

TÜBA-HER

Yükseköğretim Dergisi

TÜBA Higher Education Research/Review



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Cilt / Volume 14 | Sayı / Issue 1 | Nisan / April 2024

ISSN 2146-796X

2024
1

- Distance Education Satisfaction in Higher Education Students During COVID-19 Pandemic: A Survey
- Akademisyenlerin COVID-19 Pandemisi Sırasında ve Öncesindeki Çalışma Periyotlarına Göre Öğretim İş Yüklerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Pilot Çalışma
- Psikolojik Sermaye ve Akademik Performans İlişkisinde COVID-19 Korkusunun Düzenleyici Rolü: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma
- Cerrahi Hemşireliği İntörn Uygulama Programının Değerlendirilmesi: Katılımlı Eylem Araştırması
- Örgütsel Ekoloji Perspektifinden Vakıf Üniversitelerinin Tarihsel Gelişimi
- Yükseköğretimde Veri Gazeteciliği Eğitimine İlişkin Nitel Bir Araştırma: Riskler ve Fırsatlar
- The Moderating Role of Job Satisfaction in the Effect of Leader-Member Interaction on Workplace Happiness in Academia
- Güzel Sanatlar Fakültelerine Öğrenci Seçiminde Özel Yetenek Sınavı mı YKS mi? Öğrenci Aidiyeti Üzerine Bir Araştırma
- Yükseköğretim Öğrencilerinin Üniversite Deneyimlerinin İncelenmesi
- Lisansüstü Eğitimde Üniversite Tercihini Hangi Faktörlerden Etkilenir?
- The Quality Issues in Higher Education of Türkiye: Insights from the Experiences of Faculty Members and Students at State Universities
- Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Cinsiyetin Genel Görünümü: Sayısal Veriler Işığında Bir Analiz
- Exploring Mathematics Teacher Candidates’ Instrumentation Process of Generative Artificial Intelligence for Developing Lesson Plans
- Türk Üniversitelerinde Bologna Süreci Uygulamaları ve Geleceğe Bakış



www.tuba.gov.tr



facebook.com/TUBAAkademi



twitter.com/TUBAAkademi



youtube.com/TurkiyeBilimlerAkademisi

www.yuksekogretim.org

Tanım

Türkiye Bilimler Akademisi'nin (TÜBA) yayın organı olan Yükseköğretim Dergisi /TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), yılda üç kez (Nisan, Ağustos, Aralık) yayımlanan, disiplinlerarası, hakemli, bilimsel bir dergidir. Her yıl bir cilt tamamlanır. Düzenli sayılar gereğinde birden fazla bölüm halinde yayınlanabilir. Dergi ayrıca düzenli sayılara ek sayılar ya da özel konulu sayılar yayınlayabilir. Yayın dili Türkçe ve İngilizce olan ve hem basılı (p-ISSN 2146-796X) hem de elektronik (e-ISSN 2146-7978) sürümleri bulunan derginin içeriğini yükseköğretim ile ilgili konular oluşturur. Derginin elektronik sürümü, çevrimiçi (online) açık erişim (open access) dergi olarak www.yuksekogretim.org adresinde ve aynı zamanda TÜBİTAK ULAKBİM DergiPark platformunda yayımlanmaktadır.

Amaç ve Hedef

Derginin amacı Türkiye ve dünyada yükseköğretime ilişkin temel yapısal özelliklerin değerlendirildiği, uygulamalar açısından ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkların incelendiği, karşılaşılan temel sorunların incelendiği ve çözümlerine yönelik önerilerin ortaya konduğu bilimsel bir platform oluşturmaktır. Dergi böylelikle yükseköğretimde uygulanabilir, sürdürülebilir, yenilikçi (inovatif), girişimci ve stratejik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayarak akademik bir arşiv yaratmayı hedeflemektedir.

Dizinler/Veritabanları

Dergi TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, ESCI (Emerging Sources Citation Index), EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List ve Google Scholar tarafından dizinlenmektedir.

Telif Hakları

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), bünyesinde yayınlanan yazıların fikirlerine resmen katılmaz, basılı ve çevrimiçi sürümlerinde yayımladığı hiçbir ürün veya servis reklamı için güvence vermez. Yayınlanan yazıların bilimsel ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazılarla birlikte gönderilen resim, şekil, tablo vb. unsurların özgün olması ya da daha önce yayınlanmış işler derginin hem basılı hem de elektronik sürümünde yayınlanabilmesi için telif hakkı sahibinin yazılı onayının bulunması gerekir. Yazarlar yazılarının bütün yayın haklarını derginin yayıncısı TÜBA'ya devrettiklerini kabul ederler. Yayınlanan içeriğin (yazı ve görsel unsurlar) telif hakları dergiyeye ait olur. Dergide yayınlanması uygun görülen yazılar için telif ya da başka adlar altında hiçbir ücret ödenmez ve baskı masrafı alınmaz; ancak ayrı baskı talepleri ücret karşılığında yerine getirilir. TÜBA, yazarlardan devraldığı ve derginin çevrimiçi (online) sürümünde yayımladığı içerikle ilgili telif haklarından, bilimsel içeriğe evrensel açık erişimin (open access) desteklenmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla, bilinen standartlarda kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım haklarını (ilgili içerikte tersi belirtilmediği sürece) CC BY-NC-ND 4.0 Lisansı (www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0) aracılığıyla bedelsiz kullanıma sunmaktadır. İçeriğin ticari amaçlı kullanımı için yayınevinden yazılı izin alınması gereklidir.

Yayın Etiği

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), yayın etiğini en yüksek standartlarda uygulamayı ve Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesinin ilkelerine uymayı taahhüt eder. Yayın süreçleri ile ilgili olarak yazarlar, hakemler ve editörlerin sorumluluklarının tanımlandığı bu bildiri Yükseköğretim Dergisi Editör Kurulu tarafından, Committee on Publication Ethics (COPE), Council of Science Editors (CSE), Directory of Open Access Journals (DOAJ) ve Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) adlı inisiyatiflerin, dergi editörleri ve yayıncılar için geliştirdikleri öneri ve kılavuzlar temel alınarak hazırlanmıştır. Yükseköğretim Dergisi Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesi ile ilgili ayrıntılı bilgi için www.yuksekogretim.org adresini ziyaret edebilirsiniz.

Yayın Künyesi

İmtiyaz Sahibi: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Başkanlığı adına Prof. Dr. Muzaffer Seker (Başkan)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Doç. Dr. Cem Korkut

Yönetim Yeri: Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya, Ankara

26 Haziran 2004 tarih ve 5187 sayılı Basın Kanunu gereğince yerel süreli yayın türünde sınıflanan Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından yayımlanmaktadır (Copyright © 2024, TÜBA).

Baskı ve Cilt / Printing and Binding: Tekses Ofset Matbaa, Kazım Karabekir Cad., Kültür Çarşısı, No: 7/11, Altındağ, Ankara, Phone: +90 (0)312 341 66 19

Asit içermeyen kağıda basılmıştır / Printed in Türkiye on acid-free paper (Nisan / April 2023).



Description

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), the official journal of the Turkish Academy of Sciences (TÜBA), is an interdisciplinary, peer-reviewed scientific journal on higher education studies. One volume is completed every year. The regular issues may be published in multiple parts if deemed necessary. The journal may also publish supplements or special issues on specific topics. It is published triannually (April, August, December) in both printed (p-ISSN 2146-796X) and electronic (e-ISSN 2146 7978) versions and welcomes manuscripts in Turkish or English. Electronic version is published as an open access journal at www.yuksekogretim.org and on the JournalPark platform by TÜBİTAK ULAKBİM synchronously.

Aim and Scope

The aim of the journal is to establish a scientific platform to evaluate the essential functional characteristics of higher education in Türkiye and the world, to address similarities and differences among countries' higher education systems in terms of practice, and to examine common problems and to suggest solutions for these problems. In this way, the journal aims to establish an academic archive that will contribute to the development of applicable, sustainable, innovative, entrepreneurial and strategic approaches in higher education.

Abstracted/Indexed

The journal is currently indexed in the following indexing services: TUBITAK ULAKBİM TR Index, ESCI (Emerging Sources Citation Index), EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List, and Google Scholar.

Copyright

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), does not officially agree with the ideas of manuscripts published in the journal and does not guarantee for any product or service advertisements on both printed and online versions of TÜBA, the publisher of the journal. Scientific and legal responsibilities of published manuscripts belong to their authors. Materials such as picture, figure, table etc. sent with manuscripts should be original or written approval of copyright holder should be sent with manuscript for publishing in both printed and electronic versions if they were published before. Authors agree that they transfer all publishing rights to TÜBA. Copyrights of all published contents (written and visual elements) belong to the journal. No payment is done for manuscripts under the name of copyright or others approved for publishing in the journal and no publication cost is charged; however, reprints are at authors' cost. To promote the development of global open access to scientific information and research, TÜBA provides copyrights of all online published papers (except where otherwise noted) for free use of readers, scientists, and institutions (such as link to the content or permission for its download, distribution, printing, copying, and reproduction in any medium, without any changing and except the commercial purpose), under the terms of CC BY-NC-ND 4.0 License (www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0), provided the original work is cited. To get permission for commercial purpose please contact the publisher.

Publication Ethics

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), is committed to upholding the highest standards of publication ethics and observes the following principles of Publication Ethics and Malpractice Statement which contains author responsibilities, responsibility for the reviewers and editorial responsibilities, and is based on the recommendations and guidelines for journal editors and publishers developed by the Committee on Publication Ethics (COPE), the Council of Science Editors (CSE), the Directory of Open Access Journals (DOAJ) and the Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA). Detailed information about the Publication Ethics and Malpractice Statement of the journal is available online (www.yuksekogretim.org).

Publication Info

Ownership: On behalf of Turkish Academy of Sciences (TÜBA) Prof. Dr. Muzaffer Seker (President)

Managing Editor: Assoc. Prof. Dr. Cem Korkut

Administrative Office: Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya, Ankara

Due the Press Law of Turkish Republic dated as June 26, 2004 and numbered as 5187, this publication is classified as a local periodical. Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER) is published by Turkish Academy of Sciences (TÜBA) (Copyright © 2024, TÜBA).

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), çevrimiçi (online) sürümü internet adresi: / is available online at www.yuksekogretim.org

İmtiyaz Sahibi / Owner

Türkiye Bilimler Akademisi adına:
TÜBA Başkanı
Muzaffer Şeker

Kurucu Onursal Editör / Founder Honorary Editor

Yunus Söylet
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul

Başeditör / Editor-in-Chief

Ömer Demir
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi,
Ankara

Editörler / Editors

Muzaffer Elmas
Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi,
Kocaeli

Recep Öztürk
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Salih Murat Akkın
SANKO Üniversitesi, Gaziantep

Metin Toprak
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

Haydar Yalçın
Ege Üniversitesi, İzmir

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Kevser Çınar
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Cem Korkut
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Ankara

Burak Önal
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Harun Serpil
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Mürsel Doğru
Milli Savunma Üniversitesi, İstanbul

Teknik Sekreteryası / Technical Secretariat

Cansu Toprak
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Metin Ensar Polat
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Ali Buğra Ergin
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Bilimsel Danışma Kurulu / Scientific Advisory Board

Ahmet Cevat Acar
İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Muhammet İrşadi Aksun
Koç Üniversitesi, İstanbul

Sener Aktürk
Koç Üniversitesi, İstanbul
Yusuf Alpaydın
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Meliha Altunışık
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Mehmet Emin Aydın
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Mehmet Barca
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara

Ronald Barnett
Londra Üniversitesi, (Em.), Londra, İngiltere

Yıldız Bayazıtöğlü
Rice Üniversitesi, Houston, TX, ABD

Abdulbari Bener
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Zulfiqar Ahmed Bhutta
The Aga Khan Üniversitesi, Karacı, Pakistan

Pınar Bilgin
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi,
Ankara

Mehmet Bulut
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,
İstanbul

Cihad Demirli
MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı,
Ankara

Adil Denizli
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

İbrahim Dincer
Ontario Üniversitesi, Ontario, Kanada

Tuncay Döğeroğlu
Eskişehir Teknik Üniversitesi, Eskişehir

Mehmet Durman
Beykoz Üniversitesi, İstanbul

Halil Eksi
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Şefika Şule Erçetin
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Kadriye Arzum Erdem Gürsan
Ege Üniversitesi, İzmir

Bayram Zafer Erdoğan
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

İlkay Erdoğan Orhan
Gazi Üniversitesi, Ankara

Nihat Erdoğan
Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Ahmet Gül
İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul

Wael B. Hallaq
Columbia Üniversitesi, New York, NY, ABD

Gabor Hamza
Eotvos Lorand Üniversitesi, Budapeşte,
Macaristan

Mustafa Sinan Kaçalın
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Emin Kansu
Hacettepe Üniversitesi (Em.), Ankara

Muhsin Kar
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,
Ankara

Engin Karadağ
Akdeniz Üniversitesi, Antalya

Firdevs Karahan
Sakarya Üniversitesi, Sakarya

Yüksel Kavak
TED Üniversitesi, Ankara

Hasan Fahrettin Keleştemur
Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Aysegül Komsuoğlu Çıtırptioğlu
Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul

Ömer Küçük
Emory Üniversitesi, Atlanta, GA, ABD

Hasan Mandal
TÜBİTAK, Ankara

Önder Metin
Koç Üniversitesi, İstanbul

Süphan Nasır
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Basarab Nicolescu
Ulusal Bilimsel Araştırmalar Merkezi,
Paris, Fransa

Mehmet Akif Öztürk
Gazi Üniversitesi, Ankara

Necati Polat
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

F. Jamil Ragep
McGill Üniversitesi, Montreal, Kanada

Daniel P. Resnick
Carnegie Mellon Üniversitesi, Pittsburgh,
PA, ABD

Mustafa Safran
Gazi Üniversitesi, Ankara

Jamil Salmi
Dünya Bankası, Washington DC, ABD

Ali Sinağ
Ankara Üniversitesi, Ankara

Mustafa Solak
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Mustafa Sözbilir
Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Candan Tamerler
Kansas Üniversitesi, Lawrence, KS, ABD

Ekrem Tatoğlu
İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul

Jandhyala B. G. Tilak
Sosyal Gelişim Kurulu, Yeni Delhi,
Hindistan

Zeliha Koçak Tufan
Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müşavirliği,
Washington DC, ABD

Hasan Tutar
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Bolu

Sibel Aksu Yıldırım
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Akiyoshi Yonezawa
Tohoku Üniversitesi, Sendai, Japonya

Ahmet Nuri Yurdusev
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

İsimler soyadı sırasına göre yazılmıştır.

► Yazı Değerlendirme Süreci

Yayınlanmak üzere dergiye gönderilen yazılar daha önce başka bir dergide yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere eşzamanlı olarak herhangi bir dergiye gönderilmemiş olmalıdır. Bilimsel toplantılarda sunulmuş bildirilerden hazırlanan yazılar, tamamı yayınlanmamış olmak koşuluyla dergiye gönderilebilir. Gelen yazılar Editör Kurulu tarafından ön incelemeden geçirilir. Derginin yayın amacına uygun olmayan yazılar doğrudan reddedilebilir ya da hakem değerlendirmesine alınmadan yayın amacına ve yayın kurallarına uygun hale getirilmesi amacıyla yazara geri gönderilir. Dergi kapsamına uygun görülen yazılar çift kör (double-blind) hakem değerlendirme (eş değerlendirme/peer review) sürecine alınır. Editör Kurulu, hakem yorum ve önerileri doğrultusunda dergiye gönderilen yazıların yayına hazırlanması aşamalarında gerekli gördüğü düzeltme ve değişiklikleri önermeye ya da herhangi bir aşamada yazıyı reddetmeye yetkilidir. Eş değerlendirme sürecinde gerekli düzelti aşamalarını geçtikten sonra yayına kabul edilen yazı, sayfa düzeni hazırlanmak üzere yayınevine iletilir. Sayfa düzeni aşaması tamamlanan yazıların provası, son baskı onayı için ilgili (yazışmaların yapıldığı) yazara gönderilir. Bu aşamaları geçen yazılar, yazar onayının ardından, daha sonra sayfa numarası verilerek dergi periyoduna uygun sayıda yer almak üzere DOI kodu tanımlanarak çevrimiçi (online) yayınlanır. Tüm bu süreçler ile ilgili olarak yazarlar, hakemler ve editörlerin sorumluluklarının tanımlandığı Yükseköğretim Dergisi Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesi ile ilgili ayrıntılı bilgi için www.yuksekogetrim.org adresini ziyaret edebilirsiniz.

► Kapsam

Yükseköğretim Dergisinde başlıca, yükseköğretim alanına giren konuları disiplinlerarası bir yaklaşımla, her açıdan derinlemesine inceleyen özgün ampirik ve kavramsal araştırma yazıları, derlemeler, örnek olay çalışmaları, görüş yazıları, geçmiş deneyimleri bakış sunan tarihsel yazılar ve editöre mektuplar yayınlanır. Bu sınıf yazılardan editöre mektup dışında kalanlar için yayın kararı, Editör Kurulu ön incelemesi sonrası, hakem değerlendirme (eş değerlendirme/peer review) süreci sonucunda verilir. Hakem değerlendirmesine girecek tüm yazı türlerinin özetler, anahtar sözcükler ve kaynak(lar) içermesi zorunludur.

Dergide bunların dışında, eş değerlendirme sürecine girmeyen ve yayınlanma kararı yetkisinin Editör Kuruluna ait olduğu, bir bölümü davet üzerine hazırlanan, kısa rapor, uygulama kılavuzu niteliğindeki yazılar ve anma yazıları, kitap değerlendirmeleri, kongre ve literatür özetleri, yükseköğretim faaliyetleri ile ilgili haber ve duyurular yer alabilir.

Dergide yer alan bölümler aşağıdaki gibi sınıflanmaktadır:

- Ampirik Araştırma
- Kavramsal Araştırma
- Örnek Olay Çalışması
- Derleme
- Görüş
- Geçmiş Bakış
- Editöre Mektup
- Kısa Rapor
- Kılavuz
- Anma Yazısı
- Kitap Değerlendirmesi
- Özetler
- Haberler
- Duyurular

Yükseköğretim Dergisinin kapsamı genel olarak aşağıdaki konulardan oluşmaktadır:

- Yükseköğretim Yönetimi
- Yükseköğretim Politikaları ve Stratejileri
- Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim (ulusal veya uluslararası ölçekte genel eğitim konuları: eğitim politikaları, eğitim yeterlilikleri, müfredatlar, eğitim programları, eğitim teknolojileri, ölçme-değerlendirme vb.)
- Yükseköğretimde Üniversitelerin Yapılandırılması
- Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon
- Yükseköğretimde Bilim Adamı Yetiştirme, İnsan Kaynakları ve Yetenek Keşfi
- Yükseköğretimde Finansman
- Yükseköğretimde Uluslararasılaşma
- Yükseköğretimde Çeşitlilik
- Yükseköğretimde Sıralama Sistemleri
- Yükseköğretimde Yenilikçilik, Girişimcilik ve ARGE Stratejileri
- Yükseköğretimde Sanayi ve Toplum İlişkileri
- Yükseköğretimde Kampüs Yaşamı
- Yükseköğretimde Yeni Eğilimler
- Yükseköğretime Geçiş

► Yazıların Hazırlanması

Yükseköğretim Dergisinde yayınlanacak yazıların hazırlanmasında, aşağıdaki kurallar dışında, sosyal bilimler alanında yaygın kullanılan Amerikan Psikologlar Birliği'nin (APA) önerdiği ortak kurallar (APA, 2009) geçerlidir (www.apastyle.org). Yazılar 21x29.7 cm (A4) boyutundaki sayfaya, Word programının güncel bir sürümünde, kenarlardan 2.5 cm boşluk bırakacak şekilde, 11 punto Times New Roman karakteriyle, çift aralıklı, sola blok şeklinde olarak yazılmalıdır. Hazırlanacak metinlerin (başlık sayfası hariç), kaynak listesi ile tablo ve şekil/resim altı yazıları dahil 25 sayfayı geçmemesine özen gösterilmelidir.

Yazılarda bulunması gereken bölümler sırası ile şunlardır:

Sayfa 1 - Başlık sayfası

Sayfa 2 - Türkçe Başlık, Özet ve Anahtar Sözcükler

Sayfa 3 - İngilizce Başlık (Title), Özet (Abstract) ve Anahtar Sözcükler (Keywords)

Sayfa 4 ve sonrası - Temel Metin

Sonraki Sayfa - Kaynaklar

Sonraki Sayfa - Tablo Yazısı ve Tablo (her tablo ayrı sayfada belirtilmelidir)

Sonraki Sayfa - Şekil/Resim Altı Yazısı ve şekil/Resimler (her şekil/resim ayrı sayfada belirtilmelidir)

Son Sayfa - Ekler (dipnotlar, anket formları vb.)

Başlık sayfası

Bütün yazılarda birinci sayfaya yazının başlığı, bunun altına da yazar(lar)ın açık ad ve soyad(lar), unvan(lar)ı ile birlikte aynı satırda sıralanarak yazılmalıdır. Bir satır alta, çalışmanın yapıldığı ya da yazar(lar)ın bağlı bulunduğu kurumun adı ve şehir (farklı bölüm ya da kurumlardan olan yazarlar belirtilecek şekilde) yer almalıdır. Bunun da altında, uzun başlıklı yazıların, dergide yayınlandığında devam sayfalarının üst tarafında görünmesi arzu edilen ve 80 karakteri geçmeyen kısaltılmış başlığı belirtilmelidir. Başlık sayfasında ayrıca yazışmaların yapılabileceği yazarın adı ile birlikte iletişim adresi ve telefon, varsa faks numarası ile e-posta adresi belirtilmelidir. Bu sayfanın en altına varsa çalışmayı destekleyen fon ya da kuruluşun adı yazılmalı, çalışma daha önce bir kongre ya da benzeri bir bilimsel toplantıda sunulmuş ise (sadece özetinin ya da bir bölümünün yayınlanmış olması koşuluyla) bu durum aynı bölümde ayrı bir satır olarak belirtilmelidir. İsim ve kurum kimliği gibi bilgiler, doğrudan ya da dolaylı olarak başlık sayfası dışında hiçbir sayfada belirtilmemelidir.

Özet sayfaları

Türkçe ve İngilizce özetler başlığı izleyen en az 150, fazla 250 sözcükten oluşacak şekilde ardışık iki ayrı sayfaya yazılmalıdır. İngilizce özet (Abstract) sayfasında, İngilizce başlık (Title) bulunmalıdır. Özetler takiben her bir özet sayfasına, aralarında virgül olacak şekilde alfabetik sırayla dizilmiş ve küçük harfe yazılmış, Türkçe ve İngilizce olmak üzere en az 3'er anahtar sözcük eklenmelidir.

Temel Metin

Ampirik araştırma yazıları dört ana bölümde sunulmalıdır. İlk bölüm başlıklandırılmaksızın giriş bilgilerinin sunulduğu bölümdür. İzleyen bölümlerin başlıkları Yöntem, Bulgular ve Tartışma (gerektiğinde ek olarak Sonuç, Öneriler ve/veya Teşekkür bölümü) sırasıyla yazılmalıdır. Diğer yazı tiplerinde bu standart aranmaz fakat metin (giriş bölümü hariç) ara başlıklara bölünmüş şekilde sunulmalıdır. Her bir ara başlığın varsa alt ve daha alt başlıkları kategorileri ayırt edilecek biçimde yazılmalıdır.

Kaynaklar

Kaynaklar, başlarına sıra numarası konmaksızın alfabetik sırayla listelenmelidir. Tüm kaynaklara metin içinde gönderme (atf) yapılmış olmalıdır.

Metin içinde gönderme

Metinde kaynak göstermek için parantez açılarak yazarın soyadı, eserin yayım tarihi verilir. Beş yazara kadar olan kaynaklarda bütün yazarların soyadları verilmelidir. İki yazarlı kaynaklarda daima her iki yazarın soyadı da verilir. Üç ila beş yazarlı kaynaklarda, metindeki ilk göndermede bütün yazarların soyadları verilirken, varsa aynı kaynağın ikinci ve sonraki atıflarında sadece ilk yazarın soyadı yazılıp sonda "vd." ifadesi ile birlikte sunulmalıdır. Altı ve daha fazla sayıda yazarlı kaynaklara yapılan göndermelerde ise ilk atf dahil sadece ilk yazarın soyadı yazılıp sonda "vd." ifadesi ile birlikte verilir. Yazar adı cümle başı ya da içinde kullanılarak gönderme yapılacaksa bu durumda "vd." kısaltması yerine "ve diğerleri" yazılmalıdır.

— Örnek: (Uyanık ve Kandir, 2010) ya da (Meyer, Ramirez, Rubinson ve Boli-Bennet, 1977) ya da (Gottfredson vd., 2008)

Yazar adı cümle başı ya da içinde kullanılarak gönderme yapılacaksa parantez içinde ilgili kaynağın yayım yılı verilir.

— Örnek: Uyanık ve Kandir (2010) bu konuda farklı düşünüyorlar... ya da Gottfredson ve diğerlerine (2008) göre...

Doğrudan alıntı ifadeler kullanıldığında ek olarak sayfa numarası belirtilmelidir.
— Örnek: (Uyanık ve Kandir, 2010, s. 119)
Metin içinde aynı yerde birden fazla kaynak gösterilmesi istendiğinde, kaynaklar parantez içinde ilk yazarlarının soyadı alfabetiğine göre dizilerek ve araları noktalı virgül ile ayrılarak belirtilir.
— Örnek: (Gottfredson vd., 2008; Uyanık ve Kandir, 2010)

Kaynak listesi

Aşağıda verilen genel örnekler uygun şekilde hazırlanmalıdır. Birden fazla yazarlı yayınlarda, son yazardan önce, Türkçe kaynak ise "ve", yabancı dilde kaynak ise "and" bağlacı konmalıdır. Yazar sayısı yediden fazla ise ilk altı yazardan sonra "... " (üç nokta) konup son yazarın adı verilir. Kaynak künyelerinde yediden fazla yazar adı sunulmaz. Süreli yayın adları, kısaltma yapılmaksızın açık olarak, italik yazılmalıdır. Birden fazla baskı yapmış kitaplarda baskı sayısı ve DOI (digital object identifier) kodu bulunmayan kitapların künyelerinde basım yeri (şehir) ve yayınevi mutlaka belirtilmelidir. Kaynak künyelerinde DOI kodu, küçük harfle doi ibaresi yazıldıktan sonra iki nokta üst üste konup ara verilmeksizin yazılır.

Cilt ve sayı numarası bulunan Türkçe süreli yayın makalesi örneği:

Uyanık, Ö., & Kandir, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. Kuramsal Eğitimbilim, 3(2), 118–134.

Yabancı dilde süreli yayın makalesi örneği:

Gottfredson, N. C., Panter, A. T., Daye, C. E., Allen, W. A., Wightman, L. F., & Deo, M. E. (2008). Does diversity at undergraduate institutions influence student outcomes? Journal of Diversity in Higher Education, 1(2), 80–94.

Dergi sayı numarası süreklilik gösteren ve sayılar arasında sayfa numaraları devamlılık göstermeyen süreli yayın makalesi örneği:

Mızıkacı, F. (2010). Isomorphic and diverse institutions among Turkish Foundation Universities. Eğitim ve Bilim, (157), 128–139.

Henüz basılı sayı ve sayfa numarası almamış, çevrimiçi (online) yayınlanmış, DOI kodu içeren yabancı dilde süreli yayın makalesi örneği:

Meer, J., & Rosen, H. S. (2010). Family bonding with universities. Research in Higher Education. doi:10.1007/s11162-010-9174-3

Türkçe kitap örneği:

Kurbanoglu, S. S. (2004). Kaynak gösterme el kitabı. Ankara: ÜNAK Yayınları.

İki yazarlı Türkçe kitap örneği:

Küçükcan, T., & Gür B. S. (2009). Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz. Ankara: SETA Yayınları.

Editörlü Türkçe kitap örneği:

Varış, F. (Ed.) (1994). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Türkçe kitap bölümü örneği:

Acan, F. (1996). Türkiye'de kadın akademisyenler: Tarihsel evrim ve bugünkü durum. H. Coşkun (Ed.), Akademik yaşamda kadın içinde (s. 75–87). Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayını.

Çeviri kitap örneği:

Ströker, E. (1995). Bilim kuramına giriş (D. Özlem, Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları.(1973)

Türkçe tez örneği:

Köprülü, D. (1994). Üniversite kütüphanelerinde kitap koleksiyonunun kullanımı üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yabancı dilde kitap örneği:

Witt, S. L. (1990). The pursuit of race and gender equity in American academe. New York: Praeger.

Birden fazla baskı yapmış yabancı dilde kitap örneği:

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). Hierarchical linear models (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Editörlü yabancı dilde kitap örneği:

Brown, O. G., Hinton, K. G., & Howard-Hamilton, M. (Eds.). (2007). Unleashing suppressed voices on college campuses: Diversity issues in higher education. New York, NY: Peter Lang.

Yabancı dilde kitap bölümü örneği:

Niemann, Y. F. (2003). The psychology of tokenism: Psychosocial realities of faculty of color. In G. Bernal., J. E. Trimble, A. K. Burlew, & F. T. L. Leong (Eds.). Handbook of racial and ethnic minority psychology (pp. 100–118). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yabancı dilde kitap serisi içinde bölüm örneği:

Paulsen, M. B., & Toutkoushian, R. K. (2008). Economic models and policy analysis in higher education: A diagrammatic exposition. In Smart, J. C. (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 23, pp. 1–48). New York: Springer.

Yabancı dilde tez örneği:

Cowan, L. Y. (2006). An examination of policies and programs used to increase ethnic and racial diversity among faculty at research universities. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Elektronik kaynak örnekleri:

World Wide Web (www) aracılığıyla elde edilen elektronik dokümanlar aşağıdaki gibi listelenir:

— Örnek 1: ÖSYM (2009). Yüksek öğrenim istatistikleri. Erişim adresi <http://www.osym.gov.tr> (15 Mart 2010).

— Örnek 2: The Economist (2004, Jan 8). The curse of nepotism. Erişim adresi http://www.economist.com/world/unitedstates/displaystory.cfm?story_id=2333345 (15 Mart 2010).

Şekil, Resim ve Tablolar

Metin içinde ayrı kategorilerde numaralandırılmalı, numaralandırmada Romen sayıları kullanılmalıdır. Tablo yazıları tabloların üst tarafında yer almalıdır. Şekil/resim alt yazıları sırasına göre ayrı bir sayfada sunulmalıdır. Vektörel yazılarda hazırlanmış şekiller (çizim ve grafikler) TIF ya da EPS formatında kaydedilebilir. Renkli şekiller RGB (8 bits) olarak TIF formatında, siyah/beyaz çizimler ise EPS formatında kaydedilmiş olmalıdır. Resimler 300 dpi çözünürlükte, TIF ya da JPG formatında hazırlanmalıdır. Şekil, tablo ya da resimlerde gerektiğinde standart dışı kısaltmalar kullanılabilir. Bu durumda kullanılan kısaltma ilgili başlık ya da şekil/resim alt yazısında açıklanmalıdır. Daha önce yayınlanmış şekil, tablo ya da resimler, yalnız kesin gerektiği durumlarda karşılaştırma amacıyla, yazar ya da yayıncısından (telif hakkı sahibinden) yazılı izin alınarak, kaynak gösterilmek koşuluyla kullanılabilir.

Ekler

Metin içinde yer kaplamaması amacıyla ayrı bir yerde (dipnot olarak) verilerek istenen açıklamalar bu bölümde sıralanabilir. Metin içinde gerekli yerlerde, köşeli parantez içinde üst karakter şeklinde sıra numarası verilen ilgili dipnotlar bu bölümde (endnotes) sıralanarak sunulmalıdır. Yazarların zorunlu olmadıkça dipnot kullanmamaları önerilir. Bunun dışında anket formu, harita, plan vb. diğer öğeler de ekler bölümünde verilebilir. Bunlarla ilgili açıklama yazıları da bu bölümde yer almalıdır. Birden fazla ek malzeme sunulması gerekliliğinde her bir ek için Romen rakamları ile ayrı sıra numarası verilmelidir.

Kontrol Listesi

1. Yazının uzunluğu (en fazla 25 sayfa)
2. Genel biçim (iki aralıklı satır; 11 punto Times New Roman karakteri; kesme işareti dışındaki noktalama işaretlerinden sonra tek aralık)
3. Başlık sayfası (yazar ve kurum adları; kısa başlık; iletişim adresi)
4. Özetler (Türkçe ve İngilizce; en az 150, en fazla 250 sözcük)
5. Anahtar sözcükler (en az 3'er adet)
6. Temel metin (başlıklar)
7. Kaynaklar (APA kriterlerine uygunluk)
8. Şekil, tablo ve resimler (numaralandırma; alt yazılar; özgünlük/izin yazısı)
9. Ekler (Romen rakamı ile numaralandırma ve açıklama yazıları)
10. Başvuru mektubu (iletişimden sorumlu yazar; çıkar çıkışması beyanı)
11. Görsel malzeme (şekil, resim vb.) izin yazısı (daha önce yayınlanmış ise)

► Yazıların Gönderilmesi

Değerlendirilmek üzere dergiye gönderilecek yazıların gönderim ve hakem değerlendirme süreci (peer review) izlemi sadece www.dergipark.gov.tr/yuksekogetim adresinde, Makale Gönder sekmesi altında yer alan çevrimiçi (online) sistem aracılığıyla yapılabilmektedir. Dergimiz Şubat 2019 itibarıyla elektronik ya da geleneksel posta yoluyla yazı kabul etmemektedir. Gönderilecek yazıların hem Word hem de PDF formatında dokümanlar olarak güncel sürüm bir yazılımla hazırlanmış olmasına dikkat edilmelidir.

Editöryal İletişim:

Doç. Dr. Haydar Yalçın

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), Başkan Danışmanı
Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya 06670 Ankara
Tel: 0312 442 29 03
E-posta: tuba@tuba.gov.tr

- **Editörden / Editorial**
- **Ampirik Araştırma / Original Empirical Research**
 - Distance Education Satisfaction in Higher Education Students During COVID-19 Pandemic: A Survey.....1**
COVID-19 Pandemi Sürecinde Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Memnuniyeti: Bir Araştırma
Hakan Eygü
 - Akademisyenlerin COVID-19 Pandemisi Sırasında ve Öncesindeki Çalışma Periyotlarına Göre Öğretim İş Yüklerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Pilot Çalışma.....17**
A Pilot Study on Comparison of Teaching Workloads of Academicians Based on Working Periods During and Before the COVID-19 Pandemic
Muhammet Yorulmaz, Gülin Feryal Can, Pelin Toktaş
 - Psikolojik Sermaye ve Akademik Performans İlişkisinde COVID-19 Korkusunun Düzenleyici Rolü: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma.....27**
The Moderating Role of COVID-19 Fear in the Relationship of Psychological Capital and Academic Performance: A Research on Academicians
Mehmet Seyhan, Özlem Yaşar Uğurlu, Duygu Kızıldağ, Gülden İpek Polat
 - Cerrahi Hemşireliği İntörn Uygulama Programının Değerlendirilmesi: Katılımlı Eylem Araştırması.....41**
Evaluation of Surgical Nursing Intern Practice Program: Participatory Action Research
Emine Çatal, Cafer Özdemir, Fatma Cebeci
 - Örgütsel Ekoloji Perspektifinden Vakıf Üniversitelerinin Tarihsel Gelişimi.....53**
Historical Development of Foundation Universities from Organizational Ecology Perspective
İrge Şener, Ahmet Anıl Karapolatgil
 - Yükseköğretimde Veri Gazeteciliği Eğitimine İlişkin Nitel Bir Araştırma: Riskler ve Fırsatlar.....69**
A Qualitative Research on Data Journalism Education in Higher Education: Risks and Opportunities
Rabia Serttaş, Elif Korap Özel
 - The Moderating Role of Job Satisfaction in the Effect of Leader-Member Interaction on Workplace Happiness in Academia.....81**
Akademide Lider-Üye Etkileşiminin İşyeri Mutluluğuna Etkisinde İş Tatmininin Düzenleyici Rolü
Beyza Erer, Yasemin Savaş
 - Güzel Sanatlar Fakültelerine Öğrenci Seçiminde Özel Yetenek Sınavı mı YKS mi? Öğrenci Aidiyeti Üzerine Bir Araştırma.....95**
Special Aptitude Tests or YKS in Admission to Faculties of Fine Arts?
A Study on Student's Sense of Belonging to School
Umut Kayapınar, Bekir Kirişcan
 - Yükseköğretim Öğrencilerinin Üniversite Deneyimlerinin İncelenmesi.....109**
Investigation of University Experiences of Students in Higher Education
Burcu Bilir Koca, Engin Karadağ

The Quality Issues in Higher Education of Türkiye: Insights from the Experiences of Faculty Members and Students at State Universities.....	131
Türkiye'nin Yükseköğretiminde Nitelik Sorunsalı: Devlet Üniversitelerinin Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Deneyimlerinden İlgörüler İsa Bahat, Kasım Karakütük	
Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında Cinsiyetin Genel Görünümü: Sayısal Veriler Işığında Bir Analiz.....	151
General Outlook of Gender in Higher Education Institutions in Türkiye: An Analysis in the Light of Numerical Data Melike Tekindal, Yaşar Aldırmaz, Berhan Çoban, Mustafa Agâh Tekindal	
Exploring Mathematics Teacher Candidates' Instrumentation Process of Generative Artificial Intelligence for Developing Lesson Plans.....	165
Matematik Öğretmen Adaylarının Üretken Yapay Zeka ile Ders Planları Geliştirme Süreçlerindeki Kullanım Şemaları Menekşe Seden Tapan Broutin	
► Kitap Değerlendirmesi / Book Review	
Türk Üniversitelerinde Bologna Süreci Uygulamaları ve Geleceğe Bakış.....	177
Selin Engin	

Saygıdeğer TÜBA-HER Okuyucuları,

Şüphesiz kısa bir süre önce yaşadığımız pandemi birçok alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da önemli etkiler bıraktı. Dergiler bu konuya dair özel sayılar yayınlamaktadır. Biz de bu sayımızda, COVID-19 pandemisi döneminde yükseköğretimde yapılan çeşitli araştırmaları bir araya getirmeye çalıştık. Bu arada belirlemeliyiz ki, pandeminin yükseköğretim üzerindeki etkilerini anlamak ve bu dönemde yaşanan deneyimleri değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar, akademik dünyada yeni bir alt çalışma alanı olmaya adaydır. Dr. Hakan Eygü tarafından sunulan “COVID-19 Pandemi Sürecinde Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Memnuniyeti: Bir Araştırma” başlıklı makalede, öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin memnuniyet düzeyleri incelenmektedir. Bu çalışma, pandemi döneminin eğitim süreçlerindeki dönüşümüne dair önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Muhammet Yorulmaz, Gülin Feryal Can ve Pelin Toktaş tarafından gerçekleştirilen “Akademisyenlerin COVID-19 Pandemisi Sırasında ve Öncesindeki Çalışma Periyotlarına Göre Öğretim İş Yüklerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Pilot Çalışma” ise akademisyenlerin pandemi öncesi ve pandemi dönemindeki çalışma koşullarını karşılaştırmaktadır. Bu çalışma, öğretim elemanlarının deneyimlerini ve öğretim iş yüklerindeki değişiklikleri değerlendirmeye odaklanmaktadır. Ayrıca, COVID-19 pandemisinin akademik performans ve psikolojik sermaye üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara da yer verilmektedir. Mehmet Seyhan, Özlem Yaşar Uğurlu, Duygu Kızıldağ ve Gülden İpek Polat’ın “Psikolojik Sermaye ve Akademik Performans İlişkisinde COVID-19 Korkusunun Düzenleyici Rolü: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma” başlıklı makalesi, bu konuya değinmektedir.

Emine Çatal, Cafer Özdemir ve Fatma Cebeci tarafından gerçekleştirilen “Cerrahi Hemşireliği İntörn Uygulama Programının Değerlendirilmesi: Katılımlı Eylem Araştırması” başlıklı makale, cerrahi hemşireliği alanında gerçekleştirilen uygulama programlarının etkililiğini incelemekte ve katılımcı eylem araştırması yöntemiyle önemli bulgular ortaya koymaktadır. İrge Şener ve Ahmet Anıl Karapolatgil tarafından kaleme alınan “Örgütsel Ekoloji Perspektifinden Vakıf Üniversitelerinin Tarihsel Gelişimi” başlıklı makale, vakıf üniversitelerinin tarihî gelişimini örgütsel ekoloji perspektifinden ele alırken, bu çalışma, vakıf üniversitelerinin kurumsal yapısını anlamak ve geçmişten günümüze uzanan bir bakış açısı sunması bakımından önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

Rabia Serttaş ve Elif Korap Özel tarafından gerçekleştirilen “Yükseköğretimde Veri Gazeteciliği Eğitime İlişkin Nitel Bir Araştırma: Riskler ve Fırsatlar” başlıklı makale, yükseköğretimde veri gazeteciliği eğitiminin risklerini ve fırsatlarını nitel bir perspektiften ele almaktadır. Bu çalışma, medya eğitimi alanında önemli bir boşluğu doldurmada ve geleceğe yönelik öneriler sunmaktadır.

Bu sayımızın da, okuyucularımız için keyifli ve bilgilendirici bir okuma deneyimi sunmasını umuyoruz.

Saygılarımızla,

Dear TÜBA-HER Readers,

It is clear that the pandemic has had a profound impact on higher education, as well as on many other fields. Journals have published special issues on this subject. In this issue, we have attempted to bring together various studies conducted in higher education during the period of the COVID-19 pandemic. In the meantime, it is important to note that studies conducted with the aim of understanding the effects of the pandemic on higher education and evaluating the experiences during this period have the potential to become a new subfield of study in the academic world. In the article titled “Distance Education Satisfaction in Higher Education Students During COVID-19 Pandemic: A Survey” the authors examine the satisfaction levels of students’ distance education experiences. This study offers an important perspective on the transformation of the pandemic period in educational processes. Muhammet Yorulmaz, Gülin Feryal Can, and Pelin Toktaş’s “A Pilot Study on Comparison of Teaching Workloads of Academicians Based on Working Periods During and Before the COVID-19 Pandemic” compares the working conditions of academics before and during the pandemic. This study focuses on evaluating the experiences of lecturers and changes in teaching workloads. Furthermore, studies examining the effects of the COVID-19 pandemic on academic performance and psychological capital are also included. Mehmet Seyhan, Özlem Yaşar Uğurlu, Duygu Kızıldağ, and Gülden İpek Polat’s article, “The Moderating Role of COVID-19 Fear in the Relationship of Psychological Capital and Academic Performance: A Research on Academicians” addresses this issue.

The article, “Evaluation of Surgical Nursing Intern Practice Program: Participatory Action Research,” by Emine Çatal, Cafer Özdemir, and Fatma Cebeci, examines the effectiveness of practice programs in the field of surgical nursing and reveals important findings through the use of the participatory action research method. The article, “Historical Development of Foundation Universities from Organizational Ecology Perspective,” written by İrge Şener and Ahmet Anıl Karapolatgil, examines the historical development of foundation universities from the perspective of organizational ecology. This study offers a valuable contribution to the understanding of the institutional structure of foundation universities and provides a perspective from the past to the present.


In their article, “A Qualitative Research on Data Journalism Education in Higher Education: Risks and Opportunities,” Rabia Serttaş and Elif Korap Özel address the risks and opportunities of data journalism education in higher education from a qualitative perspective. This study addresses an important gap in the field of media education and offers suggestions for future research.

It is our hope that this issue will provide our readers with a pleasant and informative reading experience.

