	0,200	0,108
<b>Mesleki derneğe üye olma durumu</b>					
Evet	1,93±0,76	2,40±1,31	1,72±0,75	2,09±0,66	2,04±0,72
Hayır	1,73±0,83	2,12±0,68	1,34±0,94	1,69±0,88	1,75±0,74
Test	-1,402	-0,836	-2,241	-2,152	-1,841
p	0,161	0,403	<b>0,025</b>	<b>0,031</b>	0,066
<b>Eğitim durumu</b>					
Sağlık Meslek Lisesi <sup>1</sup>	1,90±0,89	2,25±0,80	1,47±1,07	1,80±1,02	1,90±0,84
Önlisans <sup>2</sup>	1,66±0,75	2,22±0,75	1,45±0,93	1,79±0,85	1,79±0,75
Lisans <sup>3</sup>	1,68±0,81	2,06±0,63	1,26±0,88	1,66±0,85	1,70±0,69
Lisansüstü <sup>4</sup>	2,19±0,80	2,55±1,49	1,96±0,73	2,18±0,65	2,23±0,75
Test	7,602	2,317	10,584	7,145	7,927
p	0,055***	0,509***	<b>0,014***</b>	0,067***	<b>0,048***</b>
	1-2-3-4 p>0,05	1-2-3-4 p>0,05	3-4 <b>p=0,007</b>	1-2-3-4 p>0,05	3-4 <b>p=0,033</b>

\* Ort ± SS: Ortalama± Standart sapma, \*\*Mann-Whitney U Test, \*\*\*KW: Kruskal Wallis Variance Analysis.



$p=0,031$ ). Mesleki derneğe üye olan hemşirelerin “araştırma” ve “sunum” alt boyut puan ortalamaları olmayanlara göre daha yüksek idi (Tablo 5).

Hemşirelerin eğitim durumları ile “araştırma” alt boyut ve toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardı ( $p=0,014$ ). Lisansüstü programlardan mezun olan hemşirelerin lisans mezunu olan hemşire göre “araştırma” alt boyut ve toplam puan ortalamaları yüksekti (Tablo 5).

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma sadece bir üniversite hastanesinde yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular çalışmanın yürütüldüğü hastaneyi kapsamaktadır. Bu nedenle sonuçların genellenememesi araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

## TARTIŞMA

Bu çalışmanın bulguları, bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin araştırma kullanım engelleri olduğunu ve etkileyen faktörleri ortaya koymaktadır. Bu çalışmada hemşirelerin araştırma engelleri ölçek puan ortalaması  $1,81\pm0,74$  olarak bulundu (Tablo 4). Literatürde, 2,5 puanın üzeri yüksek derece engel algısı olarak kabul edildiğinden (Aljezawi et al., 2019; Brown et al., 2010), bu çalışmaya katılan hemşirelerin orta düzeyde engel algısına sahip olduğu söylenebilir. Ülkemizdeki Tümer ve ark. (2020) yaptıkları çalışmada araştırma engelleri ölçeği toplam puan ortalamasını  $2,82\pm0,64$  olduğunu, hemşirelerin araştırma kullanım engel algılarının yüksek düzeyde olduğunu, Al Khalaleh ve ark., (2016) Ürdün’de 239 hemşireyle yürüttükleri çalışmada, hemşirelerin araştırma engelleri ölçek puan ortalamasını  $2,97\pm0,55$  olduğunu belirlemiş ve yüksek düzeyde engel algılarının olduğunu bildirmişlerdi. Bu çalışmada hemşirelerin araştırma sonuçları kullanım engelleri algılarının literatürden farklı olarak daha düşük düzeyde olması, olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmekle birlikte; bu çalışmada lisansüstü eğitime sahip hemşirelerin engel algılarının yüksek bulunması, hemşirelerin çoğunun (% 86) ön lisans ve lisans eğitimine sahip olması, sadece %14’ünün lisansüstü eğitime sahip olup KDH uygulamalarını bakıma yansıtmada engellerin farkında olmalarının sonucu olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada, engel olarak görülen ilk on nedenin beşi “uygulama”, ikisi “hemşire”, üçü “sunum” alt boyutunda yer almaktadır. Hemşirelerin en yüksek algıladıkları engel; kurumun özellikleri, uygulama engelleri ve sınırlılıklarını içeren “uygulama” alt boyutuna aittir. Hemşirelerin araştırma kullanım engelleri ölçeği alt boyutları arasında en yüksek puanı ( $2,98\pm0,98$ ) “araştırmaları okumak için yeterli zaman olmaması” maddesi ile “uygulama” alt boyutundan aldıkları, bu durumu araştırmaların uygulamaya yansıtılmasında en büyük engel olarak gördükleri belirlendi. Bunu sırası ile “hemşirelerin kendilerini uygulamaları değiştirmek için yeterli güce sahip görmemesi” ( $2,26\pm1,08$ ), “yeni fikirleri uygulamak için yeterli zaman olmaması” ( $2,18\pm1,19$ )’ maddeleri izlemektedir. Cebeci ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmada da; ‘araştırmaları okumak için yeterli zaman olmaması’ ( $3,25\pm0,94$ ), “yeni fikirleri uygulamak için yeterli zaman olmaması ( $2,67\pm1,12$ )”, “hemşirelerin kendilerini uygulamaları değiştirmek için yeterli

güce sahip görmemesi” ( $2,48\pm1,6$ ) araştırma kullanım engelleri olarak saptanmıştır. Uluslararası literatür de bu çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermekte olup, Al-Lenjawi ve ark., (2022)’nin çalışmasında hemşirelerin araştırmaları okumak için yeterli zamanlarının olmadığını (66.9%) ve Cidoncha-Moreno ve ark., (2017)’nin çalışmasında ise hemşirelerin yeni fikirleri uygulamak için yeterli zamanları olmadığını (%80,5) araştırma kullanım engelleri olarak bildirmişlerdir. Türkiye’de cerrahi kliniğinde çalışan hemşirelerle yapılan bir çalışmada (Yılmaz et al., 2018) da hemşirelerin araştırma kullanımını etkileyen en önemli engellerin; araştırmaları okumak için yeterli zamanın olmaması (%75,3) ve hemşirelik uygulamaları için yeterli imkân olmaması (%62,4) olduğu bildirilmiştir.

Bu çalışmada belirlenen hemşirelerin araştırma sonuçlarını kullanım engelleri farklı klinik alanlarda yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Tümer et al., 2020; Cidoncha-Moreno et al., 2017; Cebeci et al., 2019). Bu çalışmanın yapıldığı eğitim ve araştırma hastanesinde olduğu gibi ülkemizde ve yurt dışında da birçok hastanede araştırma sonuçlarının uygulamaya geçirilmesini engelleyen kurumsal faktörlerin olduğu gözlenmektedir (Al-Lenjawi 2022; Aljezawi et al., 2019; Yılmaz et al., 2018). Araştırma sonuçlarında bu engellerin sıklıkla hemşirelerin iş yükünün fazla olması, çalışma saatlerinin uzun olması, hasta yoğunluğunun fazla olması ve hemşirelerin karar verme yetkisinin bulunmaması gibi kurumsal faktörlerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Aljezawi et al., 2019; Yılmaz et al.,2018).

Literatürde, hemşireler ve hemşirelik liderleri araştırma sonuçlarının kliniğe yansıtılmasına önem verebilir, ancak bunu destekleyici davranışlar sergileyemezlerse, bu durumun uygulamada engel oluşturabileceği belirtilmekte (Lindsey, 2022), bu nedenle kurumsal düzenlemeler yapılarak, hemşirelere zaman yaratılması ve alt yapı, liderlik ve maddi destek sağlanarak hemşirelerin bilimsel araştırmalara katılmalarının desteklenmesi gerektiği bildirilmektedir (DeGrazia et al., 2019).

Çalışmada hemşireler, araştırmaların genellikle yabancı bir dilde yayınlanmasını araştırma kullanımını etkileyen bir başka engel olarak görmektedirler. Yıldırım ve Karadağ’ın yönetici hemşirelerle yaptığı çalışmada (2016) da yabancı dil engeli üçüncü sırada engel olarak belirlenmiştir. Diğer yandan bu bulguların tersine bu çalışmada yabancı dil bilen hemşirelerin araştırma engeli algılarının daha yüksek olduğu bulundu. Bu durum yabancı dil bilen hemşirelerin (%48,5) güncel araştırma sonuçlarından ve yapılan çalışmalardan haberdar olup diğer engellerden özellikle kurumsal engeller nedeniyle araştırma sonuçlarını uygulamaya yansıtamamaları şeklinde açıklanabilir.

Bu çalışmada lisansüstü eğitim alan hemşirelerin, araştırma engelleri algısının yüksek olduğu, araştırma sonuçlarını klinik uygulamalara yansıtmada engellerinin olduğu saptandı (Tablo 5). Cebeci ve arkadaşlarının (2019) yaptığı çalışmada da hemşirelerin eğitim düzeyi yükseldikçe araştırma kullanımıyla ilgili engellere ilişkin farkındalıklarının arttığı, ancak bu bulguların aksine Fashafsheh ve ark. (2020) çalışmalarında eğitim düzeyi arttıkça araştırma engel algısının azaldığını bulmuştur. Orak ve ark. (2022) çalışmasında yüksek lisans derecesine sahip olan

## KAYNAKLAR

hemşirelerin kanıta dayalı hemşireliğe yönelik inanç ve beklentilerinin daha yüksek olduğunu, Baran-Karataş ve ark. (2020) lisans mezunu hemşirelerin, Şen-Şadi ve Yurt (2021) lisansüstü mezunu hemşirelerin, Yılmaz ve arkadaşları (2018) da yüksek lisans mezunu hemşirelerin kanıta dayalı hemşireliğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Hemşirelikte lisansüstü eğitimin hedeflediği mezun yeterlilikleri çerçevesinde verilen eğitimin, süreç içerisinde gerçekleşen formal ve informal öğrenmelerin bu tutumun gelişmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada çalıştıkları bölümü isteyerek seçenlerin ve herhangi bir mesleki derneğe üye olan hemşirelerin, araştırma engelleri algısının yüksek olduğu saptandı (Tablo 5). Orak ve ark. (2022) çalışmasında, mesleki derneklere üye olan hemşirelerin kanıta dayalı hemşireliğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu, Tümer ve ark. (2020) araştırma projelerine katılmayı isteyen hemşirelerin engel algısının anlamlı olarak daha yüksek olduğunu, başka bir çalışmada da mesleki derneğe üye olmanın hemşirelerin araştırma engeli algısında etkili olmadığı bildirilmişti (Şen-Şadi & Yurt 2019). Bu durum bilimsel araştırmaların önemi konusunda hemşirelerde farkındalığın artması ile araştırma sonuçlarının uygulamaya yansıtılması ile ilgili engel algısının da arttığını dolayısıyla araştırma sonuçlarından haberdar olan hemşirelerin bu sonuçları bakıma yansıtamamaktan daha fazla rahatsızlık duydukları şeklinde yorumlanabilir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonucunda; hemşirelerin en çok araştırma sonuçlarını uygulamada kullanma ile ilgili engellerle karşılaştıkları belirlendi. Lisansüstü mezun hemşirelerin, çalıştıkları bölümü isteyerek seçenlerin, yabancı dil bilenlerin ve herhangi bir mesleki derneğe üye olan hemşirelerin araştırma sonuçlarını klinik uygulamalarda kullanım engeli algısının yüksek düzeyde olduğu bulundu.

Araştırmadan elde edilen bulgular, hemşirelerin araştırmaya katılımını kolaylaştırmak ve teşvik etmek için kurumsal desteğin oluşturulmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Hemşirelerin araştırma sonuçlarını hemşirelik bakımında/klinik uygulamalarda kullanabilmeleri, uygulama alanlarına yansıtabilmeleri için hizmet içi eğitim programları ve özellikle zaman, araştırmalara katılım ve çalışma ortamının araştırma sonuçlarının kullanımını sağlama vb. konularda kurumsal desteğin sağlanması önerilebilir. Hemşirelere oryantasyon sürecinde ve sonrasında, hizmet içi eğitim programlarında araştırmaların önemi anlatılmalı ve hemşirelerin araştırma yapabilmesi, araştırma sonuçlarına ulaşabilmesi, araştırma sonuçlarını anlamaları ve uygulamada kullanabilmesi için gerekli destek verilmelidir. Ayrıca mesleki örgütlerin araştırma sonuçlarını klinik uygulamada kullanma konusunda teşvik edici politikaların oluşturulmasında önemli rolleri vardır. Bu nedenle hemşirelik örgütlerinin konu ile ilgili ortak çalışmalar yürütmesi yararlı olabilir.

- Al Khalaleh, M., Al Qadire, M., Musa, A. S., Al-Khawaldeh, O. A., Al Qudah, H., & Alhabahbeh, A. (2016). Closing the gap between research evidence and clinical practice: Jordanian nurses' perceived barriers to research utilisation. *Journal of Education and Practice*, 7(8), 52-57.
- Al-Busaidi, S.Z. Al Suleimani, J.U. Dupo, N.K., & Al Sulaimi, V.G. (2019). Nair Nurses' knowledge, attitudes, and implementation of evidence-based practice in Oman: A multi-institutional cross-sectional study. *Oman Medical Journal*, 34 (6), 521-527.
- Aljezawi, M., Al Qadire, M., Alhajji, M. H., Tawalbeh, L. I., Alamery, A. H., Aloush, S., & AlBashtawy, M. (2019). Barriers to integrating research into clinical nursing practice. *Journal of Nursing Care Quality*, 34(3), E7-E11.
- Al-Lenjawi, B., Kunjavara, J., Hassan, N., Mannethodi, K., Martinez, E., Joy, G. V., & Singh, K. (2022). Evidence-based practice among critical care nurse's/midwives in Qatar. *Open Journal of Nursing*, 12(1), 42-59.
- Andræ, B., Aune, AG., & Brænd, JA. (2016). Embedding evidence-based practice among nursing undergraduates: Results from a pilot study. *Nurse Education in Practice*, 18, 30-5.
- Baran, KG., Atasoy, S., & Şahin, S. (2020). Hemşirelerin kanıta dayalı hemşirelik uygulamalarına yönelik farkındalık ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(3):352-359.
- Brown, C. E., Ecoff, L., Kim, S. C., Wickline, M. A., Rose, B., Klimpel, K., & Glaser, D. (2010). Multi-institutional study of barriers to research utilisation and evidence-based practice among hospital nurses. *J Clin Nurs*, 19(13-14):1944-1951.
- Cebeci, F., Çatal, E., Sucu Dağ, G., Karazeybek, E., & Aksoy, N. (2019). Nurses' research utilization barriers, facilitators and determination of affecting factors. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri*, 11(2), 129-39
- Cidoncha-Moreno, M. A., & Ruiz de Alegria-Fernandez de Retana, B. (2017). Barriers to the implementation of research perceived by nurses from Osakidetza. *Enfermería Clínica (English Edition)*, 27(5), 286-293.
- Douglas, C., Windsor, C., & Lewis, P. (2015). Too much knowledge for a nurse? Use of physical assessment by final-semester nursing students. *Nursing and Health Sciences*, 17, 492-499.
- D'Sa, J. L., & Varghese, S. (2020). Perceived barriers to research utilization among surgical nurses: A cross-sectional survey. *i-Manager's Journal on Nursing*, 10(1), 11.
- Fashafshah, I., Ayed, A., Mohammed, J., & Alotaibi, Y. (2020). Nurse's perception of barriers to research utilization in hospitals; comparative descriptive study. *Open Journal of Nursing*, 10(1), 1-14
- Ferreira, M. B. G., dos Santos Felix, M. M., de Souza Lopes, R. A., Haas, V. J., Galvão, C. M., & Barbosa, M. H. (2021). Barriers to research utilization influencing patient safety climate: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Practice*, e12959.
- Funk, S. G., Champagne, M. T., Wiese, R. A., & Tornquist, E. M. (1991). Barriers: The barriers to research utilization scale. *Applied Nursing Research*, 4(1), 39-45.

- Guadarrama Ortega, D. (2016). Barriers to the utilisation of research. Descriptive study performed on nurses at a hospital in the southwest of Madrid. *Enfermería Global*, 43, 275-288.
- Hammad, S. A., Alzoubi, K., Khabour, O., & Mukattash, T. (2020). Jordanian national study of nurses' barriers to participating in research. *Risk Manag and Healthc Policy*, 13, 2563–2569.
- Hendricks, J., & Cope, V. (2017). Research is not a “scary” word: Registered nurses and the barriers to research utilisation. *Vard Nord Nur Res*, 37(1):44-50.
- Hweidi, I. M., Tawalbeh, L. I., Al-Hassan, M. A., Alayadeh, R. M., & Al-Smadi, A. M. (2017). Research use of nurses working in the critical care units: barriers and facilitators. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 36(4), 226-233.
- DeGrazia, R. L. Difazio, J. A., & Connor, P.A. (2019). Hickey Building and sustaining a culture of clinical inquiry in a pediatric quaternary hospital. *The Journal of Nursing Administration*, 49 (1), 28-34.
- Orak, O. S., Emirza, E., & Gülirmak, K. (2022). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin kanıta dayalı hemşireliğe yönelik tutumlarının meslek ve bilimsel etkinlik deneyimleri açısından incelenmesi. *TOĞÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 25-38.
- Patton, L. J., Garcia, M., Young, V., Bradfield, C., Gosdin, A., Chen, P., & Tidwell, J. (2022). Exploring nurse beliefs and perceived readiness for system wide integration of evidence based practice in a large pediatric health care system. *Journal of Pediatric Nursing*, 63, 46-51.
- Schaefer, J. D., & Welton, JM. (2018). Evidence based practice readiness: A concept analysis. *Journal of Nursing Management*. 26(6), 621-629.
- Şen Şadi, E., & Yurt, S. (2021). Hemşirelerin kanıta dayalı uygulamalara yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(2):102-107.
- Thiel, L., Ko, A., & Turner, J. (2019). Home healthcare nurses' attitudes, confidence, and engagement in evidence-based practice. *Home Healthcare Now*, 37(2), 79–87.
- Tümer, A., Aslan, G. K., & Kartal, A. (2020). Türkiye'nin batısında bir eğitim ve araştırma hastanesinde çalışan hemşirelerin araştırma kullanım engelleri. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 3(1), 1-6.
- Yava, A., Tosun, N., Çiçek, H., Yavan, T., Terakye, G., & Hatipoğlu, S. (2007). Hemşirelerin araştırma sonuçlarını kullanımında Engeller Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirliği. *Gülhane Tıp Dergisi*, 49(2), 72-80.
- Yıldırım, Ö. T., & Karadağ, M. (2016). Yönetici hemşirelerin eleştirel düşünce becerileri ile araştırma kullanım engelleri ve kolaylaştırıcılarına ilişkin algıları. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 3(2), 73-85.
- Yılmaz, E., Çeçen, D., Aslan, A., Kara, H., Kızıl Toğaç, H., & Mutlu, S. (2018). Cerrahi kliniklerde çalışan hemşirelerin kanıta dayalı hemşireliğe yönelik tutumları ve araştırma kullanımında algıladıkları engeller. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 15(4), 235-241.
- Yılmaz, M., & Gürler, H. (2017). Hemşirelerin kanıta dayalı uygulamaya ilişkin görüşler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 25(1), 1-11.
- Yoder, L. H., Kirkley, D., McFall, D. C., Kirksey, K. M., Stalbaum, A. L., & Sellers, D. (2014). CE: Original research staff nurses' use of research to facilitate evidence-based practice. *AJN The American Journal of Nursing*, 114(9), 26-37.

# Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Yoksulluk

## Poverty from the Perspective of Universty Students

Erdem DİRİMEŞE

### ÖZ

Yoksulluk tarih boyunca tüm toplumların en önemli sosyal problemlerinden birisidir ve günümüzde de devam eden bir olgudur. Yoksulluk hakkında yapılan çalışmalar yoksulluğun çok boyutlu bir problem olduğunu göstermektedir. Toplumsal olayların incelenmesinde ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel faktörlerin önemi büyüktür. Her toplumsal problem kendi şartları içinde ayrı bir anlam ve bakış açısı kazanır. Yoksulluğu farklı şekilde deneyimleyen her grup, içinde bulunduğu şartlara göre onu tanımlayacak ve algılayacaktır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yoksulluğu kendi şartları içerisinde nasıl tanımladıklarını anlamak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada araştırma deseni olarak fenomenoloji kullanılmıştır. Veriler Mart 2022 ile Nisan 2022 tarihleri arasında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi kampüslerinde toplanmıştır. Çalışmaya 90 üniversite öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yoksulluğu “Yoksulluğun Göstergesi”, “Temel İhtiyaçlar” ve “Yoksulluğun Kaynağı” olarak isimlendirdiğimiz üç kategori ile inşa ettiği görülmüştür. Ayrıca çalışmada üniversite öğrencilerinin yoksulluğu sadece ekonomik açıdan değerlendirmedikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin yoksulluğu, ekonomik yoksulluğa ilave olarak sosyal ilişkiler, sosyal aktiviteler, ailenin toplumsal işlevleri, mutluluk, huzur, ulaşmak istedikleri hedefler ve hayalleri üzerinden de değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yoksulluk, Yoksulluk algısı, Öğrenci yoksulluğu

### ABSTRACT

Poverty has been one of the most important social problems throughout history, and it still is one of the most important social problems today. Studies on poverty show that poverty is a multidimensional problem. Economic, social, political, and cultural factors are of great importance in the study of social events. Each social problem gains a different meaning and perspective in its own circumstances. Each group that experiences poverty in a different way will define and perceive it differently depending on the circumstances. In this study, it has been tried to understand how university students define poverty in their own terms. Phenomenology was used as the research design in the study, which was carried out with the qualitative research method. The data were collected at the campuses of a Zonguldak Bulent Ecevit university between March 2022 and April 2022. 90 university students voluntarily participated in the study. As a result of the research, it has been seen that university students construct poverty with three categories that we call “Indicator of Poverty”, “Basic Needs” and “Source of Poverty”. In addition, it was understood in the study that university students did not evaluate poverty only from an economic point of view. It was concluded that in addition to economic poverty, students evaluated poverty in terms of social relations, social activities, social functions of the family, happiness, peace, goals and dreams they wanted to achieve.

**Keywords:** Poverty, Perception of Poverty, Students' poverty

Dirimeşe E., (2022). Üniversite öğrencilerinin gözünden yoksulluk. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(3), 545-559. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1139389>

Erdem DİRİMEŞE (✉)

ORCID ID: 0000-0002-1873-6425

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Zonguldak, Türkiye  
Zonguldak Bulent Ecevit University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Sociology, Zonguldak, Turkey  
erdemdirimese@beun.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 01.07.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 17.11.2022



Bu eser “Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı” ile lisanslanmıştır.

## GİRİŞ

Yoksulluk insanoğlunun varoluşundan bu yana en önemli problemlerinden birisidir. İlkçağdan günümüze kadar bu problemle ilgili düşünceler öne sürülmüş ve çözüm önerileri önerilmiştir. Yoksulluğun tek boyutlu bir problem olmadığı, klasik sosyologların da belirttiği gibi evrensel ve nesnel bir çözümünün de olmayacağı, postmodern dönem düşünürleri tarafından da kabul edilir hâle gelmiştir. Çünkü yoksulluk sadece ekonomik değil aynı zamanda toplumsal, siyasal ve kültürel bir problem olarak da karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde her anlamda yaşanan hızlı değişim insanoğlunun ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel vb. her alanda büyük değişim ve dönüşümleri doğru anlama ve değerlendirmesini zorunlu kılmaktadır. Sosyal kurumların en önemlilerinden biri olan eğitim ve onun amaçlarından biri olan istihdam konusu yoksullukla doğrudan ilgilidir.

Bu değişim ve dönüşümlerle birlikte gençliğin eğitim ve çalışma hakkındaki düşünceleri maddi beklentilerini şekillendirmekte, eğitime ve çalışmaya karşı farklı davranış biçimleri geliştirmelerine neden olmaktadır. Gençlik ve eğitim politikalarını oluştururken bu düşünsel yapının dikkate alınması bir zorunluluktur. Zenginlik, geleceğe dair beklentiler, yoksullukla karşılaşma riski ve korkusu, eğitime ve çalışmaya karşı, gençlerin tutum ve algılarını şekillendiren önemli bir husustur. Ülkemizdeki sosyal problemlerden biri olan yoksulluğun bu anlamda eğitim ve geliştirilecek eğitim politikaları açısından ele alınması gerekmektedir. Gençliğin yoksulluk algısı ile ailelerinde ve çevrelerinde gördükleri yoksulluğun eğitime bakış, hazır bulunuşluk, güdülenme gibi açılardan eğitim üzerindeki etkilerini, teorik ve kavramsal tartışmalarda olduğu kadar yapılan araştırmalarda da görmek mümkündür (Kete vd., 2020, s. 167).

Sosyolojik bir olgu olan yoksulluğun tanımlanması ve anlamlandırılması her topluma, kültüre, siyasi ve sosyal yaşantıya göre değişebilmektedir. Genel anlamda yoksulluk denildiğinde, zenginliğin karşıtı olan fakirlik, yani sefalet, açlık, yokluk, muhtaçlık, hayatla sürekli mücadele, hayatta kalabilme savaşı, temel ve zorunlu ihtiyaçları yeterince karşılayamama, yeterli varlığa sahip olamama ve gelirden mahrum olma düşüncelerinin geldiği ifade edilmektedir (Ak, 2016, s. 296-297).

Son dönem çalışmalarında yoksulluğun zamana ve mekâna göre değişebilen bir durum olduğu ve çok boyutlu olarak ele alınmakla birlikte nitel araştırmalar ve geliştirilen ölçeklerle sadece gelir yetersizliği olarak değil, yaşam kalitesi göstergeleri üzerinden tanımlanan, sosyal dışlama, gelir dağılımı ve insani kalkınma konularını da kapsadığı belirtilmektedir (Ak, 2016, ss. 297-298; Çetin, 2020, s. 512) Bunun yanında yoksulluk algısı ve yoksulluk üzerine yapılan sosyo-kültürel değerlendirmelerin kavramın hem anlaşılmasında hem de yoksulluğa karşı politikaların geliştirilmesinde büyük bir öneminin olduğu söylenebilir. Yoksulluğun eşitsizlikler ve kültürel göreceliği de dikkate alınarak tanımlanması ve toplumsal denge açısından yeni politikalar ve stratejiler geliştirilmesinin gerekliliği dile getirilmektedir (Bozan, 2017, s. 392).

Konu ile ilgili, literatürde birçok çalışma yer almaktadır. Yazgan ve Suğur, "Aşağıya Düşüş Korkusu ve Yukarıya Çıkma Umudu: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Zenginlik ve Yoksulluk Algıları

Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma" adlı çalışmalarında, sosyo-ekonomik düzeyi görece düşük, yoksul ailelerin çocuklarının, çoğunlukla alt gelir gruplarının içinde bulunduğu konumla kendi konumları arasına bir mesafe koymaya çalıştıkları, orta gelir düzeydeki zenginliği ulaşılabilir bir konum olarak kabul ettikleri sonucuna ulaşmışlardır (Yazgan vd., 2018). Kete ve Özer'e ait "Üniversite Öğrencilerinin Yoksulluk Algısı Üzerine Nitel Bir Araştırma" adlı çalışmada da yoksulluk algısı bakımından öğrencilerin çoğunlukla bireyci görüşte oldukları, neoliberalizmin yoksulluk anlayışını içselleştirdikleri belirtilmektedir. Bu çalışmada araştırmacılar yoksulluğun bireyin kendi suçu olduğu, çözümün de bireyin kendisinin sorumluluğu olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Kete vd., 2020, s. 185). Özdemir ve arkadaşlarının, "Üniversite Öğrencileri İçin Çok Boyutlu Yoksulluk Tespit Ölçeği Önerisi" başlıklı çalışmada ise geliştirilen ölçekte şu boyutlar ortaya konulmuştur: Maddi imkânlar, eğitim, uluslararası imkânlar, fiziki imkânlar, güvenlik, sağlık, sosyo-kültürel, kendini ifade etme, iletişim (Özdemir vd., 2021). Bu çalışmayı diğer araştırmalardan ayıran yönü, çalışmadan elde edilen verilerden tümevarımsal bir şekilde kullanılan "gömülü teori" ile tamamen üniversite öğrencilerinin düşünceleriyle oluşturulan kategori ve temalara ulaşılmasıdır.

Bu çalışmanın amacı, üniversitede okuyan öğrencilerin, yoksulluğa bakış açılarını ortaya koymak, yoksulluk kavramı ve tanımlamalarını sosyolojik bir perspektifle nitel yöntemle analiz etmektir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin yoksulluk algısının araştırıldığı bu çalışma, öğrencilerin yoksulluğa nasıl bir anlam yüklediklerini derinlemesine anlayabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirildi (Creswell vd., 2021; Merriam, 2013). Çalışmada, öğrenci söylemlerini temel alan soyut kavramlara ulaşmak amacıyla nitel araştırma desenlerinden olan "Gömülü Teori" deseni (Charmaz, 2015; Urquhart, 2018) kullanıldı. "Gömülü Teori" deseni literatürde Strauss ve Glaser'e ait iki ayrı yaklaşımla kullanılmakta olup (Charmaz, 2015, s. 32; Urquhart, 2018, s. 22) bu çalışmada Glaser'in Gömülü Teori stratejisi benimsendi. Verilerin kodlanmasında tümevarımsal yöntem benimsendiği için "Yoksulluk" kavramıyla ilgili temalar ve kategoriler veri analizinden önce yapılandırılmadı. Kodlardan temalara ulaşılması amaçlandığı için analiz stratejisi olarak "Tematik Kodlama" (Guest vd., 2011) tercih edildi.

### Veri Kaynakları

Araştırma evrenini Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, cinsiyet, çalışma durumu, ikamet yeri, gelir düzeyi ölçütleri göz önüne alınarak farklı demografik özellikleri barındırması için maksimum çeşitlilik örneklem seçim yöntemiyle (Baltacı, 2018, s. 249; Başkale, 2016; Yağar vd., 2018, s. 5) seçildi. Veriler Mart 2022 ile Nisan 2022 ayları arasında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi kampüslerinde toplandı. Görüşmelere kodların doygunluğa ulaşmasından bir süre sonra son verildi. Toplam 90 üniversite öğrencisiyle görüşüldü.

### Veri Toplama Araçları

Yapılan görüşmelerde katılımcılara demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla 6 maddeden oluşan aşağıdaki sorular soruldu.

- 1- Üniversite okuduğunuz bu dönemde ailenizle mi yaşıyorsunuz ailenizden uzakta mı?
- 2- Yaşınız kaç?
- 3- Aylık geliriniz ne kadar?
- 4- Ailenizin aylık geliri ne kadar?
- 5- Okuduğunuz bu dönemde aynı zamanda çalışıyor musunuz?
- 6- Hangi bölümde okuyorsunuz?

Aynı katılımcılara araştırma problemiyle ilgili olarak 3 maddeden oluşan aşağıdaki açık uçlu sorular soruldu.

- 1- Sizce Yoksulluk nedir? Anlatır mısınız?
- 2- Her insanın sahip olması gereken en temel ihtiyaçların neler olduğunu anlatır mısınız?
- 3- Sizce yoksulluğa sebep olan nedir anlatır mısınız?

Katılımcıların bu sorulara verdiği cevaplar detaylıca not alınmıştır. Görüşmeler her katılımcıyla farklı zamanda ve 1 kişiyle yalnız gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Katılımcıların cevaplarını içeren alanda tutulmuş tüm notlar, her katılımcı için "Katılımcı 1", "Katılımcı 2" isimleriyle bilgisayarda oluşturulan metin dosyalarına girildi. Bilgisayarda oluşturulan ve katılımcıları temsil eden bu metin dosyaları MAXQDA 2020 Analytics Pro yazılımına aktarıldı ve metin dosyalarının her biri için belge değişkenlerine katılımcıların demografik bilgileri girildi. Tüm metin dosyaları üzerinde açık uçlu (Urquhart, 2018, s. 53) kodlama yapıldı ve ilk döngü kodlama bitirildi (Tablo 1).

**Tablo 2:** İkinci Döngü Seçici Kodlama Örnekleri

Örnek Kategori	Örnek Kodlar	Örnek Katılımcı Söylemleri
Yoksulluğun Göstergesi	Başkasına muhtaç olmak yoksulluktur.	Geçimini sağlayamayan herkese yoksul denilebilir Kalacağı bir evi olmayan
	Çaresizlik yoksulluktur.	Karnını doyurmak için en değerli eşyandan vazgeçmek zorunda olmak Vardiya yemeğinde çıkan portakalı çocuğuna götüren babanın çaresizliğidir

**Tablo 3:** Ana Tema, Kategoriler ve Kod Örnekleri

Ana Tema	Kategoriler	Kod Örnekleri
Yoksulluk Algısı	Yoksulluğun Göstergesi	Konforlu yaşam alanına sahip olamamak yoksulluktur. Asgari ücret ve altında maaş almak yoksulluktur.
	Yoksulluğun Kaynağı	Yoksulluk kapitalizmden kaynaklanır. Yoksulluk başarısız devlet politikalarından kaynaklanır.
	Temel İhtiyaçlar	Eğitim temel ihtiyaçtır. Düzenli bir işe sahip olmak temel ihtiyaçtır.

**Tablo 1:** İlk Döngü Açık Uçlu Kodlama Örnekleri

Örnek Kodlar	Örnek Katılımcı Söylemleri
Alım gücünün olmaması.	Kıt kanaat geçinebilme durumu. Yaşam standartlarına imkân yetirememek.
Yoksulluk aileden ve kaderden kaynaklanmaktadır.	Genelde aileden. Doğuştan

Açık uçlu kodlama ile elde edilen kodlar ikinci döngü kodlama olan seçici kodlamayla (Urquhart, 2018, s. 101) tekrar kodlandı ve kategoriler oluşturuldu (Tablo 2).

Üçüncü döngü kodlama olan kuramsal kodlamayla (Urquhart, 2018, s. 123) ana temaya ulaşıldı (Tablo 3).

Kodlama süreci tamamlandıktan sonra tema, kategori ve kodların ilişkisini gösteren "Kod-Alt kod-Bölümler Modeli", "Kod-Teori Modeli" kavram haritaları oluşturuldu. Her kategori, öğrencilerin demografik bilgilerine göre gruplara ayrılması ve grupların karşılaştırılmasıyla da incelendi. Bu karşılaştırmaları yapmak için "İki-Vaka Modeli" kavram haritaları oluşturuldu.

### BULGULAR

Verilerin kodlanması ve kavram haritalarının oluşturulması sonucunda "Yoksulluğun Göstergesi", "Yoksulluğun Kaynağı", "Temel İhtiyaçlar" isimleriyle 3 ana kategori ve bu ana kategorilerin altında toplam 23 kod ortaya çıkmıştır (Tablo 3).

#### Yoksulluğun Göstergesi

Şekil 1'de yer alan "Kod-Alt Kod Bölümler Modeli" kavram haritası "Yoksulluğun Göstergesi" kategorisini meydana getiren kodları, öğrenci söylemlerinin bu kodla kaç kez kodlandığını ve kodları oluşturan öğrenci söylemlerinden örnekleri göstermektedir.

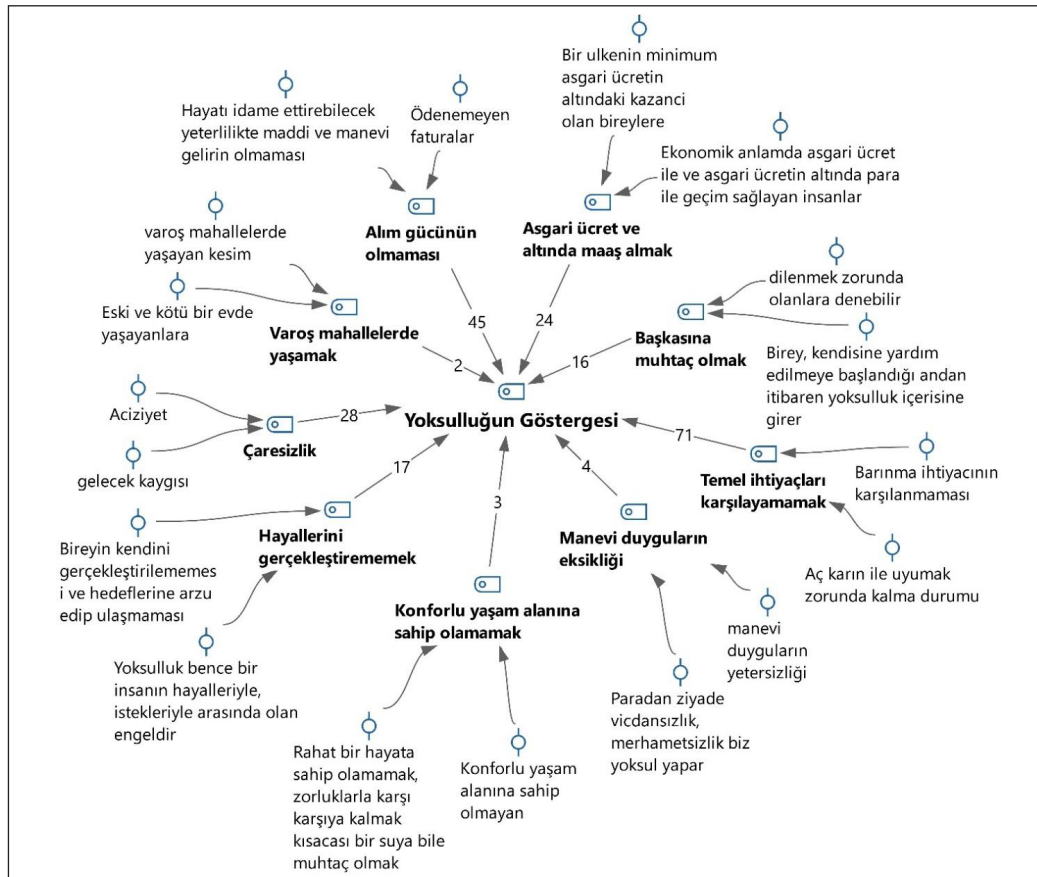
**Tablo 4:** Kategoriler ve Bu Kategorileri Oluşturan Kodlar

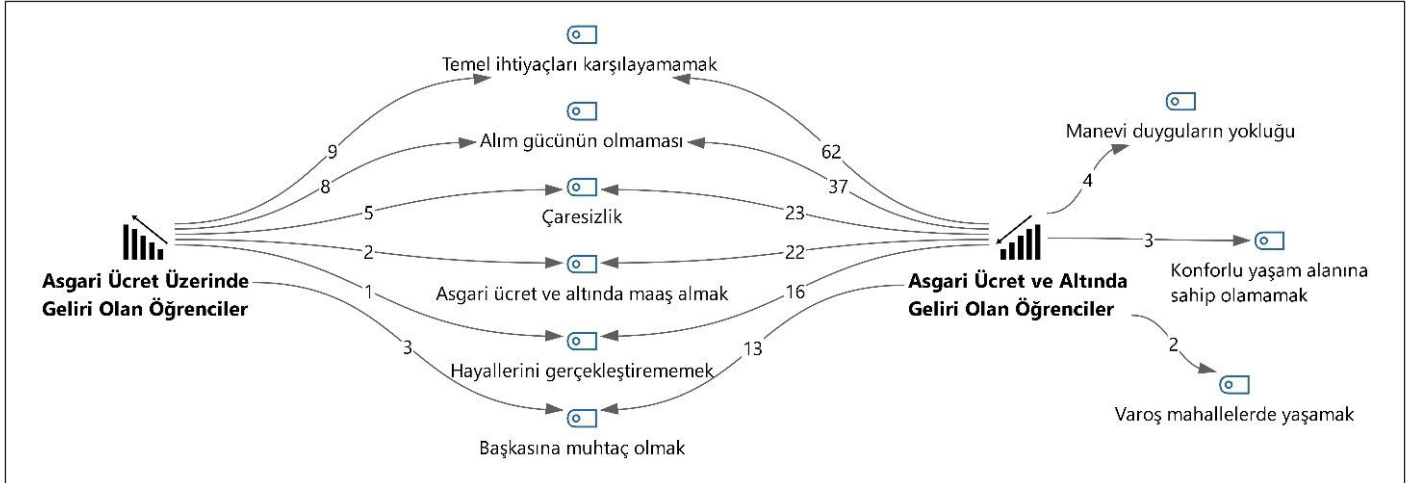
Kategoriler	Kodlar
Yoksulluğun Göstergesi	Temel ihtiyaçları karşılayamamak Manevi duyguların eksikliği Konforlu yaşam alanına sahip olamamak Hayallerini gerçekleştirememek Çaresizlik Alım gücünün olmaması Varoş mahallelerde yaşamak Asgari ücret ve altında maaş almak Başkasına muhtaç olmak
Yoksulluğun Kaynağı	Eğitimsizlik Kişinin kendisi Kapitalizm Başarısız devlet politikaları Aile ve kader
Temel İhtiyaçlar	Sağlık hizmetleri Eğitim Sosyal aktiviteleri gerçekleştirmek Düzenli bir işe sahip olmak Bilgisayar ve telefon gibi araçlara sahip olmak Mutluluk ve huzura sahip olmak Aileye sahip olmak Araba Beslenme, barınma, giyim

Şekil 1 de yer alan kavram haritasında da görüldüğü üzere verilerden dokuz koda ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu dokuz kodu yoksulluk göstergesi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bu kodlar içerisinde yoksulluğun ekonomi boyutuna dayanan “Temel ihtiyaçları karşılayamamak” kodunun 71 kez kodlanması bu kodu öne çıkarmaktadır. Ancak verilerden ulaşılan “Hayallerini gerçekleştirememek”, “Manevi duyguların eksikliği” kodları öğrencilerin yoksulluğu sadece ekonomik olarak değerlendirmediklerini düşündürmektedir.

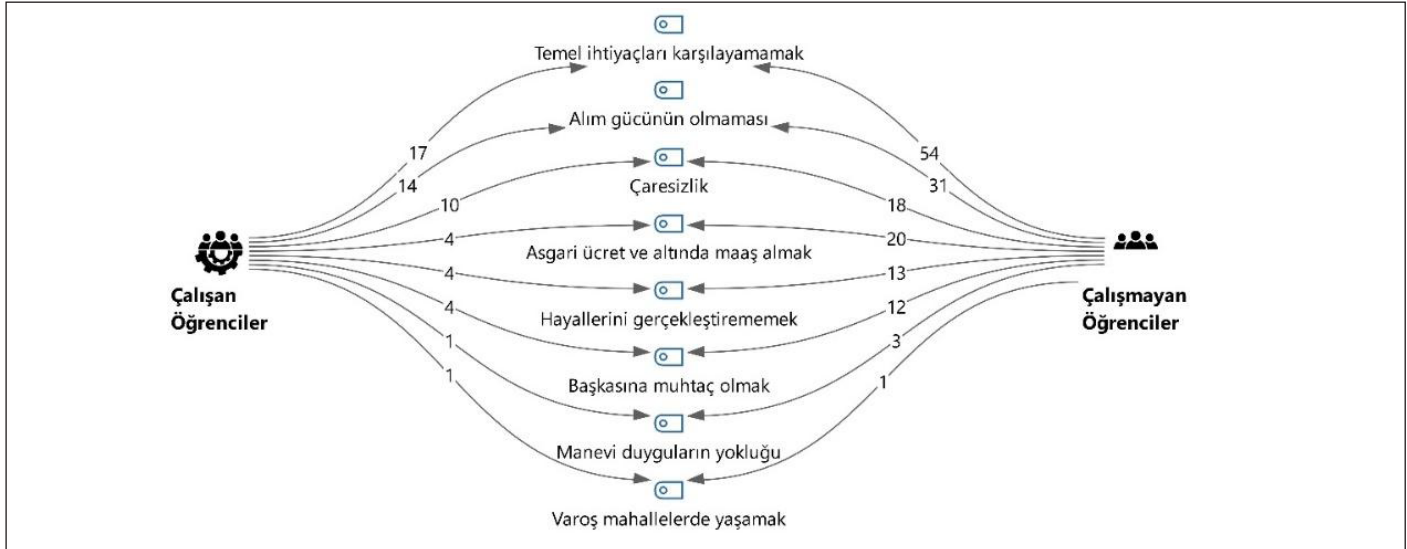
Asgari ücret ve altında gelire sahip, asgari ücret üzerinde gelire sahip olarak iki gruba ayrılan öğrencilerin karşılaştırılması sonucunda (Şekil 2), her iki grubu meydana getiren öğrencilerin altı kodu paylaştıkları, ancak asgari ücret ve altında gelire sahip öğrencilerin oluşturduğu grupta yer alanların üç farklı kod daha dile getirdikleri görülmüştür. Bu kodlar asgari ücret ve altında gelire sahip olan öğrencilerin yoksulluğu ekonomik olarak hissettiklerini, yoksulluğu ekonomik olarak hissetmenin ötesinde duygusal yoksunluk yaşadıklarını düşündürmektedir.

Çalışan ve çalışmayan olarak iki gruba ayrılan öğrencilerin karşılaştırılması (Şekil 3) sonucunda her iki grupta yer alan öğrencilerin “Yoksulluğun Göstergesi” kategorisi altında yer alan 9 kodun 8’ini ortak olarak paylaştığı bu iki grup arasında farklı bir kod olmadığı “Başkasına muhtaç olmak” kodunun bu öğrenciler tarafından dile getirilmediği görülmüştür. Öğrencilerin çalışıyor olması ya da çalışmıyor olması bakımından yoksulluk göstergesi tanımlarında değişiklik bulunmamaktadır.

**Şekil 1:** “Yoksulluğun göstergesi” kod-alt kod bölümler modeli - alt kodlar ve bu kodları ortaya çıkaran katılımcı söylemlerinden örnekler.



Şekil 2: "Yoksulluğun göstergesi" iki-vaka modeli - öğrencilerin gelirlerine göre karşılaştırılması.



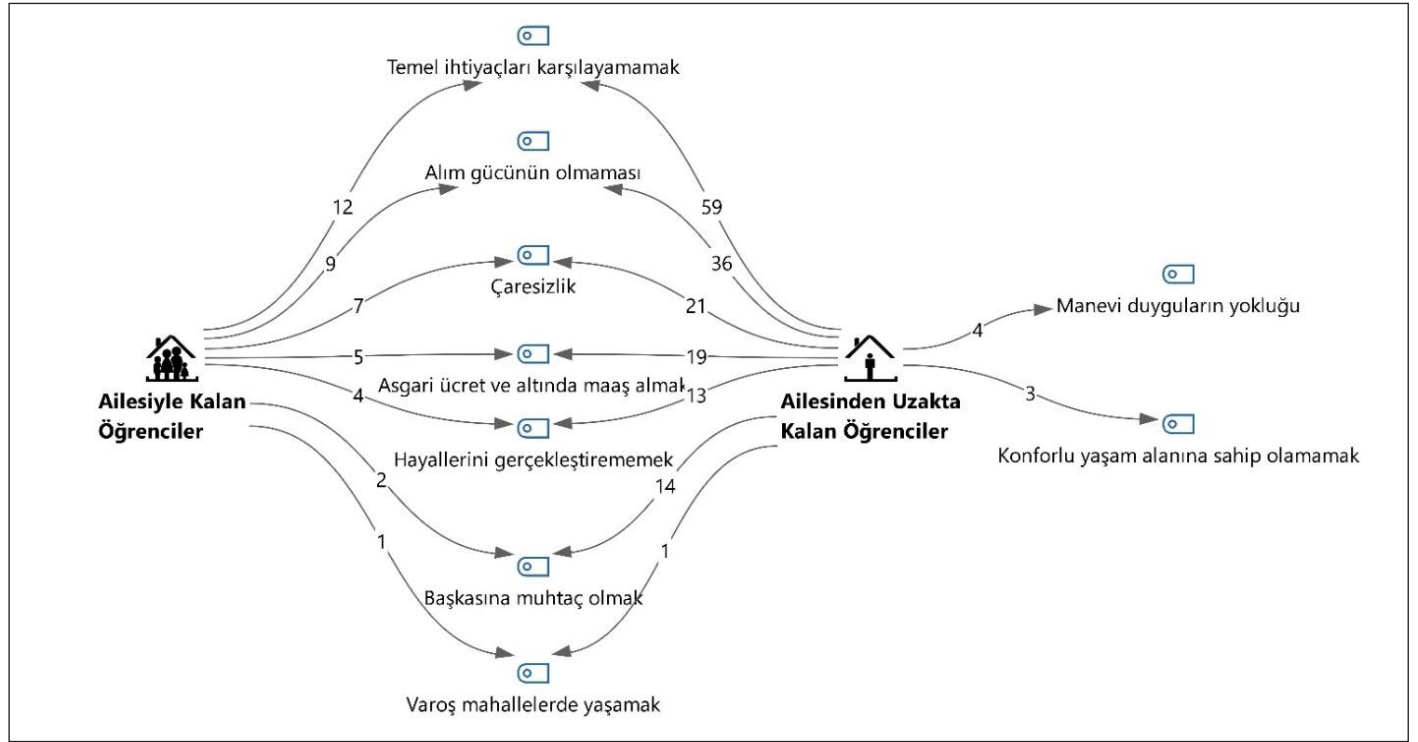
Şekil 3: "Yoksulluğun göstergesi" iki-vaka modeli - öğrencilerin çalışma durumuna göre karşılaştırılması.

Okuduğu dönem boyunca ailesiyle ikamet eden ve ailesinden uzakta ikamet eden olarak iki gruba ayrılan öğrencilerin karşılaştırılması (Şekil 4), her iki grupta yer alan öğrencilerin "Yoksulluğun Göstergesi" kategorisi altındaki 7 kodu paylaştığını, ailesinden uzakta yaşayan öğrenciler grubundaki öğrencilerin "Manevi duyguların yokluğu" ve "Konforlu yaşam alanına sahip olmak" kodlarını da dile getirdiklerini göstermektedir. Ailesinden uzakta ikamet eden öğrencilerin dile getirdiği bu iki kod ailesinden uzakta olan öğrencilerin aile özlemi duyduklarını ve bunu yoksulluk olarak hissettiklerini düşündürmektedir.

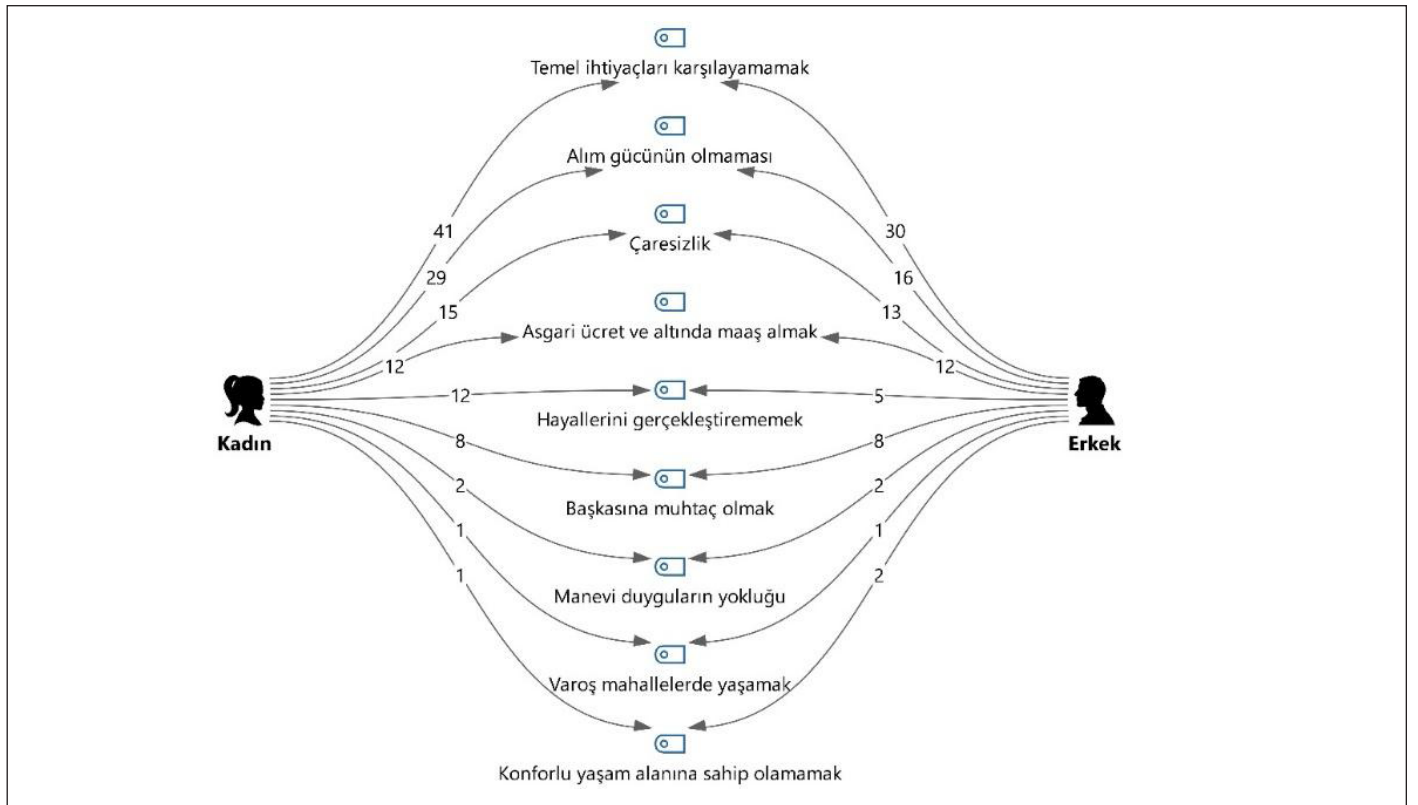
Kadın ve erkek olarak iki gruba ayrılan öğrencilerin karşılaştırılması (Şekil 5) sonucunda her iki grupta yer alan öğrencilerin "Yoksulluğun Göstergesi" kategorisi altında yer alan 9 kodu ortak olarak paylaştığı görülmüştür. Öğrencilerin kadın ya da erkek olması bakımından yoksulluk göstergesi tanımlarında değişiklik bulunmamaktadır.

"Yoksulluğun Göstergesi" kategorisiyle ilgili buraya kadar ortaya konulan bulguların tamamını değerlendirdiğimizde, yoksulluğun göstergesi kategorisi altında bulunan kodları yoksullukla ilgili yapılan çalışmaların da desteklediği, bu çalışmada ulaşılan ekonomik sebeplerle ilgili kodların diğer çalışmalarda da benzer şekilde ifade edildiği görülmektedir (Chakravarty vd., 2019; Çabuk, 2003; Çetin, 2020; Whelan vd., 2010). Yoksulluğun duygusal göstergeleriyle ilgili ise yoksulluğun sadece ekonomik faktörlere indirgenemeyeceği söylenmektedir (Ünlü, 2020, s. 396). Bu çalışmanın duygusal faktörleri ortaya çıkarması literatüre bu bakımdan katkı sağlamaktadır. Üniversite öğrencileri yoksulluğu sadece ekonomik boyutuyla değil duygusal boyutuyla da algılamakta, hatta bireylerin hayallerini gerçekleştirememesini, bireylerde toplumsal değer ve yargıların zayıflamasını yoksulluğun göstergesi olarak görmektedir.





Şekil 4: "Yoksulluğun göstergesi" iki-vaka modeli - öğrencilerin ikamet durumlarına göre karşılaştırılması.



Şekil 5: "Yoksulluğun göstergesi" iki-vaka modeli - öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması.

## Yoksulluğun Kaynağı

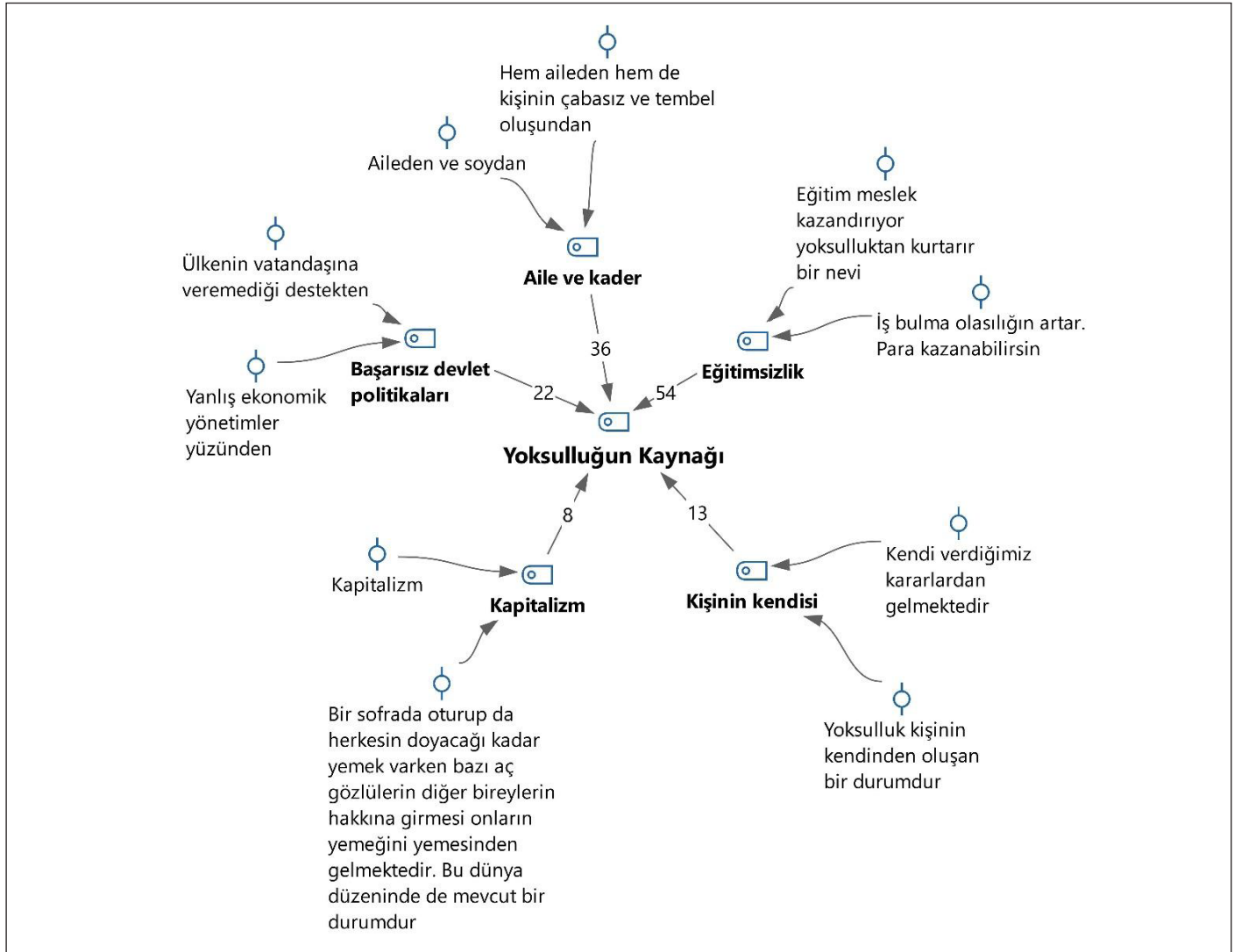
Şekil 6'da yer alan "Kod-Alt Kod Bölümler Modeli" kavram haritası yoksulluğun kaynağı kategorisini meydana getiren kodları, bu kodların verilerde kaç kez kodlandığını ve kodları oluşturan öğrenci söylemlerinden örnekleri göstermektedir.

Şekil 6 incelendiğinde öğrencilerin yoksulluğa sebep olarak değerlendirdikleri beş kod görülmektedir. Bu beş koddan dördünün sistemsal olduğu "Aile ve kader" kodunun ise inanç temelli olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin inanç temelli olan kader kavramını da yoksulluğa sebep olarak gördüğünü düşündürmektedir.

Asgari ücret ve altında gelire sahip, asgari ücret üzerinde gelire sahip olarak iki gruba ayrılan öğrencilerin karşılaştırılması sonucunda (Şekil 7), her iki grubu meydana getiren öğrencilerin dört kodu paylaştıklarını, ancak asgari ücret ve altında gelire sahip öğrencilerin oluşturduğu grupta yer alanların farklı bir kod daha dile getirdikleri görülmektedir. Farklı olan bu kod kapitalizm olarak isimlendirilmiştir. Literatür incelendiğinde

kapitalizmi eleştiren çalışmalarla (Aytaç, 2004; Aytaç vd., 2008; İlhan, 2007; Rand vd., 2005) Tablo 4'te yer alan söylemlerin örtüştüğü görülmektedir bu sebeple kodlama yapılırken kod ismi olarak invivo kodlama yapılmış ve kod ismi olarak "Kapitalizm" verilmiştir. Asgari ücret ve altında gelire sahip olan ve kapitalizm söylemini dile getiren öğrenci verilerinin tekrar incelenmesi (Tablo 4) bu öğrencilerin gelir adaletsizliğini yoksulluğun kaynağı olarak gördüğünü düşündürmektedir. Öğrencilerin bu düşüncelerini Çabuk'un çalışması da destekler niteliktedir. Çabuk çalışmasında, "yoksulluk gelir dağılımındaki eşitsizliğin sonucu olarak görülür" demektedir (Çabuk, 2003, s. 42).

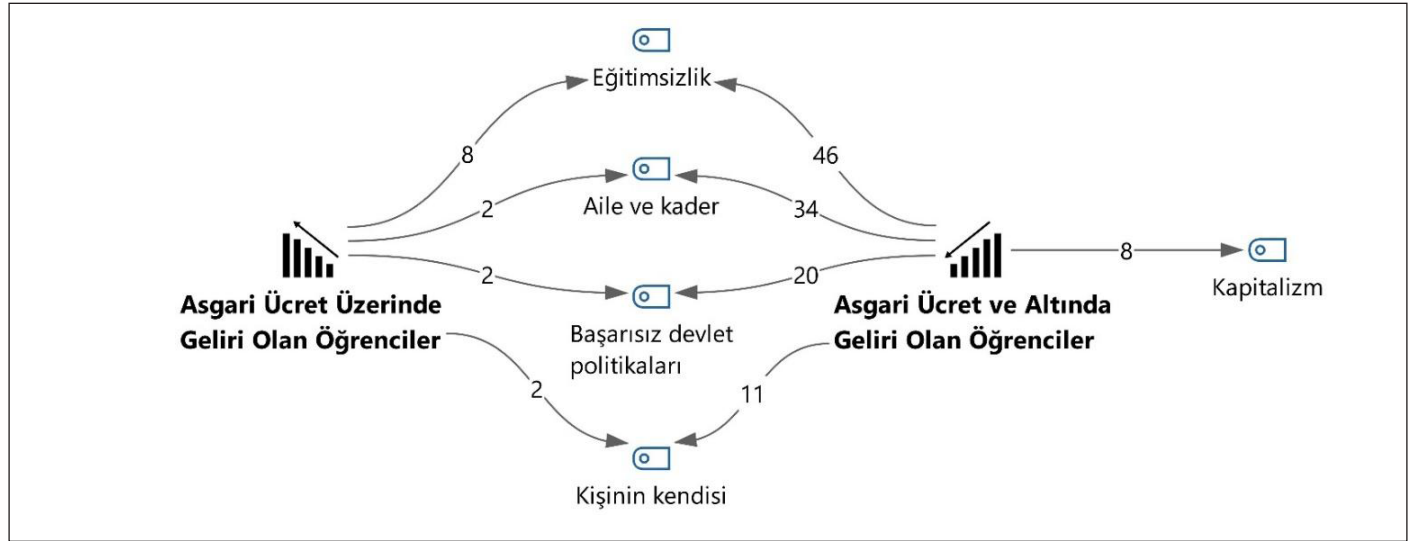
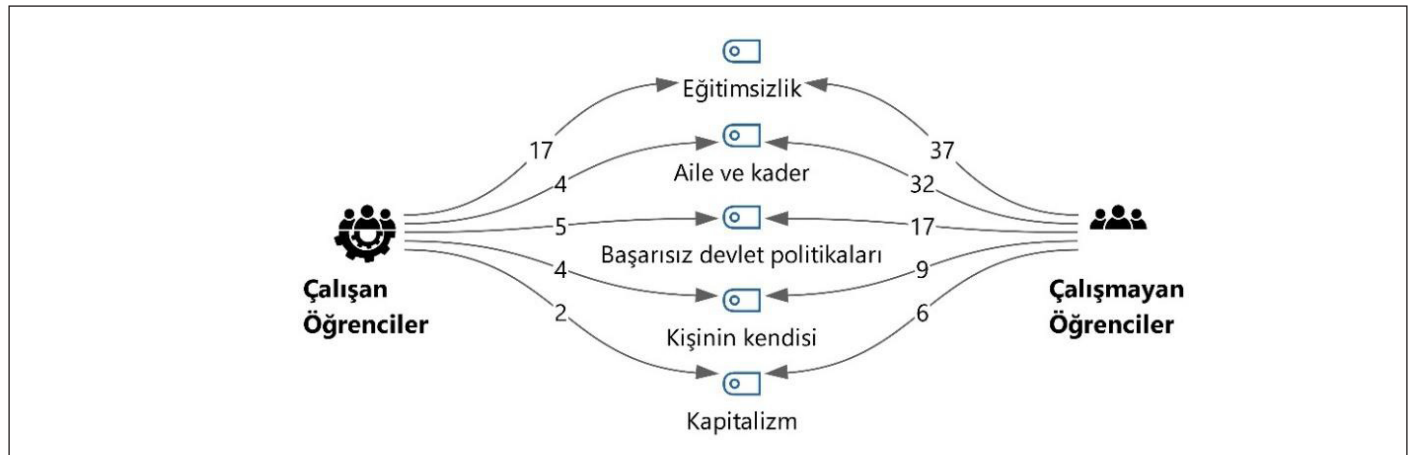
Çalışan ve çalışmayan olarak iki gruba ayrılan öğrencilerin karşılaştırılması (Şekil 8) sonucunda her iki grupta yer alan öğrencilerin "Yoksulluğun Kaynağı" kategorisi altında yer alan 5 kodun tamamını paylaştığı bu iki grup arasında farklı bir kod olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin çalışıyor olması ya da çalışmıyor olması bakımından yoksulluğun kaynağı tanımlarında değişiklik bulunmamaktadır.



Şekil 6: "Yoksulluğun kaynağı" kod-alt kod bölümler modeli –alt kodlar ve bu kodları ortaya çıkaran katılımcı söylemlerinden örnekler.

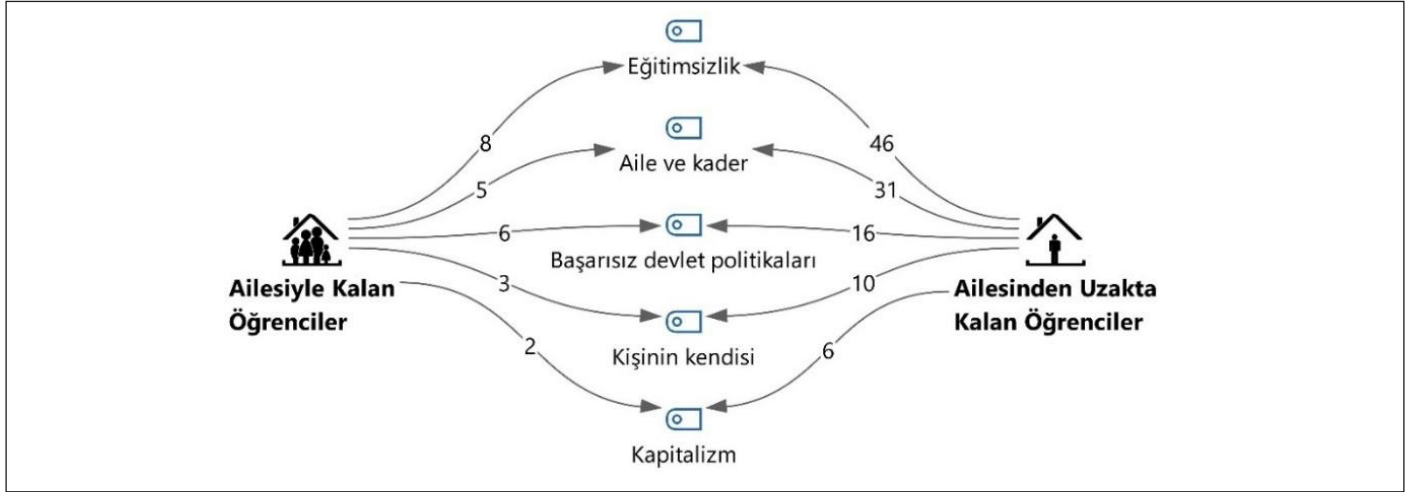
**Tablo 5:** Kapitalizm Kodu ve Bu Kodu Ortaya Çıkaran Öğrenci Söylemlerinden Örnekler

Kod	Öğrenci Söylemleri
Kapitalizm	İnsanların daha fazla kazanmak daha fazla biriktirmek için kaynakları sadece kendisi için kullanıp harcaması bunu yapmak yoksulluğa sürüklenmektir. Bir sofrada oturup da herkesin doyacağı kadar yemek varken bazı aç gözlülerin diğer bireylerin hakkına girmesi onların yemeğini yemesinden gelmektedir. Bu dünya düzeninde de mevcut bir durumdur. Sürekli bir meta peşinde koşmaya çalışan aç gözlü insanlar. Maddi geliri çok olan insanların aç gözlülüğü, sömürgecilik ve kapitalizmden

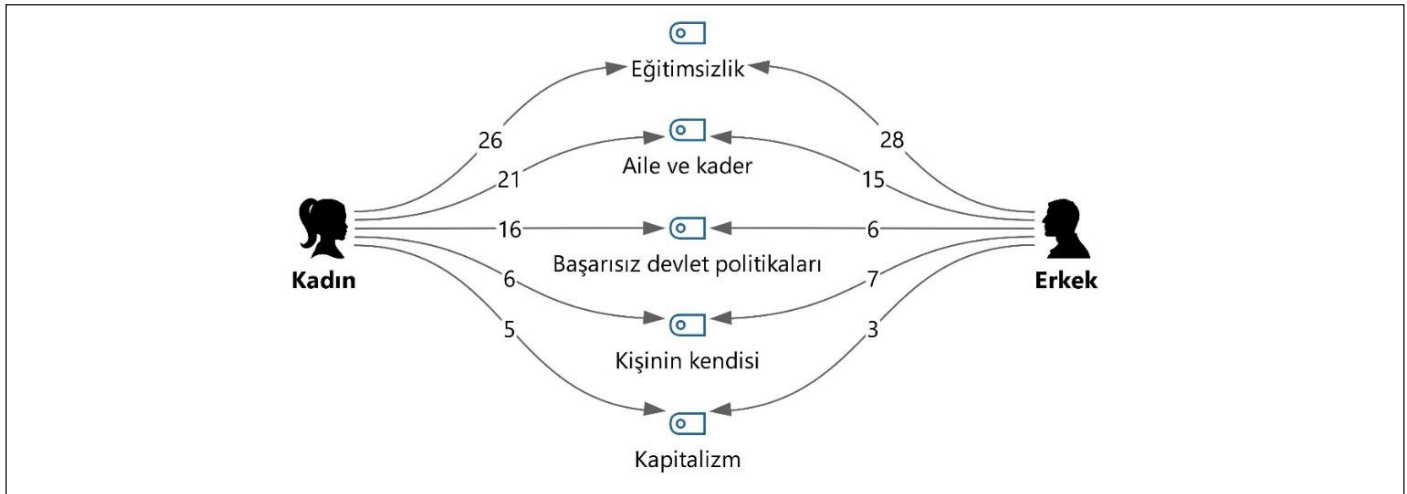
**Şekil 7:** "Yoksulluğun kaynağı" iki-vaka modeli - öğrencilerin gelirlerine göre karşılaştırılması.**Şekil 8:** "Yoksulluğun kaynağı" iki-vaka modeli - öğrencilerin çalışma durumuna göre karşılaştırılması.

Okuduğu dönem boyunca ailesiyle ikamet eden ve ailesinden uzakta ikamet eden olarak iki gruba ayrılan öğrencilerin karşılaştırılması (Şekil 9), her iki grupta yer alan öğrencilerin "Yoksulluğun Kaynağı" kategorisi altındaki 5 kodun tamamını paylaştığını bu iki grup arasında yoksulluğun kaynağı tanımı bakımından herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Kadın ve erkek olarak iki gruba ayrılan öğrencilerin karşılaştırılması (Şekil 10) sonucunda her iki grupta yer alan öğrencilerin "Yoksulluğun Kaynağı" kategorisi altındaki 5 kodun tamamını ortak olarak paylaştığı görülmüştür. Öğrencilerin kadın ya da erkek olması bakımından yoksulluğun kaynağı tanımlarında değişiklik bulunmamaktadır.



Şekil 9: "Yoksulluğun kaynağı" iki-vaka modeli - öğrencilerin ikametlerine göre karşılaştırılması.



Şekil 10: "Yoksulluğun kaynağı" iki-vaka modeli - öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması.

Yoksulluk kavramıyla ilgili yapılan çalışmalarda yoksulluğun sebepleri ve anlamlarının kültüre göre farklılıklar göstereceği dile getirilmektedir (Karakas, 2010; Öztürk, 2005). Bu çalışmada ulaşılan "Yoksulluğun Kaynağı" kategorisi altında yer alan kodlar bu yönüyle düşünüldüğünde toplumun farklı bir katmanını oluşturduğu düşünülen üniversite öğrencilerinin yoksulluğu nasıl tanımladıkları bakımından özgünlük taşımakta ve literatüre katkı sağlamaktadır. Üniversite öğrencileri kapitalizm kavramına eleştirel şekilde yaklaşmakta, devlet politikalarını yoksulluğa sebep görmekte, bazı katılımcılar yoksulluk karşısında kaderci bir durum takınmakta, aynı zamanda üniversite öğrencileri bireyin kendisini de eleştirmekte ve yoksul olan bireyin yoksulluğunun kendisinden kaynaklandığını dile getirmektedir.

### Temel İhtiyaçlar

Şekil 11'de yer alan "Kod-Alt Kod Bölümler Modeli" kavram haritası temel ihtiyaçlar kategorisini meydana getiren kodları, bu kodların öğrenci söylemleri içerisinde kaç kez kodlandığını

ve kodları oluşturan öğrenci söylemlerinden örnekleri göstermektedir.

Şekil 11 incelendiğinde ise öğrencilerin temel ihtiyaç olarak gördükleri dokuz kod yer almaktadır. Kodlara bakıldığında öğrencilerin beslenme, barınma gibi fiziksel ihtiyaçların dışında bilgisayar ve telefon gibi fiziksel ihtiyaçları ayrıca, mutluluk, sosyal aktivite gibi duygusal ihtiyaçları da temel ihtiyaç olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Asgari ücret ve altında gelire sahip, asgari ücret üzerinde gelire sahip olarak iki gruba ayrılan öğrencilerin karşılaştırılması sonucunda (Şekil 12), her iki grubu meydana getiren öğrencilerin sekiz kodu paylaştıklarını, ancak asgari ücret ve altında gelire sahip öğrencilerin oluşturduğu grupta yer alanların "Düzenli bir işe sahip olmak" isminde farklı bir kod daha dile getirdikleri görülmektedir. Bu kodu dile getiren öğrencilerin çalışmadığı kontrol edildiğinde 90 öğrenciden 68 öğrencinin çalışmadığı, 12 öğrencinin yarı zamanlı çalıştığı, 10 öğrencinin çalıştığı görülmüştür (Şekil 13).



Düzenli bir işe sahip olmak kodunu dile getiren 13 öğrencinin çalışmayan öğrenciler arasında olduğu Şekil 13'te görülmektedir. Bu öğrencilerin iş bulamama kaygısı yaşadıkları düşünülmektedir.

Çalışan ve çalışmayan olarak iki gruba ayrılan öğrencilerin karşılaştırılması (Şekil 14) sonucunda her iki grupta yer alan öğrencilerin "Temel İhtiyaç" kategorisi altında yer alan 8 kodun tamamını paylaştığı, çalışmayan öğrenciler grubunda yer alan öğrencilerin "Düzenli bir işe sahip olmak" isimli kodu dile getirdikleri görülmüştür. Bu kodu dile getiren 13 öğrenci olduğu Şekil 13'te gösterilmiştir.

Okuduğu dönem boyunca ailesiyle ikamet eden ve ailesinden uzakta ikamet eden olarak iki gruba ayrılan öğrencilerin karşılaştırılması (Şekil 15), her iki grupta yer alan öğrencilerin "Temel İhtiyaç" kategorisi altındaki 8 kodun tamamını paylaştığı, ailesinden uzakta ikamet eden öğrenci grubunun "Bilgisayar ve telefon gibi araçlara sahip olmak" kodunu dile getirdiği görülmüştür. Bu kodu dile getiren öğrencilerin gelirleri kontrol edildiğinde 90 öğrenciden 82'sinin asgari ücret ve altında, 8 öğrencinin asgari ücret üzerinde gelire sahip olduğu görülmüştür (Şekil 16).

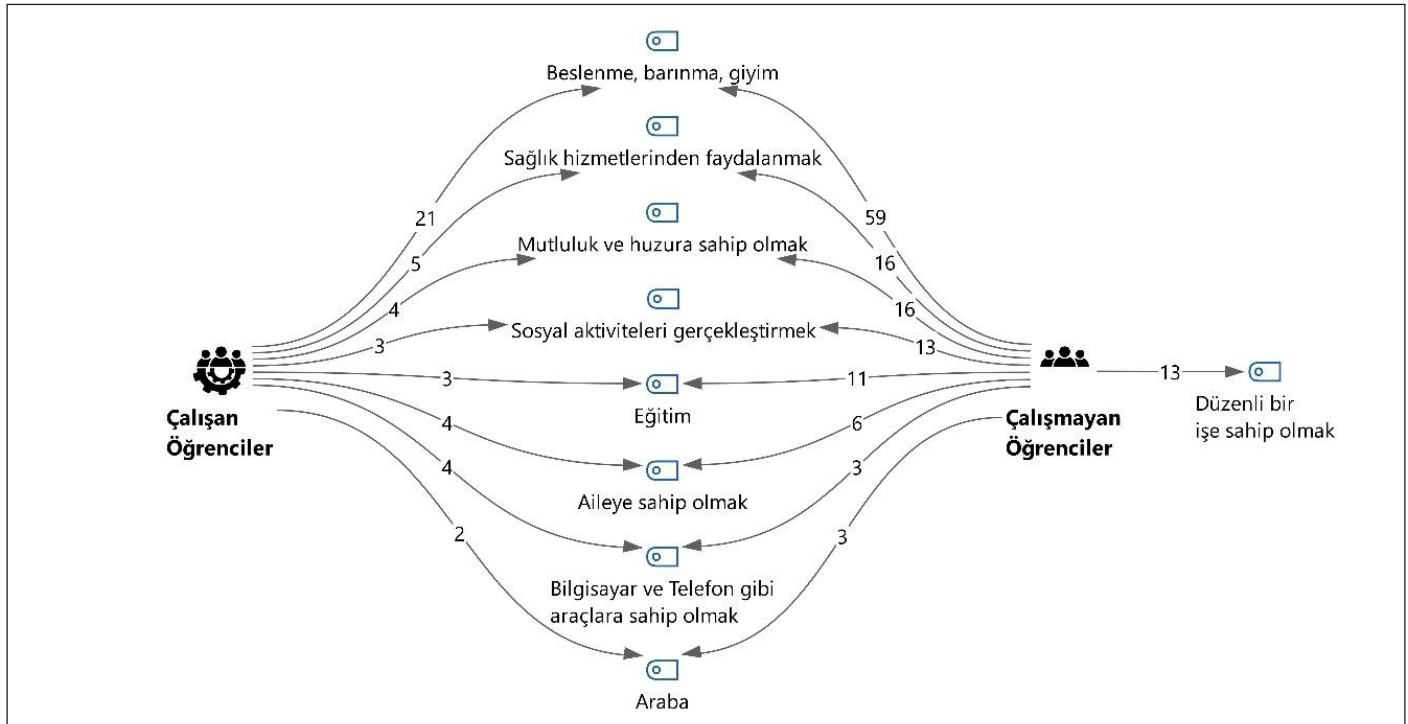
Bilgisayar ve telefon gibi araçlara sahip olmak kodunu dile getiren 7 öğrencinin, asgari ücret ve altında gelire sahip olan öğrenciler arasında olduğu Şekil 13'ten anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin okullarında bu araçlara ihtiyaç duydukları fakat gelir seviyelerinin düşük olması sebebiyle sahip olamadıkları ihtimali, öğrencilerin bu araçları temel ihtiyaç olarak hissettiklerini düşündürmektedir.

Kadın ve erkek olarak iki gruba ayrılan öğrencilerin karşılaştırılması (Şekil 17) sonucunda her iki grupta yer alan öğrencilerin "Temel İhtiyaç" kategorisi altında yer alan 9 kodun tamamını ortak olarak paylaştığı, öğrencilerin kadın ya da erkek olması bakımından temel ihtiyaç tanımlarında değişiklik bulunmadığı görülmüştür.

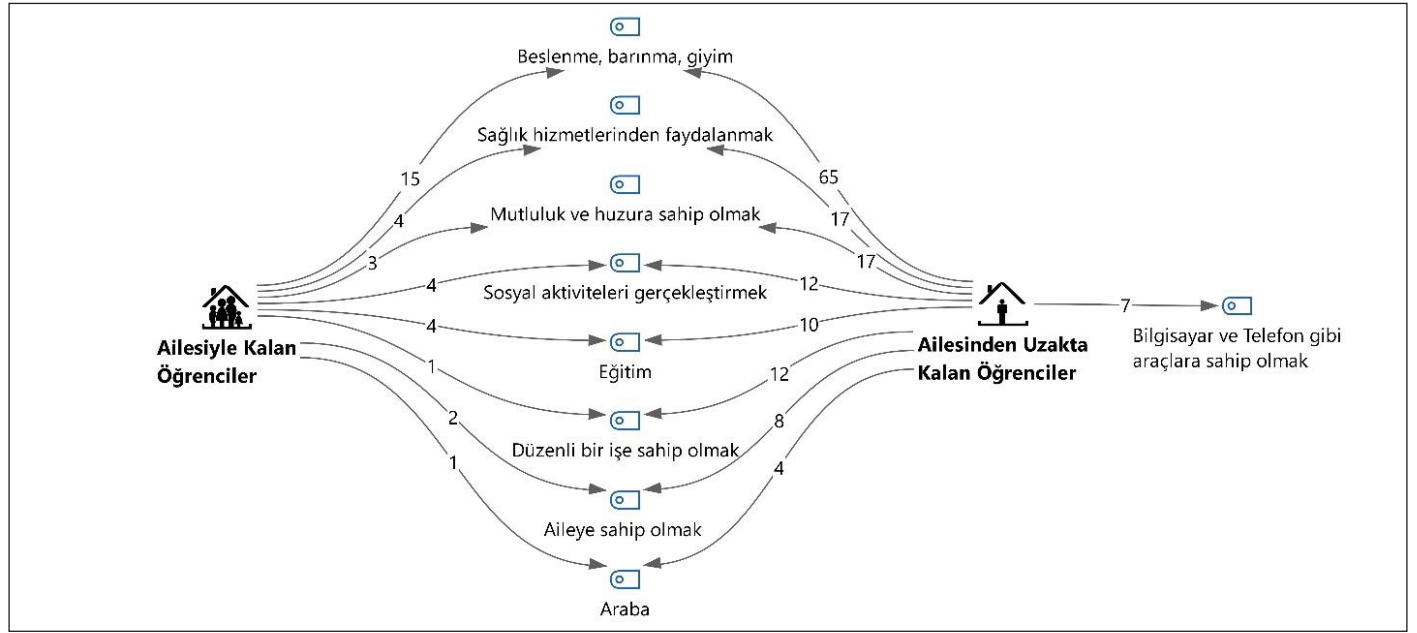
"Temel İhtiyaçlar" kategorisi altında bulunan kodlar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yoksullukla ilgili çalışmalarda da belirtilen beslenme, barınma, giyim, eğitim (Brady, 2019; Cook vd., 2008; Taş vd., 2012) gibi ekonomik göstergelere dayanan temel ihtiyaçların yanı sıra mutluluk ve huzur, aile, sosyal aktiviteleri yapabiliyor olmak gibi olguları da temel ihtiyaç olarak algıladığı görülmektedir. Bu üniversite öğrencilerinin yoksulluğu sadece ekonomik boyutuyla değerlendirmediklerini bireylerin duygusal ihtiyaçlarının da temel ihtiyaçlar olarak görüldüğünü

	Çalışmıyor	Yarı Zamanlı Çalışıyor	Çalışıyor	Toplam
🔑 Düzenli bir işe sahip olmak	13			13
Σ TOPLAM	13			13
# N = Belgeler	68 (75,6%)	12 (13,3%)	10 (11,1%)	90 (100,0%)

Şekil 13: "Düzenli bir işe sahip olmak" kodunu dile getiren öğrencilerin çalışma durumları.



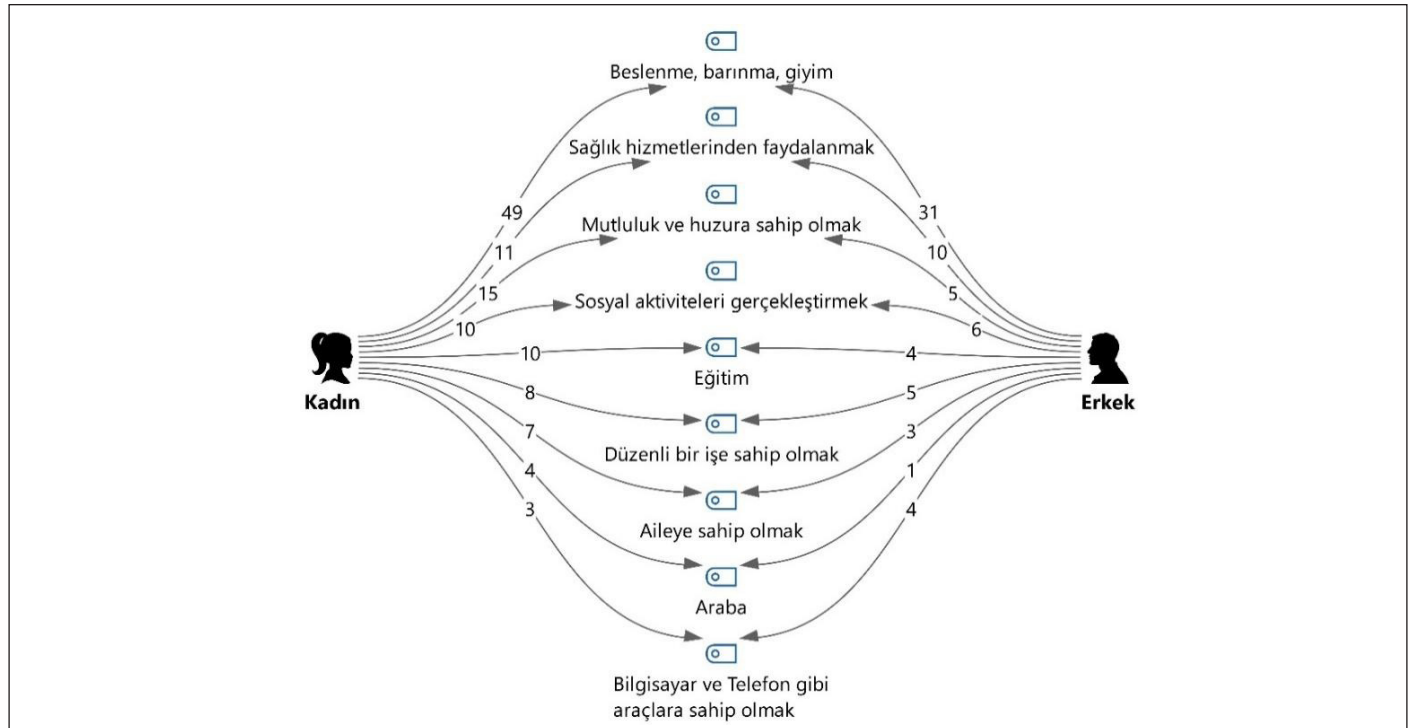
Şekil 14: "Temel ihtiyaçlar" iki-vaka modeli – öğrencilerin çalışma durumuna göre karşılaştırılması.



Şekil 15: "Temel ihtiyaçlar" iki-vaka modeli - öğrencilerin ikamet durumlarına göre karşılaştırılması.

	Asgari Ücret ve Altında	Asgari Ücret Üzerinde	Toplam
Bilgisayar ve Telefon gibi araçlara sahip	7		7
$\Sigma$ TOPLAM	7		7
# N = Belgeler	82 (91,1%)	8 (8,9%)	90 (100,0%)

Şekil 16: "Bilgisayar ve telefon gibi araçlara sahip olmak" kodunu dile getiren öğrencilerin gelir durumları.



Şekil 17: "Temel ihtiyaçlar" iki-vaka modeli - öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması.

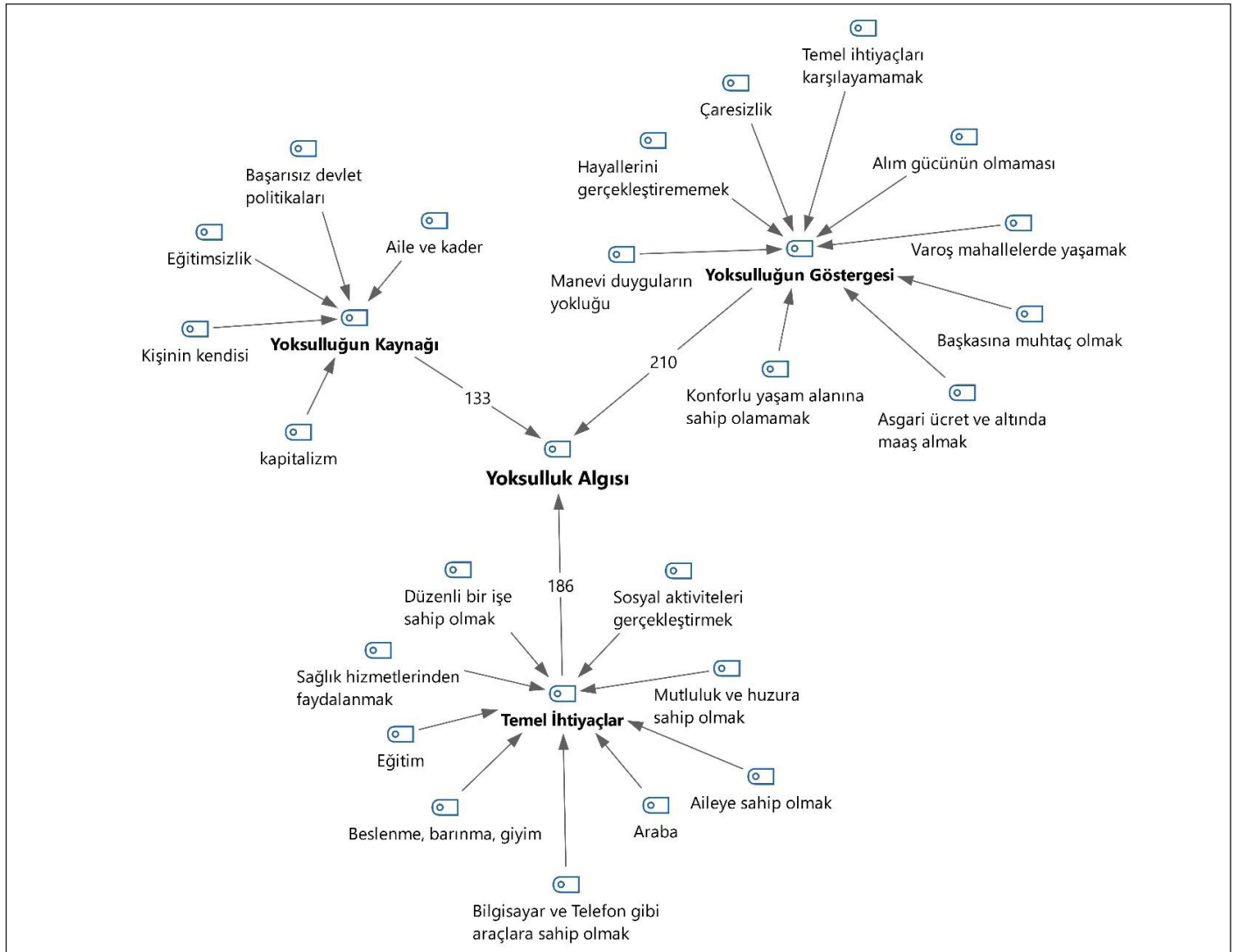
düşündürmektedir. Özellikle sosyal aktiviteleri gerçekleştirmek kodu incelendiğinde (Tablo 5) öğrencilerin gezmek, tiyatroya ve sinemaya gitmek, kültürel faaliyetlerde bulunmak gibi sosyal aktiviteleri de temel ihtiyaç olarak gördükleri daha net biçimde ortaya çıkmaktadır.

### Üniversite Öğrencileri Yoksulluk Algısı

Şekil 16'de yer alan "Kod-Teori Modeli" isimli kavram haritası, üniversite öğrencilerinin yoksullukla ilgili söylemlerinden oluşan kodları, kodların meydana getirdiği Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3'de ayrıntılı şekilde verilen kategorileri ve bu kategorilerden ortaya çıkan ana temayı göstermektedir.

**Tablo 6:** "Sosyal aktiviteleri gerçekleştirmek" kodu ve öğrenci söylemlerinden örnekler

Kod	Öğrenci Söylemlerinden Örnekler
Sosyal aktiviteleri gerçekleştirmek	Evdeki yeme, içme ve yaşama faaliyeti dışında kafede çay, kahve, yemek yiyip içebilmek. Bir hafta sonu çevre illere geziye gidip orada konaklayabilmek. Sinema, tiyatro ve konser gibi aktivitelere gidebilmek. Herhangi bir yeteneğinizi makul şartlarda geliştirip eğitim alabilmek bireylerin temel ihtiyaçlarıdır ve bunlara erişim olanaklı olmak zorundadır.
	Kültürel açıdan kendini gerçekleştirememiş, herhangi bir seyahate çıkmamış, farklı bireylerde tanışmamış, herhangi bir kalbe dokunmamış bireylere yoksul diyebiliriz.
	Sosyalleşmek, gezmek, eğlenmek de bir ihtiyaçtır ve bunları karşılayamamak da fikrimce kişiyi yoksul yapar.



**Şekil 18:** "Yoksulluk algısı" kod-teori modeli – yoksulluk algısını oluşturan kategoriler ve alt kodlar.



Şekil 16 incelendiğinde üniversite öğrencilerin yoksulluk algısının, “Yoksulluğun Göstergesi”, “Temel İhtiyaçlar” ve “Yoksulluğun Kaynağı” kategorileriyle inşa edildiği, öğrencilerin yoksulluğu bu üç kavram üzerinden değerlendirdikleri düşünülmektedir. Yoksullukla ilgili yapılan çalışmalarda da yoksulluk genellikle bu üç kavram üzerinden değerlendirilmektedir (Coulter vd., 1992; Jäntti vd., 2000; Karakaş, 2010). Bu çalışmada ortaya çıkan “Yoksulluk Algısı” temasının mevcut literatürden bu üç kategori bakımından değil, her kategorinin detaylıca incelenmesi sırasında verilen kodlar bakımından birtakım farklılıklar içerdiği, üniversite öğrencilerinin yoksulluğu sadece ekonomik açıdan değerlendirmedikleri, ekonomik yoksulluğa ilave olarak yoksulluğu sosyal ilişkiler, sosyal aktiviteler, ailenin toplumsal işlevleri, mutluluk ve huzur, ulaşmak istedikleri hedefler ve hayalleri üzerinden de değerlendirdikleri düşünülmektedir.

## SONUÇ

Yoksulluk geçmişten günümüze toplumların en büyük sosyal problemlerinden biri olmaya devam etmektedir. Yoksulluk sadece ekonomik değil aynı zamanda çok boyutlu bir problemdir. Yoksulluğun evrensel ve nesnel sınırlarının ortaya konulması veya bu anlamda bir çözüm yolu üretilmesi mümkün görülmemektedir. Algılanan yoksulluk toplumlara ve hatta aynı toplum içindeki birey ve gruplara göre de değişebilmektedir.

Sosyal olayların incelenmesinde toplumun içinde bulunduğu ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel faktörlerin önemi büyüktür. Her sosyal problem kendi şartları içinde ayrı bir anlam ve bakış açısı kazanır. Yoksulluğu farklı şekilde deneyimleyen her grup, içinde bulunduğu şartlara göre onu tanımlayacak ve algılayacaktır. Üniversite öğrencileri de yoksulluğu kendi şartlarına göre tanımlamakta ve kavramaktadırlar. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerin yoksulluk algısını “Yoksulluğun Göstergesi”, “Temel İhtiyaçlar” ve “Yoksulluğun Kaynağı” olarak isimlendirdiğimiz üç kategori ile inşa ettiği görülmüştür. Yoksullukla ilgili yapılan çalışmalarda da yoksulluk genellikle bu üç kavram üzerinden değerlendirilmekle beraber bu çalışmada ortaya çıkan “Yoksulluk Algısı” temasının mevcut literatüre göre, birtakım farklılıklar içerdiği düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yoksulluk algısını meydana getiren kategoriler tek tek ele alındığında “Yoksulluğun Göstergesi” kategorisi altında ortaya çıkan kodlar üniversite öğrencilerinin yoksulluğu sadece ekonomik boyutuyla değil duygusal boyutuyla da algıladığını, hatta bireylerin hayallerini gerçekleştirememesini, bireylerde toplumsal değer ve yargıların zayıflamasını yoksulluğun göstergesi olarak gördüklerini ortaya koymuştur. “Yoksulluğun Kaynağı” kategorisi altında ortaya çıkan kodlar üniversite öğrencilerinin “kapitalizm” kavramına eleştirel şekilde yaklaştıklarını, devlet politikalarının yoksulluğa sebep olduğu düşüncesi taşıdıklarını düşündürmektedir. Bazı katılımcılar yoksulluk karşısında “kaderci” bir durum takınırken, aynı zamanda üniversite öğrencileri bireyin kendisini de eleştirmekte ve yoksul olan bireyin yoksulluğunun kendisinden kaynaklandığını dile getirmektedirler. “Temel İhtiyaçlar” kategorisi altında ortaya çıkan kodlar ise, üniversite öğrencilerinin ekonomik göstergelere dayanan temel ihtiyaçların yanı sıra mutluluk ve huzur, aile, sosyal aktiviteleri yapabiliyor olmak gibi olguları da temel ihtiyaç olarak algıladığını göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin gezmek,

tiyatroya ve sinemaya gitmek, kültürel faaliyetlerde bulunmak gibi sosyal aktiviteleri de temel ihtiyaç olarak gördükleri çalışmada net biçimde ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak çalışma üniversite öğrencilerinin yoksulluğu sadece ekonomik açıdan değerlendirmedikleri, ekonomik yoksulluğa ilave olarak yoksulluğu sosyal ilişkiler, sosyal aktiviteler, ailenin toplumsal işlevleri, mutluluk ve huzur, ulaşmak istedikleri hedefler ve hayalleri üzerinden de değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır.

Dünyada salgınla beraber giderek artan ekonomik kriz ve uluslararası araştırmalarda çıkan sonuçlar ve tahminler aşırı zenginlik ve aşırı yoksulluk arasında giderek artan farkın düzelmediğini ortaya koymaktadır. Bu artan fark nedeniyle oluşan toplumsal problemler dünyada terör, şiddet ve suç oranlarının yükselmesi gibi sosyal patlamalara yol açabilecek, herkesin hayalini kurduğu adalet, huzur ve barış ortamını daha da bozacaktır. Öngörülen bu sonuçlardan kaçınmak için, dezavantajlı olarak değerlendirilen çalışmada da görüldüğü gibi, ekonomik sermaye ve kültürel sermaye açısından da yoksun olan üniversite öğrencilerinin ekonomik anlamda desteklenmesi, sosyal ve kültürel sermayelerini artıracak her tür etkinlik önem taşımaktadır. Bunlardan herhangi birinde gerçekleşecek bir artışın, diğerini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

## Teşekkür

Bu çalışmanın hazırlanmasında bana desteklerini esirgemeyen yüksek lisans öğrencim Bilim Uzmanı Mustafa Koray URU'ya emekleri için teşekkür ederim.

## KAYNAKLAR

- Ak, M. (2016). Toplumsal bir olgu olarak yoksulluk. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* (54), 296-306.
- Aytaç, Ö. (2004). Kapitalizm ve hegemonya ilişkileri bağlamında boş zaman. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 115-138.
- Aytaç, Ö. & İlhan, S. (2008). Yeni kapitalizmin kaotik evreni: Belirsizlik, sömürü ve ahlâki kriz. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 182-210.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 231-274.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23-28.
- Bozan, M. (2017). Yoksulluk algısına farklı bir bakış. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (15), 389-410.
- Brady, D. (2019). Theories of the Causes of Poverty. *Annual Review of Sociology*, 45, 155-175.
- Chakravarty, S. R. & Lugo, M. A. (2019). Multidimensional Indicators of Inequality and Poverty. Satra R. Chakravarty (Ed.), *Poverty, Social Exclusion and Stochastic Dominance* (s. 223-259). Singapore: Springer.
- Charmaz, K. (2015). *Gömülü (Grounded) Teori Yapılandırması Nitel Analiz Uygulama Rehberi*. R. Hoş (Çev.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Cook, J. T. ve Frank, D. A. (2008). Food Security, Poverty, and Human Development in the United States. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136 (1), 193-209.

- Coulter, F. A., Cowell, F. A. & Jenkins, S. P. (1992). Equivalence scale relativities and the extent of inequality and poverty. *The Economic Journal*, 1067-1082.
- Creswell, John W. & Creswell, J. David (2021). *Araştırma Tasarımı: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, (E. Karadağ, Çev.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çabuk, N. (2003). Güney Doğu Anadolu'da yoksulluğun sosyal göstergeleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 41-65.
- Çetin, İ. (2020). Yoksulluk ve yoksulluk göstergeleri: Türkiye ve OECD ülkeleri üzerine bir karşılaştırma. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 510-532.
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2011). *Applied Thematic Analysis*, USA.
- İlhan, S. (2007). Yeni kapitalizmin karanlık yüzü: İnsanlık ve ahlâkîlik söylemlerinin sahiciliği üzerine. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 283-306.
- Jäntti, M. & Danziger, S. (2000). Income Poverty in Advanced Countries. Atkinson Anthony B. & Bourguignon F., (Ed.). *Handbook of Income Distribution*, 1(1), 309-378.
- Karakaş, M. (2010). Küresel yoksulluğun öteki yüzü: Yeni yoksulluk ve sosyal dışlanma. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 12 (2), 1-16.
- Kete, N. & Özer, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin yoksulluk algısı üzerine nitel bir araştırma. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(1), 166-188.
- Merriam, Sharan B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. S. Turan, (Çev.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdemir, M. Ç., Özkan, Y., Erdoğan, E., Kişioğlu, H. & Akın, F. (2021). Üniversite öğrencileri için çok boyutlu yoksulluk tespit ölçeği önerisi. *Journal of Management and Economics Research*, 19 (4), 292-311.
- Öztürk, A. T. (2005). Türkiye'de kırsal kesim yoksulluğunun sebepleri ve çözüm önerileri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 16 (1), 79-94.
- Rand, A. & Yayla, A. (2005). Kapitalizm nedir?. N. Kandemir (Çev.), *Liberal Düşünce Dergisi*, 37 (Kış),165-184.
- Taş, H. Y. & Özcan, S. (2012). *Türkiye'de ve dünya'da yoksulluk üzerine bir araştırma*. International Conference on Eurasian Economies (pp.423-430).
- Urquhart, C. (2018). *Nitel Araştırmalar İçin Temellendirilmiş Kuram*. Z. Ünlü & E. Külekçi (Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünlü, A. (2020). Türkiye'nin dezavantajlı bölgelerinde yoksulluk olgusu. *The Journal of Social Science*, 4 (7), 394-405.
- Whelan, C. T. & Maitre, B. (2010). Comparing poverty indicators in an enlarged European Union. *European Sociological Review*, 26 (6), 713-730.
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-9.
- Yazgan, Ç. Ü. & Suğur, N. (2018). Aşağıya düşüş korkusu ve yukarıya çıkma umudu: Meslek lisesi öğrencilerinin zenginlik ve yoksulluk algıları üzerine sosyolojik bir araştırma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 269-310.

# The Effect of Problem-Based Learning on Students' Success: The Child's Rights to Health and the Protection in Working Life

Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Başarısına Etkisi: Çocuğun Sağlık ve Çalışma Hayatında Korunma Hakları

Ahmet Akif ERBAŞ, Esra SEVER SEREZLİ, Tuğçe GÜNTER

## ABSTRACT

The purpose of this research was to examine the effect of problem-based learning (PBL) on the academic success of students concerning the subjects of the child's right to health and right to the protection in working life. The study was a single-group pre- and post-test research design and the study group consisted of students studying in the Child Development Program of a state university in Turkey (n=37). In the research, two scenarios entitled 'Two Friends' and 'Mete and His Family' were developed regarding the relevant topics. 'Success Test' and 'Structured Interview Form' were used as data collection tools. The content analysis was conducted on the answers given by the students to the questions in the relevant test and structured interview forms. The data obtained from the test were transferred to the SPSS program, and the related group t-test was used. As a result of this study, it was found that the scenarios developed according to the PBL on the relevant rights increased the sound understanding and success of the students. In addition, the students expressed positive views about the developed scenarios in general.

**Keywords:** Child's right to health, Child's right to the protection in working life, Problem-based learning, Success

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, çocuğun sağlık hakkı ve çalışma hayatında korunma hakkı konularında probleme dayalı öğrenmenin (PDÖ) öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemektir. Araştırma tek gruplu ön - son test araştırma deseninde olup, çalışma grubunu Türkiye'de bir devlet üniversitesinin Çocuk Gelişimi Programı'nda öğrenim gören öğrenciler (n=37) oluşturmuştur. Araştırmada ilgili konularla ilgili olarak "İki Arkadaş" ve "Mete ve Ailesi" başlıklı iki senaryo geliştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Başarı Testi" ve

Erbaş A. A., Sever Serezli E., & Günter T., (2022). The effect of problem-based learning on students' success: The child's rights to health and the protection in working life. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 560-572. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1171123>

Ahmet Akif ERBAŞ (✉)

ORCID ID: 0000-0001-6186-0010

Ahmet Erdogan Vocational School of Health Services, Department of Child Care and Youth Services, Zonguldak, Turkey  
Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Zonguldak, Türkiye  
akiferbas@gmail.com

Esra SEVER SEREZLİ

ORCID ID: 0000-0002-1378-6335

Ahmet Erdogan Vocational School of Health Services, Department of Child Care and Youth Services, Zonguldak, Turkey  
Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Zonguldak, Türkiye

Tuğçe GÜNTER

ORCID ID: 0000-0001-7416-2967

Ahmet Erdogan Vocational School of Health Services, Department of Medical Services and Techniques, Zonguldak, Turkey  
Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Zonguldak, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 05.09.2022

Accepted/Kabul Tarihi: 01.12.2022



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

“Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin ilgili test ve yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar üzerinden içerik analizi yapılmıştır. Testten elde edilen veriler SPSS programına aktararak ilgili grup t-testi kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda ilgili haklara ilişkin probleme dayalı öğrenemeye göre geliştirilen senaryoların öğrencilerin sağlıklı anlamalarını ve başarılarını artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler genel olarak geliştirilen senaryolar hakkında olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuğun sağlık hakkı, Çocuğun çalışma hayatında korunması hakkı, Probleme dayalı öğrenme, Başarı

## INTRODUCTION

The concept of child is defined in different ways in the literature. This concept differs according to fields of science, society and culture. Article 1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC) states that “a child is any human being below the age of eighteen, except the earlier age of majority under the law applicable to the child under this Convention.” statement is included (TBMM, 1994). In the first paragraph of Article 3 of the Child Protection Law No. 5395, “a child is defined as a person who has not completed the age of eighteen, even if he/she is an adult at an earlier age” (TBMM, 2005). The law emphasizes the age of eighteen. There are international and national regulations to protect children against all kinds of neglect and abuse in their environment and in the situations they are involved. The literature of this study consists of the subject and legal regulations related to the child’s right to health and right to the protection in working life.

The concept of health is defined by the World Health Organization (WHO) as “a state of complete physical, mental and social well-being” (WHO Interim Commission, 1948). The right to health, which is one of the basic human rights, has provided assurance regarding the right to life, which is the basis of the right to health, by stating that “everyone has the right to life” in Article 17 of the Constitution. Furthermore, according to Article 56 of the Constitution, “everyone has the right to live in a healthy and balanced environment” (Turkish Constitution, 1982). There are articles related to the right to health in various international regulations. The United Nations (UN) Universal Declaration of Human Rights (1948) Article 15 and the Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966) emphasize the right to health in Article 12. In addition, the United Nations CRC (1989) includes statements regarding the highest attainable health standard for children (art. 24) and the right of children to benefit from care, treatment and social security (art. 25 and 26). Children’s right to health is protected by national and international regulations.

The other dimension of the study is the literature aimed at protecting the child from working life. Children and young people are involved in working life for various reasons. We can see child and young workers in the sectors of agriculture, service and industry. Many regulations have been made from past to present to protect children and young workers in working life. Today, studies are continuing to improve the conditions of children in working life and to prevent violations of rights. Although the International Labor Organization (ILO) Convention No. 138 on the Minimum Age for Admission to Employment states that

the working age shall not be less than the compulsory school age and under all circumstances, it shall not be less than 15 years old, it has been reported in the 2nd article of the convention that the minimum age of working age can be determined as 14 if the economies and educational opportunities of the countries are not developed (TBMM, 1998). Working age and working hours are regulated in Article 71 of the Labor Law No. 4857 (TBMM, 2003). In article 7/1 of the Law on Approval of the European Social Condition, the minimum working age is stated as 15 (TBMM, 2006). Article 50 of the Constitution and Article 71 of the Labor Law states that no one can be employed in jobs that do not match their age and gender. In addition, it is emphasized in Article 71 of the labor law that the developmental characteristics and personal predispositions of child and young workers should be taken into account in the placement of children and young workers in a way that does not disrupt their education (TBMM, 2003). Similar statements are included in Article 32 of the United Nations CRC (1989). In these articles, it is emphasized that children should be protected in working life and that they should continue their education life. In addition, the Worst Forms of Child Labor Convention (ILO, 1999; TBMM, 2001) includes articles that protect the child against all kinds of neglect, abuse, and illegal use of the child.

Children are directly or indirectly exposed to many negativities of working life. These include poor working conditions, falling behind in education, being exposed to various pressures from the employer, not being able to socialize, catching diseases, and problems related to occupational health and safety. In the study conducted by Erbaş et al. (2020), the loneliness and depression levels of a total of 651 children working on the street were examined according to various variables. As one of the findings obtained in the study, it was found that loneliness is a significant predictor of depression in children working on the street. A study was conducted by Karadeniz et al. (2021) on working processes with children employed as agricultural workers during the hazelnut harvest period in Giresun province. The average age of the 66 children included in the study was found to be 15.89 years and the minimum working age was determined to be 11. In the study, it was determined that 68.2% of the children were enrolled in school, while 32.8% did not continue their education life. As a result of the findings, it has been determined that working as an agricultural worker as a child and participating in seasonal agricultural migration expose children to many negativities such as education, health and psychological aspects and negatively affect their development. Dursun & Aksakal (2018) conducted a research on the current situation of children working in different business areas and the problems they experience. 157 children work-

ing in different jobs such as peddlers, scrap-waste collectors and apprentices in the province of Istanbul participated in the research. According to the results obtained from the research, it has been determined that most of the children enter the working life for economic reasons. On the other hand, the problems experienced by child workers include not attending/not being able to attend school, long working hours, low income, use of addictive substances and exposure to violence.

### **Purpose and Importance of Research**

The most important factor in addressing the right to health and child protection at work in this research was the impact of the COVID-19 pandemic. These effects include the fact that the importance of health has become more visible in the world, having problems in accessing health and treatment, the conditions of children in working life worsening in this process and the measures to be taken become more important, and increasing the procedures and responsibilities that employers must fulfill.

Social support and raising awareness of the society are also needed for the implementation of the right to health and the right to the protection of the child in working life, which is guaranteed by legal regulations.

The situations such as individuals acting consciously, providing a healthy environment to the child, repaying the child's labor, taking health measures in working life are important in terms of protecting the child. The reasons such as the fact that these issues are current at both national and international levels, the interconnectedness of various rights, and the limited number of educational researches on the subject in the literature have been effective in the inclusion of this subject in the scope of this study.

Various methods can be preferred to raise awareness about these issues. Kaymak Özmen et al. (2014) examined the effects of activities (games, pictures, role-plays) developed for children's rights education on students' use of children's rights and their level of knowledge. The findings of the study showed that students made statements showing that they learned their rights to defend their own rights, to play, to be educated, to be protected from violence, not to be forced to go to a different country, and to have an identity. In their study, Torun & Duran (2014) concluded that the games developed in the teaching of children's rights increased the academic success the students and affected their attitudes positively. As a result of the study conducted by Uçuş Güldalı (2014), it was determined that the children's rights education program helped students make progress in learning children's rights, developing them as skills, and benefiting from rights and freedoms. In the research, techniques such as six thinking hats, educational games, creative drama and debate were used within the scope of the program.

In this research, scenarios developed according to the problem-based learning (PBL) were used to improve the knowledge of vocational school students on children's rights. PBL is a learner-centered instructional approach that empowers students to conduct research, combine theory and practice, and apply

knowledge and skills to develop a viable solution to a defined problem (Savery, 2015). Students encounter a problem based on scenario-based situations in this approach. Scenarios play an important role in the learning process. Scenarios should be simple, clear and well-structured in a way that students can encounter in daily life (Hmelo-Silver, 2004). When dealing with these scenarios, students are asked to organize and reflect their thoughts to make sense of the situation, and then identify problems for further investigation. Next, they have to look for the information they need, which may come from many sources, need to think about the information they find and apply it to the problem situation. Finally, they will have to compare and evaluate various ideas and solutions. Higher cognitive processes that require defending an idea or building on the hypotheses of others will help encourage critical thinking at a significant level (Williams, 2001). In studies conducted in different fields, it has been seen that PBL increased the academic success of students (Aslan & Duruhan, 2021; Hughes et al., 2007; Hursen, 2021; Hwang et al., 2014; Wilder, 2015). PBL also aims to develop students' higher-order thinking, inquiry, reflective thinking, communication and collaboration skills (Ertmer & Simons, 2006; Goodnough & Cashion, 2006; Herron & Major, 2004; Hmelo-Silver, 2004; Hmelo-Silver & Barrows, 2006; Hursen, 2021; Sutarto et al., 2022; Weshah, 2012).

This active learning method has been preferred in this study because scenarios related to daily life are used in PBL, these scenarios are related to the problems they may encounter in professional life, and they can produce solutions for these problems. In the literature review, there are a limited number of studies in which PBL is used in the context of citizenship rights. The PBL was used by Khanitcharongkul et al. (2020) to increase students' citizenship skills. As a result of the research, it was found that PBL improved citizenship skills, analytical thinking and student achievement. In the study conducted by Pratiwi & Wuryandani (2020), it was determined that citizenship education given with the PBL significantly affected students' motivation and learning outcomes.

In this context, the aim of the study is to examine the effect of problem-based learning applied on the child's right to health and right to the protection in working life on the academic success of students. For this purpose, answers to the following research questions were sought:

- (1) Is there a significant difference between the academic success pre-test and post-test scores of the students?
- (2) What are the students' views on the scenarios, suitable for the scope of the subject, related to daily life, sufficient, the name of the scenarios?
- (3) What are the different scenario titles, scenarios and method suggestions regarding the students' right to health and the right to protection of the child in working life?

## **METHODOLOGY**

### **Model of the Research**

In the research, in order to investigate the effect of teaching the

children's rights with PBL on academic success; single group pretest-posttest research design was used. In this research design, the effect of the experimental procedure is tested with a study on a single group. The measurements of the subjects regarding the dependent variable are obtained by using the same subjects and the same measurement tools as the pretest and posttest before the application. There is no randomness or matching (Büyükoztürk et al., 2016). In the implementation process, structured interview technique was used to determine the students' views on the scenarios (Yin, 2009).

### Study Group

The study group of the research consists of 37 students studying in the Child Development Program of a state university in Turkey. Purposive sampling method was used to determine the study group. The aim here is to select the students who have taken the child rights and protection course. The study group consisted of 37 students, as some of the 60 students who took this course did not want to participate in the study voluntarily. At the beginning of the study, the students were randomly divided into heterogeneous groups (5 groups of 5 students, 2 groups of 6 students) considering the grade point averages of the students after having completed 3 semesters. Before the implementation process, the students were informed about the PBL approach and application processes. Written volunteering form was filled out by the students and ethics committee approval was obtained from the local ethics committee with the protocol number: 127 for the study. In the

study, identity codes (such as S1, S2, S3, S4) were used instead of students' names.

### Data Collection Tools

The data of the study were collected through "success test" and "structured interview form" (Appendix-1 and Appendix-2). The success test consisting of 5 open-ended questions was developed by the researchers. During the development of this test, opinions were received from three experts in the field of educational sciences. The questions of the developed test were chosen from the questions asked to the students in the midterm and final exams in previous years. As shown in Table 1, the answers given by the students during the analysis of the 5 open-ended questions in the success test were classified as sound understanding (SU), partial understanding (PU), misunderstanding (MU), incomprehension (IC) and unanswered (UA) categories and scored accordingly (Nakiboglu, 2001). The minimum score that students will get from the success test is 0, and the maximum score is 15. While scoring for all questions, at least 3 correct answers were sought for sound understanding. Correct answers which were fewer than 3 were evaluated as partial understanding.

The pilot study of the success test was administered to the students who had taken the subject of child's rights in previous years (N=102). At the end of the application, the average item difficulty index (p), the average item discrimination power index (r) and Kuder-Richardson-20 (KR-20) were calculated as

**Table 1:** Scoring Examples for Child's Right to Health and Right to Protection of Children in Working Life

Category	Details	Points	Right to health	Protecting children in working life
Sound understanding	Completely correct answers	3	Opportunities to treat all kinds of diseases of children should be provided by the state. In addition, regardless of the health insurance status of the children's parents, every child should have access to all treatment opportunities free of charge. Necessary laws should be issued and enforced by the state and parents should be informed about these rights of children (S25- Pre-test-Q4)	The right of child workers to participate in education is violated, and children working on the streets in difficult conditions are adversely affected by this situation in terms of health. Since the child who needs to be educated at school to play games with his peers is working during that period, his personal development is also affected badly (S2-Pre-test-*Q1)
Partial understanding	Answers with correct points and partial understanding	2	The state can provide support for the treatment of children whose families do not have the means (S33- Pre-test-Q4)	They might work under pressure. Maybe their rights can be neglected because they are young (S20- Pre-test-*Q1)
Misunderstanding	Answers involving misunderstanding	1	Right to benefit from health support (S31- Pre-test-Q4)	Feeling physically inadequate in that field (S20- Pre-test-*Q1)
Incomprehension	Answers irrelevant to the questions	0	I do not know (S4- Pre-test-Q1)	I do not know (S12- Pre-test-*Q1)
Unanswered	Unanswered questions	0		

0.40, 0.57 and 0.80, respectively. According to these findings, it was concluded that the test was at medium difficulty level, with high distinctiveness and reliability. Therefore, it was decided to apply the success test without removing any of the items.

In the structured interview form, 7 open-ended questions were developed by the researchers for each scenario. During the development of the structured interview form, three experts in the field of educational sciences were consulted. With these questions, it was aimed to get the positive and negative opinions of the students about the scenarios developed, the suitability of the scenarios to the scope of the subject, their relationship with daily life, and the adequacy of the scenarios.

### Data Collection Process

The research was carried out in April and May of the 2020-2021 spring semester. The implementation took a total of 18 lesson hours for 6 weeks. Success test and structured interview form were applied to 37 students. A video connection was established via zoom in order to answer both the pre- and post-success test. The answers were written by the students in a word file and they were asked to upload the files to the homework activity created in the perculus system within 1 hour. During this time, the researchers controlled the participants. Thus, the researchers took measures to increase reliability.

At the end of the PBL application process, a structured interview form was applied to get the opinions of the students about the scenarios. Structured interview forms were uploaded by the students to the homework activity created through the perculus system. The forms were requested to be uploaded to the perculus system within 2 days. The relevant homework files were downloaded to the computer by the researcher and made ready for analysis.

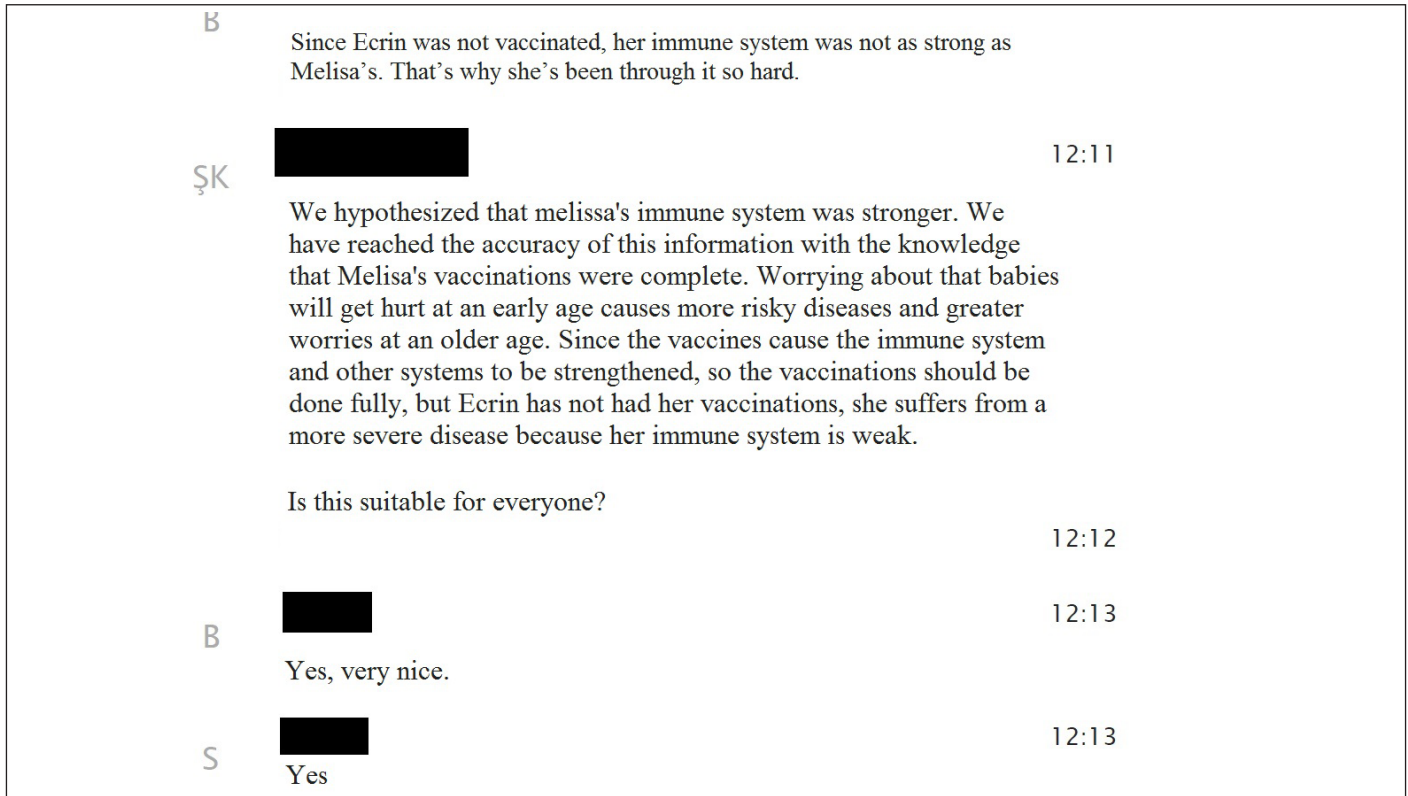
Due to the continuation of distance education due to the COVID 19 pandemic, the implementation and data collection processes were done online. At the beginning of the study, the success test was applied as a pre-test. The raw data obtained were stored in the computer environment by the researchers and made available for analysis.

Virtual classroom environments (Perculus, Zoom, Telegram) were used in the implementation process of teaching children's rights with the PBL (Figure 1, 2). In the PBL process, a discussion environment was created in which group members produced hypotheses for the solution of the problem and were able to evaluate the hypotheses they produced with the guidance of the educational facilitator.

In the study, two scenarios, titled "Two Friends" and "Mete and His Family", were developed regarding the "child's right to health" and the "child's right to the protection in working

	Mete had sleep problems because of the reasons that Mete's father felt ill, they did not have a close relative around, there was nobody to support them, Mete endured in silence of this psychological incident.	
BÇ	[Redacted]	11:17
	Hypothesis 1: Mete's father's illness and the absence of anyone around to support them made Mete feel lonely and helpless.	
	Hypothesis 2: The responsibilities are up to Mete due to the illness of Mete's father and being an older child. Grocery shopping and school have exhausted Mete. This situation made Mete sleep in the lesson and unable to focus on the lesson.	11:19
	[Redacted]	11:19
	Hypothesis 2: Mete has a hard time adapting to his lessons due to the illness of Mete's father.	
	We said almost the same thing.	11:19
E	[Redacted]	11:20
	[Redacted] Is it your turn today?	
BÇ	[Redacted]	11:20
	In the reply <a href="#">this message</a>	
	Exactly	

Figure 1: Image of the telegraphic correspondence on the child's right to protection in working life.



**Figure 2:** Image of the right to health telegram correspondence.

life” and the legal basis of these rights. Each scenario consists of two sessions. In both training sessions, there are education guide questions (EGQ) that allow students to research on topics. At the end of the scenarios, each group was asked to draw a flow chart for the scenarios.

The scenario of “Two Friends” is about the illness of the children of two women, Yeliz and Nevin, who are friends of the same age, and what they experience in this process. Both children were infected with rotavirus disease. The reason why Yeliz’s daughter suffers from more serious symptoms is that she is worried about getting her daughter vaccinated and does not prefer to have her vaccinated. On the other hand, Nevin had her daughter completely vaccinated and her daughter survived the disease mildly. With this scenario, it is aimed that students learn what the rights related to health are and the legal bases regarding the right to health.

The scenario of “Mete and His Family” is about 14-year-old Mete, whose father fell ill and then Mete had to work in their grocery store. After his father got sick, Mete spends all his time from school working in the market. This situation is reflected in school life and he sometimes naps in lessons. Noticing the difference in Mete, a teacher goes to Mete’s house and tries to understand the situation and informs the family that it is wrong to employ children. With this scenario, it is aimed for students to learn the concept of child labor, the problems of child workers in working life and the legal bases. An example of the developed scenarios is presented in Appendix-3.

At the end of the application process, the success test was applied as a post-test. Then, a structured interview form was used to get the students’ views on the scenarios.

#### Data Analysis

Content analysis was conducted on the answers given by the students to the questions in the success test and the structured interview form. Content analysis is to bring together similar data within the framework of certain concepts and themes and to interpret them in a way that the reader can understand (Drisko & Maschi, 2016). As a result of the content analysis on the success test, each student was given a success score. After that, the data obtained from the test were transferred to the SPSS program and analyzed on it. It was tested whether the data obtained from the success test showed normal distribution, and it was determined that the Skewness and Kurtosis values were between (+1.5)-(-1.5) (Tabachnick & Fidell, 2013). These values show that the data are normally distributed. Due to the normal distribution of the data, the related group t-Test, which is one of the parametric tests, was used. The significance level of “.05” was taken as a criterion in interpreting whether the findings were meaningful or not.

In order to increase the coding accuracy and reliability, content analysis was performed by two researchers separately. After the analyzes were completed, the three researchers came together and made the final decision about the coding. In addition, the students’ four pre-success tests, four post-success tests and four structured interview samples were randomly



selected and presented to the expert opinion (lecturer in the field of primary education). As a result of expert opinion, the percentages of consistency were calculated as 85% for the pre-success test, 90% for the post-success test and 91.6% for the structured interview. In the light of these data, it was determined that the consensus among the encoders was at a valid level. It is stated that the consensus among the coders is expected to be at least 80% (Miles & Huberman, 1994).

## FINDINGS

### Findings regarding the first research question

The answers given by the participants to the success test are given in Table 2. As can be seen, while SU was 30.81% in the pre-test, this rate was 61.08% in the post-test, and the percentage of 55.14 in PU in pre-test decreased to 35.14% in the post-test. While MU was 4.86% in the pre-test, no answers in this category were found in the post-test. It was observed that the frequencies in IC were lower in the post-test compared to the pre-test, and only one student left one of the questions unanswered in both pre-test and post-test.

When the answers in the post-test are examined on a question-based basis, in questions 1, 2, 3 and 4, it was found that the response frequencies in the SU category of the students were higher than the response frequencies in the other categories. Especially in these questions, the reason for the increase in the SU category is thought to be due to the fact that the answers given to the other categories in the pre-test turned into sound understanding after the PBL implementation process. In the 5th question, which is about the rights of children with spe-

cial needs, it was seen that most of the students gave answers which fit into the PU category as in the pre-test.

The examples of students' answers to the questions in the post-test in SU and PU categories were given in Table 3. While the students had a total of nine wrong answers in the pre-test, it was seen that the students did not give any wrong answers in the content analysis of the post-test. Some of the students' answers that involve misunderstanding are given below:

S36: Feeling physically inadequate in that field (Q1).

S17: Psychological, physical, cognitive development, social development, emotional and moral development, holistic development (Q2).

S17: If the parents are divorced, keeping the child away from one of the parents (Q3).

S31: Right to benefit from health support (Q4).

In line with these findings, it can be said that the scenarios developed according to PBL positively affect students' sound understanding and eliminate misunderstandings.

In the study, the effect of teaching children's rights with the PBL on the success scores of individuals was examined. Whether there is a significant difference between the pre-test and post-test mean scores was analyzed with the t-test, and the results are shown in Table 4. When Table 4 is examined, it is seen that the success test pre-test mean score of the participants is  $\bar{x}=10.38$ , and the post-test mean score is  $\bar{x}=12.68$ . This score difference between the pre-test and post-test reveals a statistically significant difference ( $t = -5.933$ ;  $p < .05$ ):

**Table 2:** Distribution of Participants' Responses to the Success Test

Questions	Pre-Test										Total
	SU		PU		MU		IC		UA		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Q1	17	45.94	13	35.14	2	5.41	5	13.51	0	0	37
Q2	9	24.32	27	72.97	1	2.71	0	0	0	0	37
Q3	11	29.73	19	51.35	5	13.51	2	5.41	0	0	37
Q4	16	43.24	17	45.94	1	2.71	3	8.11	0	0	37
Q5	4	10.81	26	70.27	0	0	6	16.21	1	2.71	37
Total	57	30.81	102	55.14	9	4.86	16	8.65	1	0.54	185
Questions	Post-Test										Total
	SU		PU		MU		IC		UA		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Q1	33	89.19	4	10.81	0	0	0	0	0	0	37
Q2	19	51.35	17	45.94	0	0	1	2.71	0	0	37
Q3	25	67.57	12	32.43	0	0	0	0	0	0	37
Q4	30	81.08	7	18.92	0	0	0	0	0	0	37
Q5	6	16.21	25	67.57	0	0	5	13.51	1	2.71	37
Total	113	61.08	65	35.14	0	0	6	3.24	1	0.54	185

**SU:** Sound Understanding, **PU:** Partial Understanding, **MU:** Misunderstanding, **IC:** incomprehension, **UA:** Unanswered.

**Table 3:** Examples of Students' Answers to the Questions in the Post-Test in SU and PU Categories

Questions	Sound Understanding (SU)	Partial Understanding (PU)
Q1: What problems do children encounter in their working life?	S4: Exposure to violence, addiction of harmful substances such as drugs, cigarettes, etc., being employed in heavy work, not being paid for the labor, the length of the working hours, and also the interruption in the case of continuing education and even dropping out of school completely are encountered. S13: They may face exclusion, neglect and abuse, and health issues.	S7: It may be thought that they would not know a job because they are young. They may be deprived of their right to participate in a working environment or an event. S22: They may encounter polluted work environments and foreign substances in their working life.
Q2: How do the negativities of working life affect the developmental areas of children?	S24: The negativities of working life can affect the physical, social and emotional development of the child. If the child works for a long time and under heavy conditions, he may be physically harmed and have problems in his developmental stages. If the child is working when he needs to receive education and play games with his friends, he may display emotionally withdrawn, unhappy or irritable behaviors. He will be away from friends, play and education. S34: The negativities that children encounter in their working life leads to poor performance in their self-care skills, affect their language development, which will affect their communication with people, and it also affects their development in psycho-social areas due to being emotionally-harmed.	S20: Their physical and mental development is affected. Working children may be weak and unhealthy compared to their peers. S23: Since the child has not completed his/her mental and physical development, such an environment can tire him out.
Q3: What measures should be taken to protect children from the negative effects of working life?	S9: Continuous supervision is required. Laws can be made more stringent and cautious. Large amounts of fines may be imposed on parents who employ their children. Unemployed families can be given a job or paid a salary. S27: By law, children should be protected in this regard and children should not be employed. Families and children should be informed. Teamwork should be done in educational institutions. People should be informed on social media, posters and brochures should be prepared. It is important to include guiding policies as well as protective-preventive policies.	S36: Employers who ignore these rights are identified and reported. S32: In order to protect children from this life, children who are exposed to working life can be encouraged by the state to pursue their education. In order to reduce child workers, an age limit may be imposed on the employer sector.
Q4: What activities can be done to ensure that children benefit from all kinds of medical care opportunities?	S16: In order for children to benefit from all kinds of medical care, all kinds of health services, treatment, drugs, surgery, physiotherapy, psychotherapy or rehabilitation services must be free of charge. In article 24 of the Convention on the Rights of the Child, they recognize the right of the child to attain the best possible level of health and to benefit from institutions and organizations that provide medical care and rehabilitation services. States shall endeavor to ensure that no child is deprived of such medical care. S20: Developing primary health care services, providing appropriate prenatal and postnatal care to the mother. We can ensure these rights by having children go to the hospital when they are sick or by having a baby get their vaccinations regularly.	S8: State support is important for all kinds of medical opportunities for children. S9: General health insurance and health benefits should be provided to the family.
Q5: How should the right of children with special needs to benefit from all kinds of medical care opportunities be ensured?	S14: The right to benefit from guidance and research centers, the right to benefit from all medical care facilities offered by the state, and the right to benefit from medical supplies such as beds and wheelchairs in hospitals can be granted. S27: In the Declaration of the Rights of the Child, States Parties recognize the right of the child to attain the best possible level of health and to benefit from institutions providing medical care and rehabilitation services. States Parties shall endeavor to ensure that no child is deprived of such medical care. They provide necessary medical assistance and medical care for all children with an emphasis on the development of basic health services.	S4: Just as individuals without special needs, individuals with special needs have the right to benefit from all kinds of health services. S5: There are certain discounts for children with special needs for special education from RAM centers (Center of Psychological Counseling and Guidance) and for their medicine.

**Table 4:** T-Test Findings Regarding Pre and Post Academic Success Test Scores of the Participants

	$\bar{x}$	n	SS	SHX	T-test		
					t	Sd	p
Pre-test	10.38	37	2.41	.39	-5.933	36	.000
Post-test	12.68	37	1.56	.26			

**Table 5:** Findings of Semi-Structured Interviews

	Positive Views		Negative Views	
	n	%	n	%
<b>Child's Right to Health</b>				
Scenario	48	85.71	8	14.29
Relevance of the script to the topic	35	97.22	1	2.78
Relevance to real life	34	94.44	2	5.56
Adequacy of the script	29	93.55	2	6.45
Total	146	91.82	13	8.18
<b>Child's Right to the Protection in Working Life</b>				
Scenario	37	74	13	26
Relevance of the script to the topic	36	97.30	1	2.70
Relevance to real life	38	100	0	0
Adequacy of the script	30	96.77	1	3.23
Total	141	90.38	15	9.62
	Same title / scenario / method		Title / scenario / method suggestions	
<b>Child's Right to Health</b>				
Title of the Scenario	17	36.17	30	63.83
Scenario suggestions	5	16.13	26	83.87
Method suggestions	3	6.12	46	93.88
Total	25	19.69	102	80.31
<b>Child's Right to the Protection in Working Life</b>				
Title of the Scenario	25	46.30	29	53.70
Scenario suggestions	5	14.70	29	85.30
Method suggestions	3	5.88	48	94.12
Total	33	23.74	106	76.26

### Findings regarding the second and third research questions

In this section, the findings of semi-structured interviews were shown in Table 5.

As seen in Table 5, the majority of the students expressed positive views that the scenarios prepared about the right to health and the right to the protection of the child in working life were appropriate, relevant and sufficient for daily life. In addition, some of the students' views are given below:

S1: The scenarios developed describe the topics in our course in a versatile way. We learned the subject to be taught by providing many different perspectives through a scenario.

S6: The case of the sample scenario overlaps with daily life. The sample scenario gives a sense of real experience as you read it.

S19: The script was very clear and easy to understand.

S29: But for me, there was too much confusing detail in this scenario. For this reason, I had trouble focusing on the script while I was in class.

In the Table 5, the students expressed their views that they found the scenario names, scenario and the method of the scenario developed for both children's rights appropriate. Various scenario names such as "conscious health, two different views, conscious mother, child workers, Mete's difficult struggle, young grocery worker Mete" were suggested by students regarding both scenarios about children's rights. Regarding the right to health, students suggested scenarios about the rights of children in the hospital, the experiences of individuals who cannot reach health services in rural areas, and the treatment process for different diseases. Regarding the right to protection of the child in working life, they suggested scenarios about children working on the street, the situation of working chil-

dren around the world, and children who are forced to work by their families. There are participants who said that they would use a different method other than the scenario method. Here, methods such as video-assisted teaching, teaching with games, question-answer, research paper, lectures, slides, teaching with stories, etc. come to the fore.

## DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In the study, it was concluded that the scenarios developed in accordance with the PBL on the child's right to health and the right to the protection in working life increased the students' sound understanding and success. These findings are supported with some studies in the literature (Khanitcharongkul et al., 2020; Pratiwi & Wuryandani, 2020). In the study conducted by Darmawati et al. (2017), they concluded that the application of PBL on the citizenship topic increased the students' motivation and learning outcomes. Thapalad & Intasena (2022) implemented PBL to promote citizenship topic for the students in their research. The scenario based on the citizen's democratic way of life was prepared. The results of the study showed that PBL promoted efficient citizenship for the students, increased learning achievement and high citizenship behavior. Angelina et al. (2022) investigated the effect of PBL on improving students' anti-corruption attitudes in the citizenship education course at the health college. It was concluded that PBL improved the students' anti-corruption attitudes. Rowland (2022) implemented PBL on the topic of citizenship in a middle school. The purpose of this study was that enabling the students make meaningful connections to the practice of citizenship. It was found that PBL motivated the students to think more critically, excited them to solve problems in their community and increased their sensitivities to the social inequalities.