Sincerely yours,

Distance Education Satisfaction in Higher Education Students During COVID-19 Pandemic: A Survey

COVID-19 Pandemi Sürecinde Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Memnuniyeti: Bir Araştırma

Hakan Eygü 

Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ekonometri Bölümü, Erzurum, Türkiye

Özet

Araştırmanın amacı, Türkiye’de öğrencilerin demografik ve sosyoekonomik durumları ile uzaktan eğitime ilişkin memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Veri toplama aracı olarak, üniversite öğrencilerinin pandemi süreci nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla bir anket formu oluşturulmuş ve kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılığını araştırmak için dört farklı model kullanılmıştır. Uzaktan eğitimin bireysel memnuniyet düzeyleri ile ilişkili faktörleri belirlemek için sıralı lojistik regresyon, sıralı probit regresyon, genelleştirilmiş sıralı lojistik regresyon ve genelleştirilmiş sıralı probit regresyon kullanılmıştır. Uygulanan yöntemler arasında en iyi model genelleştirilmiş sıralı lojistik regresyon modeli olarak belirlenmiştir. Bu modelle elde edilen diğer sonuçlar, cinsiyet, statü, yaş, derslik, medeni durum, üniversitedeki konum, bilgisayar kullanım düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi ve üniversitenin bulunduğu yer değişkenlerinin uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu ve öğrencilerin aldıkları eğitimden memnuniyetleri açısından aralarında anlamlı ilişki bulunan değişkenler dikkate alınarak uygun eğitim teknikleri üzerine eğitim politikalar geliştirilmelidir.

Abstract

The primary aim of the study was to investigate the relationship between the demographic and socioeconomic conditions of students and their satisfaction regarding distance education in Türkiye. As data collection tool, a questionnaire form was created and used in order to assess the opinions of university students about distance education offered due to pandemic process. Four different models were used to investigate the significance of the relationships between the variables. Ordered logistic regression, ordered probit regression, generalized ordered logistic regression, and generalized ordered probit regression were used to determine the factors associated with the individual satisfaction levels of distance education. According to the model comparison criteria, generalized ordered logistic regression produced the best model. Further results generated by this model indicated that gender, status, age, schoolroom, marital status, location at the university, level of computer use, father’s and mother’s education level, and the university location variables had an effect on satisfaction regarding distance education. The present study determined the relationship between several factors regarding the university students, including marital status, age, income level, the region of the university, and their level of computer use, and their satisfaction level with regards to the distance education. Appropriate educational techniques should be emphasized by considering the variables that this study reveals and that have a significant relationship between them in terms of students’ satisfaction with the education they receive.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Eğitim, Yükseköğretim Öğrencileri, Öğrenci Memnuniyeti, Genelleştirilmiş Sıralı Modeller

Keywords: Distance Education, Higher Education Students, Student Satisfaction, Generalized Ordered Models.

Over the last four decades, the educational technology research field has grown due to a highly specialized field. The distance education program has also taken its own place within this technology. Distance education is practiced in all parts of the world to provide study opportunities for those who cannot take part in classrooms in person. Also, some equate distance learning with a private review of recommended texts with or without specific study guides. For others, distance learning is a teaching-learning system that includes tailored study materials and regular, mediated contacts between students and teachers delivered

individually or in groups (Jegade & Kirkwood, 1994). Most studies states that one or more technologies are used to provide instructions to students who are separated from the instructor and to support regular and substantive interaction between the students and the instructor in a synchronously or asynchronous manner. After this finding, several studies have investigated the technologies used in online learning, as well as their effects. It was found that the most important factor influencing the preparedness for distance education was learning (Clark, 2020).

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Hakan Eygü
Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari
Bilimler Fakültesi Ekonometri Bölümü,
Erzurum
e-posta: hakaneygu@atauni.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(1), 1-16. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 26, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 5, 2023
Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Eygü, H. (2024). Distance Education Satisfaction in Higher
Education Students During COVID-19 Pandemic: A Survey. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 1-16. doi: 10.53478/
yuksekogretim.1167469

ORCID: H. Eygü: 0000-0002-4104-2368

In a country where the learning factor is important, education has almost come to a standstill with the coronavirus disease (COVID-19) affecting the world. During the fight against the outbreak of the Coronavirus disease (COVID-19) in 2019, countries have replaced traditional in-person education with distance education as a means of educational salvation. For this purpose, governments have made investments on distance education. The said education expense covers expenditure on schools, universities and other public and private educational institutions (OECD, 2018). In this context, countries have started to allocate additional budgets to develop distance education infrastructure.

There are many studies in the domestic and foreign literature about the definition and content of distance education. Distance education can be defined as the process of teaching and learning assisted by telecommunication systems of globally interconnected technologies via devices such as computers, iPads and mobile phones (Isman, 1996). A sincerity exists between teachers and student in distance education, therefore; the student is expected to take a high level of responsibility in order for the learning program to be conducted in the best manner. A student needs a certain level of assistance from the teacher during self-learning. Some adults, however, need help to formulate their learning objectives and to identify sources of information when learning (Simonson et al., 1999). For adult learners, it is neither appropriate to plan an educational program on the basis of perceived needs, nor is it appropriate to plan a program entirely according to the needs anticipated by others.

When the studies conducted in this field are examined, it is seen that many studies (Al Lily et al., 2020; Taylor et al., 2020) have been conducted on students in order to examine the effect of distance education. A recent study (Muthuprasad et al., 2021) found that while the flexibility makes students' online classes more interesting, internet connection issues in rural areas may become problematic for students receiving distance education. Eygü and Karaman's (2013) results indicated that students have different points of view on distance education, which is significantly affected by the demographic factors. As shown in the study, the factors influencing the preparedness for distance education were learning strategies. These factors, student characteristics and perceptions (Tsai et al., 2021; Cole et al., 2021; Hockridge, 2013), motivation for learning (Hough, 1984; Fırat et al., 2018; Avila et al., 2021; Almaleki et al., 2021; Hernawati et al., 2021; Göksu et al., 2021), student satisfaction (Landrum et al., 2021; Wang et al., 2021), technology self-efficacy (Aguilera-Hermida, 2020; Aguilera-Hermida et al., 2021; Hamdan et al., 2021), learning material (McGann et al., 2021; Söğütü, 2021; Stradiotová et al., 2021). In addition, technology is a tool through which many interpersonal communications among students occur during the process of distance education (Salakhova et al., 2020).

It has been documented by multiple previous studies (Gunawardena & Mclsaac, 2013; Yuliansyah and Ayu, 2021; Bakhov et al., 2021) that students have perceptions both in favor of and against online learning. Also, some studies (Markova et al., 2017; Cicha et al., 2021) found that the distance education decreases student expectation. Accordingly, it was aimed to provide information about the study and to create a study guide for the course produced in distance education, and for students to experience distance education (Martin et al., 2019).

A study showed that there are individual differences among students in response to distance education and its various techniques, as for classroom teaching, particular teaching styles, and even particular teachers (Moore, 1989). Kuo et al. (2014) stated that distance education is not related to student satisfaction, nor does it predict the student satisfaction. One recent study (Neroni et al., 2019) suggested that student's individual achievements are affected by online learning. Therefore, having an independent learning style has an important effect on students' success in the distance education process (Simonson et al., 2015).

The COVID-19 pandemic has affected the education system in many countries, causing some mandatory changes in the way education is implemented, and in this context, Türkiye has switched to distance education instead of the traditional face-to-face education. Gerçek et al. (2023) compared university students who received distance or hybrid education during the pandemic process. As a result of the research, it was determined that the hybrid education model was more advantageous than the distance education model for these courses. In a similar study (Arslan & Yılmaz, 2022), it was found that the education given according to the role of the educator and the level of the student would be more effective. In addition, it was also determined that the support services provided, learning conditions, evaluation system in distance education, and program effectiveness were important on distance education course satisfaction (Buluk & Eşitti, 2020). In another study, it was determined that the student's internalization of distance education, that is, responding to one's expectations, affects perceived learning satisfaction (Eygü & Eygü, 2022). As a result, Dindar et al. (2022) revealed that distance education students in Türkiye faced many challenges during the pandemic process.

Previous studies have extensively investigated the possible effect of distance education. A considerable amount of papers have also highlighted the potential gap in the literature regarding online learning. However, there are few studies conducted on understanding student expectations and preferences in the context of Türkiye. With our study, we try to fill this gap by conducting a literature review to determine independent variables and identifying the factors related to distance education.



Method

Research Design

The study was designed with descriptive and cross-sectional quantitative research methods. We used four statistical models in the study, which are ordered logistic regression, ordered probit regression, generalized ordered logistic regression and generalized ordered probit regression. These quantitative methods enable us to determine the level of student satisfaction regarding distance education at universities. Student satisfaction results were interpreted within the scope of these four models, which contributed to the field in a different dimension. These models are advantageous in that they estimate the relationship between a continuous dependent variable, which can take two values, and several explanatory (independent) variables and show which explanatory variables have a strong predictive effect on the dependent variable. We have also used these qualitative methods to interpret the data obtained in the questionnaires. Descriptive statistics methods were used for a systematic analysis of the collected data.

Sample/Participants

The study was designed as a cross-sectional quantitative research. Students studying at state universities in Türkiye participated in the study. In this study, stratified random sampling method was used based on simple random sampling method. The number of students enrolled in public universities in Türkiye for 2021-2022 was determined as 7,791,280 (Council of Higher Education). A total of 5574 students who volunteered to participate in the study were included in the sample. Accordingly, the estimator of the population mean was intended to have a lower variance. This objective refers to a statistical goal in a sampling or estimation process. The aim is to estimate the population mean with as little error or variability as possible. That is, a lower variance means that the estimate is closer to the population mean (more precise and reliable predictions, better data sampling or modeling, data consistency and reliability). The questionnaire was applied to students between the dates of January 1st and April 30th, 2021. The study was carried out in this specific time period because the first case in Türkiye was seen in March 2020, and distance education started in the whole country due to restrictions. Universities were expected to eliminate their infrastructure deficiencies regarding distance education until January 2021, and we have sought to fully determine student satisfaction in distance education at universities that completed the said process. The participants were informed about the purpose, objectives, and the structure of the study. Participating students were assured that no particular aspect or circumstance of the questionnaire's qualifications would influence their answers. In this context, ethics committee and permission letters were sent to the universities included in the sample and the participation of students was ensured.

Data Collection Process

In the present study, a questionnaire form developed by Eygü & Karaman (2013) was used to determine the opinions of university students about distance education offered due to the COVID-19 pandemic. Domestic and foreign literature (Garrison & Shale, 1987; Evans & Nation, 1993; Holt & Thompson, 1998; Haznedar & Baran, 2012) was reviewed and factor analysis was performed while preparing the questionnaire (Menchaca & Bekele, 2008), which includes effectiveness, learning, program evaluation, technology, materials and support services. No face-to-face interviews were held due to pandemic restrictions. For this reason, the questionnaire was transformed into an online questionnaire with a link shared with the students.

With the Türkiye education research, the study aims to obtain information about the education factor, which is among the factors that show the development levels of countries, and the satisfaction levels of students regarding distance education. In addition to reflecting the country in general, the present study is important in terms of enabling making international comparisons and shedding light on national needs.

Data Analysis

The dependent variable in this study was satisfaction level regarding distance education. This variable was measured with the question, "Are you satisfied with distance education in general?", where the answer was a Likert-type options as "not satisfied at all, not satisfied, middle, satisfied, completely satisfied".

A literature review was conducted to determine independent variables in the study, in which factors related to sociodemographic and impact indicators on distance education were taken. These variables were sociodemographic factors including gender, age, schoolroom, marital status, education level, monthly income, branch of science, and university location. Average monthly family income and average monthly spending variables constituted the economic factors.

We defined ordinal and nominal variables as dummy variables with the purpose of observing the effects of all variable categories that are included into an ordered logistic regression, an ordered probit regression, a generalized ordered logistic regression, and a generalized ordered probit regression model (Eygü & Gulluce, 2017).

IBM SPSS Statistics 20 and Stata 16 were used for data analyses. Primarily, we obtained the frequency values and rates of the students on their satisfaction regarding distance education. Then, we performed a Chi-square independence test to examine the relationship between the independent variables and satisfaction regarding distance education.

Subsequently, we specified the factors that related to the satisfaction regarding distance education by using the said four analyses of ordered logistic regression, an ordered probit regression, a generalized ordered logistic regression, and generalized ordered probit regression. These models are preferred because they are statistical models that offer differences in the use of ranking instead of binary classification, distributional assumptions (ignoring the normal distribution), estimation methods and interpretation.

The said four analyses were conducted in order to determine the factors affecting the distance learning satisfaction of students. We also performed a test to see if there was a multicollinearity among the independent variables included in the ordered regression model. To test a possible multicollinearity between the variables of the model, the VIF values of the independent variables were examined (Eygü & Kılınç, 2019) and it is stated that there is a multicollinearity problem between the independent variables for those with VIF values 5 or more. Çelik et al. (2014) indicated that variables which that have VIF values more than 10 are problematic in terms of multicollinearity, as they lead to biased results. In this study, no variable causing multicollinearity problem was found among the variables.

Findings

Descriptive Statistics and Chi-Square Test

The findings related to factors that may be affecting university students' distance learning process in Türkiye are shown in ■ Table 1. While 66.2% of our sample population is female, 36% of the students are between the ages of 19-20. While 35.7% of the students are freshmen, 93.6% of them are single. While the fathers of 32.4% of the students were elementary school graduates, 42.5% of the mothers were elementary school graduates. 33.6% of our students were from department of social sciences, 17.3% from department of science, 18.6% from department of health, 24.5% from department of education, 3.3% from department of fine arts, and 2.6% from department of sports. As shown in ■ Table 1, 8.2% of the families had a monthly average income of ₺5001-6000, 54.6% had place residence in the city, 24.7% father were retired, and 56.2% of the participating students had moderate level of computer use.

Model Estimation

All demographic variables were included as independent variables in the model, because it was assumed that the demographic variables of the questionnaire could directly or indirectly influence the satisfaction of the students. Descriptive statistics for these variables are given in ■ Table 1.

■ Table 1.

Frequency and percentage of sociodemographic factors according to distance education status.

Variables	n (%)	Not Satisfied (n = 3326)	Somewhat Satisfied (n = 774)	Satisfied (n = 1474)	Chi-square test
Gender					
Female	3689 (66.2%)	2252 (68%)	542 (70%)	895 (62%)	0.000a
Male	1885 (33.8%)	1074 (32%)	232 (30%)	549 (38%)	
Age					
17-18	468 (8.4%)	324 (10%)	71 (9%)	73 (5%)	0.000a
19-20	2007 (36%)	1330 (40%)	309 (40%)	368 (25%)	
21-22	1809 (32.5%)	1136 (34%)	238 (31%)	435 (30%)	
23-24	725 (13%)	357 (11%)	92 (12%)	276 (19%)	
25-26	211 (3.8%)	76 (2%)	27 (3%)	108 (7%)	
27+	354 (6.4%)	103 (3%)	37 (5%)	214 (14%)	
Schoolroom					
1. class	1989 (35.7%)	1251 (38%)	322 (41%)	416 (28%)	0.000a
2. class	1175 (21.1%)	739 (22%)	160 (21%)	276 (19%)	
3. class	961 (17.2%)	599 (18%)	115 (15%)	247 (17%)	
4.+	1449 (26%)	737 (22%)	177 (23%)	535 (36%)	
Marital status					
Single	5320 (93.6%)	3264 (98%)	756 (98%)	1300(88)	0.000a
Married	254 (6.4%)	62 (2%)	18 (2%)	174 (12%)	



Father's education level					
Illiterate/literate but without any school	206 (3.7%)	137 (%4)	23 (3%)	46 (3%)	0.000a
Elementary school	1805 (32.4%)	1110 (33%)	258 (33%)	437 (30%)	
Primary education/secondary school/ vocational secondary school	1090 (19.6%)	668 (20%)	166 (21%)	256 (17%)	
High school and high school equivalent	1426 (25.6%)	851 (26%)	190 (25%)	385 (26%)	
College/faculty/master/PhD	1047 (18.7%)	560 (17%)	137 (18%)	350 (24%)	
Mother's education level					
Illiterate/literate but without any school	753 (13.5%)	475 (14%)	94 (12%)	184 (13%)	0.000a
Elementary school	2369 (42.5%)	1440 (43%)	362 (47%)	567 (38%)	
Primary education/secondary school/ vocational secondary school	990 (17.8%)	597 (18%)	136 (18%)	257 (17%)	
High school and high school equivalent	941 (16.9%)	535 (16%)	112 (15%)	294 (20%)	
College/faculty/master/PhD	521 (9.3%)	279 (9%)	70 (8%)	172 (12%)	
University location					
East Anatolia region	861 (15.4%)	518 (16%)	139 (18%)	204 (14%)	0.018b
Central Anatolia region	813 (14.6%)	505 (15%)	105 (14%)	203 (14%)	
Black Sea Region	520 (9.3%)	293 (8%)	78 (10%)	149 (10%)	
The Mediterranean region	911(16.3%)	520 (16%)	121 (16%)	270 (18%)	
Aegean region	734 (13.2%)	444 (13%)	88 (11%)	202 (14%)	
Marmara region	1184(21.2%)	700 (21%)	158 (20%)	326 (22%)	
Southeastern Anatolia region	551 (9.9%)	346 (11%)	85 (11%)	120 (8%)	
What is your department?					
Social	1873 (33.6%)	1092 (33%)	260 (34%)	521 (35%)	0.000a
Science	963 (17.3%)	578 (17%)	107 (14%)	278 (19%)	
Health	1038 (18.6%)	661 (20%)	168 (22%)	209 (14%)	
Education	1367 (24.5%)	806 (24%)	184 (23%)	377 (26%)	
Fine Arts	186 (3.3%)	105 (3%)	34 (4%)	47 (3%)	
Sport	147(2.6%)	84 (3%)	21 (3%)	42 (3%)	
Where is your accommodation at the university?					
Government dorm	1031 (18.5%)	700 (21%)	124 (16%)	207 (14%)	0.000a
Private dormitory	294 (5.3%)	178 (5%)	38 (5%)	78 (5%)	
Home with friend	457(8.2%)	421 (13%)	93 (12%)	181 (12%)	
With my family	3497 (62.7%)	1998 (60%)	508 (66%)	991 (67%)	
With cousins	295 (5.3%)	29 (1%)	11 (1%)	17 (%1)	
Household size					
1-3	1073 (19.3%)	534 (16%)	136 (18%)	403 (27%)	0.000a
4-6	3639 (65.3%)	2333 (67%)	505 (65%)	901 (61%)	
7+	862 (15.5%)	559 (17%)	133 (17%)	170 (12%)	
Place of residence					
Village	844 (15.1%)	534 (16%)	126 (16%)	184 (13%)	0.017 b
Town	1688 (30.3%)	1012 (30%)	228 (30%)	448 (30%)	
City	3042 (54.6%)	1780 (54%)	420 (54%)	842 (57%)	

Family average monthly income (₺)					
Less than "2000	1176 (21.1%)	753 (23%)	163 (21%)	260 (17%)	0.000a
"2001-3000	1551 (27.8%)	965 (29%)	225 (29%)	361 (25%)	
"3001-4000	924 (16.6%)	556 (17%)	142 (18%)	226 (15%)	
"4001-5000	739 (13.3%)	420 (12%)	114 (15%)	205 (14%)	
"5001-6000	455 (8.2%)	250 (7%)	55 (7%)	150 (10%)	
More than "6001	729 (13.1%)	382 (12%)	75 (10%)	272 (19%)	
Average monthly spending (₺)					
Less than "500	3001 (53.8%)	1831 (55%)	472 (61%)	698 (47%)	0.000a
"501-750	1105 (19.8%)	722 (22%)	126 (16%)	257 (17%)	
"751-1000	537 (9.6%)	318 (10%)	71 (9%)	148 (10%)	
"1001-1250	256 (4.6%)	160 (4%)	23 (3%)	73(5%)	
"1251-1500	189 (3.4%)	295 (9%)	82 (11%)	298 (20%)	
More than "1501	486 (8.7%)	-	-	-	
Father's job					
Official	751 (13.5%)	440 (13%)	108 (14%)	203 (14%)	0.000a
Employee	1130 (20.3%)	681 (21%)	162 (21%)	287 (19%)	
Artisan	577 (10.4%)	354 (11%)	76 (10%)	147 (10%)	
Free work	1271 (22.8%)	830 (25%)	175 (23%)	266 (18%)	
Farmer	471 (8.4%)	289 (8%)	65 (8%)	117 (8%)	
Retired	1374 (24.7%)	732 (22%)	188 (24%)	454 (31%)	
Computer ownership					
Yes	4129 (74.1%)	2367 (71%)	592 (77%)	1170 (79%)	0.000a
No	1445 (25.9%)	959 (29%)	182 (23%)	304 (21%)	
Your level of computer use					
Basic	1412 (25.3%)	943 (28%)	202 (26%)	267 (18%)	0.000a
Middle	3130 (56.2%)	1881 (57%)	448 (58%)	801 (54%)	
Further	1032 (18.5%)	502 (15%)	124 (16%)	406 (28%)	
Do you feel inclined to distance education?					
Yes	1857 (33.3%)	310 (9%)	298 (38%)	1249 (85%)	0.000a
No	3717 (66.7%)	3016 (91%)	476 (62%)	225 (15%)	

Note: $ap < .01$; $bp < .05$; The values in parentheses are the percentages. Statistics were calculated by reducing the five-point Likert scale to three.

Next, we determined whether the ordinal logistic and ordinal probit regression models satisfy the assumption of parallel regression (parallel lines model). Parallelism hypothesis parameters were determined in such a way that the statistical values for all categories of the dependent variable would pass over a straight line. The Brant test shows that the assumptions of the parallel regression are violated. The

result of the assumption of parallel assumption using the Brant test is given in ■ Table 2.

This hypothesis was tested by the Chi-square test. According to the test results, a parallel regression assumption could not be provided ($p < 0.05$).

■ Table 2.

Parallelism hypothesis testing.

Model	χ^2	sd	p
H_0 hypothesis	237.51		
Brant	346.90	20	0,000

H_0 = Averages for distributions go through the same line.
 H_1 = Averages for distributions are passed through the heading.



Table 3.

The results of ordered logistic and probit regression models and marginal effects.

Variables	Ordered Logistic Regression				Ordered Probit Regression			
	dy/dx				dy/dx			
	β	Not Satisfied	Somewhat Satisfied	Satisfied	β	Not Satisfied	Somewhat Satisfied	Satisfied
Gender Status (reference category: male)								
Female	-0.074 (0.06)	0.018 (0.014)	0.003 (0.003)	-0.014 (0.011)	-0.051 (0.036)	0.019 (0.014)	-0.003 (0.002)	-0.016 (0.011)
Age (reference category: 17-18)								
19-20	0.216c (0.112)	-0.052c (0.027)	0.011c (0.005)	0.041c (0.021)	0.128c (0.068)	-0.049c (0.026)	0.008c (0.004)	0.041c (0.021)
21-22	0.491a (0.127)	-0.118a (0.030)	0.024a (0.006)	0.093a (0.024)	0.297a (0.076)	-0.114a (0.029)	0.019a (0.005)	0.092a (0.024)
23+	1.249a (0.134)	-0.301a (0.032)	0.059a (0.007)	0.237a (0.025)	0.762a (0.081)	-0.294a (0.031)	0.050a (0.005)	0.244a (0.026)
Education year (reference category: 3)								
1st Class	0.117 (0.097)	-0.028 (0.023)	0.005 (0.004)	0.022 (0.018)	0.062 (0.058)	-0.024 (0.022)	0.004 (0.003)	0.020 (0.018)
2st Class	0.127 (0.094)	-0.031 (0.022)	0.006 (0.004)	0.024 (0.017)	0.076 (0.056)	-0.029 (0.022)	0.005 (0.003)	0.024 (0.018)
4+	0.194b (0.087)	-0.046b (0.021)	0.010b (0.004)	0.036b (0.016)	0.114b (0.052)	-0.044b (0.020)	0.007b (0.003)	0.036b (0.017)
Marital Status (reference category: married)								
Single	0.703a (0.119)	-0.169a (0.028)	0.035a (0.006)	0.133a (0.022)	0.428a (0.072)	-0.165a (0.027)	0.028a (0.004)	0.137a (0.023)
Place of Residence (reference category: village)								
Town	0.092 (0.062)	-0.022 (0.015)	0.004 (0.003)	0.017 (0.011)	0.056 (0.038)	-0.021 (0.014)	0.003 (0.002)	0.018 (0.012)
City	0.092 (0.085)	-0.022 (0.020)	0.004 (0.004)	0.017 (0.016)	0.053 (0.051)	-0.021 (0.019)	0.004 (0.003)	0.016 (0.016)
Place at The University (reference category: other)								
State dormitory	-0.425a (0.079)	0.102a (0.018)	-0.021a (0.004)	-0.081a (0.014)	-0.252a (0.046)	0.097a (0.018)	-0.016a (0.003)	-0.081a (0.015)
Private Dormitory	-0.143 (0.126)	0.034 (0.030)	-0.005 (0.006)	-0.0 (0.023)	-0.084 (0.075)	0.032 (0.029)	-0.005 (0.005)	-0.027 (0.024)
Home	-0.409a (0.089)	0.098a (0.021)	-0.021a (0.004)	-0.07a (0.016)	-0.252a (0.054)	0.097a (0.021)	-0.016a (0.003)	-0.081a (0.017)
Your level of computer use (reference category: advanced level)								
Basic Level	-0.536a (0.091)	0.128a (0.021)	-0.028a (0.005)	-0.100a (0.017)	-0.327a (0.055)	0.126a (0.021)	-0.022a (0.003)	-0.104a (0.017)
Intermediate Level	-0.356a (0.074)	0.085a (0.017)	-0.018a (0.004)	-0.066a (0.013)	-0.214a (0.045)	0.082a (0.017)	-0.014a (0.003)	-0.068a (0.014)

Father's Education (reference category: university/master)								
Literate/Primary School	-0.230b	0.014b	-0.011b	-0.043b	-0.137b	0.053b	-0.009b	-0.044b
	(0.092)	(0.006)	(0.004)	(0.017)	(0.056)	(0.021)	(0.003)	(0.018)
Elementary School	-0.210b	0.055b	-0.010b	-0.039b	-0.127b	0.049b	-0.008b	-0.040b
	(0.097)	(0.022)	(0.004)	(0.018)	(0.058)	(0.022)	(0.003)	(0.018)
High School	-0.169c	0.040c	-0.008c	-0.032b	-0.102b	0.039b	-0.006b	-0.033b
	(0.087)	(0.210)	(0.004)	(0.016)	(0.053)	(0.021)	(0.003)	(0.017)
Mother's Education (reference category: university/master)								
Literate	-0.294b	0.071b	-0.014b	-0.055b	-0.175b	0.067b	-0.011	-0.056
	(0.134)	(0.032)	(0.006)	(0.025)	(0.081)	(0.031)	(0.005)	(0.026)
University Location (reference category: Black Sea Region)								
East Anatolia region	-0.189	0.045	-0.009	-0.035	-0.125c	0.048c	-0.008c	-0.040c
	(0.120)	(0.029)	(0.006)	(0.022)	(0.073)	(0.028)	(0.004)	(0.023)
Central Anatolia region	-0.402a	0.096a	-0.021a	-0.076a	-0.242a	0.093a	-0.015	-0.077a
	(0.116)	(0.027)	(0.006)	(0.221)	(0.070)	(0.0279)	(0.004)	(0.0229)
The Mediterranean region	-0.138	0.033	-0.013	-0.026	-0.082	0.032	-0.005	-0.026
	(0.112)	(0.027)	(0.005)	(0.021)	(0.068)	(0.026)	(0.004)	(0.022)
Aegean region	-0.289b	0.069b	-0.014b	-0.054b	-0.166b	0.064b	-0.109b	-0.053b
	(0.118)	(0.028)	(0.006)	(0.022)	(0.071)	(0.027)	(0.004)	(0.022)
Marmara region	-0.258b	0.062b	-0.013b	-0.048b	-0.156b	0.060b	-0.010b	-0.050
	(0.108)	(0.025)	(0.005)	(0.020)	(0.065)	(0.025)	(0.004)	(0.021)
Southeastern Anatolia region	-0.381a	0.091a	-0.019a	-0.072a	-0.236a	0.091a	-0.015b	-0.075a
	(0.130)	(0.031)	(0.006)	(0.024)	(0.078)	(0.030)	(0.005)	(0.025)
Department of the University (reference category: fine art/sports)								
Social	0.144	-0.034	0.007	0.027	0.089	-0.034	0.005	0.028
	(0.122)	(0.029)	(0.006)	(0.023)	(0.074)	(0.028)	(0.004)	(0.023)
Science	0.116	-0.028	0.005	0.022	0.080	-0.031	0.005	0.026
	(0.131)	(0.031)	(0.006)	(0.024)	(0.079)	(0.031)	(0.005)	(0.025)
Health	0.085	-0.021	0.004	0.016	0.059	-0.022	0.003	0.019
	(0.134)	(0.032)	(0.006)	(0.025)	(0.081)	(0.031)	(0.005)	(0.026)
Education	0.229c	-0.055c	0.011c	0.043c	0.143c	-0.055c	0.009c	0.046c
	(0.126)	(0.030)	(0.006)	(0.023)	(0.076)	(0.029)	(0.005)	(0.024)
Cut 1	0.503				0.369			
	(0.214)				(0.119)			
Cut 2	1.185				0.785			
	(0.215)				(0.120)			

Note: ^a $p < .01$; ^b $p < .05$; ^c $p < .10$; The values in parentheses are the standard errors.

The results of the estimated ordered logistic and ordered probit regression models and the marginal effects are shown in Table 3. In this model, we used the dependent variable category “attending with distance education” as the reference category. When determining the reference categories for the independent variables, variables with

low frequency were taken as reference (Maddala, 1983; Çelik, 2013). Because low-frequency categories cause data skewness and influence the results. To avoid this situation, low-frequency categories have been designated as the reference category.



Because parallel regression assumption could not be provided, we estimated a generalized ordered logistic regression and a generalized ordered probit regression. The results of these models and the marginal effects are shown in ■ Table 4.

According to the generalized ordered logistic regression model given in ■ Table 4, the probability of a student female being not satisfied with distance education was 1.9% higher than that of the reference group. The probability of students aged 19-20 being not satisfied with distance education was 5.4% less than that of the reference group. In other words, as the age of the student increased, the probability of disagreeing with the statement of being satisfied with distance education decreased by 5.6%. The probability of students being not satisfied with distance education in the 21-22, and 23+ age groups decreased at rates of 11.4%, and 28.7%, respectively. In other words, satisfaction rates increased as the age increased. On the other hand, students' satisfaction regarding distance education moderate satisfaction resulted in a decrease of 3.2% in the probability for students in the same age groups as compared to the reference group.

Freshmen student's probability of being satisfied with distance education was 4.2% decreased that of the reference group. Comparably, the probability of moderate satisfaction was 4% higher compared to the reference group. Similarly, students who were at their fourth year or more had a decreased probability of being satisfied with distance education compared to the reference group by 4.6%. In terms of marital status, single students have decreased probability of not being satisfied with distance education compared to the reference group by 13.3%. On the other hand, students who were moderately satisfied with distance education had a decrease in their satisfaction levels in comparison with the reference group by 4.4%. Students' villages, districts and life in the city variables had no correlation with distance education.

Students who lived at the university or home had an increased probability of not being satisfied with distance education compared to the reference group by 9.8% and 8.6%, respectively. Students with a basic level of computer use are 11.3% and 7.8% more dissatisfied than the reference group, respectively. In addition, moderate computer users were 7.4% more likely to be dissatisfied than the reference group.

■ Table 4.

The results generalized of ordered logistic and generalized probit regression models and marginal effects.

Variables	Generalized Ordered Logistic Regression				Generalized Ordered Probit Regression				VIF
	not satisfied		somewhat satisfied		not satisfied		somewhat satisfied		
	β	dy/dx	β	dy/dx	β	dy/dx	β	dy/dx	
Gender Status (reference category: male)									
Female	-0.034 (0.062)	0.008 (0.014)	-0.149b (0.067)	0.019b (0.010)	-0.022 (0.038)	0.008 (0.014)	-0.092 (0.041)	0.021 (0.010)	1.11
Age (reference category: 17-18)									
19-20	0.225b (0.115)	-0.054b (0.027)	0.233 (0.144)	0.011 (0.022)	0.134b (0.069)	-0.051b (0.027)	0.128 (0.080)	0.011 (0.022)	3.66
21-22	0.478a (0.130)	-0.114a (0.031)	0.609a (0.158)	0.001 (0.024)	0.286a (0.079)	-0.110a (0.030)	0.340a (0.089)	0.002 (0.024)	4.51
23+	1.198a (0.139)	-0.287a (0.033)	1.372a (0.164)	0.032c (0.026)	0.737a (0.085)	-0.284a (0.032)	0.806a (0.093)	0.027c (0.025)	3.66
Education year (reference category: 3)									
1st Class	0.175c (0.100)	-0.042b (0.024)	0.106 (0.111)	0.040b (0.015)	0.104c (0.061)	0.040c (0.023)	0.001 (0.065)	0.039b (0.017)	2.76
2st Class	0.148 (0.097)	-0.035 (0.023)	0.098 (0.108)	0.017 (0.016)	0.091 (0.059)	-0.035 (0.023)	0.061 (0.063)	0.016 (0.016)	1.92
4+	0.190b (0.906)	-0.045b (0.021)	0.174c (0.097)	0.013 (0.014)	0.115b (0.055)	0.044b (0.021)	0.103c (0.058)	0.012 (0.014)	2.00
Marital Status (reference category: married)									
Single	0.555a (0.126)	-0.133a (0.030)	0.792a (0.124)	-0.044a (0.024)	0.344a (0.076)	-0.132 (0.029)	0.495a (0.076)	-0.024 (0.017)	1.15

Place of Residence (reference category: village)									
Town	0.076	-0.018	0.106	-0.001	0.047	-0.002	0.064	-0.002	1.11
	(0.064)	(0.015)	(0.071)	(0.101)	(0.039)	(0.010)	(0.041)	(0.010)	
City	0.113	-0.027	0.036	0.020	0.068	0.019	0.022	0.019	1.20
	(0.087)	(0.021)	(0.099)	(0.015)	(0.200)	(0.014)	(0.057)	(0.014)	
Place at The University (reference category: other)									
State dormitory	-0.410a	0.098a	-0.433a	-0.017	-0.247a	0.095a	-0.249a	-0.016	1.19
	(0.081)	(0.019)	(0.091)	(0.013)	(0.048)	(0.018)	(0.052)	(0.013)	
Private Dormitory	-0.151	0.036	-0.104	-0.016	-0.092	0.035	-0.064	-0.015	1.06
	(0.129)	(0.031)	(0.142)	(0.021)	(0.079)	(0.031)	(0.084)	(0.021)	
Home	-0.362a	0.086a	-0.468a	-0.001	-0.224a	0.086a	-0.256a	0.003	1.15
	(0.092)	(0.022)	(0.101)	(0.015)	(0.056)	(0.022)	(0.059)	(0.015)	
Your level of computer use (reference category: advanced level)									
Basic Level	-0.472a	0.113a	-0.654a	0.078a	-0.285a	0.013a	-0.388a	0.013	2.15
	(0.094)	(0.022)	(0.078)	(0.080)	(0.057)	(0.014)	(0.061)	(0.014)	
Intermediate Level	-0.311a	0.074a	-0.423	0.043a	-0.188a	0.003a	-0.282a	0.003	1.93
	(0.077)	(0.018)	(0.059)	(0.079)	(0.047)	(0.011)	(0.060)	(0.108)	
Father's Education Level (reference category: university/master)									
Literate/Primary School	-0.216b	0.051b	-0.245b	-0.006	-0.129b	0.050b	-0.142b	-0.004	2.77
	(0.095)	(0.023)	(0.104)	(0.015)	(0.059)	(0.022)	(0.062)	(0.015)	
Elementary School	-0.182c	0.043c	-0.257b	0.004	-0.115	0.042c	-0.149b	0.005	2.06
	(0.100)	(0.024)	(0.110)	(0.016)	(0.061)	(0.023)	(0.065)	(0.016)	
High School	-0.171c	0.041c	-0.148c	-0.013	-0.106c	0.041c	-0.091	-0.011	2.03
	(0.090)	(0.021)	(0.098)	(0.014)	(0.055)	(0.021)	(0.058)	(0.014)	
Mother's Education Level (reference category: university/master)									
Literate	-0.288b	0.069b	-0.309b	-0.011	-0.176b	0.068b	-0.181b	-0.010	2.88
	(0.138)	(0.033)	(0.151)	(0.023)	(0.085)	(0.004)	(0.091)	(0.022)	
University Location (reference category: Black Sea Region)									
East Anatolia Region	-0.168	0.040	-0.238c	0.003	-0.111	0.043	-0.150c	0.004	2.63
	(0.125)	(0.030)	(0.139)	(0.021)	(0.077)	(0.029)	(0.082)	(0.021)	
Central Anatolia Region	-0.390a	0.093a	-0.416a	-0.016	-0.239a	0.092a	-0.242a	-0.015	2.29
	(0.120)	(0.028)	(0.133)	(0.020)	(0.074)	(0.028)	(0.078)	(0.020)	
The Mediterranean region	-0.133	0.031	-0.159	-0.002	-0.081	0.031	-0.089	-0.002	2.43
	(0.117)	(0.028)	(0.128)	(0.019)	(0.072)	(0.027)	(0.076)	(0.019)	
Aegean Region	-0.295b	0.070b	-0.284b	-0.017	-0.175b	0.067b	-0.158b	-0.017	2.18
	(0.122)	(0.029)	(0.134)	(0.021)	(0.075)	(0.029)	(0.079)	(0.020)	
Marmara Region	-0.235b	0.056b	-0.308b	0.001	-0.144b	0.055b	-0.174b	0.001	2.71
	(0.112)	(0.026)	(0.123)	(0.019)	(0.069)	(0.026)	(0.073)	(0.019)	
Southeastern Anatolia Region	-0.341a	0.082a	-0.457a	0.003	-0.211a	0.081a	-0.270a	0.004	2.05
	(0.135)	(0.032)	(0.152)	(0.024)	(0.082)	(0.031)	(0.089)	(0.023)	



Department of The University (reference category: fine art/sports)									
Social	0.063 (0.127)	-0.015 (0.030)	0.290b (0.142)	-0.015 (0.030)	0.035 (0.078)	-0.013 (0.030)	0.164b (0.083)	-0.038c (0.022)	4.59
Science	0.005 (0.136)	-0.001 (0.032)	0.321b (0.151)	-0.001 (0.032)	0.003 (0.083)	-0.001 (0.032)	0.188b (0.088)	-0.058b (0.023)	3.32
Health	0.018 (0.139)	-0.004 (0.033)	0.167 (0.158)	-0.004 (0.033)	0.016 (0.085)	-0.006 (0.032)	0.107 (0.092)	-0.028 (0.025)	3.67
Education	0.133 (0.131)	-0.032 (0.031)	0.410 (0.146)a	-0.032 (0.031)	0.080 (0.081)	-0.030 (0.031)	0.237a (0.086)	-0.044b (0.023)	4.02
Constant	-1.009 (0.204)		-0.673 (0.229)		-0.620 (0.124)		-0.410 (0.133)		

Note: ^ap < .01; ^bp < .05; ^cp < .10; The values in parentheses are the standard errors. Statistics were calculated by reducing the five-point Likert scale to three.

Students whose father's education level was literate/primary school, elementary school, high school graduate had an increased probability of not being satisfied with distance education compared to the reference group by 5.1%, 4.3%, and 4.1%, respectively. Students whose mother's education level were literate were 6.9% more likely to be dissatisfied with distance education than the reference.

Moreover, differences were found in the satisfaction levels of distance education between the students from different regions. According to the generalized ordered logistic regression model given in ■ Table 4, the probability of a student Central Anatolia Region being satisfied with distance education was 9.3% higher than that of the reference group. The probability of students being not satisfied with distance education in the Aegean Region, Marmara Region, Southeastern Anatolia Region group increased at rates of 7%, 5.6%, and 8.2%, respectively. According to the generalized probit regression model, students from different departments of the university were 3.8% less likely to be dissatisfied with distance education than the reference group. Similarly, the probability of a student is not satisfied with distance education in the science and education department groups decreased at rates of 5.8% and 4.4% respectively.

Additionally, the comparison criteria of the models used in the study are given in ■ Table 5. The models of ordered

logistic regression and ordered probit regression could not fulfill the parallel regression assumption. Consequently, we noted that the generalized ordered regression model was the best model because it had the smallest AIC and BIC values, and a more favorable pseudo R² value.

Discussion and Conclusion

The present study investigated the distance education satisfaction statuses of university students. A questionnaire was applied to students at state universities in Türkiye. A questionnaire was prepared in line with the studies carried out to determine the views of distance education students in Turkish universities and was applied to university students.

Teaching and learning by correspondence is the basis of distance education. In recent years, many studies on distance education have been conducted regarding student's online learning experiences. However, there has been limited research on the perceptions of the students about distance education in Türkiye. Discovering the students' thoughts on the subject can contribute to the gap in the literature.

The results of the present study showed that approximately 26% of the students were not satisfied with distance education. Moreover, we found that 60% of the students who participated in the study did not approve of distance education.

■ Table 5.

Comparison of ordered regression models.

Criteria	OLOGIT	OPROBIT	GOLOGIT	GOPROBIT
Pseudo R ²	0.0542	0.0541	0.078	0.073
Cox-Snell/ML	0.096	0.093	0.134	0.134
AIC	9892.05	9892.28	9694.59	9695.71
BIC	10037.82	10038.05	9972.88	9981.23
p-value	0.000	0.000	0.000	0.000
N	5574	5574	5574	5574

Note. OLOGIT: Ordered Logistic, OPROBIT: Ordered Probit, GOLOGIT: Generalized Ordered Logistic, GOPROBIT: Generalized Ordered Probit.

As we investigated the sociodemographic factors that might influence students' satisfaction regarding distance education, as per the aim of the study, we discovered that age was one of these factors for all groups. The probability of satisfaction regarding was higher for all dissatisfied and moderate groups than that for reference groups (17-18). The ordinal logistic regression analysis showed that students between the ages of 19-20 are approximately 4% more satisfied with distance education compared to students between the ages of 17-18, students between the ages of 21-22 are approximately 9% more satisfied compared to students between the ages of 17-18, and the students older than 23 years old are approximately 24% more satisfied than students in the 17-18 age range.

Hence, we conclude that the probability of being satisfied with distance education increased with age. Previous studies also reported similar results (Li, 2019; Pal & Vanijja, 2020; Bergdahi & Nouri, 2021; Möhring et al. 2021).

In terms of the education year, students who are in the fourth class or more have a tendency to be satisfied with distance education by about 4% compared to the students in the third year. Therefore, a unit increase in the independent variable indicates an increased probability of transitioning from dissatisfied to moderately satisfied and satisfied. Neroni (2019) found similar results in their study. In addition, the regression analysis was used to explain satisfaction variables of students groups in the literature (Gopal et al., 2021).

The study demonstrated that the variable of education is a significant factor in marital status category. The probability of single students being dissatisfied with distance education was 13% less than that of married students. Other studies have also come to similar conclusions (Sinha & Bagarukayo, 2019; Kumar, 1999). The present study also indicated that there is an inverse relationship between level of computer use and distance education satisfaction. Previous studies' results also support our findings (Radford, 2011; Baber, 2020; AlGerafi & Zhang, 2021). In addition, Upadhayaya et al. (2021) concluded that that age and gender competency of distance learners affect their attitudes towards distance learning.

In our study, a statistically significant negative relationship was found between satisfaction and regions. Notably, the study indicated that there is an inverse relationship between some university locations' and distance education satisfaction. Other studies have also reached similar conclusions (Seaman et al., 2018; Chen et al., 2021; Li et al., 2021). That is, the more diverse or unfavorable the region in which a university is located, the lower the level of student satisfaction tends to be. The influence of regional factors may suggest that socioeconomic, cultural or environmental factors in the region where the university is located may negatively affect student satisfaction. For example, regional factors such as low income levels, inadequate infrastructure, security issues or limited social opportunities may reduce student satisfaction. Future research should be based on previous research

summarized by practices, and students should be encouraged by the success of new premises in this regard. Unfortunately, many distance education programs are launched without such a systematic cost analysis as suggested by authors in the literature (Bernard et al., 2004; Romiszowski, 2004). This analysis is an important step to ensure the sustainability of programs, to ensure the correct allocation of resources and to secure long-term success. It is inevitable to continue distance education in higher education, in case that the pandemic process continues for a long time. The results obtained in the study are expected to make a possible contribution to the distance education processes to be realized. In addition, the results of this study can be used to provide a better understanding to those working in the field of distance education, managers or decision makers, and to guide the planning and implementation of future distance education processes.