As seen in the literature, although there are limited studies in the literature on the effective application of PBL in the teaching of child's rights, there are many studies in which PBL has increased students' success and understanding in different disciplines and various subjects. For example Ermawati et al. (2022) examined the effect of PBL on the students' learning outcomes in a mathematics course in their study. The results of the study showed that PBL increased the students learning outcomes and their motivation. The results of the study conducted by Günter (2020) showed that PBL increased students' sound and partial understanding and success in the topic of energy metabolism within the biochemistry course. In the study of Mundilarto & Ismoyo (2017), they concluded that the PBL increased students' achievement on the topics of Ohm's Law, Kirchoff's Law, the voltmeter and the amperemeter in the physics course.

In addition, the majority of the students expressed positive views that the scenarios developed were suitable for the scope of the subject, understandable, interesting, relevant to daily life, sufficient, comprehensive and memorable. Among the negative views of the students is that the scenarios are complex and difficult to understand. In the result of the study carried out by Yuan et al. (2011), the students expressed positive

views concerning that the PBL encouraged them to analyze situations in different ways and work cooperatively. In the study, the students also expressed negative views regarding that the method was time-consuming and stressful process involving an increased workload.

When the findings of the study are examined, it is thought that the PBL approach and the scenarios developed can be used effectively in the teaching of children's rights. It is recommended that the PBL method be used in teaching of other children's rights in future studies.

## REFERENCES

- Angelina, I., Ananda, A., & Montessori, M. (2022). Development of problem-based learning model for corruption prevention in improving anti-corruption attitude in citizenship learning health certificate. *Linguistics and Culture Review*, 6(2), 465-484. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v6nS2.2138>
- Aslan, S. A., & Duruhan, K. (2021). The effect of virtual learning environments designed according to problem-based learning approach to students' success, problem-solving skills, and motivations. *Education and Information Technologies*, 26(2), 2253-2283. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10354-6>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21th. ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Darmawati, Bundu, P., & Manda, D. (2017). Problem based learning model development of civic education to improve the motivation and learning outcomes. *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(9), 2049-2061. Retrieved from: [http://www.ijese.net/makale\\_indir/IJESE\\_1967\\_article\\_5a0a15bb26e33.pdf](http://www.ijese.net/makale_indir/IJESE_1967_article_5a0a15bb26e33.pdf)
- Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content analysis*. Pocket Guides to Social Work R. Retrieved from: <https://books.google.com.tr/books?id=07GYCgAAQBAJ&lpg=PP1&lr&hl=tr&pg=PR3#v=onepage&q&f=false>
- Dursun, S., & Aksakal, E. (2018). Çalışan çocukların sorunları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 41-56. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/500251>
- Erbas, M. M., Karahan, T. F., & Uzun, T. (2020). Sokakta çalışan çocukların yalnızlık ve depresyon düzeylerinin ebeveyn durumları açısından incelenmesi: İstanbul örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 233-249. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.643823>
- Ermawati, L. S., Atiqoh & Wiyarno, Y. (2022). The effect of problem based learning model and achievement motivation on mathematics learning outcomes. *Jurnal Mantik*, 6(2), 2120-2126. Retrieved from: <https://ejournal.iocscience.org/index.php/mantik/article/view/2747>
- Ertmer, P. A., & Simons, K. D. (2006). Jumping the PBL implementation hurdle: Supporting the efforts of K-12 teachers. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 40-54. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1005>
- Goodnough, K., & Cashion, M. (2006). Exploring problem-based learning in the context of high school science: Design and implementation issues. *School Science and Mathematics*, 106(7), 280-295. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2006.tb17919.x>

- Günter, T. (2020). Effectiveness of a problem-based learning (PBL) scenario for enhancing academic achievement of energy metabolism. *Research in Science Education*, 50, 1713–1737. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9750-7>
- Herron, J. H., & Major, C. H. (2004). Community college leaders attitudes problem based learning as a method for teaching leadership. *Community College Journal of Research and Practice*, 28(10), 805–821. <https://doi.org/10.1080/10668920390276984>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary journal of problem-based learning*, 1(1), 4. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004>
- Hughes, J. E., McLeod, S., Brown, R., Maeda, Y., & Choi, J. (2007). Academic achievement and perceptions of the learning environment in virtual and traditional secondary mathematics classrooms. *The American Journal of Distance Education*, 21(4), 199-214. <https://doi.org/10.1080/08923640701595365>
- Hursen, C. (2021). The effect of problem-based learning method supported by web 2.0 tools on academic achievement and critical thinking skills in teacher education. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 515-533. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10758-020-09458-2>
- Hwang, G. J., Kuo, F. R., Chen, N. S., & Ho, H. J. (2014). Effects of an integrated concept mapping and web-based problem-solving approach on students' learning achievements, perceptions and cognitive loads. *Computers & Education*, 71, 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.013>
- International Labour Organization (1999). *Worst forms of child labour convention (No. 182)*. Retrieved from: [https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEX-PUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C182](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEX-PUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C182)
- Karadeniz, O., Akin, E., & Abacı, N. İ. (2021). Fındık tarımında çocuk işçiliği: Giresun ili Piraziz ilçesi örneği. *Anadolu Tarım Bilimleri Dergisi*, 36(3), 398-407. <https://doi.org/10.7161/omuana-jas.908552>
- Kaymak Özmen, S., Öcal T., & Özmen, A. (2014). The effect of children's rights training on primary school students' utilisation and knowledge level about children's rights, *Education 3-13*, 42(2), 138-153. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.662520>
- Khanitcharongkul, A., Mangkhang, C., & Wannapaisan, C. (2020). Problem-based learning management to enhance citizenship skills of students in demonstration school university of phayao. *Journal of Education Naresuan University*, 22(1), 315-327. Retrieved from [https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal\\_nu/article/view/94117](https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal_nu/article/view/94117)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd. ed). SAGE Publications.
- Mundilarto., & Ismoyo, H. (2017). Effect of problem-based learning on improvement physics achievement and critical thinking of senior high school student. *Journal of Baltic Science Education*, 16(5), 761-779. Retrieved from: [http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol16/761-779.Mundilarto\\_JBSE\\_Vol.16\\_No.5.pdf](http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol16/761-779.Mundilarto_JBSE_Vol.16_No.5.pdf)
- Nakiboglu, C. (2001). The teaching of 'The Nature of Matter' to chemistry prospective teachers by using cooperative learning: effect on achievement of student. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 21(3), 131-143. <https://doi.org/10.14812/cuefd.346167>
- Pratiwi, V. D., & Wuryandani, W. (2020). Effect of problem based learning (PBL) models on motivation and learning outcomes in learning civic education. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 9(3), 401-412. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v9i3.21565>
- Rowland, R. M. (2022). *A problem-based learning approach to civics education: exploring citizenship through authentic scenarios in a middle school civics classroom* (Doctoral Dissertation). University of South Carolina, Columbia.
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Sutarto, S., Dwi Hastuti, I., Fuster-Guillén, D., Palacios Garay, J. P., Hernández, R. M., & Namaziandost, E. (2022). The Effect of problem-based learning on metacognitive ability in the conjecturing process of junior high school students. *Education Research International*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/2313448>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Pearson.
- TBMM. (1994). *Çocuk haklarına dair sözleşmenin onaylanmasının uygun bulunduğu hakkında kanun (Kanun No: 4058)* [Law on the approval of the convention on children's rights (Law No: 4058)]. Retrieved from: [https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc078/kanuntbmmc078/kanuntbmmc07804058.pdf](https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc078/kanuntbmmc078/kanuntbmmc07804058.pdf)
- TBMM. (1998). *İstihdamda kabulde asgari yaşa ilişkin sözleşme/1 (Sözleşme No: 138)* [Contract on the minimum age for employment admission/1 (Contract No: 138)]. Retrieved from: <https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d20/c044/tbmm20044047ss0211.pdf>
- TBMM. (2001). *Kötü şartlardaki çocuk işçiliğinin yasaklanması ve ortadan kaldırılmasına ilişkin acil önlemler sözleşmesinin onaylanmasının uygun olduğuna dair kanun (Kanun No: 4623)* [Law regarding the approval of the emergency measures contract on the prohibition and elimination of child labor in bad conditions (Law No: 4623)]. Retrieved from: [https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc085/kanuntbmmc085/kanuntbmmc08504623.pdf](https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc085/kanuntbmmc085/kanuntbmmc08504623.pdf)
- TBMM. (2003). *İş kanunu (Kanun No:4857)* [Labor law (Law No:4857)]. Retrieved from: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.4857.pdf>
- TBMM. (2005). *Çocuk koruma kanunu* [Child protection law]. Retrieved from: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5395.pdf>
- TBMM. (2006). *Avrupa sosyal şartının onaylanmasının uygun olduğuna dair kanun (Kanun No: 5547)* [The law on the approval of the European social condition (Law No: 5547)]. Retrieved from: <https://www5.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5547.html>
- Thapalad, D., & Intasena, A. (2022). *The Development of Problem-Based Learning to Promote Citizenship for Mathayomsuksa 2 Students* (Doctoral dissertation). Mahasarakham University, Thailand

- Torun, F., & Duran, H. (2014). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 418-448. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.653>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası [Republic of Turkey Constitution], (1982). Retrieved from: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf>
- Uçuş, Ş. (2014). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi: Uygulama öğretmeninin ve katılımcıların görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 1-24. Retrieved from: <http://ijtase.net/index.php/ijtase/article/view/255/291>
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. Retrieved from: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations. (1966). *International covenant on economic, social and cultural rights*. Retrieved from: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- United Nations. (1989). *United nations convention on the rights of the child*. Retrieved from: <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Weshah, H. A. (2012). Measuring the effect of problem-based Learning instructional program on reflective thinking development. *Journal of Instructional Psychology*, 39. Retrieved from: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=21edd7b3-b46a-4c0c-8f77-1b438410f458%40redis>
- WHO Interim Commission. (1948). *Official records of the world health organization No. 2*. Summary Report on Proceedings, Minutes and Final Acts of the International Health Conference. New York, 19 June to 22 July 1946. Geneva: World Health Organization.
- Wilder, S. (2015). Impact of problem-based learning on academic achievement in high school: a systematic review. *Educational Review*, 67(4), 414-435. <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.974511>
- Williams, B. (2001). Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning. *Journal of Advanced nursing*, 34(1), 27-34. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.3411737.x>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). SAGE Publications. Retrieved from: [https://books.google.com.tr/books?id=FzawIAdilHkC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=FzawIAdilHkC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Yuan, H.B., Williams, B.A., Yin, L., Liu, M., Bo Fang, J., & Pang, D. (2011). Nursing students' views on the effectiveness of problem-based learning. *Nurse Education Today*, 31(6), 577-581. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.10.009>

## APPENDICES

### Appendix-1. Success test questions

- Q1: What problems do children encounter in their working life?
- Q2: How do the negativities of working life affect the developmental areas of children?
- Q3: What measures should be taken to protect children from the negative effects of working life?
- Q4: What activities can be done to ensure that children benefit from all kinds of medical care opportunities?
- Q5: How should the right of children with special needs to benefit from all kinds of medical care opportunities be ensured?

### Appendix-2. Structured Interview Form

#### A. Scenarios Titled "Two friends" – Regarding child's right to health

- (1) What are your positive and negative comments on the scenarios developed?
- (2) Are these scenarios suitable for the scope of the subject?
- (3) Are these scenarios related to daily life?
- (4) Are these scenarios sufficient? How do you think they could be improved?
- (5) What do you think about the name of the scenarios? If it were you, what would you name them?
- (6) What kind of scenario would you prepare about "children's Right to health"?
- (7) What kind of method would you prepare about "children's Right to health"?

#### B. Scenarios Titled "Metem and His Family" – Regarding child's right to the protection in working life

- (1) What are your positive and negative comments on the scenarios developed?
- (1) Are these scenarios suitable for the scope of the subject?
- (2) Are these scenarios related to daily life?

- (3) Are these scenarios sufficient? How do you think they could be improved?
- (4) What do you think about the name of the scenarios? If it were you, what would you name them?
- (5) What kind of scenario would you prepare about "Child's Right to the Protection in Working Life"?
- (6) What kind of method would you prepare about "Child's Right to the Protection in Working Life"?

### Appendix 3. Scenarios and Education Sessions

#### Mete and His Family

Education Session I. Mete's family ran a small grocery store, and their earnings were plentiful. He had a younger sister. He wasn't really that big either. She was only 14 years old. One day, his father had a heart attack and was urgently hospitalized. Mete was very upset. His father needed a bypass, so he was hospitalized. There were no close relatives in the family. They were alone and trying to support each other. A few days later, the math teacher noticed that Mete was sleeping in his class all the time. However, Mete was a child who loved mathematics and participated actively in the lesson. However, Mete had become an introverted student who fell asleep in class.

- (1) What do you think is the problem?
- (1) Discuss by hypothesizing what the problem is.
- (2) What new information do you think is needed to solve the problem?

Education Session II. The mathematics teacher decided to talk about this situation with Mete's family. He learned from school where his family lived. Maybe there was a problem in the family and therefore he wanted to see where he lived. When he knocked on the door of the house, no one answered at first, but clicking could be heard from inside. The teacher heard a low voice behind him saying, "Here, who were you looking at?" Teacher; "I took care of Mete and his family. I am Mete's mathematics teacher. Who are you?" he said. Mete's mother was surprised, did Mete cause a problem at school? Actually, he wasn't that kind of kid. His mother said, "Here you go, let's talk inside." said. As soon as the teacher entered, he met a cute little girl. Her mother said, "Our market is right next to our house, my daughter was alone for a few minutes," and smiled. The little girl laughed too. His teacher said that Mete especially slept in classes and became an introverted student. His mother was very upset. He mentioned that his wife will be bypassed, his hospitalization is prolonged and that he has difficulties in caring for his little daughter, running a market and taking care of Mete because he has no close relatives. She even stated that Mete helped her at the market after school and usually worked until nine in the evening. The teacher was also upset, and he thought of a few situations he had seen on the way. Bagels, water, napkins etc. on the street, children selling shoes, children shining shoes, children serving tea... The voice he heard was "I'm coming right away, my teacher." says the boy who works next to an auto mechanic. Then he thought of his student Fatma and Mehmet. Students who have been able to attend classes one month after the schools opened for about three years. They, too, were working in agricultural activities in the Mediterranean, Aegean and Black Sea Regions with their families one month before the school holidays. Unfortunately, for various reasons, the children work long hours and in unsuitable conditions, the teacher thought. Then, he told Mete's mother, "You are violating his legal rights by Mete's being underage and staying up late at the market. There has to be another solution to this."

- (1) What do you think is the problem?
- (1) Review your hypotheses in the light of new information.
- (2) How do you think this problem can be solved?
- (3) What do you think is the right of children mentioned by the mathematics teacher?

EGQ-1: What could be the main causes of child labor?

EGQ-2: Sharing scientific data on child labor and working children (The Situation in the World and Turkey)

EGQ-3: What are the international and national legal bases for the protection of children in working life?

EGQ-4: Create the flow chart and present it as a report. (Explanation: "Write down the hypotheses you created in the first and second education sessions, and the answers you gave to the questions, respectively. In the last section, write what you learned about the subject.")

# Kalite Yönetimi Uyma Ölçeğinin Yükseköğretim İçin İşlemselleştirilmesi: Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeği

## Operationalization of Quality Management Conformity Scale for Higher Education: Quality Management Conformity Scale in Higher Education

Kürşat TAŞTAN, Sinan YILMAZ

### ÖZ

Yükseköğretimdeki küresel gelişmelerin kalite yönetimini temel bir meşruiyet aracı hâline getirmesi ve 2015 yılında Türk yükseköğretim sisteminde Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK)'nın kurulmasıyla birlikte, Türkiye'de kalite yönetimi kurumsallaşmaya başlamış ve kalite yönetiminin yayılımı hız kazanmıştır. Bu çerçevede, kalite yönetiminin getirdiği kurumsal değişimi anlayabilmek ve kalite yönetiminin yükseköğretimde nasıl tanımlanıp uygulandığını keşfedebilmek için Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçüm sonuçlarına göre yükseköğretim kurumlarının tamamı normatif olarak sunulan kalite yönetimi standart ve yönergelerine uyarak kalite yönetimini uygulamaya çalışmaktadır. Ayrıca kalite yönetimini erken dönemde benimseyenlerin normatiflik derecesi daha yüksektir. Ölçeğin analiz çalışmalarında, Türk yükseköğretim sisteminde erken dönemde kalite yönetimini benimseyen ve yükseköğretimdeki gelişmelere öncülük eden bir grup üniversitenin diğer üniversitelere göre bir adım önde olduğu belirlenmiştir. Çalışma, Türkiye'de yükseköğretimde kalite yönetimi açısından kurumsallaşmanın, düzenleyici üst kuruluşlar, uluslararası kuruluşlar, uluslararası kalite kuruluşları ve devletler üstü yapıda ussal olarak üretilen akılcı argümanlara, yükseköğretim kurumları tarafından uyma davranışı (argümanlara uyarak uygulama) gösterildiğini ve bu uyarak uygulama davranışını gösteren üniversitelerin (normatif benimseyen üniversiteler) daha sonraki dönemlerde kalite yönetimini kendi ihtiyaçlarına ve yapılarına göre ussal olarak kurgulayabileceklerini belirtmektedir. Ancak, uyarak uygulama davranışında, uyarak uygulamanın tam olarak gerçekleştirilmemesi nedeniyle törenselleşen kalite yönetimini benimseyen kurumların olduğu da bir gerçektir. Yani, yükseköğretimde kalite yönetimi için öne sürülen "önce

Taştan K., & Yılmaz S., (2022). Kalite yönetimi uyma ölçeğinin yükseköğretim için işlemselleştirilmesi: Yükseköğretimde kalite yönetimi uyma ölçeği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(3), 573-587. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1110795>

\*Bu çalışmanın ortaya çıkmasında değerli görüşlerine ve eserlerine başvurduğumuz Yönetim/Organizasyon biliminin öncü isimlerinden Prof. Dr. Şükrü ÖZEN'e sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

Bu çalışma Kürşat TAŞTAN tarafından Dr. Öğr. Üyesi Sinan YILMAZ'ın danışmanlığında yürütülmüş olan "Yükseköğretimde Kalite Uygulamalarının Yayılımının Yeni Kurumsal Kuram Çerçevesinde Değerlendirilmesi" başlıklı ve 10363752 no'lu doktora tezinden türetilmiştir.

\*We would like to express our endless thanks to Professor Şükrü ÖZEN, one of the leading names in Management and Organization science, whose valuable opinions and works we applied to in the emergence of this study.

This study is derived from Kürşat Taştan's doctoral thesis, numbered 10363752, "Evaluation of the Diffusion of Quality Practices in Higher Education in the Framework of the New Institutional Theory".

**Kürşat TAŞTAN** (✉)

ORCID ID: 0000-0002-9476-4305

Ordu Üniversitesi, Genel Sekreterlik, Altınordu, Ordu, Türkiye  
Ordu University, General Secretariat, Altınordu, Ordu, Turkey  
kursattastan@hotmail.com

**Sinan YILMAZ**

ORCID ID: 0000-0002-8576-9913

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, Zonguldak, Türkiye  
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Business Administration, Zonguldak, Turkey

**Geliş Tarihi/Received** : 29.04.2022

**Kabul Tarihi/Accepted** : 01.12.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.



normatif- sonra ussal benimseme tezi”nde ussallık; yayılmanın dönemine göre ilk benimseyenlerin normatif sonra benimseyenlerin ussal benimsediği şeklinde değil, normatif benimseyerek uygulayanlar tarafından sonradan normatif benimsemenin geliştirilmesi şeklindedir. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre yükseköğretimde kalite yönetimini ilk benimseyen üniversiteler normatif, daha sonra benimseyen üniversiteler ise normatif bağlamı tam uygulamayarak kalite yönetimini törensel benimsemektedirler. Törensel benimsenen yenilik uygulandıkça daha fazla normatif kurallara uyulmaya başlanmakta, normatif kurallara uyuldukça da daha fazla ussallığa ulaşılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Kalite yönetimi, Yükseköğretimde kalite, Kalite yönetimi uyma ölçeği, Uyarlama ve uyma, Kalite güvencesi

## ABSTRACT

With the establishment of the Turkish Higher Education Quality Council (THEQC) in 2015, institutionalization and dissemination of quality management in Turkish higher education have accelerated. In this context, the Quality Management Conformity Scale in Higher Education was developed to understand the institutional change brought by quality management and explore how quality management is defined and applied in higher education. Based on the results of the measurements, all higher education institutions try to use quality management by following normative standards and guidelines. In addition, those adopting quality management in the early period have a higher degree of normativity. According to the scale analysis studies, a group of universities that adopted quality management early in the Turkish higher education system and led the developments in higher education are one step ahead of other universities. ngs indicate that institutionalization in terms of quality management in higher education in Turkey is realized through the normative application of rational arguments of regulatory bodies, international organizations, international quality organizations and supra-state structure. It is possible that the universities showing conformity (universities adopting normatively) can rationally construct their quality management according to their own needs and structures in the future. However, it is a fact that there are institutions adopting quality management ceremonially due to not fully adopting conformity behavior. In other words, rationality in the “first normative- then rational adoption thesis” for quality management in higher education; according to the period of diffusion, it is not in the form of “the normative of the early adopters and the rational of the later adopters” but in the form of the development of the normative adoption later by those adopting the normative and applying it. According to the results obtained in the study, early adopters of quality in higher education are normative adopters while late adopters do not fully apply the normative context are ceremonial adopters. As the ceremonially adopted innovation is implemented, more normative rules start to be followed, and more rationality is reached as normative rules are followed.

**Keywords:** Quality management, Quality in higher education, Quality management conformity scale, Customization and conformity, Quality assurance

## GİRİŞ

Yükseköğretim sistemlerindeki küresel eğilimler, yükseköğretim kurumlarının daha şeffaf, işbirlikçi ve kalite odaklı olmasına yol açmaktadır (YÖKAK, 2019:5). Kalite odaklılık, yüksek öğretim kurumlarını ve tüm paydaşlarını, ürün ve hizmetlerde mükemmelliği sağlamak için belirlenen standartları karşılayarak “kaliteyi” düzenlemeye ve yükseköğretimin ayrılmaz bir parçası hâline getirilmesini sağlamaya (Arain vd., 2013:60–61) yönelik politikalarla hayata geçirilmektedir.

Bu politikaların uygulanmasında ortaya çıkan “yükseköğretim kalitesinin gerçekten iyileşip iyileşmediği, yükseköğretimin nasıl geliştiği, işleri daha iyi göstermenin ötesinde bir şey yapıp yapılmadığı, kalitenin nasıl sağlandığı, iyileştirmeye etkisi olup olmadığı” (Corengia vd., 2014:64–65) gibi sorular ise yükseköğretim kurumlarının örgütsel düzeyde analizini gerekli kılmaktadır.

Örgüt çalışmaları ve yükseköğretim araştırmaları, sosyal bilimlerin içerisinde birbirlerinin gelişiminde karşılıklı etkisi olan, etkilili ve bütünleşmiş iki dinamik alandır. Özellikle kurumsal kuramın birçok argümanı (Meyer ve Powell, 2018; Meyer ve Rowan, 2006a; Meyer ve Rowan, 1977) kolejleri ve genel olarak üniversiteleri veya eğitim kuruluşlarını inceleyen çalışmalara dayanmaktadır (Cai ve Mehari, 2015). Bu açıdan Yeni Kurumsal

Kuram, eğitim kurumlarının kurumsallaşmasında dünya literatüründe önemli bir yere sahiptir.

Kurumsal kuram, kökleri Marx, Weber, Cooley ve Mead’den Veblen ve Commons’a kadar çeşitli bilim adamlarının yaratıcı görüşlerine (Scott, 2005:2) dayanan sosyoloji, sosyal psikoloji, siyaset bilimi, ekonomi ve örgüt kuramı dâhil olmak üzere şirketlerin, mesleklerin, pazarların, dinlerin, devletlerin, okulların ve ailelerin devam eden sosyal ve tarihi yapılanmasını sorgulayan ve tanımlayan (Rahal ve Vadeboncoeur, 2018) zengin bir kurumsal bakış açısıdır.

Kuram, Robert Merton ve onun öğrencisi Philip Selznick’in çalışmaları ile belirginleşip ana hatları çizilen “eski kurumsal kuram” ve John W. Meyer, Brian Rowan, Richard Scott, Paul J. DiMaggio, Walter W. Powell ve Lynne G. Zucker’in çalışmaları ile resmileşmeye başlayan (Paauwe ve Boselie, 2003:59) “yeni kurumsal kuram” olmak üzere birbirinin devamı olan iki versiyon şeklinde literatürde yerini almıştır.

Yeni Kurumsal kuram, üniversitelerin ve diğer yükseköğretim kurumlarının ekonomik, siyasal, kültürel ve diğer sosyal alt sistemler ile nasıl etkileşime girdiğine ışık tutmayı amaçlayan; yükseköğretim kurumlarının küresel eğilimler ve politikalar sonucunda nasıl değiştiklerini; ülkeler içinde ve arasında neden ve nasıl farklılık gösterdiklerini sorgulamaya yönelik geliştirilmiş

ve büyüyen bir yaklaşım (Meyer ve Powell, 2018, s. 1) olarak tanımlanmaktadır.

Kuramın örgütlerin çevresel baskılara uyum sağlayarak zaman içerisinde benzeştiği temel tezine uygun olarak yükseköğretim kurumları, yükseköğretimde meydana gelen dünya çapındaki kitlesel genişlemenin etkileri (Schofer ve Meyer, 2005) ve yükseköğretim alanının mevcut yapı ve karakteri (Karataş Acer, 2015:3) nedeniyle eşbiçimli hâle gelmektedir. Bu eşbiçimlilik, bugün gelinen nokta itibarıyla tüm dünyadaki yükseköğretim kurumlarında kendini göstermektedir (Meyer ve Powell, 2018, s. 1).

Diğer taraftan, 1990'lı yıllarla birlikte kurumsal kuram üzerinde yapılan çalışmaların önemli bir kısmı, kurumsallaşma, kurumsal değişim ve kurumsal çeşitlilik gibi kuramın zayıf taraflarını oluşturan konulara odaklanmaya başlamıştır. Özellikle örgütsel alanın içinden (içsel faktörler) ya da dışından (dışsal faktörler) faktörlerden kaynaklanabilen (Özen, 2013, s. 131) kurumsal değişim, kurumsal bağlamda meşrulaştırılan yeni bir uygulamanın görece çok sayıda örgüt tarafından benimsenmesi ile mümkün olmaktadır. Ancak burada yeniliğin "benimsenmesi", benimseme - benimsememe türünden kesikli bir şekilde değil, bir ucunda yeni uygulamanın "farkına varma" diğer ucunda ise uygulamanın "kurumsallaşması" olan bir süreç olarak gerçekleşmektedir (Özen, 2002, s. 53; Zeitz, Mittal ve McAulay, 1999; Zucker, 1991). Dolayısıyla, yeni bir uygulamanın ne ölçüde benimsendiğini ve kurumsal değişimin ne ölçüde gerçekleştiğini anlayabilmek için örgütlerin yeni uygulamaya hangi niyetlerle ilgi duyduklarını ve nasıl uyguladıklarını, benimseme biçimi ve yayılma literatürü kapsamında incelemek gerekmektedir.

Türk Yükseköğretim Sistemi açısından, özellikle 2015 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK)'nın kurulması ile kurumsallaşmaya başlayan ve yayılımı tamamlanan kalite yönetiminin (Taştan, 2021; Taştan ve Yılmaz, 2021, s. 81) getirdiği kurumsal değişimi anlayabilmek için benimseme biçimi ve yayılma argümanlarına ek olarak kurumsal kuram literatüründe belirtildiği üzere kalite yönetiminin yükseköğretimde nasıl tanımlanıp uygulandığını keşfetmek (Westphal vd. 1997, s. 366) gerekmektedir.

Kurumsal kuralları formüle edenlerin onları doğası gereği teknik olarak anlaşılır hâle getirmeye çalışması nedeniyle, deneysel olarak teknik ile kurumsal kurallar ve prosedürleri birbirinden ayırmak çoğu zaman oldukça zordur (Scott ve Meyer, 1991). Yükseköğretimde kalite yönetiminin bugünkü durumu için de uygulama ile ilgili prosedür, usul, esas ve şartların Avrupa Yükseköğrenim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri (ASY/ESG) sayesinde teknik karakterde görünecek şekilde formüle edilmesi ile teknik ve kurumsal kurallar birbirinden ayrılamaz bir hâle dönüşmüştür.

Küresel bağlamda, yükseköğretimde kalite güvencesi alanındaki oldukça uzun çabalar ve gelişmeler, geliştirilen sofistik uygulamalar ve uluslararası seviyede kabul edilen bir referans olarak ASY'nin akılcı yönergeleri sayesinde yükseköğretimde kalite yönetiminin "hem görevle ilgili hem de sembolik gereklilikleri yerine getirmek için" önemli bir meşruiyet aracı olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Bu çerçevede, yükseköğretim açısından küresel bir meşruiyet aracı hâline gelen kalite süreçlerinin ve sistemlerinin gerçekten Türk yükseköğretiminde kalite iyileştirmesine yol açıp açmadığının değerlendirilmesi amacıyla kalite yönetimini benimserken normatif olarak geliştirilen standart ve yönergeler (ASY), literatürde öne sürüldüğü gibi yükseköğretim kurumlarının uyma davranışını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ölçülebilmek için Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeği geliştirilmiştir. Kısaca, üniversitelerin kalite yönetimini benimseyip benimsemediğini tahmin etmektense, onu nasıl uyguladıkları (Westphal vd., 1997, s. 366) keşfedilmeye çalışılmıştır.

## YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE YÖNETİMİNİN YAYILIMI VE BENİMSEME BİÇİMİ

Yükseköğretimde Kalite Yönetimi, Toplam Kalite Yönetiminin (TKY) felsefi alt yapısını, teknik, yöntem ve süreçlerini kullanan, üniversitelere yönelik özel nitelikli kurumsal kalite standartlarının yanında üniversitelerin kendi öz değerlendirmelerinin (istenildiğinde programlar ve fakülteler düzeyinde alt bölümlere ayrılabilir bir şekilde) yapıldığı kurum öz değerlendirmelerini, düzenleyici ve denetleyici üst kuruluşların dış değerlendirmelerini, özerk ve bağımsız değerlendirme kuruluşlarının program akreditasyonlarını ve yönetim sistemi sertifikalarını bütünlük bir şekilde uygulamayı gerektiren bir kalite yaklaşımıdır.

Kalite yönetiminin bir yenilik olarak yükseköğretim kurumlarının bağlamında ortaya çıkması ile birlikte yükseköğretimde kalite yönetiminin yayılması, benimsenmesi ve kurumsallaşması her geçen gün artmaya devam etmektedir. Kurumsal kurama göre bir yeniliğe gösterilen uyum (uyma davranışı), kuruluşların hayatta kalma olasılığını artırmak açısından kuruluşlar için yararlıdır (Oliver, 1991, s. 150). Ancak, yenilik, kuruluşun meşru ve beklenen unsurları olarak kurumsallaştıkça, benimsemekten elde edilen faydalar ekonomik veya teknik olmaktan çok, giderek daha sosyal hâle gelebilmektedir (DiMaggio ve Powell, 1983; Westphal ve diğerleri, 1997, s. 374).

Türk Yükseköğretim sisteminde olduğu gibi, kaynakların kontrolünün ve otoritenin birkaç güçlü kuruluşta merkezileştirildiği örgüt ağlarında resmi bir yapı unsurunun kurumsallaştırılması yani yeniliğin daha üst düzey kuruluşlar tarafından yasal görev veya diğer resmi yollarla yasallaştırılması durumunda, bağımlı kuruluşlar genellikle yeniliği biçimsel yapıya hızlı bir şekilde dahil ederek yanıt vermektedirler (Tolbert ve Zucker, 1983, s. 26). Bu dâhil etmenin odak noktası olarak kurumsal kurallara uygunluk (conformity), kuruluşun rasyonelleştirilmiş efsaneyi ve toplumsal olarak kabul edilmiş kuralları kendi yapısına dâhil etme, böylece verimliliği veya teknik performansı artırmadan hayatta kalmayı, sosyal meşruiyeti ve görünür başarıyı teşvik etme eğilimidir (Oplatka ve Hemsley-Brown, 2010, s. 5). Böylelikle, giderek artan sayıda kuruluşun bir program veya politikayı benimsemesi "kurumsallaşmayı veya rasyonelleştirilmiş organizasyon yapısının gerekli bir bileşeni olduğuna geniş çapta inancı" beraberinde getirmektedir. Bu sayede meşruiyet sağlayan prosedürler, yeniliği daha sonra benimseyenler için itici güç görevi görmektedir (Tolbert ve Zucker, 1983, s. 35).

Fligstein (1985), Knoke (1982) ve Tolbert ve Zucker (1983)'in açıklamalarını takip eden Oliver (1991)'a göre, bir kurumsal

beklenti veya uygulama ne kadar geniş çapta yayılırsa, kuruluşların bu beklentilere uyma olasılığı o kadar yüksek olmaktadır ve bir dizi değer, uygulama veya beklenti ne kadar az yaygın olursa, kuruluşların bunlara uyma olasılığı daha düşük olmaktadır (Oliver, 1991, ss. 168–169). Buna göre kurumsal kurallar veya normlar geniş bir şekilde yayıldığında ve desteklendiğinde, kuruluşların bu baskılara boyun eğmeleri beklenmektedir çünkü bunların sosyal geçerliliği büyük ölçüde sorgusuz sualsiz kabul edilmiştir (Oliver, 1991, s. 169).

Neyin meşru veya rasyonel davranışı oluşturduğuna dair çok yaygın olarak paylaşılan ve doğal kabul edilen anlayışlar karşısında, kuruluşlar büyük ölçüde uyum sağlayacaklardır. Çünkü yayılmış kurallar ve normlar ayrıca taklit ve meşruiyet bulaşması (Zucker, 1987) yoluyla diğer örgütlere bulaşmaktadır (Oliver, 1991, s. 169). Buna göre, yayılma derecesinin düşük olduğu ve bundan etkilenerek uyma olasılığının daha düşük olduğu orta derecedeki yayılma koşulları altında, kuruluşlar genellikle uygunluk derecesinden ödün vermekte (örneğin, yerel ihtiyaçlara ve çıkarılara uyacak şekilde genel beklentileri benimsemek) veya törenselleşmiş uygunluk göstermekte veya baskı ve beklentilere göstermelik yanıtlar vererek değişiklikleri yüzeysel olarak uyarlamak gibi kaçınma taktikleri denemektedirler (Oliver 1991, s. 169). Törenselleşmiş biçiminde örgütler, bir yandan efsane hâline gelmiş uygulamayı benimsemiş görünerek meşruiyet kazanırken, diğer taraftan benimsenen uygulamayı var olan örgütsel uygulamalardan “ayrı tutarak”, teknik verimlilik ve kurumsal meşruiyet ikilemini çözebilmektedirler (Özen, 2013, ss. 128–129). Ayrıca, başlangıç aşamasında olan veya dar bir şekilde yayılmış değer ve uygulamalardan kuruluşların haberdar olma olasılıklarının daha düşük olması nedeniyle bu tür durumlarda kuruluşların uyum sağlayamayabilecekleri bilinmelidir (Oliver 1991, s. 169).

Yeni kurumsal kuram literatüründe, yeniliğin yayılma zamanına ve benimseme nedenine göre önce ussal – sonra normatif olarak benimsendiği argümanı karşısında önce normatif – sonra ussal olarak benimsendiği ya da önce ve sonra benimseyenlerin hem ekonomik hem de sosyal kaygılarla benimsediği şeklinde argümanlar geliştirilmiştir.

### Önce Ussal – Sonra Normatif Tezi

Örgüt kuramlarındaki önceki deneysel araştırmaların, “yeniliğin benimsenmesinden elde edilen faydaların teknikten sosyal meşruiyete geçişi” doğrudan incelemeyeceğini belirten Westphal vd. (1997, s. 374), yalnızca kalite uygulamalarını benimsemenin teknik performans etkilerine odaklanan Toplam Kalite Yönetimi (TKY) literatüründeki önceki çalışmaların, benimsemenin toplumsal sonuçlarını yeterince açıklamadığını ve TKY’nin benimsenmesi çalışmalarında teknik faydalara karşı meşruiyetin incelenmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Organizasyonların bir yeniliği benimseyip benimsemediğini tahmin etmektense, bir yeniliği nasıl tanımlayıp uyguladıklarını keşfetmenin daha uygun olacağını belirten Westphal ve diğerleri (1997, ss. 367–368), “TKY’nin benimsenmesi teknik gereklilikler yerine uyma baskıları tarafından yönlendirildiğinde, firmalar, TKY’yi benimsemenin teknik performans üzerindeki faydalarından ziyade meşruiyet faydaları elde edebilirler”

teorik açıklamasını sağlayabilmeyi amaçlamışlardır. Bu nedenle, TKY’nin kurumsallaştıkça bir tür faydadan diğerine geçişin gerçekleşip gerçekleşmediğini göz önünde bulundurarak hem yeniliğin performans sonuçlarını hem de uygunluğun meşruiyet faydalarını eş zamanlı olarak araştıran (Westphal ve diğerleri, 1997, s. 368) bir ölçek geliştirmişlerdir.

Westphal ve diğerleri (1997, s. 371), bir yeniliğin benimsenmesinin birkaç farklı biçimde olabileceğini öne sürmektedir: Kuruluşlar, yalnızca yeniliği benimseyerek iç faaliyetlerinin dış unsurlar tarafından değerlendirilmesini ve incelenmesini en aza indirebilirse, operasyonel rutinleri resmi olarak benimsenen programlardan ayrı tutarak uygulamayı tamamen göz ardı edebilirler; operasyonel rutinler düzeyinde bir dış kuruluş tarafından fiili denetimi içeren belirsiz idari yeniliklerin benimsenmesinde tam bir ayrışma gerçekleşmeyebilir ve kurumlar bunun yerine kurumsal hedeflerin sosyal olarak meşru operasyonel tanımlarına uyarak (uyma davranışı) kurumsal talepleri karşılayabilir. Ayrıca, uyma davranışına ek olarak kurumlarda ortaya çıkabilecek belirsizliklerden kaynaklanan taklit eğilimleri olabilir.

Bu çerçevede, kalite yönetimi kurumsal statü kazandıkça, kalite uygulamaları bir “araçsallık mantığı” yerine “toplumsal uygunluk mantığı” ile değerlendirilecektir. Yani, kalite yönetimini daha sonra uygulayanlar toplumsal uygunluğun hem faydalarını hem de maliyetlerini deneyimleyebilecek fırsatı elde edeceklerdir (Westphal vd., 1997, s. 374). Bu durumda, kalite uygulamalarını kendilerine uyarılma fırsatları azalırken, normatif kalite yönetiminin benimsenmesine uyan bir kuruluşun kalite programı, Meyer ve Rowan’ın (1977, s. 344) iddia ettiği gibi iş sonuçları üzerindeki etkinin değerlendirilmesinden ayrı olarak meşru kabul edilecektir. Buna karşılık, verimlilik kazanımları için fırsatlardan motive olan ve eş biçimliliğe neden olan baskı mekanizmalarından bağımsız olan ilk benimseyenler, kalite yönetimini uygulayarak (kalite yönetiminin ayırt edici yetkinliklerinden faydalanır ve görece zayıflıkları telafi eder) nispeten daha yüksek performans kazanımları gerçekleştirebilir (Westphal ve diğerleri, 1997, s. 374).

Westphal ve diğerleri (1997) çalışmalarında, TKY’nin benimsenme tarihi ne kadar sonra ise, diğer benimseyen kuruluşlar tarafından sunulan örnek kalite uygulamaları modeline uygunluk düzeyinin o kadar yüksek olacağını, geç benimseyenlerin uyararak benimsediklerini, erken benimseyenler kendilerine uyumlayarak benimsediklerini sınımlamışlardır.

Westphal ve diğerlerinin (1997) bulguları, benimsemeden elde edilen teknik verimlilik kazanımları ile motive edilen ilk benimseyenlerin, kalite uygulamalarını kuruluşun benzersiz ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre özelleştirme olasılığının daha yüksek olduğu görüşüyle tutarlıdır. Bunun aksine, daha sonra benimseyenlerde ise, meşru kalite uygulamalarını benimsemek için normatif baskıyı deneyimleme ve diğer kuruluşlarda uygulanan normatif modeli veya TKY benimseme tanımını taklit etme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu şekilde, dış sosyal baskılar TKY programları biçiminde eşbiçimliliğe (izomorfizme) katkıda bulunmuştur. Buna göre, ilk benimseyenler, verimlilik kazanımları için daha büyük fırsatların farkına vararak

ve eşbiçimli baskılardan arınmış olarak kalite uygulamalarını kuruluşlarının benzersiz yeteneklerine ve ihtiyaçlarına göre özelleştirerek TKY'den daha fazla teknik fayda sağlarlar. Diğer taraftan, daha sonra benimseyenler eşbiçimli baskılara uyarak meşruiyetin getirdiği faydalar için ticari örgütsel verimlilik faydalarını benimserler. Sonuçlar, ilk uygulayıcılar ile karşılaştırıldığında, TKY programlarını daha sonra benimseyenlerin, diğer benimseyen kuruluşlar tarafından getirilen normatif kalite uygulamaları modeline daha yakın bir şekilde uyum sağladığını göstermiştir (Westphal ve diğerleri, 1997, s. 388).

### Önce Normatif – Sonra Ussal Tezi

Başka bir çalışmada Westphal ve diğerlerinin (1997) açıklamalarından yola çıkan Zbaracki (1998, s. 604), kurumsal kuramın “ilk uygulayıcıların TKY’yi teknik değerleri için takip edeceklerini ve böylece onlar için işe yarayan her şeyi uygulayacaklarını, ancak daha sonra benimseyenlerin meşruiyet nedenlerinden ötürü TKY’ni seçeceklerini ve bu nedenle bir standart ve dolayısıyla muhtemelen meşru bir TKY paketi uygulayacaklarını” belirten argümanların teorik ve ampirik olarak çeliştiğini öne sürmektedir. Zbaracki (1998, s. 604), yöneticilerin meşruiyet kazanmak için TKY’yi seçerlerse, meşruiyet bulmaya yönelik kolektif çabaların TKY’nin tanımını daraltmak yerine bir şekilde genişlettiğini iddia ederek, kurumsal kuramın TKY’nin benimsemesi konusunda basitçe “efsane ve tören” olabileceğine dair güçlü bir içgörü (Meyer ve Rowan, 1977) sunduğunu belirtmektedir (Zbaracki, 1998, s. 604).

Zbaracki (1998, s. 605), kurumsal kuramın altyapısını oluşturan Berger ve Luckmann’ın (1967) gerçekliğin sosyal inşası<sup>1</sup> mantığını takip ederek TKY’yi gerçekliğin bir “sektörü” olarak ele almış ve TKY’nin istatistiksel temelini, gerçekliğin çok özel bir sektörü olarak; belirli koşullara belirli sınırlandırılmış anlamlar sağlayan günlük gerçekliğe bakmanın bir yolu olarak, bir “anlam bölgesi” olarak değerlendirmiştir.

Bu noktadan hareketle örgütsel üyelerin TKY ile karşılaştıklarında oluşturdukları bu anlayışlara ışık tutmak için Zbaracki (1998, s. 605), insanların söyledikleri (TKY kullanım retorığı) ve TKY’nin kullandığı gerçek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu kapsamda “retorik”, özellikle devam eden örgütsel yaşam bağlamında yöneticilerin TKY kullanımıyla ilgili beyan ve iddiaları olarak tanımlanmış, “gerçeklik” ise uygulamada ve söylemde TKY’nin belirli unsurları (istatistiksel süreç kontrolü, veri analizi araçları gibi TKY uygulamalarının belirli gözlemlenebilir örnekleri ve beyin fırtınası gibi fikir üretme araçlarından oluşan bir dizi spesifik teknik uygulama) olarak tanımlanmıştır (Zbaracki, 1998, s. 605).

Zbaracki (1998), Perrow’un (1986) “araç görüşü” olarak adlandırıldığı, örgütlerin yapılarını rasyonel ve tasarlanmış görünümü olan bir olguya dayandırmak için teknik TKY’yi kullandıkları varsayımıyla TKY’nin ortaya çıkan retorığı ve gerçekliği ile ilgili bir model geliştirmiştir. Zbaracki’nin (1998) modeli, Scott’ın (1995) TKY’yi benimsemek için örgütsel üyelerin onu sosyal olarak (TKY gerçekliğinin bir parçası olarak hem retorik TKY hem de teknik TKY’yi birleştirebilir) inşa etmesi gerektiği ve Hackman ve Wageman’ın (1995) örgütsel üyelerin TKY’yi törenle benimzedikleri ve teknik unsurları dâhil edemezlerse TKY programının gücünü kaybedeceği açıklamalarına dayanmaktadır.

Model, ilk örgütsel üyelerin normatif bir biçimde TKY ile karşılaşmasıyla başlayan bir kurumsallaşma sürecini tanımlayarak, çeşitli yöneticiler ve TKY uzmanlarının retorığıyla sembolik olarak örgütlerin gündemine giren TKY’nin, eşzamanlı olarak insanların eylemlerini şekillendirdiğini ve insanların TKY’ye olan inançlarını sürdürdüğünü belirtmiştir. Daha sonraki aşamada eğitim programları, TKY ekipleri ve TKY yaklaşımları aracılığıyla örgütsel üyelerin TKY’yi ussal bir biçimde deneyimlediğini belirten Zbaracki (1998), TKY işe yarası da yaramasa da TKY sonuçlarındaki hataların görmezden gelinerek anlatılacak en iyi hikayelerin seçildiğini ve böylelikle retorik olarak TKY’nin devam ettiğini öne sürmektedir (Zbaracki, 1998, s. 612).

### Yeni Yayılma Tezi

Özen (2013:129), son yıllarda yapılan çalışmalarda geleneksel yayılma tezine<sup>2</sup> karşı çıkıldığını ve bir uygulamayı önce ya da sonra benimseyen tüm örgütlerin hem ekonomik hem de sosyal kaygılarla benimsediğini ortaya koyan yeni yayılma tezinin argümanlarının doğrulandığını öne sürmektedir. Örneğin, Kennedy ve Fiss (2009), uygulamaları ilk benimseyenlerin ekonomik ve sosyal kazanım (örneğin, verimliliği artırmak ve meşruiyet) elde etmek için, daha sonra benimseyenlerin ise ekonomik ve sosyal kayıplardan (örneğin, rekabette geri kalma ve meşruiyet kaybı) kaçınmak için yeni uygulamaları benimzediklerini ileri sürmüşlerdir.

Diğer taraftan, yeni yayılma tezi ile ilgili bazı çalışmalar da (örneğin, David ve Strang, 2006; Fiss ve Zajac, 2004), yeni uygulamaların yayıldıça standart modeller hâline gelmediği, aksine bulanıklaştığı ve çeşitlendiği ileri sürülmüştür. Buna göre, Zbaracki (1998)’nin belirttiği gibi, bir yeniliği ilk benimseyen örgütler görece standart modele uyum gösterirken, daha sonra benimseyenler yeniliği kendi koşullarına uyumlayarak uygulamaktadırlar (Özen, 2013, s. 129).

1 Zucker (1977:728), Berger ve Luckmann’ın (1967) somutlaştırma ve nesneleştirme açıklamalarından yola çıkarak, kurumsallaşmayı “sosyal olarak tanımlanmış gerçekliğin bireysel aktörler tarafından yayılması süreci ve aynı zamanda sürecin herhangi bir noktasında bir hareketin anlamının aşağı yukarı bu toplumsal gerçekliğin kabul edilmiş bir parçası hâline gelmesi” olarak tanımlamaktadır.

2 Geleneksel yayılma tezinde yayılma her biri benimseme motivasyonu ile tanımlanan iki aşama içermektedir. İlk aşamada bir yeniliği erken benimseyenlerin benimseme kararı, değişimin iç süreçleri iyileştirme derecesine bağlıdır. Diğer taraftan, yeniliği daha sonra benimseyenler ise ‘modern, verimli ve rasyonel’ görünerek, yeniliğin örgütün iç işleyişi için değerine bakılmaksızın, toplumsal meşruiyeti nedeniyle benimseme kararı verirler. Bu durumda, yayılmanın ikinci aşaması olarak, artan sayıda kuruluş bir yeniliği benimsedikçe, yeniliğin kendisi aşamalı olarak kurumsallaşır (Tolbert ve Zucker, 1983:26).

### Kalite Yönetiminin Benimsenmesinde Türkiye Bağlamı

Türkiye'nin en büyük 500 sanayi kuruluşunun TKY'ni benimseme biçimini ve zamanını inceleyen Özen (2000), Westphal ve diğerlerinin (1997) "önce ussal-sonra normatif" ve Zbaracki'nin (1998) "önce normatif- sonra ussal" karşıt tezlerinden Türkiye'de "önce normatif- sonra ussal" tezinin geçerli olduğunu iddia etmiş, ancak bu tezin Zbaracki'nin (1998) belirttiği gibi erken dönemde benimseyenlerin bir kurumsallaşma etkisi yaratarak uygulamanın sembolik bir değer kazanmasına katkıda buldukları ve izleyen kuruluşların artık normatif bir biçimde uygulamayı benimsedikleri temel argümanından kaynaklanmadığını, Türkiye'nin TKY uygulamalarını dünyaya göre oldukça geç olarak benimsediği şeklindeki kendi kurumsal bağlamından kaynaklandığını belirtmektedir (Özen, 2000, s. 11).

Kalite yönetimi literatürü, kalite yönetimi ve yükseköğretimde kalite yönetiminin dünyadaki gelişimi, Avrupa Yükseköğretim alanındaki kalite çalışmaları, standartların oluşumu ve oluşan bu normatif çerçevenin küresel olarak kabul edilmesi, Zbaracki'nin (1998) belirttiği normatifliğin uluslararası varlığına işaret etmekteyken, bunların Türkiye'de uygulanması çalışmalarının henüz çok yeni olması ve dünyada diğer uygulayanlara göre çok geç kalınmış olması ise Özen'in (2000, s. 11) görüşünü desteklemektedir. Sonuç olarak, hangi bağlamda ele alınırsa alınsın Türkiye yükseköğretimi çerçevesinde kalite yönetiminin benimsenmesinde önce normatif sonra ussal tezinin geçerli olduğu değerlendirilmektedir.

### YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE YÖNETİM UYMA ÖLÇEĞİ

Literatürde verilen bilgiler ışığında, kurumsal bağlamda meşrulaşmış olan kalite yönetiminin üniversiteler tarafından nasıl uygulandığını (uygulama biçimini) belirleyebilmek için Westphal ve diğerlerinin (1997) "uyumlama-uyma" ölçütünü "uyma ölçeği" olarak işlemsel hâle getiren Özen'in (2000, 2002) ölçeği bu çalışma ile yazarlar tarafından yükseköğretimde kalite yönetimi açısından işlemsel hâle getirilerek "Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeği" geliştirilmiştir. Bu işlemselleştirmede, Uyma Ölçeğinde kullanılan TKY teknik, süreç ve yöntemleri yerine UNESCO Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü (IIEP) ve Uluslararası Üniversiteler Birliği (IAU) tarafından dünyadaki yükseköğretim kurumlarının kalite yönetimlerinin durumunu analiz eden Martin ve Parikh'in (2017) çalışmasında kullanılan kalite yönetimi yapı, yöntem, süreç ve teknikleri kullanılmıştır.

Ölçümlerde bir üniversitenin uyarak uygulama puanını hesaplamak için, o kuruluşla aynı yılda ve daha önce kalite yönetimini benimseyen kuruluşların aynı tekniği uygulama ve uygulamama oranı (yüzde olarak) hesaplanmış, üniversite uygulamakta ise bulunan uygulanma oranı, uygulamamakta ise uygulanmama oranı, o teknikten uyarak uygulama puanı olarak kaydedilmiştir.

En son aşamada, üniversitelerin yararlanılan bu tekniklerden aldığı puanlar toplanmış, toplam puan üniversitenin verdiği cevap sayısına bölünerek ortalama alınmış ve o üniversitenin uyarak uygulama puanı olarak kaydedilmiştir. Özen'in (2000, 2002) ölçeğinde uyumlama yaparak uygulama benimseme biçiminin bir ucunda yer alan ussal benimseme biçimine, uya-

rak uygulama ise diğer uçtaki normatif benimseme biçimine karşılık gelmektedir. Kurumsal kuramın literatür alt yapısında normatif benimsemenin törensel benimsemeye yol açtığı varsayımından hareketle uyma ölçeğinden kuruluşun puanı yükseldikçe daha fazla törensellik elde edilirken, puan düştükçe ussal benimseme eğilimi artmaktadır (Özen, 2000, ss. 7–8, 2002, s. 76).

Sonuç olarak, bir üniversitenin, kendisiyle aynı zamanda ve daha önce kalite yönetimini benimseyen üniversitelerin uyguladıkları kalite yönetimi tekniklerini uygulaması veya uygulamadıkları kalite yönetimi tekniklerini uygulamaması, kalite yönetimini kendine uyumlamaksızın, kurumsal olarak ne dayatılıyorsa (normatif bir şekilde) ona uyarak uygulaması anlamına gelmektedir (Özen, 2000, ss. 7–8, 2002, ss. 76–77).

Uyumlama-uyma ölçütünü yükseköğretimde kalite yönetimi açısından işlemsel hâle getirmek için ölçeğin kriterleri olarak 3 ana (Kalite politikası, kalite yönetim yapıları; Kalite yönetimi için kullanılan süreçler ve araçlar (öğretme ve öğrenme, istihdam odaklılık, araştırma, yönetim, kamuya yönelik gelir yaratıcı faaliyetler, uluslararası işbirliği alt başlıkları ile); Yönetim bilgi sistemi ve karar vermede bilginin Kalite Yönetimi amaçlı kullanımı) kategoride toplam 64 maddeden (Martin ve Parikh, 2017) yararlanılmıştır (Ek 1).

### Araştırmanın Amacı ve Konusu

Araştırma, Kalite Yönetiminin Türk Yükseköğretim kurumlarında nasıl uygulandığı üzerine kurgulanmıştır. Araştırmanın amacı, Kalite Yönetimi uygulamalarının üniversitelerdeki yayılım sürecinin nasıl olduğu ve kalite yönetiminin yayılımının üniversitelerde kökten bir kurumsal değişime yol açıp açmadığı sorularına cevap vermek amacıyla kalite yönetiminin üniversitelerdeki uygulanma (uyarak/uyumlayarak) durumunu tespit edebilmektir. Bu çerçevede, kalite yönetiminin yükseköğretimde uygulanmaya başlaması "yenilik" olarak değerlendirilmiş ve bu konuda yeniliğin yayılma zamanını ve benimseme biçimini elde etmek için geliştirilen Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, kalite yönetiminin nasıl uygulandığını ve ne derece içselleştirildiğini belirleyebilmek için kalite yönetiminin uyumlayarak uygulama / uyarak uygulama biçimine göre ussal olarak ya da normatif olarak benimsendiğini göstermektedir. Bu kapsamda Türk yükseköğretim kurumlarında kalite yönetiminin yayılımı ve uygulanma biçimi araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Araştırma, özellikle Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun kurulmasıyla yükseköğretim sisteminde popülaritesi artan kalite yönetimi ile ilgili geline durumu resmetmesi açısından oldukça önemlidir.

### Analiz Düzeyi, Evren ve Örneklem

Araştırmanın analiz düzeyi, yeni kurumsal kuram çalışmalarında genellikle kullanılan örgütsel düzey (Boxenbaum ve Jonsson, 2017, s. 29; Greenwood, Oliver, Suddaby ve Sahlin, 2008, s. 29; Suddaby, 2010) olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nde (YÖK, 2020) kayıtlı

lisans düzeyinde eğitim veren 198 Yükseköğretim Kurumu oluşturmaktadır.

Örneklem büyüklüğü olarak Doyma (Tam Sayım) Örneklem Seçim Tekniğine uygun olarak evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış olsa da araştırma çerçevesinde 158 üniversiteden (evrenin %80'i) analizde kullanılabilir düzeyde veri elde edilebilmiştir.

## ANALİZ İŞLEMLERİ VE BULGULAR

Analiz işlemlerinde ilk olarak ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır.

### Ölçeğin Güvenirlik – Geçerlik Analizleri

Ölçüm güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçme aracından elde edilmiş ölçümlere (Bademci, 2011, s. 175,176) iç tutarlılığı tespit edebilmek amacıyla iki değerli ölçümlerde özel bir Cronbach's Alpha durumu olarak SPSS tarafından değerlendirilen (IBM, 2020) Kuder – Richardson 20 (KR 20) testi uygulanmıştır.

Ölçme aracı sorulan ve bu bölümde kullanılan sorulara verilen cevaplar ağırlıklı ya da çok değerli (1,2,3,4,5) olmayıp tüm maddeler iki değerlidir (0,1). Cevaplar arasında bulunan "Fikrim Yok" ve "Uygulama Yoktur" seçenekleri boş cevap olarak sayılmış, "Hayır" seçeneği "0" katsayısı ile "Evet" seçeneği ise "1" katsayısı ile kaydedilmiştir. Bademci (2011, s. 180), tüm maddelerin iki değerli olduğu ölçümlerde Kuder – Richardson 20 (KR 20), Cronbach's Alpha ve Hoyt Varyans analizinin aynı sonuçları verdiğini belirtmiştir.

Yapılan güvenilirlik analizinde KR 20 metodu ile hesaplanmış olan Cronbach's Alpha değeri 0,839 olarak belirlenmiştir. Literatüre göre en az 0,7 olması gereken (Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2015, s. 126; Tonta, 2009) Cronbach's Alpha değeri, ölçümün yüksek derecede (Ceyhan, 2020) güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 1:** Güvenilirlik Analizi Değeri (KR 20)

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Maddelere Dayalı Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
0,839	0,830	62

Herhangi bir soru çıkarıldığında diğer sorular arasındaki korelasyonu gösteren Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha (Cronbach's Alpha if Item Deleted) (Tonta, 2009) değerleri incelendiğinde 0,839 değerinden çok önemli derecede farklılıklar ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uyma ölçütünde kullanılan Kalite yönetimi yapı, teknik, süreç ve araçlarından "Kalite politikası vardır" ve "Kütüphaneler ve bilgi/belge merkezlerinin varlığı" değişkenleri sıfır varyansa sahip oldukları için ölçümden çıkartılmıştır. Ölçme aracından elde edilen ölçümler normal dağılmadığı için faktör analizi yapılamamıştır.

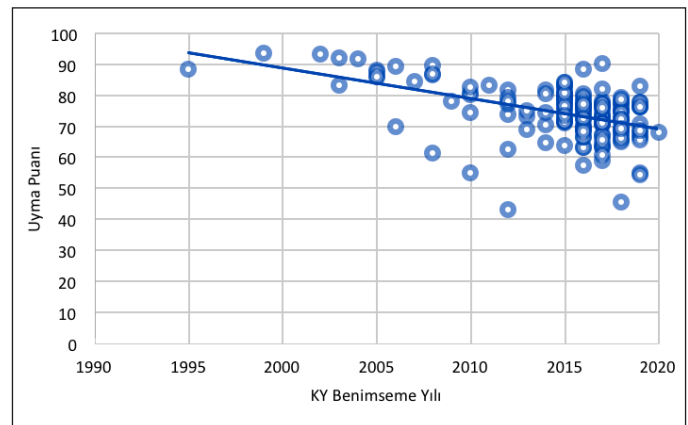
## Bulgular

Araştırmanın bulguları, Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeği'nden elde edilen verilerin incelenmesine dayanmaktadır. Uyma ölçeğinden elde edilmesi beklenen uyarak uygulama puanını hesaplamak için, ilk olarak 158 üniversite kalite yönetimi benimseme yılına göre 2020 yılından başlayarak 1995 yılına kadar sıralanmıştır. Daha sonra, en son benimseyen üniversiteden başlayarak her üniversite için kendisi ile aynı yılda ya da daha önceki yıllarda kalite yönetimini benimseyen üniversitelerin aynı tekniği uygulama ve uygulamama oranı (yüzde olarak) her bir teknik için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Üniversite, bir tekniği uygulamakta ise bulunan uygulanma oranı, uygulamamakta ise uygulanmama oranı, o teknikten uyarak uygulama puanı olarak kaydedilmiştir.<sup>3</sup>

En son aşamada, üniversitelerin yararlanan bu tekniklerden aldığı puanlar toplanmış ve her üniversite için cevap verilen kriter sayısı farklı olduğu için ortalama puan hesaplanmıştır. Bulunan puan o üniversitenin uyarak uygulama puanı olarak kaydedilmiştir.

Üniversitelerin uyarak uygulama puanları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Kurumsal Kuramın kurucularından DiMaggio ve Powell'a (1983, s. 155) göre, kurumsal eşbiçimliliğin etkisi homojenizasyon olduğu için, eşbiçimliliğe yol açan değişimin en iyi göstergesi, bir dizi organizasyonda seçilen göstergelerin değerlerinin daha düşük standart sapmalarıyla ölçülebilen varyasyon ve çeşitlilikte azalmadır. Temel göstergeler, alanın niteliğine ve araştırmacının çıkarlarına göre değişmekle birlikte alan düzeyindeki önlemler her durumda bütün kuruluşları (önlemlere ilişkin puanlarına bakılmaksızın) etkilemektedir. Tablo 2'deki sonuçlar incelendiğinde, üniversitelerin kurumsal bağlamda meşurlaştırılmış Kalite Yönetim modeline uyarak uygulama eğiliminin, ölçeğin orta noktasının üzerinde olduğu görülmektedir.



**Şekil 1:** Uyma dağılımı.

3 Her bir kriterden alınan puanlara dayalı detaylı hesaplamaları ve analizde kullanılan veriler hakkındaki detaylı bilgilere yazarın "Yükseköğretimde Kalite Uygulamalarının Yayılımının Yeni Kurumsal Kuram Çerçevesinde Değerlendirilmesi" isimli doktora tezinden ulaşılmaktadır (Taştan, 2021).

Tablo 2: Uyarak Uygulama (Uyma) Puanları<sup>4</sup>

Üniversite	Benimseme Yılı	Uyma Puanı	Üniversite	Benimseme Yılı	Uyma Puanı	Üniversite	Benimseme Yılı	Uyma Puanı
U158	2020	0,679312	U105	2017	0,590089	U52	2015	0,773062
U157	2019	0,670084	U104	2017	0,672769	U51	2015	0,840966
U156	2019	0,550384	U103	2017	0,76368	U50	2015	0,786476
U155	2019	0,779511	U102	2017	0,710444	U49	2015	0,809351
U154	2019	0,666693	U101	2017	0,774591	U48	2015	0,749924
U153	2019	0,82878	U100	2017	0,672786	U47	2015	0,718924
U152	2019	0,763477	U99	2017	0,709974	U46	2015	0,776463
U151	2019	0,762739	U98	2017	0,655335	U45	2015	0,788302
U150	2019	0,709203	U97	2017	0,607587	U44	2015	0,764802
U149	2019	0,778286	U96	2017	0,76059	U43	2015	0,809012
U148	2019	0,544455	U95	2016	0,631326	U42	2015	0,713522
U147	2019	0,683244	U94	2016	0,884797	U41	2015	0,736443
U146	2019	0,762684	U93	2016	0,80407	U40	2015	0,840523
U145	2019	0,657569	U92	2016	0,632967	U39	2014	0,648598
U144	2019	0,687698	U91	2016	0,74107	U38	2014	0,705297
U143	2018	0,778794	U90	2016	0,764124	U37	2014	0,745604
U142	2018	0,794713	U89	2016	0,573143	U36	2014	0,818622
U141	2018	0,76983	U88	2016	0,729282	U35	2014	0,806737
U140	2018	0,657173	U87	2016	0,786854	U34	2013	0,733162
U139	2018	0,456071	U86	2016	0,76534	U33	2013	0,690668
U138	2018	0,776011	U85	2016	0,689732	U32	2013	0,750385
U137	2018	0,688466	U84	2016	0,766772	U31	2012	0,818861
U136	2018	0,753511	U83	2016	0,698914	U30	2012	0,793231
U135	2018	0,751385	U82	2016	0,743812	U29	2012	0,430407
U134	2018	0,749981	U81	2016	0,702138	U28	2012	0,739758
U133	2018	0,787222	U80	2016	0,756668	U27	2012	0,771248
U132	2018	0,728662	U79	2016	0,794838	U26	2012	0,624445
U131	2018	0,681088	U78	2016	0,686785	U25	2012	0,781704
U130	2018	0,693048	U77	2016	0,663929	U24	2011	0,833622
U129	2018	0,74521	U76	2016	0,720677	U23	2010	0,550948
U128	2018	0,674992	U75	2016	0,665312	U22	2010	0,743865
U127	2018	0,714738	U74	2016	0,691645	U21	2010	0,80914
U126	2018	0,722286	U73	2016	0,776551	U20	2010	0,802217
U125	2018	0,651067	U72	2016	0,765418	U19	2010	0,825367
U124	2018	0,660943	U71	2016	0,756056	U18	2009	0,780378
U123	2018	0,723946	U70	2016	0,725798	U17	2008	0,866805
U122	2018	0,694036	U69	2016	0,684987	U16	2008	0,896167
U121	2017	0,633493	U68	2016	0,771906	U15	2008	0,612405
U120	2017	0,633282	U67	2015	0,789735	U14	2008	0,867863
U119	2017	0,781645	U66	2015	0,800062	U13	2007	0,844957
U118	2017	0,729901	U65	2015	0,829046	U12	2006	0,699431
U117	2017	0,732982	U64	2015	0,757463	U11	2006	0,892259
U116	2017	0,768557	U63	2015	0,799558	U10	2005	0,881819
U115	2017	0,767832	U62	2015	0,797116	U9	2005	0,860545
U114	2017	0,769545	U61	2015	0,806821	U8	2005	0,874738
U113	2017	0,748342	U60	2015	0,711983	U7	2005	0,859621
U112	2017	0,81959	U59	2015	0,717648	U6	2004	0,917391
U111	2017	0,708648	U58	2015	0,822833	U5	2003	0,833871
U110	2017	0,904275	U57	2015	0,6378	U4	2003	0,922222
U109	2017	0,642465	U56	2015	0,721602	U3	2002	0,932099
U108	2017	0,731197	U55	2015	0,832407	U2	1999	0,935484
U107	2017	0,70466	U54	2015	0,734562	U1	1995	0,883333
U106	2017	0,71051	U53	2015	0,803814			

4 Ölçüm sonuçları, üniversite isimleri kodlanarak verilmektedir.

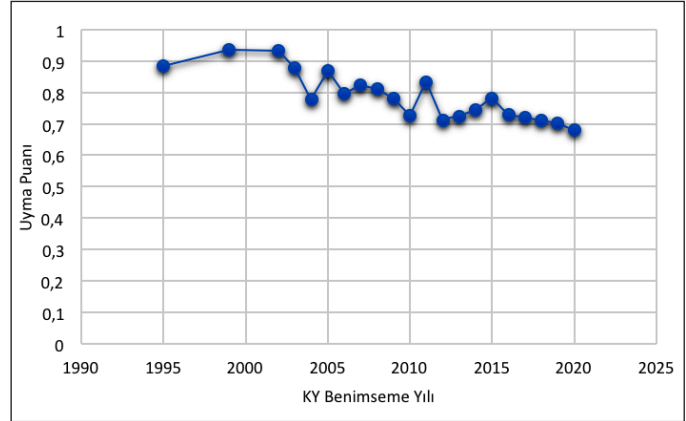
Dağılım sonuçları incelendiğinde, sadece iki üniversitenin orta noktanın altında puan aldıkları, bu puanların ise orta noktaya oldukça yakın olduğu (U29: 43 puan, U139: 45 puan) görülmektedir. Bu iki üniversite hariç, üniversitelerin tamamı için normatif olarak sunulan genel prosedürlere ve standartlara uyarak kalite yönetiminin uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Orta noktanın altında puan alan iki üniversite ise kuruluş tarihlerinin oldukça yeni (sırasıyla 2012 ve 2018) olması ve kalite yönetiminin Türk yükseköğretim sistemindeki yayılımının asıl olarak 2015 yılından itibaren başlaması nedenleri ile uyarak uygulama seviyelerinin düşük olduğu şeklinde değerlendirilmektedir.

Üniversitelerin kalite yönetimini benimseme yıllarına göre ortalama uyma puanları Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3:** Kalite Yönetimini Benimseme Yılına Göre Ortalama Uyma Puanları

KY Benimseme Yılı	Ortalama	n	Standart Sapma
1995	88,33	1	.
1999	93,55	1	.
2002	93,21	1	.
2003	87,80	2	0,06247
2004	77,83	1	.
2005	86,92	4	0,01090
2006	79,58	2	0,13635
2007	82,28	1	.
2008	81,08	4	0,13297
2009	78,04	1	.
2010	72,51	5	0,12350
2011	83,36	1	.
2012	71,18	7	0,13900
2013	72,47	3	0,03074
2014	74,50	5	0,07089
2015	78,20	28	0,05487
2016	72,98	28	0,06484
2017	71,92	26	0,06503
2018	71,12	22	0,07218
2019	70,11	14	0,08319
2020	67,93	1	.
Toplam	74,50	158	0,08485

Tablo 3 ve Şekil 2'de görüldüğü üzere, kalite yönetimini ilk benimseyenlerin uyma puanları daha sonra benimseyenlere göre daha yüksektir. 2005 ve 2011 yılında istisnalar olsa da 1995'te 90'lı puanlar seviyesinde başlayan uyma puanı benimseme dönemi ilerledikçe 70'li puanlar seviyesine inmektedir.



**Şekil 2:** Kalite Yönetimini Benimseme Yılına Göre Ortalama Uyma Puanları.

Kuruluş yıllarına göre üniversiteler açısından değerlendirme yapıldığında 2006-2017 yılı arasında kurulan 88 üniversitenin uyma puanları ortalamasının Türkiye ortalamasının (74,5) altında olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Köklü üniversitelerden ayrılarak 2018 yılında yeni kurulan üniversiteler de dâhil diğer üniversitelerin (1923-2005 yılları arasında kurulanlar) uyma puanları ortalamaları ise Türkiye ortalamasının üzerindedir.

**Tablo 4:** Kuruluş Yıllarına Göre Üniversitelerin Ortalama Uyma Puanları

Kuruluş Yıllarına Göre Üniversiteler	Ortalama	n	Standart Sapma
1923-1950	76,66	3	0,04050
1951-1980	78,13	15	0,05093
1981-1990	77,02	9	0,10072
1991-2005	75,40	39	0,11068
2006-2017	72,99	88	0,07471
2018-...	78,01	4	0,03455
Toplam	74,50	158	0,08485

YÖKAK tarafından yapılan kurumsal dış değerlendirme<sup>5</sup> programına katılım açısından bakıldığında ise 2016 yılında değerlendirme geçiren 20 üniversitenin ortalama puanı belirgin bir şekilde diğer üniversitelerden ayrılmaktadır. Ayrıca 2020 yılında değerlendirme geçiren üniversitelerin ortalama uyma puanının düşüklüğü göze çarpmaktadır.

YÖKAK tarafından kalite yönetimi alanında Kurumsal Akreditasyon Programına katılan üniversitelerin ortalama uyma puanı 79,26; Araştırma Üniversitelerinin ortalama uyma puanı 79,66; Aday Araştırma Üniversitelerinin ortalama uyma puanı 80,76 olarak belirlenmiştir. Devlet Üniversiteleri – Vakıf Üniversiteleri ortalama uyma puanları (Devlet:73,98 – Vakıf: 75,57) açısından

5 YÖKAK, Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvence Sistemi kurmak için üniversiteleri her 5 yılda bir kurumsal dış değerlendirme programları ile değerlendirmekte, izleme programları ile değerlendirme sonuçlarını izlemekte ve kurumsal akreditasyon programı ile kalite güvencesinin uygulanması anlamında üniversiteleri sertifikalandırmaktadır.



**Tablo 5:** Dış Değerlendirme Yıllarına Göre Üniversitelerin Ortalama Uyma Puanları

Değerlendirme Yılı	Ortalama	n	Standart Sapma
2016	79,71	20	0,08483
2017	75,11	47	0,08784
2018	74,30	36	0,08137
2019	73,35	35	0,06792
2020	68,89	14	0,08611
Toplam	74,55	152	0,08463

vakıf üniversiteleri daha önde olsa da ortalama uyma puanları ile Türkiye ortalaması arasında büyük bir farklılık bulunamamıştır. Misyon Farklılaşması Projesine dâhil edilen üniversitelerin ortalama uyma puanı da (74,93) Türkiye ortalaması ile hemen hemen aynı bulunmuştur.

Diğer taraftan, Times Higher Education Dünya Üniversiteler Sıralaması (THE) ve Quacquarelli Symonds Dünya Üniversite Sıralamaları (QS) listelerinde yer alan Türk üniversitelerinin ortalama uyma puanlarının yüksekliği belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır.

**Tablo 6:** THE Endeksinde Yer Alan Üniversitelerin Ortalama Uyma Puanları

THE Sıralaması	Ortalama	n	Standart Sapma
401-501	83,42	2	0,14319
501-600	83,73	2	0,00519
601-800	81,94	2	0,05817
801-1000	78,58	3	0,05670
1001+	79,56	19	0,07454

**Tablo 7:** QS Endeksinde Yer Alan Üniversitelerin Ortalama Uyma Puanları

QS Sıralaması	Ortalama	n	Standart Sapma
465	84,10	1	.
521-530	93,55	1	.
601-650	86,05	1	.
751-800	77,83	1	.
801-1000	78,51	3	0,05749

Ayrıca, Türk yükseköğretiminin kalite yönetimi yolculuğundaki kırılma noktası olan 2015 yılına göre üniversitelerin değerlendirilmesinde, 2015 yılından önce kalite yönetimini benimseyen üniversitelerin uyma puanları ortalamasının 78, 2015 sonrası kalite yönetimini benimseyen üniversitelerin uyma puanlarının ise 73 olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlarla, THE ve QS Ranking sıralamalarında yer alan üniversitelerin puanlarının diğer üniversitelere oranla görece olarak yüksek oldukları ve Türkiye ortalaması olan 74,5 puanın belirgin bir şekilde üzerinde oldukları görülmektedir. Yine Türkiye ortalaması üzerinden puanlar değerlendirildiğinde, 2015 ve

**Tablo 8:** Uyma Puanlarının 2015 Öncesi ve Sonrası Döneme Göre Ortalamaları

KY Benimseme Dönemi	Ortalama	n	Standart Sapma
2015 öncesi	78,31	39	0,10947
2015 sonrası*	73,25	119	0,07130
Total	74,50	158	0,08485

\*Hesaplamaya 2015 yılı dahil edilmiştir.

sonrasında kalite yönetimini benimseyen üniversitelerin uyma puanı ortalamasının Türkiye ortalamasının altında kaldığı, 2015 öncesinde kalite yönetimini benimseyen üniversitelerin uyma puanlarının ortalamasının ise Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA), kalite yönetiminin gerektirdiği programlar ile kalite yönetimiyle ilgili performansı artırmak için açık fırsatları algılayan, teknik verimlilik kazanımları arayan, kalite uygulamalarını kuruluşlarının karşılaştığı benzersiz sorunlara ve fırsatlara göre özelleştiren bir meşruiyet alanı oluşturmuştur. AYA'da, kalite yönetimini ilk benimseyen Avrupa üniversitelerinin benimseme modelinin görece başarılı olması, diğer Avrupa üniversiteleri üzerindeki normatif baskıyı artırmıştır (Westphal ve diğerlerinin (1997, s. 371) açıklamaları ile uyumlu olarak). Böylece, daha sonra benimseyen diğer üniversiteler kalite yönetimini kendi yeteneklerine uyarılmanın bir yolunu aramak yerine ilk benimseyenler tarafından geliştirilen ve AYA'da kurumsal hâle gelen modeli bir nevi taklit ederek, yani modele uyarak, kalite yönetimini uygulamayı tercih etme yönünde hareket etmektedirler. Bu durum, zaman içinde normatif kalite yönetiminin benimsenmesine artan uyma şeklinde kurumsal eşbiçimliliğin ampirik olarak ortaya çıkmasını neden olmaktadır. Bu şekilde yükseköğretimde kalite yönetiminin ne olduğu veya neleri içermesi gerektiği küresel bir paradigmaya dönüşmüştür.

Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarının AYA'da oluşturulan bu normatif düzlemdeki kalite yönetimini nasıl uyguladıklarını belirlemek ve ne derecede içselleştirdiklerini analiz etmek için geliştirilen Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeği, kalite yönetiminin uyumlayarak uygulama / uyarak uygulama biçimine göre ussal olarak ya da normatif olarak benimsendiğini belirleyebilmektedir. Dolayısıyla, araştırma modelinde ortaya çıkan uyumlayarak ve uyarak uygulama düzeyini belirten bu ölçeğin kendisi aslında uyumlayarak uygulayanların ussal, uyarak uygulayanların normatif/törenselleşmiş kurumsal kuram paradigmalarına (DiMaggio ve Powell, 1983, 1991; Meyer ve Rowan, 1977; Oliver, 1991; Özen, 2000, 2002, 2013, 2015; Tolbert ve Zucker, 1983; Westphal vd., 1997; Zbaracki, 1998) göre benimseme biçimini de ortaya çıkarmaktadır.

Yükseköğretimde kalite yönetimini analiz etmek için kullanılan ölçütlerden; kalite politikası, kalite yönetim yapıları, kalite yönetimi için kullanılan süreçler ve araçlar (öğretme ve öğrenme, istihdam odaklılık, araştırma, yönetim, kamuya yönelik

gelir yaratıcı faaliyetler, uluslararası işbirliği alt başlıkları ile), yönetim bilgi sistemi ve karar vermede bilginin kullanımı başlıklarında 64 maddenin uygulanıp uygulanmadığını ölçen Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeği ölçüm sonuçlarına göre üniversitelerin tamamı normatif düzlemde belirlenmiş olan kalite yönetimine uyma davranışı göstermektedir. Yani yükseköğretim kurumlarının tamamı normatif olarak<sup>6</sup> sunulan kalite yönetimi standart ve yönergelerine uyarak kalite yönetimini uygulamaya çalışmaktadır.

Taştan ve Yılmaz'ın (2021, ss. 89–90) çalışmasında belirtilen PLS-SEM analizinde, Türk yükseköğretim kurumlarında normatif baskı mekanizmalarının uyarak uygulama biçimi üzerinde pozitif anlamlı etkiye sahip olduğu ve böylelikle Türk yükseköğretiminde kalite yönetimine uyma davranışı açısından kurumsal kuram literatüründe belirtilen “normatif bağlama uyma davranışının (uyarak uygulama) normatif/törenselleşmiş benimsenmeyi getirdiği” (DiMaggio ve Powell, 1983, 1991; Meyer ve Rowan, 1977; Oliver, 1991; Özen, 2000, 2002, 2013, 2015; Scott, 2014; Tolbert ve Zucker, 1983; Westphal vd., 1997; Zbaracki, 1998) sonuçlarının elde edilmesi de Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeğinden elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeği analiz sonuçlarında önemli bir nokta olarak, 2016 yılında Kurumsal dış değerlendirme programına katılan 20 üniversitenin ortalama puanının belirgin bir şekilde diğer üniversitelerden ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca, 2020 yılında değerlendirme geçiren üniversitelerin ortalama uyma puanının ise oldukça düşük olduğu görülmektedir. Dış değerlendirme programına katılan üniversitelerin ortalama puanlarının 2016 yılından başlayarak 2020 yılına kadar 79,71-75,11-74,30-73,35-68,89 şeklinde dönemlere ayrılması YÖKAK tarafından dönemler itibarıyla hazır olan üniversitelerin değerlendirildiğinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurumsal Dış Değerlendirme Programına “hazır olduğunu” beyan eden üniversitelerin başvurduğu düşünüldüğünde, ilk başvuran üniversiteleri erken dönemde benimseyenler daha sonra başvuranları ise geç dönemde benimseyenler olarak değerlendirmek de mümkündür. Bu durumda da kalite yönetimini erken dönemde benimseyenlerin normatiflik derecesinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Üniversitelerin kuruluş yıllarına göre uyma puanının değerlendirilmesinde 2006-2017 yılı arasında kurulan 88 üniversitenin uyma puanları ortalamasının, 2005 ve öncesi dönemde kurulan üniversitelerin uyma puanlarına göre düşük olması dönemsel olarak üniversiteler arasında belirgin bir ayrıma işaret etmektedir.

Diğer taraftan, kurumsal akreditasyon programına katılan üniversitelerin ortalama uyma puanının 79,26; araştırma üniversitelerinin ortalama uyma puanının 79,66; aday araştırma üniversitelerinin uyma puanının 80,76 olarak belirlenmesi de Türk yükseköğretim sisteminde erken dönemde kalite yönetimini benimseyen bir grup üniversitenin diğer üniversitelere

göre bir adım önde olduğunu göstermektedir. Ancak aradaki puan farkının fazla olmaması bu önde olma durumunun ileri bir derecede olmadığını da göstermektedir. Ek olarak, THE endeksinde yer alan üniversitelerin genel uyma puanı ortalamasının 81,45; QS endeksinde olan üniversitelerin genel uyma puanı ortalamasının ise 84,01 olarak belirlenmesi de bu ayrışmayı desteklemektedir.

Bu normatif uyma puanları arasındaki kategorik farklılıklar, Türk Yükseköğretiminde kalite yönetimi yolculuğundaki kırılma noktası olan 2015 yılından önce kalite yönetimini benimseyen üniversiteler ve 2015 yılından sonra kalite yönetimini benimseyen üniversiteler arasında da görülmektedir.

Diğer taraftan analizlerde devlet üniversiteleri – vakıf üniversiteleri açısından ortalama uyma puanlarında (Devlet: 73,98 – Vakıf: 75,57) vakıf üniversitelerinin bir adım daha önde olduğu ancak ortalama uyma puanları arasında ve bu puanlarla Türkiye ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki, kalite yönetimini erken benimseyen üniversitelerin normatif benimsenme (uyma puanı) puanlarının yüksek olması ussal olarak geliştirilmiş ve normatif olarak AYA'da sunulan kalite yönetimi standart ve yönergelerine sıkı bir şekilde uyulmasından kaynaklanmaktadır.

Bu kapsamda, Oliver'ın (1991) “bir kurumsal beklenti veya uygulama ne kadar geniş çapta yayılırsa, kuruluşların bu beklentilere uyma olasılığının o kadar yüksek olduğu” ve “kurumsal kurallar veya normlar geniş bir şekilde yayıldığında ve desteklendiğinde, kuruluşların bu baskılara boyun eğmelerinin bekleneceği” açıklamalarının, yayılımı tamamlanan ve sosyal geçerliliği büyük ölçüde sorgusuz sualsiz kabul edilen yükseköğretimde kalite yönetimi için Türkiye bağlamında doğrulandığı değerlendirilmektedir.

Ancak, çalışmada Türk yükseköğretimi için, hatta genel olarak tüm yükseköğretimde kalite çalışmaları için önemli bir başka sonuca ulaşılmıştır: 2015 ve sonrasında kalite yönetimini benimseyen üniversitelerin uyma puanlarının düşük olmasının sebebi geç benimsedikleri için ussal davranmalarından kaynaklanmamaktadır. Aksine, geç benimseyenlerin normatif benimsenme puanlarının düşük olması törenselleşmiş benimsenmenin bir sonucu olarak kalite yönetimini, teknik iş ve süreçlerden ayrı tutmaları nedeniyle normatif olarak sunulanı tam olarak uygulamamaktan kaynaklanmaktadır. Yani, uyma puanı düştükçe, normatif benimsenme düşüş ile paralel bir şekilde daha fazla törenselleşmiş barındırmaktadır. Sonuçlar, Türk yükseköğretim kurumları için, benimsenme biçimlerinden “önce normatif” tezinin geçerli olduğunu ortaya koymaktadır.

Dolayısıyla, kurumsal kuramın örgütlerin bir yeniliği benimsenme biçimlerini önce normatif sonra ussal yada önce ussal sonra normatif olarak benimsedikleri argümanları yükseköğretimde

6 Kalite Yönetiminin normatif olarak sunulması, yükseköğretim kurumlarını düzenleyici üst kuruluşlar, uluslararası kuruluşlar, uluslararası kalite kuruluşları ve devletler üstü yapıda ussal olarak üretilen uluslar üstü akıcı argümanların, kalite ajansları, meslek örgütleri, sivil toplum kuruluşları ve kalite gönüllüleri aracılığıyla kurumlar düzeyinde uygulanmasıdır.

kalite yönetiminin Türkiye bağlamı açısından farklılaşmaktadır. Buna göre Türkiye’de yükseköğretimde kalite yönetimi açısından kurumsallaşma, yükseköğretim kurumlarını düzenleyici üst kuruluşlar, uluslararası kuruluşlar, uluslararası kalite kuruluşları ve devletler üstü yapıda ussal olarak üretilen uluslarüstü akılcı argümanların, kurumlar düzeyinde normatif olarak uygulanması ile gerçekleşmektedir. Bu uyarak uygulama davranışını gösteren üniversitelerin (normatif benimseyen üniversiteler) daha sonraki dönemlerde kalite yönetimini kendi ihtiyaçlarına ve yapılarına göre ussal olarak kurgulaması da mümkündür.

Diğer taraftan uyarak uygulama davranışında, uyarak uygulamanın tam olarak gerçekleştirilmemesi nedeniyle törenselleşen kurumların olduğu da bir gerçektir. Yani, yükseköğretimde kalite yönetimi için öne sürülen önce normatif-sonra ussal benimseme tezinde ussallık, yayılmanın dönemine göre ilk benimseyenlerin normatif sonra benimseyenlerin ussal benimsediği şeklinde değil, normatif benimseyerek uygulayanlar tarafından sonradan normatif benimsemenin geliştirilmesi şeklindedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre yükseköğretimde kalite yönetimini ilk benimseyenler normatif daha sonra benimseyenler ise normatif bağlamı tam uygulamayarak törenselleşen kurumlar, törenselleşen benimsenen yeniliği uyguladıkça daha fazla normatif kurallara uymaya, normatif kurallara uydukça da daha fazla ussallığa ulaşabileceklerdir.

“Ölçülebilir akademik başarının” üniversitelerin hayatta kalmaları için en önemli unsur hâline geldiği (Oplatka ve Hemsley-Brown, 2010, s. 9) günümüzde, normatif kalite yönetimi uygulamalarına uyma davranışının (Oliver, 1991, s. 150) yükseköğretim kurumlarına başarı getireceği unutulmamalıdır.

Yükseköğretim kalitesini ölçmek için kullanılacak önemli ölçüm yöntemlerinden birisi olduğu düşünülen Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeği’nin sistematik bir şekilde düzenli olarak ölçülmesi, uyma puanlarındaki değişimin değerlendirilmesi ve bölge/ülke üniversitelerinin karşılaştırılması araştırmacılara tavsiye edilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Arain, Amjad Ali, Iftikhar Hussain Jafri, Irfan Ashraf ve Hyder Ali (2013). Expansion of quality assurance mechanism in south Asian higher education system: an empirical analysis. *Journal of Education and Practice*, 5(4):55-70.
- Bademci, V. (2011). Kuder-Richardson 20, Cronbach’ın Alfasi, Hoyt’un Varyans Analizi, Genellenirlik Kuramı Ve Ölçüm Güvenirliği Üzerine Bir Çalışma. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education*, 17, 173-193. [http://zgedergi.com/Makaleler/1405737560\\_17\\_12\\_Bademci.pdf](http://zgedergi.com/Makaleler/1405737560_17_12_Bademci.pdf) adresinden erişildi.
- Berger, P. L. ve Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. United States: Penguin Books. doi:10.1163/157006812X634872
- Boxenbaum, E. & Jonsson, S. (2017). Isomorphism, Diffusion and Decoupling: Concept Evolution and Theoretical Challenges. R. Greenwood, C. Oliver, T. Lawrence ve R. Meyer (Ed.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* içinde (2. bs., ss. 77-101). London: SAGE Publications Inc. doi:10.4135/9781446280669.n4
- Cai, Y., & Mehari, Y. (2015). The Use of Institutional Theory in Higher Education Research. *Theory and Method in Higher Education Research*, 1:1-25.
- Ceyhan, V. (2020). *Güvenilirlik Analizleri*. [https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/vceyhan/125687/guvenilirlik\\_PDF.pdf](https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/vceyhan/125687/guvenilirlik_PDF.pdf) adresinden erişildi.
- Corengia, Á., Del Bello, J. C., Carranza, M. P., & Adrogué, C. (2014). Quality assurance systems of higher education - The case of european institutions: Origin, evolution and trends. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 7(3):61.
- Coşkun, R., Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamalı* (8. bs.). Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- David, R. J. ve Strang, D. (2006). When fashion is fleeting: Transitory collective beliefs and the dynamics of Tqm consulting. *Academy of Management Journal*, 49(2), 215-233.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. doi:10.1016/S0742-3322(00)17011-1
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1991). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields. Walter W. Powell ve P. J. DiMaggio (Ed.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* içinde (ss. 63-82). Chicago: University of Chicago.
- Fiss, P. C. & Zajac, E. J. (2004). The diffusion of ideas over contested terrain: The (non)adoption of a shareholder value orientation among German firms. *Administrative Science Quarterly*, 49(4), 501-534. doi:10.2307/4131489
- Fligstein, N. (1985). The spread of the multidivisional form among large firms, 1919-1979. *American Sociological Review*, 50(3), 377-391. doi:10.2307/2095547
- Greenwood, R., Oliver, C., Suddaby, R. & Sahlin, K. (2008). Introduction. R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby ve K. Sahlin (Ed.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* içinde (ss. 1-46). SAGE Publications Ltd.
- Hackman, J. R. & Wageman, R. (1995). Total quality management: empirical, conceptual, and practical issues. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 309-342.
- IBM. (2020). Kuder-Richardson Reliability Coefficients KR20 and KR21. 24 Eylül 2020 tarihinde <https://www.ibm.com/support/pages/kuder-richardson-reliability-coefficients-kr20-and-kr21> adresinden erişildi.
- Kennedy, M. & Fiss, P. (2009). Institutionalization, framing, and diffusion: The logic of TQM adoption and implementation decisions among U.S. Hospitals. *Academy of Management Journal*, 52(5), 897-918. doi:10.5465/AMJ.2009.44633062
- Knocke, D. (1982). The spread of municipal reform: Temporal, spatial, and social dynamics. *American Journal of Sociology*, 87(6), 1314-1339. <https://about.jstor.org/terms> adresinden erişildi.

- Martin, M. & Parikh, S. (2017). *Quality management in higher education: Developments and drivers Results from an international survey*. Paris, France: UNESCO IIEP.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. doi:10.1086/226550
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, 16(1), 145–179. doi:10.3233/978-1-60750-925-7-305
- Oplatka, I. & Hemsley-Brown, J. (2010). The globalization and marketization of higher education: Some insights from the standpoint of institutional theory. *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives*, (March 2019), 65–80. doi:10.5040/9781350091122.ch-0005
- Özen, Ş. (2000). *Kurumsal Kuram Işığında TKY'nin Türkiye'deki Yayılım Sürecinin Dinamikleri*. Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi içinde (ss. 303–322). Nevşehir: Erciyes Üniversitesi.
- Özen, Ş. (2002). Bağlam, aktör, söylem ve kurumsal değişim: Türkiye'de toplam kalite yönetiminin yayılım süreci. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 47–90.
- Özen, Ş. (2013). *Yeni Kurumsal Kuram*. D. Taşçı ve E. Erdemir (Ed.), *Örgüt Kuramı* içinde (ss. 120–139). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özen, Ş. (2015). *Yeni Kurumsal Kuram: Örgütleri Çözümlemede Yeni Ufuklar ve Yeni Sorunlar*. A. S. Sargut ve Ş. Özen (Ed.), *Örgüt Kuramları* içinde (ss. 237–330). Ankara: İmge Kitabevi.
- Paauwe, J., & Boselie, P. (2003). Challenging 'strategic HRM' and the relevance of the institutional setting. *Human Resource Management Journal*, 13(3):56-70.
- Perrow, C. (1986). *Complex Organizations: A Critical Essay* (3. bs.). New York: Random House. doi:10.2307/2062232
- Scott, W. R. (1995). Introduction: Institutional Theory and Organization. R. W. Scott ve S. M. Christensen (Ed.), *The Institutional Construction of Organizations: International and Longitudinal Studies* içinde. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and Organizations Ideas, Interests, and Identities* (4.). SAGE.
- Scott, W. R. & Meyer, J. W. (1991). The organization of societal sectors: Propositions and early evidence. W. W. Powell ve P. J. DiMaggio (Ed.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* içinde (ss. 108–140). Chicago: University of Chicago Press.
- Suddaby, R. (2010). Challenges for institutional theory. *Journal of Management Inquiry*, 19(1), 14–20. doi:10.1177/1056492609347564
- Taştan, K. (2021). *Yükseköğretimde kalite uygulamalarının yayılımının yeni kurumsal kuram çerçevesinde değerlendirilmesi*. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi.
- Taştan, K. & Yılmaz, S. (2021). Yeni kurumsal kuram argümanlarıyla türk yükseköğretim sisteminde kalite yönetiminin benimsenmesi üzerine teorik model çalışması. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 4(2), 79–91. doi:10.52704/bssocialscience.912717
- Tolbert, P. S. & Zucker, L. G. (1983). Institutional sources of change in the formal structure of organizations: The diffusion of civil service reform, 1880-1935. *Administrative Science Quarterly*, 28(1), 22. doi:10.2307/2392383
- Tonta, Y. (2009). *Faktör Analizi*. Ankara. doi:10.17099/jffiu.69485
- Westphal, J. D., Gulati, R. & Shortell, S. M. (1997). Customization or conformity? An institutional and network perspective on the content and consequences of TQM adoption. *Administrative Science Quarterly*, 42(2), 366. doi:10.2307/2393924
- YÖK. (2020). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. 27 Haziran 2020 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- YÖKAK. (2019). *Self-Assessment Report of Higher Education Quality Council of Turkey (THEQC) YÖKAK*. Ankara.
- Zbaracki, M. J. (1998). The rhetoric and reality of total quality management. *Administrative Science Quarterly*, 43(3), 602–636. doi:10.2307/2393677
- Zeitz, G., Mittal, V. & McAulay, B. (1999). Distinguishing adoption and entrenchment of management practices: A framework for analysis. *Organization Studies*, 20(5), 741–776. doi:10.1177/0170840699205003
- Zucker, L. G. (1987). Institutional theories of organization. *Annual Review of Sociology*, 13, 443–464. <http://www.jstor.org/stable/2083256> adresinden erişildi.
- Zucker, L. G. (1991). Postscript: Microfoundations of institutional thought. *The New Institutionalism in Organizational Analysis* içinde (ss. 103–107).

## EKLER

### Ek 1: Uyma Ölçütünde Kullanılan Kalite Yönetimi Yapı, Teknik, Süreç ve Araçları

#### Kalite politikası, kalite yönetim yapıları

Kurumsal düzeyde Kalite Politikası vardır.

Kalite politikası, kurumsal stratejik planda açıkça tanımlanmaktadır.

Fakülte/Bölüm bazında Kalite Politikası vardır.

Kurumsal düzeyde Kalite Yönetimi El Kitabı vardır.

Kalite Yönetiminin pratik faaliyetleri diğer kurumsal belgelerde açıkça tanımlanmaktadır.

Fakülte/Bölüm bazında Kalite Yönetimi El Kitabı vardır.

Rektör Kalite Yönetimine katılmaktadır.

Rektör Yardımcısı Kalite Yönetimine katılmaktadır.

Senato Kalite Yönetimine katılmaktadır.

Kurumsal düzeyde çalışan bir kalite komisyonu kurulmuştur.

Kurumsal düzeyde sorumlu özel bir kişi vardır (yani Kalite Güvencesi sorumlusu, Koordinatör vb.).

Kurumsal düzeyde Kalite Yönetimi için uzman kadroya sahip özel bir birim vardır.

Kalite Yönetimi için fakülte / bölüm düzeyinde uzman kadroya sahip özel bir birim vardır.

Fakülte / bölüm düzeyinde faaliyet gösteren kalite komisyonları vardır.

#### Kalite yönetimi için kullanılan süreçler ve araçlar

##### Öğretme ve öğrenmeye ilişkin kalite yönetimi

Öğrenciler tarafından ders değerlendirmesi (kantitatif veya kalitatif) yapılmaktadır.

Öğrenciler tarafından program değerlendirmesi yapılmaktadır.

Akademik personel tarafından program değerlendirmesi yapılmaktadır.

İstatistiksel göstergelere dayalı program izleme (örneğin öğrenci başarı oranları) yapılmaktadır.

Öğrenci ilerleme çalışmaları (öğrencilerden oluşan panele/panellere dayalı) yapılmaktadır.

Öğrenci iş yükü değerlendirmesi (AKTS) yapılmaktadır.

Öğrenci memnuniyeti anketi yapılmaktadır.

Öğrenci değerlendirme prosedürleri için üniversite çapında standartlar bulunmaktadır.

Öğrenci değerlendirme uygulamaları düzenli olarak izlenmektedir (dış değerlendiriciler tarafından).

Göstergeler aracılığıyla öğrenci başarısı düzenli olarak izlenmektedir.

Düzenli (örneğin yıllık) personel değerlendirmesi (örneğin, program koordinatörlerinin, bölüm/anabilim dalı başkanlarının akademik personeli değerlendirmesi) yapılmaktadır.

Personel performansı, terfi kararları için (bir iç komisyon tarafından) iç değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

Öğrenciler, öğretim elemanlarını değerlendirmektedir.

Öğretim elemanları, çalışma arkadaşları tarafından değerlendirilmektedir (diğer bir deyişle öğretim elemanları tarafından yapılan değerlendirme).

Üniversite yetkilileri tarafından öğretim elemanı (sınıf) denetimi yapılmaktadır.

Mentörlük uygulamaları vardır.

Akademik / kariyer danışmanlığı yapılmaktadır.

Kabul / kayıt işlemleri yapılmaktadır.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) olanakları (örneğin; öğrencilerin kullanımı için e-posta ve internet, elektronik öğrenme yönetim sistemleri) yeterlidir.

Kütüphaneler ve bilgi/belge merkezleri vardır.

Öğrenci kullanımı amaçlı laboratuvarlar (örneğin, fen / bilgisayar / dil laboratuvarları) yeterlidir.

Kalite Yönetimi lisansüstü eğitim süreçlerini kapsamaktadır.

Kalite Yönetimi süreçleri uzaktan eğitim / karma öğrenmeyi kapsamaktadır.

## Ek 1: Devam

**Kalite yönetimi için kullanılan süreçler ve araçlar****Kalite yönetimi ve istihdam odaklılık**

Mezun izleme çalışmaları yapılmaktadır.

İşveren anketleri yapılmaktadır.

Uzmanların/işverenlerin dahil olduğu müfredat geliştirme çalışmaları yapılmaktadır.

Müfredatın ilgili mesleklere uygunluğunun gözden geçirilmesi yapılmaktadır.

Mezunların dahil edildiği müfredat gözden geçirme çalışmaları yapılmaktadır.

Staj kalitesi izlenmektedir.

**Kalite yönetimi ve araştırma**

Araştırma önerileri kurum içinde gözden geçirilmektedir.

Devam etmekte olan araştırma projeleri, kurum içi öğretim elemanları tarafından değerlendirilmektedir.

Hali hazırda yürütülmekte olan araştırmalar, Üniversite tarafından davet edilen kurum dışı akademik değerlendiriciler tarafından değerlendirilmektedir.

Araştırma verimliliği ve etkisi göstergeler yoluyla izlenmektedir.

**Kalite yönetimi ve yönetim**

Stratejik planlama hedefleriyle ilgili performans göstergeleri izlenmektedir.

Hedef düzeyi ile ilgili anlaşmalar (Stratejik Plandaki hedeflerle ilgili yönetim ile sorumlular arasında yapılan anlaşmalar) yapılmaktadır.

Hizmet düzeyi ile ilgili anlaşmalar (Yönetim ile sorumlular arasında yapılan anlaşmalar) yapılmaktadır.

İdari birimler değerlendirilmektedir.

Yönetim süreçlerinin sertifikasyonu (örneğin, ISO, EFQM) vardır.

**Kalite yönetimi ve Kamuya (Dış Paydaşlar) yönelik gelir yaratıcı faaliyetler**

Sürekli eğitim programlarının kalitesi izlenmektedir.

Danışmanlık hizmetlerinin kalitesi izlenmektedir (Kurum dışına verilen danışmanlık hizmetleri).

Laboratuvar test hizmetlerinin kalitesi izlenmektedir.

Kurum dışına verilen sözleşmeli araştırma hizmetlerinin kalitesi izlenmektedir.

Toplumsal gelişim programlarının kalitesi izlenmektedir.

**Kalite yönetimi ve uluslararası işbirliği**

Uluslararası Ofis, Kurum tarafından değerlendirilmektedir.

Uluslararasılaşma politikası / stratejisi ile ilgili performans göstergeleri izlenmektedir.

İşbirliği yapılan partner kurumlar Üniversiteyi değerlendirmektedir.

**Yönetim bilgi sistemi ve karar vermede bilginin Kalite Yönetimi amaçlı kullanımı**

Öğrenci özellikleri (örneğin sosyo-ekonomik durumu, cinsiyet, kültürel farklılıkları) kalite yönetimi amaçlı kullanılmaktadır.

Bölüm düzeyinde öğretim elemanı-öğrenci oranları kalite yönetimi amaçlı kullanılmaktadır.

Öğrencilerin gelişim, başarı ve / veya mezuniyet oranları kalite yönetimi amaçlı kullanılmaktadır.

Öğrenme kaynaklarının envanteri (örneğin laboratuvarlar, bilgisayarlar) kalite yönetimi amaçlı kullanılmaktadır.

# The Effect of Covid-19 Fear and Death Anxiety on the Professional Values of Intern Nursing Students Before Clinical Practices

İntörn Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Uygulama Öncesi Yaşadıkları Covid-19 Korku Düzeyi ve Ölüm Anksiyetesinin Profesyonel Değerlere Etkisi

Sennur KULA ŞAHİN, Zeynep ERDOĞAN

## ABSTRACT

**Aim:** The study was conducted to determine the effect of COVID-19 fear and death anxiety on intern nursing students before they enter clinical practice, focusing on changes in their professional values.

**Method:** The population of this descriptive and cross-sectional study included a total of 218 intern nursing students from a university in Turkey, the sample of the study consisted of 215, which is among the top five provinces where the COVID-19 pandemic is felt most intense in Turkey.

**Results:** The students had moderate COVID-19 fear and death anxiety and good professional values. A positive correlation was found between the level of the COVID-19 Fear Scale and both the Abdel-Khalek Death Anxiety Scale and the safety sub-dimension of professional values. All of the sub-dimensions of professional values and fear of COVID-19 median were found to be higher in the students who desire to clinical practice. The factors affecting the Death Anxiety Scale included caring for bedridden patients. Further, fear of COVID-19 factors affecting was the desire for clinical practice negatively.

**Conclusion:** During the pandemic process, it was determined COVID-19 fear and death anxiety. It was determined that the professional values of the students were not affected and those with high human dignity, responsibility, and safety values wanted to start clinical practice. So, it is thought that psychological counseling and pieces of training for the development of professional values will be beneficial in the prevention of leaving the profession or in the development of values during the pandemic process.

**Keywords:** COVID-19 anxiety, Intern nurse, Fear of death, Professional values, Clinical practice

Kula Şahin S., & Erdoğan Z., (2022). The effect of Covid-19 fear and death anxiety on the professional values of intern nursing students before clinical practices. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 588-597. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1062203>

Sennur KULA ŞAHİN

ORCID ID: 0000-0002-3939-1382

Istinye University, Health Sciences Faculty, Nursing Department, Surgical Nursing Department, Istanbul, Turkey  
*Istinye Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Anabilim Dalı, Cerrahi Hemşireliği, İstanbul, Türkiye*

Zeynep ERDOĞAN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7298-7559

Zonguldak Bulent Ecevit University, Vocational School of Health Services, Zonguldak, Turkey  
*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Zonguldak, Türkiye*  
zeynerdogan@hotmail.com

Received/Geliş Tarihi : 24.01.2022

Accepted/Kabul Tarihi : 02.12.2022



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

**ÖZ**

**Amaç:** Bu çalışma intörn hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulama öncesi yaşadıkları COVID-19 korku düzeyi ve ölüm anksiyetesinin profesyonel değerlere etkisini belirlemek amacı ile yapıldı.

**Yöntem:** Bu tanımlayıcı ve kesitsel tipteki çalışmanın evrenini, Türkiye’de Covid-19 salgının en yoğun yaşandığı ilk beş il arasında yer alan bir üniversitenin hemşirelik bölümünde öğrenim gören 218 intörn öğrenci, örneklemini de 215 (%98.6) öğrenci oluşturdu.

**Results:** Öğrencilerin COVID-19 korku ve ölüm kaygıları orta ve mesleki değerleri iyi düzeydedir. COVID-19 Korkusu Ölçeği düzeyi ile hem Abdel-Khalek Ölüm Kaygısı Ölçeği ve hem de mesleki değerlerin güvenlik alt boyutu arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Mesleki değerler ve COVID-19 korkusu alt boyutları, klinik uygulama yapmak isteyen öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Yatağa bağımlı hastalara bakım verenlerde, Ölüm Kaygısı Ölçeği puanları etkilenmiştir. Ayrıca, öğrencilerde COVID-19 korkusu, klinik uygulama isteğini olumsuz yönde etkilemiştir.

**Sonuç:** Pandemi sürecinde, öğrencilerde COVID-19 korku ve ölüm kaygısı tespit edildi. Öğrencilerin mesleki değerlerinin etkilenmediği, insan onuru, sorumluluk ve güvenlik değerleri yüksek olanların klinik uygulamaya başlamak istedikleri saptandı. Bu nedenle, pandemi sürecinde, mesleki değerlerin geliştirilmesine yönelik psikolojik danışmanlık ve eğitimlerin meslekten ayrılmanın önlenmesinde veya değerlerin geliştirilmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** COVID-19 kaygısı, İntörn hemşire, Ölüm korkusu, Mesleki değerler, Klinik uygulama

**INTRODUCTION**

Pandemic are one of the most significant disasters faced by humanity throughout history, deeply affecting people in medical, educational, social, psychological, cultural and economic dimensions. Although nearly two years have passed since the start of the COVID-19 pandemic, there are still uncertainties regarding patient care and treatment, as the virus has mutated in various forms and become increasingly contagious (Davidson et al., 2020, Torales J et al., 2020).

The COVID-19 pandemic has significantly affected the mental health of nurses, as well as the professional identity of both nurses and student nurses, who constitute the focus of nursing studies (Shiow-Ching, 2021). Both nurses and nursing students have shown difficulty formulating an identity of professional values during the COVID-19 pandemic. Professional values are standards accepted by practitioners and professional groups that guide professional education and practices and influence beliefs and attitudes and are thus important for members of the nursing profession to improve professional socialization, nursing care quality, decision-making ability and professional identity. Nursing education is the first step in gaining professional values (Pickles et al., 2019; Shiow-Ching, 2021, Orak & Alpar, 2012).

For nursing students who have successfully completed the first three years of vocational courses, internship practices in nursing education provide a process to gain/reinforce professional awareness and experience. The general goal of internship practices is to provide nursing students with a mastery of all cognitive, affective and behavioral skills that they learn during the undergraduate education and expected to improve after graduation (Karaöz, 2013). During the pandemic, intern nursing students witness the reality of death from COVID-19 disease and fear becoming infected themselves, which may adversely

affect their mental health. During this period, they may also experience illness-related trauma and may fear infecting their family members and being stigmatized, negatively affecting their professional perspectives and values (Ladik, 2020; Shiow-Ching, 2021). In fact, during the COVID-19 pandemic health-care workers have been declared national heroes, respected and valued by society and celebrated in the media. This can positively affect their professional values perceptions.

Studies exist about the anxiety and professional values of nursing students in the COVID-19 pandemic (Akman, Yıldırım, & Sarıkaya, 2020; Nie et al., 2021; Aslan, & Pekince, 2020). However, there are no studies on the effect of COVID-19 fear and death anxiety on the professional values of intern nursing students. It is thought that this study will contribute to the development of psychological support before clinical practice, prevention from epidemics-educational preparation, attempts to prevent alienation from the profession after graduation and the development of professional values, especially for intern nurses who are prospective nurses of the future. The study was conducted to determine the effect of COVID-19 fear and death anxiety on intern nursing students before they enter clinical practice, focusing on changes in their professional values.

**Research Questions****The research questions**

1. What is the COVID-19 fear level, death anxiety and professional values of intern student nurses before clinical practices?
2. Which professional values of intern students who desire or don't desire to practice have priority?
3. Does COVID-19 fear and death anxiety levels of intern nursing students before clinical practices affect their professional values?



## METHOD

### Study Desing

This is a descriptive and cross-sectional study.

### Sample

The population of the study included a total of 218 intern nursing students from a university in Turkey, which is among the top five provinces in Turkey where the COVID-19 pandemic is most intense. The sample of the study consisted of 215 (98.6%; 215/218) intern nursing students who agreed to participate in the study. The study excluded three students whose questionnaires were incomplete and could not be reached

### Data Collection

The first case of COVID-19 in Turkey was officially detected on March 10, 2020. Still, as of March 13, 2020, both theoretical and clinical practices have continued through distance education. Universities have planned for intern nursing students to practice in clinics face-to-face with patients for 32 hours per week for 14 weeks according to the 2020-2021 spring semester education and training curriculum. The study data was collected during the online internship course through e-mails and WhatsApp groups and via Google form before intern nursing students became involved in face-to-face clinical applications. The GoogleDocs data collection forms were sent online (via e-mail or WhatsApp) to nursing students between 5-9 April 2021. The whole procedure took about 10-15 minutes. No negative feedback was received from the participants.

### Data Collection Tools

The data was collected using an introductory information form, which was prepared by the researcher in accordance with the relevant literature (Tural Büyük, et al., 2014; Özdelikara, et al., 2016; Bahçecioğlu, Özer, & Çiftçi, 2021; Shengxiao, et al., 2021), the Fear of COVID-19 Scale (FCS), Abdel-Khalek's Death Anxiety Scale (ASDA), and the Nurses' Professional Values Scale (NPVS).

*Introductory Information Form:* this form included a total of 18 questions about the participant's age, gender, their knowledge of COVID-19, the frequency with which they follow COVID-19 information, whether they or their family members have contracted COVID-19, been quarantined due to COVID-19, or been treated for COVID-19, caring condition of bedridden patients and desire to clinical practices.

*Fear of COVID-19 Scale:* developed by Ahorsu et al. (2020) to measure the levels of fear in individuals due to the COVID-19 pandemic, the Turkish validity and reliability study of this scale was performed by Ladikli et al. (2020). The scale items were created based on a comprehensive review of expert evaluations, participant interviews and existing scales on fear. The scale has a single-factor structure consisting of seven items. This is a five-point Likert type scale, with 1 = strongly disagree and 5 = strongly agree. The internal consistency and test-retest reliability coefficients of the scale were determined as 0.82 and 0.72, respectively. The Cronbach's alpha value of the scale was determined to be 0.91 in this study.

*Abdel-Khalek's Death Anxiety Scale:* This Arabic Scale of Death Anxiety was developed in 2014 based on the rationale that there are specific concepts related to death and the afterlife in Muslim populations (Abdel-Khalek, 2004). Sarıççek, et al. performed its Turkish validity and reliability study (2020). The Cronbach's alpha coefficients of the scale were determined to be between 0.88 and 0.93. The scale has been used in several studies conducted both in various countries (Kuwait, Syria, Lebanon, Spain, England, and the USA). It consists of 20 items. This is a five-point Likert type scale, with 1 = none to 5 = very much. The higher the scale score, the higher the anxiety level. The Cronbach's alpha value of the scale was determined to be 0.94 in this study.

*Nurses' Professional Values Scale:* Developed by Weis and Schank (2000) to reflect the ethical rules of the American Nurses Association and to reveal the professional values of nurses (Weis, & Schanki, 2000). The original scale consists of 44 items and five subscales. This is a five-point Likert-type scale with a higher score indicating that nurses attach more importance to professional values and ethical issues. Orak & Alpar performed the Turkish validity and reliability study of the scale (2012). The Turkish version includes 31 items, where the total scale score ranges between 31 and 155. This scale consists of five subscales, including human dignity (11 items), responsibility (7 items), action (5 items), safety (4 items) and autonomy (4 items), and is accepted as a valid and reliable measurement tool (Orak, & Alpar, 2012). Although Cronbach's alpha value of above scale was determined as 0.95, in this study it was determined as 0.98.

### Statistical Analysis

The data was statistically analyzed using the SPSS (Statistical Packed for the Social Sciences) 25.0 IBM statistical program, and evaluated using descriptive statistics. The Mann Whitney U test was used to analyze the data of two groups without normal distribution, and the Kruskal Wallis test was used in the analysis of more than two groups. Tukey and Tamhane's T2 tests, two Post Hoc tests, were used to determine the source of differences between the groups. Pearson's correlation analysis was used to determine the relationship between the students' scale scores, and a multiple regression model was used to determine the factors affecting their scores. The results were evaluated taking into consideration 95% confidence interval and  $p < 0.05$  error level.

### Ethical considerations

Before starting the study, ethical approval (Ethic Committee of Istinje University 2021/04/02) was obtained from the university. The survey form contained the necessary explanations about the purpose and methods of the study and was sent online to intern nursing students participating in the study. The students' consent was also obtained. The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki.

## RESULTS

Table 1 summarizes the comparison of the FCS, ASDA and NPVS median values of the students, with some sociodemographic

characteristics. The vast majority of the students were 22 years old and younger (68.4%), female (81.9%), had chosen the nursing profession willingly (69.8%), provided care for bedridden patients (64.2%), and were not diagnosed with COVID-19 (91.6%). One quarter of them (25.1%) had another health worker in their family. In addition, the majority of the students had a family member diagnosed with COVID-19 (55.8%), and most of them suffered from disrupted sleep patterns (72.1%) and changed their dietary behaviors (74.4%) during the pandemic. The pandemic affected the academic success of almost half (47.9%). moreover, 9.3% of the students had a family member who had died due to COVID-19 and one-third (28.8%)

had been quarantined or had had family quarantined in the pandemic. The majority of the students wanted to do their job after graduation (77.7%), more than half of them desire to clinical practice (57.7%), about half of them (42.3%) did not consider practical training useful during the pandemic.

Table 2 presents the relationship between the students' FCS, ASDA and NPVS scores. Their FCS, ASDA and NPVS mean scores were  $19.53 \pm 7.10$ ,  $58.58 \pm 18.05$ , and  $133.93 \pm 23.27$ , respectively. Their NPVS subscales mean scores were  $47.94 \pm 8.39$  for human dignity,  $30.05 \pm 5.49$  for responsibility,  $21.49 \pm 4.12$  for action,  $17.0 \pm 3.15$  for safety and  $17.43 \pm 3.37$  for autonomy. There was a positive moderate relationship between the

**Table 1:** Comparison of the FCS, ASDA and NPVS Median Values of the Students, with Some Sociodemographic Characteristics (n=215)

	n (%)	FCS Med (Min-Max)	ASDA Med (Min-Max)	NPVS Med (Min-Max)
Age Mean ( $\pm$ SD)	22.2 ( $\pm$ 1.32)			
<b>Sex</b>				
Female	176 (81.9)	19.5 (7-35)	60 (20-100)	144 (41-155)
Male	39 (18.1)	19 (7-34)	54 (20-94)	123 (40-155)
<b>p</b>		0.381*	<b>0.007*</b>	<b>&lt;0.001*</b>
<b>A health worker present in the family</b>				
Yes	54 (25.1)	19.5 (7-35)	58 (20-98)	147.5 (85-155)
No	161 (74.9)	19 (7-35)	58 (20-100)	140 (40-155)
<b>p</b>		0.899*	0.314*	<b>0.029*</b>
<b>Caring for bedridden patients (palliative care, intensive care)</b>				
Yes	141 (65.6)	19 (7-35)	55 (20-100)	143 (41-155)
No	74 (34.4)	20 (7-35)	63 (20-98)	143 (40-155)
<b>p</b>		0.264*	<b>0.018*</b>	0.663*
<b>COVID -19 infection</b>				
Yes	18 (8.4)	18 (7-34)	55 (34-89)	143 (93-155)
No	197 (91.6)	20 (7-35)	58 (20-100)	143 (40-155)
<b>p</b>		0.824*	0.851*	0.640*
<b>Quarantine (themselves/the family)</b>				
Yes	62 (28.8)	20 (7-34)	56 (20-98)	135.5 (41-155)
No	153 (71.2)	19 (7-35)	58 (20-100)	144 (40-155)
<b>p</b>		0.650*	0.952*	<b>0.040*</b>
<b>Willing to nurse after graduation</b>				
Yes	167 (77.7)	19 (7-35)	56 (20-100)	144 (40-155)
No	13 (6.0)	21 (7-35)	77 (35-84)	128 (64-154)
Undecided	35 (16.3)	21 (7-35)	60 (25-98)	133 (93-155)
<b>p</b>		0.166†	0.063†	0.053†
<b>Desire to practice nursing</b>				
Yes	124 (57.7)	22 (7-35)	61.5 (20-98)	143 (93-155)
No	91 (42.3)	13 (7-27)	52 (20-100)	136 (41-155)
<b>p</b>		<b>&lt;0.001*</b>	<b>0.022*</b>	0.162*

\*Man Whitney U test; † Kruskal Walls test; M: Mean; SD: Standard Deviatio; Min: Minimum; Max: Maximum.

students' FCS and ASDA mean scores ( $r=0.551$ ;  $p<0.05$ ) and a weak positive relationship between their FCS and NPVS safety subscale mean scores ( $r=0.202$ ;  $p<0.05$ ).

In the study, it was determined that there was no significant difference between FCS, ASDA and NPVS students' age, "catching" COVID-19 disturbed sleep patterns and wanting to be a nurse after graduation ( $p>0.05$ ). However, median NPVS values were found to be higher in female students ( $p<0.01$ ), family or self-quarantined ones ( $p=0.040$ ), and those with a family member who is a health worker ( $p=0.029$ ). It was determined that the median ASDA values of female students ( $p=0.007$ ) and students caring for bedridden patients ( $p=0.018$ ) were higher. The median values of FCS (22 versus 13;  $p=0.001$ ) and ASDA (61.5 versus 52;  $p=0.022$ ) of the students who desire to clinical practice were higher than the students who did not have and a significant difference was found. However, it was determined that there was no significant difference between the median NPVS values (143 versus 136;  $p=0.162$ ) (Table 1).

Figure 1 compares the students desire to clinical practice and the median values of the NPVS sub-dimensions. The median values of students who desire to clinical practice were higher than those who did not desire human dignity (53 versus 50;

$p=0.030$ ), responsibility (31 versus 29;  $p=0.045$ ) and safety (18 versus 16;  $p=0.009$ ).

Table 3 comparison of the sub-dimensions of professional values and the medians of FCS and ASDA of students who do and do not desire clinical practice. All of the sub-dimensions of professional values and FCS median values were found to be higher in the students who desire to clinical practice compared to those who did not and statistically significant difference was found between them ( $p=0.001$ ). Additionally, the students who desire to practice had higher priority for responsibility ( $p=0.035$ ), safety ( $p=0.012$ ) and autonomy ( $p=0.037$ ) had a significant difference with ASDA medians ( $p<0.05$ ).

Table 4 presents the factors affecting the students FCS and ASDA scores. When the factors affecting the students' FCS scores were examined, it was determined that the variable of desire to clinical practices had a negative effect of  $-1.403$  ( $\beta = -1.403$ ) on their FCS mean score and a positive effect of  $0.208$  ( $\beta = 0.208$ ) on their ASDA mean score ( $p < 0.05$ ). When the factors affecting the students' ASDA scores were examined, the variable of sex had a negative effect of  $-6.199$  ( $\beta = -6.199$ ); the variable of caring for bedridden patients had a positive effect of  $4.194$  ( $\beta = 4.194$ ); and the FCS mean score had a positive

**Table 2:** Relationship Between the Students' FCS, ASDA and NPVS Scores

Scales		Score range	Mean±SD	Med (Min-Max)	Cronbach alpha	Correlations							
						1	2	3	4	5	6	7	8
1. FCS	7	7-35	19.53±7.10	19 (7-35)	0.911	1.00	.551†	.120	.056	.104	.075	.202†	.074
2. ASDA	20	20-100	58.58±18.05	58 (20-100)	0.944		1.00	.077	-.003	.030	.096	.196†	.090
3. NPVS	31	31-155	133.93±23.27	143 (40-155)	0.984			1.00	.929†	.900†	.927†	.782†	.872†
4. Human dignity	11	11-55	47.94±8.39	52 (18-55)	0.962				1.00	.804**	.830†	.636†	.825†
5. Responsibility	7	7-35	30.05±5.49	32 (7-35)	0.932					1.00	.804†	.685†	.752†
6. Action	5	5-25	21.49±4.12	23 (5-25)	0.933						1.00	.750†	.851†
7. Safety	4	4-20	17.0±3.15	18 (4-20)	0.878							1.00	.627†
8. Autonomy	4	4-20	17.43±3.37	19 (4-20)	0.923								1.00

\* $p<0.05$ ; † $p<0.001$ ; Spearman's correlation test; **M**: Mean; **SD**: Standard Deviation; **Min**: Minimum; **Max**: Maximum.



**Figure 1:** Comparison of students' desires to practice and the median values of the sub-dimensions of the NPVS.

**Table 3:** Comparison of Students' Desire to Practice Nursing and Sub-Dimensions of Professional Values, Medians from FCS and ASDA (n=215)

Sub-dimensions of NPVS	FCS		p	ASDA		p
	Desire to practice n (%)	Not desire to practice n (%)		Desire to practice n (%)	Not desire to practice n (%)	
	Med (Min-Maks) n=124	Med (Min-Maks) n=91		Med (Min-Maks) n=124	Med (Min-Maks) n=91	
<b>Human dignity</b>						
≤52	52 (24.1) 20.5 (7-35)	29 (13.5) 19.0 (7-32)	0.172	29 (13.4) 60.0 (20-92)	52 (24.1) 51.0 (22-100)	<b>0.013</b>
52<	72 (33.5) 21.0 (7-35)	62 (28.9) 17.0 (7-35)	<b>0.001*</b>	72 (33.5) 59.0 (20-94)	62 (28.9) 54.0 (20-98)	0.299
<b>Responsibility</b>						
≤32	62 (28.8) 19.0 (7-35)	33 (15.3) 19.0 (10-29)	0.162	62 (28.8) 59.0 (20-94)	33 (71.2) 55.0 (30-100)	0.354
32<	62 (28.8) 23.0 (7-35)	58 (27.1) 17.0 (7-35)	<b>0.001*</b>	62 (28.8) 65.0 (25-98)	58 (27.1) 53.5 (20-98)	<b>0.035</b>
<b>Action</b>						
≤23	55 (25.5) 19.0 (7-35)	31 (14.4) 20.0 (7-32)	0.850	55 (25.5) 60.0 (20-94)	31 (14.4) 55.0 (22-100)	0.276
23<	69 (32.0) 23.0 (7-35)	60 (28.1) 16.0 (7-35)	<b>&lt;0.001*</b>	69 (32.0) 64.0 (25-98)	60 (28.1) 53.5 (20-98)	0.069
<b>Safety</b>						
≤18	65 (21.5) 18.0 (7-35)	34 (15.8) 18.0 (7-33)	0.136	65 (21.5) 56.0 (20-94)	34 (15.8) 55.0 (21-100)	0.434
18<	59 (27.4) 23.0 (7-35)	57 (35.3) 17.0 (7-35)	<b>&lt;0.001*</b>	59 (27.4) 66.0 (30-98)	57 (35.3) 54.0 (20-98)	<b>0.012</b>
<b>Autonomy</b>						
≤19	50 (23.2) 19.0 (7-35)	29 (13.4) 19.0 (7-32)	0.593	50 (23.2) 59.0 (20-94)	29 (13.4) 55.0 (21-100)	0.434
19<	74 (34.4) 22.5 (7-35)	62 (29.0) 17.0 (7-35)	<b>&lt;0.001*</b>	74 (34.4) 65 (25-98)	62 (29.0) 52.5 (20-98)	<b>0.037</b>

\* $p < 0.001$ , Mann Whitney U test; Median values were the basis for determining the sub-dimensions of professional values as low or high.

effect of 1.375 ( $\beta = 1.375$ ) on their ASDA mean score ( $p < 0.05$ ). In addition, examination of the factors affecting the students' NPVS score demonstrated that the presence of healthcare workers in the family had a positive effect of 1.017 ( $\beta = 1.017$ ) on their NPVS mean score ( $p < 0.05$ ).

## DISCUSSION

Professional values are important to establish nursing professional standards, to increase professional socialization and to provide quality nursing care services (Altun, 2002). There is a need to equip qualified nursing students with adequate knowledge and skills to elevate the nursing profession to a more professional level (Fowler & Wholeben, 2020). Professional attitudes and values are important for intern nursing students to carry forward into their profession after graduation, especially

in crises such as pandemics, earthquakes and wars (Bogossian, McKenna & Levett-Jones, 2020). The COVID-19 pandemic may have had several negative effects on student nurses, including fear, lack of self-confidence, despair, and doubt about their choice of profession (Fowler & Wholeben, 2020). Karadağ, et al., (2016) conducted a study with a total of 1.474 intern students and found that their professional attitudes were above the average. İbrahimoglu et al. (2020) also determined students' professional values slightly above the average, that is, at a good level. The present study found that the participating intern nursing students had a good level of professional values in general, which correlates with the results of studies conducted before the COVID-19 pandemic. Although there has been no study about the professional values of intern nursing students during the COVID-19 pandemic, there are studies

**Table 4:** Factors Affecting the Students' FCS, NPVS and ASDA Scores

Model	Non-standardized coefficients		Standardized coefficients	t	p
	B	Std. Error	Beta		
<b>Outcome: FCS</b>					
R=0.615, R <sup>2</sup> =0.378, Adjusted R <sup>2</sup> =0.363, F=25.422, p<0.001, Durbin-Watson=1.953, p<0.05.					
(Constant)	7.503	2.910		2.578	<b>0.011</b>
Desire to practice	-1.403	0.460	-0.173	-3.050	<b>0.003</b>
ASDA	0.208	0.002	0.528	9.345	<b>0.001</b>
Safety subscale	0.216	0.128	0.096	1.685	0.094
<b>Outcome: ASDA</b>					
R=0.606; R <sup>2</sup> =0.367; Adjusted R <sup>2</sup> =0.352; F=24.245; p<0.001; Durbin-Watson=2.127, *p<0.05					
(Constant)	27.569	8.012		3.441	<b>0.001</b>
Sex	-6.199	2.693	-0.133	-2.302	<b>0.022</b>
Caring for bedridden patients	4.194	2.116	0.111	1.982	<b>0.049</b>
Desire to practice	-0.099	1.174	-0.005	-0.084	0.933
FCS	1.375	0.148	0.541	9.307	<b>0.001</b>
Safety subscale	0.354	0.340	0.062	1.043	0.298
<b>Outcome: NPVS</b>					
(Constant)	-1.792	0.738		-2.427	<b>0.016</b>
R=0.999; R <sup>2</sup> =0.998; Adjusted R <sup>2</sup> =0.998; F=12756,441 p<0.001; Durbin-Watson=2.146					
Sex	-0.284	0.212	-0.005	-1.340	0.182
Having a health workers in the family	1.017	0.183	0.019	5.559	<b>&lt;0.001</b>
	0.142	0.107	0.005	1.336	0.183

Multiple regression analysis used; **Std.Error:** Standard Error; p < 0.05. \* < p 0.05; \*\* < p 0.001.

reporting an increase in professional satisfaction, intention to leave the nursing profession and professional values in nurses (Ruiz-Fernández et al., 2020; Zandian, et al., 2021). The fact that the professional values of the intern nursing students surpassed expectations during the COVID-19 pandemic and that intern nursing students wanted to continue to pursue their profession may be due to the spiritual strength/values of nursing to help patients and relieve pain, and the dignity and value associated with public perception of nurses as heroes in the pandemic.

Professional values stem from individual values and are shaped by professional ethics. In this context, socio-demographic characteristics (age, sex, marital status, etc.), occupational specifics (specialization, seniority, etc.), individual experiences, attitudes and relationships advance professional values (Altun, 2002; Pickles, Lacey, & King 2019). The present study determined that the median values of the human dignity, responsibility and safety sub-dimensions of the students who desire to clinical practice were higher and more significant, but there was a positive relationship with FCS and ASDA, and a weak relationship with the safety sub-dimension of professional values. Human dignity has shown that nurses tend to value and respect the privacy rights of individuals, regardless of their background. It has been suggested that nurses should own this value (Altun,

2002). One study found that student nurses for whom human dignity is a priority perceive their self-esteem levels and problem-solving skills be high (Altun, 2000). Another study found that nurses with this priority perceived their emotional level to be low and their personal accomplishment level to be high (Altun, 2002). That half of the students in the present study wanted to gain their professional competence is thought-provoking. It is encouraging and optimistic for the future and prestige of the profession and the training of new nurses who will improve the quality of patient care that the students who desire to go into practice give more priority to the values of human dignity, responsibility and safety.

Although there are studies suggesting that female students have higher professional values than male ones (Karadağ et al., 2016; Bahcecioglu, Ozer & Ciftci, 2021), there are studies reporting that sex does not affect professional values (Bang et al., 2011). Although the result of this study supports the studies in the literature, the higher spiritual values, responsibility and compassion in female nursing students during the COVID-19 pandemic suggest that they have higher professional values. In addition, in Turkey, nursing is a profession dominated by females, though the number of male students and nurses is increasing. The lower professional values of male nursing students may be due to the low number of male nurse as role

models and the social pressure male nursing students may feel in clinical practices.

Alkaya et al. (2017) compared the professional values and career choices of nursing students in America and Turkey, and determined that those who lived in America and had more healthcare professionals in their families and made their career choice earlier; they also had higher professional values. The results of the present study are compatible with those of Alkaya et al. (2017). In this context, families/relatives may have a positive effect in reducing the intern nursing students' fear, negative attitudes and death anxiety caused by COVID-19. In the present study, the students who were quarantined or those whose families were quarantined in the COVID-19 pandemic had significantly low NPVS total scores and human dignity and action subscales mean scores. One study found that one third of 787 student nurses quarantined in Spain, Greece and Albania developed moderate depression during the pandemic (Patelarou et al., 2021). Another study also determined that mental health deteriorated, depression developed, health problems occurred, and professional concerns about the future appeared in nurse-midwifery students and their families who were quarantined for 10 days (Mechili et al., 2020). According to the results of the present study, the low human dignity and action mean scores of the intern nursing students who were quarantined in the pandemic suggest that they experienced stigma, pessimism, hopelessness, inadequacy, and helplessness.

Anxiety and fear increase pressure to succeed and affect academic performance and post-graduation plans in nursing students. Nursing education has consistently been associated with anxiety among students. In the pandemics of severe acute respiratory syndrome (SARS; 2003) and Middle East respiratory syndrome (MERS-CoV; 2016), students stated that they were unwilling to get involved in clinical practices because they considered risk of infection to be too high (Wong et al., 2004). However, though pandemics cause fear, anxiety, and spiritual fatigue in nurses and student nurses, they can offer unique opportunities for them to understand the significance of the nursing profession and the importance of helping others and to experience professional satisfaction and develop professional values (Heung et al., 2005). Shengxiao et al. (2021) conducted a study with 150 intern nursing students who cared for patients with COVID-19 in China and determined that though they had moderate COVID-19 fear, their professional identity developed and 90.7% of them wanted to become nurses after graduation. Similar results were obtained by Bahcecioglu et al. (2021), who also found that the students had good professional attitudes even with moderate anxiety levels. In this study, although the majority of the students wanted to do their job after graduation (77.7%), more than half of them desire to clinical practice (57.7%).

In addition, the desire to go into practice was found to be a factor that negatively affected the FCS level. In the present study, although the COVID-19 pandemic positively affected the development of professional attitudes in intern nursing students, it increased their anxiety levels and negatively affected their

academic success. In addition, those who considered clinical practices to be without benefit during the pandemic had higher NPVS total scale mean score, while those considered clinical practices to be risky during the pandemic had higher responsibility and safety subscales mean scores ( $p<0.05$ ). Moreover, only the NPVS safety subscale was found to have a weak positive relationship with the FCS and ASDA scales. Finally, though the students experienced high levels of COVID-19 fear and death anxiety, their professional values remained high and they wanted to pursue their profession after graduation. This may be because they had insufficient training for COVID-19 protection methods before clinical practices or were afraid of making mistakes due to the delay in the development of their knowledge and skills resulting from their inability to practice for a year.

A pandemic increases fear, anxiety and stress levels. Past epidemics have shown that their impact on mental health can last longer and spread faster than the epidemic itself. Studies have reported that about half of the population have experienced moderate anxiety, and one third experienced severe fear and anxiety, especially death anxiety during the COVID-19 pandemic (Heung et al., 2005; Tolares et al., 2020; Labrague, 2021). Although there are no studies examining the fear of COVID-19 in students, many studies have stated that students' stress and anxiety levels increased during the COVID-19 pandemic period (Aslan & Pekince, 2020; Bahçecioglu, Özer & Çiftçi, 2021; Fowler & Wholeben, 2020); this study determined students' FCS levels to be medium, an expected finding during a pandemic period.

In our study, female intern nursing students had more death anxiety than males. Studies have shown that women constitute a higher-risk group than men in terms of death anxiety (Özdelikara et al., 2007; Erdoğan & Özkan, 2007; Ayten, 2009, Iranmanesh, 2008).

In the present study, the students who did not care for bedridden patients had higher death anxiety scores. Healthcare professionals frequently encounter death due to their working conditions, and care for dying patients in the last stages of their life. Cooper and Barnett (2005) have reported that caring for a bedridden dying patient causes anxiety in nurse students (Cooper & Barnett, 2005). Ayhan found that nurses who witnessed less deaths in a year had higher fear of death scores than nurses who witnessed many deaths (Ayhan, 2013). Iranmanesh et al. examined student nurses' attitudes towards death and found that most of the students who had witnessed more deaths were not afraid of death and considered it salvation from a bad life (Iranmanesh, Savenstedt & Abbaszadeh, 2008). This study found the students' median ASDA values to be generally moderate and relatively low for caregivers of bedridden patients, and to positively affect the death anxiety. In our study, the students who previously cared for bedridden patients were aware of the measures they could take against risky situations, and this may have lowered their death anxiety scores during the pandemic period when death events were intense.

## CONCLUSION

This study determined that COVID-19 fear and death anxiety levels of intern nursing students increased during the pandemic, and that they considered clinical practices risky and without benefit during the pandemic. Despite these negative results, the students maintained a good/high level of professional values during the pandemic period, and most of them wanted to pursue their profession after graduation. The professional values of the students who were quarantined or whose families were quarantined were negatively affected in the pandemic, suggesting the risk that they would leave the nursing profession. Therefore, we recommended training student nurses in crisis management and protection from COVID-19 and providing them with professional psychological support during quarantine periods. In addition, providing training on professional values to both intern nursing students and nurses students work closely with in clinical practices and adopt as role models (especially during the pandemic period) is important for the development of the professional workforce.

### Study Limitation

This study has some limitations. As this study was conducted with intern nursing students from a single center, its results cannot be generalized to all nursing students.

### Ethics Committee Approval

Ethical approval (Ethic Committee of Istinye University 2021/04/02) was obtained from the university.

### Informed Consent

Written informed consent was obtained from all students who participated in this study.

### Author Contributions

**Concept:** Z.,E, SKŞ; **Design:** Z.,E, SKŞ; **Supervision:** Z.,E, SKŞ; **Resources:** Z.,E, SKŞ; **Materials:** Z.,E, SKŞ; **Data Collection and/or Processing:** Z.,E, SKŞ.; **Analysis and/or Interpretation:** Z.,E, SKŞ; **Literature Search:** Z.,E, SKŞ; **Writing Manuscript:** Z.,E, SKŞ.; **Critical Review:** Z.,E, SKŞ

### Acknowledgments

We thank all students who participated in this study.

### Conflict of Interest

The authors have no conflicts of interest to declare.

### Financial Disclosure

The authors declared that this study has received no financial support.

## REFERENCES

- Abdel-Khalek, AM. (2004). The Arabic scale of death anxiety (ASDA): its development, validation and results in three Arab countries, *Death Stud*, 28, 435-457.
- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 Scale: development and initial validation. *Int J Ment Health Addict*, 27,1-9.
- Akman, Ö., Yildirim, D., & Sarikaya, A. (2020). The effect of COVID-19 pandemic on nursing students' anxiety levels. *IGUSABDER*,12, 379-97.
- Alkaya S. A., Yaman, Ş.,& Simones J. (2018). Professional values and career choice of nursing students. *Nursing Ethics*, 25(2), 243-252.
- Altun İ. (2002). Burnout and nurses personal and professional values. *Nursing Ethics*, 9(3), 269-78.
- Aslan, H., & Pekince, H. (2020). Nursing students' views on the COVID 19 pandemic and their perceived stress levels. *Perspect Psychiatr Care*, <https://doi.org/10.1111/ppc.12597>
- Ayhan, D. (2013). The Effect of situation and frequency of encounter with death in nursing practices on nurses' attitudes towards death. Unpublished master's thesis, Ankara, Gazi University.
- Bahçecioğlu, T.G., Özer, Z., & Çiftçi B. (2021). Analysis of anxiety levels and attitudes of nursing students toward the nursing profession during the COVID 19 pandemic. *Perspect Psychiatr Care*, 57(4), 1913-1921
- Bang K. S., Kang J. H., Jun, & M. H. (2011). Professional values in Korean undergraduate nursing students. *Nurse Educ. Today*, 31(1), 72-75.
- Bogossian, F., McKenna, L.,& Levett-Jones T. (2020). Mobilising the nursing student workforce in COVID-19: The value proposition. *Collegian*, 27(2),147-49.
- Cooper, J., Barnett, M. (2005). Aspects of caring dying patients which cause anxiety to first year student nurses. *International Journal of Palliative Nursing*, 11(8), 423-30.
- Davidson, P. M., Shattell, M., & Nolan, M. T. (2020). Does COVID-19 really call for an overhaul of nursing curricula or promoting the power, status, and representation of nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 76(10), 2460-61.
- Fowler, K., & Wholeben, M. (2020). COVID-19: Outcomes for trauma-impacted nurses and nursing students. *Nurse Educ Today*, 93, 104525.
- Heung, Y. Y., Wrong, K., & Kwong, W. (2005). Severe acute respiratory syndrome outbreak promotes a strong sense of professional identity among nursing students. *Nurse Educ. Today*,2, 112-118.
- Ibrahimoglu, O., Mersin, S., Kilic, H. S., & Kahraman, B. B. (2020). Professional values of nursing students in Turkey. *International Journal of Caring Sciences*,13(2), 878-884.
- Iranmanesh, S., Savenstedt, S., & Abbaszadeh, A. (2008). Student nurses' attitudes towards death and dying in South-east Iran. *IJPN*, 14(5), 214-20.
- Karadağ, A., Hisar, F., Çelik, B., & Baykara, Z. G. (2016). Determining professionalism in Turkish students nurses. *International Journal of Human Sciences*,13(1), 674-82.
- Karaöz, S. (2013). General overview of clinical evaluation in nursing education: challenges and recommendations *DEUHYOED*, 6(3),149-58.
- Ladikli, N., Bahadır, E., Yumuşak, F. N., Akkuzu, H., Karaman, G., & Türkkan, Z. (2020). The reliability and validity of Turkish version of coronavirus anxiety scale. *Int J Soc Sci*, 3(2), 71-80.
- Labrague, L. J. (2021). Resilience as a mediator in the relationship between stress-associated with the Covid-19 pandemic, life satisfaction, and psychological well-being in student nurses: A cross-sectional study. *Nurse Educ Pract.*, doi: 10.1016/j.nepr.2021.103182.