This study emphasizes that especially university students with high socioeconomic and educational level and computer users should be targeted with regional differences. Distance education programs should be organized in line with the ideas and thoughts of the students regarding distance education, because mere faculty support is insufficient to run a successful program in distance education. It is also important that the students also feel ready to receive distance education. In addition, our findings support the findings of researchers (Fredericksen et al., 1999; Johnston, 2005; Tüzün & Toraman, 2021) who argue that distance education reduces student satisfaction compared to traditional face-to-face teaching methods. In addition, when the sub-dimensions of the questionnaire used in the study were analyzed, it was found that some aspects of distance education such as technical aspects, advantages and independent learning style had a positive effect on satisfaction levels, while the disadvantages (loss of motivation, inadequacy of resources such as internet and computers, lack of assessment and evaluation, technical problems, etc.) of distance education caused more dissatisfaction. In terms of distance education satisfaction, which was examined under the sub-dimensions, it was found that 59,7% of the students stated that they were not satisfied, 13,9% were undecided and 26,4% were satisfied. In addition, it has been discovered that students experienced difficulties in three dimensions in the distance education process: technical, educational, and social.

Our research has shown that the technical dimension, advantages, materials, demographic factors and independent learning style of distance education affect satisfaction positively, while the disadvantages of distance education cause dissatisfaction. The technical dimension, advantages dimension, disadvantages dimension of distance education, explain about 60% of the change in dissatisfaction of students regarding distance education.



Practically speaking, distance education offers many students a variety of new learning opportunities. Distance education gives the student control over the educational institution beyond access. In the future, each university will focus more and specialize in the range of subjects to offer. The quality of distance education will continue to increase in line with new developments. In order for the distance education process to be successful, it is recommended that institutions, educators, students, and families evaluate the technical, educational, and social dimensions of distance education as a whole.

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kâr amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The author stated that standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

References

- Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011.
- Aguilera-Hermida, A. P., Quiroga-Garza, A., Gómez-Mendoza, S., Villanueva, C. A. D. R., Alecchi, B. A., & Avcı, D. (2021). Comparison of students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19 in the USA, Mexico, Peru, and Turkey. *Education and Information Technologies*, 1-23.
- AlGerafi, M., & Zhang, W. (2021). How international students in Chinese medical schools perceive distant learning during the COVID-19 Pandemic. *Advanced Education*, 119-129.
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63, 101317, 1-11.
- Almaleki, D. A., Alhajaji, R. A., & Alharbi, M. A. (2021). Measuring students' interaction in distance learning through the electronic platform and its impact on their motivation to learn during COVID-19 Crisis. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 21(5), 98-112.
- Arslan, N., & Yilmaz, Y. Distance education and its effect on student satisfaction. *Journal of Management and Economics Research*, 20(4), 308-334.
- Avila, E. C., Abin, G. J., Bien, G. A., Acasamoso, D. M., & Arenque, D. D. (2021). Students' perception on online and distance learning and their motivation and learning strategies in using educational technologies during COVID-19 pandemic. *Journal of Physics: Conference Series* 1933(1), 012130. IOP Publishing.
- Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID-19. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(3), 285-292. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.73.285.292>
- Bakhov, I., Opolska, N., Bogus, M., Anishchenko, V., & Biryukova, Y. (2021). Emergency Distance Education in the Conditions of COVID-19 Pandemic: Experience of Ukrainian Universities. *Education Sciences*, 11(7), 364.
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). COVID-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 443-459.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., ... & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439.
- Buluk, B., & Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (COVID-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), 285-298.
- Chen, Y., Hou, A. Y. C., & Huang, L. (2021). Development of Distance education in Chinese higher education in perspectives of accessibility, quality and equity under COVID-19." *Asian Education and Development Studies*. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0118>
- Cicha, K., Rizun, M., Rutecka, P., & Strzelecki, A. (2021). COVID-19 and higher education: first-year students' expectations toward distance learning. *Sustainability*, 13(4), 1889.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. In *Clinical engineering handbook* (pp. 410-415). Academic Press.

- Cole, A. W., Lennon, L., & Weber, N. L. (2021). Student perceptions of online active learning practices and online learning climate predict online course engagement. *Interactive Learning Environments*, 29(5), 866-880.
- Council of Higher Education, Retrieved September 04, 2021, <https://www.yok.gov.tr/en/homepage>
- Çelik, A. K., Oktay, E., & Akbaba, A. İ. (2014). An ordered logit Analysis of Inpatient and Outpatient Satisfaction in a Turkish State Hospital. *Istanbul University Journal of the School of Business*, 43(2), 237-250. Retrieved March 5.
- Çelik, A. K. (2013). *Karayolu Tariflik Kazalarına Etki Eden Risk Faktörlerinin Çok Durumlu Logit Modeli İle Analizi: Erzurum ve Kars İlleri Örneği*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Erzurum
- Dindar, M., Çelik, I., & Muukkonen, H. (2022). #WedontWantDistanceEducation: a thematic analysis of higher education students' social media posts about online education during COVID-19 pandemic. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-19.
- Evans, T. & Nation D. (1993). *Introduction: reforming in open and distance education: reforming open and distance education*. Kogan Page.
- Eygü H., & Karaman, S. (2013). A study on the satisfaction perceptions of the distance education students. *Kırıkkale University Journal of Social Sciences*, 3(1), 36-59. Retrieved November 9, 2020, from
- Eygu, H., & Gulluce, A. C. (2017). Determination of customer satisfaction in conservative concept hotels by ordinal logistic regression analysis. *Journal of Financial Risk Management*, 6(03), 269. <https://doi.org/10.4236/jfrm.2017.63020>
- Eygü, H., & Kılınç, A. (2019). Sosyo-ekonomik gelişmişlik algısı üzerinde etkili olan faktörlerin sıralı logit model yardımıyla araştırılması: Erzurum-Kayseri örneği. *Journal of Academic Value Studies*, 5(5). <https://doi.org/10.29228/javs.38807>
- Eygü, H., & Eygü, S. (2022). Factors affecting perceived learning satisfaction in distance education in Turkey. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(3), 1769-1790. <https://doi.org/10.14812/cufej.1177360>
- Fırat, M., Kılınç, H., & Yüzer, T. V. (2018). Level of Intrinsic Motivation of Distance Education Students in E-learning Environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 63-70.
- Fredericksen, E., Swan, K., Pelz, W., Pickett, A., & Shea, P. (1999). *Student satisfaction and perceived learning with online courses-principles and examples from the SUNY learning network*. The State University of New York.
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Gerçek, H., Aytar, A., & Aytar, A. (2023). COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Bakış Açıkları ve Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 198-207.
- Gopal, R., Singh, V., & Aggarwal, A. (2021). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID 19. *Education and Information Technologies*, 1-25.
- Göksu, İ., Ergün, N., Özkan, Z., & Sakız, H. (2021). Distance education amid a pandemic: which psycho-demographic variables affect students in higher education?. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2013). Distance education. *In Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 361-401). Routledge. Retrieved September.
- Hamdan, K. M., Al-Bashaireh, A. M., Zahran, Z., Al-Daghestani, A., Samira, A. H., & Shaheen, M. (2021). University students' interaction, internet self-efficacy, self-regulation and satisfaction with online education during pandemic crises of COVID-19 (SARS-CoV-2). *International Journal of Educational Management*.
- Haznedar, Ö., & Baran, B. (2012). Eğitim fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 42-59.
- Hernawati, D., Nandiyanto, A. B. D., & Muhammad, N. (2021). The use of learning videos in order to increase student motivation and learning outcomes during the COVID-19 pandemic." *ASEAN Journal of Science and Engineering Education*, 1(2), 77-80. Retrieved September 29, 2021, from <http://ejournal.upi.edu/index.php/AJSEE/>
- Hockridge, D. (2013). Challenges for Educators Using Distance and Online Education to Prepare Students for Relational Professions. *Distance Education*, 34(2), 142-160.
- Holmberg, B. (1990). *Perspectives of research on distance education*. Fern Universität, Hagen. West Germany.
- Hough, M. (1984). Motivation of adults: implications of adult learning theories for distance education. *Distance Education*, 5(1), 7-23.
- Holt, D. M., & Thompson, D. J. (1998). Managing information technology in open and distance higher education. *Distance Education*, 19(2), 197-227.
- Jegade, O. J., & Kirkwood, J. (1994). Students' anxiety in learning through distance education. *Distance Education*, 15(2), 279-290.
- Johnston, J., Killion, J., & Oomen, J. (2005). Student satisfaction in the virtual classroom. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 3(2), 6.
- Isman, A. (1996). Living in the information age: global distance education. *ED- Education at a Distance Journal*. 10(8), 1-20.
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Belland, B. R., & Schroder, K. E. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 14(1), 16-39.
- Kumar, A. (1999). Learner characteristics and success in Indian distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 14(3), 52-58.
- Landrum, B., Bannister, J., Garza, G., & Rhame, S. (2021). A class of one: students' satisfaction with online learning. *Journal of Education for Business*, 96(2), 82-88.
- Li, K. (2019). MOOC learners' demographics, self-regulated learning strategy, perceived learning and satisfaction: A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 132, 16-30.
- Li, W., Gillies, R., He, M., Wu, C., Liu, S., Gong, Z., & Sun, H. (2021). Barriers and facilitators to online medical and nursing education during the COVID-19 pandemic: Perspectives from international students from low-and middle-income countries and their teaching staff. *Human Resources for Health*, 19(1), 1-14.
- Markova, T., Glazkova, I., & Zaborova, E. (2017). Quality issues of online distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 685-691.
- Maddala, G. S. (1983). *Limited-dependent and Qualitative Variables in Econometrics*, Cambridge University Press.
- McGann, K. C., Melnyk, R., Saba, P., Joseph, J., Glocker, R. J., & Ghazi, A. (2021). Implementation of an e-learning academic elective for hands-on basic surgical skills to supplement medical school surgical education. *Journal of Surgical Education*, 78(4), 1164-1174.






- Menchaca, M. P., & Bekele, T. A. (2008). Learner and Instructor Identified Success Factors in Distance Education. *Distance Education*, 29(3), 231-252.
- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S., & Jha, G. K. (2021). Students' Perception and Preference for Online Education in India During COVID-19 Pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100101.
- Moore, M. G. 1989. "Effects of distance learning: A summary of the literature (Paper for the Congress of the United States, Office of Technology Assessment," GPO Item 1070-M). *US Government Printing Office*.
- Möhrling, K., Naumann, E., Reifenscheid, M., Wenz, A., Rettig, T., Krieger, U., ... & Blom, A. G. (2021). The COVID-19 pandemic and subjective well-being: longitudinal evidence on satisfaction with work and family. *European Societies*, 23(sup1), S601-S617.
- Neroni, J., Meijjs, C., Gijsselaers, H. J., Kirschner, P. A., & de Groot, R. H. (2019). Learning strategies and academic performance in distance education. *Learning and Individual Differences*, 73, 1-7.
- OECD. (2018). *Education spending. OECD Report on the education spending*. Organisation for Economic Cooperation and Development. Retrieved January 14, 2021, from <https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm>
- Pal, D., & Vanijja, V. (2020). Perceived usability evaluation of microsoft teams as an online learning platform during COVID-19 using system usability scale and technology acceptance model in India. *Children and Youth Services Review*, 119, 105535.
- Radford, A. W. (2011). Learning at a distance: Undergraduate enrollment in distance education courses and degree programs. Stats in Brief. NCEES 2012-154. *National Center for Education Statistics*. Retrieved September 29, 2021, from <http://ies.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2012154>
- Romisowski, A. J. (2004). How's the e-learning baby? Factors leading to success or failure of an educational technology innovation. *Educational Technology*, 44(1), 5-27.
- Salakhova, E., Shamsitdinova, M., & Shakhakimova, M. (2020). the impact of information technologies on distance education during pandemic in the republic of Uzbekistan. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(6), 8962-8967.
- Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). grade increase: tracking distance education in the united states. *Babson Survey Research Group*.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and Distance Education: A new discussion. *American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*, 7th Edition, Information Age Publishing.
- Sinha, E., & Bagarukayo, K. (2019). Online Education in Emerging Knowledge Economies: Exploring factors of motivation, de-motivation and potential facilitators; and studying the effects of demographic variables. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 15(2), 5-30.
- Slof, B., van Leeuwen, A., Janssen, J., & Kirschner, P. A. (2021). Mine, ours, and yours: Whose engagement and prior knowledge affects individual achievement from online collaborative learning?. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 39-50.
- Stradiotová, E., Nemethova, I., & Stefancik, R. (2021). Comparison of on-site testing with online testing during the COVID-19 pandemic. *Advanced Education*, 73-83.
- Süğümlü, Ü. (2021). A case study on teaching Turkish through distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 174-190.
- Taylor, D., Grant, J., Hamdy, H., Grant, L., Marei, H., & Venkatramana, M. (2020). Transformation to learning from a distance. *MedEdPublish*, 9(1), 1-12.
- The World Bank, (2020). *Education spending. World Bank on the education spending*. Retrieved March 12, 2021, from <https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5e-all-indicators>
- Tsai, C. L., Ku, H. Y., & Campbell, A. (2021). Impacts of course activities on student perceptions of engagement and learning online. *Distance Education*, 42(1), 106-125.
- Tüzün, F., & Toraman, N. Y. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822-845.
- Upadhayaya, P. R., Sharma, B., Gnawali, Y. P., & Belbase, S. (2021). Factors influencing graduate students' perception of online and distance learning in Nepal. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 236-269.
- Yuliansyah, A., & Ayu, M. (2021). The Implementation of Project-Based Assignment in Online Learning during COVID-19. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(1), 32-38. Retrieved September 24, 2021, from <http://jim.teknokrat.ac.id/index.php/english-language-teaching/index>
- Wang, J., Yang, Y., Li, H., & van Aalst, J. (2021). Continuing to teach in a time of crisis: the chinese rural educational system's response and student satisfaction and social and cognitive presence. *British Journal of Educational Technology*.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Akademisyenlerin COVID-19 Pandemisi Sırasında ve Öncesindeki Çalışma Periyotlarına Göre Öğretim İş Yüklerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Pilot Çalışma

A Pilot Study on Comparison of Teaching Workloads of Academicians Based on Working Periods During and Before the COVID-19 Pandemic

Muhammed Yorulmaz¹ , Gülin Feryal Can¹ , Pelin Toktaş¹ 

¹ Başkent University, Faculty of Engineering, Program of Industrial Engineering, Ankara, Türkiye

Özet

COVID-19 pandemisi tüm dünyayı derinden etkilemiş, insanların sosyal ve çalışma hayatlarını değiştirmiştir. Başta yükseköğretim olmak üzere tüm eğitim kurumları yüz yüze eğitime ara vererek uzaktan eğitime geçmek zorunda kalmıştır. Çalışma hayatındaki bu değişim kaçınılmaz olarak akademisyenlerin çalışma biçimlerini ve iş yüklerini de etkilemiştir. Bu çalışmada, COVID-19 pandemisinin akademisyenlerin çalışma süreleri ve öğretim iş yükleri üzerindeki etkilerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda COVID-19 pandemisinden önceki bir yıllık yüz yüze eğitim süreci ile pandemi dönemindeki uzaktan eğitim işlem verileri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma için kullanılan veriler, pandemi öncesi ve pandemi döneminde etkin olarak kullanılan bir öğrenim yönetim sistemi platformunun günlük kayıtlarından alınmıştır. Günlük kayıtlar alınırken, yalnızca akademisyenler tarafından yapılan işlemlerin kayıtları esas alınmıştır. Pandemi öncesi ve pandemi dönemi olarak ikiye ayrılan veriler, işlem yoğunluğu, işlemlerin yapıldığı gün ve saat dilimi gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, pandemi öncesi dönemde akademisyenlerin hafta içi işlem yoğunluğunun hafta sonları işlem yoğunluğuna göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ancak pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçişle birlikte hafta içi ve hafta sonu işlem yoğunluğu arasındaki farkın yüksek düzeyde ortadan kalktığı görülmüştür. Çalışma saatlerinin, pandemi ile birlikte yaklaşık bir saat olmak üzere günün ilerleyen saatlerine kaydığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çalışma Yaşamı, COVID-19 Pandemisi, Öğretim İş Yükü

Abstract

The COVID-19 pandemic has had a profound impact on society, greatly changing the structure of social and working lives. Educational institutions, especially in higher education, were forced to suspend face-to-face education and switch to distance education. This change inevitably affected the working styles and workloads of academics. This study aims to explore the effects of the COVID-19 pandemic on academic teaching workloads by examining transaction data for a one-year period before and during the pandemic. The data were obtained from the system logs of a learning management system platform, which was used extensively during the pre-pandemic and pandemic periods, and were analyzed in terms of transaction density, day, and time of transactions. The findings from the pre-pandemic period showed that the academic workload was higher on weekdays than on weekends. However, with the transition to distance education during the pandemic, the difference between weekday and weekend workloads diminished significantly. Additionally, the working hours shifted during the pandemic by approximately one hour to later hours in the day.

Keywords: COVID-19 Pandemic, Teaching Workload, Working Life

The COVID-19 pandemic, caused by the SARS-CoV-2 virus, first emerged in Wuhan, the capital of China's Hubei Province, in December 2019. After spreading from China, it reached Europe, North America, and the Asia-Pacific region. On March 11, 2020, the World Health Organization (WHO) declared it a global pandemic. In response, Hubei Province placed 16 cities, housing 57

million people, under full or partial quarantine. Train, planes, and long-term bus services were suspended, official and religious celebrations were canceled, and tourist places and schools were closed. The pandemic has since impacted countries worldwide, affecting every aspect of people's lives and prompting significant changes in many areas.

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Yorulmaz
Başkent University, Faculty of
Engineering, Program of Industrial
Engineering, Ankara
e-posta: muhammed@baskent.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(1), 17-26. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Kasım / November 10, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 11, 2023
Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Yorulmaz, M., Can, G. F. & Toktaş, P. (2024). A Pilot Study
on Comparison of Teaching Workloads of Academicians Based on Working Periods During and Before the COVID-19
Pandemic. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 17-26. doi: 10.53478/yuksekogretim.1202056

ORCID: M. Yorulmaz: 0000-0002-4904-9396; G. F. Can: 0000-0002-7275-2012; P. Toktaş: 0000-0001-6622-4646

To combat its spread, countries have taken measures such as social isolation, wearing masks, paying attention to cleanliness, and vaccination. In particular, avoiding crowded places and minimizing the time spent in such environments are considered crucial preventive measures. People have been encouraged to stay at home and work from home whenever possible, leading to a global shift in work practices. An analysis of internet usage patterns of over three million people revealed a significant average increase in the workday duration by 8.2% (or 48.5 minutes) for employees working from home (DeFilippis et al., 2020). Additionally, a survey of 988 people found that the time spent in front of a computer for work increased by approximately 1.5 hours compared to pre-pandemic levels (Xiao et al., 2021). A survey-based study of 345 white-collar employees in Türkiye reported that 51% felt that the boundaries between work and personal life had blurred, while 36% experienced longer working hours (Politeknik, 2021).

This inevitable shift in working patterns due to the COVID-19 pandemic has also manifested in higher education, with the transition to distance education. Information and communication technologies have been increasingly used to facilitate educational activities. Platforms like Learning Management Systems (LMS), Zoom, Skype, and Microsoft Teams have enabled both theoretical and practical courses to be conducted remotely. This has further blurred the boundaries between educators' work and personal lives, leading to an unsustainable "always-on" mentality, with educators constantly sacrificing their private hours (Murphy et al., 2021). While this problem predates the pandemic, the emergence of distance education has exacerbated it, leading to changes in working styles, working periods, and academic workloads.

Understanding these changes in working life is important for understanding the broader impact of the pandemic. It is necessary to determine these effects in order to develop coping strategies for such crises. However, a review of the literature reveals a limited number of studies investigating the impact of the pandemic on working life. These studies can be summarized as follows:

One study argued that the COVID-19 pandemic resulted in more positive than negative emotions among faculty members during the initial quarantine period (Meishar-Tal & Levenberg, 2021). Nonetheless, the majority of studies have reported negative effects. A systematic review concluded that academics faced an increased or even double the usual workload. Unlike traditional face-to-face education with fixed timeframes and locations, distance learning has blurred the boundaries between academic and personal life (Abu Talib et al., 2021).

Aiming to reveal the psychological effects of the pandemic, a groundbreaking study involving 4,700 people in Türkiye found that 64.1% of the participants experienced both

physical and mental fatigue (Morgul et al., 2021). Otluoğlu et al. (2021) explored the effect of the pandemic on work-life balance, academic productivity, and careers of academic mothers. Through interviews with 20 academic mothers, the study revealed a negative impact on their productivity and academic publications during the pandemic (Otluoğlu et al., 2021).

Yılmaz (2020) analyzed social inequalities experienced in the home environment during the pandemic, focusing on class, status, and occupation. Interviews with 28 academic mothers highlighted that women shoulder multiple responsibilities due to a lack of support in childcare, cleaning, and cooking (Yılmaz, 2020).

Güven (2021) interviewed academics from various universities in Türkiye and investigated the effect of healthy living factors on the quality of work life of academic staff and the organizational and individual success of academics during the pandemic (Güven, 2021).

Akbaş and Dursun (2020) emphasized that working mothers had to fit their work lives into their private lives during the pandemic, noting that the demands of motherhood increased significantly due to distance education and working from home (Akbaş & Dursun, 2020).

Ghasemi et al. (2021) examined the problems encountered by academics during the pandemic and their impact on perceived fatigue and mental health. With 172 academics participating, the study identified key concerns, such as adapting to new technologies for online/offline education, delays in research projects, conflicts with students, and dealing with children at home. These challenges were categorized into two main groups: university-related issues and family-related issues. These problems have been found to significantly contribute to mental and physical fatigue among academics (Ghasemi et al., 2021).

Noh et al. (2021) conducted a study involving 39 academics across three campuses in Malaysia to examine the academic stress experienced during the pandemic. The study found that academic stress levels increased due to the added responsibilities of caring for babies, children, and elderly parents while managing distance education. Academics struggled with problems such as distractions, ineffective time management, social isolation, and difficulty maintaining focus. Additionally, the demands of learning technologies and virtual communication systems required for online distance learning contributed to stress (Noh et al., 2021).

A review of literature focusing directly or indirectly on academics' teaching workload during the pandemic revealed publications based on anecdotal evidence from the early stages of the pandemic. These studies indicated that academics faced extended working hours due to additional work and teaching responsibilities (McMurtrie, 2020).



Ehrlich (2020) quoted an academic who said, “I don’t think I’ve ever worked more hours,” highlighting the teaching workload during the pandemic. Similarly, Dawkins (2022) shared the first-hand experiences of academics, emphasizing the rise in teaching workload in online settings during the pandemic (Dawkins, 2022). Khan et al.’s (2022) qualitative study, based on interviews with students and academics, revealed that academics were more affected by the high workload compared to students. “Preparing for lessons,” “responding to e-mails, and “being accessible” made academics feel that they had to work 24 hours a day (Khan et al., 2022).

Survey-based studies have also been conducted to assess the teaching workload of academics during the pandemic. In a study by Filho et al. (2021) involving 238 academics from 147 universities, 42% of the participants reported a medium increase and 31% indicated a large increase in their teaching workload during the pandemic (Leal Filho et al., 2021).

A study conducted on 4,099 academics at a state university in Russia revealed that the teaching workload decreased by 15% in terms of total course hours due to a 1.7-fold decrease in face-to-face course hours during the pandemic. Despite the decrease in class hours, academics were observed spending more time and effort on tasks such as “preparing for lessons,” “planning,” “developing digital resources,” “monitoring the learning process,” and “mastering new online services and learning platforms.” Consequently, the overall workload for distance education increased by 50% compared to traditional face-to-face education (Larionova et al., 2021).

In a survey-based study by Taylor and Frechette (2022) involving 88 academics in business administration, 60% of respondents reported a significant increase in their teaching workload during the pandemic. The study concluded that there is a positive correlation between academics’ teaching workload and burnout (Taylor & Frechette, 2022). Açikel and Esen (2023) surveyed 212 academics and reported that 59% perceived an increase in workload during the pandemic compared to before the pandemic (Açikel & Esen, 2023).

Notably, the literature review did not identify any comparative studies evaluating the teaching workloads and working hours of academics before and during the pandemic. Therefore, this study serves as an original contribution to the literature, shedding light on the variations in teaching workload and working hours among academics due to the pandemic.

Workload can be defined as the tasks a person has to perform in a specified period to achieve any gain. Workload is affected by job requirements, working conditions, abilities, habits, and perceptions of a person (Gawron, 2008; Weiner, 1982). The perception of excessive workload varies among individuals and can negatively impact motivation,

performance, and commitment to work, leading to increased stress and fatigue, and decreased attention and job satisfaction (Roelen et al., 2008).

The COVID-19 pandemic has altered the working styles of academics, necessitating adaptations to their workload. The intertwining of home and work life, together with the integration of online platforms into their tasks, has rendered it important to analyze the changes in the workload of academics, especially considering the added stress of the pandemic. Understanding these changes can inform strategies for managing similar situations in the future.

Accordingly, this study examines the impact of the COVID-19 pandemic on the working periods and workloads of academics engaged in distance education. Academics often perform many side duties, including publications, projects, administrative duties, jury memberships, and participation in congresses and seminars, in addition to teaching. Since the way these duties are carried out has changed with the pandemic, their teaching workload has also increased. This study aims to provide quantitative evidence of this increased workload by comparing one-year transaction data from the pre-pandemic face-to-face education period and the pandemic-induced distance education period. Data for comparison were obtained from the system logs of the Moodle platform, a popular LMS for distance education. The collected data were analyzed using statistical and data-mining methods. The study examined two working periods: the pre-pandemic period, referring to face-to-face education between March 11, 2019, and March 11, 2020; and the pandemic period, referring to distance education between March 11, 2020, and March 11, 2021. By analyzing the unbiased daily transaction records of academicians from the Moodle server, this study reveals the workload changes experienced by academics during the pandemic.

The remainder of this paper is organized as follows. Section 2 discusses the data and analytical approaches used in this study. Section 3 presents the findings and Section 4 offers a discussion and conclusions based on the analysis.

Method

Academic analytics is one of three primary research areas within educational analytics (Susnjak et al., 2022). This study focuses on academic analytics using data extracted from Moodle LMS logs. In this study, academics who engaged with the Moodle LMS were categorized under the “teacher” role. The study population consisted of academics using the Moodle LMS at a university in Ankara, Türkiye. All user transactions on the Moodle LMS were added to the database as a daily record. These records captured various user interactions, such as viewing, deleting, and updating content, and were added as one-line entries, resulting in logs for over 50 interactions (Akçapınar & Bayazıt, 2019). In a log record, summary data were kept about the user, their

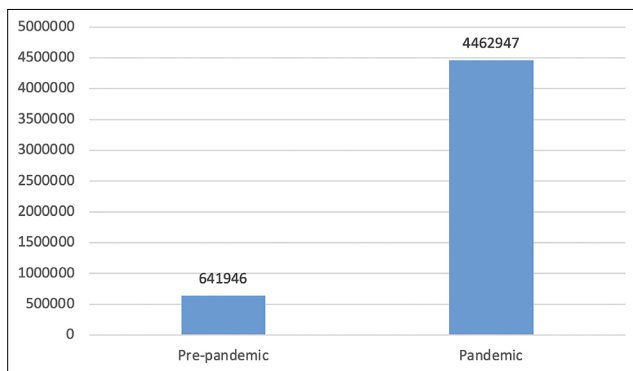
IP address, the module they accessed, when it was accessed, the action they took, and who the affected user was.

The Moodle LMS allows log reports to be exported in file formats such as “.csv” or “.xls”. These reports can be customized by specifying categories, specific dates, users, and activity restrictions, if desired. For this study, log records of users assigned the “Teacher” role by the system administrator were downloaded and saved in Excel format. However, due to the large volume of data, attempting to retrieve all records simultaneously resulted in a “time-out error.” To overcome this problem, data were exported as separate daily files for both the pre-pandemic and pandemic periods. These files were then combined using the Pandas and NumPy libraries in the Python programming language, resulting in a file of 4,462,947 lines. Pandas and NumPy libraries are commonly used in data mining applications. SPSS software was used for the statistical analysis of the combined data.

Findings

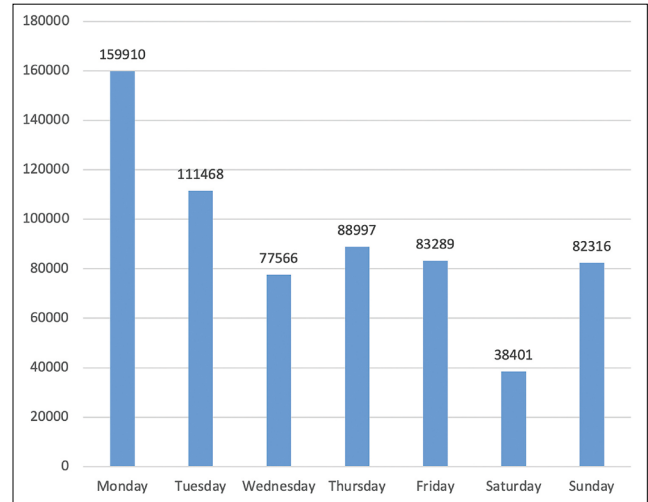
During the pre-pandemic period, Moodle LMS primarily supported face-to-face education, resulting in fewer user interactions compared to the pandemic period when Moodle LMS became a fundamental tool for distance education and handled all interactions. As illustrated in ■ Figure 1, the annual total number of actions during the pandemic period (4,462,947 actions/year) increased nearly sevenfold compared to the pre-pandemic period (641,946 actions/year).

■ **Figure 1.**
Annual total number of actions of users for the pre-pandemic and pandemic periods.



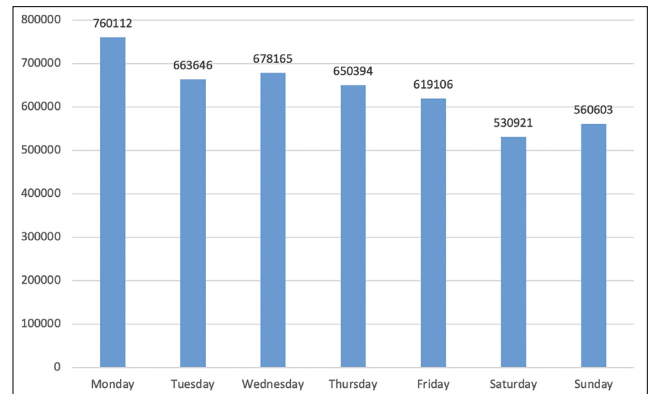
The total annual number of action records was analyzed based on time information to determine the distribution of actions per day of the week for both the pre-pandemic and pandemic periods. ■ Figure 2 shows the distribution of the annual number of actions during the pre-pandemic period across different days of the week. Similarly, ■ Figure 3 presents the distribution of actions during the pandemic period.

■ **Figure 2.**
Distribution of annual action numbers for the pre-pandemic period by days of the week.



As shown in ■ Figure 2, Mondays were the day with the highest number of actions taken by academics during the pre-pandemic period, while Saturdays saw the least activity.

■ **Figure 3.**
Distribution of annual action numbers for the pandemic period by days of the week.



As depicted in ■ Figure 3, Mondays emerged as the day with the highest number of actions taken by academics during the pandemic, while Saturdays showed the least activity.

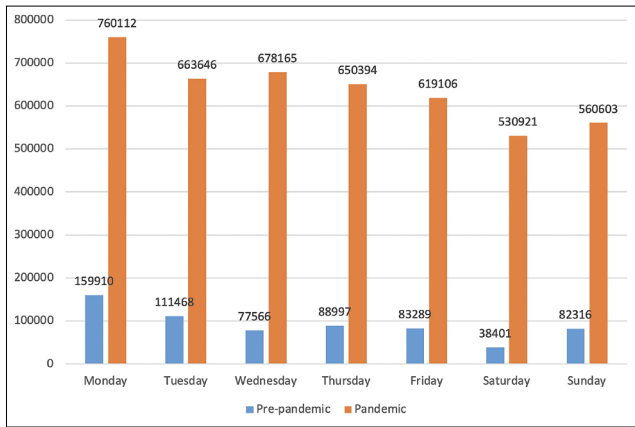
■ Figure 4 compares the distribution of daily actions conducted by instructors across days for both the pre-pandemic and pandemic periods.

As shown in ■ Figure 4, there was a daily increase in the actions taken during the pandemic. Descriptive statistics for the number of actions taken during both the pre-pandemic and pandemic periods are presented in ■ Table 1.



Figure 4.

Comparison of the annual number of actions in each day before and after the pandemic



Examining the quartiles (and) for each day during the pandemic revealed high variability in the data, leading to large standard deviation values.

Given that the number of actions did not follow a normal distribution for both pre-pandemic and pandemic periods, non-parametric tests were employed for pairwise comparisons of the days. Using the Mann–Whitney test, the hypotheses in Equation 1 were tested: whether two independent samples of sizes and are random samples from populations with similar medians:

$$\begin{aligned}
 H_0: n_1 &= n_2 \\
 H_1: n_1 &\neq n_2
 \end{aligned}
 \tag{1}$$

Table 1.

Descriptive statistics of the number of actions the pre-pandemic and pandemic periods.

Periods		n	Mean	Standard Deviation	Minimum Value	Q ₁	Median	Q ₃	Maximum Value
Pre-pandemic	Monday	53	3017	5377	0	518	1506	3383	34239
	Tuesday	53	2103	3043	0	499	1578	2478	16165
	Wednesday	52	1492	1332	2	429	1283	2030	5324
	Thursday	52	1711	1555	0	328	1562	2259	6646
	Friday	52	1602	1570	5	194	1266	2537	6984
	Saturday	52	738	1564	6	29	324	718	10409
	Sunday	53	1553	4672	0	112	519	1229	32760
Pandemic	Monday	53	14904	14186	769	4783	10677	18594	67035
	Tuesday	52	12762	12830	194	3263	9002	14926	49519
	Wednesday	52	13042	13181	104	2604	9345	18652	59657
	Thursday	52	12508	11946	306	3297	10296	17403	61025
	Friday	52	11906	11605	153	3806	9522	16906	61722
	Saturday	52	10210	13004	6	2044	5517	13815	64063
	Sunday	50	11212	13759	133	2341	6467	14613	66468

Table 1 reveals that the average number of daily actions before the pandemic ranged from 738 to 3,017. In contrast, the average number of daily actions during the pandemic varied between 10,210 and 14,904. Although Monday consistently had the highest average number of actions in both periods, there was an approximately five-fold increase in the average number of actions on Mondays during the pandemic. While the minimum number of actions before the pandemic was mostly zero, the maximum number of actions reached 34,239 on Mondays. In comparison, the maximum number of actions during the pandemic was approximately double that of the pre-pandemic period.

In Equation 1, and present the median values of the action numbers for the relevant days in the pre-pandemic and pandemic periods, respectively. The results are summarized in Table 2.

In Table 2, the median values for each day during the pre-pandemic and pandemic periods are compared. Since both 95% confidence interval limits are negative, this indicates that the median values for the pandemic period are higher than those before the pandemic. In addition, all -values corresponding to the Mann–Whitney statistics in Table 2 are 0.000, indicating that the null hypothesis (was rejected at any significance level.

Table 2.

Mann-Whitney Test Results for the Number of Daily Actions Before and During the Pandemic.

Days		n	Median	95% confidence interval	Test statistics	P-value
Monday	B	53	1506,0	(-13108,-5722)	1778.5	0.000
	D	51	10677.0			
Tuesday	B	53	1578.0	(-10787,9-4772,0)	1808.5	0.000
	D	52	9001.5			
Wednesday	B	52	1283,0	(10737,0,-5380,1)	1639.0	0.000
	D	52	9344.5			
Thursday	B	52	1562,0	(-12118,-5413)	1668.0	0.000
	D	52	10296.0			
Friday	B	52	1265.5	(-10640,9,-4747,1)	1680.0	0.000
	D	52	9521,5			
Saturday	B	52	324.0	(-7465,9,-3396,9)	1635.5	0.000
	D	52	5516.5			
Sunday	B	53	519.0	(-9013,9,-3600,9)	1677.5	0.000
	D	50	6466.5			

B: Before pandemic D: During pandemic

Therefore, the action numbers from the pre-pandemic and pandemic periods do not have distributions with similar medians. The hypotheses in Equation 2 were tested using the Kruskal–Wallis test to examine whether different days had an effect on the number of actions before the pandemic.

$$\begin{aligned}
 H_0: n_{1B} = n_{2B} = \dots = n_{7B} \\
 H_1: \text{At least one median value is different.}
 \end{aligned}
 \quad (2)$$

In Equation 2, the null hypothesis (H_0) suggests that the number of actions before the pandemic has populations with the same medians across different days of the week. The alternative hypothesis (H_1) tests whether at least one median value differs from the others. According to the test results, a significant difference was found in the number of actions performed on different days before the pandemic ($K-W = 43.021$, $p\text{-value} = 0.0$). The multiple comparisons conducted to identify the specific day(s) contributing to this difference are presented in Table 3.

According to Table 3, there is no difference between the number of actions on Saturday and Sunday at a significance level of 0.05 ($p\text{-value} > 0.05$). However, there is a significant difference between the number of actions on weekdays and weekends ($p\text{-value} < 0.05$).

For the pandemic period, the hypothesis in Equation 3 was tested using the Kruskal–Wallis test.

$$\begin{aligned}
 H_0: n_{1D} = n_{2D} = \dots = n_{7D} \\
 H_1: \text{At least one median value is different.}
 \end{aligned}
 \quad (3)$$

Table 3.

Multiple comparison test results of action numbers for the pre-pandemic period

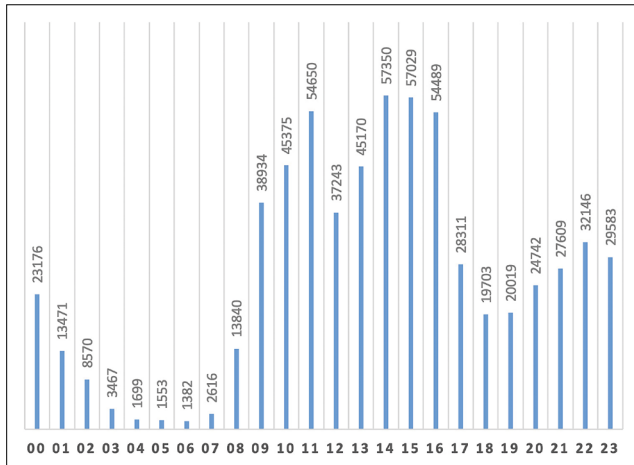
Comparisons	Test statistics	P-value
Saturday-Sunday	-26.207	0.202
Saturday-Friday	78.990	0.000*
Saturday-Wednesday	-80.442	0.000*
Saturday-Thursday	-88.635	0.000*
Saturday-Tuesday	-93.702	0.000*
Saturday-Monday	-105.329	0.000*
Sunday-Friday	52.784	0.010*
Sunday-Wednesday	-54.235	0.008*
Sunday-Thursday	-62.428	0.002*
Sunday-Tuesday	-67.495	0.001*
Sunday-Monday	-79.123	0.000*
Friday- Wednesday	-1.452	0.944
Friday-Thursday	-9.644	0.640
Friday-Tuesday	-14.711	0.480
Friday-Monday	-26.339	0.200
Wednesday-Thursday	8.192	0.691
Wednesday-Tuesday	13.259	0.525
Wednesday-Monday	24.887	0.226
Thursday-Tuesday	-5.067	0.808
Thursday-Monday	16.695	0.416
Tuesday-Monday	11.628	0.575

*significant at 0.05 level



Figure 5.

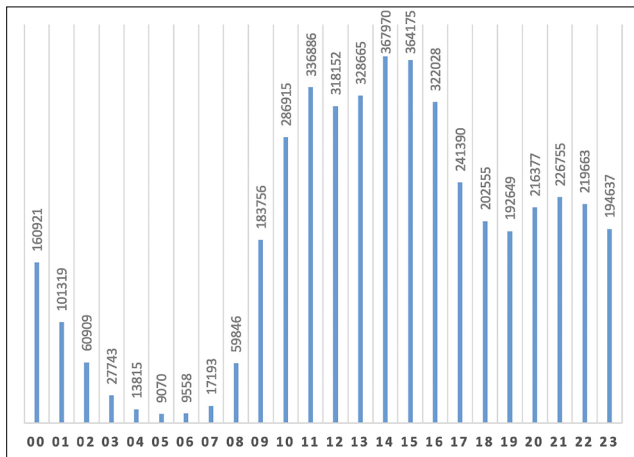
Distribution of annual action numbers for the pre-pandemic period by hours



In Equation 3, the null hypothesis (H_0) suggests that the number of actions during the pandemic has populations with the same medians across different days of the week. The alternative hypothesis (H_1) tests whether at least one median value differs from the others. The test results revealed no significant difference between the days of the week ($K-W=8.739, p\text{-value}=0.189$).

Figure 6.

Distribution of annual action numbers for the pandemic period by hours



The distribution of the annual number of actions during both the pre-pandemic and pandemic periods, categorized by hours, is shown in Figures 5 and 6, respectively.

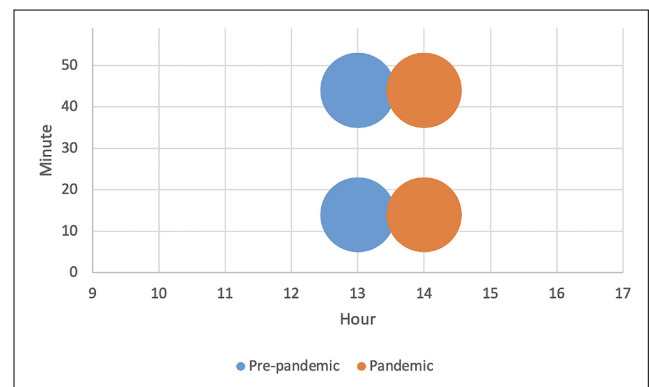
As shown in Figure 5, the highest number of annual actions during the pre-pandemic period occurred at 14:00 on the day, while the lowest number of actions was recorded at 06:00 h.

As depicted in Figure 6, the highest number of annual actions during the pandemic period occurred at 14:00 on the day, while the lowest number of actions was performed at 05:00 h.

Cluster analysis in data mining refers to the natural grouping or clustering of data based on measured or perceived intrinsic properties or similarities. It can be difficult for humans to interpret and aggregate data embedded in multidimensional spaces. The K-means clustering algorithm, which uses the square of the error criterion, is a simple and widely used method for this purpose (Kantardzic, 2011). Due to these features, it was chosen for this study. The algorithm starts with random initial partitioning and continues to reassign samples to clusters based on their similarity until a convergence criterion is met. Typically, convergence occurs when no further sample reassignment between clusters results in a reduced total squared error.

Figure 7.

The center points of the pre-pandemic and pandemic clusters.



The K-means algorithm was implemented in Python using the Pandas and NumPy libraries. The daily pre-pandemic and pandemic period records were divided into two clusters based on the hours. As shown in Figure 7, the center points for the pre-pandemic period were 13:14 and 13:44, while the centers for the pandemic period were 14:44 and 14:14.

Conclusions and Recommendations

The findings indicate that the Moodle LMS emerged as a pivotal tool for educational communication during the pandemic, facilitating a significant increase in educational activities through this platform. The pandemic led to a nearly seven-fold increase in transactions compared to the pre-pandemic period, underscoring the system’s importance when face-to-face education was not feasible.

Regarding the distribution of the number of transactions over days, academics predominantly conducted activities at the beginning of the week during both periods, with fewer transactions toward the end of the week. This pattern persisted during the pandemic, with Mondays seeing the highest activity and Saturdays seeing the lowest. This result shows that, both before and during the pandemic, academics tried to differentiate between weekdays and weekends to maintain clear boundaries between work and home life. However, the data revealed that the number of transactions increased noticeably during the pandemic, even on Saturdays, traditionally the least active day. Consequently, there was no statistically significant difference between weekdays and weekends during the pandemic. Thus, it can be concluded that instructors could not take weekend breaks during the pandemic period. Overall, the academic teaching workload increased significantly throughout the week during the pandemic.

The data revealed that, similar to the pre-pandemic period, transactions increased toward the afternoon during the pandemic. However, there was a shift in the start time for transactions during the pandemic, starting at a later hour compared to the pre-pandemic period. Cluster analysis revealed that the working hours shifted by approximately one hour to the late hours of the day.