- Mechili, E. A., Saliyaj, A., Kamberi, F., Girvalaki, C., Peto, E., Patelarou, A. E., & Patelarou, E. (2020). Is the mental health of young students and their family members affected during the quarantine period? Evidence from the COVID19 pandemic Albania. *J Psychiatr Ment Health Nurs*, doi: 10.1111/jpm.12672
- Nie, S., Sun, C., Wang, L., & Wang, X. (2021). The Professional identity of nursing students and their intention to leave the nursing profession during the coronavirus disease (COVID-19) pandemic. *Nurs Res.*, doi: 10.1097/jnr.0000000000000424
- Orak Sahin, N., & Ecevit, Alpar, Ş. (2012). Validity and reliability of the nurses' professional values scale's Turkish version. *MÜSBED*, 2, 22-31.
- Özdelikara, A., Ağaçdiken, S., Mumcu, Boğa N., & Şahin, D. (2016). Death anxiety in student nurse. *Ondokuz Mayıs University Journal of Health Sciences*, 1(1), 117-32.
- Pappa, S., Ntella, V., Giannakas, T., Giannakoulis, V. G., Papoutsis, E., & Katsaounou, F. (2020). Prevalence of depression, anxiety, and insomnia among healthcare workers during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Brain, Behavior, and Immunity*, 88, 901-07.
- Patelarou, A., Mechili, E. A., Galanis, P., Zografakis-Sfakianakis, M., Konstantinidis, T., Saliyaj, A., & Patelarou, E. (2021). Nursing students, mental health status during COVID-19 quarantine: evidence from three European countries. *Journal of Mental Health*, 30 (2), 164-169.
- Pickles, D., Lacey, SD., & King, L. (2019). Conflict between nursing student's personal beliefs and professional nursing values. *Nurs Ethics*, 26(4),1087-1100.
- Ruiz Fernández, M. D., Ramos Pichardo, J. D., Ibáñez Masero, O., Cabrera Troya, J., Carmona Rega, M. I., & Ortega Galán, Á. M. (2020). Compassion fatigue, burnout, compassion satisfaction and perceived stress in healthcare professionals during the COVID19 health crisis in Spain. *Journal of Clinical Nursing*, 29(21), 4321-4330.
- Sarıçiçek, A. A., Gülseren, Ş., Özyil, Öztürk, S., & Özen, Ç. (2015). Reliability and validity of the Turkish version of Abdel-Khalek's death anxiety scale among college students. *Arch Neuropsychiatr*, 52, 371-75.
- Shiow-Ching, S. H. U. N. (2021). COVID-19 pandemic: The challenges to the professional identity of nurses and nursing education. *Journal of Nursing Research*, 29(2), e138.
- Torales, J, O'Higgins, M., & Castaldelli-Maia, J. M. (2020). The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *Int J Social Psychiatry*, 66(4), 317-20.
- Tural, Büyük E., Rızalar, S., & Sezgin, S. (2014). Opinions and suggestions of nurses about internship. *Balıkesir Health Sciences Journal*, 3(3), 135-40.
- Turale, S., Meechamnan, C., & Kunaviktikul, W. (2020). Challenging times: ethics, nursing and the COVID-19 pandemic. *International Nursing Review*, 67(2), 164-67.
- Weis, D., Schanki MJ. (2000). An Instrument to measure professional nursing values. *J Nurs Scholarsh*, 32(2), 201-04.
- Wong, J. G., Cheung, E. P., Cheung, V., Cheung, C., Chan, M. T., Chua, S. E., et al. (2004). Psychological responses to the SARS outbreak in healthcare students in Hong Kong. *Medical Teacher*, 26(7), 657-59.
- World Health Organization, Key messages and actions for COVID-19 prevention and control in schools. (2021). Retrieved from [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/key-messages-and-actions-for-COVID-19-prevention-and-control-in-schools-march-2020.pdf?sfvrsn=baf81d52\\_4](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/key-messages-and-actions-for-COVID-19-prevention-and-control-in-schools-march-2020.pdf?sfvrsn=baf81d52_4)
- Zandian, H., Alipouri-Sakha, M., Nasiri, E., & Zahirian Moghadam, T. (2021). Nursing work intention, stress, and professionalism in response to the COVID-19 outbreak in Iran: A cross-sectional study. *Work*, 68(4), 969-79.



# Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişiminde Bilimsel Eğitim Etkinliklerinin Rolü: Öğrenme Yörüngelerine Dayalı Matematik Eğitimi Örneği\*

## The Role of Scientific Education Activities in the Professional Development of Pre-service Teachers: An Example of Mathematics Education Based on Learning Trajectories\*

Derya CAN

### ÖZ

Bu çalışmada, öğrenme yörüngelerine dayalı matematik eğitiminin, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının mesleki gelişimindeki rolünü katılımcı görüşlerine göre ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğrenme yörüngelerine dayalı matematik eğitimi ile öğretmen adaylarına, erken çocukluk döneminde (0-8 yaş) çocukların matematiksel düşüncesini doğru ve etkili yollarla geliştirebilmeleri için mesleki yeterlikler kazandırmak hedeflemiştir. Durum çalışması deseninde gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcılar, 20 farklı üniversiteden seçilen 24 okul öncesi ve sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Veriler öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Eğitimin çevrimçi olması ve günlük sekiz saat süren eğitimlerin odak grup görüşmeleri içi zaman sınırlılığı yaratması gibi durumlar sebebiyle sistematik olarak görüşmeler gerçekleştirilememiştir. Ancak tek veri kaynağından yararlanmanın sınırlılığını azaltmak için günlükler gizlilik esas alınarak her günün sonunda araştırmacı tarafından okunmuş ve günlükler yazılırken dikkat edilecek konularda geri bildirimler sağlanmıştır. Böylece adaylar tarafından yazmaları istenilenin yanlış anlaşıldığı durumlarda adaylara düzeltme fırsatı verilmiş ve günlüklerine ek açıklamalar sunabilme imkânı tanınmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenme yörüngelerine dayalı matematik eğitimi kapsamında çocuklarda matematiksel düşüncenin gelişimine dair bilgi edindikleri tespit edilmiştir. Ayrıca adaylar, çocukların gelişimsel yollarda ilerleyebilmeleri için uygun öğretim etkinlikleri dizisi geliştirebilme becerisi kazanmışlar ve matematik öğrenme ve öğretmeye yönelik olumlu tutum-inanç geliştirmişlerdir. Bu sonuçlara göre okul öncesi ve sınıf eğitimi lisans programlarında verilen ders içeriklerinin öğrenme yörüngelerine dayalı matematik eğitiminin bileşenleri açısından güçlendirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Matematik eğitimi, Sınıf öğretmeni adayı, Okul öncesi öğretmen adayı, Mesleki gelişim, Öğrenme yörüngeleri

Can D., (2022). Öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde bilimsel eğitim etkinliklerinin rolü: Öğrenme yörüngelerine dayalı matematik eğitimi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(3), 598-609. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1132236>

\*Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 2237-A kodlu "Öğretmen Adayları Oyun Temelli Etkinliklerle Erken Matematik Becerilerini Geliştirmeyi Öğreniyor" başlıklı bilimsel etkinlik kapsamında gerçekleştirilmiştir.

\*This study was carried out within the scope of the scientific activity titled "Pre-service Teachers Learn to Develop Early Mathematics Skills with Game-Based Activities" supported by TUBITAK 2237-A program.

Derya CAN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-1257-8793

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye  
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Burdur, Turkey  
deryacakmak88@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 17.06.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 02.12.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

**ABSTRACT**

The aim of this study is to analyse the contributions of a project in the professional development based on the views of the pre-service teachers. The project goal is to improve the competency of the pre-service pre-school and classroom teachers in regard to the mathematical thinking among children. The study is designed as a case study, one of the qualitative research designs. The participant group was determined based on the criterion and maximum variation sampling methods, which are part of the purposive sampling methods. The participants are 24 pre-service pre-school and classroom teachers attending 20 different universities. The data were collected from the reflective diaries kept by the pre-service teachers. The data obtained were analyzed using the content analysis method. As a result of the study, it is found that the pre-service teachers gained knowledge about the development of mathematical thinking among children through the mathematics education based on learning trajectories. In addition, the participants gained an ability to develop a series of appropriate teaching activities through which children can improve their learning and developed positive attitudes-beliefs towards learning and teaching mathematics. It is concluded that the project provided pre-service teachers with knowledge and skills to support the development of mathematical thinking among children, and also improved their perspectives on mathematics in a positive way. Based on these results, some suggestions are made to improve the math education courses at the preschool and classroom levels, as well as in the undergraduate and graduate programs, in terms of the math education components.

**Keywords:** Mathematics education, Pre-service classroom teachers, Pre-service preschool teachers, Professional development, Learning trajectories

**GİRİŞ**

Matematiğe ilişkin doğuştan gelen yetiler erken çocukluk döneminde verilen eğitimle daha da güçlenmektedir (Baroody, Lai ve Mix, 2006; Clements, 1999). Erken matematik becerilerinin doğru yöntem ve tekniklerle geliştirilmesi çocukların ilerleyen yıllarda matematik başarılarını ve matematiğe karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Sarama ve Clements, 2009). Çocukların matematiksel düşünmeyi öğrenmelerini geliştirebilmek ise kaliteli bir eğitimle mümkündür. Eğer kaliteli matematik eğitimi erken yaşlarda başlamazsa ve sürdürülmezse çocuklar başarısızlıkla karşı karşıya kalabilmektedir (Clements ve Sarama, 2021). Yapılan araştırmalara göre kaliteli bir matematik eğitimi için, (a) matematiksel içerik merkezi ve birbiriyle uyumlu büyük fikirlere odaklanmalı (b) çocukların düşünme yolları eğitsel etkinlikleri planlamanın ve uygulamanın çekirdeğini oluşturmalı (c) öğretim uygulamaları hem matematik disiplinini hem de çocukların kültürlerini, ailelerini, bireysel özellikleri ile öğrenme ve düşünme örüntülerini önemli kılmalıdır (National Research Council, 2009). Bu ölçütler, matematik konu alanlarına uygun öğretim içerikleri oluştururken öğrencilerin düşünme sürecine odaklanmanın önemini vurgulamaktadır. Nasıl ki bebeklik döneminde emekleme, yürüme, koşma, atlama gibi doğal sürecinde gerçekleşen ilerlemeler mevcutsa matematiksel fikirler ve beceriler de doğal sürecinde ilerleyen bir gelişim seyretmektedir (Sarama ve Clements, 2009). Öğretmenlerin matematiksel düşüncenin doğal gelişim aşamalarını tanımaları, öğrencilerinin düzeyine uygun ve etkili öğrenme ortamları oluşturabilmelerinde önemli bir rol oynamakta olup yapılan araştırmalarla öğrenci düşüncesine odaklanmanın öğretimin etkililiğindeki önemi kanıtlanmıştır (Ball ve Cohen, 1999; Carpenter, Fennema ve Franke, 1996; Şengül, 2022). Öğrencilerin matematik kavramları hakkında var olan anlayışlarını anlamının gerekliliği hem ulusal hem de uluslararası alanda önemli bir öğretmen yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; National

Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında matematik eğitimi konusunda pedagojik alan bilgisini ve öğrenci bilgisini destekleyen dersler yer almaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarına yönelik çalışmalarda alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olmak üzere üç temel bilgi ve yeterlik alanından söz edilmekte olup öğretmen adaylarına alanın eğitimine ve öğretimine yönelik mesleki bilgi ve beceriler kazandırmanın öncelikli hedef olduğu belirtilmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017) çerçevesinde belirlenen “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlik alanında öğretmen adaylarının gelişimini desteklemek mesleki hazırbulunuşluklarını artırıcı rol oynayabilir. Mesleki bilgi, matematik eğitiminde sahip olunması gereken alan bilgisini ve alan eğitimi bilgisini kapsamaktadır. Matematik eğitiminde konu ve kavramları analiz edebilme, temel kuram ve yaklaşımların alana yansımalarını yorumlama, öğretim programını tüm öğeleriyle açıklama, diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirme, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgiyi öğretim süreçleriyle ilişkilendirme şeklinde yeterlikleri kapsamaktadır. Mesleki beceri, öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır. Tutum ve değerler ise öğretmenin öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergileyerek alana ilişkin tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olmasını gerektirmektedir.

Eklektik yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013) ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan ilkökul Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) amaç, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önüne alınarak öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesidir. Bilgiyi yapılandırma ve var olan bilginin üzerine inşa etme anlayışına dayanan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim ve öğretim programları, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin birbirinden

farklı olduğunu temel kabul saymaktadır. Bu programlar kapsamında, öğretmenlerden eğitim-öğretim faaliyetlerini öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak işletmesi beklenmektedir. Çünkü öğrencilerin öğrenme süreçleri ve düşünme yolları hakkında öğretmenin bilgi sahibi olması, öğrencilere zamanında ve daha etkili şekilde müdahale edebilmesini, bir konunun yapılandırılmasında ortaya çıkan engelleri ve hataları fark edebilmesini sağlamaktadır (Brooks ve Brooks, 1993). Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi yani matematiğe dair alan ve öğretim bilgisi kadar öğrenci düşüncesine dair bilgisinin olması mesleki gelişimlerine katkısı açısından tartışılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Franke, Carpenter, Levi ve Fennema, 2001; Fennema ve diğ., 1996; Kazemi ve Frankie, 2004). Araştırmalar sonucunda öğrencilerin matematiksel düşüncelerini dikkate alan öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturmada daha başarılı oldukları da görülmüştür (Cobb, Wood ve Yackel, 1990; Franke ve diğ., 2001).

Erken çocukluk döneminde matematik eğitiminin niteliği ile ilerleyen yıllardaki matematik başarısı arasındaki ilişki de göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında verilen matematik eğitimi odaklı derslerde öğrencilerin matematiksel düşüncesine odaklanmanın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dair yeterliklerini artıracığı düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme programları çocukların okula başlamadan önceki matematiksel deneyimleri ve okula başladıklarında matematiksel bilgiyi inşa ederken bu deneyimlerinden nasıl yararlanacakları konusunda öğretmen adaylarına bilgi ve becerileri kazandırmalıdır. Yapılan araştırmalarda öğretmen adayları da bu konudaki gereksinimlerini belirtmiş olup öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinin daha iyi anlaşılması için matematik öğretimi üzerine yürütülen derslerde sınıf içi uygulamaların gerçek sınıf ortamında gerçekleştirilmesi yönünde beklentilerini dile getirmişlerdir (Çekirdekci, 2021; Doğan ve Doğan, 2018). Öğrenme-öğretme sürecini geliştirmek için öğrenci düşüncesinden yararlanma konusunda eğitimcilerle destek sağlamayı amaçlayan öğrenme yörüngeleri, öğretmen adaylarına bu süreçte rehberlik etme potansiyeline sahip modellerden birisidir (Donovan, 2019). Matematik konu alanlarında çocuklarda öğrenmenin nasıl ilerleyebileceğine dair hipotezlerin bilgisine sahip olup buna uygun olarak öğretimi yapılandıran öğretmenler etkili, anlamlı ve gelişimsel açıdan uygun öğrenme ortamları oluşturabilmektedir (Daro, Mosher ve Corcoran, 2011). Gelişim yollarının farkında olan öğretmenler, öğrenme amaçlarına odaklanan ders planları geliştirme ve sınıf içi değerlendirmelerde bulunma konusunda yeterlilik kazanabilmektedir (Edgington, 2012). Bu kapsamda erken matematik becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi noktasında hem okul öncesi hem de sınıf öğretmeni adaylarına çocukların matematiksel düşünme süreçlerini anlama ve geliştirmeye yönelik beceriler kazandırma oldukça önemli hâle gelmektedir.

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının, çocuklarda matematiksel düşüncenin gelişimine dair bilgi edinmeleri ve matematiksel düşüncenin gelişimini destekleyici etkinlikler planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine dair beceri kazanmaları önemli görüldüğünden okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaya-

rı için, TÜBİTAK tarafından desteklenen, öğrenme yörüngeleri modeline dayalı matematik eğitimi verilmiştir. Bu eğitimde, erken çocukluk döneminde matematik becerilerinin gelişimini desteklemek için gerekli olan temel nitelikleri öğretmen adaylarına kazandırmak hedeflenmiştir. Bu çerçevede aşağıda yer alan araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

Erken çocukluk döneminde çocuklarda matematiksel düşüncenin gelişimini desteklemek için, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarına mesleki yeterlikler kazandırmayı amaçlayan öğrenme yörüngelerine dayalı matematik eğitiminin, katılımcı görüşlerine göre kazandırdığı temel bilgi, beceri ve tutumlar nelerdir?

## KURAMSAL ÇERÇEVE

İlk kez Simon (1995) tarafından tanımlanan varsayımsal öğrenme yörüngesi kavramı, öğrencinin bulunduğu noktadan belirlenen amaca doğru ilerlerken takip edebileceği rotayı ifade etmektedir. Simon'un yörüngeleri varsayımsal olarak ifade etmesinin sebebi, her bir öğrencinin öğrenme rotasının baştan kesin olarak bilinmemesidir. Maloney ve Confrey (2010) öğrenme yörüngelerinin bilişsel olarak ilerlemenin doğrusal olmadığı ama rastgele de olmadığı bir süreci temsil ettiğini belirtmişlerdir. Onlara göre yörüngeler, öğrencilerin kavramlara dair ilk matematiksel fikirleri gelişmeye başlarken olası adımları tanımlamak için deneysel araştırmalardan geliştirilmiş aşamalı ve beklenen bir eğilimi ifade etmektedir. Clements ve Sarama (2004, s.83) ise öğrenme yörüngelerini,

*“Özel bir matematik alanında çocukların düşünme ve öğrenmesine ait betimlemeler ve bununla ilgili, çocukların söz konusu matematik alanındaki öğretim amaçlarını edinmesini destekleme amacıyla oluşturulmuş, onların düşünme düzeylerindeki gelişim boyunca ilerlemeleri için varsayılan zihinsel süreç veya eylemlere tabi olmaları amacıyla tasarlanan öğretim etkinlikleri dizileri aracılığıyla tahmini bir rotanın betimlemesi”*

şeklinde tanımlanmıştır. Öğrenme yörüngelerine dayalı öğretim yaklaşımı öğrenme ve öğretmeyi düzenleyen bir çerçeve ve sunması açısından öğretmen eğitiminde önemli bir araçtır. Araştırmacılar öğrenme yörüngelerini *hiyerarşik etkileşimcilik* ismindeki teorik çerçeveye dayalı olarak kavramsallaştırmışlardır. Hiyerarşik etkileşimcilik, insanların nasıl öğrendiğini ve geliştiğini anlamaya yönelik çağdaş yaklaşımların bir sentezidir. Hem genel hem de alana özgü bilişsel gelişimin, birbirleriyle etkileşim içinde büyüdüğü hiyerarşik bir kavram ve anlayış dizisiyle ilerlediğini ve bunların büyümesinin aynı zamanda doğuştan gelen yetkinlikler ve anlayış arasındaki etkileşimi yansıttığını savunur (Sarama ve Clements, 2009). Öğrenme yörüngeleri, amaç, bu amaca ulaşmak için öğrencilerin ilerlediği gelişimsel yol ve öğrencilerin bu yolda ilerleyebilmelerini sağlayan, her bir düzeyle uyumlu öğretim etkinlikleri dizisi olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Clements ve Sarama, 2004). Bu çalışmada öğretmen adaylarının erken çocukluk döneminde matematiksel düşünme süreçlerini yansıtan yörüngelerden, gelişim yollarından haberdar olmalarını sağlamak ve öğrencilerinin gelişim düzeylerini destekleyebilecek öğretimsel etkinlikler planlayabilmelerini sağlayabilmek amacıyla Clements ve Sarama (2004) tarafından tanımlanan öğrenme

yörüngeleri modeline odaklanılmıştır. Amaçlar matematikte büyük fikirler olarak adlandırılan matematiğin merkezindeki kavram ve becerileri ifade etmektedir. Gelişim yolları, çocukların matematiksel düşünme düzeylerini ifade etmektedir. Yani bir matematik konusunda çocukların takip ettiği kavrayış ve becerilere ilişkin tipik öğrenme yolu olarak tanımlanmaktadır. Öğretimsel etkinlikler, gelişim yollarındaki her bir düşünme düzeyiyle eşleştirilmektedir. Bu etkinlikler, çocukların her bir düzeyi başarmak için ihtiyaç duyduğu fikirleri ve becerileri öğrenmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Öğretmen eğitiminde mesleki gelişim üzerine çalışan birçok araştırmacı öğretmenlerin çocukların matematiksel düşüncesini kavraması gerektiği konusuna vurgu yapmıştır (Carpenter ve diğ., 1996; Franke ve diğ., 2001). Öğrenme yörüngeleri, çocukların matematiksel gelişimindeki doğal ilerlemeye odaklanır (Aktaş, 2020; Clements ve Sarama, 2004; Güven Akdeniz ve Argün, 2021). Öğrenme yörüngesi temelli öğretim, öğrenme ve öğretme hakkındaki kuramsal bilgiyi organize ederek öğretmen için önemli bir araç hâline dönüşmektedir. Bu yaklaşıma göre matematik sınıfları öğretmenin çocuktan öğrendiği bir mesleki gelişim laboratuvarı olarak tanımlanmaktadır (Cobb ve diğ., 1990). Öğrenci cevaplarını fark etme, dinleme ve gözden geçirme ile öğretmenler herhangi bir matematik konu alanındaki yörüngeyi yeniden düzenleyebilir ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimsel etkinlikler planlayabilirler (Can, 2020; Can, 2021; Gravemeijer, 1999). Bu rolü üstlenenler öğrenen rolünde ve araştırmacı öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Franke ve diğ., 2001). Bu açıdan, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme yörüngelerini, her bir yörüngedeki gelişimsel yolları bilmesi ve öğrencilerin bu gelişim yollarında uygun aşamalarla ilerleyebilmesini sağlamak için öğretim etkinlikleri dizisi planlayabilmeleri mesleki gelişimleri açısından oldukça önemli görülmektedir.

## YÖNTEM

Bu araştırmada öğrenme yörüngelerine dayalı matematik eğitiminin öğretmen adaylarının bu konudaki yeterliliklerini geliştirme noktasında rolünü incelemek ve betimlemek amaçlanmıştır. Durum çalışması, durumun özel bir zaman ve yer gibi belirli parametrelerle sınırlandırılabilir ve tanımlanabilir olmasını gerektirmekte olup bu kapsamda bir topluluk, bir karar verme süreci veya belirli bir proje incelenecek durumu oluşturabilir (Yin, 2009). İyi bir durum çalışmasının söz konusu duruma ilişkin bir betimleme içermesi önemlidir (Creswell, 2021). Bu çerçevede, TÜBİTAK tarafından desteklenen ve Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisans öğrenimlerine devam eden okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri açısından temel bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesini amaçlayan bir proje kapsamında, projenin öğretmen adaylarının temel niteliklerini ne düzeyde geliştirdiği incelenmiştir. Bu araştırmada incelenen proje, TÜBİTAK tarafından belirlenen bir süre çerçevesinde yoğunlaştırılmış bir program ile altı gün içerisinde gerçekleştirilmiştir.

## KATILIMCILAR

Bu çalışmanın örneklemini, amaçlı örnekleme yöntemine göre

seçilen 24 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde nitel araştırmacının özelliğine uygun olarak ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcılar 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, eğitim fakültelerinin okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarının dördüncü sınıflarında öğrenim gören bireylerden seçilmiştir. Eğitim içeriğinde erken çocukluk dönemine (0-8 yaş) odaklandığından okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasından katılımcılar belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi I-II derslerini, okul öncesi öğretmen adaylarının Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi derslerini başarı ile tamamlamış olmaları katılımcıların belirlenmesinde aranan bir diğer ölçüttür. Matematik eğitimi sürecine dair lisans derslerini başarı ile tamamlamış ve öğretmenlik uygulaması dersinin gerekliliklerini yerine getiren adayların eğitime dâhil edilmesi var olan bilgi birikimlerinin üzerine yenilerini ekleyebilmek ve bu konudaki deneyimlerini artırabilmek açısından önemli görülmüştür. Araştırma sorusuyla ilişkili olabilecek değişkenler bakımından (öğrenim görülen lisans programı, cinsiyet, öğrenim görülen üniversite ve üniversitenin yer aldığı bölge) çeşitlilik sağlanması ve ele alınan problemin farklı boyutlarıyla ortaya koyulabilmesi amacıyla ikinci aşamada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, 20 farklı üniversiteden 12 okul öncesi, 12 sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplam 24 katılımcı çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların 3'ü erkek (%12) 21'i kadındır (%88). Erkek ve kadın katılımcı sayısı eğitime katılmak için başvuru yapan öğretmen adaylarının cinsiyet açısından dağılımı ile orantılıdır.

## EĞİTİM İÇERİĞİ

TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı kapsamında desteklenen, günlük sekiz saatlik eğitimlerle altı günde, çevrimiçi olarak tamamlanan bu etkinlik 10 eğitimci eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Eğitimde her bir gün sayı, işlem, veri, ölçme ve geometri temel konu alanlarını kapsayan oturumlara yer verilmiştir. Oturumlarda öğrenme yolları eğitimci tarafından öğretmen adaylarına tanıtılmış, okul öncesi bilişsel kazanımları, ilköğretim birinci sınıf matematik dersi kazanımları ve öğrenme yolları arasında ilişkilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca her bir konu alanından sorumlu eğitimci/ler çocukların matematiksel düşüncesini geliştirmeye yönelik gelişim yollarını takip ederken uygulanabilecek öğretim etkinlikleri dizisini farklı yöntem, teknik ve materyallerle destekleyerek öğretmen adaylarıyla paylaşmışlardır. Bu paylaşımlarda öğretmen adayları aktif rol almış ve eğitimin son iki gününde öğrenme yörüngelerine dayalı matematik etkinlikleri planlamışlardır. Hem okul öncesi hem de sınıf öğretmeni adaylarının yer aldığı grup çalışmalarında eğitimci öğretmen adaylarına gerekli desteği sunmuşlardır. Eğitimin son gününde öğretmen adaylarının hazırladığı etkinlikler diğer adaylar ve eğitimci tarafından değerlendirilmiş ve öneriler doğrultusunda revize edilmek üzere eğitim tamamlanmıştır.

## VERİLERİN TOPLANMASI

Öğretmen adaylarının öğrenme yörüngeleri temelli matematik eğitimine ilişkin görüşleri yansıtıcı günlükler aracılığıyla

toplantıdır. Eğitimin çevrimçi olması ve günlük sekiz saat süren eğitimlerin odak grup görüşmeleri içi zaman sınırlılığı yaratması gibi durumlar sebebiyle sistematik olarak görüşmeler gerçekleştirilememiştir. Günlükler aracılığıyla nitelikli veri sağlamak güç olabileceğinden öncelikle katılımcılara günlüğün ne olduğu ve nasıl tutulacağı hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Günlüklerin bir diğer sınırlılığı kısa süreli belleğe dayalı bir veri toplama aracı olmasıdır. Bu yüzden günlüklerin gizliliği garanti edilerek adaylardan her günün sonunda günlüklerini araştırmacıya ulaştırmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından günlükler sistematik olarak okunarak günlükler yazılırken dikkat edilecek konularda geri bildirimler sağlanmıştır. Böylece adaylar tarafından yazmaları istenilenin yanlış anlaşıldığı durumlarda adaylara düzeltme fırsatı verilmiş ve günlüklerine ek açıklamalar sunabilme imkânı tanınmıştır. Üç öğretmen adayının isteksizliği ya da yazma alışkanlığının yetersiz olması sebebiyle günlüklerinde detaylı içeriğe yer vermedikleri tespit edilmiştir. Kim (2013a) yansıtıcı günlüklere, öğreneni kendi öğrenmesinden sorumlu tutmayı sağlayan bir rol yüklemiştir. Bu sayede öğretmen adayları etkili öğretimin özelliklerine dair farkındalık geliştirebilmekte, öğretime ilişkin tutum, inanç ve algılarını yansıtabilmekte ve farklı bakış açıları tanıyarak sınıf içi uygulamaları nasıl geliştirebileceklerini keşfetmeye başlamaktadır (Casanave, 2013). Bu günlüklere adaylar, öğrenme yörüngelerine dayalı matematik eğitimi, öğrenme yörüngelerinin öğretim programlarıyla ilişkisi, öğrenme yollarında uygun aşamalarla ilerlenebilmesi için gerçekleştirilmesi hedeflenen öğretim etkinlikleri dizisi, bu öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken yararlanılabilecek farklı pedagojik araçlar, çocukların matematiksel düşüncesine dair değerlendirmeler, soru sorma stratejileri ve genel olarak matematiğe ve matematik eğitimine ilişkin tutum, inanç ve algıları gibi konular hakkında yansıtıcı düşüncelerini paylaşmışlardır.

### VERİLERİN ANALİZİ

İçerik analizi yönteminin kullanıldığı veri analizi sürecinde yansıtıcı günlüklere elde edilen veriler belirli sözcük, sözcük öbeği ya da paragraflara uygun kodlar verilerek daha küçük birimlere ayrılmışlardır. Bu kodlar arasında ilişkiler, bağlantılar ve yapılar oluşturularak daha geniş temalar ya da kategoriler elde edilmiştir. Örneğin, okul öncesi ve ilkökul düzeyinde matematik eğitime dair kazanım bilgisi, okul öncesi ve ilkökul kazanımları arasındaki ilişkilendirme ve kazanımları öğrenme yörüngelerindeki gelişim yolları ile ilişkilendirme bilgisini yansıtan kodlar “çocukta matematiksel düşüncenin gelişimi bilgisi” teması altında toplanmıştır. Öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterlikleri “mesleki beceri” kapsamında ele alındığından (MEB, 2017) öğrenme yörüngeleri bilgisini kullanarak öğrenme-öğretme sürecini tüm bileşenleri ile (materyal, soru, etkinlik, matematiksel dil, oyun, kitap vb.) öğrencilerin gelişim düzeyine uygun planlama “çocukta matematiksel düşüncenin gelişimini destekleyecek beceriler” teması altında ele alınmıştır. Kodlayıcılar arası uyumun sağlanması için bir uzmandan belirli sayıda görüşme metnini kodlaması istenerek kod ve temalar arasındaki uyum incelenmiştir. Uzman tarafından incelenen veriler toplam verilerin %20'sine

karşılık gelmekte olup araştırmacı ve uzman tarafından yapılan kodlama arasındaki tutarlılık %87 bulunmuştur. Uyuşmazlık çıkan durumlarda ilgili kod ve temalar üzerinde tartışılarak fikir birliğine varılmıştır. Örneğin, okul öncesi ve ilkökul düzeyine uygun olan etkinliklerin düzey olarak birbirine uyarlanabilir olduğunu bilerek etkinlik geliştirmek beceri boyutuna ait bir kod olarak görülsede öğretmen adaylarının bu ifadeyi, öğretecekleri konuyu daha basite indirgeyebilme noktasında özgüvenlerini artırmalarıyla ilişkilendirmesi sebebiyle bu kodun tutum-inanç boyutunda yer almasına karar verilmiştir. Bulguların sunumunda katılımcıların kimlikleri gizli tutularak K1, K2 şeklinde kod isimleri kullanılmıştır.

### BULGULAR

Yansıtıcı günlüklerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma problemi çerçevesinde, öğretmen adaylarının çocukta matematiksel düşüncenin gelişimine dair edindikleri bilgi ve beceriler ile matematik öğrenmeye ve öğretmeye yönelik tutum-inanç bağlamında üç tema altında sunulmuştur.

#### Çocukta Matematiksel Düşüncenin Gelişimi Bilgisi

Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı ( $n=22$ ) daha önce “öğrenme yörüngeleri” kavramını duymadıklarını belirtmiştir. Adaylar bu kavramı tanımanın ve kazanımlarla ilişkisini anlamının matematik etkinliklerini planlarken bir öğretmen olarak kendilerine sağlayacağı avantajlardan bahsetmişlerdir. Bir öğretmen adayı bu konuda şu şekilde görüş belirtmiştir:

*Matematikte öğretim sürecinde öncelikle amaç, yol ve öğretim etkinlikleri dizisi sıralaması şeklinde ilerlememiz gerektiğini öğrendim. Bu süreçte çocukların belli aşamalarla ilerlediklerini ve öğretmen olarak çocukların buldukları düzeyi fark etmemiz gerektiğini anladım. Böylece çocukları buldukları düzeyden bir üst aşamaya taşıyacak etkinlikler planlama ve uygulama şansı bulabiliriz. (K3)*

Öğrenme yörüngeleri kavramının kendisini biraz tedirgin ettiğini ancak eğitim ilerledikçe bu kavramı daha iyi tanıdığını ve anladığını ifade eden bir öğretmen adayı, “Bu model öğretmenlerden çok şey istemiyor aslında, sadece öğrencinin düşünce gelişimini anlamamızı, buna göre öğrenme ortamları ve etkili öğretim etkinlikleri dizisi oluşturmamızı istiyor.”(K5) şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Bir başka öğretmen adayı “Öğrenme yörüngeleri modeli ve aşamalarını öğrenmek beni heyecanlandırdı diyebilirim. İleriye dönük olarak neler yapabilirim diye düşünüyorum ve aslında bu modelin öğretmenlerin öğrencilerini anlama ve uygulamaya dönük etkinlikler planlama konusunda kolaylaştırıcı etkisinin büyük olacağı kanaatindeyim.” (K4) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Öğrenme yörüngelerini çocuğun matematiksel olarak nasıl düşündüğünü anlamakla ilişkilendiren ve gelişim ilkelerine dayanmasının öğretim sürecini olumlu yönde etkileyeceğini belirten bir okul öncesi öğretmen adayı bu konudaki görüşünü “Öğrenme yörüngelerinin aslında öğretmenliğe başladığım zaman ne kadar çok işime yaracağını görmüş oldum. Çünkü bizler çocukların nasıl düşündüklerini anlamazsak onlara tam olarak ulaşamayız.” (K11) sözleriyle dile getirmiştir.

Eğitimde, Okul Öncesi Eğitim Programı bilişsel kazanımları ile ilkökul Matematik Dersi Öğretim Programı birinci sınıf kazanımları arasında yapılan ilişkilendirmeler çocuklarda matematiksel düşüncenin gelişim sürecini anlamlandırmaları açısından katılımcılar tarafından önemli görülmüştür. Katılımcıların çoğu (n=21), çocukta matematiksel düşüncenin gelişim aşamalarını okul öncesi ve ilkökul dönemlerine yönelik kazanımlar arasındaki ilişkilendirmelerle eğitim esnasında fark ettiklerini ifade etmiştir. Örneğin bir okul öncesi öğretmen adayı ilkökul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları tanımanın önemini şu sözlerle belirtmiştir:

*Bugünün benim için en belirgin kazanımı; okul öncesi öğretmen adayı olarak, ilkökul kazanımları hakkında bilgi sahibi olmak, iki alanın kazanımlarını ilişkilendirmektir. Çünkü vermeye çalışacağımız eğitimin sonraki adımını bilmek, daha anlamlı öğrenmeler oluşturmamız için temel hazırlamış oldu. (K14)*

Bir sınıf öğretmeni adayı ise öğrencilerin ilkökula başladığında hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemenin ve matematik dersi özelinde kavramları gelişim süreçlerine göre aşamalandırarak çocuklara kazandırmanın gerekliliğini ve önemini bu eğitimde fark ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

*Her ne kadar ülkemizde okul öncesi eğitim yaygınlaşmış olmasa da bize sunulan bu bilgi bendeki bir muğlaklığı sona erdirdi diyebilirim. Okul öncesi eğitim programının ilkökul programı ile girift bir biçimde sunulması bir nevi ilkökula başlayan öğrencinin "hazırbulunuşluğunu" fark etmemize ve bu yönde etkinlik ve öğrenme ortamlarını düzenlememize ışık tutması açısından benim için paha biçilmez bir değere sahiptir. (K10)*

Dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan, matematik eğitimi alanındaki derslerini başarı ile tamamlamış okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik yapacakları düzeyin üst ya da alt gruplarındaki öğrencilerin gelişim düzeylerini yansıtan kazanımlardan haberdar olmaması eğitim sürecinde dikkat çeken bir nokta olmuştur. Adaylar farklı düzeylerin öğretim programlarını ve kazanımlarını tanımaya yönelik çalışmaları bu eğitimin temel çıktılarında birisi olarak değerlendirmişler ve bu konuda bilgi birikimi edindiklerini dile getirmişlerdir. Adaylar için yeni bir kavram olan öğrenme yörüngelerini ve her bir yörüngede bulunan gelişimsel yolları tanımak, bu gelişim yollarının programlarda yer alan kazanımlarla ilişkisini keşfetmek ise adayların matematik eğitimi alanındaki bilgi birikimini destekleyen bir diğer etmen olmuştur. Bu konuda bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

*Örüntülerin ve hatta temel eğitimde bahsettiğimiz tüm kavramların birbiriyle ilişkisini, ileri seviyede hangi kavrama karşılık geldiğini fark ettim. Bu benim açımdan konuya daha hâkim olmamı ve fark etmediğim bağlantıları görmemi sağladı. Bununla birlikte okul öncesi ve ilkökul programlarını karşılaştırarak bakmak oldukça faydalıydı. İlkokula başlayan çocukların bir önceki kademedeki neler öğrendiğini merak ediyordum. Bu sayede okul öncesi programını da tanıyarak ilkökul kazanımları ile ilişkilendirebildim. Bu da matematikteki kavramların nasıl yapılandırılması gerektiğini anlamamı sağladı. (K7)*

Öğretmen adayları sayı, geometri, ölçme, veri gibi alanlarda çocukta matematiksel düşüncenin gelişimine dair aşamaların bazılarının farkında olmadıklarını ve bu alanlarda yeni bilgiler edindiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin K11 sayma kavramının gelişiminde önemli rol oynayan şipşak sayılama, kardinal değer ilkesi gibi beceriler hakkında daha önceden bilgi sahibi olmadığını ve yeni bilgiler edindiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

*Şipşak sayılma, kardinal değer ilkesi gibi kavramları önceden bilmiyordum. Bu oturumlarda sayıyı öğretirken aslında sayıyı yazdırmak ve çokluğu saydırmanın yanı sıra dikkate almam gereken alt beceriler olduğunu öğrendim. Gerçekten meslek hayatımda çok işime yarayacak bilgiler edindim. Şipşak sayılma etkinliklerini kendi öğrencilerime yaptırmak için sabırsızlanıyorum.*

Öğretmen adayları eğitimin beşinci gününde gruplar hâlinde çalışmış, belirlenen yaş düzeyine ve konu alanına uygun ve ilgili yörüngedeki öğrenme yollarını takip ederek etkinlikler planlamışlardır. Bu süreç çocuklarda matematiksel düşüncenin gelişimini desteklemeye yönelik edindikleri bilgileri planlama sürecine aktarmaları açısından adaylar için önemli bir deneyim olmuştur. Gruplarda okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının birlikte çalışması çocukta matematiksel düşüncenin gelişimine ilişkin öğrenme yollarını takip edebilmelerini kolaylaştıran bir deneyim sunmuştur. Adayların bu süreçte edindikleri bilgilerin kazandırdığı yeterliliklere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*Öğrenme yörüngeleri etkinlik tasarlarken çok bakmadığım bir kaynakken şimdi en temel kaynaklardan birisi olduğunu fark ettim. Okul öncesi ve ilkökul müfredat kıyaslaması çok şaşırtıcıydı. Temelde bu kadar çok bilgi aktarıldığını ve öğrencilerin performans düzeylerinin öğrenme yörüngesine yansımaları bilmiyordum. Bu anlamda müfredat biraz daha okul öncesiyle bütünleşebilir. (K9)*

*Planlarımızı hazırlarken öğrenme yörüngelerindeki rotaları takip ederek kazanımlar belirlemeye çalıştık. Çocukların gelişimsel özelliklerini, yaş gruplarını, hangi kazanımı hangi program çerçevesinde ele almamız gerektiğini ve bu kazanımların en uygun öğrenme yörüngeleriyle eşleştirilerek verilmesi süresince fikir paylaşımında bulduk ve muhakeme yaptık. (K12)*

Etkinlik planlama sürecinde öğretmen adayları okul öncesi ve ilkökul programlarındaki kazanımlar ve öğrenme yörüngeleri arasında ilişkilendirmeler yapmanın kendileri için farklı bir deneyim olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca farklı yaş düzeylerindeki öğrencilerin matematiksel düşünme süreci açısından hangi aşamada olduklarını kestirmekte zorlandıklarında öğrenme yörüngelerinde yer alan gelişimsel yolların yol gösterici olduğunu belirtmişler ve bu konuda okul öncesi ile sınıf öğretmeni adaylarından oluşan ortak bir grup oluşturulmasının sağladığı katkılara değinmişlerdir. K15 bu konudaki görüşünü "Öğrenme yörüngelerine bakınca ise bu becerilerin aslında üst seviyede olduğunu düşünmüştüm ama grubumdaki okul öncesi arkadaşlarım çocukların bu becerileri edinebildiğini söyledi ve gerekli olan tek şey doğru bir plan ile verilmek istenen kazanıma odaklanmaktır." sözleriyle ifade etmiştir.

## Çocukta Matematiksel Düşüncenin Gelişimini Destekleyecek Beceriler

Eğitim sürecinde çocukta matematiksel düşüncenin gelişim aşamalarını bilmenin önemini kavradıklarını belirten adaylar çocukların matematiksel düşüncelerini öğrenme yollarını takip ederek nasıl geliştirebilecekleri konusunda birtakım beceriler de edindiklerini dile getirmişlerdir. Bu süreçte, somut materyallerden yararlanma, çocukların farklı stratejiler geliştirmesini sağlamaya yönelik uygun nitelikte soru sorma, matematiği günlük hayatla ilişkilendirme, matematiksel dili kullanma, oyun temelli etkinliklerden, çocuk kitaplarından yararlanma gibi öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsayan beceriler geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Matematik dilini bilmenin matematiği yapabilme ve matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirme konusunda önemli bir etmen olduğunu belirten K2 bu konudaki görüşünü *"Aynı şeyin okuma alışkanlığı ve okuma becerisi için de geçerli olduğunu düşünüyorum. Biri geliştikçe diğeri de artıyor."* sözleriyle dile getirmiştir. Yemekhaneye gitmek için sıra olurken ya da bahçede yaprakları incelerken var olan fırsatları kullanmak gerektiğini dile getiren K5 matematik dilini kullanmanın önemine dikkat çekmiştir. Öğretmen adayları matematiksel dili kullanmak için eğitim ortamlarında sahip oldukları fırsatları eğitimde fark ettiklerini ve öğrenme-öğretme sürecinde matematiksel dilin kullanımına yönelik beceriler geliştirdiklerini söylemişlerdir. Bu konuda bir sınıf öğretmeni adayının görüşleri şu şekildedir:

*Matematik dilini kullanmak için matematik dersini bekleme-ye gerek olmadığını farkına vardım. Örneğin yemek yerken, ayakkabı giyerken, mutfakta yemek yaparken, doğa gezisine çıkmışken, her yerde matematiği kullanabilmeliyiz. Sınıf öğretmeni olarak çocuğun matematiği hayatın içinde fark etmesini sağlamam gerektiğini ve bunu nasıl yapabileceğimi öğrendim. (K17)*

Adayların eğitimin kazandırdığı beceriler konusunda dikkat çektiği konulardan birisi de matematiği günlük hayatla nasıl ilişkilendirebileceklerine yönelik edindikleri deneyimler olmuştur. Örneğin K2 bu durumu *"Matematiğin aslında hayatın hemen her alanında var olduğunu, fakat bizim (ve öğrencilerin) bunun pek de farkında olmadığımızı öğrendim. Eğitim boyunca öğrencilere günlük hayattaki matematiği nasıl keşfettirebileceğimize yönelik farklı deneyimler edindim."* sözleriyle dile getirmiştir. Matematiğe ilişkin metafor oluşturma çalışması ile matematiği diğer alanlarla ilişkilendirme imkânı bulduğunu dile getiren K4 görüşlerini *"Bugün ilk olarak matematik ile oluşturduğumuz metafor çalışması matematiğin genel olarak bizde ne anlam içerdiğini düşünüp ifade etmemi sağladı. Bu zamana kadar birçok şeyin neye benzediği ile ilgili düşünmüşümdür ama matematiği hiç düşünmemiştim. Bu sayede matematiği hayata, başka alanlarla ilişkilendirmiş oldum."* sözleri ile belirtmiştir. Öğrencilerine matematiği kendi içindeki kavramlarla, farklı disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirerek nasıl sunabilecekleri konusunda edindikleri becerilerin önemini vurgulayan adaylardan K1 bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmiştir:

*Hayattan çok uzak bir problem verildiğinde öğrenci kendini probleme uzak hissettiğinde çözüm için kafa yormayı bırakıyor. Fakat problem birebir hayatın içinden olduğunda-örneğin zaman konusunda verdiğimiz bir gezi örneği vardı- öğrencilerin matematik problemlerinin aslında gerçek hayat problemleri olduğunu keşfedebileceğini öğrendim. Bu yüzden kesinlikle öğrencilerimin matematik hakkında "Bu benim ne işime yarayacak?" sorusuna cevap verebilecek bir öğretmen olabileceğimi düşünüyorum.*

Öğretmen adayları matematik eğitiminde çocuk edebiyatından yararlanmaya yönelik yeni beceriler edindiklerini dile getirmişlerdir. Bu süreci özellikle problem çözme konusunda deneyimlediklerini belirten adaylardan K22 bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

*"Kafasına Edeni Bulmaya Çalışan Köstebek" adlı resimli çocuk kitabını dinledik. Bir problemle karşı karşıya kalan köstebegin problemini çözme adımlarını değerlendirdik. Problemi fark etme, problemi tanımlama, soru sorma, problemin nedenini tahmin etme, çözüm için bilgilerin yeterliliğine karar verme, öğeleri tanımlama gibi süreçlerin çocuk edebiyatı eserleri ile nasıl geliştirilebileceğini deneyimlemiş olduk.*

Çocuk edebiyatı eserlerini matematik öğretimi sürecinde nasıl kullanabileceklerine dair birçok deneyim edindiğini belirten öğretmen adayları, bu sürecin kendilerini heyecanlandığını ve farklı bakış açıları kazandırdığını belirtmişlerdir:

*Matematik ve edebiyat konusunda edindiğimiz bilgiler ile artık edebiyata farklı bakıyorum. Önceden de hikâyelerde problem durumu kullanarak veriyordum. Fakat artık daha organize daha planlı şekilde matematiği kullanma yollarını öğreniyorum. (K4)*

Matematik eğitiminde kendi ilgi alanlarını içeren yöntem ve tekniklerle planlama yapmanın bu süreci daha etkili hâle getirdiğini ifade eden K11 bu konudaki görüşünü *"Çocuk kitaplarını çok seviyorum. Bu sebepten matematiği nasıl kitaplarda öğretebiliriz ya da yansıtabiliriz diye çok merak ettim. Bu oturumda bir çocuk kitabıyla nasıl bir etkinlik yazabileceğimiz hakkında ön bilgiler edindim. Burada öğrendiğim etkinlik yazmayı öğretmenlik hayatımda da kullanmayı çok istiyorum."* ifadeleriyle belirtmiştir.

Oyunların matematik eğitimindeki önemini daha iyi kavradıklarını belirten öğretmen adayları yeni oyunlar öğrendiklerini, bildikleri bazı oyunları matematik eğitimiyle ilişkili olarak nasıl kullanabileceklerini deneyimlediklerini dile getirmişlerdir. K8 bu konudaki görüşünü *"Origami hakkında gerçekleştirdiğimiz oturumda öğrencilerimize geometriyi sevdirmek adına atılacak adımları daha iyi kavradım. Geometrik oyunlar ve oyun materyallerinin çoğu ilk defa gördüğüm materyaller olmasına karşın çoğunu kavrayabildiğimi düşünüyorum."* şeklinde ifade etmiştir. K12 Pentamino oyunu ile ilk kez tanıştığını ve oyunu okul öncesi düzeyine nasıl uyarlayabileceğini fark ettiğini dile getirmiştir. Geometri konu alanına kendisini uzak hissetmesine ve zorlanmasına rağmen eğitimde edindiği deneyimlerle bu algısının değiştiğini ifade eden K13 bu durumu *"Geometri benim pek keyif almadığım ve zorlandığım bir alan olduğu için küçük yaş gruplarında bu sürecin nasıl ilerleyeceğini çok merak ediyordum."*

*dum. Geometri ve şekiller algısını oluştururken hangi materyallerden yararlanabileceğimiz, süreci nasıl daha eğlenceli ve kalıcı hâle getirebileceğimiz hakkında çok önemli deneyimler edindim.”* sözleriyle belirtmiştir. Özellikle origami konusunda edindikleri deneyimlere dikkat çeken adaylardan K12 origamiyi geometri ile ilişkilendirmenin çocuklara matematiği sevdirmeye ve geometrik şekil bilgilerinin temelleneceği eğlenceli etkinlikler planlayabilme açısından önemli bir beceri edindiğine vurgu yapmıştır. Okul öncesi öğretmen adayı K16 ise origamiyi matematik eğitiminde kullanma fikrini ilk kez bu süreçte deneyimlediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

*Origami çalışmalarını biz okul önceciler daha çok hikâye etkinlikleriyle bütünleştiriyoruz, daha önce hiç matematik çalışmalarıyla birleştirme fikri oluşmamıştı, bu farkındalık bakış açımı değiştirdi.*

Çevrelerinde var olan nesnelere birer öğrenme aracına dönüşürmenin aslında ne kadar kolay ve faydalı bir süreç olduğunu deneyimlediklerini dile getiren adaylar matematiksel kavramların ve konuların farklı bakış açılarıyla kazandırılabilirliğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. K24 bu konudaki görüşünü şöyle belirtmiştir:

*Geometri ne kadar da farklı olabilirmiş bugün onu öğrenmiş oldum. Kolaylıkla erişebildiğimiz tangram oyununun bile çocuklara neler kazandırabileceğini görünce aslında çoğu materyal hakkında bir bilgimizin olmadığını fark ettim. Ben tangram şekillerinden çeşitli oyun çıkartabileceğimizi ve çocuklardaki mekân algısını değiştirebileceğimizi bilmiyordum. Bu projede bu deneyimi yaşadım ve öğrencilerime mutlaka yaşatacağım.*

### **Matematik Öğrenmeye ve Öğretmeye Yönelik Tutum-İnanç**

Katılımcıların büyük bir kısmı aldıkları eğitimin en temelde matematiğe ve matematik eğitimine yönelik genel tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Birçok katılımcı bu kapsamda matematiğin göz korkutan bir ders olarak algılanmasının önüne geçme yönünde bir bakış açısı geliştirdiğini belirtmiştir.

*Matematik benim için hiçbir zaman eğlenceli bir şey olmadı. Daha çok kaçtığım bir konu olmuştur. Hatta matematik dendiği anda bile zor diye kendimi şartladığımı söyleyebilirim. Ancak bu eğitim aslında matematiğin sadece karmaşık sorulardan ibaret olmadığını net bir şekilde anlamamı sağladı. Matematiğin aslında bir dil ve düşünme yolu olduğu fikrini edindim. Matematiğe karşı bakışımın değişmesinde önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebilirim. (K11)*

*Matematik gerçekten herkes tarafından belki de farklı duygularla algılanan bir konu. Hocalarımız sayesinde önyargılarımı kırmayı başardım ve öğrencilerimize matematiği sevdireceğime daha çok inandım. (K23)*

Özellikle oyun temelli matematik etkinliklerinde “*matematikle oynamak*” olarak ifade ettikleri bir süreci deneyimlediklerini dile getirmişlerdir. Bu süreçte matematik yapmaktan haz duyduğunu belirten bir öğretmen adayı bu sürecin matematiğe ilişkin olumsuz tutumlarını gidermeye yönelik katkısını şu sözlerle belirtmiştir:

*Matematiğe alışık olmadığım bir bakış açısıyla baktım ve matematiğe bu açıdan bakmak hiç bu kadar keyifli olmamıştı. Fazlasıyla ilgimizi çeken ve sürekli olarak aktif olmamızı sağlayan etkinlikler, oyunlar yaptık. Özet olarak matematikle oynamayı öğrendik. Matematiğe karşı geliştirdiğim olumsuz tutum biraz daha kırıldı ve çok keyif aldım. (K13)*

Matematiğe ilişkin bakış açısındaki değişikliğe ek olarak birçok katılımcı matematik öğretimine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini de dile getirmişlerdir. Örneğin K15 bu konudaki görüşünü aktarırken matematikle ilgili bir eğitime dahi katılmasına engel olabilecek düzeyde matematikten tedirginlik duyduğunu, ancak bu tedirginlikten eğitim ilerledikçe kurtulmaya başladığını belirtmiştir. Eğitimde öğrenen ve öğreten rollerini farklı süreçlerde deneyimleyen adaylar kendilerinde var olan matematik korkusunun sebepleri üzerinde düşünmeye başlamışlardır. Bu sayede empati kurarak kendi öğrencilerinde matematik korkusu ve kaygısı yaratmamanın yolları üzerinde durmuşlardır. Öğretmen olarak matematiğe ilişkin sahip oldukları tutumların öğrencilerine yansımaları olacağını fark ederek matematiğe ilişkin tutumlarının olumlu yönde olmasının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Öğretmen olarak matematiğe karşı tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisini daha iyi fark ettiğini belirten K14 bu konudaki görüşünü “*Matematik eğitime karşı biz öğretmenlerin tutumlarının çocuklarda da yansımaları olacağını fark etmek etkileyiciydi. Erken çocuklukta kazanılan matematiksel becerilerin tüm akademik yaşam için belirleyici olması, yaptığımız işin önemini bir kez daha hatırlattı.*” sözleriyle ifade etmiştir. Çocukların matematiğe ilişkin bakış açısının olumlu yönde değiştirdikçe matematiksel bilgi ve becerilerinin de artacağına ilişkin bir öğretmen adayının görüşleri ise şöyledir:

*Ancak bir öğrenme ortamını ne kadar eğlenceli ve duygusal hale getirirsek o kadar kalıcı öğrenmeler gerçekleştiririz. Matematik de birçok kişi için soyut ve korkunçtur. Onu somut ve keyifli oyun ve etkinliklerle çocuklara sunduğumuzda çocuklarda matematik sevgisi oluşturabiliriz. Bu sevgi ise yaratıcı ve bilimsel düşünme, analiz etme, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerin gelişimi destekleyerek akademik başarı, iş başarısı gibi önemli kazanımlara ulaşılmasına yardımcı olacaktır. (K12)*

Eğitim sürecinde farklı etkinlik, içerik ve uygulamalarla matematiği sezdirebilmenin önemini fark ettiğini ifade eden adaylar bu sayede matematiği öğretmenin zor olduğuna dair algılarının azaldığını dile getirmişlerdir. K7 matematiği öğrenmek ve öğretmek adına güveninin arttığını dile getirirken K5 ise “*Kendimi gerçekten matematiğe karşı değil de tam olarak yanında hissettim diyebilirim. Matematik yapmaya ve matematik anlatmaya dair özgüvenim geri geldi.*” sözleriyle bu durumu ifade etmiştir.

K4 matematik öğrenme ve öğretmeye dair özgüvenlerinin artmasını sağlayan etmenlerden birisinin ise etkinliklerin okul öncesinden ilkökula farklı yaş gruplarına uyarlanabilir olduğunu görmeleri olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki görüşünü “*Okul öncesi ve ilkökul düzeyine uygun olan etkinliklerini incelerken ve planlarken bu etkinliklerin birbirine uyarlanabilir taraflarını*



*görmek faydalıydı.” sözleriyle dile getirmiştir. Bu ilişkilendirmenin özellikle öğretecekleri konuyu daha basite indirgeyebilmeleri konusunda güvenlerini artırdığını söylemiştir. Adaylar kendi tecrübelerine dayalı olarak kaygı duydukları, yetersiz olduklarını düşündükleri konularda eğitimde yeni tecrübeler edindikçe aslında yapabildiklerini fark ettiklerini ve önyargılarının yıkıldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları verilen eğitimin son gününde ortaya koydukları ürünlerin çocukta matematiksel düşüncenin gelişim bilgisini ve matematiksel düşüncenin gelişimini destekleyecek becerileri geliştirmesinin yanı sıra matematik öğrenme ve öğretmeye yönelik tutum ve inançlarını nasıl etkilediğine dair görüş de belirtmişlerdir:*

*Bütün öğrencilik hayatım boyunca hiçbir alan ve hacim sorusunu çözmeyen ve hatta kaçan ben bir öğretmen adayı olarak bunu öğrencilerime nasıl öğreteceğimi kendi hatalarım üzerinden yaparak yaşayarak gördüm. Önemli olan matematikten korkmadan onu anlamaya çalışmakmış. (K8)*

*Benim matematiğe bambaşka bir açıdan bakmamı sağladılar. Matematik öğretimi noktasında tereddütlerim vardı ancak bunun üzerine kafa yorduğumda rahatlıkla halledebileceğimin farkına vardım. Bu projenin gerek alan yeterliliği, gerek özgüven gelişimimiz açısından çok yararlı olduğunu düşünüyorum. (K17)*

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma TÜBİTAK tarafından desteklenen, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çocukta matematiksel düşüncenin gelişim süreçlerini kavramaları ve her bir çocuğu bulunduğu gelişim düzeyinden ilerletecek matematik etkinlikleri planlayabilmeleri amacıyla verilen bir eğitimin öğretmen adaylarına kazandırdığı niteliklerin katılımcı görüşlerine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yansıtıcı günlüklerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular eğitimin, çocukta matematiksel düşüncenin gelişim bilgisini, çocukta matematiksel düşüncenin gelişimini destekleyecek beceriler ve matematik öğrenmeye ve öğretmeye yönelik tutum-inanç olmak üzere üç temel boyutta katılımcıların matematik eğitimine dair yeterliklerini geliştirerek mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların çoğu öncelikle bu eğitimin öğrenme yörüngeleri modeline dayalı olarak çocukta matematiksel düşüncenin gelişim aşamalarını kavrama, öğrenme yollarını takip edebilme, okul öncesi ve ilkökul düzeyinde matematik içerikli kazanımları öğrenme yolları ile ilişkilendirebilme konusunda kendilerine önemli bir katkı sağladığını ifade etmiştir. Araştırma sonucuna göre bu eğitim aynı zamanda öğretmen adaylarının çocukları buldukları her bir gelişim düzeyinden bir sonraki düzeye taşıyacak etkinlik dizisi oluşturmaya yönelik beceriler edinmelerine de katkı sağlamıştır. Katılımcılar öğretim etkinliklerini çocuğun bulunduğu yaş düzeyini de göz önünde bulundurarak farklı yöntem ve tekniklerle (oyun temelli etkinlikler, çocuk edebiyatı, zekâ oyunları, origami vb.) destekleyebilme konusunda deneyim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bilgi ve beceri boyutundaki kazanımlara ek olarak katılımcıların çoğu eğitim içeriğinin matematik öğrenme ve öğretmeye yönelik tutum ve inançlarını olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir.

Öğrenme yörüngeleri, çocukların bir matematik konu alanındaki başlangıç noktalarını ve matematiksel etkinlik süresince

gerçekleşen aşamalı değişimlerini temsil etmektedir. Çocuklarda matematiksel bilgiyi inşa etmek için ilgili rotada çocukların başlangıç noktası ile kazanması hedeflenen matematiksel fikir arasındaki boşluğu öğretmenin iyi tanımlaması ve o rotada ilerletecek etkinlik dizisi planlayabilmesi gerekir. Örneğin, Clements ve Sarama (2008) tarafından öğretmenlerle gerçekleştirilen deneysel çalışmada öğrenme yörüngelerine dayalı Yapı Taşları Öğretim Programını kullanan öğretmenlerin NCTM standartlarına dayalı okul öncesi öğretim programını ve okullarında var olan öğretim programını kullanan diğer iki gruptaki öğretmenlere göre elde ettiği kazanımların farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrenme yörüngelerine dayalı modele uygun öğretim programını kapsayan grupta yer alan öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel düşüncelerine karşı duyarlı oldukları ve zengin içerikli matematik sınıfları oluşturabildikleri görülmüştür. McCool (2009) tarafından yapılan araştırmada ölçme öğrenme yörüngesi kapsamında mesleki gelişim programına katılan bir öğretmenin öğrencilerin matematiksel düşüncelerine odaklanma konusunda deneyim kazandığı görülmüştür. Ayrıca bu öğretmen öğrencilerin zorlandıkları durumlarda öğretime yön verecek matematiksel bilgileri etkili şekilde kullanabilmiştir. Mojica (2010) ise bir öğretim aracı olarak öğrenme yörüngesinin kullanımına odaklanılan öğretim yöntemleri dersinde öğretmen adaylarının öğrenme yörüngelerinden nasıl yararlandıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme yörüngesinde yer alan öğrenme yollarının öğrenci düşüncesiyle ilgili model oluşturmada öğretmen adaylarını desteklediği görülmüştür. Ayrıca adaylar öğretim sürecini öğrenci düşüncesine dayalı olarak planlama ve öğretilecek matematiksel kavrama derinlemesine odaklanma konusunda deneyim kazanmıştır (Mojica, 2010). Ulusal alanyazında yapılan öğrenme yörüngelerine dayalı öğretmen eğitimi çalışmalarında da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrencilerin matematiksel düşüncesinden yararlanma, farklı pedagojik yaklaşımları kullanma, öğrencinin gelişim düzeyine uygun ders planı ve etkinlik hazırlama, öğretim bilgilerini destekleme, öğretime dair motivasyon ve özyeterlik inançlarını geliştirme konusunda önemli kazanımlar elde ettikleri tespit edilmiştir (Eroğlu, 2016; Güzel Candan, 2019; Yıldırım Bozcuoğlu, 2020; Yılmaz, 2015). Alanyazında yer alan bu sonuçlar öğrenme yörüngelerine dayalı matematik eğitiminin öğretmen adaylarına sağladığı katkılara ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Eğitim sonucunda okul öncesi ve sınıf öğretmeni adayları çocukta matematiksel düşüncenin gelişim aşamalarını tanımış ve her bir aşamada çocuğun bulunduğu düzeyden bir sonraki düzeye geçişini sağlamak için planlaması gereken öğretim etkinliklerini nasıl geliştirebileceği konusunda beceriler edinmişlerdir. Katılımcılar farklı yöntem, teknik ve materyalleri içeren pedagojik yaklaşımlarla çocukların matematiksel düşüncesini geliştirme yollarını keşfettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise okul öncesi eğitim programı, ilkökul matematik dersi öğretim programı ve öğrenme yörüngeleri arasında yapılan ilişkilendirmenin adayların matematiksel düşüncenin gelişimine dair bilgi ve becerilerini artırması olmuştur. 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) göz önünde bulundurularak

lisans programlarında güncelleme yapılmıştır. Bu kapsamda, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında yer alan “İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları” dersi yerine “Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi” dersi eklenmiştir. Bu ders kapsamında okula hazırbuluşluk yeterliliklerinin kazandırılmasına yönelik etkinlik hazırlama çalışmalarıyla birlikte ağırlık okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, fonolojik süreç becerileri, sözel dil becerileri ve okul öncesi eğitim programına uygun okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme boyutları üzerinedir. Bu kapsamda, okul öncesi öğretmen adaylarının matematik eğitimi açısından ilkökula hazırbuluşluğu destekleme konusunda alabilecekleri eğitim “Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi” dersi ile sınırlıdır. Okul öncesi öğretmen adaylarını ilkökul matematik öğretimi süreci hakkında bilgilendirmesi eğitimin önemli bir çıktısını oluşturmuştur. Öğrenme yörüngeleri modeline göre hazırlanan etkinlikler 3-8 yaş aralığındaki çocuklarda erken matematik becerilerinin gelişim aşamalarını dikkate almayı gerektirmesi sebebiyle adayların ilkökula hazırlık süreci hakkındaki bilgi ve becerilerini artırmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalara göre, oyun temelli etkinliklerin gerçekleştirildiği okul öncesi dönemin ardından sınıf öğretmenlerinin birinci sınıftaki beklentileri ağırlıklı olarak akademik boyut kazanmakta (Tantekin Erden ve Altun, 2014) ve bu durum önyargılı yaklaşılan matematik gibi derslerde çocukların kaygı ve korkularını artırmaktadır (Zaslavsky, 1994). Bu sebeple sınıf öğretmeni adaylarının hem okul öncesi yaş grubunun özelliklerini hem de öğrenme yörüngelerini tanıması öğrencileri duyuşsal ve bilişsel açıdan doğru destekleme konusunda önemli bir kazanım olmuştur.

2016 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), ilköğretim yerine “temel eğitim” ifadesinin tercih edildiğini ve birbirine yakın alanların bir araya getirilmesinin hedeflendiğini belirtmiştir. Bu kapsamda, temel eğitim bölümü yeniden yapılandırılmış ve okul öncesi eğitimi ve sınıf eğitimi olmak üzere iki anabilim dalı ve bunlara bağlı lisans programları temel eğitim bölümü altında yer almıştır. Yapılan bu değişiklikte birlikte temel eğitim çatısı altında buluşan okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitimde birlikte yer alması ve çocukların matematiksel gelişimini nasıl destekleyecekleri üzerinde birlikte çalışması öğretmen adaylarının bu konuda kazandıkları yeterlikleri desteklemiştir. Özellikle matematik becerilerinin gelişimine dair rotayı takip etmeyi gerektiren öğrenme yörüngeleri modeline dayalı etkinlikler adayların bir arada çalışmasının gerekliliğini bir kez daha ortaya koymuştur. Farklı pedagojik yaklaşımları kullanma ve uyarlama konusunda adayların edindikleri beceriler öğrenme yörüngeleri modelinin önemli bir bileşeni olan öğretim etkinlikleri dizisini planlama konusunda yetkinlik kazandırmıştır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise bu eğitimin öğretmen adaylarının matematik öğrenme ve öğretmeye yönelik tutum ve inançlarında iyileştirici rol üstlenmesidir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin matematiğe ilişkin kaygılarının, tutumlarının ve öz yeterlik inançlarının sınıf içi uygulamalarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Pajares, 1992). Öğretmenlerin etkili ve

öğrencinin düzeyine uygun bir matematik eğitimi gerçekleştirebilmeleri çocukların matematiksel gelişimlerini ve bu gelişimi nasıl destekleyebileceklerini bilmelerini gerektirmektedir (Gündoğan ve Aslan, 2020; Kim, 2013b). Bu konuda eğitimin hangi özelliklerinin öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin tutum ve inançlarını etkilemiş olabileceği üzerine tartışılması önemlidir. Öğretmen adayları eğitim boyunca geliştirdikleri bilgi, beceri, inanç ve tutum özelliklerinden bahsederken katıldıkları uygulamalı etkinliklerin ve grup çalışmalarının destekleyici rolüne vurgu yapmışlardır. Bu çerçevede birçok katılımcı çocuklarda matematiksel düşüncenin gelişim aşamalarını öğrenmekle birlikte bu aşamalara uygun etkinlik planlamanın ve bunu okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işbirliğini içeren bir grup etkinliği ile gerçekleştirmenin önemine değinmiştir. Oyun temelli matematik etkinlikleri, çocuk edebiyatı ve matematiği bütünleştirme çalışmaları, origami uygulamaları, zekâ oyunları gibi etkinlikler ile öğretmen adaylarının aktif katılımını gerektiren uygulamalar yapılması ve bu uygulamaların hangi öğrenme yolunu nasıl destekleyebileceği üzerinde durulması öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sunduğunu belirttikleri uygulamalar olmuştur. Bu etkinliklerin her iki branştan öğretmen adaylarının yer aldığı gruplarla gerçekleştirilmesi ve her bir gruba okul öncesi ve sınıf eğitimi alanlarından uzmanların rehberlik etmesi gelişim süreçlerini desteklemiştir. Bu durum hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim programlarının gerekliliğini ve önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Eğitimin pandemi koşulları sebebiyle çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmesi grup çalışmalarındaki etkileşimi sınırlandıran bir faktör olsa da öğretmen adaylarının yüksek motivasyonla ve birbirlerini teşvik edici bir ortamda gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri bu çalışmalar mesleki gelişimleri açısından önemli katkılar sunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, öğretmen eğitimi programlarında yer alan Matematik Öğretimi, Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi gibi derslerin içeriklerinde öğrenme yörüngelerinin tanıtılmasının ve öğrenme yörüngelerini destekleyecek öğretim etkinlikleri dizisi için uygulamalı çalışmalar yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Erken çocukluk ve ilkökul çağının bütüncül olarak değerlendirilip hem okul öncesi hem de sınıf eğitimi programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çocukta matematiksel düşüncenin gelişimini destekleme konusunda bilgi ve beceri sahibi olabilmesi için ilgili programlara buna yönelik dersler eklenmesi önerilmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenliği lisans programında erken çocuklukta matematik eğitimi, okul öncesi eğitimi lisans programında ise matematik eğitiminde ilkökula hazırlık sürecini içeren derslere yer verilmesinin gerekliliğini göstermektedir.

## KAYNAKLAR

- Aktaş, F. N. (2020). *Görme engelli öğrencilerin cebirsel düşünme süreçlerinin incelenmesi: Öğrenme yol haritaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6–8. 14.

- Baroody, A. J., Lai, M.-L., & Mix, K. S. (2006). The development of young children's number and operation sense and its implications for early childhood education. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 187-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brooks, J. G. & Brooks, M.G. (1993). *The case for constructivist classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Can, D. (2020). Supporting learning trajectories for the development of number concept: Digital games. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(4), 663-684.
- Can, D. (2021). Okul öncesi döneminden ilkökula şipşak sayılamanın gelişimi ve örnek uygulamalar. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD)*, 1(2), 149-168.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., & Franke, M. L. (1996). Cognitively guided instruction: A knowledge base for reform in primary mathematics instruction. *The Elementary School Journal*, 97(1), 3-20.
- Casanave, C. P. (2013). *Journal writing in second language education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Clements, D. (1999). Subitizing: What is it? Why teach it? *Teaching Children Mathematics*, 5(7), 400-405.
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2008). Experimental evaluation of the effects of a research based preschool mathematics curriculum. *American Educational Research Journal*, 45, 443-494.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematics education. *Mathematical Thinking and Learning*, 6, 81-89.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2021). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (3rd ed.). Routledge.
- Cobb, P., Wood, T., & Yackel E. (1990). Classrooms as learning environments for teachers and researchers. In R. Davis, C. Maher, & N. Noddings (Eds.), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics*. Journal for Research in Mathematics Education Monograph Series, (Volume 4, pp. 125- 146). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (3. baskıdan çeviri). Çeviri Editörleri: M. Bütün & S. B. Demir, 6. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çekirdekci, S. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerindeki uygulamalara yönelik görüşleri. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 95-111.
- Daro, P., Mosher, F. A., & Corcoran, T. (2011). *Learning trajectories in mathematics: A foundation for standards, curriculum, assessment, and instruction*. Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education.
- Doğan, M. F. & Doğan, Z. (2018). Expectations and opinions of pre-service primary teachers towards teaching of mathematics courses. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 282-296.
- Donovan, J. (2019). An examination of preservice teachers' use of learning trajectories to guide instruction. *Wayne State University Dissertations*, 2157.
- Edgington, C. P. (2012). *Teachers' uses of a learning trajectory to support attention to students' mathematical thinking* (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University, Raleigh, NC.
- Eroğlu, D. (2016). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin tahmini öğrenme yollarına dayalı öğretimlerindeki pedagojik yollarının desteklenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L., & Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38(3), 653-689.
- Gravemeijer, K. P. E. (1999). How emergent models may foster the constitution of formal mathematics. *Mathematical Thinking and Learning*, 1, 155-177.
- Gündoğan, N. & Aslan, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel gelişim bilgileri, matematiğe yönelik kaygıları ve inançları ile çocukların erken matematik yetenekleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1038-1052.
- Güven Akdeniz, D. & Argün, Z. (2021). Learning trajectory of a student with learning disabilities for the concept of length: A teaching experiment. *Journal of Mathematical Behavior*, 64, 1-15.
- Güzel Candan, D. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimiinde öğrenme yörüngeleri modeli ile bir program geliştirme uygulaması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kazemi, E. & Franke, M. L. (2004). Teacher learning in mathematics: Using student work to promote collective inquiry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 203-235.
- Kim, A. K. (2013a). Reflective Journal Assessment: The Application of Good Feedback Practice to Facilitating Self-Directed Learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 13, 255-59.
- Kim, I. H. (2013b). *Preschool teachers' knowledge of children's mathematical development and beliefs about teaching mathematics* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas, Texas.
- Maloney, A. P. & Confrey, J. (2010). *The construction, refinement, and early validation of the equipartitioning learning trajectory*. Paper presented at the 9th International Conference of the Learning Sciences, Chicago, IL.
- McCool, J. K. (2009). *Measurement Learning Trajectories: A Tool for Professional Development*. Unpublished doctoral dissertation. East Eisenhower Parkway: New Mexico State University.
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Mojica, G. F. (2010). *Preparing pre-service elementary teachers to teach mathematics with learning trajectories*. Unpublished doctoral dissertation. Raleigh: North Carolina State University.
- National Research Council. (2009). *Mathematics in early childhood: Paths toward excellence and equity*. C. Cross, T. Woods & H. Schweigruher (Eds.). Washington, DC: National Academies Press.

- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, Va. NCTM.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Sarama, J., & Clements, D.H. (2009). Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children. New York, NY: Routledge.
- Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 114-145.
- Şengül, S. (2022). *Ortaokul matematik derslerinin öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci düşüncesini ortaya çıkarma ve yorumlama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Tantekin Erden, F. & Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 13(2), 481-502.
- Yıldırım Bozcuoğlu, D. (2020). *Web tabanlı portalda tahmini öğrenme yol haritalarına dayalı profesyonel gelişim programı: Matematik öğretmenlerinin pedagojik kavramlarındaki gelişimleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knaf, K., & Cohen, M. Z. (2016). Distinguishing feature sand similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9), 1185-1204.
- Yılmaz, Z. (2015). *Use of learning trajectories based instruction to restructure mathematical content and student knowledge of pre-service elementary teachers* (Doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA\\_Sunus\\_%20Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf) adresinden erişildi.
- Zaslavsky, C. (1994). *Fear of math: How to get over it and get on with your life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

# Türkiye'deki Bazı Üniversitelerin Girişimcilik ve Yenilikçilik Performanslarının Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri ile Değerlendirilmesi

## Evaluation of Entrepreneurship and Innovation Performances of Some Universities in Turkey by Multi-Criteria Decision Making Methods

Mehmet KARAHAN, Lokman KIZKAPAN

### ÖZ

Günümüzde "Girişimci Üniversite" kavramı ile sıkça karşılaşmaktadır. Yenilikçilik, yaşamın her alanında olduğu gibi üniversitelerin içinde olduğu bölgeler için de giderek önemini artırmaktadır. Bu kapsamda girişimci ve yenilikçi üniversite kaynaklı girişimler, bilgi ve teknoloji transferinde ve toplumsal sorunların çözümünde önemli bir aracı konumunda bulunmaktadır. Bu sebeple ülkemizdeki üniversitelerin; yenilikçi, tasarımcı, saydam ve kaliteli üniversitelere dönüştürülmesi, uluslararası rekabette hak ettiği yere ulaşması oldukça önemlidir. Türkiye girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi 2012 yılından beri yıllık olarak TÜBİTAK tarafından yayınlanmakta olup bunun yardımcıları hem üniversiteler bilimsel etkinliklerini, hem de sanayile ve diğer işbirlikleriyle bir arada çalışabilmekte, üniversitelerin yenilikçilik ve girişimci olarak teşebbüslerde bulunması, başarılı olması ve daha yeni amaçlar doğrultusunda çalışması mümkün olabilmektedir. Bu çerçevede yapılan çalışmada, girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi 2021 verileri kullanılarak üniversitelerin girişimcilik ve yenilikçilik performansları çok kriterli karar verme yöntemlerinden, PROMETHEE GAIA yöntemiyle hesaplanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bilgilere göre; alternatif üniversitelerin performans değerlendirmesinde en başarılı olanlar sırasıyla; Ortadoğu Teknik, Sabancı, İstanbul Teknik, Bilkent ve Yıldız Teknik üniversiteleridir. Ayrıca çalışmada en üst sıradaki üniversiteler ile bölge üniversitelerinden Fırat Üniversitesinin karşılaştırılması da yapılmış ve tespit edilen eksikliklerin iyileştirilmesi için gerekli öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Girişimci ve yenilikçi üniversite, Üçüncü kuşak üniversite, Performans değerlendirme, ÇKKV, Promethee GAIA

### ABSTRACT

Today, the concept of "Entrepreneurial and Innovative University" is frequently encountered. Innovativeness is becoming increasingly important for regions, including universities, as it is in all areas of life. In this context, entrepreneurial and innovative university-based initiatives are an important tool in knowledge and technology transfer and in solving social problems. For this reason, universities in our country; It is very important to transform it into innovative, designer, transparent and quality universities and to reach the place it deserves in international competition. The Turkey entrepreneur and innovative university index has been published annually by TUBITAK since

Karahan M., & Kizkapan L., (2022). Türkiye'deki bazı üniversitelerin girişimcilik ve yenilikçilik performanslarının çok kriterli karar verme yöntemleri ile değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(3), 610-620. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1105382>

Mehmet KARAHAN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-0402-0020

Fırat Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Elazığ, Türkiye

Fırat University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration, Elazığ, Turkey

mkarahan@msn.com

Lokman KIZKAPAN

ORCID ID: 0000-0001-9327-2125

Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, Türkiye

Ph.D. Student, Fırat University, Institute of Social Sciences, Elazığ, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 18.04.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 14.12.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

2012, and with the help of this, universities can work together with both their scientific activities, industry and other collaborations, it is possible for universities to make initiatives as innovation and entrepreneurs, to be successful and to work towards newer goals. In this study, entrepreneurship and innovativeness performances of universities were calculated using the PROMETHEE GAIA method, one of the multi-criteria decision-making methods, using the entrepreneur and innovative university index 2021 data. According to the information obtained as a result of the analysis; the most successful ones in the performance evaluation of alternative universities are respectively; Middle East Technical, Sabanci, Istanbul Technical, Bilkent and Yildiz Technical universities. In addition, a comparison of the top ranked universities and Firat University, one of the regional universities, was also made in the study and necessary suggestions were developed to improve the identified deficiencies.

**Keywords:** Entrepreneurial and innovative university, Third generation university, Performance evaluation, MCDM, Promethee GAIA

## GİRİŞ

Yenilikçilik, yaşamın her alanında olduğu gibi üniversiteleri de içine alan bölgeler için de gittikçe önemini artırmaktadır. Bu nedenle günümüzde “Girişimci Üniversite” kavramı ile sıkça karşılaşılmaktadır. Bu kapsamda girişimci ve yenilikçi üniversite kapsamında ortaya çıkan yeni girişimler, bilgi ve teknoloji transferinde ve toplumsal sorunların çözümünde oldukça önemli bir araç olmaya başlamıştır. Günümüz üniversiteleri, çok hızlı bir değişim ortamında bulduklarından bu değişime ayak uydurmaya çabalamakta ve gelişmekte olan tüm ülkelerde, “girişimci üniversite” uygulamalarına rağbet etmeye başlamışlardır. Bu çerçevede global, ulusal ve kurumlar düzeyindeki tüm etkileri üstünde hisseden ülkemizdeki üniversitelere de, bu yeni model üniversite biçimi örnek olmuştur. Schumpeter’in açıkladığından bu yana büyük gelişmeler yaşayan girişimcilik kavramı, yeni özellikler kazanarak, kazanç elde etme amacı birinci plandan gerilere çekildiği, risk alma ve yenilikçilik özelliklerinin ön plana çıktığı, bilgi toplumu üniversite modellerinin özünde bile bazı yenilikler yapma ihtiyacı duyulmuştur. Bu sebeple kamusal, kurumsal, sosyal ve girişimci özelliklerimize ve ülkemiz için de uygun bir model tasarımı ihtiyacı vardır. Böylelikle ülkemizdeki üniversitelerin; yenilikçi, verimli, şeffaf ve kaliteye odaklanmış üniversitelere dönüşebilmesi, global rekabette hak ettiği yerlere ulaşabilmesi mümkün olabilecektir.

Zaman içerisinde üç temel aşamadan geçen üniversiteler; ilk olarak eğitim yönü ağırlıklı olarak, ikinci olarak sanayi toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda araştırmalar yapmayı, son olarak da ekonomik ve sosyal kalkınmaya doğrudan katkı sağlamayı hedeflemişlerdir. Girişimcilik stratejilerinin geliştirilmesi için devlet-üniversite-sanayi üçlüsünün, kişisel ve kurumsal kapasitenin iyileştirilmesini sağlayarak üniversitelerin girişimcilik politikalarının etkinliğini de artırabilirler (Sakinç ve Bursalıoğlu, 2012: 93).

Girişimci üniversite modeli, üniversitelerin rekabetçi piyasaya hem girişimcilik kültürüne sahip bireyleri kazandırmaya yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten, hem de doğrudan girişimci rolünde piyasada yer alan yeni tür bir üniversite yapılanmasını ifade etmektedir (Özcan ve Çakır, 2016:38). Girişimci üniversitelerin ticari girişimciliğin yanı sıra, toplumsal sorunlara çözüm üreten, taleplere cevap veren ve girişimciliğin farklı yönlerini kapsayan uygulamaları öğreten, araştırma, yayın ve girişimcilik ekosistemi içindeki inovasyon uygulamalarını kap-

sayan bir yapıda olması gerekmektedir (Ruiz vd., 2020:705). Üniversitelerin amaçlarının; teknoloji transferine, firma kurma-ya, bölgesel kalkınmaya akademik olarak katılmak ve girişimci üniversiteye dönüşümün gerçekleştirilmesine katkı sağlamak olmalıdır (Etzkowitz, 2013:486). Girişimci üniversite, eskiden teknoloji transferi ve bilgi tabanlı girişimler iken günümüzde, girişimcilik sermayesini arttırmaya ve girişimci bir toplum olmaya yönelik davranışları geliştirmeye odaklanacak şekilde genişlemektedir (Audretsch, 2014:314-321).

Girişimci üniversite üç anlam taşır; bunlardan birincisi üniversitenin kendisinin girişimci olması, ikincisi üyelerinin (akademik personel, öğrenci ve çalışanları) girişimci kişiliğe dönüşmesi, üniversiteyle çevresinin etkileşimi (üniversiteyle bulunduğu bölge arasındaki işbirlikleri) sonucunda girişimci yapılanmaların oluşmasıdır (Odabaşı, 2006:92).

Clark (1998), girişimci üniversitenin başlıca özelliklerini beş temel özellikte sıralamıştır. Bunlar; güçlendirilmiş bir yönetim merkezi, gelişmeye açık çevre, çeşitlendirilmiş mali kaynaklar, teşvik edilen bir akademik merkez ve girişimcilik kültürüdür. Yine Clark (2004: 357)’a göre girişimci üniversite; değişimi teşvik eden, esnek, uyarlanabilir ve üniversite liderliğinde fırsatlar sunan bir kurum olmalıdır.

Girişimcilik, hayatının tüm kademelerinde karşılaştığımız fırsatları gerektiği gibi anlamamızı, görmemizi sağlayan, birçok farklı disiplini bünyesinde toplayan disiplinler üstü bir kavramdır. Bu çalışmada öncelikle, üniversitelerin tarihsel süreci dikkate alınarak geliştirilen değişim evreleri ve üçüncü kuşak üniversite kavramı irdelenmekte, ayrıca üçüncü kuşak üniversitelerin özellikleri ışığında gelişen girişimci üniversite kavramı açıklanmaktadır. Türkiye’deki üniversitelerin girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerinin artırılması için yapılması gerekenlerin belirlenmesi, bunun için altyapının ortaya konulması gerekmektedir. Çalışmanın girişimci üniversite görüşünün ülkemizde nasıl uygulandığına ve bu misyona sahip üniversitelerin performansının nasıl ölçülüp değerlendirileceğiyle ilgili bazı sonuçlar üretebilecek içeriğe sahip olması, üniversite girişimciliğinde köklü bir paradigma değişimi gündeme getirebilecek olması, araştırmayı son derece önemli kılmaktadır.

Türkiye girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi 2012 yılından beri TÜBİTAK tarafından yıllık olarak yayınlanmaktadır. Bu endeksin yardımı ile üniversitelerin bilimsel faaliyetleriyle birlikte sanayi ilişkileri ve diğer işbirlikleri birlikte ele alınabil-

mekte, üniversitelerin yenilikçilik ve girişimcilik konularındaki başarıları ve daha yeni hedefler belirlemeleri sağlanabilmektedir. Endeks dört boyuttan oluşmakta olup bunlar; bilimsel ve teknolojik araştırma yetkinliği (BTAY), fikri mülkiyet hakkı (FMH), işbirliği ve etkileşim (İE), ekonomik katkı ve ticarileşme (EKT) boyutlarıdır.

Çalışmada ilk olarak, girişimci üniversite modelini oluşturan ve geliştiren temel faktörler ve neleri etkilediklerini sorgulayan teorik bilgiler ve uygulamalarda kullanılan yöntemlerle ilgili literatür özeti verilmiştir. Daha sonra, Promethee yöntemiyle ilgili açıklamalar yapılmış ve son bölümde ise girişimci ve yenilikçi üniversite performanslarının değerlendirilmesinin yapıldığı uygulama bölümüne yer verilmiştir. Yapılan çalışmadan beklenen katkı; GYÜ endeksinden üretilen bilgi miktarını artırmak, Türkiye için girişimci üniversite modelinin uygulanabilirliğini ortaya koymak ve özellikle endeks sıralamasının daha alt seviyelerinde kalan üniversitelerin, hangi konularda geliştirmeler yaparak üst sıralara yükselebileceklerini göstermektir.

## YÖNTEM

Girişimci üniversite modeli, geleneksel eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yanı sıra ekonomik ve sosyal kalkınma sürecinin bir parçası olarak üniversitelerin doğrudan piyasa içerisinde yer alarak kâr amaçlı faaliyetler yürütmesi temelindeki yaklaşımdır. Bu kapsamda rekabet avantajı sağlamak ve kârlılığını artırmak amaçlanmaktadır. Girişimci üniversite modeliyle dünyada değişen hedefler, talepler ve sorunlara çözüm üretilebilmesi beklenmektedir (Özer, 2011:91).

Çalışmanın amacı, günümüze kadar farklı misyonlar üstlenen üniversitelerin, küreselleşme sürecinde yaşadığı gelişmeler, üstlendiği misyonu da arttırmıştır. Buna bağlı olarak girişimci kimliği ve uygulamalarını analiz etmek, girişimci ve yenilikçi üniversite endeksinden üretilen bilgi miktarını artırmak, Türkiye için girişimci-yenilikçi üniversite modelinin uygulanabilirliğini ortaya koymak ve özellikle de endeks sıralamasının daha alt seviyelerinde kalan üniversitelerin, hangi konularda kendilerini geliştirip üst sıralara yükselebilecekleri konusunda katkı sağlamaktır.

Bu bağlamda, TÜBİTAK tarafından 2012 yılından beri her yıl yayınladığı GYÜE'nin 2021 yılı verilerinden yararlanılarak yapılan bu çalışmada, Türkiye'deki girişimci ve yenilikçi üniversitelerin performansları değerlendirilecek, üniversitelerin girişimcilik ve yenilikçilik yönleri açısından sıralamaları yapılacaktır. Daha sonra, elde edilen sıralamadaki en üst sıradaki beş ve en alt sıradaki beş üniversite ile bölge üniversitelerinin (Fırat Üniversitesi) karşılaştırılması yapılacak ve belirlenen olumlu veya olumsuz farklılıkların giderilmesi için gerekli öneriler geliştirilecektir. Ayrıca, yapılan çalışmada TÜBİTAK tarafından oluşturulan GYÜ endeksi sıralaması farklı açılardan ele alınarak endeksten üretilen bilgi miktarının artırılması da amaçlanmaktadır.

Son zamanlarda literatürde yaygın olarak kullanılan en yeni ÇKKV yöntemlerinden biri olan Promethee yönteminin bu çalışmadaki problem yapısına uygun olduğu kanaati gereğince kullanılmasına karar verilmiş, böylece GAIA düzlemi vasıtasıyla Promethee sonuçlarının bu düzlem üzerine yapılandırılabilme-

si imkânı sayesinde, yöntemin grafik gösteriminden de istifade edilmiştir. Elde edilen bu grafik, karar vericilere çabuk, basit ve kolay anlaşılabilir bir görüntü sunarak kullanıcılara sonuçları iki boyutlu düzlem üzerinde yorumlama imkânı sağlamaktadır. Bununla birlikte performans sıralaması yapılan alternatiflerin kriterler açısından birbirlerine benzer veya zıt konumda bulunanlarının birbirleriyle karşılaştırma imkânı sunmaktadır. Alternatiflerin birbirlerine hangi kriterler yönünden üstünlük sağladığı, karşılaştırmalı analizlerde karar vericilere daha zengin yorum yapma imkânı sunmaktadır.

PROMETHEE yöntemi aşamaları aşağıda sunulmuştur (Ayçin, 2020: 220-228):

### - Birinci Aşama: Karar alternatifleri, kriterler ve kriter ağırlıklarının belirlenmesi

Karar verici tarafından ilk olarak karar alternatifleri, kriterler ve kriter ağırlıkları belirlenir. Kriter ağırlıkları ( $w_i$ ) toplamları  $\sum_{i=1}^n w_i = 1$  olmalıdır. Kriter ağırlığı ne kadar büyük olursa, o kriterin karar verici için o derecede öneme sahip olduğunu gösterir.

### - İkinci Aşama: Kriterler için tercih fonksiyonlarının belirlenmesi

Bu aşamada karar alternatiflerinin kriterlere göre ikili karşılaştırmalarının yapılarak en iyi alternatifin tercih derecesini bulmak için tercih fonksiyonları belirlenir. Çalışmada tercih fonksiyonu olarak "Usual" kullanılmıştır. Tercih fonksiyonlarının özellikleri ise aşağıda sunulmuştur:

*Birinci tip tercih fonksiyonu (Olağan):* Karar vericinin bir kriter için herhangi bir tercihi yoksa, bu durumda o kriter için olağan tip tercih fonksiyonunu seçmelidir.

*İkinci tip tercih fonksiyonu (U tipi):* Karar verici bir kriter için kendi belirlediği değerden daha fazla değere sahip olan alternatiflerden yana tercih yapmak istiyorsa, U tipi tercih fonksiyonunu seçmelidir.

*Üçüncü tip tercih fonksiyonu (V tipi):* Karar verici bir kriter için kendi belirlediği değerden daha fazla değere sahip olan alternatiflerden yana tercih yapmak istiyor aynı zamanda belirlediği bu değer altındakileri de göz ardı etmek istemiyorsa, V tipi tercih fonksiyonunu seçmelidir.

*Dördüncü tip tercih fonksiyonu (Seviyeli):* Karar verici bir kriter için bir değer aralığı belirleyecekse, seviyeli tip tercih fonksiyonunu seçmelidir.

*Beşinci tip tercih fonksiyonu (Doğrusal):* Karar verici bir kriter için ortalama değer üstünde değere sahip alternatiflerden birini tercih etmek istiyorsa, doğrusal tip tercih fonksiyonunu seçmelidir.

*Altıncı tip tercih fonksiyonu (Gaussian):* Karar verici bir kriter için ortalama sapma değerlerine bakarak tercih yapmak istiyorsa, Gaussian tip tercih fonksiyonunu tercih etmelidir.

### - Üçüncü aşama: Ortak tercih fonksiyonlarının belirlenmesi

İkinci aşamada belirlenen tercih fonksiyonlarına göre, her kriter için karar alternatiflerinin ikili karşılaştırması yapılarak ortak

tercih fonksiyonları belirlenmelidir. Bu aşamada, değerlendirme kriterlerinin maksimizasyon ya da minimizasyon yönlü olmalarına dikkat edilmelidir. a ve b iki alternatif olacak şekilde ortak tercih fonksiyonu Eşitlik (1) ve (2)'den yararlanılarak oluşturulur.

$$P_j(a, b) = F_j[d_j(a, b)] \quad \forall a, b \in A \quad (1)$$

$$d_j(a, b) = g_j(a) - g_j(b) \quad (2)$$

$g_j(a)$ , a alternatifinin herhangi bir j kriteri için aldığı değer,  $d_j(a, b)$  ise, a ve b alternatiflerinin j. kriter için aldıkları değerler arasındaki farkı belirtmektedir.

#### - Dördüncü aşama: Tercih endekslerinin belirlenmesi

Bu aşamada her alternatif için Eşitlik (3) ve (4)'ten faydalanılarak tercih endeksi belirlenir.

$$\pi(a, b) = \sum_{i=1}^k P_i(a, b) \cdot w_i \quad (3)$$

$$\pi(b, a) = \sum_{i=1}^k P_i(b, a) \cdot w_i \quad (4)$$

$w_i$ : Kriterlerin önem ağırlıklarını, k: kriter sayısını,  $\pi(a, b)$ : Tüm kriterler için a alternatifinin b alternatifine göre tercih edilme derecesini,  $\pi(b, a)$ : Tüm kriterler için b alternatifinin a alternatifine göre tercih edilme derecesini ifade etmektedir.

$\pi(a, b)$  değerinin sıfıra yaklaşması, a alternatifinin b'ye göre zayıf global tercihinin gösterirken, bu değer 1'e yaklaşması a alternatifinin b'ye göre güçlü global tercihinin göstermektedir. Tercih endekslerinin bazı özellikleri Eşitlik (5)-(8)'de sunulmuştur.

$$\pi(a, a) = 0 \quad (5)$$

$$0 \leq \pi(a, b) \leq 1 \quad (6)$$

$$0 \leq \pi(b, a) \leq 1 \quad (7)$$

$$0 \leq \pi(a, b) + \pi(b, a) \leq 1 \quad (8)$$

#### - Beşinci aşama: Pozitif ve negatif üstünlüklerinin hesaplanması

Karar alternatifleri arasında sıralama yapmak için pozitif üstünlük ( $\phi^+$ ) ve negatif üstünlük  $\phi^-$  değerleri Eşitlik (9) ve (10)'a göre hesaplanır. Pozitif üstünlük  $\phi^+(a)$ ; a alternatifinin diğer alternatiflere göre üstün yönlerini göstermektedir. Negatif üstünlük  $\phi^-(a)$  ise; a alternatifinin diğer alternatiflere göre zayıf yönlerini göstermektedir.

$$\phi^+(a) = \frac{1}{n-1} \sum_{x \in A} \pi(a, x) \quad (9)$$

$$\phi^-(a) = \frac{1}{n-1} \sum_{x \in A} \pi(x, a) \quad (10)$$

A: alternatif kümesini, n: alternatif sayısını, x: a dışındaki her bir alternatifi ifade etmektedir.

#### - Altıncı aşama: PROMETHEE I ile kısmi önceliklerinin hesaplanması

Pozitif üstünlük ve negatif üstünlük değerlerinin ikili karşılaştırması yapılarak alternatiflerin kısmi sıralaması yapılır. Sıralamalar belirlenirken üç farklı durum söz konusu olmaktadır. Bunlar;

- Aşağıdaki koşullardan herhangi biri sağlanıyorsa, a alternatifi b alternatifine göre üstündür ve tercih edilmelidir (Eşitlik 11-13).

$$\phi^+(a) > \phi^+(b) \text{ ve } \phi^-(a) < \phi^-(b) \quad (11)$$

$$\phi^+(a) > \phi^+(b) \text{ ve } \phi^-(a) = \phi^-(b) \quad (12)$$

$$\phi^-(a) < \phi^-(b) \text{ ve } \phi^+(a) < \phi^+(b) \quad (13)$$

- Aşağıdaki koşul sağlanıyorsa, a alternatifi ile b alternatifi birbirinden farksızdır (Eşitlik 14).

$$\phi^+(a) = \phi^+(b) \text{ ve } \phi^-(a) = \phi^-(b) \quad (14)$$

- Aşağıdaki koşullardan herhangi biri sağlanıyorsa, a alternatifi ile b alternatifi karşılaştırılmaz (Eşitlik 15-16).

$$\phi^+(a) > \phi^+(b) \text{ ve } \phi^-(a) > \phi^-(b) \quad (15)$$

$$\phi^+(a) < \phi^+(b) \text{ ve } \phi^-(a) < \phi^-(b) \quad (16)$$

#### - Yedinci aşama: PROMETHEE II ile net önceliklerin hesaplanması ve tam sıralama

Bu aşamada tüm alternatiflerin pozitif üstünlük değeri ile negatif üstünlük değerinin farkının alınması ile net öncelik değerleri hesaplanır (Eşitlik 17). Tüm alternatifler için aynı şekilde hesaplanan net öncelik değerleri ile net sıralama yapılmaktadır.

$$\phi^{net}(a) = \phi^+(a) - \phi^-(a) \quad (17)$$

PROMETHEE II ile net öncelik değerleri hesaplandıktan sonra tam bir sıralama yapılabilir. a ve b alternatifleri için tam sıralama yapılırken Eşitlik (18) ve (19)'daki koşullara bağlı olarak aşağıda verilen kararlar alınmaktadır.

$$\phi^{net}(a) > \phi^{net}(b) \text{ ise } a \text{ alternatifi } b \text{ alternatifinden üstündür.} \quad (18)$$

$\phi^{net}(a) = \phi^{net}(b)$  ise a alternatifi ile b alternatifi birbirinden farksızdır. (19)

## BULGULAR

Türkiye'de TÜBİTAK tarafından GYÜ Endeksi 2012 yılından bugüne kadar yıllık olarak yayınlanmaktadır. Bu endeks vasıtasıyla üniversitelerin bilimsel etkinlikleri yanı sıra sanayiyle yapılan işbirlikleri de birlikte ele alınabilmekte, işbirliklerinin artırılması ve sosyal faydaya dönüşen nitelikli bilgilerin üretilmesi teşvik edilebilmekte, üniversitelerin yenilikçilik ve girişimcilik faaliyetlerindeki başarıları ve yeni gelecek hedeflerinin belirlemesi sağlanabilmektedir.

GYÜE, dört ana boyut ve bu boyutların her biri farklı sayıda olmak üzere toplam 23 göstergeden oluşmaktadır. Bu göstergelere ait veriler; TÜBİTAK tarafından yayınlanmıştır. Endekste kullanılan bu değişkenler belirlenirken daha önceki çalışmalarda kullanılan benzer endekslerden yararlanılmış, uzman görüşlerine başvurulmuş, odak grup çalışmaları yapılmıştır (TÜBİTAK, 2021).

Yapılan bu çalışmada, 2021 yılı için TÜBİTAK tarafından web sitesinde yayınlanmış olan GYÜ endeksinde bulunan dört ana boyuta ait verilerden yararlanılmıştır. Yapılacak analizler için



alternatifler ve kriterlerin belirlenmesinden sonra yöntemin uygulama safhasının ilkinde, karar matrisi oluşturulmuş ve ilgili verilerle başlangıç tablosu düzenlenmiştir.

### Promethee GAIA Yöntemiyle GYÜ Performanslarının Değerlendirilmesi

GYÜ performanslarını hesaplamada kullanılan dört ana kriter bulunmakta ve bu dört kriterin her biri farklı sayılarda alt değişkenlere sahip olup, bunların toplamı 23 göstergedir. Çalışmada yalnızca dört ana kritere ait endeks verilerinden yararlanılarak başlangıç tablosu oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi başlangıç tablosunda, GYÜ endeksinin en üst sırasındaki beş ve en alt sıradaki beş üniversite ile karşılaştırmanın yapılacağı Fırat Üniversitesi'ne ait veriler değerlendirmeye alınmıştır. Kriter ağırlıkları için GYÜE'nde yer alan veriler kullanılmıştır. Buna göre Ekonomik Katkı ve Ticari-

leşme (EKT) kriterinin ağırlığı (0,40) en yüksek olanıdır. Başlangıç tablosundaki bilgiler PROMETHEE-GAIA paket programına veri olarak girilerek performans analizi süreci başlatılmıştır.

GYÜE 2021 yılı verilerine göre üniversitelerin performansları, Promethee I kısmi sıralaması ve Promethee II tam sıralamasına göre değerlendirilmiş, üniversitelerin performansı hesaplanan pozitif ve negatif Phi değerlerine göre sıralanmıştır. Promethee kısmi sıralama ve tam sıralama değerlerinin bir arada gösterimi mahiyetindeki Tablo 2'de üniversitelerin performans sıralaması, net üstünlük değeri puan büyüklüğüne göre (net Phi) yapılmıştır.

Tablo 2'de görülebileceği üzere, GY üniversite başarı sıralaması, pozitif üstünlük değerlerinin (Phi+) negatif üstünlük değerlerinden (Phi-) farkı ile bulunan net üstünlük (Phi) değerine göre yapılmaktadır. Bu sonuca göre, çalışmada incelenen girişimci ve yenilikçi üniversiteler arasından Orta Doğu Teknik Üniversitesi-

**Tablo 1:** Alternatif ve Kriter Değerleri (Başlangıç Tablosu)

Sıra No	Üniversite	Toplam	Bilimsel ve Tek. Araş. Yetkinliği (BTAY)	Fikri Mülkiyet Havuzu (FMH)	İşbirliği ve Etkileşim (İE)	Ekonomik Katkı ve Ticarileşme (EKT)
1	Orta Doğu Teknik	83,70	12,04	13,15	22,44	36,06
2	Sabancı	75,72	9,99	14,54	22,85	28,33
3	İstanbul Teknik	72,52	10,78	11,20	20,83	29,71
4	İhsan Doğramacı Bilkent	68,35	10,87	13,25	18,61	25,62
5	Yıldız Teknik	66,97	9,25	11,50	16,68	29,54
41	Fırat	37,02	7,27	5,25	9,09	15,40
46	Ondokuz Mayıs	35,23	6,58	4,50	9,61	14,54
47	Bursa Teknik	35,04	5,32	5,58	14,84	9,30
48	Ankara Yıldırım Beyazıt	34,79	5,74	2,13	10,55	16,38
49	Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar	33,97	5,63	3,65	15,89	8,80
50	İstanbul Bilgi	33,41	5,42	2,45	9,97	15,57
<b>Kriter Ağırlıkları</b>			<b>0,15</b>	<b>0,20</b>	<b>0,25</b>	<b>0,40</b>

**NOT:** Tablo 2021 yılı Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksinden uyarlanmıştır.

**Tablo 2:** PROMETHEE II Sıralama Tablosu

Sıra No	GY Üniversiteler	Phi	Phi+	Phi-
1	Orta Doğu Teknik	0,8700	0,9350	0,0650
2	Sabancı	0,6700	0,8350	0,1650
3	İstanbul Teknik	0,6000	0,8000	0,2000
4	İhsan Doğramacı Bilkent	0,4600	0,7300	0,2700
5	Yıldız Teknik	0,4000	0,7000	0,3000
6	Ankara Yıldırım Beyazıt	-0,3600	0,3200	0,6800
7	Fırat	-0,4500	0,2750	0,7250
8	İstanbul Bilgi	-0,5100	0,2450	0,7550
9	Bursa Teknik	-0,5200	0,2400	0,7600
10	Ondokuz Mayıs	-0,5500	0,2250	0,7750
11	Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar	-0,6100	0,1950	0,8050

nin puanı ( $\Phi=0,8700$ ) diğer alternatiflerin hepsinden büyük ve ilk sırada yer almaktadır. Acıbadem Mehmet Aydınlar Üniversitesinin net ağırlığı ( $\Phi=-0,6100$ ) ise negatif olup aynı zamanda da en küçük değer olduğu için en alttadır. Bu sonuçlarına göre, alternatif on bir GYÜ performans sıralamasındaki yerleri belirlenmiş, ancak karar vericilerin olası hatalarını minimize etmek üzere bir sonraki adımda Promethee GAIA geometrik analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

Şekil 1'de gösterilen GAIA düzlemi üzerinde yapılan inceleme, performans değerlendirmesine farklı bir özellik kazandırmıştır. Bu sayede karar verme sürecinde alternatif ile kriterler arasındaki ilişkiler, kriterlere göre değerlendirilecek, daha güvenilir ve gerçekçi yorumlar yapılabilecektir.

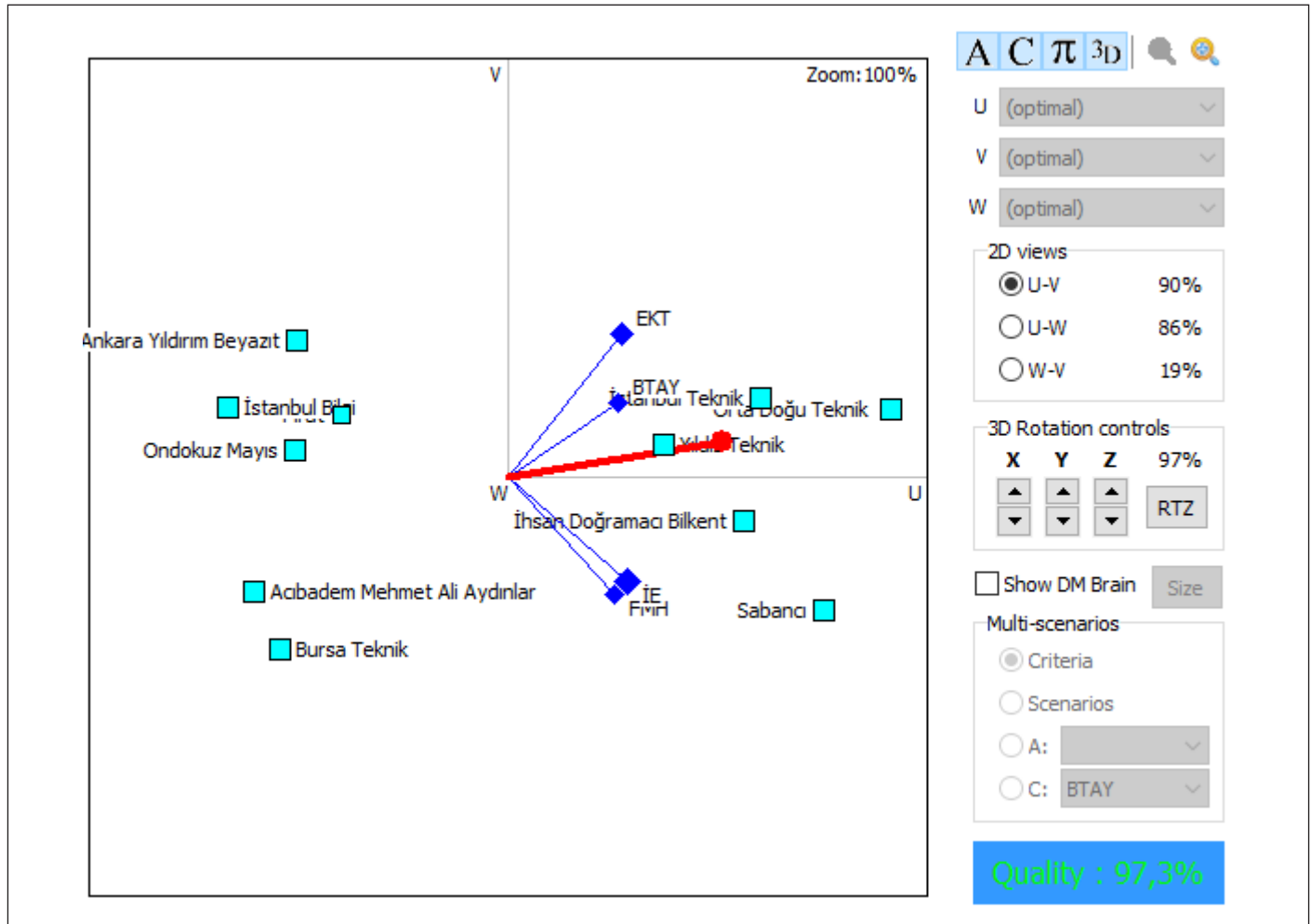
Şekil 1'deki GAIA grafiği incelendiğinde, yeşil kare şekilleri alternatifleri, mavi çizgili kutu şekilleri kriterleri ve kalın kırmızı çizgili ve başında daire olan şekil ise optimum karar durumu göstermektedir (Karahana ve Peşmen, 2020). Şekil 1'de sağ taraf en alttaki kısımda olan Quality değeri, yapılan analizin kalitesini ifade etmekte olup görüldüğü üzere bu değer %97,3'tür. Buna göre yapılan analizin ölçüm kalitesinin çok iyi olduğu söylenebilir. İlgili yazında bu tür analiz sonuçlarının %70'den aşağı olması

durumunda bu sonucun başarısız olduğu (Bülbül ve Köse, 2016) şeklinde değerlendirmeler yapılmaktadır.

Şekil 1'de görüldüğü üzere kalın kırmızı çizgili vektöre yakın olan alternatifler, değerlendirmeye alınan dört kriterle göre sıralanmaktadır. Buna göre, alternatifler kriterlere yakınlıkları itibarıyla değerlendirilecek GY üniversite üstünlükleri kriterlere göre yorumlanabilmektedir. Buna göre yapılan performans üstünlüğü sırasıyla; Ortadoğu Teknik, Sabancı, İstanbul Teknik, İhsan Doğramacı Bilkent ve Yıldız Teknik üniversiteleri şeklindedir. Şekilde görülebileceği gibi, ince mavi çizgili kutucuklarla sembolize edilen kriterlere yakın olan alternatifler, yakın oldukları kriterler bakımından daha iyi durumda olup performansın bu yönü ağırlıklı olarak yüksektir. Örneğin; FMH ve İE kriterleri açısından Sabancı Üniversitesinin kriterle en yakın noktada bulunmasından dolayı daha üstün durumda olduğu ifade edilebilir. BTAY ve EKT kriterleri açısından ise kriterle en yakın konumda olan ODTÜ'nün daha iyi performansa sahip olduğu yorumu yapılabilir.

### Benzer Profillere Sahip Üniversitelerin Karşılaştırılması

Analizin bu kısmında GAIA geometrik düzlemi üzerinde birbirine yakın olan alternatiflerin profillerinin de birbirine benzer



Şekil 1: GYÜ performanslarının GAIA grafiksel gösterimi.

olduğunu göstermek üzere ODTÜ ve İTÜ alternatifleri karşılaştırmalı olarak incelenmiş (Şekil 2) ve gerekli yorumlamalar yapılmıştır.

Şekil 2’de görüldüğü üzere ODTÜ’nün bilimsel ve teknolojik araştırma yetkinliği (BTAY) ile ekonomik katkı ve ticarileşme (EKT) kriterlerinin pozitif katkısı oldukça yüksek olmasına karşın; fikri mülkiyet havuzu (FMH) ile işbirliği ve etkileşim (İE) kriterlerinin katkısı nispeten daha azdır. İTÜ alternatifinin ise, EKT kriterinin pozitif katkısı oldukça yüksek olmasına karşın; BTAY, FMH ve İE kriterlerinin katkısı nispeten daha azdır.

Şekil 2’deki iki alternatif karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde; ODTÜ ve İTÜ alternatif profillerinin bir miktar farklılık (BTAY kriteri ODTÜ’de daha yüksek) göstermesine rağmen, genel olarak tüm kriterlerin pozitif yönde katkı sağlamasından dolayı büyük oranda benzerlik taşıdığı ifade edilebilir.

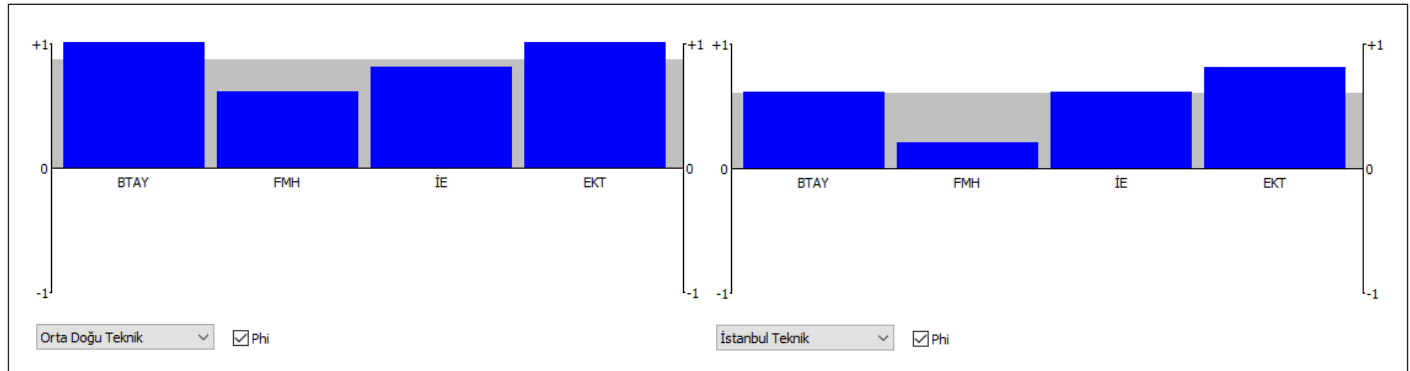
### Alternatiflerin Kriterler Açısından Karşılaştırılması

Analizin bu kısmında Promethee GAIA geometrik düzlemi üzerinde Fırat Üniversitesi alternatifine pozitif veya negatif yönden uzak olan iki üniversitenin (ODTÜ ve Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi) girişimcilik ve yenilikçilik kriterleri açısından karşılaştırması yapılmıştır.

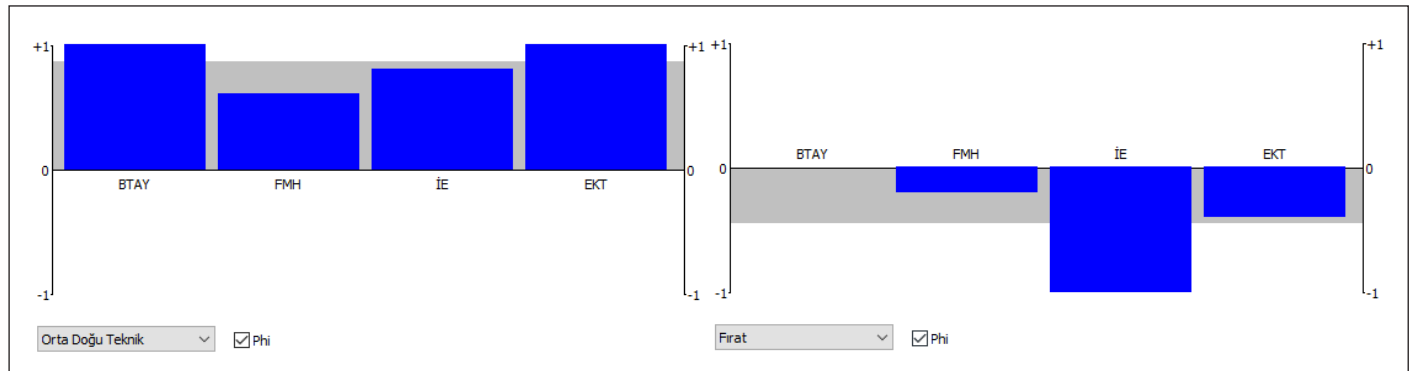
Şekil 3’te Fırat Üniversitesi ile pozitif yönden uzak olan ODTÜ’nün, girişimcilik ve yenilikçilik kriterlerine göre profilleri karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Şekil 3’te ODTÜ alternatifinin; BTAY, FMH, İE ve EKT kriterlerinin performansa katkısı pozitif yönde ve yüksek düzeyde olduğundan rekabet gücünün Fırat Üniversitesi’ne göre daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Fırat Üniversitesi’nin ise, FMH, İE ve EKT kriterlerinin performansa negatif yönden katkı sağladığı (performansı azalttığı) ve BTAY kriterinin ise performansa hiçbir etki yapmadığı görülmektedir. Buna göre de Fırat Üniversitesi’nin karşılaştırılan üniversiteye göre performansının daha düşük olduğu yorumu yapılabilir. Şekil 4’te Fırat Üniversitesi’ne negatif yönden uzak olan Acıbadem Üniversitesi profili gösterilmiştir.

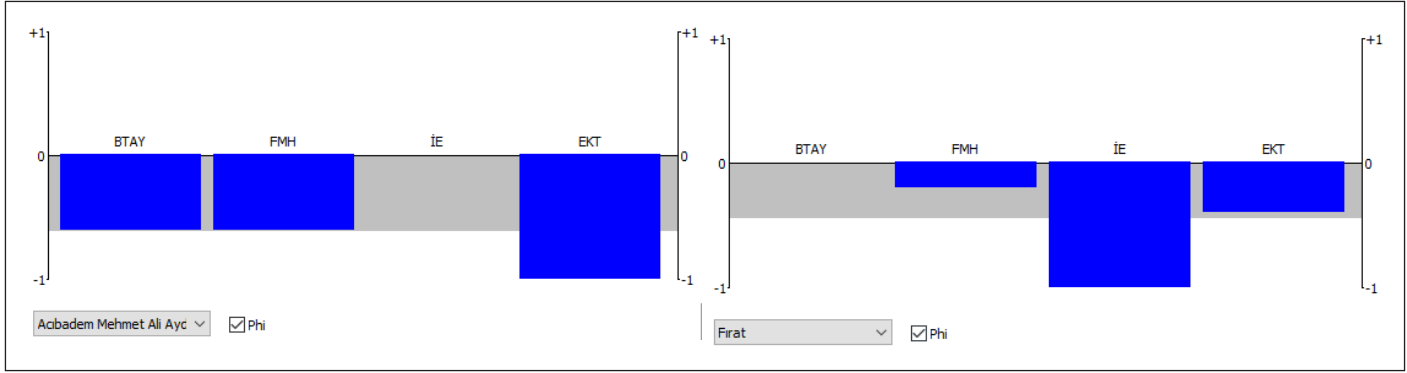
Şekil 4’te görüldüğü üzere Acıbadem Üniversitesi’nin profili; BTAY, FMH ve EKT kriterlerinde negatif yönde performansa katkı sağladığı (performansı azalttığı) ve İE kriterinin ise performansa hiçbir etki yapmadığı görülmektedir. Fırat Üniversitesi’nin ise, FMH, İE ve EKT kriterlerinin performansa negatif yönden katkı sağladığı (performansı azalttığı) ve BTAY kriterinin ise performansa hiçbir etki yapmadığı görülmektedir. Her iki üniversitenin profilleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; BTAY, FMH ve EKT kriterlerine göre Fırat Üniversitesi’nin performansının daha iyi olduğu görülmektedir. İE kriterinde ise Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi’nin performansının daha iyi olduğu yorumu yapılabilir. Bu sonuçlara göre, kriter ağırlıklarındaki farklılık nedeniyle performans sıralamasında, Fırat Üniversite-



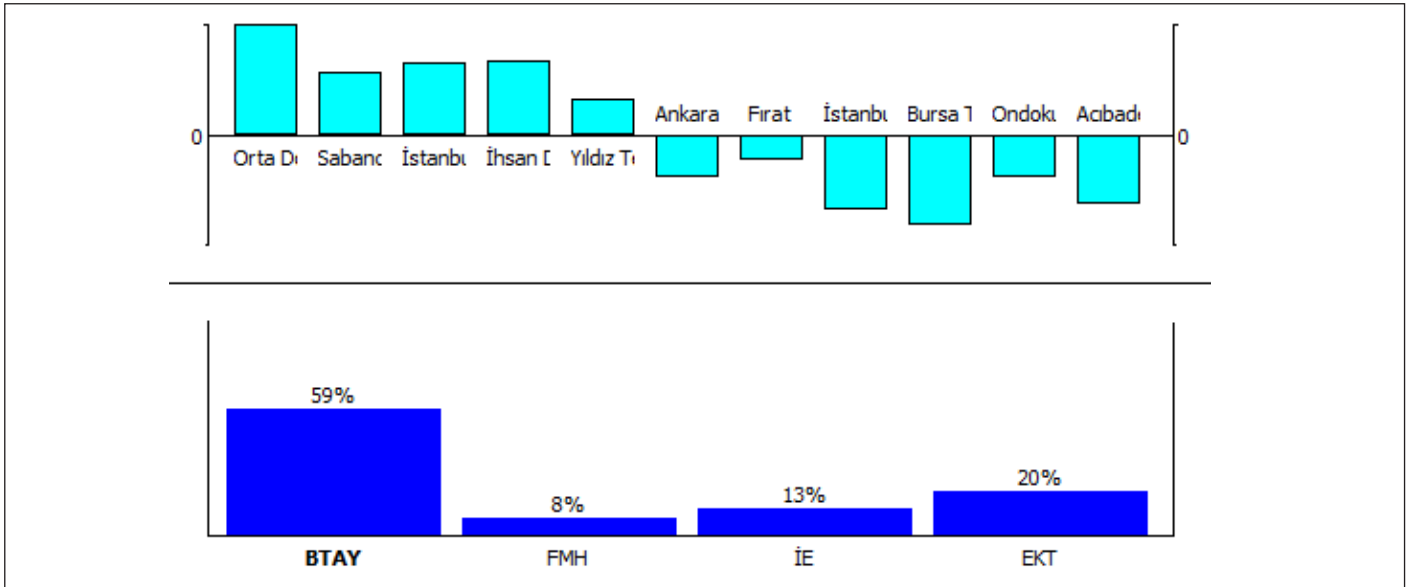
Şekil 2: ODTÜ ve İTÜ alternatiflerinin karşılaştırılması.



Şekil 3: ODTÜ ve Fırat Üniversitesi Profillerinin Karşılaştırılması.



Şekil 4: İstanbul Bilgi ve Fırat Üniversitesi profillerinin karşılaştırılması.



Şekil 5: BTAY kriterindeki değişmelerin ülkelerin sıralamasına etkisi.

sinin Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi'ne göre daha iyi bir performansa sahip olduğunu söylemek mümkündür.

#### Promethee Yürüyen Ağırlıklar (Kriter Ağırlıklarının Değiştirilmesi)

Promethee yürüyen ağırlıklar özelliğiyle herhangi bir kriterin ağırlığını artırıp azaltılabilir ve bu değişikliklere bağlı olarak oluşan yeni sıralamaları analiz edebilirsiniz. Şekil 5'de görüldüğü gibi ağırlık değeri BTAY lehine değiştirildiğinde (%15 den %33'e çıkarılırsa) Fırat Üniversitesi yedinci sıradan altıncılığa çıkacak, Onuncu sıradaki Ondokuz Mayıs Üniversitesi sekizinciliğe çıkacaktır. BTAY kriter ağırlığı 0,59 olarak değiştirildiğinde; İstanbul Teknik Üniversitesi'nin üçüncülüğün ikinciliğe yükseldiği, Bilkent Üniversitesi'nin dördüncü sıradan üçüncülüğe yükseldiği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi onuncu sıradan yedinciliğe görülmüştür. Buna göre bu üniversitelerin öncelikli olarak BTAY kriterini artırarak performans sıralamalarını iyileştirebilecekleri yorumu yapılabilir.

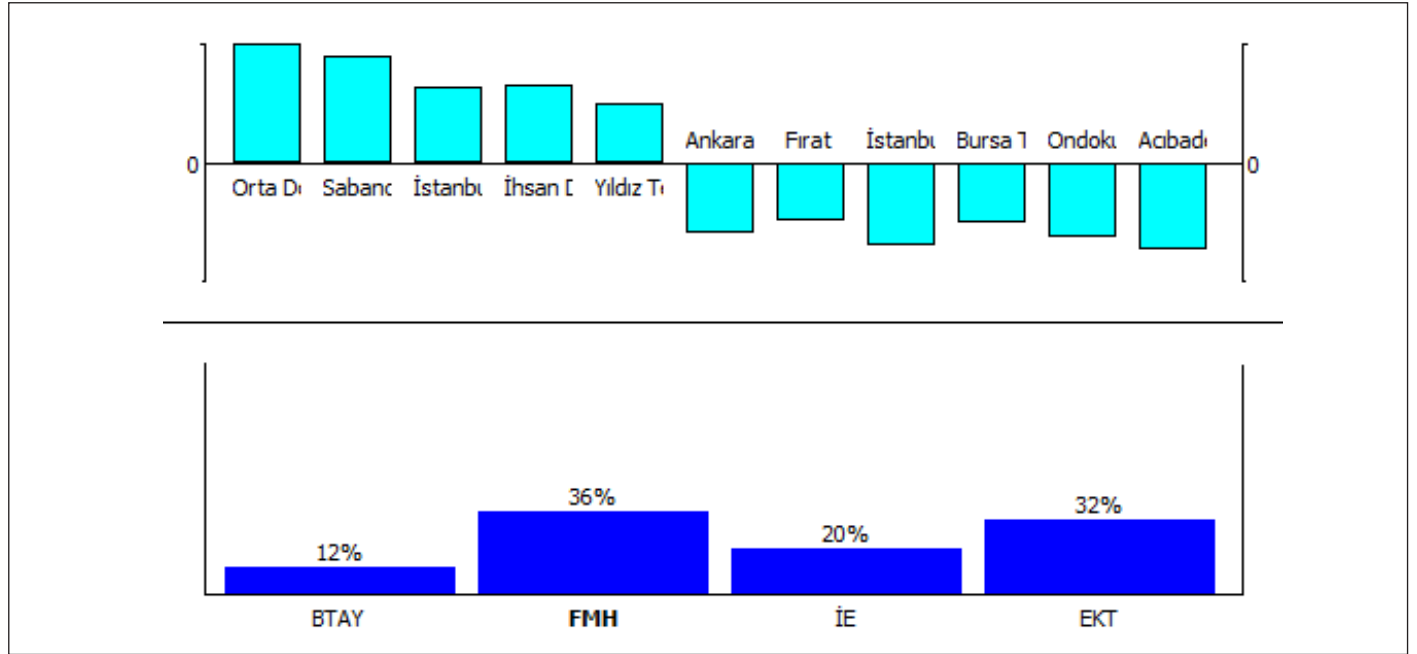
Şekil 5'de görüldüğü gibi BTAY kriterinde yapılan değişiklikler ülke sıralamalarını da değiştirmiş, Fırat Üniversitesi altıncı sıraya ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi de sekizinci sıraya çıkmıştır.

Kriter ağırlığı FHM lehine 0,36 ya çıkarıldığında; yedinci sıradaki Fırat Üniversitesi altıncılığa, Bursa Teknik Üniversitesi yedinciliğe yükselmiştir. Bilkent Üniversitesi üçüncülüğe çıkmıştır (Şekil 6).

Şekil 6'da görüldüğü gibi, FHM kriteri ağırlığında yapılan değişiklik sonucunda Fırat ve Bursa Teknik Üniversitesi, Bilkent ve İstanbul Teknik Üniversitelerinin sıralamalarında değişiklikler meydana gelmektedir. Buna göre bu üniversitelerin öncelikle FHM kriterini artırarak performans sıralamalarını iyileştirebilecekleri yorumu yapılabilir.

#### TARTIŞMA

Zamanımızda yaşanan hızlı değişimin oluşturduğu şartlar ve baskılar, üniversitelerin stratejik planlarında stratejik dönüşümler yapılmasını zorunlu hâle getirmiştir. Bu değişimin batı dünyasında "girişimci ve yenilikçi üniversite" kavramına dönüşmeye (Etzkowitz, 2013) başladığı ve bu amaçla gerekli dönüşüm ve değişimlerin yapılmaya başlandığı bilinmektedir. Ülkemizde ise bu dönüşüm için bazı yapısal değişikliklerin gerçekleştirilmesi ve yenilenmesine ihtiyaç vardır. Bu sebeple girişimci ve yenilikçi üniversite kavramı ve uygulamasının gereği olarak önemli



**Şekil 6:** FHM kriterindeki değişmelerin ülkelerin sıralamasına etkisi.

stratejik dönüşümler gerçekleştirmek ülkemizdeki üniversiteler için hayati derecede önemlidir. Ancak ülkemiz üniversitelerinin bunu gerçekleştirirken, kendi kültür ve toplumsal yapılarına uygun bir modelin bulunması zorunludur (Çelik, 2021).

Üniversitelerin kendi kaynağını oluşturması ve piyasa koşullarına göre gerçekleştirmesi, değişimle birlikte gelişen bu üniversitelerin girişimci bir yapıda olması gerekmektedir (Çiftçi, 2010). Selamzade ve Özdemir, (2021) yaptıkları çalışmada, Türkiye'deki girişimci ve yenilikçi üniversitelerin mevcut kaynakların daha etkin kullanılması ve çıktılarını artırması gerektiği ileri sürülmüştür. Ayrıca, üniversitelere devlet desteğinin artırılması ve öz sermaye oluşturularak altyapılarının güçlendirilmesi gerektiği, gelişen iletişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaştırılması, akademik personelin bu teknolojilere ulaşımının kolaylaştırılması önerilmiştir. Sakıç ve Bursalıoğlu (2012) ise; üniversitelerin girişimci rollerini zayıflatan kurumsal yönetim zayıflıkları, kaynak teminindeki sorunlar, kurumsal stratejilerdeki yetersizlikler, üniversite-sanayi işbirliklerinin etkin olmaması ve güçlü kurumsal mekanizmaların oluşturulamaması gibi çeşitli sorunları bildirmişlerdir.

Çalışmada ilk olarak, girişimci ve yenilikçi üniversiteleri oluşturan ve gelişimini sağlayan ana unsurları ve nedenleri araştıran teorik bilgiler ve uygulamalarda kullanılan yöntemlerle ilgili literatür taraması yapılmış, sonra Türkiye için GYÜ modelinin uygulanabilirliğini ortaya koymak ve özellikle GYÜ endeks sıralamasının alt seviyelerinde kalan üniversitelerin, hangi konularda gelişmeler yaparak üst sıralara yükselebileceklerini göstermek amacıyla ÇKKV yöntemlerinden Promethee-GAIA ile bir uygulama çalışması yapılmıştır. Daha sonra, elde edilen performans sıralamasında ilk beşte olan ve en alt beş sıradaki üniversiteler ile Fırat Üniversitesi karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve belirlenen olumlu veya olumsuz farklılıkların giderilmesi için gerekli öneriler geliştirilmiştir.

Çalışma sonucunda; Promethee 1 kısmi sıralamasına göre ODTÜ, diğer üniversitelere göre daha üstün gözükmekte ve kısmi önceliğe sahiptir. Aynı şekilde Sabancı Üniversitesinin, İstanbul Teknik Üniversitesine göre; Fırat Üniversitesinin, Acıbadem Üniversitesine göre daha öncelikli olduğunu söylemek mümkündür. Promethee 2 tam sıralamasına göre net üstünlük bildiren alternatiflerin sıralamasına göre pozitif üstünlük sağlayan üniversiteler sırasıyla; ODTÜ, Sabancı, İTÜ, Bilkent ve Yıldız Teknik üniversiteleridir. Negatif üstünlük sağlayıp bunun sonucunda net akım (Phi) değeri negatif çıkanlar ise sırasıyla; Ankara Yıldırım Beyazıt, Fırat, İstanbul Bilgi, Bursa Teknik, Ondokuz Mayıs ve Acıbadem üniversiteleridir. Benzer bir şekilde Yıldırım & Yıldırım (2020) ise yaptıkları analiz sonucunda, ilk sırada Sabancı Üniversitesinin, ikinci sırada ODTÜ'nün olduğunu, Orhan ve Yalçın, (2021) da Sabancı Üniversitesinin etkin olduğunu ileri sürmüştür.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; Fırat Üniversitesi ve karşılaştırması yapılan diğer 10 üniversite arasındaki rekabet sıralaması yapılmış ancak, karar vericilerin olası problemleri daha net bir şekilde belirleyebilmesi için GAIA geometrik düzlemi üzerindeki grafik görselinden faydalanılarak problem çözümünü kriterlere dayalı olarak yorumlayabilme ve zenginleştirme olanağı kazandırılmıştır. Geometrik düzlem üzerinde alternatif ve kriterlerin görülebilir olması yapılacak yorumları daha kolay ve anlaşılabilir olması sağlanmıştır (Karahana ve Peşmen, 2021). Yapılan bu analizlerin doğruluk oranını, kalitesini gösteren quality değeri ise %93,6 olarak hesaplanmış ve buna göre analizlerin güvenilir olduğu yorumu yapılmıştır.

Performans değerlendirmesinde kullanılan alternatiflerden, optimal doğruya (kırmızı çizgiye) yakın olanlar sırasıyla; ODTÜ, İTÜ, Yıldız Teknik, Bilkent ve Sabancı üniversiteleridir. Optimal doğruya yakın olan mavi vektörler (kriterler) ise; EKT ve BTAY

kriterleridir ve bunların performansı etkileme oranlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

GAIA düzleminde birbirine yakın konumda ve aynı yönde olan üniversitelerin profillerinin de benzer olduğu kabul edilmekte olup, bunun tersi durumlardaysa profillerin farklılaştığı kabul edilmektedir. Buna göre, profilleri birbirine yakın olan ODTÜ ile İTÜ benzer özelliklere sahip; birbirine uzak olan ODTÜ ile Acıbadem Üniversiteleri ise benzer değildir.

Yıldırım ve Yıldırım (2020)'in çalışmasında, GYÜE'nde yer alan üniversitelerin 2012-2017 dönemi verilerine göre birinci sırada Sabancı Üniversitesinin olduğu ve ikinci sırada ODTÜ'nün olduğu bildirilmiştir.

Ömürbek ve Karataş (2018)'in 2016 yılı GYÜE verilerine göre, en fazla ağırlığa sahip kriterin fikri mülkiyet hakkı olduğu ve performans değerlendirmesi sıralamasında ise Sabancı Üniversitesinin ilk sırada, ODTÜ'nün de ikinci sırada yer aldığı bildirilmiştir.

Er ve Yıldız (2018)'nin çalışmasına göre; GYÜE 2016 yılı verilerine göre en çok yükselme, 10 sıra birden yükselen Bursa Teknik Üniversitesinde olmuş, en çok düşüş ise 5 sıra aşağı inen Çukurova Üniversitesinin sıralamasında gerçekleşmiştir. 2017 yılı için ise; en çok sıra artışı 13 sıra birden yükselen Hasan Kalyoncu Üniversitesi olup, en fazla kaybı 11 sıra düşüşle Kocaeli Üniversitesi gerçekleştirmiştir.

Orhan ve Yalçın (2021) yaptıkları çalışmada, girişimcilik ve yenilikçilik bakımından değerlendirilen üniversitelerden Abdullah Gül Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Bezm-İ Âlem Vakıf Üniversitesi, Çankaya Üniversitesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi ve TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi etkin; diğerlerinin ise etkin olmadığı bildirilmiştir.

Karagöz vd., (2020)'nin çalışmasında, 2012–2017 yılları arasındaki GYÜE'ne göre ilk 50'ye giren üniversitelerin girişimcilik ve yenilikçilik faaliyetleri odağında etkinliklerinin değerlendirilmesi sonucuna göre Türkiye'deki 35 üniversitenin kaynaklarını etkin kullanmadığı, dönemsel olarak sistematik bir iyileşmenin sağlanmadığı bildirilmiştir. Koyuncuoğlu ve Tekin (2019), 2017 yılı GYÜE'ne göre girişimci ve yenilikçi üniversitelerin çevre koşulları, girdi ve çıktı faaliyetlerine ilişkin üniversite girişimciliğinde köklü bir paradigma değişiminin gündeme gelmesi gerektiği ileri sürülmüştür. Çiçek ve Töremen (2018)'nin GYÜ misyon ve vizyonlarıyla girişimcilik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığının araştırılmasında, üniversitelerin geliştirmiş oldukları vizyon, misyon ve değerlerin onları daha fazla girişimci ve yenilikçi olmaya ittiği, paydaşlarının bu amaçları gerçekleştirmek için çaba sarf ettikleri ve başarılı oldukları bildirilmiştir.

Romero vd., (2021)'nin AB ülkelerindeki girişimci üniversitelerin önemi ve tanımını yaptıkları çalışma sonucunda, üçlü sarmal model, bilgi toplumu modeli, küresel perspektif, araştırmacı-girişimci modeli, ikili kişilik yaklaşımlarının aynı zamanda kullanılmasının olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağı ileri sürülmüştür.

Gianiodis ve Meek (2020), birkaç seçkin üniversitenin girişimci sermayeyi geliştirmede başarılı olduğu, ancak çoğu üniversitenin örgütsel yapısı, teşvik sistemi ve stratejik öncelikleri

değiştirildikten sonra bile çok küçük sonuçlar elde ettiği ileri sürülmüştür.

### **Promethee yürüyen ağırlıklar özelliğinden yararlanarak ağırlık değerleri;**

BTAY (net=0,33) lehine değiştirildiğinde, BTAY kriterine göre üstünlük sıralamasında yedinci olan *Fırat Üniversitesinin* sıralamasının yedincilikten altıncılığa yükseldiği; BTAY (net=0,59) olarak değiştirildiğinde İstanbul Teknik Üniversitesinin üçüncülükten ikinciliğe yükseldiği, Bilkent Üniversitesinin dördüncü sıradan üçüncülüğe yükseldiği; görülmüştür. Buna göre bu üniversitelerin öncelikle BTAY kriterini artırarak performans sıralamalarını iyileştirebilecekleri yorumu yapılabilir.

FMH (net =0,36) lehine değiştirildiğinde, FMH kriterine göre üstünlük sıralamasında dördüncü olan İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesinin sıralamasının üçüncülüğü yükseldiği; FMH (net=0,42) olarak değiştirildiğinde Bursa Teknik Üniversitesinin dokuzunculuktan altıncılığa yükseldiği; FMH (net=0,48) olarak değiştirildiğinde ikinci sıradaki Sabancı Üniversitesinin birinciliğe yükseldiği; FMH (net=0,75) olarak değiştirildiğinde ise İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesinin ikinciliğe yükseldiği görülmüştür. Buna göre bu üniversitelerin öncelikle FMH kriterini artırarak performans sıralamalarını iyileştirebilecekleri yorumu yapılabilir.

## **SONUÇ**

Girişimcilik ve yenilikçiliğin öğrenilebilen ve öğretilebilen yetenekler olduğu düşüncesi bağlamında, öğrencilerin gelecekte birer teknoloji girişimcisi ve tasarımcısı olarak yetişmelerine imkân sağlayacak şekilde eğitim-öğretimin yeniden yapılandırılması, eğitim programlarının artırılması, sertifika eğitimleri ve seminerler, danışmanlık hizmetleri (Dağlar, 2018) sunulması gerekmektedir.

Son yıllarda üniversitelerdeki girişimcilik ve yenilikçilik eğitimi; ilgili bilimsel bilgi üretiminden daha çok girişimci ve yenilikçilerin eğitilmesine doğru bir değişim yaşanmaktadır. Eğitimcilerin bu konuda, girişimcilik ve yenilikçilik kültürünün önce benimsenmesine ve sonra da yayılmasına yönelik ciddi faaliyetler düzenlemesi gerekmektedir.

Girişimcilik ve yenilikçilik uygulamalarında, öğrencilerin hayallerini gerçekleştirebilme ve becerilerini geliştirmek amacıyla kuracakları şirketler maddi ve manevi desteklenmeli (Selamzade ve Özdemir, 2021); devlet desteği, öz sermaye ve altyapı güçlendirme destekleri ve öğrencilerin staj yaptıkları işletmelere bilgi aktarmaları fırsatı verilmelidir. Böylelikle öğrencilerin, iş dünyasında ve çevrelerinde farklılık oluşturmaları, yenilikler yapmaları fırsatı verilmelidir.