Overall, the pandemic led to noticeable changes in both the living and working styles of academics and increased teaching workloads. This study examined only changes in the teaching workload within the scope of working life. Considering an addition to workloads in their home lives, it is clear that the workload increase will be even higher. The study clearly shows that the balance between work and the social life of academics has deteriorated to the detriment of lecturers. Accordingly, institutional administrators, managers, and higher education policymakers should consider implementing measures like additional annual leave and compensation for working from home during extraordinary situations, such as pandemics, to help academics face these challenges more comfortably.

This study has several limitations. In Moodle LMS, individuals designated as “Teachers” are considered academicians. This study did not distinguish between academic titles (e.g., research assistant, lecturer, assistant professor, professor). Additionally, the analysis focused solely on training activities carried out using the Moodle LMS, excluding activities performed using other distance education tools (such as Zoom and Microsoft Teams).

Future research could explore other clustering algorithms for data analysis and compare the results. Additionally, the pre-pandemic and pandemic period

data can be compared based on the type of operations performed. In the case of a retransition to face-to-face education after the pandemic, researchers can gather relevant data and update the study results. Thus, the pre-pandemic, during-pandemic, and post-pandemic data can be compared. Future studies could also examine the relationship between teaching workload and LMS activity alongside other dynamic and control variables. Additionally, research can be conducted on how teaching workloads vary at the associate, undergraduate, and graduate levels.

Declaration of Conflicting Interests

The authors declare no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Statements of publication ethics

We hereby declare that the study has not unethical issues and that research and publication ethics have been observed carefully.

Researchers' contribution rate

The study was conducted and reported with equal collaboration among the researchers.

Ethics Committee Approval Information

Ethics committee approval was obtained for this study from the Başkent University Science and Engineering Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, with its decision dated 22/06/2021.

References

- Abu Talib, M., Bettayeb, A. M., & Omer, R. I. (2021). Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19: Systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6719–6746. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10507-1>
- Açikel, A., & Esen, Ş. (2023). Covid-19 Pandemisinin İş Yükü Algısı ve Tükenmişlik Üzerindeki Rolü: Bartın Üniversitesi Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma. *Kastamonu University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 25(1), 271–297. <https://doi.org/10.21180/iibfdkastamonu.1204504>
- Akbaş, Ö. Z., & Dursun, C. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemisi Sürecinde Özel Alanına Kamusal Alanı Sığdıran Çalışan Anneler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 78–94.
- Akçapınar, G., & Bayazıt, A. (2019). MoodleMiner : Data Mining Analysis Tool for Moodle Learning Management System. *Elementary Education Online*, 18(1), 406–415. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527645>
- Dawkins, R. (2022). Hybrid-flexible (HyFlex) subject delivery and implications for teaching workload: A “small data” analysis of one academic’s first-hand experience in 2021 and 2022. *Australian Universities' Review*, 64(2), 61–69.



- DeFilippis, E., Impink, S. M., Singell, M., Polzer, J. T., & Sadun, R. (2020). *Collaborating During Coronavirus: The Impact of COVID-19 on the Nature of Work* (Working Paper Series). <https://doi.org/10.3386/w27612>
- Ehrlich, A. (2020). 'I am 100 % burned out': SOU professors say they're overwhelmed with new COVID-related workloads. <https://www.opb.org/article/2020/08/26/southern-oregon-university-professors-workload-burnout-covid-coronavirus/>
- Gawron, V. J. (2008). *Human performance, workload, and situational awareness measures handbook*. Crc Press.
- Ghasemi, F., Zarei, M., Heidarimoghadam, R., & Mostafa, S. (2021). Gene Reports Exploring unprecedented problems of academicians during the COVID 19 pandemic and their relationships with fatigue and mental health. *Gene Reports*, 23(January), 101098. <https://doi.org/10.1016/j.genrep.2021.101098>
- Güven, A. (2021). Covid 19 Pandemi Sürecinin Birinci Yılında, Türkiye'de Akademisyenlerin İş Yaşam Kaliteleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Enderun*, 5(1), 1–21.
- Kantardzic, M. (2011). *Data Mining: Concepts, Models, Methods, and Algorithms* (2nd ed.).
- Khan, S., Kambris, M. E. K., & Alfalahi, H. (2022). Perspectives of University Students and Faculty on remote education experiences during COVID-19- a qualitative study. *Education and Information Technologies*, 27(3), 4141–4169. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10784-w>
- Larionova, V. A., Semenova, T. V., Murzakhanova, E. M., & Daineko, L. V. (2021). Economic Aspects of Emergency Transition to Distance Education, or The Price of Going Online in Higher Education. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 2021(1), 138–157. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-138-157>
- Leal Filho, W., Price, E., Wall, T., Shiel, C., Azeiteiro, U. M., Mifsud, M., Brandli, L., Farinha, C. S., Caeiro, S., Salvia, A. L., Vasconcelos, C. R., de Sousa, L. O., Pace, P., Doni, F., Veiga Avila, L., Fritzen, B., & LeVasseur, T. J. (2021). COVID-19: the impact of a global crisis on sustainable development teaching. *Environment, Development and Sustainability*, 23(8), 11257–11278. <https://doi.org/10.1007/s10668-020-01107-z>
- McMurtrie, B. (2020). The pandemic is dragging on: Professors are burning out. *The Chronicle of Higher Education*, 67(7), 10–14.
- Meishar-Tal, H., & Levenberg, A. (2021). In times of trouble: Higher education lecturers' emotional reaction to online instruction during COVID-19 outbreak. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7145–7161. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10569-1>
- Morgul, E., Bener, A., Atak, M., Akyel, S., Aktaş, S., Bhugra, D., Ventriglio, A., & Jordan, T. R. (2021). COVID-19 pandemic and psychological fatigue in Turkey. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(2), 128–135. <https://doi.org/10.1177/0020764020941889>
- Murphy, C., Marcus-Quinn, A., & Hourigan, T. (2021). Exploring the Ripple Effect of 'Always On' Digital Work Culture in Secondary Education Settings. In A. Marcus-Quinn & T. Hourigan (Eds.), *Handbook for Online Learning Contexts: Digital, Mobile and Open* (pp. 339–353). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67349-9>
- Noh, N. H. B. M., Yusoff, S., Akhir, N. E. F. M., & Hassanuddin, N. A. (2021). Work From Home (WFH) Experience Among Academicians During The Covid-19 Pandemic: A Study On Stress Level. *5th International Academic Conference, March*.
- Otluoğlu, Ç., Yılmaz, B. K., & Dalkılıç, O. S. (2021). Covid-19 Döneminde Akademisyen Annelerin İş -Yaşam Deneyimlerini Anlamak: Nitel Bir Araştırma. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 13–52. <https://doi.org/10.21798/kadem.2021.50>
- Politeknik. (2021). *Müendis, Mimar, Şehir Plancılarının Çalışma Hayatında Covid-19 Araştırması*.
- Roelen, C. A. M., Koopmans, P. C., & Groothoff, J. W. (2008). Which work factors determine job satisfaction? *Work*, 30(4), 433–439.
- Susnjak, T., Ramaswami, G. S., & Mathrani, A. (2022). Learning analytics dashboard: a tool for providing actionable insights to learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00313-7>
- Taylor, D. G., & Frechette, M. (2022). The Impact of Workload, Productivity, and Social Support on Burnout Among Marketing Faculty During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Marketing Education*, 44(2), 134–148. <https://doi.org/10.1177/02734753221074284>
- Weiner, J. S. (1982). The measurement of human workload given at the University of Sussex, Brighton, Sussex, England, on 30 March. *Ergonomics*, 25(11), 953–965.
- Xiao, Y., Becerik-gerber, B., Lucas, G., & Roll, S. C. (2021). Impacts of Working From Home During COVID-19 Pandemic on Physical and Mental Well-Being of Office Workstation Users. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 63(3), 181–190. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000002097>
- Yılmaz, G. G. (2020). Being "Academician Mother" With Regard to Reproduction of Inequalities at Covid-19 Pandemic. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi / Journal of Education Science Society*, 18(72), 60–93.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any chang- ing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Psikolojik Sermaye ve Akademik Performans İlişkisinde COVID-19 Korkusunun Düzenleyici Rolü: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma

The Moderating Role of COVID-19 Fear in the Relationship of Psychological Capital and Academic Performance: A Research on Academicians

Mehmet Seyhan¹ , Özlem Yaşar Uğurlu¹ , Duygu Kızıldağ² , Gülden İpek Polat³ 

¹ Gaziantep Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Gaziantep

² İzmir Demokrasi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, İzmir

³ İzmir Demokrasi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü, İzmir

Özet

Akademik başarıların sürdürülebilirliği noktasında COVID-19 gibi öngörülemeyen büyük olayların negatif etkisini azaltacak türden önlemlere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışmada akademisyenlerin performansları ile psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki ile COVID-19 sürecinin bu ilişki üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan veri toplama aracı, akademisyenlerin bağlı oldukları kurumların kamuya açık web sayfalarından temin edilen mail adreslerine iletilmiştir. Derlenen veri seti ile gerçekleştirilen analizler sonucunda psikolojik sermaye ile akademik performans arasında doğrusal bir ilişki gözlenirken, COVID-19'un düzenleyici etkisinin psikolojik sermayenin alt boyutlarından öz yeterlilik ile ilişkisi tespit edilmiştir. Bu sonuca göre akademisyenlerin öz yeterlilikleri yükseldikçe COVID-19'un olumsuz etkisi azalmaktadır. Bu çalışma ile akademisyenlerin performansları üzerine etkisi olduğu gözlemlenen psikolojik sermayenin, akademisyenlerin performanslarını hangi koşullarda etkilemeye devam edebileceğine dair bulgular elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akademik Performans, COVID-19, Psikolojik Sermaye

Abstract

At the point of sustainability of academic achievements, there is a need for measures to reduce the negative impact of unforeseen major events such as COVID-19. In this study, the relationship between the performance of academicians and their psychological capital and the effect of the COVID-19 process on this relationship were investigated. The data collection tool created in this direction was sent to the e-mail addresses obtained from the public web pages of the institutions to which the academicians are affiliated. As a result of the analyzes performed with the compiled data set, a linear relationship was observed between psychological capital and academic performance, while the relationship of the moderator effect of COVID-19 with self-efficacy, one of the sub-dimensions of psychological capital, was determined. According to this result, as the self-efficacy of academicians increases, the negative impact of COVID-19 decreases. With this study, findings were obtained about the conditions under that psychological capital, which is observed to have an effect on the performance of academicians, can continue to affect the performance of academicians.

Keywords: Academic Performance, COVID-19, Psychological Capital

Psikoloji alanında yapılan çalışmalarda insanlarda neyin yanlış olduğu tespit edilmeye yoğunlaşılırken, insanlar için olumlu ve doğru olanın gözden kaçırıldığı düşünülmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Alanda ihmal edildiği düşünülen pozitif tarafa ilişkin olarak, insanların potansiyellerini ortaya çıkaracak ve bireysel gelişimlerini destekleyecek çalışmalara son yıllarda vurgu yapılmaya başlandığı görülmektedir (Pajares, 2001; Sheldon ve King, 2001; Froh, 2004; Waters, 2011). Bu

çalışmalarda pozitif psikolojinin olumlu duygu durumları yaratarak bireylerin daha sağlıklı bir hayat yaşamalarına ve birbirleri ile kurdukları ilişkileri güçlendirerek toplumsal gelişimlerine katkı sağladığına değinilmektedir (Gable ve Haidt, 2005). Pozitif psikoloji çalışmaları yalnızca sorunları olan insanlara odaklanmak yerine, tüm insanlara kendi becerilerini keşfetmek ve geliştirmek konusunda çeşitli fırsatlar sunabilmeyi hedeflemektedir (Linley ve Joseph, 2004; Avey vd., 2010).

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Seyhan
Gaziantep Üniversitesi, İktisadi ve
İdari Bilimler Fakültesi, İşletme
Bölümü, Gaziantep
e-posta: mseyhan@gantep.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(1), 27-40. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Kasım / November 19, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ağustos / August 7, 2023
Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Seyhan, M., Yaşar Uğurlu, Ö., Kızıldağ, D. ve Polat, G. İ. (2024).
Psikolojik Sermaye ve Akademik Performans İlişkisinde COVID-19 Korkusunun Düzenleyici Rolü: Akademisyenler
Üzerine Bir Araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 27-40. doi: 10.53478/yuksekogretim.1207179

ORCID: M. Seyhan: 0000-0002-7943-4543, Ö. Yaşar Uğurlu: 0000-0001-5165-5603,
D. Kızıldağ: 0000-0001-5354-7729, G. İ. Polat: 0000-0001-7551-8099

Öncelikli olarak klinik psikoloji alanında ortaya çıkan pozitif psikoloji kavramı zaman içerisinde birçok çalışmada örgütsel açıdan da ele alınmıştır (Luthans, 2002a; Luthans, 2002b; Cameron vd., 2003; Luthans ve Youssef, 2004; Cameron ve Caza, 2004; Roberts, 2006; Meyers vd., 2013). Örgütlerde pozitif psikoloji, performansların iyileştirilebilmesi adına çalışanların psikolojik durumlarının incelenmesini ve yönetilebilmesini amaçlamakta ve psikolojik sermaye kavramı olarak ele alınmaktadır (Luthans, 2002b).

Pozitif psikolojik sermaye birbiri ile etkileşim içerisinde olan dört boyutla değerlendirilmektedir. Bu boyutlar; umut, iyimserlik, dayanıklılık ve öz yeterliliklerdir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2006). Literatürde farklı boyutlarla şekillenen pozitif bir psikolojik sermayeye sahip olmanın birçok olumlu çıktıya da öncü olduğunu vurgulanmaktadır (Esengin ve Şantaş, 2023; Uyan, Yalçın ve İbin, 2023; Ögül ve Süral Özer, 2023). Çalışanların pozitif psikolojik tutumları motivasyonlarını ve iş tatminlerini olumlu etkilerken, bir yandan da örgütlerde üretkenliğin artmasına katkı sağlamaktadır (Martin, 2005). Diğer bir ifadeyle çalışanların umut, iyimserlik ve dayanıklılık gibi pozitif psikolojik yaklaşımları, iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkilendirilmektedir (Youssef ve Luthans, 2007). Ayrıca, iyimserlik, nezaket, mizah ve cömertlik gibi olumlu çalışan özelliklerinin daha yüksek iş performansı seviyeleri ile ilişkili olması beklenmektedir (Ramlall, 2008). Benzer şekilde, örgütlerde başarı arayışı içinde olan çalışanların hata yapma korkusunun düşük, öz değer algısı ve öz yeterliliğinin ise yüksek olduğu belirtilmektedir (Wiegand ve Geller, 2005).

Pozitif psikoloji bakış açısıyla şekillenen bu çalışmada, akademisyenlerin psikolojik sermayeleri ile akademik performansları arasındaki ilişki incelenmektedir. Her alanda olduğu gibi üniversitelerin de yenilikçi, daima gelişen ve kaliteye önem veren bir yapıda olmaları yönündeki eğilim, çalışmanın akademisyenlere odaklanmasına etki etmiştir. Nitekim sahip olunan insan kaynağının niteliği, geleceği şekillendiren üniversitelerden beklenen yüksek performans üzerinde önemli bir etkidir. İnsan kaynağının sahip olduğu bu nitelik sadece teknik bilgi ve beceriler ile değil, psikolojik sermaye gibi soyut birtakım değerlerle de belirlenmektedir. Ancak kimi zamanlarda niteliklerin performansa yansımaya pozitif ya da negatif etki edebilecek durumlar yaşanabilmektedir. Son dönemde yaşadığımız COVID-19 salgını da bu duruma örnektir. Pandemi süreci ve beraberinde yaşananlar insan psikolojisini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu nedenle çalışmada psikolojik sermaye ve performans arasındaki ilişkide COVID-19 korkusunun düzenleyici bir etkiye sahip olup olmadığının da belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Türkiye genelindeki akademisyenler üzerinde nicel araştırma tekniklerinden anket yöntemi kullanılarak bir araştırma yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların değişkenlerin farklı açılardan ele alınması ile literatüre farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Literatür

İş Performansı

Performans kavramının sanayi devrimi ile birlikte daha sık gündeme geldiği ve literatürde performans sözcüğünün daha fazla kullanılmaya başlandığı düşünülmektedir (Kahyaoğlu vd., 2021). Eskilere dayanıyor olsa da İkinci Dünya Savaşına kadar kavramın pek üzerinde durulmadığı ancak savaşın başlarında performans kavramına gösterilen ilginin yeniden arttığı da belirtilmektedir (Brayfield ve Crockett, 1955). Bu ilgi 90'lı yıllarla birlikte daha da artmıştır, Neely (1999) yalnızca 1994 ve 1996 yılları arasında, performans kavramı üzerine yaklaşık 3615 makalenin yayımlandığını tahmin etmektedir. Yayınlardaki sayıca artış sonucunda kavram yaygınlaşarak farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Campbell vd. (1990) çalışan performansını çok boyutlu olarak değerlendirmekte, performansı çalışanların işlerini yürütürken ortaya koyduğu davranışlar bütünü olarak açıklamaktadır. Bu davranışlar örgütlerin amaçları ve hedefleriyle ilişkili olmakta ve gözlemlenebilmektedir. Bu doğrultuda iş performansı kavramının, çalışanların örgütün hedeflerine katkı sağlayarak gerçekleştirmiş oldukları davranışları ve eylemleri içerdiği belirtilmektedir. Başka bir tanımda performans kavramı, bireylerin ulaşmak istedikleri hedefler için harcadıkları çaba, emek ve zamanın toplamı olarak ifade edilmektedir (Kahyaoğlu vd., 2021). Kubalı (1999) performans kavramını hizmette etkinlik, üretimde ise verimlilik ve tutumluluk olarak açıklamaktadır. Vosloban (2012) ise performansı, bireylerin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilme düzeyi olarak tanımlamaktadır.

Performans kavramı, bir işin, belirlenen amaç doğrultusunda ne ölçüde verimli yürüdüğünü gösteren bir araç olarak da görülmektedir. Dolayısıyla performans değerlendirmesi bir işin ne ölçüde verimli ve etkin bir şekilde ilerlediğini takip etmek için kullanılmaktadır (Yüreğir ve Nakıboğlu, 2007). Performans değerlendirmesi çalışanların önceden belirlenmiş standartlar göz önüne alınarak yürütmekte oldukları işlerdeki başarılarının veya başarısızlıklarının değerlendirilme süreci olarak tanımlanmaktadır (Bakan ve Kelleroğlu, 2003). Performans değerlendirmesi, örgütlerde yürütülen faaliyetlerin etkinliğinin araştırılarak çalışanlara performansları ile ilgili geri bildirimlerin sağlandığı döngüsel bir yapı oluşturulmasını da sağlamaktadır (Yenice, 2006).

Bu doğrultuda performans değerlendirmesinin iki temel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlardan ilki, çalışanların performansları hakkında bilgi sahibi olmak, ikincisi ise çalışanlara geri bildirimlerde bulunarak performanslarının gelişimlerini sağlayacak yolları planlamaktır (Bakan ve Kelleroğlu, 2003). Performans değerlendirmesi çalışanlar için sürekli öğrenme ve kendini geliştirme, örgütler için ise süreçleri kontrol etme ve iyileştirme fırsatları sunmaktadır (Lebas, 1995). Ayrıca performans değerlendirmeleri çalışanlar hakkında yargıda bulunmak ve kararlar almak konusunda örgütlere yardımcı olmaktadır (Parker, 2000).



Bu araştırmada literatürde ölçüm yöntemleri farklılık gösteren akademisyenlerin performansları konu edilmiştir. Araştırma örnekleminde yer alan akademik personelin Social Science Citation Index (SSCI) ile diğer endekslerce taranan yayınları ve akademik teşvik puan ödülleri performans değişkeni olarak kullanılmıştır. İlk defa 2015 yılında uygulanmaya başlayan akademik teşvik puanı, üniversitelerde akademik personelin bir yıl içinde ürettiği çalışmalarını belli bir skala doğrultusunda puanlandırılması ile ortaya çıkan toplam puanı ifade etmektedir. Bu teşvik ile akademisyenlerin çalışmalarını çeşitlendirerek performanslarını artırmak amaçlanmakta, böylelikle de kurumsal performansta da iyileşme hedeflenmektedir (Hamurcu ve Eren, 2019; Sabır Taştan vd., 2022).

Psikolojik Sermaye

Psikolojik sermaye kavramı merkezinde pozitif yaklaşımların yer aldığı psikolojik bir durumu ifade etmektedir (Çetin ve Basım, 2012). Luthans vd. (2004) psikolojik sermaye kavramını “Kişilerin “neye sahip oldukları” ekonomik sermayelerini, “neler bildikleri” insani sermayelerini, “kimi tanıdıkları” sosyal sermayelerini, “kim oldukları” ise psikolojik sermayelerini oluşturmaktadır” şeklinde açıklamaktadır. Bu kapsamda, bireylerin sahip oldukları iyimserlik, umut, özyeterlilik ve dayanıklılık gibi kişilik özelliklerini belirleyen tutumların da psikolojik sermaye kavramının temel boyutlarını oluşturduğu düşünülmektedir (Luthans vd., 2007a).

Psikolojik sermayenin boyutlarından biri olarak görülen iyimserlik günlük dilde sıklıkla gelecekte olumlu olaylar bekleyen insanlar için kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer olarak iyimser kişiler de başarılarına iyi şeylerin geleceğini düşünen kişiler olarak açıklanmaktadır (Sweetman vd., 2010). Bu doğrultuda bir kişinin gelecekle ilgili sahip olduğu olumlu düşünceler ve varsayımlar iyimserlik olarak adlandırılmaktadır (Luthans vd., 2007a).

Ancak pozitif psikolojik sermaye kapsamında değerlendirilen iyimserlik kavramı yalnızca gelecekte iyi şeylerin olacağını tahmin etmekle ilgili görülmektedir. Gerçekçi bir yaklaşımla bakıldığında iyimserlik kavramı, geçmişte yaşanan olumsuz deneyimlere hoşgörüyü yaklaşmayı, şimdiki zamanı takdir etmeyi ve gelecek için yeni fırsatlar aramayı içermektedir (Schneider, 2001). Başka bir ifadeyle iyimserlik, olumsuz olayları dışsal, geçici ve durumsal olarak yorumlarken, olumlu olayları kişisel ve kalıcı nedenlere bağlayan bir düşünce şekli olarak tanımlanmaktadır (Kim vd., 2017). İyimser kişiler bir aksilik yaşadığı zaman bunun geçici bir süreç olduğunu düşünerek bir başarısızlığı veya hatayı dışsallaştırmakta (örneğin; “sadece kötü bir hafta geçiriyorum”), bir başarı elde ettiklerinde ise bunu kalıcı bir hale dönüştürerek içselleştirmektedir (örneğin; “yaptığım işte harikayım bu nedenle benden olumlu şeyler bekleniyor”) (Peterson vd., 2008).

Örgütlerde iyimser çalışanların karamsarlara nazaran; örgüt içindeki değişiklikleri daha kolay benimseyebilmek, gelecekte sahip olacakları fırsatları görebilmek ve dolayısıyla bu fırsatlardan yararlanmaya odaklanarak çalışabilmek konusunda daha başarılı olacağı düşünülmektedir (Luthans vd., 2007). Bununla birlikte literatürde, iyimser yaklaşımların tehlikeli sonuçları olabileceğine dair bazı çalışmalar da bulunmaktadır (Weinstein, 1989; Davidson ve Prkachin, 1997). Gerçekçi olmayan bir iyimserlik insanları daha yüksek riskler almaya yönlendirebilmektedir. Bunun temel nedeni bu bireylerin, daha önceden herhangi bir sorun yaşamadıkları için iyimser bir şekilde, bu tür risk faktörlerinin üstesinden gelebileceklerini varsayıyor olmaları olarak görülmektedir (Luthans vd., 2007b).

Psikolojik sermayenin bir diğer boyutu ise umut olarak kabul görmektedir (Luthans vd., 2007b). Snyder (2002) umut kavramının içeriğini; hedefler, hedeflere ulaşmak için belirlenen yollar ve hedeflerine ulaşmak isteyen kişilerin enerjileri olarak açıklamaktadır. Ayrıca umut kavramının iyimserlik kavramıyla benzer görüldüğünü ancak amaç odaklı düşünmenin ve bu amaç doğrultusunda hareket rotaları oluşturmanın en temel farkı yarattığını da belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle iyimserlik; bir hedefe ulaşabileceğine dair kişinin duyduğu inancı içermektedir. İyimserlik, belirlenen hedefe ulaşabilmek adına izlenebilecek yollara daha az, umut ise daha fazla vurgu yapmaktadır (Gallagher ve Lopez, 2009). Bu doğrultuda umut, yalnızca en iyisini ummanın ötesine geçen bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bir hedef belirleme, belirlenen hedefe ulaşabilmek için disiplinli bir çalışma yürütme ve oluşabilecek engelleri ortadan kaldırma stratejisi olarak görülmektedir.

Psikolojik sermaye kapsamında ise umut, bireylerin hedeflerine yönelik çaba ve iradelerini ortaya koyma, daha sonra da bu hedeflere ulaşabilmek adına eyleme geçme davranışları olarak açıklanmaktadır (Peterson vd., 2008). Güçlü bir irade, kararlılık, karar almada kontrol sahibi olma ve engellerin aşılabileceğine karşı duyulan inanç umutlu bir bireyin en temel özellikleri olarak görülmektedir. Umutlu kişiler hem hedeflerine ulaşmak konusunda iradeli davranmakta hem de bir engelle karşılaştığı takdirde kendine yeni yollar çizebilmektedir. Ayrıca umutlu kişiler karar almada kontrol sahibi olma eğilimi gösterdikleri için örgütlerde daha yüksek seviyelerde özerkliğe ihtiyaç duymaktadır (Luthans vd., 2007b).

Psikolojik sermayenin diğer boyutu ise özyeterlilik olarak kabul görmektedir. Özyeterlilik kavramı en genel haliyle, kişilerin gelecekle ilgili planlar kurabilme ve bu planları uygulayabilmek konusunda kendi yeteneklerine yönelik inançları olarak tanımlanmaktadır (Arseven, 2016). Özyeterliliği yüksek olan kişiler; kendileri için yüksek hedefler belirleyebilmekte, meydan okuma davranışları sergileyebilmekte, kendilerini kolay bir biçimde motive edebilmekte, hedeflerine ulaşmak için gereken çabayı gösterebilmekte ve engellerle karşılaştıkları zaman sebat edebilmektedir (Luthans vd., 2007b).

Özyeterlilik algısı örgütsel alanda incelendiğinde, özgüvenli çalışanların özellikle sık tekrarladıkları görevler ve uygulamalar konusunda kendilerine güven duydukları ancak bu güven alanının dışına çıkan görevlerden kaçınma eğilimi gösterdikleri düşünülmektedir. Örneğin bir çalışan yeterli deneyim ve bilgiye sahip olduğunu düşündüğü teknik bir konuda kendine güvenirken kişilerarası iletişim kurma konusunda endişe duyabilmektedir (Luthans vd., 2007b). Özyeterlilik algısı yüksek olan çalışanlar, başarılı olacaklarına inanıp güvendikleri işler konusunda diğer çalışanlara nazaran daha fazla çaba sarf edebilmekte ve devamlılık gösterebilmektedir (Hasırcı ve Örucü, 2021).

Çalışanların özyeterlilik algıları öncelikli olarak bireysel performanslarını olumlu yönde etkilemektedir. Çalışanların özyeterlilik duygusu yükseldikçe iş yerinde gösterdikleri performans da yükselmektedir (Çetin, 2011). Bu durum da örgütleri, çalışanların özyeterlilik düşüncesini geliştirmeye itmektedir. Özyeterlilik duygusu, çalışanın başarılı olacağına dair bir inançla desteklenebilmektedir (Luthans vd., 2007b).

Klinik psikoloji perspektifinden dayanıklılık kavramı ise, kişilerin bir olumsuzluk yaşadığı durumlarda olumlu adaptasyon kalıplarıyla yaşanan olumsuzluğun üstesinden gelebilme kabiliyeti olarak açıklanmaktadır (Luthans vd., 2007b). Dayanıklılık, kişinin önemli bir değişiklik, sıkıntı, risk ve hatta artan sorumlulukları ile başa çıkma kapasitesi ile ilgili olarak görülmektedir (Peterson vd., 2008). Bu bağlamda dayanıklılık kavramı, bir kişinin karşılaştığı zorluklarla veya yaşadığı bir başarısızlıkla baş etme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Youssef ve Luthans, 2007). Negatif faktörlerin etkisi altında kalmalarına rağmen başarılı olabilen kişiler, stresli veya olumsuz olayların üstesinden gelme olgusu olarak tanımlanan dayanıklılığın odak noktasını oluşturmaktadır (Rutter, 1985).

Diğer yandan dayanıklılık yalnızca karşılaşılan olumsuzluklarla değil yaşanan olumlu olaylarla da ilişkilendirilmektedir. Bu doğrultuda daha geniş bir bakış açısıyla bakıldığında dayanıklılık kavramının, kişilerin hayatlarında herhangi bir değişim karşısında verecekleri tepkileri içerdiği düşünülmektedir (Alparlan vd., 2021). Literatürde dayanıklılık kavramı örgütsel düzeyde incelendiğinde, yüksek dayanıklılık seviyelerine sahip çalışanların gönüllü olarak örgütsel vatandaşlık davranışı geliştirebileceği (Avey vd., 2008; Kanbur vd., 2017), iş tatminlerinin artacağı (Onan vd., 2021) veya iş performansının yükseleceği (Şener, 2017; Hou vd., 2020) gibi olumlu sonuçlara değinildiği görülmektedir.

Psikolojik sermayenin çalışanların performansına etkisine dair literatür incelendiğinde pek çok çalışmanın iki kavram arasında pozitif bir ilişki kurduğu dikkat çekmektedir (Luthans vd., 2007b; Avey vd., 2010; Sweetman vd., 2010; Walumbwa vd., 2010; Peterson vd., 2011). Örneğin, Luthans vd. (2005) Çin'de yürüttükleri araştırmalarında çalışanların sahip oldukları umut, iyimserlik ve dayanıklılık

tutumlarının, iş performanslarıyla pozitif bir ilişkisi olduğundan söz etmektedir. Luthans vd. (2007a) de psikolojik sermaye unsurlarının, çalışanların iyi performans göstermelerinin en önemli yordayıcısı olduğunun altını çizmektedir. Mathe vd. (2014) çalışanların işle ilgili değerli ve zorlu hedefler belirlemelerinin, ardından bu hedefleri gerçekleştirebilmek adına birden fazla yol planlamalarının ve ilerlemelerini takip ederek gerektiğinde yeni yollar yaratabilmelerinin iş performansları açısından oldukça önemli olduğuna değinmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın birinci hipotezi şu şekilde kurgulanmıştır:

H1: Psikolojik sermaye alt boyutları akademik performansı pozitif yönde etkilemektedir.

COVID-19 Korkusu

İlk olarak 2019 yılının sonlarında, Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıktığı düşünülen ve kısa zamanda tüm dünyaya yayılan COVID-19 virüsünün yarattığı hastalık, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 2020 yılında pandemi olarak ilan edilmiştir (Güven, 2021). Tüm dünya bir yandan pandemiyin insan sağlığına olan etkisiyle mücadele ederken bir yandan da tüm faaliyetlerin sekteye uğramasıyla ortaya çıkan sorunlarla baş etmek durumunda kalmıştır. Pandemi nedeniyle dünya genelinde ticari aksamlar yaşanmış ve ülkeler ekonomik krizler ile karşılaşmıştır (Genç ve Kaya, 2021).

Birçok ülkede COVID-19 önlemleri kapsamında, okulların kapatılması, şehirlerarası seyahatlerin durdurulması, sokağa çıkmanın yasaklanması gibi insanların hayat rutinlerini etkileyen birtakım sınırlandırmalar gerçekleşmiş ve yaşanan ani bir düzen değişikliğinin insanların psikolojisini etkilememesi kaçınılmaz hale gelmiştir (Duman, 2020). Bu süreçte özellikle sosyal mesafe ve izolasyon koşulları ile yakın birisini kaybetme ve enfekte olma korkularının bireylerde endişe, korku, öfke, üzüntü, hayal kırıklığı, suçluluk veya kaygıya neden olduğu düşünülmektedir (Ahorsu vd., 2020; Bhuiyan vd., 2020; Brooks vd., 2020).

Yaşanan pandemi süreci, birçok çalışanın olduğu gibi akademisyenlerin de çalışma şartlarını ve yaşam biçimlerini fazlasıyla etkilemiştir (Güven, 2021). COVID-19 pandemisinin akademisyenler üzerinde yarattığı bu etkiler ve akademisyenlerin pandemi sürecine yönelik algıları literatürde çeşitli çalışmaların inceleme konusu da olmuştur (Çınar ve Küçükali, 2020). Odacı vd. (2022) akademisyenlerin pandemi sürecine yönelik algı ve deneyimlerini; kendileri ve aileleri için duydukları endişeler, enfekte olma korkusu, belirsizliğin yarattığı kaygılar, tedavisinin olmamasının yarattığı çaresizlik duygusu, bilgi yetersizliğinin yarattığı stres ve değişen rutinelere uyum sorunları şeklinde açıklamaktadır.



Öte yandan üniversitelerin kapanmasının ardından uzaktan eğitime geçiş yapılmasıyla akademisyenlerin, teknik ekipmanlarının eksikliği veya kullanılacak olan uygulamalar hakkındaki bilgi eksikliği gibi sebeplerle, performanslarında düşüş yaşandığı belirtilmektedir (Khairi vd., 2021). İnternet erişiminde yaşanan problemler, internet veri maliyetleri veya teknolojik cihaz eksiklikleri gibi sorunların da akademisyenlerin performansını olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Ramli vd., 2021; Yıldırım Keskin ve Şentürk, 2021).

Alparlan vd. (2021) pandemi nedeniyle uzaktan eğitime başlayan akademisyenlerin işe yabancılaşma yaşadıklarını belirtmektedir. Bunun temel nedeni ise evin ve işin sınırlarının ortadan kalkması olarak görülmektedir. Buna göre, ihtiyaç duyulan çalışma ortamının yaratılmamasıyla akademisyenler konsantrasyon eksikliği yaşamış ve gereken çalışma disiplini sağlamakta zorlanmıştır. Aynı zamanda sosyalleşmenin azalmasıyla birlikte akademisyenler motivasyon kaybı ve mesleğe yönelik duygusal bir uzaklaşma yaşamışlardır. Benzer şekilde Taşlıyan vd. (2022) de pandemi sürecinde çalışan akademisyenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin arttığını söylemektedir.

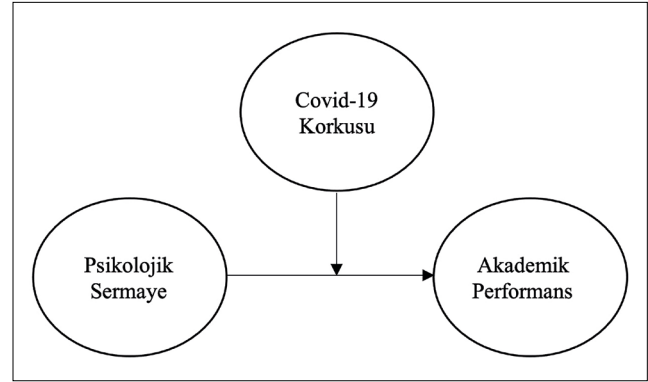
Ayrıca pandemi sürecinin akademisyenler üzerindeki etkisinden söz eden bir çalışmada, cinsiyetler üzerinden bir kıyaslama yapılarak okulların kapanmasının ardından uzaktan çalışmaya başlayan kadın akademisyenlerin ev işleri ile daha fazla ilgilenmek durumunda kalıyor olmasından dolayı erkek akademisyenlere nazaran daha az yayın yaptıklarına dikkat çekilmektedir (Viglione, 2020). Benzer şekilde, Elmas-Atay ve Gerçek (2021) de kadın akademisyenlerin, toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak ev işleriyle daha fazla ilgilenerek hem psikolojik hem de fiziksel açıdan yıprandıklarına ve sınırların belirlenememesi nedeniyle yaşadıkları rol çatışmasına değinmektedir.

Bunlara ek olarak literatürde pandemi nedeniyle iş stresi yaşayan akademisyenlerin fiziksel ağrılarının veya tükenmişlik duygularının arttığını vurgulayan çalışmalara da rastlanmıştır (Kutlutürk ve Yıkılmaz, 2021; Erdoğan, 2022). Bu süreç içinde bozulan iş ve yaşam dengesinin, akademisyenlerin mental iyi oluş halini de olumsuz etkilediği düşünülmektedir (Yüceol vd., 2021). Bu bağlamda araştırmanın ikinci hipotezi aşağıdaki gibidir:

H2: COVID-19 korkusu, akademisyenlerin psikolojik sermayesi ve performansı arasındaki ilişkide moderatör (düzenleyici) bir role sahiptir.

Araştırma modeli yapılan literatür incelemesinden yola çıkılarak oluşturulan hipotezler ışığında aşağıdaki gibi şekillendirilmiştir.

■ Sekil 1. Araştırma Modeli



Araştırmanın Yöntemi ve Kapsamı

Araştırmada, araştırma modelinde de belirtildiği gibi akademisyenlerin sahip olduğu psikolojik sermayenin iş performanslarına olan etkisi ve bu etkide COVID-19 korkusunun düzenleyici rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'deki bulunan özel ve devlet üniversitelerindeki İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde görev yapan akademik personel araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Araştırmada nicel araştırma tekniklerinden anket yöntemi kullanılmıştır.

Öne sürülen hipotezlerin test edilmesi amacıyla COVID-19 korkusu ve psikolojik sermaye ölçekleri ile analizde kullanılacak göstergenin hesaplanmasına uygun performansa ilişkin sorulardan oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. COVID-19 korkusunun ölçümü için Ahorsu vd. (2020)'nin oluşturduğu yedi maddeden oluşan ölçekten faydalanılmıştır. Psikolojik sermayenin ölçümünde ise Huang vd. (2020)'nin oluşturduğu iyimserlik, umut, öz yeterlilik ve dayanıklılık boyutlarından oluşan ölçek kullanılmıştır. Akademisyenlerin performanslarının değerlendirilmesinde ise yapmış oldukları yayınlar ve alınan akademik teşvik ödülleri kullanılmıştır. Katılımcıların vermiş oldukları yayınların doğru olduğu varsayımı ile yapmış oldukları yayınların endekslerine göre, Üniversiteler Arası Kurul'un belirlemiş olduğu endeks puanlamaları göz önünde bulundurularak, sahip oldukları puanların ağırlıklı ortalaması normalize edilmiş ve regresyon analizinde gerekli olan sürekli veri tipi mümkün olmuştur. Böylelikle nesnel ve kıyas yapılması mümkün bir performans göstergesi elde edilmiştir.

Ölçekle ilgili olarak öncelikle Etik Kurul onayı alınmıştır. Türkiye'deki üniversitelerin web sayfalarından, erişime açık iletişim bilgileri derlenmiştir. Akademisyenlerin mail adresleri bağlı oldukları kurumların kamuya açık web sayfalarından temin edildiğinden herhangi bir erişim ihlali söz konusu değildir. İnternet üzerinde oluşturulan anket formunun bağlantısı, oluşturulan 4200 kişilik listenin 3411'ine iletilebilmiştir. Mail adreslerinin

geçersiz olması, mail gönderim sınırı, spam filtreleri gibi sebeplerden ötürü derlenen adreslerin bir kısmına gönderim sağlanamamıştır. Gönderim sağlanan ve geçerli bir şekilde işaretlenen 205 anket araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizler ve bulgular aşağıda yer almaktadır.

Bulgular

Araştırmaya katılan 205 kişinin demografik bilgileri ■ Tablo 1’de yer almaktadır. Bu bilgiler arasında yaş, cinsiyet ve unvan bilgileri bulunmaktadır.

■ Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri.

	Kategori	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	106	51,7
	Erkek	99	48,3
Yaş	21-30	16	7,8
	31-40	91	44,4
	41-50	61	29,8
	51-60	29	14,1
	61 ve üzeri	8	3,9
Unvan	Arş. Gör.	24	11,7
	Arş. Gör. Dr.	21	10,2
	Öğretim Gör.	27	13,2
	Dr. Öğr. Üyesi	58	28,3
	Doç. Dr.	38	18,5
	Prof. Dr.	37	18

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımlarının oldukça yakın gerçekleştiği görülmektedir. Yaş kategorileri incelendiğinde ise en fazla katılım %44 ile 31-40 yaş aralığında gerçekleşmiştir. Unvanlara göre dağılımda ise %28,3 ile en fazla katılım Dr. Öğretim Üyeleri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapısal geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Hem psikolojik sermaye değişkeni hem de COVID-19 korkusu değişkeni, bağımsız değişken olan performans üzerinde ayrı ayrı etkilere sahip olduklarından dolayı DFA sürecinde bağımsız şekilde ele alınmaları uygun görülmüştür. Tek bir değişkenin ele alındığı durumda birincil düzey DFA yeterli olacaktır.

Yapılan DFA’ya göre psikolojik sermaye boyutlarına ilişkin faktör yükleri iyimserlik boyutu için 0,69-0,84 arasında, umut boyutu için 0,72-0,91 arasında, öz yeterlilik boyutu için 0,75-0,89 arasında ve dayanıklılık için 0,74-0,84 arasında dağılım göstermiştir. DFA uyum indekslerine ilişkin önerilen aralıklar ■ Tablo 2’de verilmiştir.

■ Tablo 2. Psikolojik Sermaye Boyutuna İlişkin Faktör Yükleri.

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
CMIN/DF	≤ 3	≤ 5
RMSEA	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$
CFI	$\geq 0,97$	$\geq 0,90$
SRMR	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$

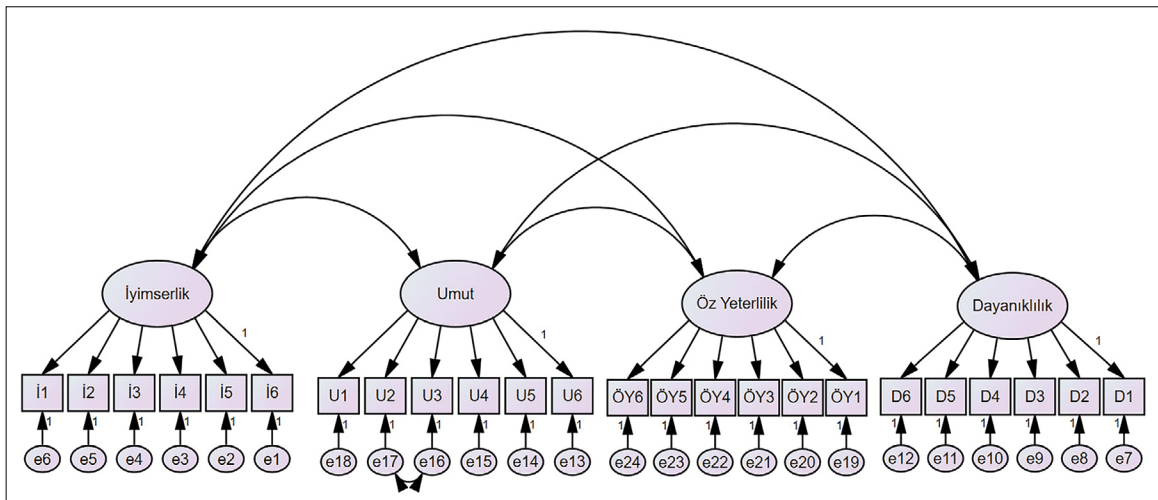
Psikolojik sermaye ölçeğine ilişkin DFA sonucunda elde edilen değerler ■ Tablo 3’te verilmiştir. Bu kıyaslamaya göre psikolojik sermaye ölçeğinin yapısal anlamda uygunluk gösterdiği ifade edilebilir.

■ Tablo 3. Psikolojik Sermaye Ölçeğine İlişkin Uygunluk Değerleri.

CMIN	CMIN/DF	CFI	SRMR	RMSEA
476,626	1,909	0,901	0,050	0,067

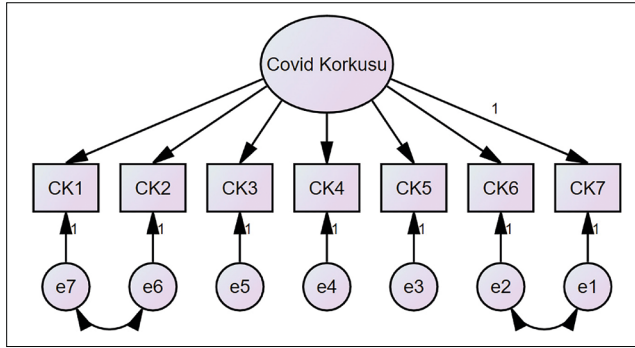
Benzer şekilde COVID-19 korkusu ölçeği için gerçekleştirilen DFA sonuçları aşağıdaki şekilde yer almaktadır. Tek boyuttan oluşan COVID-19 korkusu ölçeğinde faktör yükleri 0,77-0,89 arasındadır.

■ Şekil 2. Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi





■ **Sekil 3.** COVID-19 korkusu ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi.



Elde edilen tüm bulgulara göre COVID-19 korkusu ölçeği de yapısal bakımdan uygunluk kriterlerini karşılamaktadır.

■ **Tablo 4.** COVID-19 Korkusu Ölçeğine İlişkin Uygunluk Değerleri.

CMIN	CMIN/DF	CFI	SRMR	RMSEA
55,033	4,586	0,955	0,067	0,0133

Yapısal geçerliliğin bir diğer göstergesi olarak kullanılan güvenilirlik analizi sonuçları aşağıda yer almaktadır. Psikolojik sermaye ölçeği hem bütün olarak hem de alt boyutlar düzeyinde ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

■ **Tablo 5.** Ölçeklere İlişkin Güvenilirlik Katsayıları

Ölçek	Alfa Katsayısı	Madde Sayısı
Psikolojik Sermaye (Tüm boyutlar)	0,91	24
İyimserlik	0,72	6
Dayanıklılık	0,82	6
Umut	0,82	6
Öz Yeterlilik	0,88	6
COVID-19 Korkusu	0,90	7

Analiz sonuçlarına göre ölçeklerin yüksek düzeyde bir güvenilirlik sergiledikleri gözlenmiştir. Yani her iki ölçek de ilgili örneklem bağlamında yapılacak analizler için uygundur. Akademisyenlerin performanslarının ölçümünde gerçekleştirdikleri yayınlara ilişkin beyanları esas alınmıştır. Social Science Citation Index (SSCI), diğer endeksler ve akademik teşvik ödülleri Üniversiteler Arası Kurulun belirlemiş olduğu katsayılara göre değerlendirilerek performans değişkeni olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 205 akademisyen için SSCI yayın ortalaması 0,59 olarak hesaplanırken katılımcıların %53'ünün SSCI'lı yayınının olmadığı gözlenmiştir. Diğer endekslerde yapılan yayınların ortalaması ise 2,13 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların %57'si 2021 yılında akademik teşvik almaya hak kazanırken 2021 öncesinde ortalama teşvik düzeyi 1,74

olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalardan sonra skorların normalizasyonu yapılarak sürekli veri elde edilmiştir. Böylelikle bağımsız ve aracı değişkenlerin performans skorları ile birlikte analize tabi tutulması mümkün olmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygunluk testlerinin devamında, öne sürülen hipotezlerin sınırdışı regresyon ve düzenleyici etki analizleri yer almaktadır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkende gerçekleşen değişimin %8'den fazlası model bağlamında sunulan bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Açıklanan oran düşük görünmekle beraber sosyal bilimlerde bir değişkeni -özellikle performans gibi- etkileyen sınırsız sayıda farklı etkenden bahsetmek mümkündür. Dolayısı ile elde edilen bulgunun önem arz ettiği belirtilebilir.

■ **Tablo 6.** Model Özeti

Model	R	R2	Düzeltilmiş R2	Std. Hata	Durbin-Watson
1	,216 ^a	,086	,047	,21404	1,991

a. Bağımsız Değişken: (Constant), Öz Yeterlilik, İyimserlik, Dayanıklılık, Umut

b. Bağımlı Değişken: Akademik Performans

Analizde kullanılan maddeler arasında oto-korelasyon olup olmadığının belirlenebilmesine yönelik olarak hesaplanan Durbin-Watson katsayısına göre ilgili veri setinde sorun teşkil edecek türden bir oto-korelasyonun varlığına rastlanılmamıştır.

■ **Tablo 7.** Anova Tablosu

Model	Kareler Toplamı	df	Ort. Kare	F	Anl.
Regresyon	,447	4	,112	2,437	,048 ^b
Artık Değer	9,162	200	,046		
Toplam	9,609	204			

a. Bağımlı Değişken: Akademik Performans

b. Bağımsız Değişken: (Constant), Öz Yeterlilik, İyimserlik, Dayanıklılık, Umut

Bağımsız değişkeni oluşturan boyutlardan hangisinin, açıklanan varyansı ne derece etkilediğini belirlemek üzere katsayılar tablosu oluşturulmuştur.

Beta katsayılarına göre akademik performans üzerinde her bir psikolojik sermaye boyutunun etkisi olmakla birlikte bunlar arasında en etkilisi, Beta katsayısından anlaşılacağı üzere öz yeterlilik boyutudur. Araştırmanın temel varsayımı olan bireyin psikolojik sermaye boyutlarının akademisyenlerin performansı üzerinde pozitif yönlü bir etkisi olduğu hipotezi desteklenmiştir.

■ **Tablo 8.** Katsayılar Tablosu

Model	Std. Olmayan Katsayılar		Std. Katsayılar	t	Anl.
	B	Std. Hata	Beta		
(Constant)	-,012	,122		-,096	,924
İyimserlik	,025	,030	,074	,832	,006
Dayanıklılık	,057	,034	,160	1,681	,044
Umut	,013	,042	,057	,601	,025
Öz Yeterlilik	,047	,033	,177	1,817	,015

a. Bağımlı Değişken: Akademik Performans

Araştırmanın diğer bir iddiası olarak öne sürülen COVID-19 korkusunun, psikolojik sermaye ve akademik performans ilişkisi üzerinde düzenleyici bir etkiye sahip olup olmadığının test edilmesi amacıyla, Hayes Process Macro kullanılarak düzenleyici etki analizi gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin kullanılmasında hem kategorik değişkenler arasındaki farkın daha kolay gözlenebilmesi hem de model oluşturmanın kolaylığı etkili olmuştur.

■ **Tablo 9.** Düzenleyici Etki Analizi

R2 Değişimi	F	Sd1	Sd2	Anl
,017	3,2525	3,0000	201,0000	,0228

Her bir psikolojik sermaye boyutu ile COVID-19 korkusu etkileşimi analize tabi tutulmuştur. Bu boyutlardan sadece öz yeterlilik ve performans arasındaki ilişkide COVID-19 korkusunun düzenleyici bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Diğer boyutlar üzerinde istatistikî açıdan anlamlı bir bulgu elde edilememiştir.

■ **Tablo 10.** Öz Yeterlilik – Performans İlişkisinde COVID-19'un Düzenleyici Rolü

Düzyer	Etki	se	t	p	LLCI	ULCI
Düşük	,8123	,5455	1,4893	,0138	-1,2632	-,8879
Orta	,4701	,4628	1,0158	,0310	-1,4425	-,3827
Yüksek	,0138	,4481	,0309	,9754	-,8698	,8975

Elde edilen bulgulara göre öz yeterliliğin düşük olduğu durumlarda COVID-19 korkusunun negatif yönlü düzenleyici etkisi açığa çıkmaktadır. Öz yeterliliğin yüksek olduğu durumlarda ise COVID-19 korkusu düzenleyici etkisini kaybetmektedir. Psikolojik sermayenin diğer boyutları için aynı düzenleyici etki gözlenmediğinden dolayı COVID-19 korkusunun, psikolojik sermaye ve akademik performans arasındaki ilişkide düzenleyici rolü olduğu hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Ek Bulgular

Araştırmada ele alınan COVID-19 korkusunun kökenine ilişkin olarak kişilerin sahip oldukları özelliklerin etkisinin belirlenmesi amacıyla katılımcılara COVID-19 nedeniyle bir kayıp yaşayıp yaşamadıkları ve sahip oldukları bir kronik hastalıkları olup olmadığı soruları yöneltilmiştir. Ayrıca kişilerin demografik özelliklerinin de bu bağlamda bir etkisinin olup olmadığının kontrolü için yapılan T testleri ve Anova testlerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

■ **Tablo 11.** T Testleri

Yakın Kaybı – COVID-19 Korkusu İlişkisi T Testi					
Kayıp var mı?	Sayı	Ortalama	Varyans Varsayımı	Levene İst.	Anl. (2 tailed)
Evet	77	2,4601	Eşit Varyans	0,742	0,046
Hayır	128	2,1975	Eşit Olmayan Varyans		0,049
Kronik Hastalık – COVID-19 Korkusu İlişkisi T Testi					
Kronik Hastalık	Sayı	Ortalama	Varyans Varsayımı	Levene İst.	Anl. (2 tailed)
Var	47	2,1915	Eşit Varyans	0,039	0,020
Yok	158	1,8481	Eşit Olmayan Varyans		0,032
Cinsiyet – COVID-19 Korkusu İlişkisi T Testi					
Cinsiyet	Sayı	Ortalama	Varyans Varsayımı	Levene İst.	Anl. (2 tailed)
Kadın	106	2,5943	Eşit Varyans	0,053	0,00
Erkek	99	1,9769	Eşit Olmayan Varyans		0,00
Cinsiyet – Akademik Performans İlişkisi T Testi					
Cinsiyet	Sayı	Ortalama	Varyans Varsayımı	Levene İst.	Anl. (2 tailed)
Kadın	106	,2637	Eşit Varyans	0,647	0,180
Erkek	99	,3044	Eşit Olmayan Varyans		0,179



Katılımcıların %37'si COVID-19 nedeniyle bir yakınlarını kaybettiklerini belirtmişlerdir. Bir yakını kaybetme durumuyla ilgili olarak yapılan T Testine göre kayıp yaşayan bireylerin COVID-19 korkusu skorları, ortalama sütunundan anlaşılacağı üzere daha yüksektir. Bu farkın istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığına ilişkin test sonuçları ■ Tablo 11'de verilmiştir. Levene istatistiğine göre varyansların dağılımı eşit olarak gerçekleşmiştir (p:0,74290,05). Eşit varyans satırı incelendiğinde elde edilen sonuçların istatistiki açıdan anlamlı olduğu (p:0,04640,05) görülmektedir. Yani COVID-19 hastalığı nedeniyle yakınlarını kaybedenlerin COVID-19 korkusu düzeyleri daha yüksektir.

Benzer şekilde bireylerin sahip oldukları kronik hastalıkların COVID-19 korkusu üzerindeki etkisine ilişkin yapılan T Testi sonuçlarına göre katılımcıların %22'si COVID-19 ile etkileşime geçebilecek türden kronik bir rahatsızlığa sahip olduklarını belirtmiştir. Kronik hastalığa sahip bireylerin COVID-19 korkusu skorları böyle bir hastalığa sahip olmayan bireylere göre daha yüksek gerçekleşmiştir. Bu farkın anlamlılığına ilişkin olarak yapılan analiz ■ Tablo 11'de verilmiştir. Levene istatistiğine göre varyanslar arasında eşit dağılım gözlenmemiştir (p:0,03940,05). Eşit varyans varsayımının olmadığı ikinci satır incelendiğinde grupların ortalamaları arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu (p:0,03240,05) görülmektedir. Yani kronik hastalık sahibi olan bireylerin COVID-19 korku düzeyleri, kronik hastalığı olmayan bireylere göre daha yüksektir.

İkili kategori olarak değerlendirilen cinsiyete göre COVID-19 korkusu ve akademik performans ilişkileri de yine t testine tabi tutulmuştur. COVID-19 korkusunun kadınlarda erkeklere nazaran daha yüksek düzeyde seyrettiği ve bu farkın istatistiki açıdan anlamlı (p:0,0040,05) olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin akademik performanslarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği (p:0,1790,05) elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Katılımcıların yaş ve unvan gibi demografik özelliklerine göre akademik performanslarının farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen Anova testi sonuçları ■ Tablo 12'de verilmiştir.

■ Tablo 12. Anova Testleri

Unvana Göre Akademik Performans			Yaş Grubuna Göre Akademik Performans		
Anl.	Kategori	Ort.	Anl.	Kategori	Ort.
,000	Arş. Gör.	,1003	,000	18-30	,1392
	Arş. Gör. Dr.	,2186		31-40	,1983
	Öğretim Gör.	,0795		41-50	,3971
	Öğr. Gör. Dr.	,3223		51-60	,3777
	Dr. Öğr. Üyesi	,2249		61 ve üzeri	,3295
	Doç. Dr.	,3887			
	Prof. Dr.	,4987			

■ Tablo 12 incelendiğinde kategoriler arasındaki farkların hem unvan hem de yaş kategorilerinde istatistiki açıdan anlamlı (p:0,0040,05) olduğu görülmektedir. Unvanlara göre en yüksek skor Prof. Dr. kategorisinde gerçekleşirken yaşa göre en yüksek skor 41-50 yaş aralığında gerçekleşmiştir.

Sonuç ve Değerlendirme

Bireylerin performansını etkileyen sınırsız sayıda farklı değişkenden bahsedilebilir. Bu çalışmada akademisyenlerin performans göstergesi olarak ele alınan yayınların hazırlık, yazım ve yayın süreçleri de iç ve dış çevresel faktörlerin etkisine açıktır. Özellikle içinde bulunulan pandeminin akademisyenlerin fiziksel bütünlükleri üzerindeki etkileri oldukça fazla incelenen bir konu iken, psikolojik yansımalar ve bunun iş çıktıları üzerine olan etkilerini inceleyen çalışmalar görece olarak az sayıdadır. Araştırma kapsamında değerlendirilen psikolojik sermaye boyutları ve COVID-19 faktörünün akademisyenlerin performansları üzerine etkilerini, bu bağlamda inceleyen bir çalışmanın literatüre ve karar vericilere fayda sağlaması olasıdır.

Araştırmanın hipotezlerinde öne sürülen, akademisyenlerin psikolojik sermayesinin performans üzerine olan etkisi yapılan regresyon analizi ile tespit edilmiş olup ilgili hipotez (H1) desteklenmiştir (p:0,048). Psikolojik sermayenin alt boyutlarının akademik performans üzerinde sahip oldukları etki düzeylerine göre sıralaması; öz yeterlilik (:0,177), dayanıklılık (:0,160), iyimserlik (:0,074) ve umut (:0,057) şeklindedir. İçerisinde bulunulan pandemi sürecinin, akademisyenlerin iyimserlik ve umut gibi tutumları üzerinde negatif etkisinin olması beklenen bir durum olmakla birlikte önceki dönem yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların elde edilmiş olması dikkate değer bir durumdur (Ziyae vd., 2015; Shaheen vd., 2016).

Diğer bir bulgu olarak elde edilen COVID-19 korkusunun psikolojik sermayenin alt boyutlarından öz yeterlilik ile akademik performans arasında negatif yönlü bir düzenleyici etkisinin bulunması ve öz yeterlilik skorlarının yükseldiği durumlarda bu negatif etkinin azalması araştırmanın özgül çıktıları arasındadır.

COVID-19 süreci her birey için benzer koşullarda tezahür etmemekle birlikte öz yeterlilikleri yüksek bireylerde, psikolojik açıdan olumsuz etkileri azalmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın ikinci hipotezi “COVID-19 korkusu, akademisyenlerin psikolojik sermayesi ve performansı arasındaki ilişkide moderatör (düzenleyici) bir role sahiptir” kısmen kabul edilmiştir.

Akademisyenlerin sahip oldukları öznel durumların, COVID-19'a karşı tutumlarının ne şekilde farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre COVID-19 nedeniyle yakınlarını kaybeden ve/veya COVID-19 ile etkileşime geçme olasılığı bulunan bir kronik hastalığa sahip bireylerde COVID-19 korkusu düzeyleri istatistiki açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Elde edilen bu bulgu Parlar ve Senanur'un (2022) araştırma sonuçları ile uyumludur. Ayrıca cinsiyete göre COVID-19 korkusunun da kadınlarda daha yüksek düzeylerde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Akademik performans açısından kadınlar ve erkekler arasında bir farklılık bulunmazken yaş ve unvan kategorilerinde anlamlı farklılıklar oluşmuştur (Yazıcı ve Esen, 2018; Serkan, 2016).

Araştırmada elde edilen bulgular literatürle karşılaştırıldığında benzer doğrultuda; güçlü bir psikolojik sermaye yapısının, farklı işkollarındaki çalışan performansını üzerinde pozitif bir etkisi olduğu gözlenmiştir (Luthans vd., 2007b; Avey vd., 2010; Sweetman vd., 2010; Walumbwa vd., 2010; Peterson vd., 2011). COVID 19 ve çalışan performansı ilişkisini ele alan çalışmalarda, ağırlıklı salgının negatif ve doğrudan etkilerine odaklanıldığı görülmüştür (Kutlutürk ve Yıkılmaz, 2021; Ahorsu vd., 2020; Bhuiyan vd., 2020; Brooks vd., 2020). Ancak yapılan literatür incelemelerinde, COVID 19'un dolaylı etkilerini bu çalışmada incelendiği şekliyle irdeleyen bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulguların, COVID 19 gibi büyük salgınların yıkıcı etkilerinin yanı sıra ilk etapta gözden kaçabilen dolaylı etkilerini de inceleyerek olguya ilişkin daha açıklayıcı bir bilgi birikimi oluşmasına katkı sağlayacağı ileri sürülebilir.

Araştırmanın sahip olduğu kısıtların başında anket uygulamasına ilişkin ön kabuller gelmektedir. Yani katılımcıların soruları doğru bir şekilde anlayıp içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır. Bunun haricinde akademik performans kavramını etkilemesi olası değişkenlerin fazlalığı göz önüne alındığında araştırma modelinde yer alan kavramların sınırlılığı, konunun araştırılabilir olması için aynı zamanda bir gerekliliktir. Yapılan ya da yapılacak çalışmalarda akademik performansın farklı değişkenlerle değerlendirilmesi olası faydalar sağlayabilir. İlerleyen dönemlerde yapılacak çalışmalarda örneklemin genişletilmesi ya da farklı boyutların dahil edilmesiyle daha kapsayıcı bilgilere ulaşılabilir. Yüksek öğretim kurumlarının performansı

açısından araştırma sonuçları değerlendirildiğinde psikolojik sermaye boyutlarından öz yeterlilik ön plana çıkmaktadır. COVID 19 gibi bir süreçte bile öz yeterlilik açısından daha yüksek skorlara sahip akademisyenlerin performanslarının olumsuz yönde daha az etkilendiği saptanmıştır. Dolayısı ile akademik performanslarında sürekliliği sağlamak isteyen yüksek öğretim kurumlarının akademisyenlerin öz yeterlilik düzeylerini arttırmaya yönelik sosyal destek uygulamaları ve politikaları geliştirmeleri önerilebilir.



Kaynakça

- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D. ve Pakpour, A. H. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 1537–1545.
- Alparslan, A., Polatçı, S. ve Yastıoğlu, S. (2021). COVID-19 Pandemisinin Akademisyenliğe Yabancılaşmaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 312-338.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M. ve Palmer, N. F. (2010). Impact of Positive Psychological Capital on Employee Well-Being Over Time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 17–28.
- Avey, J. B., Nimnicht, J. L., ve Graber Pigeon, N. (2010). Two Field Studies Examining The Association Between Positive Psychological Capital And Employee Performance. *Leadership and Organization Development Journal*, 31(5), 384–401.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S. ve Luthans, F. (2008). Can Positive Employees Help Positive Organizational Change? Impact of Psychological Capital and Emotions on Relevant Attitudes and Behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48–70.
- Bakan, İ. ve Kelleroğlu, Ö. G. H. (2003). Performans Değerlendirme: Çalışanların Performans Değerlendirme Uygulamalarından Beklentileri Konusunda Bir Alan Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 103–127.
- Bhuiyan, A. K. M., Sakib, N., Pakpour, A. H., Griffiths, M. D. ve Mamun, M. A. (2021). COVID-19-Related Suicides in Bangladesh Due To Lockdown and Economic Factors: Case Study Evidence From Media Reports. *International Journal Of Mental Health And Addiction*, 19(6), 2110-2115.
- Brayfield, A. H. ve Crockett, W. H. (1955). Employee Attitudes And Employee Performance. *Psychological Bulletin*, 52(5), 396–424.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., ve Rubin, G. J. (2020). The Psychological Impact of Quarantine and How To Reduce It: Rapid Review of The Evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920.
- Cameron, K. S. ve Caza, A. (2004). Introduction: Contributions to The Discipline of Positive Organizational Scholarship. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 731-739.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., ve Quinn, R. E. (2003). An Introduction to Positive Organizational Scholarship. *San Francisco: Berrett-Koehler*, 3(13), 2-21.
- Campbell, J. P., Mchenry, J. J. ve Wise, L. L. (1990). Modeling Job Performance In a Population of Jobs. *Personnel Psychology*, 43(2), 313–575.
- Çetin, F. (2011). Örgüt İçi Girişimcilikte Öz Yeterlilik Algısı Ve Kontrol Odağının Rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69-85.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2012). Örgütsel Psikolojik Sermaye: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Davidson, K. ve Prkachin, K. (1997). Optimism and Unrealistic Optimism have an Interacting Impact on Health-Promoting Behavior and Knowledge Changes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(6), 617–625.
- Duman, N. (2020). Üniversite Öğrencilerinde COVID-19 Korkusu ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437.
- Elmas-Atay, S. ve Gerçek, M. (2021). İş-Yaşam Çatışmasının Koronavirüs (COVID-19) Pandemisi Sürecinde Yeniden Değerlendirilmesi: Kadın Akademisyenler Açısından Nitel Bir Araştırma. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(45), 203-241.
- Erdoğan, E. (2022). Mesaiyi Unutanlar: COVID-19 Pandemisinin Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Çalışan Akademisyenler Üzerine Etkisi. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 223-241.
- Esengin, B. O., ve Şantaş, G. (2023). Sağlık Çalışanlarında Pozitif Psikolojik Sermaye. İş Performansı ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 26(1), 62-82.
- Froh, J. J. (2004). The History of Positive Psychology: Truth be Told. *NYS Psychologist*, 16(3), 18-20.
- Gable, S. L., ve Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology?. *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110.
- Gallagher, M. W. ve Lopez, S. J. (2009). Positive Expectancies and Mental Health: Identifying The Unique Contributions of Hope and Optimism. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 548–556.
- Genç, E. ve Kaya, E. (2021). COVID-19 Pandemi Sürecindeki Gümrük Mevzuatı Değişikliklerinin Lojistik Faaliyetlerine Ve Çalışanların İş Motivasyonuna Etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 161-175.
- Güven, A. (2021). COVID-19 Pandemi Sürecinin Birinci Yılında, Türkiye’de Akademisyenlerin İş Yaşam Kaliteleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Enderun*, 5(1), 1-21.
- Hamurcu, M. Ve Eren, T. (2019). Akademik Teşvik Tabanlı Yeni Bir Performans Değerlendirme Önerisi ve Uygulama. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 82-100
- Hasırcı, I. ve Örucü, E. (2021). Örgüt Kültürünün İnovatif Davranış Eğilimleri ile İlişkisinde Öz Yeterlilik Algısının Aracılık Rolü ve Bir Uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 642-661.
- Hou, J., He, Y., Zhao, X., Thai, J., Fan, M., Feng, Y. ve Huang, L. (2020). The Effects of Job Satisfaction and Psychological Resilience on Job Performance Among Residents of The Standardized Residency Training: A Nationwide Study in China. *Psychology. Health and Medicine*, 25(9), 1106-1118.
- Huang, S. S., Yu, Z., Shao, Y., Yu, M., ve Li, Z. (2020). Relative Effects of Human Capital, Social Capital and Psychological Capital on Hotel Employees’ Job Performance. *International Journal Of Contemporary Hospitality Management*, 33(2), 490-512.
- Kahyaoglu M., Meriçbey, T. ve Büyükbeşe, T. (2021). COVID-19 Korkusunun İnfaz Koruma Memurlarının Çalışma Performansına Etkisinde İş Stresinin Aracılık Rolü, *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(31), 31-45.
- Kanbur, E., Kanbur, A. ve Özdemir, B. (2017). Psikolojik Dayanıklılık ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkide İş Doyumunun Aracılık Rolü: Havacılık sektöründe bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(2), 127-141.
- Khairi, M. A. M., Faridah, I., Norsiah, H. ve Zaki, M. A. (2021). Preliminary Study on Readiness To Teach Online Due To COVID-19 Pandemic Among University Academician in Malaysia. *International Journal of Information and Education Technology*, 11(5), 212-219.
- Kim, M., Perrewé, P. L., Kim, Y. K., ve Kim, A. C. H. (2017). Psychological Capital in Sport Organizations: Hope, Efficacy, Resilience, and Optimism among Employees in Sport (HEROES). *European Sport Management Quarterly*, 17(5), 659–680.

- Kubalı, D. (1999). Performans Denetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 32(1), 31-62.
- Kutlutürk, S., ve Yıkılmaz, İ. (2021). COVID-19 Pandemisi Uzaktan Çalışma Sürecinde Akademisyenlerin İş Stresi, Tükenmişlik Algısı ve Kas İskelet Sistemi Ağrılarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(2), 297-313.
- Küçükali, A. Çınar, O. (2020). Akademisyenlerin Kovid-19 Algısı, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24 (4), 1633-1654.
- Lebas, M. J. (1995). Performance Measurement and Performance Management. *International Journal of Production Economics*, 41(1-3), 23-35.
- Linley, P. A. ve Joseph, S. (2004). Applied Positive Psychology: A New Perspective For Professional Practice. *Positive Psychology in Practice*, 3-12.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: toward a micro intervention. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(3), 387-393.
- Luthans F, Avolio B, Walumbwa F ve Li W. (2005). The Psychological Capital of Chinese Workers: Exploring The Relationship With Performance. *Management and Organization Review*, 1, 247-269.
- Luthans, F. (2002a). The Need For and Meaning of Positive Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F. (2002b). Positive Organizational Behavior: Developing and Managing Psychological Strengths. *Academy of Management Perspectives*, 16(1), 57-72.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. ve Norman, S. M. (2007a). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Luthans, K. W. ve Luthans, B. C. (2004). Positive Psychological Capital: Beyond Human and Social Capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.
- Luthans, F., ve Youssef, C. M. (2004). Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage. *Management Department Faculty Publications*, 1-26.
- Luthans, F., Youssef, C. M., ve Avolio, B. J. (2007b). *Psychological capital: Developing the human competitive edge* (Vol. 198). Oxford University Press.
- Martin, A. J. (2005). The Role of Positive Psychology in Enhancing Satisfaction, Motivation, and Productivity in the Workplace. *Journal of Organizational Behavior Management*, 24(1-2), 113-133.
- Mathe, K., Scott-Halsell, S., Kim, S. ve Krawczyk, M. (2014). Psychological Capital in the Quick Service Restaurant Industry: A Study of Unit-Level Performance. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 41(7), 823-845.
- Meyers, M. C., van Woerkom, M. ve Bakker, A. B. (2013). The Added Value of the Positive: A Literature Review of Positive Psychology Interventions in Organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 618-632.
- Neely, A. (1999). The Performance Measurement Revolution: Why Now and What Next?. *International Journal of Operations and Production Management*, 19(2), 205-228.
- Odacı, H., Türkkan, T. ve Bülbül, K. (2022). COVID-19 Pandemisi ve Akademisyenler: Psikolojik Yansımalar ve Sosyal Yaşam Üzerindeki Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 85-121.
- Onan, G., Turhan, M. ve Helvacı, İ. (2021). Psikolojik Dayanıklılık, Çalışan Dayanıklılığı, Örgütsel Dayanıklılık ile İş Tatmini Arasındaki İlişkiler: Hizmet Sektörü Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 3278-3292.
- Öğül, T., ve Süral Özer, P. (2023). Akademisyenlerin Meslek Aşkı ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkide Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 31-51.
- Pajares, F. (2001). Toward a Positive Psychology of Academic Motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.
- Parker, C. (2000). Performance Measurement. *Work Study*, 49(2), 63-66.
- Parlar, H., ve Senanur, K. (2022). COVID-19 Döneminde Akademisyenlerin Akademik Motivasyon ve Yayın Performansının İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 519-536.
- Peterson, S. J., Balthazard, P. A., Waldman, D. A., ve Thatcher, R. W. (2008). Neuroscientific Implications of Psychological Capital: Are The Brains of Optimistic, Hopeful, Confident, and Resilient Leaders Different?. *Organizational Dynamics*, 37(4), 342-353.
- Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. ve Zhang, Z. (2011). Psychological Capital and Employee Performance: A Latent Growth Modeling Approach. *Personnel Psychology*, 64(2), 427-450.
- Ramlall, S. J. (2008). Enhancing Employee Performance Through Positive Organizational Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(6), 1580-1600.
- Ramli, M. F., Majid, M. ve Badyalina, B. (2020). Impeding Factors Towards The Effectiveness Of Online Learning During COVID-19 Pandemic Among Social Sciences Students. *International Journal of Learning and Development*, 10(4), 37.
- Roberts, L. M. (2006). Shifting The Lens on Organizational Life: The Added Value of Positive Scholarship. *Academy of Management Review*, 31(2), 292-305.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity. Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.
- Sabır Taştan N., Çetin A., & Atıcı KB., (2022). Yükseköğretimde sosyal, beşerî ve idari bilimler temel alanı için çok kriterli karar analizi temelli bir performans ölçümü model önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(1), 187-200. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1013848>
- Schneider, S. L. (2001). In Search of Realistic Optimism: Meaning, Knowledge, and Warm Fuzziness. *American Psychologist*, 56(3), 250-263.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Serkan, E. T. İ. (2016). Üniversitelerdeki akademik üretkenliğe etki eden faktörlerin incelenmesi. *İşte Davramış Dergisi*, 1(1), 67-73.
- Shaheen, S., Bukhari, I., & Adil, A. (2016). Moderating role of psychological capital between perceived organizational support and organizational citizenship behavior and its dimensions. *International Journal of research studies in psychology*, 5(2), 41-50.
- Sheldon, K. M. ve King, L. (2001). Why Positive Psychology Is Necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Snyder, C. R. (2002). Target Article: Hope theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.






- Sweetman, D., Luthans, F., Avey, J. B. ve Luthans, B. C. (2010). Relationship Between Positive Psychological Capital and Creative Performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration*, 28(1), 4-13.
- Şener, Y. (2017). Örgüt İkliminin İş Performansı Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Sermayenin Ara Değişken Rolü, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşlıyan, M., Özyasar, K. ve Gökyar, A. (2022). Pandemi (COVID-19) Döneminde, Kariyer Tatmini, Kariyer Platosu, Örgütsel Bağlılık ve İşe Yabancılaşma Değişkenlerinin Etkileşimi: Akademisyenler Üzerine Bir Alan Araştırması. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 141-158.
- Uyan, U., Yalçın, A., ve İbin, A. (2023). Eğitim Kurumlarında Psikolojik Sermayenin İş Tatminine Etkisi: İş'te Mutluluğun Aracılık Rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 21(47), 126-145.
- Viglione, G. (2020). Are Women Publishing Less During The Pandemic? Here's What The Data Say. *Nature*, 581(7809), 365-367.
- Vosloban, R. I. (2012). The Influence of the Employee's Performance on The Company's Growth-A Managerial Perspective. *Procedia Economics And Finance*, 3, 660-665.
- Walumbwa, F. O., Peterson, S. J., Avolio, B. J. ve Hartnell, C. A. (2010). An Investigation of the Relationships Among Leader and Follower Psychological Capital, Service Climate, and Job Performance. *Personnel Psychology*, 63, 937-963
- Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(02), 75-90.
- Weinstein, N. (1989). Optimistic Biases About Personal Risks. *Science*, 246(4935), 1232-1233.
- Wiegand, D. M. ve Geller, E. S. (2005). Connecting Positive Psychology and Organizational Behavior Management. *Journal of Organizational Behavior Management*, 24(1-2), 3-25.
- Yazıcı, U., & ESEN, Ş. (2018). Kişi iş uyumu ile proaktif kişilik ve proaktif çalışmanın akademik personel performansı üzerine etkisi: Bartın Üniversitesi örneği (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yenice, E. (2006). Kamu Kesiminde Performans Değerlendirmesi. *Maliye Dergisi*, 150(1), 122-132.
- Yıldırım Keskin, A. ve Şentürk, S. (2021). Distance Education Experiences of Nurse Academician During COVID-19 Pandemic in Turkey: A Phenomenological Approach. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 303-312.
- Youssef, C. M. ve Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behavior in the Workplace. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.
- Yüceol, N., Urfa, A. M., Sarp, P. ve Binici, C. M. (2021). The Impact of Work-Life Balance on Mental Well-Being of Remote Working Generation Y Academicians Due to The COVID-19 Pandemic in Turkey. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 43(2), 266-284.
- Yüreğir, O. H. ve Nakıboğlu, G. (2007). Performans Ölçümü Ve Ölçüm Sistemleri: Genel Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 545-562.
- Ziyae, B., Mobaraki, M. H., & Saedyoun, M. (2015). The effect of psychological capital on innovation in information technology. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 5(1), 1-12.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Cerrahi Hemşireliği İntörn Uygulama Programının Değerlendirilmesi: Katılımlı Eylem Araştırması

Evaluation of Surgical Nursing Intern Practice Program: Participatory Action Research

Emine Çatal¹ , Cafer Özdemir¹ , Fatma Cebeci¹ 

¹ Akdeniz Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye

Özet

Bu çalışma, cerrahi hemşireliği intörn uygulama programı aracılığıyla öğrenciler için etkili bir öğrenme süreci geliştirmek ve uygulamak amacıyla yapıldı. Araştırma, katılımlı eylem araştırması türündedir. Araştırmanın örneklemini, bir üniversitenin hemşirelik fakültesinde öğrenim gören ve Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği İntörn Uygulama Dersi'ni gönüllü seçen 33 öğrenci oluşturdu. Veriler 2018-2019 öğretim yılında toplamda 14 haftalık intörn uygulaması sürecinde toplandı. Araştırma verilerini; intörn uygulaması öncesi ve sonrası öğrenci görüş ve değerlendirmeleri, öğrenci ödevleri, akademik başarı notları, akran değerlendirmelerinden elde edilen veriler oluşturdu. Ayrıca 36 madde ve 6 alt boyutlu "İntörn Öğrencilerin Klinik Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Formu" kullanıldı. Veriler uygun nitel ve nicel yöntemlerle analiz edildi. Uygulama öncesi intörn öğrencilerden elde edilen görüşlerden "kişisel gelişim", "mesleki gelişim" ve "özel beklentiler" ile uygulama sonrası "kişisel gelişim", "mesleki gelişim" ve "sınırlılıklar" temaları ortaya çıktı. Öğrenciler klinik öğrenme ortamlarını genel olarak ve iletişim, öğrenme fırsatları, öğrenme desteği, klinik atmosfer, hemşirelik uygulamaları, öğrenme süreci alanlarında "oldukça uygun" ve "uygun" olarak değerlendirdi. Araştırmadan elde edilen diğer veriler yorumlandığında, cerrahi intörn uygulama programının etkili bir öğrenme süreci ortaya koyduğu ve öğrenciler için yararlı olduğu görüldü. İntörn öğrencilerin uygulama sonrası klinik öğrenme ortamlarını yeterli ve uygun buldukları, beklentilerinin üzerinde kazanımlar elde ettikleri, mesleki ve kişisel açıdan kendilerini geliştirdikleri, uygulanan cerrahi hemşireliği intörn uygulama programının etkili olduğu sonucuna varıldı.

Anahtar Sözcükler: Cerrahi Hemşireliği, Hemşirelik Eğitimi, İntörn Uygulama Programı, Klinik Öğrenme Ortamı.

Hemşirelik lisans eğitimi, teorik ve uygulamaların bütünüdür. Hemşirelik uygulamalarının temeli olarak bilgilerin uygulamaya dönüştürüldüğü klinik deneyimler hemşirelik eğitiminin en önemli parçalarından biridir (Alharbi ve Alhosis, 2019). Hemşirelik lisans eğitiminde her sınıf düzeyinde gerçekleştirilen klinik uygulamalar önem arz etmekle birlikte mezuniyet öncesi intörn uygulama programları çok daha dikkat çekicidir. Bu bağlamda hemşirelik programlarının amaçlarına

Abstract

This study aimed to develop and implement an effective learning process for students through the surgical nursing internship program, utilizing participatory action research. The sample of the study consisted of 33 students enrolled in the nursing faculty of a university who voluntarily chose the Surgical Diseases Nursing Intern Practice Course. The data were collected during the 14-week intern application period in 2018-2019 academic year. The data consisted of students' opinions and evaluations before and after the internship, various students' assignments, academic success grades, and peer evaluations. In addition, the "Intern Students Clinical Learning Environments Evaluation Form" with 36 items and 6 sub-dimensions were used. The data were analyzed using appropriate qualitative and quantitative methods. The themes of "personal development", "professional development", and "special expectations" were obtained from the opinions of the intern students before the clinic practice. The themes of "personal development", "professional development", and "limitations" were obtained from the opinions after the clinic practice. Students rated clinical learning environments in general and communication, learning opportunities, learning support, clinical atmosphere, nursing practices, and learning process areas as "quite appropriate" and "appropriate". When the data obtained from the research were interpreted, it was seen that the surgical intern practice program revealed an effective learning process and was beneficial for the students. It was concluded that the students found the clinical learning environments sufficient and appropriate after the clinical practice, achieved gains beyond their expectations, improved themselves professionally and personally, and the surgical nursing internship program was effective.

Keywords: Clinical Learning Environment, Internship Program, Nursing Education, Surgical Nursing.

ulaşmasında ve mezuniyet öncesi program çıktılarının karşılanmasında en önemli müfredat içeriklerinden biri intörn uygulama programlarıdır (Aghaei, Babamohamadi, Asgari ve Dehghan-Nayeri, 2021; Eraydın, 2021; Garcia, Ignotti, Ciciliato ve Vannuchi, 2014; Karabulutlu, Turan ve Oruç, 2020; Şahin vd., 2016). Hemşirelik eğitimi kalite ve akreditasyon çalışmaları da intörn uygulama programlarının önemine dikkat çekmektedir (Arguvanlı ve Özkan, 2016; Kol, Arıkan, Arıkan, Yabarow ve Günbayı, 2021).

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Emine Çatal
Akdeniz Üniversitesi, Hemşirelik
Fakültesi, Cerrahi Hastalıkları
Hemşireliği Anabilim Dalı, Antalya
e-posta: eminecatal@akdeniz.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(1), 41-52. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Mart / March 3, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 16, 2023

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Çatal, E., Özdemir, C. ve Cebeci, F. (2024). Cerrahi Hemşireliği İntörn Uygulama Programının Değerlendirilmesi: Katılımlı Eylem Araştırması. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 41-52. doi: 10.53478/yuksekogretim.1259229

ORCID: E. Çatal: 0000-0002-8000-7880; C. Özdemir: 0000-0002-5581-6475; F. Cebeci: 0000-0002-5504-3564

Öğrencilerin edindikleri teorik bilgileri klinik ortamda uygulama fırsatı bulmalarını, mesleğe uyum sağlamalarını ve mesleki kimlik kazanmalarını sağlayan bir yaklaşım olan intörn uygulaması (Gökalp, Durmaz ve Orak, 2018; Yılmaz, Çetin, Çetişli, Avdal ve Tokem, 2018), öğrencilerin kazanması istenen bilgi, tutum ve becerileri yaşayarak, yaparak öğrenmesine de imkân sağlamaktadır (Ateş, Güçlüel, Pirecioğlu, Güngörmüş ve Yıldırım, 2017; Erdoğan vd., 2020). Bu nedenle sadece doğru planlanan, uygulanan ve değerlendirilen bir intörn uygulama programı başarılı olabilir. Başarılı bir intörn uygulama programı içeriğinin, Yükseköğretim Kurumu (YÖK) Yeterlilikler Çerçevesi, Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (HUÇEP), fakültelerin program amaç ve çıktıları doğrultusunda tasarlanması gerekmektedir (Ayaz-Alkaya, Yaman-Sözbir ve Bayrak-Kahraman, 2018). Ayrıca intörn uygulama programlarının başarısında klinik ortam, öğrenme fırsatları, öğrenme desteği, eğiticiler ve hemşirelerin tutumu, ekip iş birliği, iletişim gibi birçok faktör etkilidir (Aghaei vd., 2021; Eraydın, 2021; Garcia vd., 2014; Karabulutlu vd., 2020; Şahin vd., 2016). Bu faktörlerin yanı sıra öne çıkan bir diğer etken ise intörn uygulama programlarında öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının kullanımı ve öğrencinin sürece katılımıdır. Bu bağlamda vaka tartışmaları, araştırma makale kritiği, kanıta dayalı uygulamalar, yansıtıcı düşünme (reflection), portfolyo dosyası gibi birçok yöntemin kullanımı ile öğrenme yaşantısının zenginleştirilmesi gerekmektedir (Bader, Burner, Iversen ve Varga, 2019). Özellikle yansıtıcı düşünme tartışmalarının, öğrencilerin öğrendiklerini iyileştirme, derinlemesine öğrenme ve eleştirel düşünmesini geliştirmede faydalı olduğu (Chang, 2019) ve öğrenciyi değerlendirmede de kullanılabilirliği bildirilmektedir (Peixoto ve Peixoto, 2016). Ayrıca yansıtıcı düşünme, öğrencilerin analiz ettikleri problemi doğru kaynaklarla çözmelerini sağlayarak eşsiz bir öğrenme fırsatı sunmakta (Karacabay, Savcı ve Öztürk, 2022) ve uygulamadan çıkarımlarını ve hissettiklerini anlamamızı sağlamaktadır (Karaöz, 2013).

Literatürde intörn uygulama programlarının içeriği, süresi ve planlamasının üniversitelere göre değişiklik gösterdiği (Brooke, Hvalic-Touzery ve Skela-Savic, 2015; Heslop, McIntyre ve Ives, 2001) ve ülkemizde de benzer olduğu görülmektedir (Ateş vd., 2017; Başaran, 2020; Tarsuslu vd., 2020; Turan, Mehtap ve Dayapoğlu, 2017; Yılmaz vd., 2018). Ülkemizde uygulanan farklı intörn uygulamalarının uygunluk ve yeterlilik açısından değerlendirilmesi, intörn programlarının güçlendirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir (Ateş vd., 2017; Tarsuslu vd., 2020). Program etkinliğini değerlendirmede sadece sonuç odaklı değil süreç değerlendirme adımlarının da birlikte kullanılması gerekir. Ayrıca intörn uygulamalarında hedeflere ulaşmada eğiticiler en etkili eğitim yöntemlerini kullansa da sonuçlar öğrenim çıktıları ve öğrenci algıları açısından farklı olabilir. Literatürde öğrencilerin intörn uygulama programlarını değerlendirdiği birçok çalışma sonucunda da bu durum desteklenmektedir (Başaran, 2020; Turan vd., 2017; Yılmaz vd., 2018).

Bir eylem araştırması olan bu çalışmada cerrahi hemşireliği intörn uygulaması için öğrenci katılımlı, fakültenin program amaç ve çıktılarına uygun, akreditasyon standartlarını karşılayabilecek, öğrenci merkezli yaklaşımların olduğu gerek süreç gerek de sonuç değerlendirmede birçok değerlendirme yönteminin kullanıldığı bir program oluşturulmuştur. Bu araştırma cerrahi hastalıkları hemşireliği intörn uygulama programı aracılığıyla öğrenciler için etkili bir öğrenme süreci geliştirmeyi ve uygulamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırma ile cerrahi hemşireliği intörn uygulama programına katılan öğrencilerin deneyimlerini ve ihtiyaçlarını belirlemek, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine (yansıtıcı düşünme, portfolyo gibi) odaklanarak belirlenen ihtiyaçlara yönelik çözümler geliştirmek ve tüm süreçlerde işbirlikçi eylemi kullanmak hedeflenmiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlar, eğitim programındaki dersin öğrenme hedeflerinin karşılanma düzeyinin belirlenmesi açısından eğiticilere yol gösterici olmuştur. Aynı zamanda bu sonuçların, eğitim programında iyileştirmeler yapılması ve eğitimin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ulusal ölçekte YÖK Yeterlilikler Çerçevesi, HUÇEP gibi standartlar üzerine kurulu bu programın ülke genelindeki yükseköğretim programlarına örnek teşkil etmesi de umut edilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanıldı. Araştırmanın evrenini bir üniversitenin Hemşirelik Fakültesi'nde öğrenim gören son sınıf öğrenciler oluşturdu. Araştırma Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği İntörn Uygulama Dersi'ni gönüllü seçen 33 öğrenci ile gerçekleştirildi.

Araştırmanın Türü

Bu araştırma nitel araştırma türlerinden katılımlı eylem araştırması türündedir. Eylem araştırması son yıllarda yaygın olarak kullanılmaya başlanan süreç odaklı bir yaklaşımdır. Bu süreçte araştırma ve uygulama iç içedir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırma da farklı deneyimleri olan araştırmacı ve uygulayıcı grubun, aynı problemin çözümü üzerine eylem planı geliştirmesi ve bu eylem planını uygulamaya koyması noktasında katılımlı eylem araştırması seçildi. Çünkü bu araştırmada öğrencilerin intörn uygulama programı kapsamında geçirdiği süreçlere katılımı en önemli noktadır. Araştırmada uygulama öncesi ve sonrası öğrenci beklentileri ve kazanımları karşılaştırıldı, hem uygulanan intörn uygulama programının etkinliği değerlendirildi hem de klinik uygulama alanlarının öğrenme ortamı açısından katkısı incelendi. Araştırmada, eylem araştırmalarında takip edilen adımlar izlendi ve eylem planı aşağıda ayrıntılı şekilde açıklandı.



Eylem Planı

Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği İntörn Uygulama Programı

1. Adım: Tanımlama: Program; İntörn Uygulama Dersi kapsamında tasarlanmıştır. Ders, haftalık 1 saat kuramsal, 31 saat uygulama olmak üzere toplam 32 saatten oluşmaktadır (26 AKTS-Avrupa Kredi Transfer Sistemi) ve “Seçmeli” kategorisinde ilgili fakültenin müfredatında yer almaktadır. Son sınıf dönem 8 öğrencileri cerrahi hastalıkları hemşireliği, iç hastalıkları hemşireliği, hemşirelikte yönetim, psikiyatri hemşireliği gibi yedi alandan birini seçebilmektedir.

Araştırmacıların gerek üniversite hastanesi hemşirelik yöneticilerinden ve hemşirelerden gerekse mezun öğrencilerden informal olarak edindikleri bilgi kapsamında intörn uygulama programlarına yönelik görüşlerde mesleki yetkinlik yanı sıra özgüven, otonomi, farkındalık gibi kişisel gelişim için daha fazla desteğe gereksinim olduğu ve süreçlere aktif katılmada öğrenci beklentilerinin olduğuna yönelik izlenimler edinildi.

Bu araştırma kapsamında ise ilgili ders temelinde planlanan intörn uygulama programında öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerini temel alan (vaka tartışmaları, makale kritiği yanı sıra ilk yansıtıcı düşünme deneyimi, portfolyo kullanımı gibi yeni yöntemlerin kullanıldığı), öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlandığı ve sonuç değerlendirme yerine geliştirici değerlendirmenin (formatif değerlendirme) birlikte kullanıldığı bir program tasarlandı. Programın mesleki yeterlilik/yetkinlik ve kişisel gelişim alanlarını desteklemede denk, çok yönlü bir yapıda olmasına odaklanıldı.

2. Adım: Planlama: Programın temel yapısı bu araştırmanın da yazarları olan hemşirelik eğitimcileri tarafından dönem başlamadan önce oluşturuldu. Programın içeriği ve yapısı oluşturulurken YÖK Yeterlikler Çerçevesi, HUÇEP, Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (HEPDAK), Fakülte Program Yeterlikleri ve Program Çıktıları yanı sıra dersin öğrenme çıktıları dikkate alındı.

İlk olarak uygulama ağırlıklı bu programın merkezini oluşturan klinik uygulama rotasyonları (öğrenci isimleri olmaksızın) oluşturuldu. Her bir öğrencinin; Genel Cerrahi, Kalp Damar, Göğüs Cerrahisi, Üroloji, Ortopedi, Beyin Cerrahi kliniklerinden birinde 7 haftalık uygulama yapabilmesi üzerine kurgulandı. Böylelikle mezuniyet sonrası işe alımlarda hastanelerde uygulanan deneme süreleri/oryantasyon programlarına paralel bir sürede bir cerrahi klinikte kesintisiz (7 hafta x 4 gün=28 gün gibi) çalışabilme olanağı sağlanması hedeflendi. Ayrıca diğer 7 haftalık bölümde de programa dahil olan tüm öğrencilerin cerrahi hemşireliğine özgü ameliyathane, yoğun bakım ve acil servis olmak üzere üç farklı rotasyonu tamamlaması ile öğrenmede fırsat eşitliği sağlanmaya çalışıldı. Öğrenci

kotaları dikkate alınarak 33 öğrenci küçük (2-3-4'er kişilik 13 grup) ve büyük gruplara (11'er kişilik üç grup) bölündü. Uygulama rotasyon planı Ek-1' de gösterilmiştir; dönemin başladığı ilk gün sınıf ortamında öğrencilerle bir araya gelinmiştir. Uygulama rotasyon planı her bir öğrenci için bir cerrahi klinik yanı sıra yoğun bakım, ameliyathane ve acil servisi görecek şekilde yapılmıştır. İlk olarak öğrencilerden cerrahi hemşireliği intörn uygulamasından beklentilerini kendi ifadeleriyle yazmaları istendi. Öğrencilerin görüşlerini belirttikleri bu yazılı dokümanlarda bir rumuz yazmaları ve bunu unutmamaları beklendi. Daha sonra dokümanlar değerlendirilmek üzere toplandı, gönüllü olan öğrencilerin sözel olarak da dersten beklentilerini paylaşmaları istendi. Bu paylaşımların ardından öğretim elemanları tarafından programın hedefleri, içeriği, değerlendirmede kullanılan yöntemler ve ders geçmeye katkı oranları gibi beklentiler paylaşıldı ve bu beklentiler üzerine tartışıldı. Tartışmanın genel olarak değerlendirme araçlarındaki ödev sayıları ve teslim süreleri üzerinde yoğunlaştığı görüldü. Program kapsamında öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinden sonra nihai olarak kararlaştırılan bireysel ödevler ve grup ödevleri ile ilgili bilgiler ekte ayrıntılı gösterildi. Bireysel ödevler; hemşirelik bakım planları, yazılı yansıtıcı düşünme raporu, rotasyon raporları ve portfolyo dosyasını içermektedir. Grup ödevleri arasında ise vaka tartışması, makale kritiği, kanıta dayalı rehber çevirisi, yansıtıcı düşünme küçük grup tartışması raporu yer almaktadır. Programa ilişkin genel ilkeler, bireysel ve grup ödevleri için hazırlanan yönergeler ve yoğun bakım, ameliyathane, acil servis, gece nöbetine özgü yönlendirme kılavuzları fakülte web sayfasında paylaşarak dönem sonuna kadar öğrencilerin erişimine sunuldu. Programın planlama aşamasında, araştırma yazarlarından ilgili öğretim üyesi tarafından ilk hafta 2 saat teorik sunum, 2 saat uygulama olarak yansıtıcı düşünme eğitimi verildi. Programın ikinci haftası, öğrencilerin ilk haftaki uygulamada belirledikleri durumlar içinden kendi seçtikleri birinin üzerinden, ilgili öğretim üyesi yönderliğinde 4 saatlik bir yansıtıcı düşünme uygulaması yapılarak pekiştirilmesi sağlandı. Böylece öğrencilerin küçük grup ve bireysel olarak gerçekleştirecekleri yansıtıcı düşünme için hazır hale getirilmeleri amaçlandı.

Özetle planlanan intörn uygulama programında; öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerini temel alan (vaka tartışmaları, makale kritiği yanı sıra ilk yansıtıcı düşünme deneyimi, portfolyo kullanımı gibi yeni yöntemlerin kullanıldığı), öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlandığı (eylemin planlama, uygulama ve değerlendirme adımlarında aktif katılım gerçekleştirebildiği) ve sonuç değerlendirme yerine geliştirici değerlendirmenin (formatif değerlendirme) birlikte kullanıldığı (360 derece değerlendirme gibi yeni yöntemlerin de sağlanabildiği) bir program tasarlandı. Programın mesleki yeterlilik/yetkinlik ve kişisel gelişim alanlarını desteklemede denk, çok yönlü bir yapıda olmasına odaklanıldı.

3. Adım: Uygulama: Öğrenciler gönüllük esasına göre grup arkadaşlarını ve rotasyon yerlerini seçtikten sonra, ilgili cerrahi klinikte 7 haftalık kesintisiz uygulamasına ek olarak 7 haftalık ameliyathane, yoğun bakım ve acil servis rotasyonu olmak üzere toplamda 14 haftada intörn uygulamasını tamamladı. Bireysel olarak öğrenciler; cerrahi kliniklerdeki uygulama süresince bakım sorumluluğunu aldıkları hastanın hemşirelik bakım planını oluşturma (en az 2 tane), yoğun bakım, acil ve ameliyathane rotasyonu sonunda rapor yazma görevlerini yerine getirdiler. Gece nöbetleri için de ayrıca nöbet raporları hazırladılar. Ayrıca öğrenciler, tüm süreç boyunca Özel İşlem Formu ile de gerçekleştirdikleri özel hemşirelik girişimlerini kaydettiler. Öğrenciler grupları ile toplamda 3 kez küçük grup yansıtıcı düşünme uygulaması, 3 makale kritiği, 3 kanıta dayalı rehber çevirisini sınıf ortamında gerçekleştirdi.

Dönemin sonunda da tüm öğrenciler bireysel portfolyo dosyalarını tamamladı ve eksiksiz teslim etti. Portfolyo dosyasında bireysel ve grup ödevleri yanı sıra özgeçmiş hazırlama, güçlü ve zayıf yönler, izlenilen film, okunan kitap, katıldığı bilimsel ve sanatsal etkinliklerin paylaşımı gibi çeşitli türlerde içerik de yer aldı. İntörn uygulama süresince Kariyer Günleri Etkinliği' ne katılım, bilimsel araştırma yapma ve kongrede sunma, kongre katılımı (ulusal ve uluslararası öğrenci kongreleri) gerçekleştirdiler ve katılım belgelerini de portfolyo dosyasında sundular. Aynı zamanda öğrenciler ve sorumlu öğretim elemanlarının olduğu bir iletişim platformu üzerinden tüm iletişim ve paylaşımlar sürdürüldü, halen de gruptan iletişim/paylaşımlar devam etmektedir. Sosyal etkinlik olarak ise öğrenciler, sorumlu öğretim elemanları yanı sıra ilgili anabilim dalının öğretim elemanlarının da katılımıyla bir kahvaltı ve bir akşam (iftar) yemeği organizasyonu gerçekleştirdiler.

4. Adım: Değerlendirme: Programın değerlendirilmesinde süreç ve sonuç değerlendirme yöntemleri birlikte kullanıldı; geliştirici-biçimlendirici değerlendirme (formatif değerlendirme) yönteminin öncelendiği bir değerlendirme anlayışı benimsendi. Program kapsamında tüm öğrencilere öğretim elemanı tarafından bir kez yönlendirici ziyaret yapıldı. Daha sonra süreç içinde de her bir öğrenci için her hafta, 2 öğretim elemanı tarafından düzenli olarak ziyaret yapıldı, sözlü geribildirimlerde bulunuldu. Bireysel ve grup ödevlerinin ardından yazılı geribildirimler verildi. Grup ödev sunumları sonunda düzenli olarak öğrencilerle program değerlendirildi, süreçte iyileştirilmesi gereken alanlar, yaşanan sorunlar, çözüm önerileri tartışıldı ve öğretim elemanları tarafından öğrenci performanslarına ilişkin geribildirimler verildi

Rotasyonun son haftasında bir öğretim üyesi, bir araştırma görevlisi olmak üzere iki farklı hasta başı değerlendirme viziti gerçekleştirildi. Ayrıca ilgili rotasyondaki sorumlu hemşire/rehber hemşirelerden her bir öğrenci için bir değerlendirme formu ile (Bireysel=25 puan, Hasta Başı=45 puan ve Hemşirelik Süreci=30 puan olmak üzere toplam 100 puan üzerinden) öğrenci değerlendirmeleri alındı. Öğretim

elemanı değerlendirmeleri de aynı form kullanılarak yapıldı ve öğrencinin uygulama notu hesaplanmasında kullanıldı. Aynı zamanda öğrencilerin birbirleri için yaptıkları akran değerlendirmeleri de alındı. İntörn uygulama programı süresince bir dönem içi, bir dönem sonu olmak üzere iki yazılı sınav yapıldı. Ayrıca öğrencilerden istenen bireysel ödevler ve grup ödevleri iki öğretim elemanı tarafından değerlendirildi ve puanlandırıldı. Portfolyo dosya değerlendirme puanları, öğrencinin program başarısını hesaplamada kullanıldı. Dönemin son günü tüm öğrencilerin de katılımıyla program değerlendirme toplantısı yapıldı. Böylece program değerlendirmesinde 360 derece değerlendirme gerçekleştirildi.

Verilerin Toplanması: Veriler, intörn öğrencilerin 2018–2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplam 14 haftalık uygulama süresince toplandı. Araştırmada öğrencilerden program öncesi ve sonrası alınan görüşlerin olduğu nitel verilerin yanı sıra birçok nicel veri de kullanıldı. Bu araştırmada nitel ve nicel veriler sıralı zamanlı olarak birbirini takip edecek şekilde toplandı ve analiz edildi; nitel ve nicel veriler eşit önceliğe ve eşit öneme sahiptir.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada “Öğrenci Bilgi Formu”, “İntörn Öğrencilerin Klinik Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Formu” ve “Akran Değerlendirme Formu” kullanıldı. Araştırmada nitel veriler için “Yarı Yapılandırılmış Soru Formu” kullanıldı, intörn uygulama programı öncesi ve sonrası görüşleri;

ÖNCESİ:

- “İntörn uygulama programına ilişkin görüşleriniz/beklentileriniz nelerdir? Nasıl? Neden?”

SONRASI:

- “İntörn uygulama programı sonrası görüşleriniz nelerdir? Nasıl? Neden?”
- “İntörn uygulama programını değerlendirmeniz nasıldır? Neden?” olarak açık uçlu sorular yardımıyla yazılı olarak toplandı.

Araştırmanın ilk adımında program başlangıcında yazılı alınan dokümanlarda öğrencilerden rumuz kullanmaları istendi. Programın uygulama sonrasında ise bu yazılı dokümanlar öğrencilere geri dağıtılarak, yazılarını tanımaları ve sonrası görüşlerini aynı dokümana kaydetmeleri istendi. Araştırmada öğrencilerin her bir rotasyon sonrası klinik öğrenme ortamını değerlendirmelerine ilişkin görüşleri Kocaman tarafından (2004) müfredat değerlendirme çalışmaları kapsamında geliştirilen 36 madde ve 6 alt boyutlu “İntörn Öğrencilerin Klinik Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Formu” kullanılarak toplandı. Form; iletişim/ geribildirim (7 madde), öğrenme fırsatları (7 madde), öğrenme desteği/ yardımı (6 madde), kliniğin atmosferi (8 madde), hemşirelik uygulamaları (4 madde) ve öğrenme süreci (4 madde) olarak 6 alt boyut ve toplam 36 maddeden oluşmaktadır (Kocaman, 2004).



Aynı zamanda programın sonunda öğrencilerin rotasyon alanlarında birlikte çalıştığı akranlarını değerlendirmelerine ilişkin veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan “Akran Değerlendirme Formu” kullanılarak toplandı. Form, klinik uygulamada akran öğrencilerde bulunması beklenen yetkinliklerden oluşan 28 maddeyi içermektedir. Her bir madde puanlaması “1=tamamen katılmıyorum” ile “5=tamamen katılıyorum” arasında Likert tipi puanlandırıldı. Formdan alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek 140 şeklindedir. Puan ortalamaları ise 0-1 “çok düşük”, 2-3 “orta”, ve 4-5 puan “yüksek” olarak yorumlandı.

Portfolyo dosyasının değerlendirilmesinde bir değerlendirme çizelgesi oluşturuldu ve dosya içerisinde yer alan her bir içeriğin değerlendirmeye katkı puanları gösterildi. Hazırlanan hemşirelik bakım planı katkısı 40 puan, rotasyon alanları için hazırlanan raporlar 30 puan, makale kritiği (İngilizce) 10 puan ve yazılı yansıtıcı düşünme raporu 10 puan; özgeçmiş hazırlama, güçlü ve zayıf yönlerin analizi yanı sıra öğrencinin isteğine bağlı olarak katıldığı bilimsel etkinlik, okuduğu kitap, izlediği sinema filmi vb.’ne dair hazırladığı özdeğerlendirme yazılarından 10 puan olmak üzere toplamda 100 puan üzerinden puanlandırıldı. Her bir portfolyo dosyası 2 öğretim elemanı tarafından bağımsız şekilde değerlendirildi.

Öğrencilerin klinik uygulama süresince uyguladıkları hemşirelik işlemleri ilgili ders kapsamında halihazırda kullanılan Özel İşlem Formu’ndaki sayıların analizi ile elde edildi. Özel işlemin türüne göre minimum ve maksimum sayıları ve ortalamaları hesaplandı (Ek-1).

Verilerin değerlendirilmesi: Araştırmada intörn uygulama programı öncesi ve sonrası öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi kullanıldı. Her bir görüş ve alt boyutlarına ilişkin kavramsal kodlamalar yapıldı. Her bir kavramın altına karşılık gelen görüşler belirlenerek temalar oluşturuldu. Öğrenci ödevleri ve portfolyo dosyasının incelenmesinden elde edilen verilerde ise doküman analizi yöntemi kullanıldı.

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler SPSS 23.00 paket programı kullanılarak değerlendirildi. İstatistiksel analizlerde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, Kruskal Wallis testleri kullanıldı.

Araştırma Etiği: Araştırmanın etik açıdan uygunluğunun değerlendirilebilmesi için bir üniversitenin Klinik Araştırmalar Etik Kurul’undan (Karar no:801, Tarih:28.08.2019) izin alındı. Araştırma kapsamına alınan öğrencilere araştırmanın amacı açıklandıktan sonra yazılı onamları alındı. Araştırma kapsamında toplanan nicel ve nitel değerlendirmelerde öğrencilerden ad, soyad, öğrenci numarası gibi öğrenci kimliğini işaret edecek herhangi bir bilgi istenmedi. Öğrencilerin belirledikleri “Rumuz” üzerinden görüşleri alındı. Araştırmanın tüm süreçlerinde Helsinki Bildirgesi ilkelerine ve araştırma etiği ilkelerine uyuldu.

Bulgular

1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Hemşirelik Bölümüne İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin %84.8’ini (n:28) kız, %15.2’ini (n:5) erkek öğrenciler oluşturdu. Araştırmada yer alan öğrencilerin yaş ortalaması 22.38 ±1.22’dir. Öğrencilerin %75.8’i (n:25) hemşirelik bölümünü isteyerek tercih ettiği ve %60.6’sının 1. tercihi (n:20) oluşturdu. Ayrıca öğrencilerin %36.4’ü (n:12) ailesinde hemşire olduğunu bildirdi. Öğrencilerin %33.3’ü (n:11) kolay iş bulma imkânı olduğu için, %39.3’ü (n:13) sevdiği için, %9’u (n:3) aile üyeleri istediği için, %15.1’i (n:5) puanı yettiği için hemşirelik bölümünü seçtikleri saptandı. Öğrenciler, fakültelerindeki hemşirelik eğitimini %45.5 çok yeterli, %51.5 yeterli, %3 oranında az yeterli olarak değerlendirdi (Tablo 1).

Tablo 1.

Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Hemşirelik Bölümüne İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (n:33)

		Sayı (n)	Yüzde (%)*
Cinsiyet	Kız	28	84.8
	Erkek	5	15.2
Gelir Durumu	Gelir giderden fazla	1	3
	Gelir gidere eşit	25	75.8
	Gelir giderden az	7	21.2
Bölüm Tercihi	İsteyerek	25	75.8
	İstemeyerek	8	24.2
Bölüm Tercih Nedeni	Kolay iş bulma imkânı	11	33.3
	Hemşirelik mesleğini sevmesi	13	39.3
	Aile üyeleri isteği	3	9
	Puan yetersizliği	5	15.1
Bölüm Tercih Sırası	İlk tercih	20	60.6
	Diğer tercih	13	39.4
Ailede Hemşire Bulunma Durumu	Var	12	36.4
	Yok	21	63.6
Eğitimi Değerlendirme Durumları	Çok yeterli	15	45.5
	Yeterli	17	51.5
	Az yeterli	1	3
TOPLAM		33	100

* Yüzdeler n üzerinden hesaplanmıştır.

2. Öğrencilerin İntörn Uygulama Programından Beklentilerinin İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin intörn uygulama sürecine yönelik beklenti ve görüşlerine yönelik bulgulara yer verildi. Uygulama öncesinde öğrencilerin intörn uygulama programından beklentilerine yönelik görüşleri analiz edildi ve 3 ana tema ortaya konuldu. Bu temalar; “kişisel gelişim”, “mesleki gelişim” ve “özel beklentiler” şeklinde belirtilmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin tematik analiz sonuçlarına göre alt temaların dağılımı ■ Tablo 2’de verildi.

■ Tablo 2.

Öğrencilerin İntörn Uygulama Dersi Öncesi Uygulamaya İlişkin Beklenti İfadelerinin Dağılımı (n:33)

Temalar	Görüşler	Sayı (n)	Yüzde (%)*
Kişisel Gelişim	Özgüven kazanma	1	3.03
	İletişim becerilerini geliştirme	3	9.09
	Kriz yönetimini sağlama	1	3.03
	Saygı görme	1	3.03
Mesleki Gelişim	Klinik işleyişi kavrama	5	15.15
	Teorik olarak ilerleme	20	60.60
	Uygulama becerilerini geliştirme	20	60.60
	Mesleki yeterlilik kazanma	22	66.66
	Profesyonelleşme	8	24.24
Özel Beklentiler	Cerrahiye sevmeye	2	6.06
	Yüksek not	3	9.09
	Eğlenceli uygulama geçirme	5	15.15
	Faydalı olma	5	15.15
	Ekibin bir parçası olma	6	18.18

* Yüzdeler n üzerinden hesaplanmıştır.

Söz konusu temalara bakıldığında “kişisel gelişim” temasında öğrenciler; özgüven ve iletişim becerisi kazanma, kriz yönetimi sağlama ve saygı görme gibi beklentilerini bildirdi. Bu temaya ait bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“İnsanlara nasıl en iyi şekilde yaklaşacağımı ve iletişim kuracağımı öğrenmek istiyorum” (K17)

“...diğer beklentim de soğukkanlı olabilmek, özellikle zor durumlarda” (K23)

“Mesleki gelişim” temasında ise öğrenciler; teorik olarak gelişme, uygulama becerilerini geliştirme, mesleki yeterlilik kazanma, klinik işleyişi kavrama ve profesyonelleşme gibi beklentilerde bulundular. Bu temaya ait bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Teorik olarak hemen hemen her şeyi öğrenmek istiyorum” (K7)
“Staj sırasında yapılan uygulamaların el becerimi geliştirmesini istiyorum” (K22)

“Buradan mezun olduktan sonra atanırsam direkt yoğun bakım ya da ameliyathanede çalışabilecek kadar donanım sahibi olmak istiyorum” (K10)

“Özel beklentiler” temasında ise öğrenciler; cerrahiye sevmeye, yüksek not alma, eğlenceli uygulama geçirme, faydalı olma ve ekibin bir parçası olma gibi beklentilerde bulundular. Bu temaya ait bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Eğlenceli bir staj dönemi istiyorum” (K16)

3. Öğrencilerin Klinik Öğrenme Ortamını Değerlendirme Durumlarının İncelenmesi

Cerrahi hemşireliği intörn öğrencilerinin klinik öğrenme ortamını; “İletişim/Geribildirim”, “Öğrenme Fırsatları”, “Öğrenme Desteği” ve “Öğrenme Süreci” alt boyutlarında “oldukça uygun” olarak değerlendirdiği belirlenirken, alt boyutlarda “Kliniğin Atmosferi” ve “Hemşirelik Uygulamaları” alt boyutlarında “uygun” olarak değerlendirdiği belirlendi. Öğrencilerin klinik öğrenme ortamını değerlendirme puan ortalamalarının toplamda $147,45 \pm 21,36$ ile “oldukça uygun” olarak değerlendirildiği saptandı (■ Tablo 3). Araştırma kapsamındaki hemşirelik intörn öğrencilerinin klinik öğrenme ortamını değerlendirmeleri, uygulama yaptıkları 9 farklı alan için karşılaştırıldı. Bu değerlendirme sonunda, öğrencilerin uygulama alanlarına göre klinik öğrenme ortamını değerlendirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptandı (KW: 9.536, p=0.29) (■ Tablo 4).

■ Tablo 3.

Hemşirelik İntörn Öğrencilerinin Klinik Öğrenme Ortamını Değerlendirme Puan Ortalamaları (n:33)

Alt Boyutlar	Mean	SS	Min	Max
İletişim/Geribildirim	29.37	4.69	14.00	35.00
Öğrenme Fırsatları	28.99	5.43	11.00	35.00
Öğrenme Desteği	26.22	3.55	13.00	30.00
Kliniğin Atmosferi	30.93	5.02	19.00	40.00
Hemşirelik Uygulamaları	15.03	3.24	7.00	20.00
Öğrenme Süreci	16.88	2.82	8.00	20.00
Toplam	147.45	21.36	83.00	180.00

Mean: Ortalama, SS: Standart Sapma, Min: Minimum, Max: Maksimum

■ **Tablo 4.**

Uygulama Alanlarına Göre Öğrencilerin Klinik Öğrenme Ortamını Değerlendirme Puanları (n:33)

Uygulama Alanı	Sayı (n)	Toplam KÖO puanı	SS	KW	p
Acil Servis	32	152,3322	23,04686	9.536	0.29
Ameliyathane	33	141,4583	22,12057		
Yoğun Bakım	33	148,1854	23,17398		
Genel Cerrahi-1	13	146,1606	16,99877		
Genel Cerrahi-2	8	147,0000	16,03567		
Kalp Damar-Göğüs	4	136,0000	13,11488		
Üroloji	3	154,6744	22,22018		
NRŞ	5	158,3085	9,69492		
Ortopedi	1	156,0000	13,14522		
Total	132	147,4585	21,36350		

SS: Standart Sapma, KÖO: Klinik Öğrenme Ortamı, KW: Kruskal-Wallis testi, * p < 0.05

4. Öğrencilerin Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde not ortalamasında %10'unu vize notu, %40'ını klinik uygulamadan aldığı not ve diğer %50'sini yarıyıl sonu değerlendirme notu oluşturdu. Yarıyıl sonu değerlendirme notunun %50'sini final sınav notu diğer %50'sini portfolyo değerlendirme notu içermektedir. Öğrencilerin vizeden aldıkları notların ortalaması 66.17±7.20, klinik uygulamadan aldıkları notların ortalaması 91.48±5.33 olarak belirlendi. Yarıyıl sonu değerlendirmede öğrencilerin final sınav notu ortalamaları 77.57±5.96, portfolyo dosyalarından aldıkları not ortalamaları 91.48±5.33, genel not ortalamaları ise 85.5±6.5 olarak belirlendi. Akademik başarılarının değerlendirmesinde öğrencilerin %36.3'ü (n=12) AA harf notu, %51.5'i (n=17) BA harf notu ve %12.1'i (n=4) BB harf notu ile "Başarılı" olarak süreci tamamladı (Ek-1).

5. Öğrencilerin Akran Değerlendirmelerinin İncelenmesi

İntörn öğrencilerin birlikte çalıştıkları akranlarını değerlendirmeleri sonucunda puan ortalaması 4.51±0.4 olarak belirlendi. Bu değerlendirme sonucunda öğrenciler birbirlerine en düşük 87 puan verirken, en yüksek 140 puan vermişlerdir ve genel olarak akranlarını iyi puanlarla değerlendirdikleri görüldü (Ek-1).

6. Öğrencilerin Portfolyo Dosya Değerlendirmelerinin İncelenmesi

6.1. Hemşirelik Bakım Planı Değerlendirmeleri

İntörn öğrencilerin portfolyo dosyalarında yer alan hemşirelik bakım planları analiz edildiğinde, bakım verilen hastaların yaş ortalaması 52.62±17.6 olarak belirlendi. Hemşirelik bakım planlarında öğrenciler en çok %7.6 (n=5) ile koroner arter hastalığı tıbbi tanısı olan hastaları almış ve %9.2'si (n=6) koroner arter bypass greft ameliyatı geçirdi. Ayrıca öğrenciler en çok %4.9 (n=15) oranında kanama riski hemşirelik tanısını aldı. Genel olarak öğrencilerin cerrahiye özgü hemşirelik tanıları başta olmak üzere uygun kollobratif tanıları da alabildiği ve bakımını üstlendikleri hastaların hemşirelik bakım planlarında uygun müdahale ve girişimlerle birlikte yaptıkları uygulamaları yazabildikleri görüldü (Ek-1).

6.2. Özel İşlem Formu Değerlendirmeleri

İntörn öğrenciler klinik uygulama sürecinde en fazla 385.6±33.0 ile intravenöz (IV) tedavi ve ilaç uygulaması gerçekleştirdi. Daha sonra bunları sırasıyla 106.2±9.0 subkutan (SC) enjeksiyon ve 96.9±7.4 sayısında damar yolu açılması izledi. Genel olarak öğrencilerin hemşirelik uygulama becerilerini geliştirebilecek pek çok uygulamayı yapabilme fırsatı bulmaları yanı sıra cerrahiye özgü girişimleri de gözlem ya da uygulama yoluyla deneyimledikleri bildirildi (Ek-1).

6.3. Bireysel ve Küçük Grup Yansıtıcı

Düşünme Uygulama ve Raporlarının Değerlendirmeleri

Klinik uygulama sürecinde bireysel ve küçük grup tartışması olarak yapılan yansıtıcı düşünme uygulaması sonucu öğrencilerin hazırladığı raporlarda ele alınan konular incelendi. Öğrencilerin en çok klinik ortamdaki hata ve ihlal olarak değerlendirdikleri (n=10) konuları yansıtıcı düşünme durumu olarak belirledikleri görüldü. Ayrıca öğrencilerin uygulama yaptıkları cerrahi birimlerde hasta, hasta yakını, hemşire, doktor iletişimi yanı sıra klinik ortamdan kaynaklı birçok durumu yansıtıcı düşünme konusu olarak belirleyebildikleri ve (Gibbs'in reflektif döngüsüne göre yapılandırılan) yönerge doğrultusunda çözümlayebildikleri görüldü.

7. Öğrencilerin İntörn Uygulama Programı Sonrası Değerlendirmelerinin İncelenmesi

Uygulama sonrasında öğrencilerin intörn uygulama programından kazanımlarına yönelik görüşleri analiz edildiğinde 3 ana tema şeklinde ortaya konulmuştur. Bu temalar; "kişisel gelişim", "mesleki gelişim" ve "sınırlılıklar" şeklinde belirtilmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin tematik analiz sonuçlarına göre alt temaların dağılımı ■ Tablo 5'te verilmiştir. "Kişisel gelişim" temasında öğrenciler; özgüven kazanımı, arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi, iletişim becerilerini geliştirme, kendini ve mesleği sevmeye, güç kazanma, saygı görme gibi görüşlerde bulunmuşlardır. Bu temaya ait bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

Tablo 5.

Öğrencilerin İntörn Uygulama Dersi Sonrası Uygulamaya İlişkin Görüş İfadelerinin Dağılımı (n:33)

Temalar	Görüşler	Sayı (n)	Yüzde (%)*
Kişisel Gelişim	Özgüven kazanımı	9	27.27
	Arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi	1	3.03
	İletişim becerilerini geliştirme	3	9.09
	Kendini ve mesleği sevmeye	1	3.03
	Güç kazanma	6	18.18
	Saygı görme	2	6.06
Mesleki Gelişim	Klinik işleyişi kavrama	3	9.09
	Teorik olarak gelişme	15	45.45
	Uygulama becerilerini geliştirme	20	60.60
	Mesleki yeterlilik kazanma	5	15.15
	Profesyonelleşme	5	15.15
	Mesleki farkındalık kazanma	9	27.27
	Hasta güvenliği	2	6.06
Yansıtıcı düşünme etkililiği	2	6.06	
Sınırlılıklar	Ekibin bir parçası olma	4	12.12
	Klinik iş yükü	2	6.06
	Rotasyon süre azlığı/kısıtlılığı	5	15.15
	Ödev çok/kendine zaman az	1	3.03

* Yüzdeler n üzerinden hesaplanmıştır.

“Alacağım not ne olursa olsun kendimi daba özgüvenli ve çalışmaya hazır hissediyorum” (K4)

“Mezun olduğumda herhangi bir hastanenin herhangi bir biriminde donanımlı bir hemşire olarak iş hayatına başlayabilirim” (K15)

“Ben ilerde hasta ile iletişime girebileceğim bir yerde çalışmak istediğimi fark ettim” (K20)

“Mesleki gelişim” temasında ise öğrenciler; klinik işleyişi kavrama, teorik olarak gelişme, uygulama becerilerini geliştirme, mesleki yeterlilik kazanma, profesyonelleşme, mesleki farkındalık kazanma, hasta güvenliği, yansıtıcı düşünme etkililiği ve ekibin bir parçası olma gibi görüşlerde bulunmuşlardır. Bu temaya ait bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Hastalardan ve hemşirelerden aldığım yapıcı geri dönüşler kendimi klinikte çalışmaya hazır bir hemşire gibi hissetmemi sağladı” (K11)

“Ben nasıl bir hemşire profiline sahibim onu sentezledim. Kendimi buldum...” (K25)

“Şüphem yok ki hiçbir hastaya zarar vermeyeceğim” (K12)

“Sınırlılıklar” temasında ise öğrenciler; klinik iş yükü, rotasyon süre azlığı/kısıtlılığı ve ödev çok/kendine zaman az şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır. Bu temaya ait bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Klinik işleyiş çok yoğun olduğu için buradaki hastalıklara çok çalışma fırsatım olmadı” (K5)

“Yoğun bakımda iki hafta geçirdiğimiz süre boyunca bir şeyler öğrenmeye çalıştık ama bence yoğun bakımda bazı şeylerin öğrenilmesi ve uygulamaya geçilmesi için daba fazla süreye ihtiyaç var” (K1).

Tartışma

Bu çalışma, hemşirelik intörn öğrencilerinin uygulama öncesi beklentileri ile sonrası kazanımlarına yönelik ve uygulanan cerrahi hastalıkları hemşireliği intörn uygulama programının etkinliği açısından önemli sonuçlar ortaya koydu. Betimsel analiz sonucu elde edilen nitel veriler, nicel verileri zenginleştirmektedir. Araştırma sonuçlarımıza göre öğrencilerin intörn uygulama öncesi beklentilerinin “kişisel gelişim”, “mesleki gelişim” ve “özel beklentiler” temalarında toplandığı görüldü. Uygulamalı bir mesleğe adım atarken kilit süreçlerden biri olan intörn uygulaması, hemşirelik mesleği açısından oldukça kritiktir. Literatürde mesleğe adım atmadan önceki süreçte öğrencilerin mesleki sorumluluk kazanma (Aydın Er, Sehiralti ve Akpınar, 2017; Özçiftçi, Üstün, Güngördü ve Alvr, 2022), mesleki gelişim ve iletişim becerilerini artırma (Eraydın, 2021) gibi beklentiler içerisine girmesi bu sonuçları desteklemektedir. Ayrıca bu araştırma sonuçlarında öğrencilerin en çok “mesleki gelişim” için beklenti ifadelerinin olması dikkat çekicidir (Tablo 2). İntörn uygulama programı sonrası öğrencilerin “kişisel gelişim” ve “mesleki gelişim” temalarında bildirdikleri kazanım ifadelerinin varlığı da bu araştırmanın önemli sonuçlarından (Tablo 5). Bu da cerrahi hastalıkları hemşireliği intörn uygulama programı aracılığıyla öğrenciler için etkili bir öğrenme süreci geliştirmeyi ve uygulamayı amaçlayan bu araştırma için başarılı bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Hemşirelik intörn uygulamalarında klinik öğrenme ortamları oldukça önemlidir (Günerigök, Kurt ve Küçükoglu, 2020). Bu araştırma sonucunda intörn öğrencilerin klinik öğrenme ortamını değerlendirme puanlarının yüksek olduğu görüldü. Ayrıca klinik öğrenme ortamının değerlendirilmesinde yer alan klinik atmosfer ve hemşirelik uygulamaları alanlarının ortalamasının üzerinde olması çarpıcıdır ve yapılan başka bir çalışma ile paraleldir (Antohe, Riklikiene, Tichelaar ve Saarikoski, 2016). Bu araştırma sonuçlarında uygulama alanlarına göre klinik öğrenme ortamı puanlarının değerlendirmelerinde fark saptanmadı (p>0.05). Bu sonuç, araştırmanın yapıldığı



üniversite hastanesindeki cerrahi birimlerin öğrenme atmosferi ve standart hemşirelik uygulaması açısından benzer olması şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın önemli bir sonucu da öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinden elde edilen verilerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin tümünün başarılı olarak programı tamamladığı ve akademik başarı değerlendirme ölçütlerine göre yüksek ortalamalar (%36.3 AA harf notu, %51.5 BA harf notu ve %12.1 BB harf notu) elde ettiği görüldü (Ek-1). Akademik başarının yanı sıra akran değerlendirme yöntemlerinin intörn öğrencilerin mesleki ve bireysel becerilerini geliştirmek, kendi öğrenme stratejilerini belirlemek, zayıf ve güçlü yönlerini fark etmelerini sağlamak gibi birçok yararı bulunmaktadır (Han, James ve McLain, 2013; Hunt ve Hutchings, 2014). Literatürdeki benzer bir sonuçla (Fertelli ve Tuncay, 2020), bu çalışmada da öğrencilerin akran değerlendirme ortalama puanlarının çok yüksek olduğu (4.51) görülmektedir. Bu bağlamda akademik başarılarına paralel şekilde öğrencilerin akran değerlendirmelerindeki başarılı sonuçlar da birbirini desteklemektedir.

Hemşirelik süreci, hemşirelikte eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir klinik karar verme yaklaşımı olarak görülmektedir (Keshk, Qalawa ve Ibrahim, 2018). Hemşirelik sürecinin uygulandığı bakım planları da öğrencilere eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini uygulamalarına yardımcı olan ve öğrenme deneyimi sağlayan etkin bir öğrenme aracıdır. Araştırmamızda program kapsamında öğrencilerden istenen portfolyo dosyalarında yer alan hemşirelik bakım planlarında, öğrenciler bakımı planlama, planlanan bakımı uygulama ve sonuçları değerlendirme konularında oldukça etkin bir süreç yaşadıklarını bildirdi. Bu sonuçlara paralel şekilde öğrencilerin bu yeterlilikleri sağladığı başka çalışmalar da gösteriyor ki (Ateş vd., 2017; Dalcalı, 2021), intörn uygulaması aynı zamanda hemşirelik sürecini de iyi şekilde organize etmeyi sağlamaktadır. Ayrıca araştırmamızda öğrencilerin çoğunluğunun birçok invaziv girişim (intravenöz katater takılması, intravenöz tedavi, subkutan enjeksiyon) uyguladığı ve girişimlere yönelik becerilerini geliştirdikleri görüldü. Bu sonuçları destekler nitelikte çalışmalarda öğrencilerin yarısından fazlasının uygulama sonunda invaziv girişim uygulamaya kendilerini hazır hissettiği (Eraydın, 2021) ve bu konularda program öncesine göre becerilerini geliştirdiği bildirildi (Kannappan ve Sunny, 2020).

Araştırma sonuçlarında öğrencilerin uygulama yaptıkları cerrahi birimlerde hasta, hasta yakını, hemşire, doktor, klinik ortamdan kaynaklı birçok durumu yansıtıcı düşünme konusu olarak belirledikleri, en çok klinik ortamda yapılan hata ve ihlaller üzerinde yoğunlaştıkları görüldü. Bu bağlamda intörn uygulama programında öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi açısından araştırmadan elde edilen bu sonuçlar büyük önem arz etmektedir ve bu durum yansıtıcı düşünme uygulamasının

amacına ulaştığı şeklinde yorumlanabilir. Literatürde yer alan emosyonel durum ve iletişim gibi sorunların (Ordin, Bilik, Damar ve Çelik, 2018), bu çalışmadaki intörn öğrencilerin yansıtıcı düşünme raporlarında da yer verilmesi, sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. Gerek bu araştırma sonuçları gerek literatürdeki diğer sonuçlar (Jansson ve Ene, 2016; Ordin vd., 2018); hemşirelik lisans eğitimindeki klinik uygulamalarda, özellikle de intörn uygulama programları kapsamında yansıtıcı düşünmenin daha fazla yer alması gerektiği kanısını doğrular.

Araştırmanın son adımında cerrahi hastalıkları hemşireliği intörn uygulama programı sonrası öğrenci değerlendirmeleri incelendi. İntörn öğrencilerin uygulama öncesi “kişisel gelişim” ve “mesleki gelişim” alanlarındaki beklentilerinin karşılandığını gösteren ve sonrası değerlendirmede genişleyerek yer bulan kazanım ifadeleri önemlidir. Araştırma sonucunda intörn öğrencilerin teorik ve uygulama becerilerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği ve özgüvenlerinin arttığını bildiren sonuçlar yer almaktadır. Literatür incelendiğinde bazı çalışma sonuçlarında da intörn uygulamasının öğrencilerin klinik uygulama becerileri ve iletişim becerilerinin artmasına, sorumluluk duygusu kazanmasına, bilimsel bilgi yükünün artmasına katkı sağladığı görülmektedir (AlThiga, Mohidin, Park ve Tekian, 2017; Dönmez ve Weller, 2019; Erdoğan vd., 2020; Gökalp vd., 2018; Yılmaz vd., 2018).

Ayrıca bu araştırma sonuçlarından uygulama sonrası değerlendirmelerde az sayıda da olsa “sınırlılıklar” bildiren ifadelerin yer aldığı görüldü (Tablo 5). Bu çalışmada sınırlılıklar kapsamında intörn öğrenciler en fazla klinik sürenin yetersizliğine değindi. Klinik uygulama sürelerinin yeterli olmaması, öğrenme hedeflerinin yerine getirilmesinde önemli bir engel olarak görülebilir. Araştırma sonuçlarımıza paralel olarak AlThiga ve arkadaşlarının (2017) karma yöntem kullandıkları çalışmada öğrencilerin klinik sürelerinin yeterli olmadığını belirten ifadeleri yer almaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda intörn uygulama programlarında sürecin zaman açısından yeniden yapılandırılması gerektiği ve fakülte müfredat programlarına ilişkin yürütülen çalışmalarda bu konunun üzerinde durulması gerektiği söylenebilir. Ayrıca, bu çalışmada intörn öğrenciler tarafından ifade edilen ikinci sınırlılık ekibin parçası olma noktasındadır. Benzer şekilde yapılan başka bir çalışmada, öğrencilerin tamamının sağlık ekibinin ihmalkarlığı, soruları yanıtızsız bırakması ve iletişime kapalı olmasından dolayı şikâyet ettiği rapor edildi (Alharbi ve Alhosis, 2019). Öğrenme desteği açısından bu sonuçlar oldukça önemlidir ve sağlık personeli ile intörn öğrenciler arasındaki uyumun ve yardımın sağlanmadığı anlamına gelebilir. İntörn uygulama programları planlanırken konunun önemle üzerinde durulması, klinik öğrenme ortamının iyileştirilmesi açısından sağlık profesyonellerinin konuya dikkatinin çekilmesi ve gerekli iyileştirme adımlarının atılması açısından kurumsal, yönetsel desteğin uygulamalar öncesi sağlanması önemlidir.

Sonuç

Araştırmada öğrencilerin cerrahi intörn uygulama programı öncesi beklentilerinin uygulama sırasında karşılandığı ancak az sayıda da olsa uygulama süresinin yetersizliği ve ekibin parçası olma gibi olumsuzlukların da olduğu ortaya kondu. Uygulama kapsamında istenen portfolyo dosyaları, yansıtıcı düşünme raporları ve makale tartışmalarının öğrencilerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği bildirildi. İntörn uygulama programı kapsamında intörn öğrencilerin tümü kendilerinden beklenen ödev ve sorumlulukları eksiksiz ve zamanında yerine getirdi ve tümünün akademik başarıları oldukça yüksekti. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda bu araştırmada amaçlanan cerrahi hastalıkları hemşireliği intörn uygulama programı aracılığıyla öğrenciler için etkili bir öğrenme süreci geliştirildiği ve uygulandığı sonucuna varıldı. Araştırmanın başında belirlenen cerrahi hemşireliği programına katılan öğrencilerin deneyimlerini ve ihtiyaçlarını belirlemek ile öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine (yansıtıcı düşünme, portfolyo gibi) odaklanarak belirlenen ihtiyaçlara yönelik çözümler geliştirmek için işbirlikçi eylemi kullanma hedefleri gerçekleştirildi.

Araştırma sonuçlarımız doğrultusunda hemşirelik intörn programları için öneriler:

- İntörn uygulama programları geliştirilirken ya da planlanırken öğrencilerin de mutlaka sürece katılması,
- Aktif öğrenme yöntemlerinin kullanım oranının artırılması; ulusal ölçekte hemşirelik lisans eğitim programlarında özellikle son sınıf öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde portfolyo dosyası hazırlamaya yer verilmesi yanı sıra hemşirelik öğrencilerinin her sınıf düzeyinde yansıtıcı düşünme uygulamasını kullanmasının sağlanması,
- İntörn uygulama programlarının değerlendirilmesinde süreç ve sonuç değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılması ve tüm süreç boyunca öğrencilere yeterli ve yapıcı geribildirimlerin verilmesi önerilir.

Ayrıca bu araştırmaya özel olarak da;

- Öğretim elemanlarının, uygulama alanlarındaki yönetici hemşireler ve klinik hemşireler ile bir araya gelerek araştırma sonuçlarının paylaşılması,
- Öğrenci ve hemşirelerle beraber tartışma ortamı oluşturmada eğitimcilerin profesyonel destek sağlaması, özellikle de memnuniyetin yüksek olduğu klinik uygulamaların grupla paylaşılması ve memnuniyetin düşük olduğu kliniklerde bunlara yönelik gerekli iyileştirmelerin planlanması ve uygulamaya geçirilmesi önerilir.

Son olarak bu program için öne çıkan öğrenci katılımlı bir sürecin işletilmesi, yansıtıcı düşünme bireysel ve grup çalışmaları, portfolyo hazırlama gibi aktif yöntemlerin yanı sıra 360 derece değerlendirme yönteminin kullanımı açısından tıp, diş hekimliği, ebelik alanlarındaki diğer intörn programlarına da aktarılabilir olduğu düşünülmektedir.



Kaynaklar

- Aghaei, N., Babamohamadi, H., Asgari, M. R., & Dehghan-Nayeri, N. (2021). Barriers to and facilitators of nursing students' adjustment to internship: A qualitative content analysis. *Nurse Education Today*, 99, 104825. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104825>.
- Alharbi, A. R., & Alhosis, K. F. (2019). The challenges and difficulties of the nursing interns during their clinical internship in Qassim Region, Saudi Arabia. *Saudi Journal for Health Sciences*, 8(1), 6. https://doi.org/10.4103/sjhs.sjhs_143_18.
- AlThiga, H., Mohidin, S., Park, Y. S., & Tekian, A. (2017). Preparing for practice: Nursing intern and faculty perceptions on clinical experiences. *Med Teach*, 39(sup1), S55-s62. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2016.1254739>.
- Antohe, I., Riklikene, O., Tichelaar, E., & Saarikoski, M. (2016). Clinical education and training of student nurses in four moderately new European Union countries: Assessment of students' satisfaction with the learning environment. *Nurse Education in Practice*, 17, 139-144. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.12.005>.
- Arguvanlı, S., & Özkan, B. (2016). Hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin ruh sağlığı ve hastalıkları hemşireliği intern uygulamasına ilişkin görüşleri. *Journal of Psychiatric Nursing*, 7(1), 13-17. <https://doi.org/10.5505/phd.2016.33042>.
- Ateş, N., Güçlüel, Y., Pirecioğlu, M., Güngörmüş, E., & Yıldırım, A. (2017). İntörn klinik uygulama programına yönelik intörn hemşire, rehber hemşire ve klinik sorumlu hemşiresinin görüş ve önerileri. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 19(3), 1-2.
- Ayaz-Alkaya, S., Yaman-Sözbir, S., & Bayrak-Kahraman, B. (2018). The effect of nursing internship program on burnout and professional commitment. *Nurse Educ Today*, 68, 19-22. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.020>.
- Aydın Er, R., Sehiralti, M., & Akpınar, A. (2017). Attributes of a good nurse: the opinions of nursing students. *Nursing ethics*, 24(2), 238-250. <https://doi.org/10.1177/0969733015595543>.
- Bader, M., Burner, T., Iversen, S. H., & Varga, Z. (2019). Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1017-1028. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1564811>.
- Başaran, A. G. (2020). Hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin intörlük uygulamasında karşılaştığı sorunlar, tutumları ve etik açıdan değerlendirmeleri. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 177-183.
- Brooke, J., Hvalic-Touzery, S., & Skela-Savic, B. (2015). Student nurse perceptions on evidence-based practice and research: an exploratory research study involving students from the University of Greenwich, England and the Faculty of Health Care Jesenice, Slovenia. *Nurse Educ Today*, 35(7), e6-e11. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.02.026>.
- Chang, B. (2019). Reflection in learning. *Online Learning*, 23(1), 95-110. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1447>.
- Dalcalı, B. K. (2021). Hemşirelik intörn öğrencilerinin hemşirelik sürecini uygulama sırasında yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Sağlık Akademisi Kastamonu*, 6(2), 1-12. <https://doi.org/10.25279/sak.685713>.
- Dönmez, S., & Weller, B. K. (2019). Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Acibadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*(1), 42-48. <https://doi.org/10.31067/0.2019.105>.
- Eraydın, Ş. (2021). İntörn programının hemşirelik öğrencilerinin özyeterlilik ve mesleki hazıroluşluk düzeyine etkisi. *Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(2), 145-157. <https://doi.org/10.48124/hsagbilder.873051>.
- Erdoğan, Z. E., Eyüboğlu, G., Ali, A. Y., Baykara, Z. G., Bulut, H., & Demir, S. G. (2020). İntörlük uygulamasının hemşirelik öğrencilerinin kişisel ve mesleki benlik bağdaşım düzeyleri ile profesyonellik tutumları üzerine etkisi. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 25-37.
- Fertelli, T. K., & Tuncay, F. Ö. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin klinik değerlendirilmesinde öz, akran ve eğitici değerlendirme arasındaki ilişki: Pilot bir çalışma. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 127-135. <https://doi.org/10.26453/otjhs.567732>.
- Garcia, S. D., Ignotti, B. S., Ciciliato, C. Z., & Vannuchi, M. T. O. (2014). The meaning of nursing internship to interns at a public university/Internato de enfermagem: o significado para os internos de uma universidade publica/Internado de enfermeria: significado para los internos de una universidad publica. *Enfermagem Uerj*, 22(2), 212-219.
- Gökalp, K., Durmaz, H., & Orak, O. S. (2018). Hemşirelerin gözüyle intörn hemşire. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 80-85.
- Günerigök, F., Kurt, F. Y., & Küçüköğlü, S. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin klinik karar verme sürecinde özgüven ve anksiyete düzeylerinin belirlenmesi: İki farklı program örneği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 23(1), 77-94. <https://doi.org/10.17049/ataunihem.549320>.
- Han, Y., James, D. H., & McLain, R. M. (2013). Relationships between student peer and faculty evaluations of clinical performance: a pilot study. *Journal of Nursing Education Practice*, 3(8), 170. <https://doi.org/10.5430/jnep.v3n8p170>.
- Heslop, L., McIntyre, M., & Ives, G. (2001). Undergraduate student nurses' expectations and their self-reported preparedness for the graduate year role. *J Adv Nurs*, 36(5), 626-634. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.02022.x>.
- Hunt, J. A., & Hutchings, M. (2014). Innovative group-facilitated peer and educator assessment of nursing students' group presentations. *Health Science Journal*, 8(1), 22.
- Jansson, I., & Ene, K. W. (2016). Nursing students' evaluation of quality indicators during learning in clinical practice. *Nurse education in practice*, 20, 17-22. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.06.002>.
- Kannappan, S. R., & Sunny, V. (2020). Effect of internship program on self-reported clinical competence among bsc nursing students in selected Nursing Colleges at Mangaluru. *Journal of Health Allied Sciences NU*, 10(01), 09-14. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1702262>.
- Karabulutlu, E. Y., Turan, G. B., & Oruç, F. G. (2020). The Effect of internships on students' satisfaction with their nursing education. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 23(1), 60-66. <https://doi.org/10.17049/ataunihem.524157>.
- Karacabay, K., Savcı, A., & Öztürk, B. (2022). Cerrahi hastalıkları hemşireliği dersi alan öğrencilerin kendi kendine öğrenme, klinik karar verme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 10(2), 667-680. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.1036039>.
- Karaöz, S. (2013). Hemşirelik eğitiminde klinik değerlendirmeye genel bakış: Güçlükler ve öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Kurumsal Akademik Açık Arşivi (DEUHYOED)*, 6(3), 149-158.
- Keshk, L. I., Qalawa, S., & Ibrahim, N. (2018). Effectiveness of an educational program regarding nursing process on acquiring advanced skills among internship nursing students. *International*



- Journal of Nursing Education*, 5(2), 32-44. <https://doi.org/10.15640/ijn.v5n2a4>
- Kocaman, G. (2004). İntörn Öğrencilerin Klinik Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Formu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Arşivi*, Narlıdere, İzmir.
- Kol, E., Arıkan, F., Arıkan, C., Yabarow, F., & Günbayı, İ. (2021). Being an international nursing student in Turkey: A qualitative study. *Perspect Psychiatr Care*, 57(1), 66-72. <https://doi.org/10.1111/ppc.12525>.
- Ordin, Y. S., Bilik, Ö., Damar, H. T., & Çelik, B. (2018). Cerrahi kliniklerdeki hemşirelik öğrencilerinin yansıtma raporlarından elde edilen öğrenme deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 106-120. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s5m>
- Özçiftçi, S., Üstün, Ç., Güngördü, N. D., & Alvr, T. M. (2022). Tıp fakültesi ve hemşirelik fakültesi son sınıf öğrencilerinin meslek yaşamlarının geleceğine ilişkin görüşleri: Bir karşılaştırmalı araştırma. İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 10(1), 384-400. <https://doi.org/10.33715/ponusaglik.1027881>
- Peixoto, T. A. d. S. M., & Peixoto, N. M. d. S. M. (2016). Reflective practice among nursing students in clinical teaching. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(11), 121-131. <https://doi.org/10.12707/riv16030>
- Şahin, N. H., Can, G., Bacaksız, F. E., Kaya, H., Şenyuva, E., Balci, S., & Nahcıvan, N. (2016). Development of the nightingale internship program evaluation scale. *Florence Nightingale J. Nurs.*, 24, 143-154.
- Tarsuslu, B., Cincioğlu, E., Durat, G., Çiğdem, Ş., Özdemir, K., & Akduran, F. (2020). Bir sağlık bilimleri fakültesi intörn programının öğrenciler, hemşireler ve ebeler tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Innovative Healthcare Practices*, 1(1), 14-21.
- Turan, G. B., Mehtap, T., & Dayapoğlu, N. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin ve klinik hemşirelerin intörn uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(3), 170-179.
- Yıldırım, A., & Şimşek, A. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı ed.). Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, M., Çetin, Ç., Cetişli, N. E., Avdal, E. Ü., & Tokem, Y. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin ve hemşirelerin intörnlüğe ilişkin görüşleri. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 11(3), 329-336. <https://doi.org/10.31362/patd.451910>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Örgütsel Ekoloji Perspektifinden Vakıf Üniversitelerinin Tarihsel Gelişimi

Historical Development of Foundation Universities from Organizational Ecology Perspective

İrge Sener¹ , Ahmet Anıl Karapolatgil² 

¹ Çankaya Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Çankaya, Türkiye

² Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, İnovatif Yönetim Merkezi, Bakü, Azerbaycan

Özet

Ülkemiz Türkiye’de yaklaşık 40 yıldır yükseköğretim veren Vakıf Üniversitelerinin yaygınlaşması ve çeşitlenmesi, bu çalışma ile örgütsel ekoloji kuramından faydalanılarak betimsel olarak incelenmiştir. İlk olarak 1984 yılında eğitime başlayan Vakıf Üniversitesinden itibaren 2022 yılısonuna kadar eğitime devam eden 74 Vakıf Üniversitesinin kurucu Vakıflarının nitelikleri tarihsel süreç içinde incelendiğinde, Üniversitelerin kuruldukları dönemin koşullarının çeşitlenmelerine neden olduğu değerlendirilmiş olup Vakıf Üniversitelerinin kuruluş tarihlerine göre beş farklı dönem belirlenmiştir. Bazı dönemlerde Vakıf Üniversitelerinin sayısındaki artış düşük iken, diğer dönemlerde ise yüksek oranda artış olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, Kurucu Vakıflarının özelliklerine göre, “eğitimi”, “yatırımcı”, “tıp eğitimi odaklı”, “kolektif teşkilat”, “kamusal mahiyetli” ve “dernek” olarak adlandırılan altı farklı nitelik altında Vakıf Üniversiteleri için sınıflandırma yapılmıştır. Mevcut durumda, yatırımcı olarak sınıflandırılan kategoride yer alan Vakıf Üniversitelerinin sayısı diğer kategorilerden daha fazladır. Kurucu Vakıfların nitelikleri ile ilgili damgalama özelliklerini koruma eğiliminde oldukları, çalışmada tespit edilen bir diğer konudur. Ayrıca, yeni açılan Vakıf Üniversitesi sayısı bakımından son yıllarda durağanlık olması doğrultusunda büyükşehirlerde Vakıf Üniversitelerinin sayısının doygunluğa ulaştığı değerlendirilmiştir. Ancak, gelecekte farklı damgalama özellikleri olan Vakıf Üniversitelerinin kurulmasının muhtemel olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Vakıf Üniversiteleri, Damgalama Etkisi, Çeşitlenme, Örgütsel Ekoloji

Türkiye’de yüksek öğrenimin tarihi yaklaşık 900 yıl önceye kadar dayanmaktadır. Mevcut bilgilere göre Anadolu topraklarında Türkler tarafından açılan ilk medrese Tokat’ta 1166 yılında tamamlanmış olan Yağlıbasan Medresesidir. Osmanlı İmparatorluğu döneminin ilk medresesi ise 1330 yılında Orhan Gazi tarafından İznik’te açılmıştır (Haniççe, 2017). Medreselerin Üniversiteye dönüş sürecinde, İstanbul Üniversitesi’nin temelini oluşturan Sahn-ı Seman Medreseleri kilit rol

Abstract

In this study, the diversification and spread of Foundation Universities, which have been providing higher education for nearly 40 years in our country, Türkiye has been examined descriptively within the frame of organizational ecology theory. The qualifications of the founding foundations of the 74 Foundation Universities, which are continuing education since the first Foundation University started education in 1984, have been examined in the historical process until 2022 yearend. It has been evaluated that the conditions of the period in which the Universities were founded caused their diversification; and five different periods were determined according to the foundation dates of the Foundation Universities. While the increase in the number of Foundation Universities was low in some periods, it was determined that there was a high increase in other periods. In addition, according to the characteristics of the Founding Foundations, a classification was made for Foundation Universities under six different categories as; “educator”, “investor”, “medical education focus”, “collective organization”, “public nature” and “association”. Currently, investor category universities outnumber those in other categories. Another issue identified in the study is that the Founding Foundations tend to preserve the imprinting of their qualifications. In addition, in line with the stagnation in the number of newly opened Foundation Universities in recent years, it has been evaluated that the number of Foundation Universities in metropolitan cities has reached saturation. However, it is considered likely that Foundation Universities with different imprinting characteristics will be established in the future.

Keywords: Foundation Universities, Imprinting Effect, Diversification, Organizational Ecology

oynamıştır. İstanbul’un fethinden sonra 1453 yılında kurulan kurum tarih boyunca yapısal değişimlere uğramış; eğitim sistemlerinde yaşanan modernleşme süreci kurumun ismine de yansımıştır. Kurum ilk olarak 1833 yılında Darülfünun olarak adlandırılmış, 1933 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir yapıya dönüştürülmüş ve İstanbul Üniversitesi ismini almıştır. Avrupa tipi eğitim modelinin benimsendiği ilk kurum 1944 yılında açılan İstanbul Teknik Üniversitesidir.

İletişim / Correspondence:

Dr. Ahmet Anıl Karapolatgil
Azerbaycan Devlet İktisat
Üniversitesi, İnovatif Yönetim
Merkezi, Bakü, Azerbaycan
e-posta: aak160387@hotmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(1), 53-68. © 2024 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Mart / March 3, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 11, 2023

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Sener, İ. ve Karapolatgil, A. A. (2024). Örgütsel Ekoloji Perspektifinden Vakıf Üniversitelerinin Tarihsel Gelişimi. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 53-68. doi: 10.53478/yuksekogretim.1259871

ORCID: İ. Sener: 0000-0002-1876-9411; A. A. Karapolatgil: 0000-0003-4012-9514

Üniversitenin kurumsal kökeni ise 1773 yılında açılmış ve ordunun denizci personel ihtiyacını karşılamakla görevli Mühendishane-i Bahr-i Hümayundur (Gül & Gül, 2014, s. 53).

Üniversitelere yönelik kanunun 1946 yılında yasalması ile Üniversiteler yasalar ile düzenlenen kurumlar olarak nitelendirilerek tüzel kişilikleri tanınmış ve yapıları içerisinde yer alacak kurullar ile kendilerini yönetebilme imkânı sağlanmıştır (Arslan, 2005, s. 45). Üniversitelerin ülke genelinde yaygınlaşmasında öncül adımlar 1950'li yıllarda atılmıştır. Türkiye'nin bölgeleri ve şehirleri arasında eğitim ve kültür açısından homojenlik hedefi bu dönemde ön plana çıkmıştır. Aynı zamanda, Üniversitelerin açıldıkları şehirlerdeki ekonomik yapıya etkileri de tespit edilmiştir. Böylece açılan her Üniversite, istihdam sağlayan ekonomik bir aktör olarak da değerlendirilmiştir (Kavili Arap, 2010, s. 10-11). Günümüzde Türkiye'de faaliyet gösteren tüm Üniversiteler, 1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na ve kanun kapsamına dâhil ek maddelere bağlıdırlar. Kanun özelinde Vakıf Üniversitelerinin konumu, devlet tarafından denetlenebilir olmakla beraber Vakıf tarafından yönetilme özelliğine sahip olarak tarif edilmiştir. Ayrıca Anayasa'nın 130. maddesi yükseköğretim kurumları ve üst kuruluşlarının işleyiş süreçlerini tanımlamaktadır. Madde özelinde devletin eğitimde homojenlik hedefi "Üniversitelerin ülke sathına dengeli biçimde yayılmasını gözetir" ifadesi ile güncelliğini korurken, Vakıf Üniversitelerinin kazanç amacıyla olmaması gerektiği vurgulanmıştır. Vakıf Üniversiteleri, yasal düzenlemeler haricinde evrensel eğitim standartlarına sahip olmak adına yürütülen Bologna Süreci'nin uygulamalarını takip etmektedirler (Cevher, 2015, s. 42-43).

Literatürde Vakıf Üniversiteleri ile ilgili yapılan çalışmalardan farklı olarak, bu çalışmada Vakıf Üniversiteleri hakkında yapılan araştırmalar kapsamında tespit edilen eksiklere odaklanılmıştır. Tespit edilen ilk eksiklik Vakıf Üniversitelerinin Kurucu Vakıfları arasında benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi ve bu Üniversitelerin hangi çevresel koşulların etkisi ile kurulduğunun ortaya konulması ve dönemsel sınıflandırmaların yapılmasıdır. Bu bağlamda, Vakıf Üniversitelerinin ekosistemini temsil eden özellikleri tanımlamak için örgütsel ekoloji kuramının varsayımlarından (Hannan & Freeman, 1977) faydalanılmıştır. İncelemenin bulguları ile ikinci önemli eksikliğe cevap aranmış ve Vakıf Üniversitelerinin geleceği dönemsel koşullar ve Üniversitelerin yapısal özellikleri göz önünde bulundurulmuş ve tartışılmıştır.

Örgütsel ekoloji kuramı nesnel açıklayıcı özelliği sayesinde kullanım alanı farklı coğrafyalarda bulunan farklı endüstriler için yaygın hale gelmiştir. Örgütlerin doğum ve ölüm nedenlerini tespit etmek başta olmak üzere popülasyonların yapıları ve dinamik faktörleri sıklıkla araştırılmıştır. Amerika'da faaliyet gösteren otel zincirleri, Japonya'da üretim sektörleri, İsrail'de faaliyet gösteren işçi sendikaları

ve İspanya'da zeytinyağı endüstrisine yönelik araştırmalar gibi çok sayıda örnek bu kuramdan faydalanılarak analiz edilmiştir (Salimath & Jones, 2011, s. 886-888). Ulusal eğitim sistemleri ve yükseköğretim özelinde kuramdan faydalanılan çalışmalarda mevcuttur. Bu bağlamda Nielsen ve Hannan'ın çalışması (1977) öncül olmuştur. Çalışmada geliştirilen model ile ulusal eğitim sistemlerinin yapısı incelenmiştir. Kaynakları daha fazla olan ülkelerin farklı eğitim kurumlarını içeren bir popülasyona sahip olabileceği ve değişimlere uyum sağlayarak nitelikli öğrenci yetiştirmede süreklilik sağlayacağı vurgulanmıştır (Nielsen & Hannan, 1977). Carroll'un (1981) araştırması, yapılan ilk çalışmayı temel alarak önerilen modeli zenginleştirmeyi hedeflemiştir. Ülkeleri daha detaylı sınıflandırıp kıyaslayabilmek için ekonomik parametrelere önem verilmiştir. Bulgular sonucunda, ulusal eğitim sistemlerindeki büyük gelişim süreçlerinin çevresel kaynaklar ile uyum gösteren bir lojistik sistemle mümkün olabileceği çıkarımı yapılmıştır (Carroll, 1981, s. 597). Fakat öncül çalışmaların eğitim sistemlerine yönelik çıkarımları matematiksel denklemlerle sınırlı kalmıştır. Bu bağlamda nicel yöntemle indirgenmiş determinist yöntemler eleştirilmiştir. Eğitim kurumlarına yönelik makro boyutlu bir analizde eğitim kurumlarının yapıları detaylandırılmalı ve örgütsel değişimlerin kaynakları incelenerek yorumlanmalıdır (Young, 1988, s. 21-22).

Örgütsel ekoloji kapsamında yükseköğretim kurumları ile ilgili çalışmalarda yapılan analizlerden farklı olarak bu çalışmada, ekoloji modelinin varsayımları Vakıf Üniversiteleri için betimsel olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın bundan sonraki bölümünde örgütsel ekolojinin kavramsal çerçevesinin temelleri yer almaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümünde ise, örgütsel ekoloji kuramının varsayımları çerçevesinde Vakıf Üniversitelerinin gelişimi tarihsel olarak değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular ile ilgili çıkarımlar ve Vakıf Üniversitelerin geleceği ile ilgili öngörüler son bölümünde tartışılmıştır.

Örgütsel Ekoloji Kuramı ve Damgalama Etkisi

Örgütsel Ekoloji kuramı, evrim teorisinin temelini oluşturduğu popülasyon ekolojisi kuramının, örgütsel araştırmalardaki yansımalarıdır. Popülasyon ekolojisinin temel amacı belirli bir alanda yaşayan canlı türlerinin gösterdiği çeşitliliği evrim teorisinin prensiplerinden faydalanarak açıklamaktır (Ginzburg, Jensen & Yule, 2007). Örgütsel ekoloji kuramı öncelikle "neden bu kadar çok örgüt var" sorusuna cevap aramakta ve biyolojik analizleri, örgütsel analizlere adapte etmektedir. Böylece doğada hayatlarını sürdüren canlıların bir kısmının doğal seçim ile elenip hayatlarını kaybederken, diğerlerinin evrim geçirerek hayatlarına devam etmesini sağlayan sürecin, örgütler için de geçerli olduğu ileri sürülmektedir (Hannan & Freeman, 1977). Bu noktada uyum kavramı açıklayıcı olarak ön plana çıkmaktadır. Çalışmaların çoğunluğunda belirli çevresel faktörlere karşı örgütlerin uyum süreçlerine odaklanılmıştır (Van Witteloostuijn, 2000). Değişen çevre koşullarına



karşı uyum sağlamak için örgütler, biçimlerini, işlevlerini veya davranışlarını değiştirmektedirler (Leblebici, 2005). Çevrelerinin oluşturduğu yeni koşullara uyum sağlayabilen örgütler doğma ve çoğalma imkânı bulabilmektedir. Uyum sağlayamayan örgütler ise sayı olarak azalmakta veya yok olmaktadır (Carroll & Hannan, 2000). Örgütsel ekoloji araştırmalarının karakteristik özelliği, uzun zaman aralıklarını kapsamasıdır. Endüstrilerde yer alan popülasyonlara, örgütlerin giriş ve çıkışları ile beraber hayatta kalma oranları temel araştırma konularını teşkil etmektedir (Loree, 2008).

Kuramda benzer kaynaklara ulaşmak için rekabet eden örgütlerin oluşturduğu alan, endüstri kavramı ile tanımlanmaktadır. Popülasyon kavramı ise endüstri içinde yer alan, karar alma süreçleri ve kaynaklardan faydalanma biçimleri açısından benzerlik taşıyan örgütler için kullanılmaktadır (Michael & Kim, 2005). Popülasyonlar özelinde, faaliyet gösterebilecek örgüt sayısı hakkında hesaplamalar yapılabilmektedir. Bunun temel sebebi, çevrede var olan veya örgütler tarafından kullanılan kaynakların sınırlı olmasıdır. Bu sınırlılık, genellikle durağan olan, değişimleri çok sınırlı seviyede ve çok uzun zamanda gerçekleştirebilen taşıma kapasitelerini ortaya çıkartmaktadır. Popülasyonların başlangıç zamanlarında kaynaklar bol, rekabet ise düşük seviyede yaşanmaktadır. Zaman içerisinde örgütlerin sayısı ve dolayısı ile rekabet artmaktadır; kaynaklar ise tükenmeye başlamaktadır. Azalan kaynaklar ile beraber, yeni örgüt sayısı giderek azalacak ve örgütsel alanın taşıma kapasitesine erişildiği anda, yeni örgütlerin doğmasını engelleyen doygunluk noktasına ulaşılacaktır. Doygunluk noktasından sonra ilk olarak örgüt ölümlerinin artması beklenmektedir (Hannan & Freeman, 1987). Bir başka ifadeyle, örgüt sayısının meşruiyeti, popülasyonun taşıma kapasitesine ulaşıldığı ana kadar devam etmektedir. Kapasitenin aşılması rekabetin, meşruiyetin önüne geçmesini sağlamaktadır. Bu noktada örgütlerin ölüm riski yükselmekte, yeni örgüt kurulma imkânı ise yok olmaktadır (Carroll & Hannan, 1989).

Popülasyonun devamlılığı için uyum sürecinin başarısı kadar önem taşıyan diğer bir hususta doğumlar sonrasındaki riskin minimize edilmesidir. Bir popülasyona katılmak isteyen örgütler için başarılı işletmeler birer öncüdür. Örgütlenme sürecinde benzeri idari yapılanma, altyapısal özellikler veya sunulacak hizmetlerin tercihi ölüm riskini düşürür. Fakat sürdürülebilir başarı için benzerlikler yeterli değildir. Bu noktada artık birer yönetici olan kurucuların stratejileri önem kazanır. Bu durum örgütlerin çeşitliliğini gündeme getirmektedir. Araştırmacılar örgütsel çeşitliliğe odaklanarak, zaman içerisinde sosyal, ekonomik ve politik şartların, örgüt yapılarını nasıl değiştirdiğini açıklamayı hedeflemiştirler. Eğer seçilecek örgüt konumu yeterli kaynağa sahipse ve benzer hizmetleri talep ediyorsa, yöneticilerin örgütlerini birbirlerine yakın konumlandırabileceği önerilmiştir. Seçilen konumun özellikleri ve çevresel faktörlerin etkisi ile ortaya çıkan değişim talepleri birleştiğinde popülasyon içinde

çeşitlenmeler artar. Çeşitliliğin verimli sonuçlar oluşturması ile popülasyon kendi karakteristik özelliklerini geliştirir; ve örgütler arasında paylaşılan homojen ve heterojen özellikler çoğalır. Mekânsal heterojenlik olarak nitelendirilen bu durumda popülasyon içinde standart bir uygulamanın aykırı sonuçlar vermesi veya kendine has hizmetleri ortaya çıkarması normaldir (Stuart & Sorenson, 2003).

Popülasyon içerisinde yaşanan doğumların, değişimlerin, dönemsel eğilimlerin ve süregelen karakteristik özelliklerin analizinde sıklıkla damgalama yaklaşımından faydalanılmaktadır. Yaklaşımın temelinde kuşların hareket eden objeleri ilk gördüğü anlarda verdiği tepkilerin incelenmesi ve tespit edilen benzerliklerin içgüdüsel temelde açıklanması vardır. Yaklaşımın örgütsel araştırmalarda yer bulmasının öncülü Stinchcombe'nin (1965) çalışmasıdır (Marquis & Tilcsik, 2013, s. 196-197). Yazar, örgütlerin yaşı ve yapısı arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Endüstri ve popülasyon seviyesinde yaptığı analizler sonucunda her dönemin kendine has sosyal yapıya sahip olduğu ve bu yapının kurulan örgütlerin birbirine benzemesinde etkili olduğu sonucunu çıkarmıştır. Diğer önemli bir çıkarım ise örgütlerin mevcut döneme uyum sağlamak için gerekli değişimleri yapmaya çalışmasının yanında, kurulduğu dönemlerdeki belirli özelliklerini koruma eğilimleridir (Johnson, 2007). Stinchcombe'nin (1965) öncül çalışması sonrasında Carroll ve Hannan'ın (1989) analizleri kavramın örgütsel ekoloji kapsamında daha detaylı yer almasını sağlamıştır. Yazarlar bir popülasyonda yeni doğan örgütlerin ilk uygulamalarını ve yeteneklerini incelemiştirler. Bu bağlamda örgütsel özelliklerin çevresel koşullar ve kısıtlar ile şekillendiğini ve bu özelliklerin uzun süre devam ettirebileceğini belirtmişlerdir (Carroll & Hannan, 1989). Swaminathan (1996) ise pazara giriş engelleri, yeterli ağ ilişkisi kuramamaları ve nitelikli iş gücüne sahip olamama gibi spesifik kısıtlar üzerinden analizler yapmıştır. Araştırma sonucunda alışlagelmış varsayımların aksine, yoğun popülasyonlarda yer alan ve zor şartlarda doğan örgütlerin düşük ölüm oranına sahip olduğu bulunmuştur. Çalışmada, örgütlerin zorluklarla mücadele yöntemlerinin uzun vadede hayatta kalmayı sağladığı iddia edilmiştir (Swaminathan, 1996).

Damgalama kavramı üzerine yapılan yakın dönemli çalışmalarda yeni tanımlamalar yapılmıştır. Daha geniş ölçekli ve kapsamlı analizler ile kavramın kaynaklarına ve süreçlerine yönelik analizler tamamlanmıştır. Marquis ve Tilcsik (2013, s. 201) damgalamanın, özellikle örgütlerin çevrelerine karşı çok daha duyarlı olduğu dönemlerde başladığını belirtmişlerdir. Bu zaman aralıklarında örgütler çeşitli özelliklerini çevrenin karakteristik özelliklerini benimseyerek geliştirirler. Örgütler bu özellikleri büyük çevresel değişimlere karşı savunma ve sürdürme eğilimlerine sahiptirler. Damgalama olarak nitelendirilen bu özellikler sosyal, ekonomik, teknolojik, kurumsal yapı ve bireysel kaynaklı olabilirler (Marquis & Tilcsik, 2013).

Damgalamanın süreçlerinin analizi ile anlık bir olay olmadığı ve bir kerelik gerçekleştiği anlayışı terk edilmiştir. Bir örgütün damga olarak nitelenecek bir özelliğe sahip olması için öncelikle damganın kaynakları ile etkileşimde olması gereklidir. Bu etkileşim sırasında iki tarafında heterojen eğilimleri olabilir. Etkileşim sonrasında damgaların devam etmesi, sayısının artması, özünden farklılaşması veya dönüşmesi mümkündür. Yaşanan süreç sonunda damganın etkileri örgütün çıktıları ve kararlarında kendini gösterir (Simsek, Fox & Heavy, 2015). Örgütsel ekoloji kuramının bu bölümde özetlenen temel varsayımları, bir sonraki bölümde Vakıf Üniversiteleri için değerlendirilmiştir.

Örgütsel Ekoloji Kuramı Çerçevesinde Vakıf Üniversitelerinin Tarihsel Değerlendirmesi

Günümüzde başta özel üniversiteler olmak üzere, farklı formatlara ve yapısal özelliklere sahip devlet harici yükseköğretim sağlayan kurumlar Dünya genelinde yayılmış durumdadır. Bu kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin oranı tüm öğrenciler arasında %30'u geçmiştir. Farklı coğrafyalarda değişkenlik göstermekle beraber, yayılan liberalleşme, özelleştirme ve piyasalaştırma politikaları özel yüksek öğrenimi sürdürülebilir kılmıştır (Qureshi & Khajawa, 2021). Küresel politikalarda paylaşılan ortak uygulamalarla beraber, ülkeler mekânsal heterojenliğe uygun biçimde karakteristik popülasyonlarını inşa etmişlerdir. Ülkelerin sistemlerini anlamak adına yapılacak nicel çalışmalarda, geçmişte eleştirildiği gibi, indirgemecilik riski vardır. Bu noktada yapılacak betimsel bir çalışma, tüm sınırlılıklarına rağmen, analiz edilecek temel faktörler sayesinde ülkeler için genel çerçeve çizebilir. Kurumların yaşları, konumları ve yönetim şekillerinin incelenmesi ile çeşitlenmelerle beraber süregelen veya yeni gelişen damgalamalara ulaşılabilecektir.

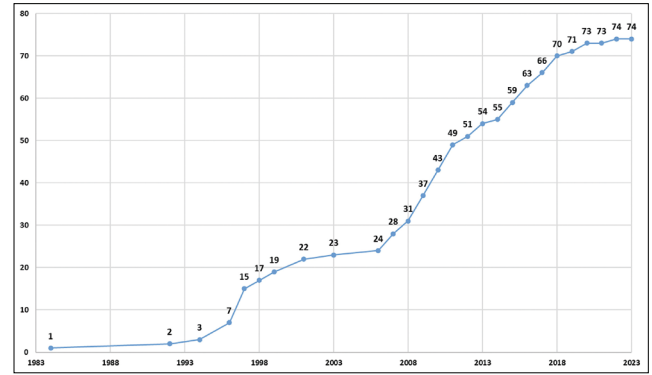
Bu bağlamda Almanya'nın Özel Üniversite önceliği uygulamalı bilimler, sanat ve müzik alanlarında özelleşme hedefidir. Popülasyon genelinde, farklı alanlardan Dekanlıklara sahip, kapsamlı eğitim veren Özel Üniversitelerin sayısı sadece 21'dir (%5,3). Yüksek dini eğitimin sadece kiliseler tarafından yönetilen 13 Üniversite tarafından sürdürülmesi (Berghauser & Hoelscher, 2020, s. 66) ise devletin damgalama etkisini muhafazakar biçimde sürdürmesi olarak yorumlanabilir.

Arap yarımadasında Özel Üniversitelerin dikkat çekici artış hızı incelendiğinde tamamen farklı bir yöntem ile karşılaşılır. Bölgede, Özel Üniversitelerin kurulması fikri 1990'lı yıllar ile beraber gelişmiş ve Körfez Arap Ülkeleri İşbirliği Konseyi'nin önderliğinde örgütlenme süreci başlamıştır. Milenyum sonrasında açılan Üniversitelerin yaklaşık %70'i özel kurumlardır. Bu okulların mezunlarının küresel standartlara sahip olması hedeflenmiştir. Bu sebeple Amerikan Üniversiteleri

temel alınarak yeni bir eğitim sistemi kurulmuştur. Fakat hedeflenen standartlar ile toplumun güncel talepleri arasındaki uyumsuzlukların sayısı artış göstermiştir (İsmail & Al Shanfari, 2014). Örgütsel ekoloji temelinde yapılacak bir değerlendirme ile Arap Ülkelerinin popülasyonlarını tamamen çevreye uyum sağlamak amacı ile oluşturduğunu ve Amerikan standartlarının sürdürülmesi durumunda durumunda zorlayıcı eşbiçimlilik kapsamında düşünülebilecek damgalama etkilerinin gelişeceği söylenebilir.

Ülkemizin Vakıf Üniversiteleri ne Almanya kadar kısıtlı bir yoğunluğa ne de Arap Ülkeleri gibi sadece uyum hedefi ile tek bir sistemin entegre edilmesi ile açıklanacak basitlikte değildir. Popülasyonun mekânsal heterojenliğine ışık tutabilmek ve damgalama özelliklerine yönelik çıkarımlar yapmayı hedefleyen bu çalışmada, Vakıf Üniversitelerinin popülasyonu, tarihsel süreçteki farklılıklar göz önünde bulundurularak incelenecektir. Betimsel analizlerin yapılması için ikincil verilerden yararlanılmıştır. Bu veriler, Yüksek Öğretim Kurumu ve Üniversitelerin web sitelerinde yer alan bilgilerin yanı sıra farklı medya platformlarında yayınlanan Üniversite tanıtımlarını kapsamaktadır. Homojen ve heterojen özelliklerin tespiti için başlayan analizlerde ilk olarak Vakıf Üniversitelerinin sayısı incelenmiştir. 2023 yılının sonu itibarıyla Türkiye'de eğitim veren toplam 74 Vakıf Üniversitesi bulunmaktadır (■ Şekil 1).

■ Şekil 1.
Vakıf Üniversitelerinin Toplam Sayısı.

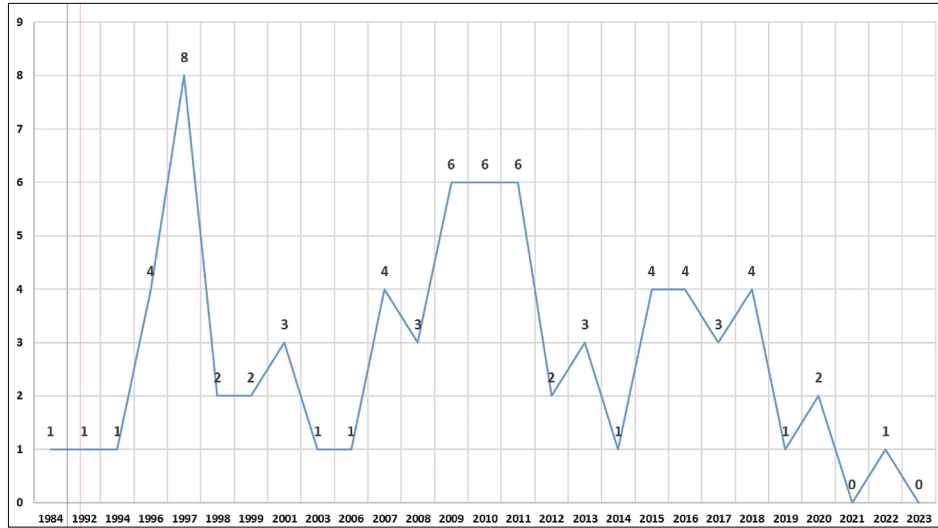


■ Şekil 1' de gösterildiği üzere, 2020 ile 2023 yılları arasında sadece 1 adet yeni Vakıf Üniversitesinin kurulması ile Vakıf Üniversitelerini temsil eden örgütsel alanda, belirli illerde taşıma kapasitesine ulaşıldığına yönelik bir veri olarak değerlendirilebilir. Bu durum ile bağlantılı olarak, doygunluk noktasına ulaşıldığında, önümüzdeki yıllarda yeni Vakıf Üniversitelerinin sayısında artış olmayacağı veya bu sayının çok sınırlı olacağı, ayrıca mevcut Vakıf Üniversitelerinin kaynaklara ulaşmada sorunlar yaşayacağı beklenebilir. Bunun yanı sıra popülasyon içerisinde kaynaklarını doğru değerlendirmeyen Üniversitelerin kapanma ihtimali güçlenecektir.



Şekil 2.

Yıllara göre Vakıf Üniversitelerinin Açılış Sayıları.



2020 yılı sonrasında sadece 1 yeni Vakıf Üniversitesinin açılması ile beraber, farklı dönemlerde Vakıf Üniversitelerinin sayılarının daha fazla arttığı ve türlerinde çeşitlenmelerin olduğu da analiz edilmesi gereken bir diğer husustur. Şekil 2’de yer aldığı üzere, bazı dönemlerde açılan Vakıf Üniversitelerinin sayısında yüksek oranda artış olurken, bazı dönemlerde ise artış sayısı daha azdır. Bu çalışmada, açılma tarihleri ve diğer dönemsel özellikler dikkate alınarak, Vakıf Üniversiteleri ekosistemi için aşağıda detaylı olarak açıklanan 5 dönem belirlenmiştir (Tablo 1).

Çalışma kapsamında belirlenen ilk dönemde açılan Vakıf Üniversitesi sayısı, diğer dönemlere göre en düşüktür ve bu Üniversiteler İstanbul ve Ankara olmak üzere iki büyükşehirde bulunmaktadır. İkinci dönemde Vakıf Üniversitelerinin sayısındaki artış oldukça fazla olmakla birlikte, Vakıf Üniversiteleri ilk döneme benzer olarak, bir Vakıf Üniversitesi hariç olmak üzere, iki büyükşehirde ve çoğunlukla İstanbul’da eğitime başlamıştır. İlk döneme benzer şekilde üçüncü dönemde üç büyükşehirde açılan Vakıf Üniversitelerinin sayısı da diğer dönemlere göre düşüktür.

Tablo 1.

Dönemlere göre Vakıf Üniversitelerinin Sayısı.

	Dönem 1 1984-1995	Dönem 2 1996-2000	Dönem 3 2001-2005	Dönem 4 2006-2016	Dönem 5 2016-2020	Toplam
İstanbul	1	12	1	23	7	44
Ankara	2	3	1	3	4	13
İzmir			2		1	3
Antalya				3		3
Gaziantep				2		2
Konya				2		2
Mersin		1		1		2
Kayseri				1		1
Nevşehir					1	1
Trabzon				1		1
Kocaeli					1	1
Toplam	3	16	4	36	14	73

Vakıf Üniversitelerinin sayısında en yüksek oranda artış 2006 ile 2016 yılları arasındaki dönemi kapsayan dördüncü dönemde gerçekleşmiştir. Bu dönemde açılan Vakıf Üniversitesi sayısı, mevcut sayının neredeyse yarısı kadardır. Bu dönem içerisinde eğitime başlayan Vakıf Üniversitelerinin çoğunluğu yine İstanbul'da bulunmakla beraber, 8 farklı ilde de yeni Vakıf Üniversiteleri açılmıştır. Son dönemde ise, açılan Vakıf Üniversitelerinin sayısında bir önceki döneme göre büyük bir azalma meydana gelse de, 3 büyükşehirde ve daha önce Vakıf Üniversitesi bulunmayan 3 şehirde Vakıf Üniversiteleri eğitime başlamıştır. 2022 yılsonu itibarıyla, %59,5'i İstanbul'da, %17,5'i Ankara'da olmak üzere Türkiye'de Vakıf Üniversiteleri 12 farklı ilde eğitime devam etmektedir.

Türkiye'de yaşanan dönemsel değişimlerin ve farklı çevresel koşulların sonucunda, örgütsel ekoloji kuramına göre, her dönemde ortaya çıkan yeni fırsatların, kurulan örgüt sayısında artışa neden olduğu (Önder & Üsdiken, 2016, s. 599) ileri sürülebilir. Ayrıca, Vakıf Üniversitelerinin kuruldukları dönemleri yansıtan, Üniversitelerin çeşitlenmelerine neden olan farklı damgalamalara sahip olması mümkündür. Bu sebeple farklı dönemlerde kurulmuş Vakıf Üniversitelerinin, kurucu Vakıfları açısından sürdürülen veya dönemsel damgalamalara sahip olduğu düşünülmüştür. Bu kapsamda, Vakıf Üniversiteleri için damgalama etkisinin de değerlendirildiği dönemler aşağıda açıklanmıştır.

Vakıf Üniversitelerinde Liderlik Dönemi: 1984-1995

Türkiye'de 1950'ler ile uygulanmaya başlayan devlet-özel sektör iş birliği ekonomik modeli ve sanayileşme dönemi, 1980 yılı ile beraber farklı bir değişime uğramıştır. 12 Eylül sonrası ilk demokratik seçim 1984 yılında yapılmış ve Turgut Özal'ın iktidarı ile özel finansal girişimlere yönelim hızlanmıştır. Yeni dönemde yeni ekonomik model liberal ekonomi olurken, temel hedefler büyüme ve serbestlik ekseninde belirlenmiştir (Kayra, 2012).

Dönem özelinde farklı alanlarda atılımlar yapılmaya başlanmıştır. Bu atılımlardan birisi de dönemin Yüksek Öğretim Kurumu Başkanı İhsan Doğramacı tarafından temelleri atılan ve 1984 yılında kurulan ilk Vakıf Üniversitesi unvanlı Bilkent Üniversitesi'dir. Bilkent Üniversitesi'ni 1992 yılında kurulan Koç Üniversitesi takip etmiştir. Böylece 1963 yılında kurulan ve Türkiye'nin ilk holdingi olan Koç Holding, eğitim hususunda da öncül konumda yer almıştır. 1994 yılında kurulan Başkent Üniversitesi ise Ankara'da faaliyet gösterecek ikinci Vakıf Üniversitesi olmuştur (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2021). Üniversite'nin kurumsal geçmişinde, ilk hastanesini 1985 yılında kurulan ve yaptığı organ nakilleri ile Dünya çapında tanınan tıp profesörü Mehmet Haberal'ın liderliği vardır.

Vakıf Üniversitelerinde İlk Çeşitlilik Dönemi: 1996-2000

Türkiye'de ilk faaliyete geçen Vakıf Üniversiteleri, çeşitlenmenin yaşandığı ilk dönemde birer referans noktası olmuşlardır. Eğitim kökenli İhsan Doğramacı, yeni eğitim kökenli Vakıf Üniversitelerine ilham olmuştur. Geçmiş 1885 yılında Selanik'te kurulan Feyziye Mektepleri'ne dayanan Işık Üniversitesi, 1996 yılında kurulmuştur. Ankara'da 1997 yılında kurulan Çankaya Üniversitesi'nin geçmişinde, 1969 yılında açılan Arı Dershanesi'nin kurucusu ve matematik öğretmeni Sıtkı Alp'in liderliği vardır. 1998 yılında İstanbul'da açılan Bahçeşehir Üniversitesi'ni, eğitim girişimcisi olarak tanınan Enver Yücel kurmuştur. Koç Üniversitesi ve arkasında bulunan köklü holding benzer biçimde girişimci teşebbüslerin yolunu açmıştır. 1997 yılında eğitime başlayan Kadir Has Üniversitesi ve 1999 yılında eğitime başlayan Okan Üniversitesinin kuruluşlarında, oldukça başarılı ticari geçmişlerinin yanı sıra eğitime özel ilgi gösteren iş insanları Kadir Has ve Bekir Okan bulunmaktadır. Bizim Lösemili Çocuklar Vakfı'nın 1998 yılında kurduğu Haliç Üniversitesi ve Türkiye Trafik Kazaları Yardım Vakfı'nın 1999 yılında kurduğu Ufuk Üniversitesi ise tıp alanındaki öncelikleri açısından Başkent Üniversitesi'nin yeni dönem örnekleridir. Beş yıllık dönem incelendiği zaman, toplam 16 Vakıf Üniversitesinin kurulduğu görülmektedir. Bu Üniversitelerden 12 adedi İstanbul ve sadece 3 adedi Ankara merkezlidir. 1997 yılında Mersin'de Bayboğan Eğitim Vakfı tarafından kurulan Çağ Üniversitesi ise İstanbul ve Ankara haricinde başka bir şehirde kurulan ilk üniversite olmuştur (YÖK, 2021).

Vakıf Üniversiteleri Ekosisteminde Ekonomik Krizin Yansımaları: 2001-2005

Vakıf Üniversitelerinin ilk çeşitlenmesinin sonu Türkiye'de yaşanan ekonomik kriz ile gelmiş ve yeni dönem yaşanan krizin etkileri ile şekillenmiştir. Dönemin başlangıcı, liberal ekonomik model için gerekli reformların yapılmaması ve 1999 yılında açıklanan istikrar programından istenen sonucun alınmaması olmuştur. Kasım 2000 de başlayan finans sektöründe daralma, 2001 Şubat ayında bankacılık sektörünün büyük darbe alması ile tepe noktasına ulaşmıştır (Temiz & Gökmen, 2010, s. 4-6). Yaşanan ekonomik kriz Vakıf Üniversitelerinin açılış ivmesini oldukça yavaşlatmış ve 5 yıllık dönemde sadece 4 Üniversite kurulmuştur (YÖK, 2021). Yine bu dönemin etkisi ile daha önceki Üniversitelerden farklı bir yapı ortaya çıkmıştır. Yeni tür Vakıf Üniversitelerinde, bir holding veya iş insanının girişimi yerini ekonomik riskin ortak alınması ve işletmelere istihdam hedefli eğitime öncelik verilmesini almıştır. Bu yapının ilk örnekleri 2001 yılında İstanbul Ticaret Odası Eğitim ve Sosyal Hizmetler Vakfı'nın kurduğu İstanbul Ticaret Üniversitesi ve İzmir Ticaret Odası Eğitim ve Sağlık Vakfı'nın kurduğu İzmir Ekonomi Üniversitesi'dir. 2003 yılında Ankara'da kurulan TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi ise yeni tür Vakıf Üniversitelerinin en büyük hacimlisi olmuştur.



Dönem özelinde İzmir’de ilk kez Vakıf Üniversiteleri kurulmuş ve şehirde yer alan Selçuk Yaşar Spor ve Eğitim Vakfının kurucusu olduğu ikinci Vakıf Üniversitesi olan Yaşar Üniversitesi de eğitime başlamıştır.

Vakıf Üniversitelerinin Türkiye’ye Çeşitlenerek Yayılması: 2006 – 15.07.2016

Ekonomik krizin etkilerinin geçmesi yeni dönemin başlangıcında önemli bir etken olmuştur. Fakat dönemi şekillendiren unsur yüksek öğretimin ülke geneline “Her ile bir Üniversite” stratejisi ile yayma hedefi olmuştur. Strateji özelinde 2006-2008 arasında 41 Devlet Üniversitesi açılırken, Vakıf Üniversitelerinin açılması da teşvik edilmiştir (Yalçıntaş & Akkaya, 2019). Bu amacı gerçekleştirmek için ilk olarak 31.12.2005 tarihinde yayınlanan 26040 sayılı Resmi Gazete ile “Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği” büyük ölçüde güncellenmiştir. Yönetmelik kapsamında bir Vakıf Üniversitesinin hangi şartlarda kurulabileceği, öğrenci alım süreçleri, eğitim ve öğretime dair programları, idari mekanizmaları ve mali işleyişine dair kurallar değişmiştir. Yaklaşık 10 seneyi kapsayan bu dönemde, günümüzde faaliyetlerine devam eden 36 Vakıf Üniversitesi kurulmuştur. Antalya, Gaziantep, Kayseri, Kocaeli, Konya, Mersin, Nevşehir ve Trabzon’da ilk kez Vakıf Üniversitesi açılmakla beraber, açılan 23 yeni Üniversitenin merkezi İstanbul olmuştur (YÖK, 2021). Açılan Üniversitelerin kuruluş özellikleri incelendiği zaman geçmiş Üniversitelerin yapılarının tekrarları devam etmektedir. Eğitim kökeni 1930’lu yıllara dayanan Türk Eğitim Derneği, kendisine bağlı Vakıf ile TED Üniversitesi’ni 2009 yılında hayata geçirmiştir. 2007 yılında önemli iş insanlarından Mehmet Ali Aydınlar Acıbadem Üniversitesi’ni, Hüsnü Özyeğin ise Özyeğin Üniversitesi’nin kurulmasını sağlamışlardır. Türk Kardiyoloji Vakfı 2006 yılında kurucusu olan tıp profesörü Cem’i Demiroğlu’nun adına yer vererek tıp öncelikli Demiroğlu Bilim Üniversitesi’ni hayata geçirmiştir. Ekonomik kriz döneminin ortaya çıkan riski beraber paylaşarak kurulan üniversiteler örneği ise Konya’da 2009 yılında Konya Ticaret Odası’nın Vakfı aracılığı ile kurulan KTO Karatay Üniversitesi ile devam etmiştir.

Vakıf Üniversitelerinin ikinci kez çeşitlendiği bu dönemde yeni türlerde ortaya çıkmıştır. “Her ile bir Üniversite” stratejisine devlet kurumları da eşlik etmiş ve dikkat çekici yeni bir Vakıf Üniversitesi türünü ortaya çıkarmışlardır. Devletin köklü kurumlarından olan Vakıflar Genel Müdürlüğü’nün, geçmişte kurulmuş olan çok sayıda Vakfı bir araya getirerek 2010 yılında İstanbul’da kurduğu Bezm-i Alem Vakıf Üniversitesi ve Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, yeni türün önemli örneklerindedir. 1975 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından kurulan Türkiye Diyanet Vakfı ise, gene 2010 yılında İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi’nin faaliyete geçmesini sağlamıştır. Farklı alanlarda faaliyet gösteren ve Dernekler Kanununa bağlı köklü kurumların kurdukları Vakıflar ile hayata geçirdikleri Üniversitelerde bu dönemin ilgi çekici örneklerindedir. Kurulduğu 1925

tarihinden itibaren Dernek statüsüne sahip Türk Hava Kurumu’nun 2010 yılında kurduğu Türk Hava Kurumu Havacılık Vakfı ile 2011 yılında hayata geçirdiği Türk Hava Kurumu Üniversitesi bu türün en köklü örneklerindedir (Türk Hava Kurumu, 2023). Dönem özelindeki çeşitlenme sadece Vakıf Üniversiteleri ile sınırlı kalmamıştır. Vakıf yükseköğretim kurumları kapsamına, Vakıf Üniversitelerine ek olarak, Vakıflar tarafından kurulacak Meslek Yüksek Okulları (MYO) dahil edilmiştir. Bu bağlamda 2008 yılında İzmir Kavram MYO, 2010 yılında İstanbul Sağlık ve Sosyal Bilimler MYO ve 2012 yılında Ataşehir Adıgüzel MYO ile İstanbul Şişli MYO kurulmuştur (YÖK, 2021).

İki Kriz arası Toparlanma Dönemi: 23.07.2016 – 2020

Vakıf Üniversitelerinin ülke genelinde çeşitlenerek yayılması dönemi, Türkiye’nin 15 Temmuz 2016 tarihinde yaşadığı darbe girişimi ile beraber sona ermiştir. Girişim sadece kolluk kuvvetlerini kapsayan bir etkinlik olmamış, ülkemizin farklı alanlarını derinden etkileyen sonuçlara sahip bir krize dönüşmüştür. Krizin yüksek öğretim boyutunda yönetilmesi sürecinde öncelikli amaç, öğretim kurumu özelliğini kaybetmiş yapıların devre dışı bırakılması olmuştur. Bu amaç doğrultusunda, yüksek öğretim işlevlerinden sapmış olan 15 Vakıf Üniversitesi, 23 Temmuz 2016 tarihinde 29779 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan 667 numaralı KHK ile kapatılmıştır. Bu Üniversitelerin 14 adedi, 10 farklı şehirde bulunmakla beraber, bir önceki dönemde verilen iyi niyetli teşviklerden kötü amaçları için faydalanarak faaliyetlerine başlamışlardır. Yaşanan bu gelişmeler sonrasındaki 4 sene içerisinde toplam 14 yeni Vakıf Üniversitesi açılmış ve kriz sonrası denge sağlanmıştır (YÖK, 2021). Açılan yeni Üniversiteler arasında yeni bir tür olma potansiyeline sahip olduğu düşünülen tek örnek Türkiye Eğitim Sağlık ve Araştırma Vakfı tarafından 2018 yılında kurulan Ankara Medipol Üniversitesidir. 2009 yılından beri faaliyetlerine devam eden İstanbul Medipol Üniversitesi’nin 9 yıl ardından açılan üniversite, bir tıp kuruluşu ile bağlantılı ikinci Vakıf Üniversitesi örneği olmuştur.

Dönemin tespit edilen farklılığı ise belirli bir iş insanının girişimci Vakıf Üniversitesi teşebbüsü eksikliğidir. Bu eksiklik haricinde eğitim kökenli Vakıf Üniversitesi geleneği, 2020 yılında kurulan Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi ile devam etmiştir. Üniversitenin kurucu Vakfı olan Avrupa Eğitim Vakfı’nın eğitim portföyünde İstanbul Final Dershaneleri ve Avrupa Koleji başta olmak üzere çok sayıda eğitim kurumu vardır. Ses Sağlık Eğitim ve Spor Vakfı’nın 2018 yılında kurduğu İzmir Tınaztepe Üniversitesi tıp öncelikli Vakıf Üniversiteleri geleneğini devam ettiren örneklerden birisidir. Ekonomik riski ortaklaşa üstlenen ve işletmelere istihdam amacını benimseyen Vakıf Üniversitesi örneği ise 2017 yılında Ankara’nın sanayi merkezi olan OSTİM bölgesinin kurduğu Vakıf aracılığı ile hayata geçirilen Ostim Teknik Üniversitesi olmuştur. Öncül örnekleri bir önceki çeşitlenme döneminde tespit edilen Derneklerin Vakıf Üniversitelerinin, bu dönem özelinde örneği, 2019 yılında kurulan İstanbul Galata

Üniversitesi olmuştur. Üniversitenin geçmişinde 2004 yılında faaliyetlerine başlayan Türkiye İş Kadınları Derneği ve Derneğin kurduğu Bulut Eğitim Vakfı bulunmaktadır (Erdoğan, 2020).

Yaşanan darbe girişiminin yüksek öğretim boyutuna yansıyan sonuçları, izlenen stratejiler sayesinde kısa zamanda çözüme kavuşturulmuş ve Vakıf Üniversiteleri özelinde başarılı radikal adımları içeren bir toparlanma dönemi yaşanmıştır. Fakat ilk krizi atlatan Türkiye'yi yeni bir kriz beklemektedir. Bu sefer yaşanacak krizin etkileri küresel boyutta olmuştur ve insanlığın geleceğini kurtarmak adına alınan önlemler gündelik hayatı tamamen değiştirmiştir. Krizin kaynağı Covid-19 salgınıdır ve kriz ile mücadele süreci 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan pandemi ilanının hemen akabinde başlamıştır. Hastalığın 5 Mayıs 2023 tarihinde, artık küresel acil bir durum olmadığı ilanına kadar, ülkemizde alınan önlemler her alanda güncellenerek uygulanmaya devam edilmiştir. Tüm yönleri ve artçı etkileri ile hayatı derinden etkilemiş salgına karşı Türkiye'de yüksek öğretim için uygulanan ilk önlem 16 Mart 2020 tarihinde eğitim ve öğretim faaliyetlerine üç hafta ara verilmesi kararı olmuştur. YÖK tarafından 26 Mart 2020 tarihli yapılan açıklama ayrı bir dönüm noktası olmuş ve yükseköğretimde 2020 Bahar döneminde yüz yüze eğitim durdurulmuştur (YÖK, 2020). 2020 yılında hazırlıkları pandemi öncesine dayanan Ankara Bilim Üniversitesi'nin 17 Nisan 2020 tarihinde 31102 sayılı Resmi Gazete ile kuruluşu tamamlanmıştır. Böylece faaliyet gösterdikleri şehirler ve açıldıkları dönemler ekseninde Tablo 1'de sınıflandırılmış Türkiye'de faaliyet gösteren Vakıf Üniversitesi sayısı 73 olmuştur (YÖK, 2021).

Vakıf Üniversitelerinin Geleceği: 2021 Sonrası

Üniversitelerin geleceğine yönelik araştırmalarda, bireylerin eğitim ihtiyaçları haricinde toplumsal değişimde etkisi olacak Üniversite modeli üzerinde durulmaktadır. Kurgulanan yeni modelde, Üniversitelerin belirli alanlara yoğunlaşması tavsiye edilmiştir. Yeni modelin başarılı uygulanması için katı pozitivist yaklaşımdan uzak bir bilimsel düşünce tasarımı gereklidir. Çünkü bilginin kendisi yeterli değildir. Öğrenilen bilgi, gelecekteki olasılıkları belirleme ve önceden analiz etmede kullanıldığı zaman değerlidir. Ancak farklı disiplinlerin etkileşimi ile şekillenecek bir eğitim programında, bireyler çevrelerine bütüncül bakabilecek ve bilgiyi gelecek için kullanabileceklerdir (Erdem, 2016, s. 42-43). Bu model içerisinde yetişen bireyler sadece mesleki bilgilere sahip olmayacak, aldıkları eğitim kapsamında kazandıkları farklı işlevleri, toplumun dönüştürülmesinde kullanabileceklerdir. Bütüncül, tamamlayıcı ve esnek olan bu yeni modeldeki Üniversitelerin hedefleri sürdürülebilirlik ve derin öğrenmeye uygunluk olmalıdır. Çekya'da faaliyet gösteren Palacky Üniversitesi'nin Dönüştürücü Liderlik eğitimi yeni modelin ilham aldığı öncülü olmuştur. Modelde, gerçekçi problemlerin belirlenmesi ilk adımdır. Meslekler arası katı kurallar yerine bilgi üretilmesini tetikleyen geçişkenlik en önemli hedeftir. Böylece öğrenciler birden

çok disiplinden faydalanarak kuramsal, pratik ve yöntemsel çözüm önerileri geliştirecektir (McGregor & Volckmann, 2013). Modelin aslında ülkemize yabancı olmadığına ve benzerinin uygulanabildiğine Sabancı Üniversitesi'nin *Program Seçme Özgürlüğü* örnek gösterilebilir. Öğrencilerin bölüm yerine fakülte tercih etmesini sağlayan model (Sabancı Üniversitesi, 2019), ülkemizde faaliyet gösteren Üniversitelerde yaygınlaşabilir ve geliştirilecek ortak stratejiler sonucunda Türkiye'ye özgü yeni eğitim modelleri tasarlanabilir.

Pandemi döneminde yaşanıldığı üzere, yükseköğretimde Üniversitelerin bulunduğu yerlerden bağımsız olarak öğrencinin bulunduğu her yerden öğrenme gerçekleştirilmiştir. Hastalığın etkisinin azalması ve hayatın normale dönmesine rağmen, bundan sonraki dönemde, bazı dersler için uzaktan öğretimin devam etmesinin kalıcı hale gelmesi mümkün görünmektedir. Bu durum, kaynak sorunu yaşayan Vakıf Üniversiteleri için de bir avantaj sağlayabilir. Ayrıca, değişim programlarında olduğu üzere, Türkiye genelinde farklı illerde eğitim alan öğrencilerin diğer Üniversitelerden ders almaları da mümkün hale gelebilir. Vakıf Üniversitelerinin doygunluk seviyesine ulaşmaları durumunda, mevcut Üniversitelerin belirli alanlara odaklanmaları ve bazı eğitim alanlarını da terk etmelerinin söz konusu olması muhtemel olacaktır. Türkiye'de faaliyetlerine başlayan son Vakıf Üniversitesi, 11 Mart 2022 tarihinde açılan Mudanya Üniversitesi olmuştur. 74. Vakıf Üniversitemizin ilçe merkezli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Ek-D). Gelecekte doygunluğa ulaşmış büyükşehirlerin ilçelerinde veya yüksek yaşam standartlarına sahip ilçelerde Üniversitelerin açılma olasılığı gelişebilir.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye'de faaliyet gösteren Vakıf Üniversitelerine yönelik çalışmalar sınırlıdır. Mevcut çalışmalarda genel eğilimin iki yönde geliştiği değerlendirilmiştir. İlk eğilim özelinde, öğrenci deneyimleri (Kalpaklıoğlu & Türemez, 2010; Tayyar & Dilşeker, 2012), Üniversitelerin mali yapıları (Söyler & Karataş, 2011), Üniversitelerin açılacağı şehirler ve önerilen bölümler (Teker & Özer, 2012) gibi belirli konulara odaklanılmış ve yapılan analizler seçilen konunun kapsamı ile sınırlı kalmıştır. İkinci eğilim ilkinde göre daha yakın tarihli çalışmaları (Cevher, 2015; Çelik, 2015; Gürbüz & Akaya, 2014) içermektedir. Üniversitelerin genel yapılarını incelemek ve mevcut faaliyetleri üzerinden çıkarımlar yapmak eğilimin dikkat çeken özellikleridir. Bu çalışmalar arasından Çelik'in (2015) çalışmasında ileri sürülen Vakıf Üniversiteleri arasında büyük kalite farklılıklarının olduğu vurgusu üzerinde durulması ve detaylandırılması gereken bir tespittir.

Diğer taraftan, Ülkemizde yapılan araştırmalarda örgütsel ekoloji kuramının kullanımı yaygınlaşma aşamasındadır. 2010 sonrasında günümüze kadar yapılan çalışmalarda



iki eğilim tespit edilmiştir. Bu eğilimlerden ilki örgütsel ekoloji kuramının, örgütsel analiz çalışmalarının başka alanlarına katkısını veya belirli bir kavram çerçevesinde incelemektir. Bu bağlamda örgütsel ekoloji kuramının stratejik yönetim ile ilişkisinin incelenmesi dikkat çekicidir. Bazı çalışmalarda, örgütlerin uygulayacakları stratejiler ile koşullara uyum yerine popülasyon içinde farklı olabileceği fikri öne sürülmüştür (Erdil, Kalkan & Alparşlan, 2010, s. 29-30). Çubukçu'nun (2018) çalışması kuramın temel varsayımlarını, örgütsel çevre, yaş ve büyüklük gibi temel yapısal özellikler ekseninde tartışmış ve bu unsurların etkisini analiz etmiştir. Kılıç'ın yakın zamanlı çalışması (2020) ise örgütsel ekoloji kuramını girişimcilik kavramı ile beraber kullanmış ve kuluçka merkezleri ile mentor ilişkilerinin etkilerine değinmiştir. Kuramın kullanımında ortaya çıkan ikinci eğilim, belirlenen bir sektörün analizine odaklanmadır. Bu bağlamda Turhan ve Arı (2021) tarım, ormancılık ve balıkçılık sektörlerini örgütsel ekoloji çerçevesinde 10 yıllık bir zaman aralığı için analiz etmişlerdir. Diğer güncel bir çalışmada, örgütsel ekoloji kuramından nitel araştırma tercihi ile faydalanılmıştır. Keskin ve Kırır'ın çalışmasında (2020) kamu ve özel radyo kanalları kuram çerçevesinde vaka analizi kullanılarak incelenmiştir. Mevcut çalışmalar arasında, örgütsel ekoloji kapsamında Vakıf Üniversiteleri ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada öncelikle örgütsel ekoloji kuramından faydalanarak Vakıf Üniversitelerinin yaygınlaşması ve çeşitlenmesine yönelik cevaplar aramıştır. Elde edilen bulgular farklı niteliklere sahip kurucu Vakıfların dönemlerin şartlarına göre Üniversitelerini kurduklarını göstermiştir. Vakıf Üniversitelerinin kuruluş yılları, kurucu Vakıflarının öne çıkan nitelikleri ve dönemsel şartlar incelenerek, belirli dönemler kapsamındaki benzer ve farklı özelliklere odaklanılmıştır. Damgalama özelliklerine dikkat edilmiş ve süregelen anlayışlar incelenmiştir. İlk kurulan Vakıf Üniversitesinden günümüze kadar geçen 39 yılda, eğitim kökenli Vakıflar tarafından kurulan hiçbir Vakıf Üniversitesi

kapanmamış, aksine benzer nitelikte kurucu Vakıflara sahip Üniversiteler ekonomik kriz dönemi (2001-2005) hariç, diğer tüm dönemlerde kurulmaya devam etmiştir. Dönemsel farklar kendi türlerini ortaya çıkarmış, farklı dönemlerde egemen olan kurucu Vakıf türleri azalmış veya çoğalmıştır. Fakat damgalama özellikleri hem kendilerinin hayatta kalmasını sağlamış hem de uygun şartları taşıyan dönemlerde benzer nitelikte Vakıfların Üniversite kurmaya yönelmesini etkilemiştir. Bu durum Vakıf Üniversitelerinin oluşturduğu popülasyonun yoğunluğuna yönelik çıkarımlar yapmayı sağlamıştır. Çalışma kapsamında Vakıf Üniversiteleri için damga etkisi oluşturan kurucu Vakıfların 6 farklı niteliğe sahip olduğu değerlendirilmiştir (■ Tablo 2).

Çalışma ile belirlenen dönemler itibarıyla, kurucu Vakıfların niteliklerine göre açılan Vakıf Üniversitelerinin sayısı ■ Tablo 3'te yer almaktadır. Kurucu Vakıfların nitelikleri arasından, belirli niteliklere sahip kurucu Vakıflar farklı dönemlerde trend olmuşlar, bazı kurucu nitelikler günümüze kadar süregelmiş, bazıları ise dönemsel özellikleri ile dikkat çekmiştir (■ Şekil 3). Bu noktada kurulan Vakıf Üniversitelerinde genel eğilimin kurucuların sahip oldukları nitelikler etrafında geliştiği ve sonrasında niteliklerin sürdürülmesi eğiliminin devam ettiği söylenebilir. Çünkü kurucuların sahip oldukları eğitimlere ve niteliklere göre örgütlerinin rotalarını çizmesi temsil sorunlarını azaltır ve bilgi paylaşımını geliştirir. Profesyonel deneyimler ile yapılan planlar birbiri ile daha tutarlı ilerler. Yürütülen faaliyetler, örgütün kurucularından kaynaklı nitelikler temelinde ilerlediğinden dolayı, standart aile şirketlerine göre daha fazla değer yaratılır. Bu sayede örgütün kurumsallaşma süreci, kurucu yapının karakteristiği ile gelişir (Li & Srinivasan, 2010). Kurucuların yönetimde temsilinin sürekliliği, örgütün çalışanları ve çevresi tarafından yapılan faaliyetlerin daha iyi anlaşılmasını sağlar ve oluşan kurumsal kimlik de profesyonel nitelikler, yüksek sadakat ve güçlü örgüt içi ilişkiler ile desteklenir (Liu & Polkinghorne, 2023).

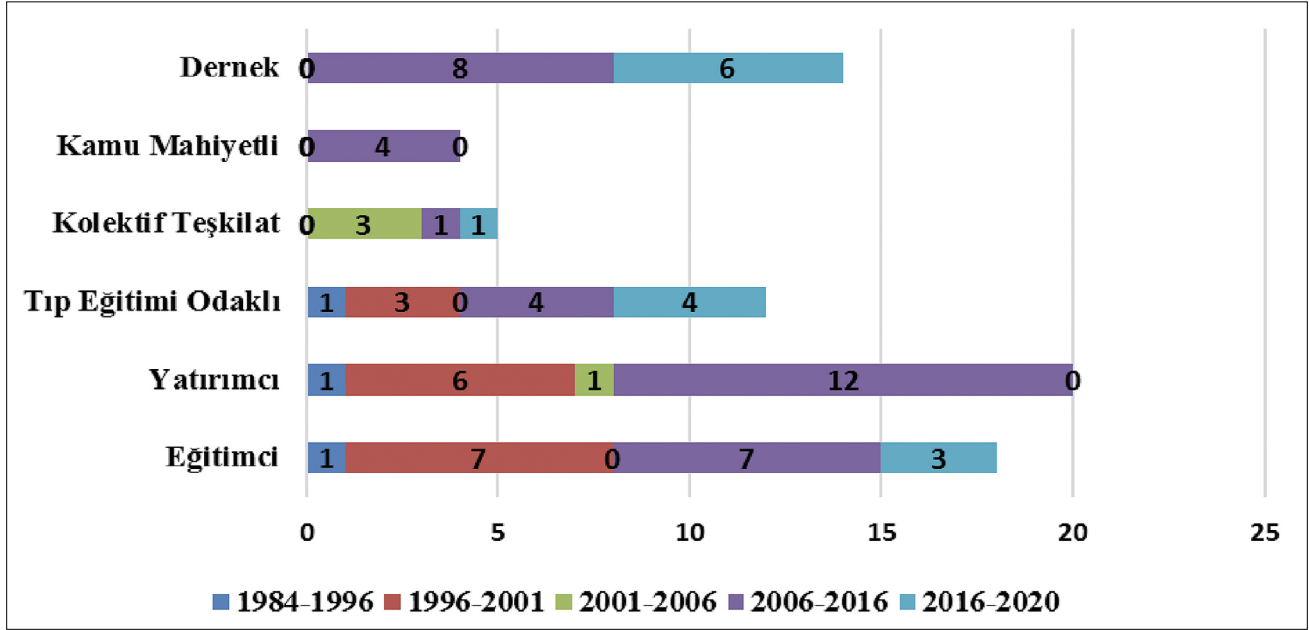
Tablo 2.

Damga Etkisi Oluşturan Kurucu Vakıfların Nitelikleri.

Eğitimci	Üniversite kurulmasından önce geçmişinde eğitim ile ilgili hizmetleri (Dershane, Özel Okul) olan kişilerin kurduğu / yer aldığı Vakıflar
Yatırımcı	Bir iş insanının veya holding gibi kurumların Üniversite kurma amaçlı hayata geçirdiği Vakıflar
Tıp Eğitimi Odaklı	Üniversite kurulmasından önce geçmişinde sağlık ile ilgili hizmetleri olan kişilerin kurduğu / yer aldığı Vakıflar (Bir Üniversitenin tıp bölümünün olması bu sınıfta değerlendirmek için yeterli koşul değildir)
Kolektif Teşkilat	Ticaret, sanayi veya farklı meslek kollarında faaliyet gösteren örgütlerin bir araya gelerek meydana getirdiği Oda veya Borsa gibi kurumların Üniversite kurma amaçlı hayata geçirdiği Vakıflar
Kamu Mahiyetli	Devlete ait kurum veya kuruluşların Üniversite kurma amaçlı hayata geçirdiği Vakıflar
Dernek	Bireysel veya toplumsal seviyede farklı faaliyetlerin sürdürülmesini sağlamak veya belirli bir alanı / yeri temsil etmek amacı ile kurulan Dernek yapılarının Üniversite kurma amaçlı hayata geçirdiği Vakıflar

■ Sekil 3.

Farklı Nitelikteki Vakıf Üniversitelerinin Dönemsel Gelişimleri.

**Tablo 3.**

Dönemlere göre Kurucu Vakıfların Nitelikleri.

Türler	1984-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2016	2016-2020	Toplam
Eğitimsi	1	7	0	7	3	18
Yatırımcı	1	6	1	12	0	22
Tıp Eğitimi Odaklı	1	3	0	4	4	13
Kolektif Teşkilat	0	0	3	1	1	5
Kamu Mahiyetli	0	0	0	4	0	4
Dernek	0	0	0	8	6	15
Toplam	3	16	4	36	14	73

Örgütlerin sahip oldukları damgalamaların değişimlere karşı dirençli olduğu ve sürdürülmeye çalışıldığı yazında sıklıkla geçmektedir. Özellikle yaşlı örgütlerin damgalanmış özelliklerini temel prensipleri olarak nitelendirdiği ve kültürlerinin bir parçası olarak gördüğü belirtilmiş ve Çin’de uzun süredir hayatlarına devam eden örgütlerin Komünist ilkelere bağlı yapısal özelliklerini devam ettirdiği örneği verilmiştir (Marquis & Qian, 2014). Fakat ülkeleri temelden etkileme gücüne sahip gelişmelerin damgalamaların değişimine yönelik süreçleri başlattığına yönelik çalışmalarda mevcuttur. Bu bağlamda Kriauciunas ve Kale’nin (2006) Doğu Avrupa’da sosyalist ekonomik modelden piyasa ekonomisine geçişin etkilerini inceleyen çalışması örnek gösterilebilir. Elde edilen bulgulara göre yeni

kaynaklara ve bilgiye ihtiyaç duyan örgütler, sosyalist ilkelere bağlı damgalamalarını serbest piyasa için değiştirebilmişlerdir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, kurucu Vakıflar, damgalama özelliklerini koruma eğilimindedir. Farklı dönemlerde benzer niteliklere sahip damgalama özelliklerinin tekrarlanması yaygınlaşmıştır. Bu Üniversitelere kısmen başarı garantisi ve riskin azaltılması şansı tanırken kaynakları heterojen özellikler geliştirmek için yönlendirme şansı tanımıştır. Ayrıca tamamen terk edilmiş veya radikal değişimlere uğramış damgalama özelliklerine yönelik yeterli bilgiye ulaşılabilir.



Damgalama özelliğine yönelik bir örnek 1997 yılında, Türkiye’de özel liselerin kurulmasında önemli rol oynayan Doğu Gözaçan tarafından kurulan Doğu Üniversitesi’nin kurucu Vakfı Doğu Eğitim Vakfı’nın 2012 yılında yönetiminin değişmesi sürecinde yaşanmıştır. Eğitimci nitelikli kurucu Vakfın Doğu Gözaçan sonrasındaki yeni sahibi benzer şekilde Doğa Koleji ve Doğa Okulları’nın sahibi olan Doğa Grup olmuştur. Bu durum çalışmada eğitimci olarak nitelendirilen kurucu Vakıfların devredilmesi durumunda bile eğitimci anlayışın devamlılığına yönelik damgalama özelliğini vurgulamıştır. Bunlar gibi sayısı arttırılacak örnekler ile beraber çalışmanın bütünü değerlendirildiği zaman Vakıf Üniversitelerinin, devletin düzenine kastetmiş olanlar haricinde, kurucu Vakıf niteliklerini bir damgalama özelliği olarak gördüğü çıkarımı yapılmıştır.

Damgalama etkisinin, diğer Üniversitelere etkisine örnek olarak 1992 yılında kurulan ve öncül Vakıf Üniversitelerinden birisi olan Koç Üniversitesi ile 2007 yılında kurulan Özyeğin Üniversitesi arasındaki benzerlik gösterilebilir. Bu çalışmada ‘yatırımcı Vakıf’ olarak nitelendirilen Koç Üniversitesi’nin kurucu Vakfı olan Vehbi Koç Vakfı Türkiye’nin en büyük istihdam sağlayıcılarından olan Koç Holding’in bünyesindedir ve günümüzde Vakfın faaliyetleri devam etmektedir. Çağa ayak uydurmak için gereken değişimleri gerçekleştiren Üniversitenin, müteveli heyetinde profesyonellerin yanında Koç Ailesi’nin temsili ve yatırımları, damgalama özelliği olarak devam etmiştir. Özyeğin Üniversitesi de benzer biçimde yatırımcı nitelikte bir kurucu Vakfa sahiptir ve müteveli heyetinde profesyoneller ile beraber Vakfın kurucusu aile bireyleri yer almaktadır. Bu bağlamda Koç Üniversitesi’nin örgütsel yaşamı kendi damgalama özelliğini oluşturmuş, süregelen başarısı farklı dönemlerde kurulan yatırımcı nitelikli kurucu Vakıf damgasının farklı Vakıf Üniversitelerinde sürdürülmesi yönünde etki yaratmıştır. Koç Üniversitesi ve Özyeğin Üniversitesi aynı şehirde faaliyet göstermek ve benzer damgalama özelliklerine sahip olmak haricinde birbirlerinden çok sayıda heterojen özelliğe sahiptir ve bu durumda kendilerine has damgalama özellikleri olduğu açıkça söylenebilir.

Diğer taraftan çevresel faktörler Vakıf Üniversitesi kuran Vakıfların niteliklerini belirlemiş ve Vakıf Üniversitelerinin çeşitlenmelerine neden olmuştur. 1984-1994 dönemi eğitimci, yatırımcı ve tıp eğitimi odaklı Vakıfları ortaya çıkarmıştır. Öncül Üniversitelerin ardından 1996-2000 yılları arasında ilk çeşitlenme yaşanmış ve öncülleri takip eden Üniversite sayısı artmıştır. Global krizin yansımalarının etkisinde geçen 2001-2005 dönemi kendi şartlarını oluşturmuştur. Büyük yatırımların oldukça riskli olduğu bu zaman aralığında ticaret ve sanayi kuruluşlarının oluşturduğu Odalar ve Borsaların kolektif teşkilatlanmış yapıları yeni kurucu Vakıf türünü ortaya çıkarmıştır. 2006 yılında başlayan ve 15 Temmuz 2016 Darbe Girişimi ile sonlanan dönemde ise Vakıf Üniversitelerine tanınan

fırsat sonucunda daha önceki kurucu Vakıf niteliklerinin yanına devlet kurumlarının ve Derneklerin kurduğu Vakıf Üniversiteleri ortaya çıkmıştır. Çalışmada tespit edilen damgalama özelliklerinin çoğu, dış coğrafyalardan entegre edilmemiş, ülkenin kendine özgü şartları ile ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, yatırımcı ve Dernek nitelikli Vakıfların kurduğu Üniversite örneklerine Dünya genelinde rastlanmaktadır. Ancak bu niteliğe sahip Üniversitelerin doğmasında, küresel ilerlemelerin oluşturduğu değişimlere karşı ulusal uyum süreçlerinin olduğu söylenebilir. Olağanüstü şartlar gelişmediği sürece Ülkemizde güncel damgalama özelliklerinin devam edeceği ve çeşitlenme ihtimalinin az olduğu beklenmektedir.

Dönemlerin ortaya çıkardığı türlerin meşruiyet kazandıktan sonra hayatta kalması, daha sonraki dönemlerde benzer örgütlerin popülasyona katılmasının yolunu açmıştır. Açılan Üniversite sayısının azalması veya durması durumları popülasyonun maksimum yoğunluğuna ulaştığı yorumlarının yapılmasını sağlayabilir. 2020 yılı sonrasında açılan yeni Vakıf Üniversitesi sayısının 1 olmasında Ülkemizin acil önceliklerinin olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Maksimum yoğunluk yorumunun yapıldığı son dönemde Covid-19 pandemisi, Rusya – Ukrayna Savaşı ve ülkemizi derinden yaralayan depremler öncelikle çözümlerin üretildiği sorunlardır ve bu olayların süregelen etkileri unutulmamalıdır. Yaşanan örgüt ölümlerinin ise popülasyon yoğunluğundan olmadığı açıktır. Devletler gibi otoriteler, yoğunluktan bağımsız popülasyonlardaki örgüt sayılarını artırma veya azaltma gücüne sahiptirler. Ülkemizin 40 yıla yaklaşan Vakıf Üniversiteleri serüveninde belirleyici aktörler liberal ekseni devlet politikaları ile 1981 yılında kurulmasından itibaren YÖK olmuştur. İzlenen stratejiler popülasyonu, İstanbul (n=44; %59,5) başta olmak üzere metropollerde konumlanan, farklı disiplinlerde eğitim imkanı tanıyan ve farklı damgalama özelliklerini ortaya çıkaran heterojen bir mekana dönüştürmüştür. İlk günden itibaren popülasyondaki çeşitlenmenin merkezi olan İstanbul ile Ankara’nın 2020 yılı sonrasında taşıma kapasitesine erişmesi olasıdır.

2017 yılında YÖK’ün aldığı karar, taşıma kapasitesinin doygunluğa ulaşmak üzere olduğunu gösteren öngörüler içermiştir. Karar kapsamında Türkiye’de yeni açılacak Vakıf Üniversitelerinin konumları A, B ve C grupları olarak nitelendirilmiştir. İstanbul A grubu, İstanbul harici büyükşehirler B grubu ve büyükşehirler dışındaki il ve ilçeler C grubu olarak tanımlanmıştır. Kurucu Vakıfların malvarlıkları gruplara göre sınıflandırılmış ve A grubundan en yüksek meblağlar talep edilmiştir. B grubu İstanbul’u takip etmiştir. C grubundan talep edilen Vakıf mal varlığı miktarları, yeni Üniversitelerin büyükşehir dışı illerde ve ilçelerde açılmasını teşvik edecek niteliktedir (YÖK, 2017). Popülasyona yeni girişleri yönlendiren ve belirli konumlar için yapay doygunluk yaratma kapasitesine rağmen, 2017’de alınan kararı takip eden 2 yılda, açılan 7 Vakıf Üniversitesinden 3 adedi İstanbul merkezli olmuştur.

İstanbul'u 2 yeni Üniversite ile Ankara izlerken, diğer 2 Üniversite İzmir ve Kocaeli'nde açılmıştır (YÖK, 2021). 2020 yılı ise durağanlığın başladığı yıl olmuştur. Durağanlık döneminin tek istisnası olan Mudanya Üniversitesi'nin ilçe merkezli olmasında YÖK'ün 2017 tarihli kararının etkisinin olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Fakat yakın zamanlı gelişen durağanlık dönemi üzerinden popülasyonun ülke genelinde doygunluğa ulaştığının iddia edilmesi ön yargılı bir yaklaşım olur. Güncel yüksek eğitim stratejisinin mevcut Üniversitelerde kapanmanın önüne geçilmesi yönünde olduğu düşünülebilir. Stratejiye aykırı bir örnek olarak gösterilebilecek İstanbul Şehir Üniversitesi'nin 2020 yılında kapanması bir örgüt ölümü değildir. Mali ve idari konularda yapılan yönetsel hatalar sonucunda, Üniversitenin faaliyet izni YÖK tarafından kaldırılmış ve süreç gereğince kamulaştırma işlemi uygulanmıştır (Kasap, 2023). İlaveten doğumları teşvik eden politikalar yerine ölümleri engelleyerek popülasyonu korumak, kriz dönemleri için mantıklı bir stratejidir. Ülkemizin güzide ilçelerinden olan Alanya'da 2011 yılında kurulan Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi'nin 2022 yılında Golden Gateway Şirketler Grubu ile kurduğu ortaklık, strateji kapsamında gelişen öncül ve başka Üniversiteler tarafından tekrarlanabilecek bir taktik örneği olarak görülebilir. Yoluna Alanya Üniversitesi adı ile devam edecek ortaklık, gelecek planlarını sürdürülebilir gelişmeler ekseninde yapmaktadır. Öncelik verilen hedefler eğitimde çeşitlilik, kampüs alanlarını iyileştirmek, Alanya'ya katkı sağlamak ve öğrencileri hayata daha iyi hazırlamaktır (Alanya Üniversitesi, 2022). Ayrıca, kurulan Vakıf Üniversitelerinde yer alan akademisyenlerin transferleri, yürütülen ortak projeler veya kongreler gibi faaliyetlerin ağ ilişkilerini pozitif yönde geliştirdiği ve örgüt ölümlerinin önüne geçen faktörler arasında olduğu söylenebilir (Coşar, 2021, s. 93).

Popülasyonun geleceği için diğer aktörlerin kararları da belirleyici olacaktır. Devlet harici aktörlerin kriz dönemlerinde Vakıf Üniversitesi açma kararlarının da başta finansal olmak üzere çeşitli riskler sebebi ile bir süre ertelenmesi doğaldır. Yakın gelecekte devletin teşvik edici stratejileri tercih etmesi veya YÖK'ün bu yönde gelişecek bir kararı ile karşılaşılması zordur. Bu durum Vakıf Üniversiteleri sayısının hızla çeşitleneceği bir dönemden uzak olduğu anlamına gelmektedir. Fakat güncel risklerin azalması durumunda kısıtlı sayıda yeni aktörün popülasyonu zenginleştirmesi olasıdır. Bu noktada geçmişten damgalama özellikleri ile süregelen kurucu Vakıf niteliklerinin geleceğe taşınması beklenebilir. Ayrıca yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen her alanda ilerlemeler devam etmekte ve yeni talepleri de beraberinde getirmektedir. Tüm paydaşların katılacağı yeni planlamalar ile teknik Üniversite sayısının Vakıf Üniversiteleri ile artırılması, sadece belirli bölümleri olacak Vakıf Üniversitelerinin açılması, hiç