Kamu, kurumsal, sosyal ve iç girişimci özelliklerine (Odabaşı, 2006) ve ülkemiz koşullarına uygun bir modelin geliştirilmesi ve üniversitelerin amaçları; teknoloji transferi, firma kurma ve bölgesel kalkınmaya olarak destek sağlamak, girişimci üniversiteye dönüşüm (Etzkowitz, 2013; Sam ve Sijde, 2014; Audretsch, 2014) olmalıdır. Günümüzde artık üniversitelerin sürekli dinamik, yerel ve ulusal düzeydeki ekonomik gelişmelerin gerçekleşebilmesi (Sungur, 2015) için bir tür "girişimci" olma-

sı gerekmektedir. Ayrıca, üniversitelere girişimci olmaları için gerekli araç ve olanaklar sağlanarak toplumda olumlu sosyal ve ekonomik etkiler göstermeleri için yönergeler hazırlanması (Fernández-Nogueira vd., 2018), araştırmacı-girişimci modelinin ve farklı modellerin birlikte kullanılması (Romero vd., 2021) gerektiği önerilmiştir.

### KAYNAKLAR

- Audretsch, D.B. (2014). From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society, *Jour. Technol Transf*, 39, 313-321.
- Ayçin, A. (2020). *Çok Kriterli Karar Verme: Bilgisayar Uygulamalı Çözümler*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon.
- Clark, B. R. (2004). Delineating the character of the entrepreneurial university. *Higher Education Policy*, 17(4), 355-370.
- Çelik, Fatih (2021). Bölgesel kalkınmada girişimci üniversite modeli: Limerick Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 70-86.
- Çicek, V. & Töremen, F. (2013). Girişimci ve yenilikçi üniversite olmanın sırrı: Üniversitelerin misyon, vizyon ve değerleri girişimcilik özelliklerini ne kadar tetiklemektedir? *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 16-27.
- Çiftçi, M. (2010). Girişimci üniversite ve üçüncü kuşak üniversiteler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 341-348.
- Dağlar, H. (2018). Üniversitelerin girişimciliğe bakışı: Devlet ve Vakıf üniversitelerinin stratejik planları üzerine bir inceleme, *Uluslararası Yönetim, Ekonomi ve Politika Kongresi 2018, Bildiriler Kitabı*, 28-29 Nisan, Bahar İstanbul, 47-55.
- Er, F. & Yıldız, E. (2018). Türkiye girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi 2016 ve 2017 sonuçlarının ORESTE ve faktör analizi ile incelenmesi. *Alphanumeric Journal*, 6(2), 293-310.
- Etzkowitz, H. (2013). Anatomy of the entrepreneurial university. *Social Science Information* 52(3), 486-511.
- Fernández-Nogueira, D., Arruti, A., Markuerkiaga, L., Sáenz, N. (2018). The entrepreneurial university: A selection of good practices. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(3).
- Gianiodis, P. T. & Meek, W. R. (2020). Entrepreneurial education for the entrepreneurial university: A stakeholder perspective. *The Journal of Technology Transfer* 45, 1167-1195.
- Karagöz, Ö. S., Kocakoç, İ. D. & Üçdoğru, Ş. (2020). Girişimcilik ve yenilikçilik faaliyetleri odağında Türkiye'deki üniversitelerin etkinlik analizi. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(4), 713-723.
- Karahan, M. & Peşmen, S. (2021). Some Universities Performance Evaluation of Entrepreneurship and Innovation in Turkey with Multiple Criteria Decision Making Methods. In: Durakbasa, N. M., Gençyılmaz, M. G. (eds) *Digital Conversion on the Way to Industry 4.0. ISPR 2020. Lecture Notes in Mechanical Engineering*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-62784-3\\_49](https://doi.org/10.1007/978-3-030-62784-3_49)
- Karahan, M. & Peşmen, S. (2020). İllerarası rekabet gücünün promethee GAIA yöntemiyle analizi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2020(49), 272-287
- Koyuncuoğlu, Ö., & Tekin, M. (2019). Türkiye'de girişimci ve yenilikçi üniversitelerin gömülü teoriye göre değerlendirilmesi ve bir model önerisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 16-31.
- Odabaşı, Y. (2006). Değişimin ve dönüşümün aracı olarak girişimci üniversite. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 87-104.
- Orhan, M. & Yalçın, İ. (2021). Türkiye'deki üniversitelerin girişimcilik ve yenilikçilik bakımından kıyaslanması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(5), 1217-1236.
- Ömürbek, N. & Karataş, T. (2018). Girişimci ve yenilikçi üniversitelerin performanslarının çok kriterli karar verme teknikleri ile değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 176-198.
- Özcan, D. & Çakır, H. (2016). Üniversite-toplum, devlet, piyasa/sermaye ilişkileri bağlamında üniversite özerkliği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 31-40.
- Özer, Y. E. (2011). Girişimci üniversite modeli ve Türkiye. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 85-100.
- Romero, E. C., Ferreira, J. J. M., Fernandes, C. I. (2021). The multiple faces of the entrepreneurial university: A review of the prevailing theoretical approaches. *The Journal of Technology Transfer*, 46:1173-1195.
- Ruiz, S. M. d. A., Martens, C. D. P. & da Costa, P. R. (2020), Entrepreneurial university: An exploratory model for higher education. *Journal of Management Development*, 39(5), 705-722.
- Sakıncı, S. & Bursalıoğlu, S. A. (2012). A Global change in higher education: Entrepreneurial university model. *Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 92-99.
- Sam, C. & van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *High Education*, 68, 891-908.
- Selamzade, F. & Özdemir, Y. (2021). Girişimci ve yenilikçi üniversitelerin etkinliklerinin ölçülmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 323-338.
- Sungur, O. (2015). Üniversitelerin bölgesel kalkınmada değişen rolü ve girişimci üniversite kavramı. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(4), 35-61.
- TÜBİTAK (2021). Girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi. Erişim adresi <https://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-2021-girisimci-ve-yenilikci-universite-endeksi>.
- Yıldırım, B. F. & Yıldırım, S. K. (2020). Yenilikçi ve girişimci üniversite endeksi verilerinin 2012-2017 dönem aralığında ARAS-G yöntemi ile değerlendirilmesi. *Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi*, 9(2), 166-187

# Turist Rehberliği Programlarına Yerleşen Adayların Üniversite Sınavı Başarı İstatistikleri Üzerine Betimsel Bir Analiz (2021)

## A Descriptive Analysis on the University Exam Success Statistics of Applicants Placed in Tour Guiding Programmes (2021)

Nazım ÇOKIŞLER

### ÖZ

Bu araştırma 2021 Yükseköğretim Kurumları Sınavında (YKS) turist rehberliği programlarına yerleşen adayların başarı istatistiklerine ait YÖK Atlas verileri üzerine bir değerlendirme yapma amacındadır. Bu amaçla lisans ve önlisans birimlerine yerleşen adayların başarı istatistikleri tek bir durum olarak ele alınmış ve araştırma durum analizi yaklaşımlarından bütüncül tek durum deseninde yürütülmüştür. Çalışmada örnekleme gidilmeyerek, turist rehberliği eğitimi veren ve ilk yerleştirme sonuçlarına göre öğrenci alan 50 lisans ve 51 önlisans olmak üzere toplam 101 birim araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri YÖK Atlas veri tabanından doküman analizi tekniği ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Temel Yeterlilik Testi puanları açısından önlisans ve lisans birimlerine yerleşen adaylar arasında kayda değer bir fark olmadığı, adayların YKS başarılarının düşük ancak Türkiye ortalamasına yakın olduğu ve en başarılı öğrencilerin vakıf üniversitelerinin tam burslu birimlerini tercih ettiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Başarı istatistikleri, Turist rehberliği eğitimi, YÖK Atlas veri tabanı, Yükseköğretim kurumları sınavı

### ABSTRACT

The purpose of this study is to present an evaluation of the CoHE Atlas data on the success statistics of applicants who were placed in tour guiding programmes following the 2021 Examination for Higher Education Institutions (YKS). To that end, the success statistics of applicants placed in undergraduate and associate-degree programmes were treated as a single case; of the case analysis approaches, the holistic single-case study design was chosen to conduct the research. Instead of sampling, a total of 101 units, 50 undergraduate- and 51 associate-degree-level, that provide tour-guide training, and that received students according to the first placement results were included in the study. The data for the research were collected from the CoHE Atlas database through document analysis, and were analysed using the descriptive analysis methods. The study has revealed that no considerable disparity occurred between the applicants who were placed in associate-degree programmes and those placed in undergraduate programmes in terms of the Basic Proficiency Test scores, that the applicants' level of success at YKS was low but close to Turkey's nationwide average, and that the most successful students preferred units of foundation universities with full scholarship.

**Keywords:** CoHE Atlas database, Examination for higher education institutions, Success statistics, Tour-guide training

Çokışler N., (2022). Turist rehberliği programlarına yerleşen adayların üniversite sınavı başarı istatistikleri üzerine betimsel bir analiz (2021). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 12(3), 621-632. <https://doi.org/10.5961/highereducsci.1160473>

Nazım Çokışler (✉)

ORCID ID: 0000-0003-3273-7472

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü, İzmir, Türkiye  
*Izmir Katip Celebi University, Faculty of Tourism, Department of Tourism Guidance, Izmir, Turkey*  
cokisler@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received : 10.08.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 14.12.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.



## GİRİŞ

Yükseköğretim tüm dünyada 1950'lerden itibaren büyük bir değişim ve nicel artış içerisine girmiş, II. Dünya Savaşı sonrasında nitelikli işgücüne duyulan ihtiyacın artması ve yükseköğretimin bir ayrıcalık değil, gereklilik olarak görülmeye başlanmasına paralel olarak kitlesel bir hâl almıştır. Yükseköğretimin kitleselleşme süreci, 1970'lerden itibaren üniversitelerin toplumdaki ayrıcalıklı konumu kaybederek "kamu yararı yerine toplumsal yaşamın ekonomikleştirilmesi" ekseninde faaliyet göstermeye başlamasına ve ticari bir karakter kazanmasına neden olmuştur (Dinçer, Kaderoğlu-Bulut ve Çomu, 2021, s. 195-196). Türkiye'nin yükseköğretim politikaları da küresel eğilimlere benzer bir seyir izlemiş, 1950'lerden itibaren hızlı bir genişleme süreci yaşanmış ve 1971-1978, 1992 ve 2006-2008 olmak üzere üç dönemde üniversite sayısından büyük artışlar görülmüştür. Bu sürecin bir sonucu olarak 1990'lardan itibaren hızı artan oranda yeni üniversiteler açılmıştır.

Yükseköğretim bir yandan kitlesel hâl alırken, diğer yandan gelişen teknoloji ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçlarla birlikte *uzaktan öğretim, ikinci öğretim, açık öğretim* gibi yeni türlerle gelişmiş ve değişmiştir. Türkiye'nin yükseköğretim sistemi de bu genel hatlara uygun olarak, özellikle son 30 yıldır hızlı bir değişim içindedir. Üniversite sayısındaki artış, çok sayıda farklı sorunun yanında kontenjan ve öğrenci kalitesi sorunlarını da beraberinde getirmiş, bu sorunlar tüm programlarda olduğu gibi turizm bölüm ve programlarında da hissedilmeye başlanmış (Tütüncü, 2022), "kontenjan fazlalığı, turizm fakültelerinin özellikle tercih edilmesinin önünü kesmiş ve turizm fakülteleri diğer fakülteleri kazanamayan öğrencilerin alternatifleri hâline gelmeye başlamıştır" (Keleş, 2018, s. 12).

Türkiye'de turist rehberliği eğitimi de bu süreçten etkilenmiş ve 1990'da mevcut 29 üniversitenin birinde önlisans seviyesinde ve toplam 40 kontenjanla başlamış olan üniversite düzeyindeki rehberlik eğitimi, zaman içinde hızlı bir nicel artış göstermiş ve çeşitlenmiştir. Günümüzde rehberlik eğitimi; farklı üniversite ve kurum türlerinde, farklı öğretim seviyelerinde, farklı öğretim türlerinde ve farklı dillerde verilmektedir.

Nicel ve nitel bu hızlı değişimi mümkün kılan değişimlerden biri olan dijitalleşme sayesinde yeni veri tabanları ortaya çıkmış ve araştırmacıların kullanımına açılmıştır. Bu veri tabanlarından biri Türkiye'de üniversite sınavına giren öğrencilere dair çeşitli istatistik bilgileri sunan YÖK Atlas veri tabanıdır. YÖK Atlas'ın üniversite sınavına giren öğrenciler hakkında detaylı verileri sunmaya başlaması ile birlikte, öğrencilerin başarı ve tercih istatistiklerini ortaya koymayı hedefleyen araştırmalar alanyazında görülmeye başlamıştır. Siyaset ve kamu yönetimi (Kiriş ve Gül, 2017), tarih (Aktaş ve Aktaş, 2018), İngilizce öğretmenliği (Asmalı, 2020), coğrafya öğretmenliği (Yılmaz ve Çiftçi, 2021), gastronomi ve mutfak sanatları bölümleri (Şimşek, Solmaz ve Güleç, 2020), turizm lisans bölümlerinin kontenjanları (Tütüncü, 2022) ve turizm fakültelerine yerleşen öğrencilerin başarı durumları (Keleş, 2018) aynı veri tabanı kullanılarak incelenmiştir. Turist rehberliği eğitimi yönelik bir araştırma ise tespit edilememiştir. Mevcut araştırma bu boşluğu doldurarak, turist rehberliği eğitimi veren lisans ve önlisans programlarına yer-

leşen öğrencilerin başarı profillerini ortaya koymayı ve farklı eğitim seviyelerini birbirleri ile kıyaslamayı amaçlamaktadır. Bu yüzden "Önlisans ve lisans seviyesinde turist rehberliği eğitimi veren programlara 2021 yılında yerleşen öğrencilerin TYT ve YDT başarı istatistiklerinin dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap üretebilmek amaçlanmış ve aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

2021 Tercih Kılavuzunda önlisans ve lisans seviyesinde rehberlik eğitimi veren birimlerin; Üniversite Türü, Öğretim Süresi, Kurum Türü, Öğretim Türü, Ücret Durumu ve Eğitim Dili dağılımları nasıldır?

Önlisans ve lisans programlarına yerleşen adayların TYT Türkçe, Matematik, Sosyal ve Fen testlerine ait ortalamaları ile Başarı Puanı ve Başarı Sırası istatistiklerinin birimlere göre dağılımı nasıldır?

Önlisans bölümlerine yerleşen adayların TYT Yerleşme Puanı ve Yerleşme Sırası istatistiklerinin birimlere göre dağılımı nasıldır?

Lisans bölümlerine yerleşen adayların YDT net ortalamaları ile Yerleşme Puanı ve Yerleşme Sırası istatistiklerinin birimlere göre dağılımı nasıldır?

Bu soruların cevabı iki açıdan alana katkı sağlayacaktır. İlk olarak önlisans ve lisans birimlerine yerleşen öğrenciler arasındaki akademik başarı farkı ortaya konabilecek, ikinci olarak üniversite sınavından daha yüksek puan alan öğrencilerin hangi birimleri tercih ettiği görülebilecek, böylelikle, turist rehberliği eğitiminin mevcut durumu hakkında somut verilere dayalı bir tespit bulunmak mümkün hâle gelecektir. Turist rehberliği eğitimi hakkında alanyazında tartışılan sorunların tespiti ve çözümü için öncelikle, mevcut durumun analiz edilmesi gereklidir. Söz konusu eğitimin; kaç birimde, hangi seviyelerde, hangi akademik başarı düzeyindeki kaç öğrenciye yönelik olarak yürütüldüğünün bilinmesi, alanyazında tartışılacak sorunların asıl nedenlerini anlamaya yardımcı olabilecektir. Araştırmanın sonuçları, YÖK'ün her ile üniversite açma politikasının öğrencilerin başarı oranlarına etkisini turist rehberliği bölümleri özelinde ortaya koyma potansiyeline sahiptir. Diğer bölümleri de kapsayacak araştırmalarla, yükseköğretim arzını artırma politikasının sonuçları daha net değerlendirilebilir. Turist rehberliği bölümlerini tercih eden öğrencilerin akademik seviyeleri hakkında bilgi sahibi olmak, güncel hâle getirilmesi gereği vurgulanan müfredatların şekillendirilmesi sürecinde de bölümler için yol gösterici olabilecektir.

Araştırmanın bir diğer katkısı, iki ve dört yıllık programlara yerleşen öğrencilerin TYT sonuçlarının birbirleri ile kıyaslanmasına dayalı bir yaklaşımın ilk defa benimsenmesi ve bu amaca uygun bir yöntemin kullanılmasıdır. Çalışmada kullanılan yöntem, turist rehberliği bölümlerine benzer şekilde hem önlisans hem de lisans eğitimi sunan (örn. Bankacılık ve Sigortacılık, Bitki Koruma, Biyokimya, Çocuk Gelişimi, Gıda Teknolojisi, Grafik Tasarım, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, İlahiyat, İnsan Kaynakları Yönetimi, İslami İlimler, İş Sağlığı ve Güvenliği, Maliye, Medya ve İletişim, Moda Tasarımı, Pazarlama, Reklamcılık, Sosyal Hizmetler, Tapu ve Kadastro, Tarla Bitkileri, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Yerel Yönetimler) çeşitli programlara uygulanabilir.

Böylece iki ve dört yıllık okulları kazanan öğrenciler arasındaki başarı farkları daha net ortaya konabilir.

### **Türkiye’de Turist Rehberliği Eğitimi**

Türkiye’de turist rehberliği mesleğine yönelik ilk iki yasal düzenleme 1890 ve 1925 yıllarına uzanmaktadır. 2012’de çıkarılan 6326 Sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu ile rehberlik mesleği yasal güvenceye kavuşturulmuş ve turist rehberi olabilmek için: a) Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, b) 18 yaşını doldurmuş olmak, c) Üniversitelerin turist rehberliği bölümlerinin önlisans, lisans veya yüksek lisans programlarından birini ya da meslek birlikleri tarafından düzenlenen sertifikalı programını başarıyla tamamlamak, d) Bir yabancı dili iyi şekilde bildiğini ispat edecek bir belgeye sahip olmak, e) Uygulama gezisine katılmak ve gezi sonunda yapılacak sınavda başarılı olmak şartları getirilmiştir (Turist Rehberliği Meslek Kanunu, Md.2).

Önlisans seviyesinde ilk rehberlik programları 1990’lı yılların başında; ilk lisans bölümleri yükseköğretim bünyesinde 1998’de ve turizm fakültelerinde 2009’da; ilk yüksek lisans programı 2015’te ve doktora programı 2021’de açılmıştır (Çokışler, 2022).

### **YKS Hakkında Genel Bilgiler**

Türkiye’de üniversite sınav sisteminin mevcut adı Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)’dir. YKS; Temel Yeterlilik Testi (TYT), Alan Yeterlilik Testi (AYT) ve Yabancı Dil Testi (YDT) olmak üzere üç farklı testten oluşmaktadır. Önlisans ve özel yetenek gerektiren programlara yerleşmek için TYT, lisans bölümlerine girmek için AYT ve dil puanıyla öğrenci kabul eden lisans bölümleri için YDT puanları esas alınmaktadır. TYT sınavında; 40 Türkçe, 40 Matematik, 20 Sosyal Bilimler ve 20 Fen Bilimleri sorusu bulunur. Türkçe ve Matematik soruları %33, Fen ve Sosyal Bilimler soruları %17 ağırlığa sahiptir. (ÖSYM, 2022, s. 47-48).

Önlisans programlarına yerleşmek için TYT puanı esas alınırken lisans programlarına yerleşebilmek için AYT puanı esas alınmaktadır. TYT’den alınan puan AYT puanına % 40 oranında etki eder. AYT; 40 Türkçe, 40 Matematik, 40 Sosyal ve 40 Fen Bilimleri olmak üzere 160 sorudan oluşur ve ağırlıklarına göre; *sayısal, sözel ve eşit ağırlık* olmak üzere üç puan türü hesaplanır. Dil puanıyla öğrenci alan bölümleri tercih edebilmek için ise Almanca, Arapça, Fransızca, İngilizce ve Rusça dillerinin birinden 80 soruluk YDT’ye girmek ve bu sınavdan alınacak Dil puanına sahip olmak gerekmektedir.

Girilen sınavlardan elde edilen net sayısına bağlı olarak bir ham puan ortaya çıkar ve bu ham puana Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) ile varsa ek puanlar eklenerek öğrencilerin *yerleşme puanı* hesaplanır. Adayların hangi tercihlerine yerleşecekleri bu puan üzerinden belirlenir. Lisans bölümlerine yerleşen adayların OBP ve ek puanları AYT (ya da YDT) sınavı sonuçlarına, önlisans programlarına yerleşen adayların ise TYT puanlarına eklenmektedir. İki yıllık Turist Rehberliği programları TYT puanına, dört yıllık Turizm Rehberliği bölümleri YDT puanına ve dört yıllık Seyahat İşletmeciliği ve Turist Rehberliği (SİTR) bölümleri ise AYT eşit ağırlık puan türüne göre öğrenci kabul etmektedir.

### **YÖNTEM**

Bu araştırmada YÖK Atlas veri tabanının 2021-YKS sonuçla-

rına göre turist rehberliği eğitimi veren birimlere yerleşen adaylara ilişkin sunduğu veriler doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Tarama modelinde ve betimsel amaçlı olarak planlanan araştırmada, nitel paradigmaya bağlı *durum analizi* yaklaşımı benimsenmiş, araştırma *bütüncül tek durum deseni*nde yürütülmüştür. Bütüncül tek durum desenlerinde; bir birey, bir kurum, bir program, bir okul gibi tek bir analiz biriminin bütüncül olarak ele alınması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 290). Araştırmada, 2021 yılı YKS sonuçlarına göre turist rehberliği eğitimi veren önlisans ve lisans birimlerine yerleşen adaylara ait veriler bir *durum* olarak ele alınmış, verilerin bütüncül olarak analizi amaçlandığı için bu yaklaşım tercih edilmiştir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu araştırma, 2021-YKS sonuçlarına göre iki ve dört yıllık turist rehberliği programlarına yerleşen adayların başarı durumlarını analiz etmeyi ve farklı birim türlerine yerleşen öğrencilerin başarı istatistiklerini kendi içlerinde ve birbirleriyle kıyaslamayı amaçlamaktadır.

### **Çalışmanın Evren ve Örneklemi**

Araştırma, 2021-YKS sonuçlarına göre öğrenci kabul eden turist rehberliği bölümleri ile sınırlı tutulmuştur. İlk olarak iki ve dört yıllık okulların belirlenmesi amacıyla YÖK Atlas veri tabanında; lisans bölümleri için “Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği”, “Turizm Rehberliği (Fakülte)”, “Turizm Rehberliği (Yükseköğretim)” ve önlisans programları için “Turist Rehberliği” seçenekleri ile 1-15 Temmuz 2022 tarihleri arasında tarama yapılmıştır. Taramada ilk yerleştirme sonuçlarına göre öğrenci kabul eden 50 lisans ve 51 önlisans olmak üzere toplam 101 birim tespit edilmiş ve tümü analize dâhil edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Hazırlanması**

İkinci aşamada, lisans ve önlisans birimlerine ilişkin olarak; TYT Türkçe, Matematik, Sosyal, Fen alanlarına ait net ortalamaları, TYT başarı puanı ve sırası; ayrıca lisans birimlerinin YDT’ye ait net ortalamaları ile başarı puanı ve sırası verileri derlenmiştir. Bu verilere YÖK Atlas’ın lisans ve önlisans birimlerine ilişkin sunduğu “Yerleşen Son Kişinin Profili”, “Yerleşenlerin YKS Net Ortalamaları”, “Taban Puan ve Başarı Sırası İstatistikleri” sekmelerinden ve lisans birimleri için ayrıca “Yerleşenlerin YKS Puanları” ve “Yerleşenlerin YKS Başarı Sıraları” sekmelerinden ulaşılmıştır. Derlenen veriler; *Genel Bilgiler, TYT İstatistikleri ve Yerleşme İstatistikleri* olmak üzere üç ana bölümden oluşan tek bir tabloda sunulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1’in birinci bölümünde birimlerin; *Üniversite Türü* (Devlet/Vakıf), *Öğretim Süresi* (2-4 yıl), *Kurum Türü* (MYO, YO, Fakülte), *Öğretim Türü* (Örgün, İkinci Öğretim, Uzaktan), *Ücret Durumu* (Ücretsiz, Ücretli, %25 Burslu, %50 Burslu, Tam Burslu) ve *Eğitim Diline* (Türkçe, İngilizce) yönelik bulgular sunulmuştur. Böylelikle, hem farklı seviyelerde eğitim veren birimler birbirleri ile kıyaslanabilmiş, hem de Türkiye’deki turist rehberliği eğitiminin nicel yapısı ortaya konabilmiştir.

Tablonun *TYT İstatistikleri* başlıklı ikinci bölümünde adayların TYT’de Türkçe, Matematik, Sosyal ve Fen alanlarında yap-

tıkları net ortalamaları ile TYT'ye ait *Başarı Puanı* ve *Başarı Sırası* yer almaktadır. YÖK Atlas'ın lisans ve önlisans birimleri için sunduğu TYT puanı ve sırası istatistikleri iki açıdan farklılık göstermektedir. İlk olarak lisans birimleri için puan ve sıra verileri yerleşenler arasında en düşük<sup>1</sup> ve ayrıca yerleşen tüm adayların ortalaması olarak iki farklı şekilde verilirken, önlisans birimleri için ortalama değer verilmeden sadece yerleşen son kişinin puan ve sırası verilmektedir. Kıyaslama yapabilmek için her iki birimin en düşük puan ve sıra verisi kullanılmıştır. İkinci farklılık, TYT'ye yönelik olarak lisans birimlerine ait *Başarı Puanı* ve *Başarı Sırası* istatistikleri verilirken, önlisans birimleri için sadece *Yerleşme Puanı* ve *Yerleşme Sırası* istatistiklerinin verilmesidir. Bu durum, iki yıllık programlara yerleşenlere ait TYT verilerine OBP ve ek puan katsayıları da dâhil edilmişken, lisans birimlerine ait TYT *Başarı Puanı* ve *Başarı Sırası* istatistiklerine OBP ve ek puan dâhil edilmediği anlamına gelmektedir. Lisans birimlerine yerleşen adayların OBP ve ek puanı YDT'ye (veya AYT'ye) eklenmektedir. Bu nedenle, önlisans ve lisans programlarını kazanan adayların TYT puan ve sıra durumlarını birbirleri ile kıyaslayabilmek için farklı işlem görmüş verilerin uyumlaştırılması gerekmiş ve önlisans birimlerine ait *Başarı Puanı* ve *Başarı Sırası* verileri araştırmacı tarafından hesaplanarak TYT başarı durumlarına OBP ve katsayı eklenmesinden kaynaklanan farklar ortadan kaldırılmıştır. Önlisans birimlerine yerleşen adayların TYT yerleşme puanı hesaplanırken, ortaöğretim diploma notu 5 ile çarpılarak öğrencinin OBP'si bulunmakta ve puan 0,12<sup>2</sup> katsayı ile çarpılarak ham TYT puanına eklenmektedir. İki ve dört yıllık okullar arasındaki OBP farkını ortadan kaldırabilmek için bu işlemin tersine çevrilmesi gereklidir. Bu amaçla, YÖK Atlas'ta "Yerleşen Son Kişinin Profili" sekmesinden ilgili birimlere son sırada yerleşen adaya ait OBP'ye ulaşılmış, bu puanın 0,12 katsayısı ile çarpılmasıyla elde edilen rakam TYT yerleşme puanından çıkarılarak, her önlisans birimine son sırada yerleşen adaya ait TYT Başarı Puanı hesaplanmıştır.

Bir sonraki aşamada, iki ve dört yıllık turist rehberliği programlarını kazanan adayların TYT'ye giren tüm adaylar içindeki başarı sıralarını ortaya koymak için, TYT Başarı Puanlarından yola çıkılarak *TYT Başarı Sırası* hesaplanmıştır. Bu amaçla, 2021-YKS Sınav Puanlarının Yıgınsal Dağılımı Tablosundan (ÖSYM, 2021b) yararlanılmıştır. Söz konusu tabloda, sınava giren tüm adayların başarı sıralamaları yirmili puan grupları hâlinde verilmekte ve her puan aralığına kaç adayın düştüğü gösterilmektedir. Bu verilerden yola çıkarak her gruptaki aday sayısının aritmetik bir dağılım gösterdiği varsayılmış ve puan gruplarına düşen aday sayısının yirmiyeye bölünmesi ile her tam puana karşılık gelen başarı sırası hesaplanmıştır. Bu nedenle tabloda, aynı puana sahip önlisans birimlerinin başarı sırası da aynıdır. Böylece, hem lisans hem de önlisans birimlerini kazanan adaylara ait

aynı TYT verileri üzerinden, farklı birimleri hem kendi içinde hem de birbirleri ile kıyaslayabilecek verilere ulaşılmıştır.

Lisans birimlerine ait başarı sırası ile kıyaslandığında, önlisans birimleri için hesaplanan başarı sıraları kimi puanlarda farklılık göstermektedir. Örneğin, 167 TYT puanına sahip olan *Ege Üniversitesi Turizm Fakültesi* birimine ait YÖK Atlas'ın verdiği başarı sırası 1.317.927 iken, aynı puana sahip *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van MYO* ve *Bursa Uludağ Üniversitesi İznik MYO* birimlerinin başarı sırası 1.346.268 olarak hesaplanmıştır. Aradaki yaklaşık otuz binlik farkın nedeni başarı sıralarının doğrusal olarak artmamasıdır. Yani, önlisans birimleri için hesaplanan başarı sıraları, 30 bine varan oranlarda salınım gösterebilmektedir. Sınavı geçerli sayılan 2.393.283 kişi olduğu göz önüne alınarak bu rakam kabul edilebilir bir hata payı olarak değerlendirilmiştir.

Tablonun üçüncü ve son bölümünde ise önlisans birimlerine yerleşen adayların YÖK Atlas'tan elde edilen TYT yerleşme puanı ve sırası ile lisans birimlerine yerleşen adayların YDT ve AYT yerleşme puanı ve sırasına ilişkin bulgular sunulmuştur. TYT yerleşme puanı ve yerleşme sırası önlisans birimlerine yerleşen son adaya ait puan ve sırayı, yani, önlisans birimlerinin öğrenci alımını kapattığı taban puan ve taban sırasını göstermektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi önlisans programlarına yerleşecek adayların yerleşme puanı TYT sonuçları üzerinden hesaplanmaktadır. Bu nedenle lisans programlarına yerleşecek adayların girecekleri ikinci aşama sınav olan YDT'ye (ya da AYT) eklenen OBP ve katsayılar, önlisans birimlerine yerleşecek adaylar için TYT sonuçlarına eklenmektedir. Bu nedenle, Tablo 1'in üçüncü bölümünde yer alan önlisans birimlerine ait *Yerleşme Puanı* ve *Yerleşme Sırası* rakamlarına, adayların OBP ve 0,12 katsayıları da dâhildir. Aynı nedenle, tablonun bu bölümünde lisans birimlerinin *Yerleşme Puanı* ve *Yerleşme Sırası* YDT ve AYT üzerinden verilmiştir, dolayısıyla bu puan ve sıralamalara OBP ve katsayılar dâhildir. YDT türünden puanların hesaplanmasında esas alınan YDT'ye ait net ortalamaları da bu bölümde sunulmuştur.

### Verilerin Analizi

Mevcut durumu ortaya koymayı hedeflediği için veriler betimsel analiz ile çözümlenmiş, bunun için tepe değer (mod), frekans ve aritmetik ortalama teknikleri kullanılmıştır.

## BULGULAR

### Genel Bilgiler

Tablo 1'e göre, 2021-YKS ilk yerleştirme sonuçlarına göre öğrenci kabul eden 50 lisans ve 51 önlisans olmak üzere toplam 101 farklı birim bulunmaktadır. Birimlerin 70'i devlet, 31'i vakıf üniversiteleri bünyesinde; 10'u YO, 51'i MYO ve 40'ı fakülte

1 YÖK Atlas'ta lisans birimlerine ait TYT puanları verilirken ilgili birime en son sırada yerleşen adayın değil, yerleşen adaylar arasındaki en düşük TYT puanı ve başarı sırası verilmektedir. Yani YDT puanı esas alınarak bir lisans birimine en son yerleşen kişi YDT puanı bakımından en son sırada olsa da, TYT puanı bakımından en son sırada olmayabilir. Bu doğrultuda Tablo 1'de bir lisans birimi için verilen en düşük YDT puanı ve başarı sırası, aynı satırdaki TYT puanı ve başarı sırasındaki adaya ait olmak zorunda değildir.

2 Mesleki ortaöğretim kurumlarından mezun olan adayların yerleşme puanlarına eklenen 0,06 katsayılı ek puanlar (ÖSYM, 2022: 52) analize dâhil edilmemiştir.

Tablo 1: Turist Rehberliği Birimlerine Yerleşenlerin Başarı İstatistikleri (2021)

Birim Adı	Genel Bilgiler				TYT İstatistikleri							Yerleşme İstatistikleri						
	Üni. Türü	Öğretim Süresi (Yıl)	Kurum Türü	Öğretim Türü	Ücret Durumu	Eğitim Dili	Türkçe (40)	Mat. (40)	Sosyal (20)	Fen (20)	Başarı Puanı	Başarı Sırası	Yerleşme Puanı	Yerleşme Sırası	Dil (80)	Yerleşme Puanı	Yerleşme Sırası	
İstanbul Ayyansaray Ü. Plato MYO	Vakıf	2	MYO	Uzaktan	Tam Burslu	Türkçe	30,5	21,8	15,7	6,3	319	117.505	378	100.471				
Kapadokya Ü. Kapadokya MYO	Vakıf	2	MYO	Uzaktan	Tam Burslu	Türkçe	27,8	15,8	12,5	4,8	286	209.189	335	205.990				
İstanbul Aydın Ü. Anadolu Bil MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	İngilizce	İngilizce	26,4	8,5	12,1	1,5	252	373.337	294	394.582				
Marmara Ü. Sosyal Bilimler MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	27,3	8,4	12,7	2,5	247	406.342	287	435.872				
İstanbul Arel Ü. MYO	Vakıf	2	MYO	İÖ	Tam Burslu	Türkçe	28,1	5,1	14,8	1,3	238	471.351	288	431.090				
Kapadokya Ü. Kapadokya MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	Tam Burslu	Türkçe	26,9	8,2	9,8	3,6	234	508.955	281	483.472				
İstanbul Ayyansaray Ü. Plato MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	Tam Burslu	Türkçe	24,3	3,8	11,9	1,8	222	650.243	262	650.243				
İstanbul Gelişim Ü. Gelişim MYO	Vakıf	2	MYO	İÖ	Tam Burslu	Türkçe	23,9	5	12,6	1,4	215	704.004	260	671.399				
İstanbul Arel Ü. MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	Tam Burslu	Türkçe	25,3	5,9	8,4	2	213	729.378	264	634.738				
Niğantaşı Ü. Niğantaşı MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	Tam Burslu	Türkçe	25,3	3,6	11,1	1,7	208	792.813	259	683.520				
Antalya Akev Ü. MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	Tam Burslu	Türkçe	19,1	4	8,3	3,2	204	843.561	242	881.751	70	396	13.721	
Yaşar Ü. UBYO	Vakıf	4	YO	Örgün	Tam Burslu	İngilizce	18,8	4,4	10,9	5,3	202	861.964						
Muğla Sıtkı Koçman Ü. Ortaca MYO	Devlet	2	MYO	Uzaktan	Ücretli	Türkçe	24,4	5,5	11,4	1,8	201	881.622	256	716.975				
İstanbul Esenyurt Ü. MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	Tam Burslu	Türkçe	25,1	1,4	11	1,6	198	917.999	238	934.069				
Akdeniz Ü. Demre Hasan Ünal MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	21,2	2,3	8,7	1,6	196	941.689	231	1.017.898				
Yaşar Ü. UBYO	Vakıf	4	YO	Örgün	Ücretli	İngilizce	19,8	1	12,3	-0,3	195	943.425			17,8	234	66.825	
İstanbul Gelişim Ü. Gelişim MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	Tam Burslu	Türkçe	20,4	4,5	10,1	2	193	977.224	239	914.957				
Muğla Sıtkı Koçman Ü. Marmaris MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	22,3	2,5	9,9	1	193	977.224	237	939.454				
Niğantaşı Ü. UBYO	Vakıf	4	YO	Örgün	Tam Burslu	Türkçe	26,6	1,4	12	0,8	191	987.836						
Akdeniz Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	26,3	3,8	10,8	1,6	190	1.002.470						
İstanbul Ayyansaray Ü. Plato MYO	Vakıf	2	MYO	Uzaktan	%50 Burslu	Türkçe	22,2	4	10,6	0,8	185	1.071.984	222	1.131.348				
Çanakkale 18 Mart Ü. TF (SİTR*)	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	22,9	3,4	10,9	2	183	1.077.807				199*	587.479*	
Anadolu Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	24,7	3,2	10,2	2,1	180	1.128.011				64,1	356	25.369
Nevşehir Hacı Bektaş Ü. Ürgüp Turizm MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	21,3	2,5	10,6	0,9	179	1.147.752	226	1.073.030				
Kocaeli Ü. Kartepe Turizm MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	18,7	2,5	7,6	1,2	176	1.194.727	217	1.194.727				
Ankara Ü. Beypazarı MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	19,2	2,1	8,1	0,8	174	1.230.467	210	1.295.890				
Muğla Sıtkı Koçman Ü. Ortaca MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	19,3	1,6	8,5	1,3	171	1.280.096	216	1.205.747				
Pamukkale Ü. Denizli Sosyal Bilimler MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	18	1,7	6,7	1,8	170	1.296.639	217	1.202.806				
Ege Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	24,8	3,6	10,2	1,3	167	1.317.927						
Van Yüzüncü Yıl Ü. Van MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	18,7	2,5	9,4	1,4	167	1.346.268	215	1.228.411				
Bursa Uludağ Ü. İznik MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	18,6	1,6	8,3	0,9	167	1.346.268	210	1.295.669				
Selçuk Ü. Beyşehir Ali Akkanat TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	20,4	2,2	7,8	0,9	166	1.342.129						
Akdeniz Ü. Manavgat TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	23	3,1	9,6	1,5	165	1.353.565						
Bolu Abant İzzet Baysal Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	23,2	1,9	9,5	1,2	164	1.375.797						

Tablo 1: Devam

Birim Adı	Genel Bilgiler								TYT İstatistikleri						Yerleşme İstatistikleri			
	Ün. Türü	Öğretim Süresi (Yıl)	Kurum Türü	Öğretim Türü	Ücret Durumu	Eğitim Dili	Türkçe (40)	Mat. (40)	Sosyal (20)	Fen (20)	Başarı Puanı	Başarı Sırası	TYT		YDT			
													Yerleşme Puanı	Yerleşme Sırası	Dil (80)	Yerleşme Puanı	Yerleşme Sırası	
Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Ayrımcılık MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	17,9	1,4	8	0,4	164	1.395.897	207	1.332.669	-	211*	581.064*	
Ankara H. B. Veli Ü. TF (SİTR*)	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	22,7	2,4	9,5	0,6	163	1.377.946			19,1	206	70.752	
Çankırı Karatekin Ü. İlgaz TOYO	Devlet	4	YO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	18,2	2	6,9	1,2	163	1.378.930	203	1.403.689				
Neşehir Hacı Bektaş Ü. Ürgüp Turizm MYO	Devlet	2	MYO	İÖ	Ücretli	Türkçe	18,9	2,2	8,9	0,5	163	1.412.440						
İskenderun Teknik Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	21	2,1	8,1	1	162	1.395.669			28,7	247	61.929	
Aksaray Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	20	1,9	8,4	1,1	162	1.400.556			22,7	236	66.159	
Mersin Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	22,6	2,6	8,6	1	162	1.407.165			47,5	298	43.957	
Kıbrıs İlim Ü. Uyg. Bilimler MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	Tam Burslu	İngilizce	21	-0,5	5,3	4,5	162	1.428.983	209	1.303.853				
Muğla Sıtkı Koçman Ü. Marmaris Turizm MYO	Devlet	2	MYO	İÖ	Ücretli	Türkçe	17,5	2,6	8	0,5	161	1.445.526	212	1.267.725				
Niğantaşı Ü. UBYO	Vakıf	4	YO	Örgün	%50 Burslu	Türkçe	19,9	1,4	7,9	0,6	161	1.415.547			27,6	211	70.587	
Akdeniz Ü. Manavgat TF	Devlet	4	Fak.	İÖ	Ücretli	Türkçe	22,7	2,9	10,2	1,3	160	1.437.749			47,3	311	40.085	
İzmir Kâtip Çelebi Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	23,6	3,5	10,1	1,4	160	1.435.036			56,8	336	31.953	
Selçuk Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	22,9	2,2	8,5	1	160	1.438.716			37,7	275	51.629	
Ondokuz Mayıs Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	21,7	2,2	9,4	1	159	1.447.269			37,5	280	50.058	
İstanbul Gelişim Ü. İİSB Fak.	Vakıf	4	Fak.	Örgün	Tam Burslu	Türkçe	22,6	4,4	7,8	2,4	159	1.462.217			61,5	353	26.520	
Atatürk Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	20,9	1,9	7,8	0,8	158	1.472.276			28,2	245	62.732	
Kastamonu Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	19,5	1,6	7,9	0,8	157	1.487.879			20,7	206	70.744	
Karamanoğlu Mehmetbey Ü. UBYO	Devlet	4	YO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	19,9	2,2	8,2	0,9	157	1.493.749			17,8	224	69.650	
Aydın Adnan Menderes Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	23,5	3,4	9,6	1,4	157	1.495.485			53,2	325	35.490	
Antalya Akev Ü. MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	%50 Burslu	Türkçe	11,8	1	5,9	1,5	157	1.511.698	204	1.383.941				
Aydın Adnan Menderes Ü. TF	Devlet	4	Fak.	İÖ	Ücretli	Türkçe	22,6	2,1	8,1	0,9	156	1.516.185			44,7	300	43.275	
Batman Ü. TİOYO	Devlet	4	YO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	19,4	0,8	7,4	0,4	156	1.509.494			21,5	220	70.131	
Neşehir Hacı Bektaş Veli Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	22,8	2,3	9,3	0,8	156	1.506.266			37,4	273	52.462	
Mardin Artuklu Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	18,5	1,7	6,5	0,8	155	1.526.706			23,7	231	67.863	
Yaşar Ü. UBYO	Vakıf	4	YO	Örgün	%50 Burslu	İngilizce	18,2	1,6	7	0,9	155	1.520.189			33,9	211	70.587	
Afyon Kocatepe Ü. TF	Devlet	4	Fak.	İÖ	Ücretli	Türkçe	19,3	2,4	7,6	0,9	155	1.531.133			23,2	232	67.441	
İsparta Uygulamalı Bilimler Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	20,4	2	8,6	0,9	154	1.539.332			37	274	51.996	
Muğla Sıtkı Koçman Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	21	3,5	8,4	1,4	154	1.540.969			50,5	314	39.134	
Gümüşhane Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	19,1	1,6	8,1	0,6	154	1.541.345			20,6	217	70.382	
Afyon Kocatepe Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	21,4	2,4	7,9	1,1	154	1.545.785			33,2	261	56.548	
Sakarya Uygulamalı Bilimler Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	21,5	2	9,2	1,2	154	1.547.805			41,2	280	50.062	
Niğantaşı Ü. Niğantaşı MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	%50 Burslu	Türkçe	13,8	1,9	5,1	0,7	154	1.561.327	188	1.595.093				
İstanbul Arel Ü. MYO	Vakıf	2	MYO	İÖ	%50 Burslu	Türkçe	14,8	0,8	9,9	0,3	154	1.561.327	193	1.549.947				

Tablo 1: Devam

Birim Adı	Genel Bilgiler						TYT İstatistikleri						Yerleşme İstatistikleri				
	Üni. Türü	Öğretim Süresi (Yıl)	Kurum Türü	Öğretim Türü	Ücret Durumu	Eğitim Dili	Türkçe (40)	Mat. (40)	Sosyal (20)	Fen (20)	Başarı Puanı	Başarı Sırası	Yerleşme Puanı	Yerleşme Sırası	Dil (80)	Yerleşme Puanı	Yerleşme Sırası
Harran Ü. TOİYO	Devlet	4	YO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	21,4	1,8	7,9	0,3	153	1.571.223		24,1	223	69.801	
İstanbul Arel Ü. MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	%50 Burslu	Türkçe	13,9	1,5	7,1	0,4	153	1.436.967	201	1.436.967			
Kütahya Dumlupınar Ü. Çavdarhisar MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	11,9	0,3	6,4	1,1	153	1.577.870	193	1.547.961			
İstanbul Ayyansaray Ü. Plato MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	%50 Burslu	Türkçe	17,3	1,6	8,5	0,8	153	1.577.870	189	1.586.834			
Kırklareli Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	20	1,7	8	1,2	152	1.577.569		34,2	260	56.879	
Karabük Ü. Safranbolu TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	21,3	1,7	8,1	0,7	152	1.580.119		28,8	241	64.113	
Selçuk Ü. Akşehir MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	18,6	1,3	8,2	0,9	152	1.594.413	192	1.551.697			
Kütahya Dumlupınar Ü. Sosyal Bilimler MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	14,9	2,2	6,7	0,9	152	1.594.413	191	1.570.670			
Sakarya Uygulamalı Bilimler Ü. TF	Devlet	4	Fak.	İÖ	Ücretli	Türkçe	20,9	2,2	8,3	0,9	152	1.587.143		30,4	251	60.387	
Adıyaman Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	19,6	1	7,4	0,9	151	1.592.308		21,4	213	70.536	
İstanbul Gelişim Ü. İİSB Fak.	Vakıf	4	Fak.	Örgün	%50 Burslu	Türkçe	16,8	1,9	7,1	0,5	151	1.598.081		30,3	212	70.558	
Sinop Ü. TIOYO	Devlet	4	YO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	20,5	1,9	8,2	0,8	151	1.599.587		24	233	67.185	
Necmettin Erbakan Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	21,6	2,3	8,8	1,3	151	1.602.752		27,9	253	59.441	
Bilecik Şeyh Edebali Ü. UBF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	20,1	1,4	8,2	0,8	151	1.603.479		27,7	239	64.955	
Zonguldak Bülent Ecevit Ü. Ereğli TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	20,8	2	8,5	0,8	150	1.616.642		27	242	63.844	
Pamukkale Ü. TF	Devlet	4	Fak.	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	24,2	2,7	9,5	0,8	150	1.623.210		47,2	308	40.819	
Bingöl Ü. Bingöl Sosyal Bilimler MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	16,5	2,2	8,4	1,3	150	1.627.499	184	1.611.129			
Karabük Ü. Safranbolu Şefik Yılmaz Dizdar MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	15,7	2	8,5	0,8	150	1.627.499	184	1.611.496			
Selçuk Ü. Silişk Taşucu MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	15,2	1,3	6,7	0,5	150	1.627.499	183	1.612.747			
Balkesir Ü. TF	Devlet	4	Fak.	İÖ	Ücretli	Türkçe	21,7	2,7	8,8	1,3	150	1.610.492		36,7	276	51.241	
Malatya T. Özal Ü. Kale Turizm ve Otel İşl. MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	13,6	3,7	5,1	0,7	149	1.642.813	193	1.492.383			
Burdur M. Akif Ersoy Ü. Yeşilova İ. Akın MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	18,3	1,4	8,6	0,4	149	1.642.813	183	1.612.924			
Kapadokya Ü. Kapadokya MYO	Vakıf	2	MYO	Uzaktan	%25 Burslu	Türkçe	19,1	2,7	9,4	0,9	143	1.734.697	182	1.615.545			
İstanbul Gelişim Ü. Gelişim MYO	Vakıf	2	MYO	İÖ	%50 Burslu	Türkçe	6,3	7	3,8	0	140	1.780.639	176	1.621.637			
İstanbul Aydın Ü. A. Bil MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	%50 Burslu	İngilizce	16,6	0,9	6,9	0,3	138	1.811.267	176	1.621.828			
Harran Ü. Halfeti MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	14,7	0,8	7,3	0,7	135	1.857.209	172	1.625.340			
Selçuk Ü. Beyşehir Ali Akkanat MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	16,6	1,7	7,5	0,5	133	1.887.837	179	1.618.131			
Kapadokya Ü. Kapadokya MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	%50 Burslu	Türkçe	14,5	1,8	7,1	0,4	133	1.887.837	175	1.622.308			
İsparta Uyg Bilimler Ü. Yalvaç MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	15,5	1,9	7,2	1,1	133	1.887.837	172	1.625.600			
Erzincan B. Yıldırım Ü. Turizm ve Otelcilik MYO	Devlet	2	MYO	Örgün	Ücretsiz	Türkçe	14,9	0,2	7,8	0,4	129	1.949.093	174	1.623.662			
İstanbul Gelişim Ü. Gelişim MYO	Vakıf	2	MYO	Örgün	%50 Burslu	Türkçe	16,3	1,3	6,9	0,3	126	1.995.035	175	1.622.406			
Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Ayvacık MYO	Devlet	2	MYO	İÖ	Ücretli	Türkçe	13,1	1,7	5,1	1	126	1.995.035	178	1.620.010			

**Kaynak:** YÖK Atlas 2021 verilerinden derlenmiştir. \* AYT-Eşit Ağırlık puan türünü ve sıralamasını göstermektedir. Ü. = Üniversitesi; İÖ = İkinci Öğretim; TF = Turizm Fakültesi; YO = Yüksekokul; Üni. = Üniversite; Fak. = Fakülte; Mat. = Matematik; MYO = Meslek Yüksekokulu; SİTR = Seyahat İşletmeciliği ve Turist Rehberliği; UBYO = Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu; TOYO = Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu; TİOYO = Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu; İİSBF = İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi.

türündedir. 5'i uzaktan, 12'si ikinci öğretim ve 84'ü örgün eğitim vermektedir. Ücret durumu açısından, 1'i %25 Burslu, 13'ü %50 Burslu, 16'sı Tam Burslu, 61'i ücretsiz ve 10'u tam ücretli eğitim vermektedir. Tam ücretli eğitim veren 10 birimin 8'i devlet üniversitelerine bağlı ikinci öğretim, 1'i devlet üniversitesine bağlı uzaktan ve 1'i vakıf üniversitesine bağlı ücretli programdır. 10 farklı vakıf üniversitesine bağlı toplam 31 birimden sadece 1'i %100 ücretli program sunmakta, diğerleri %25, %50 ve %100 oranlarında burs vererek ücret indirimi uygularken, 6 birim İngilizce, diğerleri Türkçe eğitim vermektedir.

Tablodaki verilerden, turist rehberliği eğitiminin nicel yapısı hakkında şu bulgulara ulaşılabilmektedir. 2021-YKS sonuçlarına göre Türkiye'de; lisans seviyesinde 34 farklı il, 39 farklı üniversite, 41 farklı fakülte ve yüksekokul, 46 farklı program (birinci-ikinci öğretim); önlisans seviyesinde ise 19 farklı il, 27 farklı üniversite, 32 farklı MYO'ya ait 40 farklı program (birinci-ikinci-uzaktan öğretim) olmak üzere toplam 44 farklı ilde, 57 farklı üniversitede, 86 farklı programda (birinci-ikinci-uzaktan öğretim) turist rehberliği eğitimi verilmektedir. 11 farklı üniversite hem lisans hem de önlisans seviyesinde rehberlik eğitimi sunarken, 2 üniversitede (*Çanakkale On Sekiz Mart* ve *Ankara Hacı Bayram Veli*) sunulan program *Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği (SİTR)* adını taşımaktadır.

### TYT İstatistikleri

Adayların TYT başarısında en yüksek ortalamalar sırasıyla Türkçe, Sosyal, Matematik ve Fen alanlarına aittir. 50 lisans birimi içinde en yüksek Türkçe net ortalamasında *Nişantaşı Ü. UBYO (Burslu)* birimi 26,6 ile ilk, *İstanbul Gelişim Ü. İİSBF (%50 Burslu)* 16,8 ile son sıradadır. Lisans birimlerine ait ortalama 21,4 iken, 24 birim bu ortalamanın üstünde, 26 birim altındadır. Önlisans birimleri arasında en yüksek Türkçe neti ortalaması 30,5 ile *İstanbul Ayvansaray Üniversitesi Plato MYO (Uzaktan ve Burslu)* birimine aitken, en düşüğü 6,3 ile *İstanbul Gelişim Üniversitesi Gelişim MYO (İkinci Öğretim ve %50 Burslu)* birimine aittir. Önlisans birimleri arasında Türkçe netlerinin öğretim şekline göre dağılımında; örgün öğretim birimlerinin ortalaması 19,3 iken, ikinci öğretim birimlerinin 17,5 ve tüm birimlerin genel ortalaması 19,1'dir. 51 birimin 22'si bu ortalamanın üstünde, 29'u altında Türkçe neti ile öğrenci almıştır. Bu rakamlara göre Türkçe neti ortalamasında lisans birimlerinin genel ortalaması (21,4) önlisans birimlerinden (19,3) az farkla öndedir. Önlisans birimlerinin yarından fazlasına yerleşen öğrenciler 40 soruluk Türkçe testinin yarısına doğru cevap verememiştir.

Matematikte; lisans birimleri arasında *İstanbul Gelişim Ü. İİSBF (Burslu)* ve *Yaşar Ü. Uygulamalı Bilimler YO (İngilizce ve Burslu)* birimleri 4,4 ile en yüksek, *Batman Üniversitesi TİOYO* ise 0,8 ile en düşük ortalamaya sahiptir. Tüm birimler ortalaması 40 soruda 2,3'tür. 50 birimin 19'u bu ortalamanın üzerinde netle öğrenci kabul etmiştir. Bir matematik netinin bir Türkçe netine eşit olduğu göz önüne alındığında, matematik netlerinin ortalamasının oldukça düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Matematik, ayrıca, toplam soru sayısına oranla en az ortalama nete sahip alandır. Önlisans birimleri arasında matematik netlerinde, en yüksek net ortalaması 21,8 ile *İstanbul Ayvansaray Üniversitesi Plato MYO (Uzaktan ve Burslu)* birimine, en düşük ortalama -0,5

ile *Kıbrıs İlim Üniversitesi Uygulamalı Bilimler MYO (İngilizce ve Burslu)* birimine aittir. Tüm birimlerin net ortalaması 3,4'tür ve 51 birimin 16'sı ortalamanın üstünde, 35'i ortalamanın altındadır. Lisans bölümlerine yerleşenlerin ortalamaları (2,3) ile kıyaslandığında, önlisans birimlerine yerleşen adayların matematik netlerinin (3,4) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Lisans birimlerinin sosyal netlerine bakıldığında, *Yaşar Ü. Uygulamalı Bilimler YO (İngilizce ve Ücretli)* 12,3 ile en yüksek, *Mardin Artuklu Ü. Turizm Fakültesi* 6,5 ile en düşük net ortalamasına sahiptir. Tüm birimler ortalaması 8,7'dir ve 21 birim bu ortalamanın üstünde, 29 birim altındadır. TYT'de sosyal bilimler alanından 20 soru olduğu göz önüne alındığında, turist rehberliği lisans bölümlerine yerleşenler soruların yarından azını cevaplayabilmiştir. Önlisans birimlerinin sosyal netlerinde; 15,7 ortalama ile *İstanbul Ayvansaray Üniversitesi Plato MYO (Uzaktan ve Burslu)* birimi en yüksek; 3,8 ortalama ile *İstanbul Gelişim Üniversitesi Gelişim MYO İkinci Öğretim ve %50 Burslu* birimi en düşük ortalamaya sahiptir. Tüm önlisans birimlerinin ortalaması 8,7'dir ve 51 birimin 19'u ortalamanın üstünde, 32'si ortalamanın altındadır. 20 sosyal sorusunda tüm birimlerin net ortalamasının yarından az olduğu görülmektedir. Lisans birimlerinin ortalaması ile (8,8) önlisans birimlerinin ortalaması (8,7) birbirine yakındır.

Lisans birimlerinin fen bilimleri netlerinde *Yaşar Ü. Uygulamalı Bilimler YO (İngilizce ve Burslu)* birimi 5,3 ile en yüksek, *Yaşar Ü. Uygulamalı Bilimler YO (İngilizce ve Ücretli)* birimi -0,3 net ile en düşük net ortalamasına sahiptir. Tüm birimlerin ortalaması 1,1'dir ve matematik alanında olduğu gibi 50 birimin 20'si bu ortalamanın üzerinde, 30'u altındadır. *Yaşar Üniversitesi'nin* İngilizce ve Burslu birimi; yabancı dil, matematik ve fen alanlarında en yüksek net ortalamasına sahipken, İngilizce ve Ücretli birimi yabancı dil ve fen alanlarında en düşük ortalamaya sahiptir. Diğer taraftan bu birim sosyal bilimler alanında en yüksek ortalama nete sahiptir. Önlisans birimlerinin fen alanı netlerinde 6,3 ortalama ile *İstanbul Ayvansaray Üniversitesi Plato MYO (Uzaktan ve Burslu)* birimi en yüksek; 0 ortalama ile *İstanbul Gelişim Üniversitesi Gelişim MYO (İkinci Öğretim ve %50 Burslu)* en düşük ortalamaya sahiptir. Tüm birimlerin ortalaması 1,4'tür ve 51 birimin 18'i ortalamanın üstünde, 33'ü ortalamanın altındadır. Önlisans birimlerinin ortalaması (1,4) lisans birimlerinin ortalamasından (1,1) daha yüksektir.

### TYT Başarı Puanı ve Sırası

Lisans birimlerinin TYT başarı puanı ve sırasına bakıldığında, birinci öğretimlerde; *Yaşar Ü. UBYO (İngilizce ve Burslu)* birimi 202 puan ve 861.964 başarı sırasıyla ilk, *Pamukkale Ü. TF* birimi 150 puan ve 1.623.210 başarı sırasıyla son, ikinci öğretimlerde; *Akdeniz Ü. Manavgat TF* 160 puan ve 1.437.749 başarı sırasıyla ilk ve *Balıkesir Ü. TF* 150 puan ve 1.610.492 başarı sırasıyla son sıradadır. Tüm lisans birimlerinin TYT başarı puanı ortalaması 161, başarı sırası ortalaması 1.437.146'dır. Toplam 17 birim ortalamasının üstünde 33 birim ortalamasının altındadır.

Önlisans birimlerinin OBP çıkarıldıktan sonraki TYT başarı puanı ve sırasında, 319 puan ve 117.505 sıralama ile *İstanbul Ayvansaray Ü. Plato MYO (Uzaktan ve Burslu)* ilk; *İstanbul Gelişim Ü. Gelişim MYO (%50 Burslu)* ve *Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Ayva-*

lık MYO (İÖ) 126 puan ve 1.995.000 sıralama ile son sırada yer almaktadır.

Hem lisans hem de önlisans başarı puanı sıralamasında ilk üç sıra vakıf üniversiteleri birimlerine aittir. İlk 15 içindeki birimlerden 3'ü hariç (Marmara Ü. Sosyal Bilimler MYO, Muğla Sıtkı Koçman Ü. Ortaca MYO (Uzaktan), Akdeniz Ü. Demre Hasan Ünal MYO) tümü vakıf üniversitelerine bağlı tam burslu birimlerdir ve ilk 15'in 3'ü uzaktan eğitim vermektedir. Toplam 101 birim içinde, ilk iki sırada uzaktan eğitim veren birimler (İstanbul Ayyansaray Üniversitesi Plato MYO (Uzaktan ve Burslu) ve Kapadokya Ü. Kapadokya MYO (Uzaktan ve Burslu)) gelmektedir. 101 birim içinde 12. sırada yer alan Yaşar Ü. UBYO (İngilizce ve Burslu) birimi haricinde, ilk 15'e giren tüm birimlerin önlisans birimleri olması ilgi çekicidir. İlk 20 birim içinde 1 (Akdeniz Ü. Turizm Fakültesi), ilk 50 içinde ise 17 fakülte yer almaktadır.

101 birim içinde TYT başarı puanında 200 barajını geçen 13; 300 barajını geçen 1 birim vardır. Önlisans birimlerinin ortalaması 176 iken, 19'u bu ortalamanın üzerindedir. Lisans birimlerinin ortalama başarı puanı 161'dir ve 17 birim bu ortalamanın üzerindedir. Tüm birimlerin başarı puanı ortalaması ise 168,4'tür ve 28 birim bu ortalamanın üzerindedir. Dört yıllık bölümlere yerleşen adayların TYT başarılarının iki yıllık programlara yerleşen adaylara kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak önlisansların ortalaması, 13 adet tam burslu vakıf üniversitesi biriminin yüksek puanlı öğrencileri kendilerine çekmesiyle artmaktadır. Nitekim tam burslu 13 birim çıkarıldıktan sonra, iki yıllık birimlerin ortalaması 158,6'ya düşmektedir. Dört yıllık birimlerden tam burslular çıkarıldığında ise lisans birimlerinin başarı puanı ortalaması da 160,7'den 159,3'e düşmekte ve önlisans ortalamasına yaklaşmaktadır.

## YERLEŞME İSTATİSTİKLERİ

### TYT Yerleşme Puanı ve Yerleşme Sırası

Yerleşme puanlarına bakıldığında İstanbul Ayyansaray Üniversitesi Plato MYO (Uzaktan ve Burslu) birimi 378 taban puanıyla ilk sırada; Isparta Uygulamalı Bilimler Ü. Yalvaç MYO ve Harran Ü. Halfeti MYO birimleri 172 taban puanla son sıradadır. İlk ve son sıradaki birimlere ait taban puanları arasında yarıya yakın bir fark görülmektedir. Farkın açılmasında, yine, birinci sıradaki birimin tam burslu olması etkili olmuş görünmektedir. İkinci öğretim veren birimlerin taban puan ortalaması 216 iken, birinci öğretim veren birimlerin ve tüm birimlerin genel taban puan ortalaması 219'dur. 51 birimin 18'i bu ortalamanın üstünde, 33'ü altında taban puan ile öğrenci alımını kapatmıştır.

Yerleşen son kişinin sırasına bakıldığında, en yüksek başarı sırası 100.471 ile İstanbul Ayyansaray Üniversitesi Plato MYO (Uzaktan ve Burslu) birimine, en düşük başarı sırası ise 1.625.600 ile Isparta Uygulamalı Bilimler Ü. Yalvaç MYO'ya aittir. Birinci öğretim veren birimlerin başarı sırası ortalaması 1.201.064 iken, ikinci öğretimlerin 1.223.642 ve tüm birimlerin genel ortalaması 1.204.163'tür. 51 birimin 20'si bu ortalamanın üstünde, 31'i altında kalmıştır. Önlisans rehberlik programlarına son sırada kaydolanlar arasında ilk yüz binlik dilime giren öğrenci yer almamış, 6 birim ilk beş yüz binlik dilimde öğrenci alımını kapatmıştır. Bu birimlerden 1'i devlet üniversitesi, 5'i

vakıf üniversitelerinin tam burslu birimleridir. İkinci beş yüz binlik dilimden 2'si devlet, 7'si vakıf üniversitelerinin tam burslu birimleri olmak üzere toplam 9 birim öğrenci almıştır. Lisans birimlerinin 3'ü, önlisanslarda ise 15'i ilk bir milyonluk dilimden öğrenci alımını kapatmış, lisans birimlerinin 3'ü de vakıf, önlisansların 3'ü devlet, 12'si vakıf üniversiteleri olmuştur.

### YDT Yerleşme Puanı ve Başarı Sırası

Birinci öğretim veren ve dil puanıyla öğrenci alan fakülte birimlerine yerleşen adayların YDT netleri incelendiğinde, Akdeniz Ü. TF 64,4 ortalama ile ilk sırada, Gümüşhane Ü. TF 20,6 ortalama ile son sırada gelmiştir. İkinci öğretimde Akdeniz Ü. Manavgat TF 47,3 ortalama ile ilk, Afyon Kocatepe Ü. TF 23,2 ortalama ile son sıradadır. Yüksekokullar arasında Yaşar Ü. (İngilizce ve %100 Burslu) birimi 70,0 ortalama ile ilk, Yaşar Ü. Uygulamalı Bilimler YO (İngilizce ve Ücretli) programı ile Karamanoğlu Mehmetbey Ü. Uygulamalı Bilimler YO 17,8 ortalama ile son sıradadır. Bu rakamlardan yola çıkarak, en yüksek ve en düşük YDT net ortalamaları arasındaki fark normal öğretim veren fakülteler için yaklaşık 3 kat, ikinci öğretim veren fakültelerde 2 kat ve yüksekokullarda ise 4 kat olarak hesaplanmaktadır. Yaşar Üniversitesi'nin burslu ve ücretli birimleri arasındaki fark dikkat çekicidir; burslu program tüm dört yıllık birimler arasında en yüksek, ücretli program ise tüm dört yıllık birimler arasında en düşük net ortalamasına sahiptir. Fakülte düzeyinde birinci öğretim veren 33 birim için YDT ortalama neti 38,7 iken, 13 birim bu ortalamanın üzerinde, 20 birim ortalamanın altında; ikinci öğretim veren 5 fakülte için YDT ortalama neti 36,5 iken, 3 birim ortalamanın üzerinde, 2'si ortalamanın altında; 10 yüksekokul için ortalama net 31,9 iken, 3 birim ortalamanın üzerinde ve 7'si altında net sayısı ile öğrenci kabul etmiştir. Yabancı dil ortalama net sayılarına göre başarı; birinci ve ikinci öğretim veren fakültelerden, yüksekokullara doğru azalmaktadır. Dil puanıyla öğrenci alan dört yıllık toplam 48 birimin YDT net ortalaması ise 37,0'dır ve 21 birim bu ortalamanın üzerinde, 27 birim ise ortalamanın altındadır. YDT İngilizce sorularında doğru cevap Türkiye ortalaması ise 39,0'dır (ÖSYM, 2021a:42). YDT'de 80 soru olduğu göz önüne alındığında, turist rehberliği eğitimi veren lisans birimlerine yerleşen adayların yarısından fazlasının, yabancı dil sorularının yarısından azına doğru cevap verebildiği ortaya çıkmaktadır.

YDT puanı ile öğrenci kabul eden birinci öğretim veren 33 fakülte arasında Akdeniz Ü. TF 362,24 taban puanıyla birinci, Kastamonu Ü. TF 205,89 taban puanıyla son sıradadır. 33 birimin ortalaması 275,81'dir ve 14 birim ortalamanın üzerinde, 19 birim ortalamanın altında taban puanı ile öğrenci alımını kapatmıştır. İkinci öğretim veren 5 fakülte arasında 310,56 puanla Akdeniz Ü. Manavgat TF birinci sırada, Afyon Kocatepe Ü. TF 232,05 puanla son sıradadır. 5 birimin ortalaması 274,09 iken, 3 birim ortalamanın üzerinde, 2 birim ortalamanın altında taban puanı ile öğrenci alımını kapatmıştır. 10 yüksekokul arasında, Yaşar Ü. (İngilizce ve Burslu) birimi 395,54 ile hem yüksekokullar hem de tüm dört yıllıklar arasında en yüksek taban puanına sahiptir. Yüksekokullar arasındaki en düşük taban puan ise 205,59 ile Çankırı Karatekin Ü. İlgaç TOYO'ya aittir. Yüksekokulların ortalama taban puanı 251,20'dir. 10 birimin 2'si bu ortalamanın üstünde, 8'i altındadır. YDT ile öğrenci alan



toplam 48 birimin taban puan ortalaması ise 270,51'dir ve 22 birim ortalamasının üstünde, 26 birim ise bu ortalamasının altında taban puan ile öğrenci alımını kapatmıştır.

YDT başarı sırası istatistiklerine bakıldığında, dört yıllık lisans programlarına yerleşen öğrencilerin başarı sırası ortalaması 54.507'dir. 48 birimin 22'si ortalama başarı sırasının üzerinde, 26'sı ise ortalama başarı sırasının altındaki öğrencileri kabul etmiştir. En yüksek başarı sırasında 13.721 ile Yaşar Ü. (İngilizce ve Burslu) birinci sırada gelirken, en düşük başarı sırası 70.752 ile Çankırı Karatekin Üniversitesi İlgaç TOYO'ya aittir. YDT'ye giren toplam aday sayısı 104.917'dir (ÖSYM, 2021a, s. 41). Yirmi beş binlik ilk çeyrek dilimden öğrenci alan 3 birimden 2'si (Yaşar Üniversitesi Uygulamalı Bilimler YO İngilizce ve Burslu, Nişantaşı Üniversitesi Uygulamalı Bilimler YO Burslu) vakıf üniversitelerinin burslu birimleri iken, 1'i (Akdeniz Üniversitesi Turizm Fakültesi) devlet üniversitesidir. 13 birim (1 vakıf, 12 devlet) ikinci çeyrek dilimden, 32 birim (4 vakıf, 28 devlet) ise üçüncü çeyrek dilimden öğrenci almıştır.

AYT-Eşit ağırlık puan türünde öğrenci alan iki SİTR bölümü bu başlıktaki YDT analizlerine dâhil edilmemiştir. Eşit ağırlık puan türünde öğrenci alan iki birimden Ankara Hacı Bayram Veli Ü. TF SİTR biriminin taban puanı 199, başarı sırası 581.064; Çanakkale Onsekiz Mart Ü. TF SİTR biriminin taban puanı 199, başarı sırası ise 587.479'dur. Tablo 1'de bu iki birime ait yerleşme başarı puanı ve sırası eşit ağırlık puan türünden gösterilmiş, fakat tablodaki yerleri TYT puanlarına göre belirlenmiştir.

### TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada turist rehberliği eğitimi veren lisans ve önlisans programlarına yerleşen adayların YÖK Atlas verilerine göre 2021 yılı YKS'ye ait başarı istatistikleri analiz edilmiş, hem akademi hem de sahada öğrenci kalitesine yönelik dile getirilen endişeleri haklı çıkaracak bir takım somut verilere ulaşılmıştır.

Çalışmanın öne çıkan sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

2020 rakamlarına göre; 28 MYO ve 8 yüksekokul ve 30 fakültede rehberlik eğitimi verilirken (Çokişler, 2022, s. 404), 2021 yılında bu rakamlar 31 MYO, 7 yüksekokul ve 32 fakülteye ulaşmıştır. Turist rehberliği eğitimi veren MYO ve fakülteler nicel artışını sürdürmektedir. Bu durum, Türkiye'deki üniversite mezunu sayısını artırma politikaları ile uyumlu olsa da, sektörün ihtiyaç duyduğu turist rehberi sayısı ile eğitim alan turist rehberi aday rakamlarının birbirleri ile ne kadar uyumlu olduğu konusunda endişeleri beraberinde getirmektedir. 2021 yılında 2102 lisans ve 1958 önlisans olmak üzere turist rehberliği bölümlerinin toplam kontenjanı 4060'a ulaşmıştır (YÖK Atlas, 2022). Türkiye'de Ağustos 2022 itibarıyla 15.935 (TUREB, 2022) turist rehberi olduğu göz önüne alındığında, mevcut kontenjanların reel ihtiyacı fazla olduğu rahatlıkla söylenebilir.

En yüksek taban başarı puanına göre öğrenci alan ilk 10 birimin 9'u vakıf üniversitelerinin tam burslu MYO birimleri, 1'i devlet üniversitesidir. Yani, vakıf üniversitelerinin tam burslu birimleri en başarılı adayları kendilerine çekmektedir. En başarılı öğrencilerin yerleştiği ilk iki program vakıf üniversitelerinin uzaktan eğitim veren birimleridir. Bu durum, turist rehberi olmak isteyen en başarılı adayların turist rehberi olmak için dört değil iki yıl okumayı ya da iki yıllık olmasına bakmaksızın vakıf üniversitelerinin tam burslu ve uzaktan öğretim programlarını tercih ettikleri ihtimalini akla getirmektedir.

Adayların TYT ve YDT netleri, turist rehberliği bölümlerine gelen öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olmadığını göstermiştir. Adayların büyük çoğunluğu TYT Türkçe, Sosyal Bilimler ve YDT'de soruların yarısına doğru cevap veremezken, Matematik ve Fen Bilimlerinde bu oran çok daha azdır. Diğer taraftan, gerek lisans gerekse de önlisans birimlerine yerleşen adayların TYT başarıları Türkiye ortalaması ile kısmen örtüş-

**Tablo 2:** TYT ve YDT Verilerinin Türkiye Ortalaması İle Kıyaslanması

Kriter	Ortalama Net Sayıları			Ortalama Üstü ve Altı Birim Sayıları			
	Türkiye Ortalaması*	Lisans Ortalaması	Önlisans Ortalaması	Lisans		Önlisans	
				Ort. Üstü	Ort. Altı	Ort. Üstü	Ort. Altı
TYT İstatistikleri							
TYT Türkçe	18,4	21,4	19,3	24	26	22	29
TYT Matematik	5,1	2,3	3,4	19	31	16	35
TYT Sosyal	8,3	8,7	8,7	21	29	19	32
TYT Fen	3,2	1,1	1,4	20	30	18	33
Başarı Puanı	-	161	176	18	32	19	32
Başarı Sırası	-	1.437.146	1.283.725	17	33	21	30
YDT İstatistikleri**							
YDT Neti	39.0***	37,0	-	21	27	-	-
Yerleşme Puanı	-	270,6	-	22	26	-	-
Yerleşme Sırası	-	53.348	-	26	22	-	-

\* Net sayısını değil, doğru cevap ortalamasını göstermektedir (ÖSYM, 2021a, s. 18).

\*\* EA puan türü ile öğrenci alan iki SİTR bölümü dâhil edilmediği için toplam birim sayısı 48'dir.

\*\*\* Sadece İngilizce testinin doğru cevap sayısını göstermektedir.

**Ort.:** Ortalama

mektedir. Adayların ortalama başarı durumlarını Türkiye ortalaması ile kıyaslayabilmek için Tablo 2 hazırlanmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, önlisans ve lisans programlarına yerleşen adayların TYT başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu durum, dört yıllık okullara kaydolun bazı öğrencilerin iki yıllık programlara kaydolunlardan temel farkının akademik yeterlilikleri değil, yabancı dil bilgileri olduğunu düşündürmektedir. Yani önlisans programlarına yerleşen adayların bir kısmı, meslek hayatına daha erken atılabilmek için, bir kısmı da YDT'den yeterli puanı alamadığı ve lisans bölümlerine puanı yetmediği için iki yıllık bölümleri tercih etmiş olabilirler. Ancak lisans bölümlerine yerleşen öğrencilerin de yabancı dil bilgilerinin ne denli yeterli olduğu tartışmalıdır. Keleş'in (2018) çalışmasında turist rehberliği bölümlerine yerleşen öğrencilerin üniversite sınavındaki yabancı dil başarı oranı %37 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışma ile kesin bir rakam vermeye imkân olmasa da, adayların büyük çoğunluğunun ortalama netinin 80 soruda 40'ın altında olması, %37 başarı oranı ile uyumludur. Alanyazında mezun öğrencilerin rehberlik mesleğine başlayamamalarının nedenlerinden birini yabancı dil bilgilerinin yeterli olmaması olarak gösteren çok sayıda çalışma mevcuttur (Hacıoğlu, 2008; Kuşlvan ve Çeşmeci 2002; Karaman, Köroğlu ve Köroğlu, 2012; Türker, Güzel ve Türker, 2012). Bu araştırmanın sonuçları da turist rehberliği bölümlerine yerleşen adayların yabancı dil seviyelerinin istenen düzeyde olmadığı yorumuna destek sağlamaktadır.

Hem TYT hem de YDT'ye ait netlerin düşüklüğü, rehberlik bölümlerini tercih eden adayların, üniversite seviyesinde eğitim almaya hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu göstermekte ve mezuniyetlerinin istihdama yansımayaacağı endişelerini beraberinde getirmektedir (Keleş, 2018). İyi bir hitabet yeteneğine sahip olması beklenen turist rehberleri için Türkçe ve yabancı dil bilgisinin son derece önemli olduğu açıktır. Buna rağmen, rehberlik programlarına yerleşen adayların iki alandaki temel bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu söylemek güçtür.

Turist rehberliği eğitimi veren tüm bölüm ve programlarının YÖK Atlas verileri üzerinden topluca değerlendirildiği bu araştırmanın bulgu ve sonuçları, Türkiye'deki hem orta eğitim politikalarının hem de yükseköğretimi yaygınlaştırma politikasının sorgulanması gerektiğine işaret etmektedir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak;

- Her ile üniversite açma politikasının sonuçlarının daha fazla araştırma ile ortaya konulması,
- Söz konusu politikanın neden olduğu olumsuzlukların nasıl giderilebileceğinin her disiplinde ciddiyetle ve acilen ele alınması,
- Orta öğretimden yükseköğretime geçen öğrencilerin akademik seviyelerinin yerleştikleri bölümün gerektirdiği hazırbulunuşluk düzeyi için yeterli olup olmadığı yönünde daha fazla çalışma yapılması, bu amaçla öğrenci profili araştırmalarına öncelik verilmesi,
- Yükseköğretim seviyesindeki turizm eğitimi veren birim sayısına bir sınırlama getirilmesi, bu yapılamıyorsa, kontenjanların azaltılması yoluna gidilmesi,

- Turist rehberliği bölümlerinin misyon, vizyon ve müfredatlarının, öğrencilerin akademik yeterlilikleri ve rehberlik mesleğinin gereklilikleri arasında bir denge kuracak şekilde gözden geçirilmesi gibi tavsiyeler geliştirilebilir.

Bu araştırma 2021 yılı verileri ile sınırlıdır. YÖK Atlas 2018 yılından beri detaylı veriler sunmaktadır. Gelecek araştırmalarda daha geniş bir analiz süresi seçilerek bulguların yıllara göre değişip değişmediği ortaya konulabilir. Ayrıca adayların tercih istatistikleri araştırılarak vakıf-devlet ve iki-dört yıllık birimler arasındaki tercih eğilimleri incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Aktaş, Ö., & Aktaş, D. (2018). Yükseköğretim program atlası (2018) verilerine göre tarih bölümlerinin ve tarih öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 8(2), 476-498.
- Asmalı, M. (2020). General picture of English language teaching programs and students in Turkey. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(2), 264-275.
- Çokişler, N. (2022). Turizm rehberliği eğitiminde parçalanmış yapı sorunu: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 50, 398-410.
- Diñer, Ö., Bulut, Ç. K., & Çomu, T. (2021). Türkiye'de yükseköğretim politikaları bağlamında gazetecilik bölümleri: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 37, 193-214.
- Hacıoğlu, N. (2008). *Türkiye'de profesyonel turist rehberliği eğitime yeni bir yaklaşım*. III. Balıkesir Ulusal Turizm Kongresi, 17-19 Nisan 2008, 244-247.
- Karaman, S., Köroğlu, Ö., & Köroğlu, A. (2012). *Turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin rehberlik eğitime yönelik düşüncelerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma*. Turizm Eğitimi Konferansı-Workshop, 17-19 Ekim 2012, 351-362.
- Keleş, Y. (2018). Turizm fakültelerine yerleşen öğrencilerin üniversite sınavlarındaki başarı durumunun değerlendirilmesi. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 5(4), 11-20.
- Kiriş, H. M., & Gül, H. (2017). Büyük veri analizi temelinde Türkiye'de siyaset bilimi ve kamu yönetimi (SBKY) ile kamu yönetimi (KY) bölümleri sıralaması ve değerlendirmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (Kayfor 15 Özel Sayısı), 2109-2131.
- Kuşlvan, S., & Çeşmeci, N. (2002). *Türkiye'de turist rehberliği eğitiminin sorunları ve yeniden yapılandırılması*. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Konferansı, 11-13 Aralık 2002, 235-242.
- ÖSYM. (2021a). 2021 YKS değerlendirme raporu. Erişim Adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/GENEL/yksdegrapor24122021.pdf> (1 Temmuz 2022).
- ÖSYM. (2021b). 2021 YKS sayısal veriler. Erişim Adresi: [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/sayisal\\_veriler\\_28072021.pdf?fbclid=IwAR2M31Or-a-o-7-T-A-K-Z-G-8-N-S-d-G-G-Q-D-v-P-V-2-I-d-G-o-6-N\\_-ab7jHonKBL\\_7aolI7bz0NMs](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/sayisal_veriler_28072021.pdf?fbclid=IwAR2M31Or-a-o-7-T-A-K-Z-G-8-N-S-d-G-G-Q-D-v-P-V-2-I-d-G-o-6-N_-ab7jHonKBL_7aolI7bz0NMs) (1 Temmuz 2022).
- ÖSYM. (2022). 2022 Yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) kılavuzu. Erişim Adresi: [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/kilavuz\\_11022022.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/kilavuz_11022022.pdf) (1 Temmuz 2022).

- Şimşek, A., Solmaz, R., & Güleç, E. (2020). Düzeltme: YÖK Atlas verilerine göre gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerinin değerlendirilmesi: Ege Bölgesi örneği. *Uluslararası Global Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 55-67.
- TUREB. (2022). Rehber istatistikleri. Erişim Adresi: <http://www.tureb.org.tr/tr/RehberIstatistik> (03 Ağustos 2022).
- Turist Rehberliği Meslek Kanunu. (2012). Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6326.pdf> (17 Ekim 2022).
- Türker, A., Güzel, F. Ö., & Türker, G. Ö. (2012). Turizm aktörü olarak profesyonel turist rehberlerinin Türkiye'deki rehberlik eğitim sistemine bakış açılarını belirlemeye yönelik bir odak grup çalışması. *Turizm Eğitimi Konferansı Tebliğler*, 17-19 Ekim 2012, 336-351.
- Tütüncü, Ö. (2022). Turizm lisans eğitimi programlarının kontenjanlarının değerlendirilmesi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 33(1), 94-105.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, A., & Çifçi, T. (2021). Evaluation of geography teaching in terms of student preference according to the higher education program atlas data: The case of Marmara University (2016-2020). *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 38-54.
- YÖK. (2022). YÖK Atlas. Erişim Adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr> (1-15 Temmuz 2022).

# Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihî Metin ve Hikâye Kullanarak Değerlerin Öğrencilere Kazandırılması

## Gaining Values to Students By Using Historical Text and Story in Studies Teaching

Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI, Merve KARADENİZ

### ÖZ

Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersi kapsamında tarihî dönemlere ve şahsiyetlere ait metin ve hikâyelerle hazırlanan etkinliklerle değer öğretimine katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunun 7. sınıfında okuyan 30 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan “Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi” kapsamında, ünite konularıyla ilgili metin ve hikâyelerle etkinlikler tasarlanmış ve öğrencilerin bu etkinlikler kapsamında sahip oldukları değerler tespit edilmeye ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Ünite kapsamında yer alan konular, hoşgörü, adalet, eşitlik, bilimsellik, merhamet ve estetik değerleriyle ilişkilendirilmiş ve nitel bir araştırma olarak planlanan bu çalışmada durum çalışması deseni uygulanmıştır. Çalışma yapıları ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu ile veriler toplanmış ve öğrencilerin değerlere ilişkin bilgi ve görüşlerini tespit etmek üzere çalışmanın başında ve sonunda görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin, değerlerle ilgili sorulara verdikleri cevaplar sayısallaştırılarak yüzdelik dağılım grafikleri oluşturulmuş ve öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplardan doğrudan alıntılara başvurularak verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonunda, sosyal bilgiler öğretiminde, tarihî metin ve hikâyelerle gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencilerin değer kazanımlarında gelişme olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Değer, Değer Eğitimi, Tarihî Metin, Hikâye

### ABSTRACT

In this study, it is aimed to contribute to value education with activities prepared with texts and stories belonging to historical periods and personalities within the scope of social studies course. The study was held with 30 students who studying in the 7<sup>th</sup> grade of a public school in the 2019-2020 academic year. Within the scope of the “Journey in Turkish History Unit” in the 7<sup>th</sup> grade social studies textbook, activities with texts and stories related to the unit topics were designed and the values that the students had within the scope of these activities were tried to be determined and developed. The subjects within the scope of the unit were associated with the values of tolerance, justice, equality, scientificity, compassion and aesthetics, and the case study pattern was used in this study, which was planned as a qualitative research. Data were collected with worksheets and a standardized open-ended interview form and interviews were conducted at the beginning and end of the study to determine students’ knowledge and views on values. Percentage distribution graphs were created

Güngör Akıncı B. A., & Karadeniz M., (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihî metin ve hikâye kullanarak değerlerin öğrencilere kazandırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 12(3), 633-641. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1186024>

**Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI** (✉)

ORCID ID: 0000-0002-6641-5351

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Zonguldak, Türkiye  
Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Zonguldak, Turkey  
besimearzu@gmail.com

**Merve KARADENİZ**

ORCID ID: 0000-0001-7668-0397

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak, Türkiye  
Zonguldak Bülent Ecevit University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish and Social Studies Education, Graduate Student, Zonguldak, Turkey

**Geliş Tarihi/Received :** 08.10.2022

**Kabul Tarihi/Accepted :** 14.12.2022



Bu eser “Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı” ile lisanslanmıştır.

by digitizing the answers given by the students to the questions about values, and a descriptive analysis of the data was made by referring to the quotations from the answers given by the students to the questions. At the end of the study, it was determined that there was an improvement in the value acquisition of the students with the activities carried out with historical text stories in social studies teaching.

**Keywords:** Value, Value Education, Historical Text, Story

## GİRİŞ

Bir toplumun sahip olduğu ortak duygu, düşünce ve davranışlar, toplumsal açıdan birleştirici ve uzlaştırıcı bir öneme sahiptir. Değer olarak nitelendirebileceğimiz bu unsurlar bireysel mutluluğun ve toplumsal birlikteliğin sağlanmasında önemli bir role sahiptir. Toplumlar sahip oldukları bu ortak değerleri koruyarak yeni nesillere aktarmaya çalışmaktadırlar. Değerler kişiliğimizi ve davranışlarımızı etkileyerek hayatımızda önemli bir yer tutan olgular olarak tanımlanabilir (Aladağ ve Kuzgun, 2015). Değerler, bireyleri iyiye, doğruya ve güzele yönelten millî, manevî ve ahlaki öğeler bütünü olarak da ifade edilebilir (Pilav ve Erdoğan, 2016; Yazıcı, 2006). Bireyleri bir arada tutabilecek değerlere sahip toplumlar varlığını devam ettiren, değerlerde bozulma ve yozlaşma gibi sorunlar yaşayan toplumlar ise tarih olmaktadır (Yeşil ve Aydın, 2007). Fichter (1990, Akt. Özensel, 2003), değerlerin işlevlerini şöyle sıralamaktadır:

- Bireyin, çevresindeki insanların gözünde nasıl bir yeri olduğunu anlamasını sağlar.
- Toplumdaki ideal düşünme ve davranış biçimlerine yön verir.
- Bireyin sosyal rol ya da rollerini seçmesine rehberlik eder.
- Toplumsal kontrol araçları olarak kişileri doğru davranışlara yönlendirir.
- Ortak değerler, toplumsal dayanışmayı ve sürekliliği sağlamada etkili olur.

Bu bağlamda, değerlerin, bireylerin kendini tanıması ve bilinçli bir şekilde topluma katılması adına ve toplumsal açıdan birlik ve beraberliğin sağlanması adına etkili olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim bireylerin sahip olduğu değerler, bireylerin kişilik ve davranışlarına yansımakta ve bu değerler bireyin kişiliğinin bir parçası hâline gelmektedir (Yaman, 2012). Değerlerin aktarım sürecinde bazı değerlerin yaşatılması söz konusu olurken, bazı değerlerin aktarımında ise eksiklikler söz konusu olabilmektedir. Bu durum karşısında değer eğitimi, birey ve toplum için önemli hâle gelmektedir. Değer eğitiminin temel amacı, kültürel aktarım süreciyle bireyi topluma uyumlu hâle getirmektir (Başaran, 2015). Özer (2014) ise değer eğitiminin temel amacının, “insanların doğuştan getirmiş oldukları saf ve masum duyguların ortaya çıkmasını sağlayarak ve kişiyi ahlaki bakımdan mükemmelliğe ulaştırmaya çalışarak, bireyi ve toplumu kötülüklerden korumak” olduğunu belirtir. Formal eğitim sürecinde ağırlıklı olarak bilgi ve beceri üzerinde durulsa da toplumsal yaşamda bireyin öne çıkan davranışları kişilik, karakter ve ahlakla ilgilidir; bir bakıma değer odaklı davranışlardır ve bu bağlamda değer eğitiminin bir ihtiyaç olduğu söylenebilir (Erkiliç, 2021). Değer eğitimi, kişinin bireysel mutluluğu ve top-

lumsal uyumu açısından büyük önem taşımaktadır. Okullarda değer eğitimi uygulamaları, öğretim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Toplumu oluşturan bireylerin ortak duygu ve düşünce kazanma sürecinde eğitim faaliyetlerinden yararlanır (Yaman, 2011). Sosyal bilgiler dersi, farklı kültür ve medeniyetleri tanıtması, tarihî süreçlere yer vermesi, sorumlu ve etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamasıyla değer eğitimi uygulamaları için elverişli bir ders olarak görülmektedir (Gömlüksiz ve Cüro, 2011). Nitekim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) değerlerimizin, “öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler bütünü olduğu ve kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanan tarihsel bir geçmişe sahip olduğu” vurgulanmaktadır. Ancak sosyal bilgiler dersi, değerler eğitimi için etkili bir ders olarak görülse de genellikle değer eğitimi uygulamalarında eksikliklerden de bahsedilmektedir (Keskin ve Öğretici, 2013). Nitekim Katılmış, Ekşi ve Öztürk (2010) de, sosyal bilgiler öğretim programında değer eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği konusunda yeterince bilgi ve uygulama örneklerine yer verilmediğini belirtirler. İlköğretimden başlayarak değerlerin kazandırılması ve içselleştirilmesi yönünde etkinliklerin olması birey açısından son derece önemlidir. Ancak, Türk Eğitim Sisteminde bilişsel özelliklerin kazandırılması daha ön planda iken, duyuşsal özelliklerin arka planda olduğu görülmektedir. Her ne kadar, programda kazandırılması hedeflenen değerler kapsam olarak yeterince iyi olsa da, önemli olan değerlerin programda yer alması değil, onların okullarda ne derece geliştirildiğidir (Çelik, 2010).

Yapılan bu çalışmada, sosyal bilgiler dersi kapsamında değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi için tarihî metin ve hikâyelerin etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Hikâyeler, çocukların hayata dair tecrübelerini zenginleştirerek, farklı insan karakterlerini tanımalarına ve yeni değerler kazanmalarına olanak sağlamaktadır (Palamut, 2008). Araştırmada değer eğitimi gerçekleştirme üzere yararlanılan tarihsel hikâyeleri Şimşek (2000) “geçmiş zamanda gerçekten olmuş; yer, zaman, karakterler ve olaylar bakımından gerçek tarihin bir anını veya zaman parçasının anlatımı” olarak tanımlar. Savage ve Savage (1993) ise tarihî hikâyelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının, “öğrencilere hikâyede anlatılan karakterlerle ilgili olarak insan ilişkileri ve yerleşim yerlerine dair hayal kurma, başka kültürleri anlama, değişim ve süreklilik kavramlarını geliştirme fırsatı verdiğini” belirtir. Nitekim tarihsel hikâyelerin sınıf ortamına katılması, yalnızca derse olan ilgiyi artırmakla kalmayıp ilgili tarihsel döneme ait sosyal, kültürel ve ekonomik yapının öğrenciler tarafından anlaşılması, dönemin toplumsal değerlerinin daha iyi kavranması ve tarihî kavram ile olguların daha kolay bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır (Şimşek, 2006).

Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde ders materyali olarak yararlanılabilecek tarihî metinler ise tarihî olayları gerçekçi ve düzenli bir şekilde anlatarak, tarihî süreçte insanların problemlerini, kültürlerini ve değerlerini, açıklama gücüne sahiptir (Doğan, 2007). Tarih konularının öğretiminde, mektuplar, belgeler, raporlar, ticari kayıtlar, tutanaklar, kanun metinleri, resmi yazışmalar, kataloglar, posterler, günlükler, seyir defterleri, fermanlar, nüfus kayıtları, afişler, dergiler, gazeteler, hükümet kayıtları, meclis tutanakları gibi çok çeşitli tarihsel kaynaklardan yararlanılabilir (Işık, 2008). Ata (2002), tarihî kaynak kullanımının, öğrencilerin tarihsel kavramlarla tanışmaları, bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirmeleri, eleştirel ve sorgulayıcı düşünceleri adına etkili olduğunu belirtir. Sosyal bilgiler öğretiminde özellikle tarih konularının öğretimi sırasında kullanılabilecek kitabeler, fermanlar, antlaşma metinleri, mektup ve hatırat gibi tarihî metinlerle değerlerin öğrencilere kazandırılması mümkün olabilir (Inggs, 2004; Akt. Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Bu araştırmada; sosyal bilgiler dersi kapsamında 7.sınıf öğrencilerine, tarihî metin ve hikâyelerden yararlanılarak hazırlanan etkinlik çalışmalarıyla “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde yer verilen hoşgörü, adalet, bilimsellik, merhamet ve estetik değerlerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Hoşgörü değeri, anlayış gösterme, farklılıklardan rahatsızlık duymama, saygılı olma, farklı görüşlere açık olma ve medeni olma şeklinde tanımlanmaktadır (Aslan, 2001). Adalet değeri de hak gözetmek, hakkını vermek ve doğrulukla bir şeyi olması gerektiği gibi yerine getirmek anlamını taşır. Adalet bireylerden haksızlık yapmamayı ve hiç kimseye zarar vermemeyi gerektirir. Adalet, yüksek bir ahlaki yaşamın sürdürülebilmesi için gereklilik şartı taşırken, diğer bütün değerlerin gerçekleştirilebilmesi için de ön şart niteliği taşır (Aral, 1988). Bilimsellik ise bilimsel olma durumu ve olgularla genellemeler arasında ilişki kurup çıkarımlarda bulunabilmedir (Çelik, 2010). Bilimsellik değerini özümsemiş bir birey bilgiye, gerçekliğe, yorumlamaya, eleştirel düşünme ile muhakemeye önem verir (Akbaş, 2004). Merhamet bir kimsenin sıkıntısına, güçsüzlük ve derdine karşı duyarlılık gösterme durumu, acıma ve şefkat duygusuyla ifade edilebilir. Merhamet, nefretin yerine sevgiye ve yardımlaşma duygusunu esas alan, ahlaki erdemlerin en büyüğüdür ve insanları vicdanlı olmaya yöneltir (Hökelekli, 2013). Şefkat ve merhamet duygusu, insanların emeğine ve haklarına saygılı olmayı, değer vermeyi, kollayıp gözetmeyi gerektirir (Yılmaz, 2107). Estetik değeri de güzelin ne olduğunu yanıtlamaya çalışan bir felsefe dalıdır. Estetik kavramı, güzel ve sanatı bir bütün hâlinde ele alarak, beraber ne anlama geldiği konusunda araştırmalar yapılmasıdır (Karaahmet Balcı, 2015). Her biri ayrı bir önem taşıyan değerlerin, öğrencilere kazandırılması bireysel ve toplumsal mutluluğun sağlanmasında büyük anlam taşımaktadır.

Son yıllarda gittikçe artan şiddet olayları, gençler arasında toplumsal ve millî değerlere yabancılaşma gibi sorunlar meydana getirmekte ve değer eğitiminin önemi giderek daha da artmaktadır (Yılmaz ve Duman, 2018). Günümüz toplumlarında çocuk ve gençler giderek daha fazla oranda şiddet, sosyal problemler ve saygı yoksunluğundan etkilenirken onların öğretmenleri ve ebeveynleri yeni meydan okuma ve zorlamalara maruz kal-

maktadır (Meydan, 2014). Bireylerin içinde buldukları problemlerle başa çıkabilmeleri ve topluma uyum sağlayabilmeleri adına, okullarda değer eğitimi verilen önem giderek artmaktadır. Bu çalışma değer eğitimi katkı sağlamanın yanı sıra, tarihî metin ve hikâyeler aracılığıyla öğrencilerin tarihimizden önemli kişi ve karakterleri tanımaları ve onları örnek almaları adına anlam taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesini, “Sosyal bilgiler öğretiminde tarihî metin ve hikâye kullanımıyla değerler öğrencilere kazandırılabilir mi? sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmanın alt problemleri ise şöyledir:

1. Sosyal bilgiler derslerinde tarihî metin ve hikâye kullanımıyla öğrencilere hoşgörü değeri kazandırılabilir mi?
2. Sosyal bilgiler derslerinde tarihî metin ve hikâye kullanımıyla öğrencilere adalet değeri kazandırılabilir mi?
3. Sosyal bilgiler derslerinde tarihî metin ve hikâye kullanımıyla öğrencilere bilimsellik değeri kazandırılabilir mi?
4. Sosyal bilgiler derslerinde tarihî metin ve hikâye kullanımıyla öğrencilere merhamet değeri kazandırılabilir mi?
5. Sosyal bilgiler derslerinde tarihî metin ve hikâye kullanımıyla öğrencilere estetik değeri kazandırılabilir mi?
6. Tarihî metin ve hikâye kullanımıyla gerçekleştirilen eğitim öğrencilerin değerlerinde bir farklılık oluşturmuş mu?

## YÖNTEM

### Çalışmanın Deseni

Nitel bir çalışma olarak planlanan bu araştırmada durum çalışması (örnek olay) modeli kullanılmıştır. Durum çalışması modeli, güncel bir olay ya da olguyu kendi gerçek yaşamı içinde ele alan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Güncel bir olayı derinlemesine incelemeyi gerektiren durum çalışması, görgül verilerin itinayla ele alınmasını ve adil bir biçimde sunulmasını temel koşul olarak görmektedir (Saban ve Ersoy, 2016).

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin değerlerle ilgili algı ve görüşleri güncel bir durum olarak ele alınmış ve öğrencilerin mevcut durumu gerçek yaşam alanı olarak sınıf ortamında derinlemesine irdelenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinde, tarihî metin ve hikâye kullanımıyla öğrencilerin sahip oldukları değerlere ilişkin görüşlerini anlamak, tahmin etmek ve yorumlamak amacıyla durum çalışmasına başvurulmuştur.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme (elverişli örnekleme) yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde, kolay olanı seçmek; bilgi ve güvenilirlik pahasına zaman, para ve çabadan tasarruf sağlamak esas alınmaktadır (Baltacı, 2018). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle, araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunun 7. sınıfında okuyan 30 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan 30 öğrencinin 14’ü kız, 16’sı erkek öğrencidir.

## Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu ile gerçekçi ve bütüncül bir anlayışla verilerin toplanmasına çalışılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kendileriyle paylaşılan çalışma yaprakları ve görüşme formunda yer alan sorulara yazılı olarak verdikleri cevaplarla veri seti oluşturulmuştur.

## Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın uygulama safhası, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 22.10.2019/23.12.2019 tarihleri arasında bir devlet okulunda, mevcudu 30 kişi olan bir 7. sınıf şubesinde yürütülmüştür. Uygulama, altı haftalık bir süreci kapsamaktadır:

Araştırmada 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında “Kültür ve Miras” öğrenme alanı Türk Tarihinde Yolculuk ünitesi belirlenmiştir. Ünite kapsamında toplamda 5 kazanım 30 ders saati yer almaktadır. Araştırmamızın uygulama çalışması ise 6 haftalık bir sürede toplamda 15 saatlik ders süresini kapsamıştır. Araştırmada öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler; sosyal bilgiler öğretim programında (2018), “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi kazanımlarının içinde yer verilerek öğretilmesi planlanan hoşgörü, adalet, eşitlik, bilimsellik, merhamet ve estetik değerleri seçilerek belirlenmiştir.

Hafta 1: Araştırma grubunun çalışma hakkında bilgilendirilmesi ve öğrencilerin değerlerle ilgili görüşlerinin tespit edilebilmesi için görüşme formunun uygulanması. Öğrencilerle Osmanlı Devleti’nin uygulamış olduğu “İskân” politikası konusunda sunulan metinlerle ilgili çalışmaların paylaşılması ve öğrencilerin ilgili metinlerde vurgulanan değerlerle ilgili görüşlerinin tespit edilmesi.

Hafta 2: “İnsanı Yaşat Ki Devlet Yaşasın” konusuyla ilgili olarak, Fatih Sultan Mehmed’in İstanbul’un fethinden sonra Hıristiyan tebaaya dini özgürlük verişinin belgesi olan “Ahidname” metni ve Osman Bey’in farklı uluslardan insanlara karşı davranışını anlatan hikâyeye ile ilgili çalışmaların yapılması ve öğrencilerin ilgili metinlerde vurgulanan değerlerle ilgili görüşlerinin tespit edilmesi.

Hafta 3: “Avrupa’da Uyanış” konusuyla ilgili olarak bilimsel çalışmaların yer aldığı tarihî metin ve insan haklarıyla ilgili hikâyeye ve görsellerle ilgili çalışmaların yapılması ve öğrencilerin ilgili metin ve görsellerde vurgulanan değerlerle ilgili görüşlerinin tespit edilmesi.

Hafta 4: “Değişen Dünyada Değişen Osmanlı” konusuyla ilgili olarak Osmanlı Devleti’nde yaşanan lale devri konusundaki metinlerle ilgili çalışmaların paylaşılması ve öğrencilerin ilgili metinlerde vurgulanan değerlerle ilgili görüşlerinin tespit edilmesi.

Hafta 5: “Osmanlıdan Kalan Mirasımız” konusuyla ilgili tarihî kültürel miraslara ve sanat anlayışına karşı sorumluluk ve bilinç oluşturmaya yönelik metinlerle ilgili çalışmaların paylaşılması ve öğrencilerin ilgili metinlerde vurgulanan değerlerle ilgili görüşlerinin tespit edilmesi.

Hafta 6: Çalışmanın ilk haftasında uygulanan değerlerle ilgili görüşme formunun, öğrencilerin değerlerle ilgili görüşlerinde meydana gelmiş olabilecek değişimin tespit edilebilmesi için son hafta tekrar uygulanması.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada görüşme formu ve etkinliklerin uygulanma sürecinde uygulanan çalışma yapraklarının betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analiz yapılırken, çalışma kapsamında elde edilen veriler, önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Amaç, elde edilen verileri neden-sonuç ilişkisiyle değerlendirerek, açıklayıcı ve düzenli bir şekilde okuyucuya paylaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırma kapsamında, dokümanlar ve görüşme kayıtları ile elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Toplanan veriler incelenerek, temalar oluşturulmuş ve veriler bu temalara göre düzenlenmiştir. Araştırmacının oluşturduğu temalar ile uzman görüşüne başvuru diğer araştırmacılar aynı temalar etrafında ortaya kaniya varmış ve hoşgörü, adalet, bilimsellik, merhamet ve estetik değerleri tema olarak ele alınmıştır. Verilerin analizi, düzenlenen bu verilerin yorumlanması ve araştırmacı tarafından öğrenci söylemlerinden doğrudan alıntılara yer verilmesiyle tamamlanmaktadır.

## Geçerlilik ve Güvenirlik

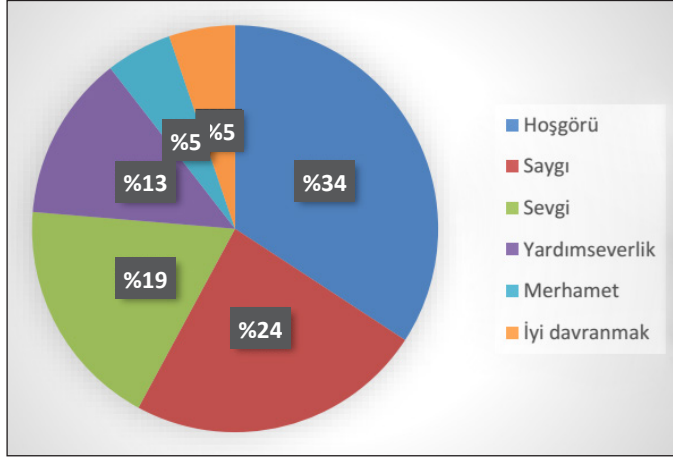
Çalışmada yararlanılan tarihî metin ve hikâyelerin amaca uygun olacak şekilde İstanbul Beyazıt Devlet Kütüphanesi’ndeki kaynaklardan seçilmiş ve seçilen kaynakların 7. sınıf düzeyine uygunluğu konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinden görüş alınarak çalışmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenirlik ise ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınmış olması, aynı koşullarda ve aynı bireyler üzerinde tekrar edilebilir olması olarak anlam kazanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışmada hem dokümanlar hem de yazılı görüşme formu ile veriler toplanmış ve çalışmanın güvenirliliği için sık sık öğrenci cevaplarına yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın uygulama sürecinde hem kaynakların tespit edilebilmesi hem de verilerin analizi yapılırken çalışmanın güvenirliliğini artırmak amacıyla iki uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın güvenirliliği ve geçerliliği noktasında alan uzmanı olan iki öğretmenden görüş alınmıştır. Uzmanlar tarihi hikâyeler ve metinlerin içeriği ile kazandırılması amaçlanan değerlerin uyumunu inceleyerek değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan alınan raporlar araştırmacılar tarafından incelenmiş ve uygun olmadığı ifade edilen tarihi hikâyeler ve metinler çalışmadan çıkarılmış, alternatif başka tarihi hikâyeler ve metinler çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde tekrar uzman görüşlerine başvurularak çalışma sonuçlarının hatasız bir şekilde ortaya çıkarılması noktasında katkı sunulmuştur. Her iki araştırmacı ayrı ayrı çalışarak öğrencilerin söylemlerinde vurgulanan değerleri tespit etmeye çalışmış ve sonrasında uyuşma sağlanmayan noktalarda tekrardan beraberce analiz yapılmaya gidilmiştir. Bu kapsamda çalışmanın güvenirliliği artırılmaya çalışılmıştır.

## BULGULAR

### Hoşgörü Değerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere “İskân Politikası” konulu metinlerle hazırlanmış

olan bir çalışma yapıldığı sunulmuş ve ardından öğrencilere konuyla ilgili bazı sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin, “Metinde tespit ettiğiniz değer ya da değerler nelerdir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevapların yüzdeleri dağılım grafiği şöyledir:



**Şekil 1:** Hoşgörü değerine ilişkin sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdeleri dağılımı.

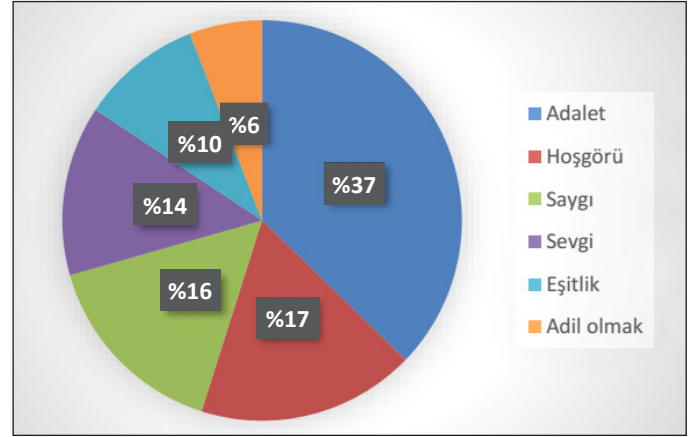
Öğrencilerin çoğunun, metinle ilgili olarak hoşgörü ve saygı değerlerini tespit ettikleri görülmektedir. Genel olarak öğrenciler ilgili çalışmaları, sevgi, saygı, yardımseverlik, merhamet ve iyi davranma gibi davranış ve değerlerle ilişkilendirmişlerdir. Öğrenciler, metinde tespit ettikleri değerler konusunda, “Hoşgörü” (Ö2), “Saygı, insanî muamele”, “Osmanlı Devleti’nin anlayışlı olması” (Ö9), “Osmanlı Devleti’nin insanlara iyi davranması” (Ö28) şeklindeki ifadelerle, “hoşgörü” ve “saygı” gibi değerlerden bahsetmişlerdir.

Öğrenciler, “Sizce insanlar, Osmanlı Devleti’nin uygulamış olduğu iskân politikasından memnun mudur?” sorusuna, “Bence insanlar memnundur çünkü Osmanlı Devleti, iskân politikasının uygulanmasında hoşgörü bir yaklaşımda bulunmuştur” (Ö7), “Kesinlikle evet çünkü insanları rahat ettiriyor” (Ö12) şeklindeki cevaplarında olduğu gibi görüşler bildirerek, iskân politikasını “hoşgörü” değeriyle ilişkilendirmiş ve bu değerle ilgili olumlu bir tutum içinde bulunmuşlardır. Öğrenciler, “Sizce metinde anlatılanlar hoşgörü değeriyle ilişkilendirilebilir mi, hoşgörü değerinin önemine yönelik neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna ilişkin, “İlişkilendirilebilir çünkü insanların gözünde hoşgörü sayesinde iyi bir yer edinmiştir ve hiç kimseyi zorlamamıştır” (Ö1), “Hoşgörü değeri önemlidir çünkü hoşgörü olursa huzur, mutluluk ve birlik olur” (Ö14), “Evet. Çünkü orada yaşayan halkın adet, örf, gelenek ve göreneklerine dokunmayıp onların dinine karışmamışlardır” (Ö3), “Toplumda insanların birbirlerinin hatalarını hoş görmesidir” (Ö17), “Hoşgörü olmazsa insanlar birbiri ile iyi geçinemaz, sevgi olmaz,” (Ö19) şeklinde verilen cevaplarla, hoşgörü değerinin önemini vurgulamışlardır.

### Adalet Değerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere, Osman Bey’in kendi ulusundan olan ve olmayan insanlara karşı adaletli ve eşit bir tutum içinde olduğunu gösteren “Osman Bey’in Tutumu” başlıklı hikâye ile ilgili bazı sorular

yöneltilmiştir. Öğrencilerin, “Hikâyede tespit ettiğiniz değer ya da değerler nelerdir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevapların yüzdeleri dağılım grafiği şöyledir:



**Şekil 2:** Adalet değerine ilişkin sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdeleri dağılımı.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, hikâyede “adalet” değerini tespit etmişlerdir. Öğrenciler paylaşılan hikâyeyi, “adil olma”, “hoşgörü”, “saygı”, “sevgi”, “eşitlik” ve “adalet” değerleriyle ilişkilendirmişlerdir. Öğrenciler, “Osman Bey’in farklılıklara saygılı yaklaşması” (Ö16), “Osmanlı’nın adil olduğunu tespit ettim” (Ö20) gibi ifadelerle “adalet” değerinden bahsetmişlerdir.

Öğrenciler, “Osman Bey’in yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusuna ise “Herkes adil davranmak gerekir çünkü adil olan her zaman doğrudur” (Ö6) “Ben de Osman Bey gibi davranarak kimseyi ayırt etmezdim” (Ö4), “Bende farklı devletten olan insanlara adaletli davranırdım” (Ö.12) şeklindeki ifadelerde olduğu gibi görüşler bildirerek, hikâyeyi, “adalet” gibi değerlerle ilişkilendirmiş ve adalet değerinin gerekliliğinden söz etmişlerdir.

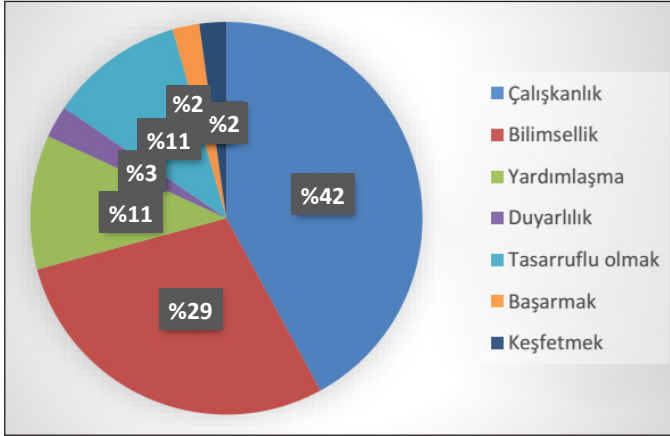
Öğrenciler, “Adalet değerinin önemine dair neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna ise “Adalet iki kişi ya da iki tarafın haklı olan kısmını bulmayı sağlar” (Ö3), “Toplum dengeler ve insanlara haklarını verir” (Ö17), “Adalet olursa toplumda birlik ve huzur olur” (Ö14) şeklindeki ifadelerle adalet değerinin önemini vurgulamışlardır.

### Bilimsellik Değerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere, tarihsel süreç içerisinde, iletişim alanında yaşanan gelişmelerin anlatıldığı “Avrupa’da İletişim” konulu metinle ilgili bazı sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin, “Metinde tespit ettiğiniz değer ya da değerler nelerdir?” sorusuna yönelik verdikleri cevapların yüzdeleri dağılım grafiği şöyledir:

Cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin en fazla “çalışkanlık” ve “bilimsellik” değerlerine yönelik tespitleri görülmektedir. Bu bağlamda, bazı öğrencilerin “başarmak” “keşfetmek” “düşünceli” gibi cevaplar vermeleri, onların bu kavramları zihinlerinde bilimsellik ile ilişkilendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bir grup öğrenci de bilimsel çalışmaların topluma katkısını düşünerek “yardımlaşma” ve “duyarlılık” değerlerinden bahsetmişlerdir.





**Şekil 3:** Bilimsellik değerine ilişkin sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımı.

Öğrenciler, “Çalışkanlık” (Ö1), “Yardımlaşma, bilimsellik, çalışkanlık” (Ö9) şeklindeki ifadelerde olduğu gibi metni, daha çok “çalışkanlık” ve “bilimsellik” değerleriyle ilişkilendirmişlerdir.

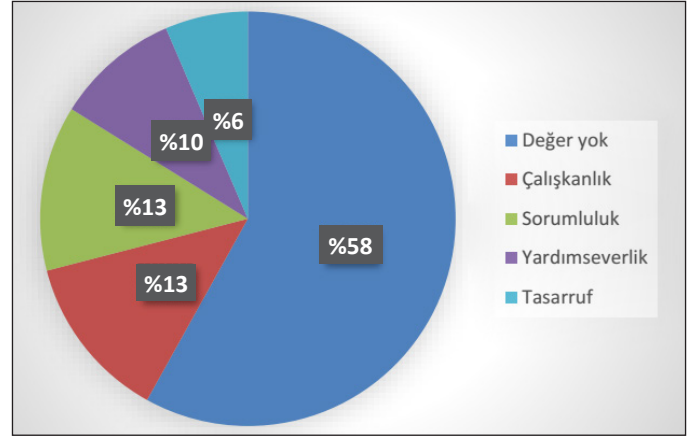
Öğrenciler, “Avrupa’da bilimsel anlamda ne gibi gelişmeler yaşanmıştır ve bu gelişmelerin topluma katkısı için neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna ise “Telgrafi icat etmişlerdir ve bence bu icadın topluma faydası büyük olmuştur, bu yöntem diğer iletişim yöntemlerine göre daha hızlıdır” (Ö2), “Avrupa’daki çalışmaların topluma faydası çok olmuştur çünkü insanların haberleşme gibi ihtiyaçlarını karşılamıştır”(Ö24) şeklindeki cevaplarda görüldüğü gibi, öğrenciler, yapılan çalışmalar kapsamında Avrupa’da meydana gelen bilimsel buluşların, toplum hayatını kolaylaştırmak gibi faydalarından bahsederek, bilimsel gelişmelerin önemini vurgulamışlardır.

Öğrenciler, bilimsellik ile ilişkilendirdikleri, “çalışkanlık” değerinin önemini “Çalışkanlık değeri çok önemlidir ve çalışkanlık olmazsa başarı da bilimsel çalışmalar da olmaz” (Ö17), “Çalışkanlık olunca çoğu sorun çözülüyor ve ortaya icatlar çıkıyor” (Ö19), “İnsanlar çalışıp araştırmasaydılar bu araçlar da olmazdı” (Ö24) gibi ifadelerle vurgulamışlardır.

### Merhamet Değerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerle, “Çocuk Hakları” konulu metin ve resimler paylaşılmış ve öğrencilere “Metin ve görselde tespit ettiğiniz değer ya da değerler nelerdir?” sorusuna verilen cevapların yüzdelik dağılım grafiği şöyledir:

Öğrencilerin çoğu, çocukların mutsuz olduğunu, çocuk haklarının ihlal edildiğini, çocukların sahip olması gereken hakların ve değerlerin eksikliğini vurgulamışlardır. Öğrenciler, çocukların “oyun oynama” ve “eğitim hakkı” olmadığını, çocukların zorla çalıştırılmasının ise yanlışlığını tespit etmişlerdir. İlgili metin ve görselde değerlerin olmadığını ifade eden öğrenciler “empati”, “merhamet”, “sevgi” ve “saygı” değerlerinin eksikliğini de ayrıca belirtmişlerdir. Metinde bahsedilen çocukların çalışmalarını, “çalışkanlık”, “sorumluluk”, “yardımseverlik” ve “tasarruf” gibi değerlerle ilişkilendiren öğrenciler de vardır. Öğrenciler, metin ve resimle ilgili incelemelerinin sonucunda, “Çocuklara iyi davranılmaması, çocuklara karşı merhametli olunmaması” (Ö15),



**Şekil 4:** Merhamet değerine ilişkin sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımı.

“Çocuk hakları uygulanmıyor” (Ö25) “Adalet, eşitlik, özgürlük değerleri yok” (Ö29) şeklindeki ifadelerle çocuk haklarıyla ilgili eksiklikleri ve çocukların mağduriyetini dile getirmişlerdir.

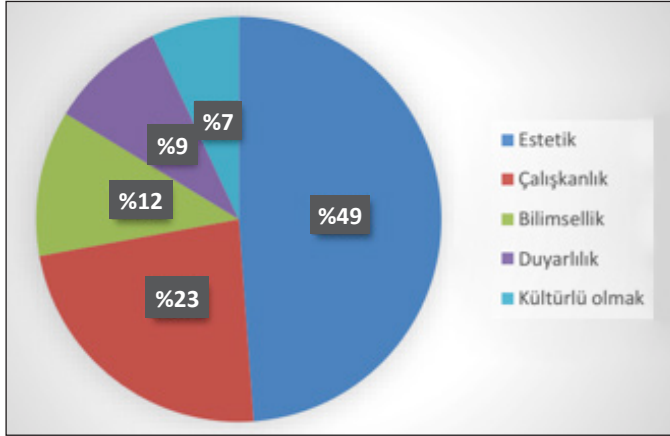
Öğrenciler, “Sizce çocuklara karşı merhametli davranılıyor mu?” sorusuna, “Çocuklara karşı merhametli davranılmıyor çünkü küçük çocuklar çalıştırılmaz” (Ö11) “Birden çok yasa olmasına rağmen yine de çocukların hakları ihlal ediliyor. Fazla da merhametli davranılmıyor” (Ö22) ifadeleriyle de “merhamet” değerini anlamlandırarak, bu değerinin önemini ve eksikliğini vurgulamışlardır. Öğrenciler, “Siz böyle bir durumda olsaydınız ne düşünürdünüz ne hissederdiniz?” sorusunda empati kurarak, “Ben çok üzülürdüm bana değer verilmesini isterdim” (Ö9), “Empati kurulamayacak kadar kötü bir durum, çünkü ben çalışmak değil okumak isterdim” (Ö15) “Ben özgürüm, özgür olmak isterdim. Çok kötü hissederdim” (Ö30) şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler, çocuk haklarının uygulanmamasını, “merhamet” değerinin eksikliğini tespit ederek, değer analizi yapmaya çalışmışlardır.

Öğrenciler, merhamet değerinin önemini ise “Merhamet, herkese karşı anlayışlı ve hoşgörülü davranmaktır. İnsanlara karşı şefkatli ve yardımsever olmalıyız” (Ö2), “İnsanların en önemli özelliği, merhametli olmasıdır. Eğer merhametli olursak, topluma karşı da iyi bir birey olmuş oluruz” (Ö18), “Merhamet, acıma ve şefkat duygusudur. Merhamet olmazsa herkes sorun yaşar” (Ö21) gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

### Estetik Değerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerle “Osmanlı’da Lale Devri”, konulu metin paylaşılması ve öğrencilere metinle ilgili bazı sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda “Metinde tespit ettiğiniz değer ya da değerler nelerdir?” sorusuna yönelik öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılım grafiği şöyledir:

Öğrenciler, “Estetik değerini tespit ettim” (Ö27), “Estetik, bilimsellik ve çalışkanlık” (Ö5) “Lale Devri’nde çok güzel mimari eserler yapılmış ve bu eserler herkes tarafından beğenilmiş” (Ö2) gibi cevaplarla, metinle ilgili olarak “estetik” değerinden söz etmişlerdir.



Şekil 5: Estetik değerine ilişkin sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımı.

Öğrenciler, “estetik” değerinin önemi ile ilgili olarak “*Tarihî eserlerin güzel olması, bizim estetik değerimizin özelliğidir. Örneğin yapılan camiler, köprüler, müzeler gibi*” (Ö1), “*Estetik değeri olmasaydı, güzel mimari eserler de olmazdı*” (Ö18) gibi ifadelerle, “estetik”, “güzellik” anlayışıyla ilişkilendirmişler ve meydana gelen güzel eserleri takdir etmişlerdir.

#### Değer Kavramına Yönelik Yazılı Görüşme Formuna Dair Bulgular

Öğrencilerin değerlere ilişkin ön bilgilerinin tespit edilebilmesi için öğrencilerle ilk hafta ön görüşme yapılmış ve yapılan etkinlikler tamamlandıktan sonra da son hafta tekrar görüşme yapılarak, öğrencilerin “değer” anlayışlarında bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşme kapsamında öğrencilere, “Sizce değer nedir?”, “Değer deyince ne anlıyorsunuz?” ve “Değerlerin önemi nedir?” soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin değerlere yönelik bilgilerini daha kapsamlı bir biçimde tespit etmek amacıyla çalışma öncesinde ve sonrasında ön ve son yazılı görüşme formu uygulanarak, öğrencilerin değer kazanımlarına ilişkin anlamlı bir farkın olup olmadığına yönelik karşılaştırma yapılması amaçlanmıştır.

“Değer nedir?” sorusuna öğrenciler ön görüşmede “*Başkalarına saygı göstermek, önemsemek*” (Ö.22) ve “*Değer, bir insana saygı ve sevgi göstermektir*” (Ö.13) şeklinde cevaplar verirken son görüşmede ise “*Herhangi bir nesneye veya herhangi bir şeye duyduğumuz önem*” (Ö.6) ve “*İnsanların birbirine verdiği ya da bir insanın bir nesneye verdiği önem*” (Ö.8) şeklinde cevaplar verilmiştir.

“Değer deyince ne anlıyorsunuz?” sorusuna ise öğrenciler ön görüşmede “*Bir kişiye veya bir objeye verilen önem*” (Ö7) ve “*Birinin seni, birini veya bir objeyi önemsemesi ona saygı, sevgi göstermesi*” (Ö9) şeklinde, son görüşmede ise “*Değer deyince birbirimize duyduğumuz önemi anlıyorum*” (Ö6) ve “*Değer deyince saygı, sevgi, adalet gibi soyut kavramlar aklıma geliyor*” (Ö8) şeklinde cevaplar verilmiştir.

“Değerlerin önemi nedir?” sorusuna da öğrenciler ön görüşmede “*Toplumumuzda değerler önemlidir. Bir ailede saygı olmazsa o aile, aile olamaz*” (Ö.11) ve “*Saygı değeri önemlidir.*

Eğer insanlar birbirine saygılı olmazsa ülkede insanlar sürekli hakaret altında yaşar. İnsanlar küçük görülür bu da hoş olmaz (Ö.28) şeklinde cevap verirken son görüşmede “*Değerlerine sahip çıkan bir millet birbirine bağlı olur ve o millet dağılmaz*” (Ö.12) ve “*Değer toplumu bir arada tutar ve insanlar arasındaki yardımlaşmayı sağlar*” şeklinde cevaplar verilmiştir.

İlk yapılan görüşmelerde öğrencilerin değerlerin önemini daha çok “sevgi”, “saygı”, ve “dayanışma” gibi kavramlarla ilişkilendirdikleri görülürken, son yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin ön görüşmeye benzer şekilde değerleri “sevgi”, “saygı” ve “dayanışma” gibi değerlerle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Son görüşmede öğrencilerin değer kavramını “adalet” gibi kavramlarla da ilişkilendirdiklerini ve “*Değerlerine sahip çıkan milletler birbirine bağlı olur ve o milletler dağılmaz*” şeklindeki ifadelerle değerlerin toplumsal önemini değerlendirmeye çalıştıklarını söyleyebiliriz.

#### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Toplumsal birlik ve beraberliği oluşturan en önemli etken değerlerdir. Değerlerden yoksun olan bir toplumda birlik, beraberlik, düzen, huzur ve güven ortamından bahsedilemez. Değer eğitimi ilk önce ailede başlasa da bu konuda okulların da önemi büyüktür. Okullar salt bilginin aktarıldığı kurumlar olmayıp bunun yanı sıra farklı yöntem, teknik ve etkinliklerle, derslerde doğrudan ya da örtük bir biçimde değerlerin de kazandırıldığı kurumlardır. Okullarda değer öğretimini sağlayarak derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Sosyal bilgiler dersinin içeriğine baktığımızda milli ve evrensel değerleri barındırdığını söyleyebiliriz. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretiminde tarihî metin ve hikâye kullanımıyla değerlerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ilişkin olarak, sosyal bilgiler öğretiminde tarihî metin ve hikâye kullanımının değerlerin öğretimine olumlu yönde etki oluşturduğu ve öğrencilerin hoşgörü, merhamet, adalet, eşitlik, bilimsellik, estetik gibi değerlere yönelik farkındalık kazandığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları aşağıda belirtilmektedir:

- Sosyal bilgiler derslerinde tarihî metin ve hikâye kullanımıyla hoşgörü değeri öğrencilere kazandırılabilir mi? sorusuna yönelik ortaya çıkan sonuçlar göstermektedir ki, yapılan etkinlikler kapsamında öğrencilerin, ilgili çalışmalarını, “hoşgörü”, “saygı”, “yardımlaşma”, “birlik”, “saygı” ve “iyi davranma” gibi değer ve davranışlarla ilişkilendirdikleri ve “hoşgörü” gibi değerlere yönelik farkındalık kazandıkları söylenebilir.
- Sosyal bilgiler derslerinde tarihî metin ve hikâye kullanımıyla adalet değeri öğrencilere kazandırılabilir mi? sorusuna yönelik ortaya çıkan sonuçlar göstermektedir ki, yapılan etkinlikler kapsamında öğrencilerin ilgili çalışmaları, “adalet”, “eşitlik”, “hak”, “ayrımcı olmama” ve “adil olma” gibi değer ve davranışlarla ilişkilendirdikleri ve “adalet” gibi değerlere yönelik farkındalık kazandıkları söylenebilir.
- Sosyal bilgiler derslerinde tarihî metin ve hikâye kullanımıyla bilimsellik değeri öğrencilere kazandırılabilir mi? sorusuna yönelik ortaya çıkan sonuçlar göstermektedir ki, yapılan etkinlikler kapsamında öğrencilerin, ilgili çalışmalarını

rı, “bilimsellik”, “çalışkanlık”, “icat”, “keşfetmek” “çalışmak” “düşünmek” ve “yeni” gibi değer ve kavramlarla ilişkilendirdikleri ve “bilimsellik” gibi değerlere yönelik farkındalık kazandıkları söylenebilir.

- Sosyal bilgiler derslerinde tarihî metin ve hikâye kullanımıyla merhamet değeri öğrencilere kazandırılabilir mi? sorusuna yönelik ortaya çıkan sonuçlar göstermektedir ki, yapılan etkinlikler kapsamında öğrencilerin, ilgili çalışmaları, “merhamet” “çocuk hakları”, “şefkat” “yardım” ve “acıma” gibi değer ve kavramlarla ilişkilendirdikleri ve “merhamet” gibi değerlere yönelik farkındalık kazandıkları söylenebilir.
- Sosyal bilgiler derslerinde tarihî metin ve hikâye kullanımıyla estetik değeri öğrencilere kazandırılabilir mi? sorusuna yönelik ortaya çıkan sonuçlar göstermektedir ki, yapılan etkinlikler kapsamında öğrencilerin, ilgili çalışmaları, “estetik”, “güzellik” ve “hoşluk değer ve kavramlarla ilişkilendirdikleri ve “estetik” gibi değerlere yönelik farkındalık kazandıkları söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan ön görüşme ve son görüşmelerde ise öğrencilerin, değerlerle ilgili tanımlamaları ve değerlerin önemine dair söylemleri birbirine benzerlik göstermekle birlikte, son görüşmelerde öğrencilerin değerlerin önemini, “sevgi” ve “saygı” gibi kavramların yanı sıra “adalet” gibi değerlerle de ilişkilendirerek ve değerlerin toplumsal birlik ve düzenin sağlanmasındaki rolünü sorgulayarak daha kapsamlı bir şekilde ele aldıkları görülmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular sonucunda, tarihî metin ve hikâye kullanımıyla öğrencilerin birden fazla değerlerin önemini açıklayarak ifade ettiği, değerlere ilişkin farkındalık kazandığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile değer çalışmaları ile ilgili yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçların elde edilmiş olduğunu görüyoruz.

Katılmış, Ekşi ve Öztürk (2010), ortaokul 7. sınıf düzeyinde karakter eğitimi programının etkililiğini inceledikleri çalışmalarında, karakter eğitimi programının, öğrencilerin eleştirel düşünce, kanıt kullanma becerisi ve bilimsellik kapsamındaki dürüstlük değerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2011) tarafından hazırlanan sosyal bilgiler öğretiminde hikâyelerin etkililiğini tespit etmeye yönelik hazırlanan çalışmada ise hikâyelerin, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerleri öğrencilere kazandırma noktasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucuna bakıldığında, bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Çomaklı (2015), Eryılmaz ve Çengelci Köse (2018) tarafından yapılan çalışmalar, hikâyelerin değer kazandırma sürecinde etkili olduğu yönünde tespitler taşımaktadır. Yapılan bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılan hikâyelerle eşitlik, adalet, merhamet, bilimsellik ve estetik gibi değerlerin öğretilebileceği tespit edilmiştir. Koçak (2004) ise çalışmasında tarihî hikâyelerde bahsedilen kahramanlarla empati kuran öğrencilerin, kahramanları cesaret, iyilikseverlik, ileri görüşlülük gibi davranışlarıyla örnek aldıkları, millî ve manevî değerlere sahip bir şahsiyet geliştirme fırsatı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmada, tarihî hikâyeler aracılığıyla öğrencilerin kendilerini, tarihî karakterlerin yerine koyarak eşitlik, adalet ve hoşgörü gibi

değerleri fark ettikleri ve önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamıza benzer şekilde Aslan (2017) da hoşgörü değeri ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik yapmış olduğu çalışmada, “hoşgörü” değerinin daha çok “yardımsever” olma değeriyle ilişkilendirildiğini ve öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip insanlara yönelik saygılı olunması gerektiğine dair ifadelerde bulduklarından söz etmektedir. Gücen (2014) de yaptığı çalışmada, öğrenci merkezli çalışmalara yer verilmesinin, bilimsellik değerinin geliştirilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada, tarihî metinler ve çeşitli hikâyelerle öğrenci merkezli bir anlayışla değer eğitimi süreci oluşturulmuştur. Bu çalışma kapsamında sosyal bilgiler dersinde, tarihî roman, hikâye ve şiir gibi edebî ürünlerle öğrencinin derse aktif katılımının sağlanabildiği görülmüştür. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin, sınıf içinde aktif bir şekilde değerlerle ilgili farkındalık kazandıkları ve birçok değeri fark ettikleri tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın sonunda sunulan öneriler şöyledir:

- 1) Ders kitabı yazarlarına, tarihî metin ve hikâyelerle öğrencilerin değer eğitimine katkı sağlandığı sonucu göz önünde bulundurularak, sosyal bilgiler dersi kapsamında tarihî metin ve hikâyelere yer verilmesi önerilebilir.
- 2) Sosyal bilgiler öğretmenlerine, tarihî metin ve hikâyelerle değer eğitimi gerçekleştirilmeye yönelik etkinlikler hazırlamaları önerilebilir.
- 3) Sosyal bilgiler öğretmenlerine ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik çalışma yapan akademisyenlere, tarihî metin ve hikâyelerle değer eğitimi gerçekleştirmek fikrinin yanı sıra daha farklı etkinlik ve uygulamalarla değer eğitimi gerçekleştirmek üzere öğrencilerin ilgisini çekebilecek çalışmalar üzerinde durulması tavsiye edilebilir.
- 4) Tarihî metin ve hikâyeler belirlenirken öğrencilerin yaş düzeyi ile hazır bulunuşluklarına dikkat edilmesi önerilebilir.
- 5) Seçilen tarihî metin ve hikâyelerin ders süresi göz önünde bulundurularak çok uzun olmaması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aladağ, S. & Mürüvvet P. K. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının ‘değer’ kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), s.163-193.
- Aral, V. (1988). *Toplum ve adaletli yaşam*. Filiz Kitabevi. İstanbul.
- Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(5), 357-380.
- Aslan, S. (2017). *Çok kültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinler arası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Ata, B. (2002). Tarih Derslerinde dokümanlarla öğretim yaklaşımı. *Türk Yurdu Dergisi*, 175(22), 80-86.
- Başaran, İ. E. (2015). Hangi değerler eğitimi. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 423, 7-10.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine bir kavramsal inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(7), 231-274.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, F. (2010). *5. sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çomaklı, K. (2015). *Mevlana'nın Mesnevi adlı eserinde yer alan hikâyelerin sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin öğretiminde kullanımının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(6), 69-88.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkılıç, T. A. (2021). *Karakter ve değerler eğitimi*. (Edit. F. Ersoy ve P. Ünüvar). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Eryılmaz, Ö. & Çengelci Köse T. (2018). Sosyal bilgilerde edebi ürünler ve değerler eğitimi: Küçük Prens örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(9), 65-79.
- Gömlüksiz, M. N. & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(8), 95-133.
- Gücen, A. (2014). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde bilimsellik değerinin öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji din ve eğitim yönüyle insani değerler*. Dem Yayınları, İstanbul.
- İşık, H. (2008). *Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaahmet Balcı, S. (2015). Sanat eğitimi alan bireylerde estetik algı oluşturmak için görsel kültür eğitiminin gerekliliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 465-477.
- Katılmış, A., Ekşi, H. & Öztürk, C. (2010). Sosyal bilgiler dersi kazanımlarıyla bütünleştirilmiş bilimsellik odaklı karakter eğitimi programının etkililiği. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 50-87.
- Keskin, Y. & Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde duyarlılık değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 25(11), 143-181.
- Koçak, A. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde Osmanlı Devleti'nin XIX ve XX. yüzyıllarının öğretiminde hatıra ve hikâyelerin kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4,5,6 ve 7. sınıflar). Ankara.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 217-239.
- Özer, M. (2014). *Öyküler, karikatürler, güzel sözler 10 numara yazırlarla değerler eğitimi*. Berikan Yayınevi, Ankara.
- Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pilav, S. & Şirin, E. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 351-371.
- Saban, E. & Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Savage, M. K., & Savage, T. V. (1993). Children's literature in middle school social studies. *The Social Studies*, 84(1), 32-36.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 187-202.
- Şimşek, A. (2000). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinin öğretiminde hikâye anlatım yönteminin kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, E. (2011). *Eğitimde yeni ufuklar. Değerler eğitimi*. Medya-tor Yayıncılık, Konya.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitiminde yeni ufuklar*. Akçağ Yayıncılık, Ankara.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Kanat Dergisi*, 19, 499-522.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 65-81.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, S. (2017). *Şahsiyet ve değerler eğitimi*. Vize Basın Yayın, Ankara.
- Yılmaz, M. & Duman, T. (2018). TRT Çocuk Dergisi'nde milli bir değer olarak vatan-vatanseverlik değeri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(7), 639-657.
- Yığittir, S. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-15.

# Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

## Journal of Higher Education and Science

Cilt/Volume 12 • Sayı/Number 3 • Aralık/December 2022

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

#### Özgün Araştırma / Original Article

- COVID-19 Pandemisinde Hemşirelik Öğrencilerinin Yüz Yüze Uygulama Eğitiminden Etkilenme Durumunun ve Koronavirüs Anksiyetelerinin ..... 481**  
Belirlenmesi  
*Determination of the Influence Status of Nursing Students from Face-to-Face Training and Coronavirus Anxiety in COVID-19 Pandemic*
- Employability versus Passion for Basic Sciences: Career Paths of Biology Graduates After Getting Higher Education Diploma ..... 488**  
*İstihdam Edilmek mi Yoksa Temel Bilim Tutkusu mu? Biyoloji Mezunlarının Yükseköğretim Diploması Aldıktan Sonraki Kariyer Yaşantıları*
- Açık ve Uzaktan Öğrenmede Metaverse: Bir SWOT Analizi ..... 497**  
*Metaverse in Open and Distance Learning: A SWOT Analysis*
- Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı ile Akademik Öz Yeterlik ve Yalnızlık Arasındaki İlişki ve Etkileyen Faktörler ..... 508**  
*The Relationship Between Social Media Addiction, Academic Self-Efficacy and Loneliness in University Students and the Affecting Factors*
- COVID-19 Döneminde Akademisyenlerin Akademik Motivasyon ve Yayın Performansının İncelenmesi ..... 519**  
*Investigation of Academic Motivation and Publication Performance of Academics in the COVID-19 Period*
- Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Araştırma Sonuçlarını Klinik Uygulamalarda Kullanım Engelleri..... 537**  
*Barriers to Research Utilization in Clinical Practice of Nurses Working at a University Hospital*
- Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Yoksulluk..... 545**  
*Poverty from the Perspective of University Students*
- The Effect of Problem-Based Learning on Students' Success: The Child's Rights to Health and the Protection in Working Life ..... 560**  
*Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Başarısına Etkisi: Çocuğun Sağlık ve Çalışma Hayatında Korunma Hakları*
- Kalite Yönetimi Uyma Ölçeğinin Yükseköğretim İçin İşlemselleştirilmesi: Yükseköğretimde Kalite Yönetimi Uyma Ölçeği ..... 573**  
*Operationalization of Quality Management Conformity Scale for Higher Education: Quality Management Conformity Scale in Higher Education*
- The Effect of Covid-19 Fear and Death Anxiety on the Professional Values of Intern Nursing Students Before Clinical Practices ..... 588**  
*İntörn Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Uygulama Öncesi Yaşadıkları Covid-19 Korku Düzeyi ve Ölüm Anksiyetesinin Profesyonel Değerlere Etkisi*
- Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişiminde Bilimsel Eğitim Etkinliklerinin Rolü: Öğrenme Yörüngelerine Dayalı Matematik Eğitimi Örneği ..... 598**  
*The Role of Scientific Education Activities in the Professional Development of Pre-service Teachers: An Example of Mathematics Education Based on Learning Trajectories*
- Türkiye'deki Bazı Üniversitelerin Girişimcilik ve Yenilikçilik Performanslarının Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri ile Değerlendirilmesi ..... 610**  
*Evaluation of Entrepreneurship and Innovation Performances of Some Universities in Turkey by Multi-Criteria Decision Making Methods*
- Turist Rehberliği Programlarına Yerleşen Adayların Üniversite Sınavı Başarı İstatistikleri Üzerine Betimsel Bir Analiz (2021)..... 621**  
*A Descriptive Analysis on the University Exam Success Statistics of Applicants Placed in Tour Guiding Programmes (2021)*
- Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Metin ve Hikâye Kullanarak Değerlerin Öğrencilere Kazandırılması ..... 633**  
*Gaining Values to Students By Using Historical Text and Story in Studies Teaching*

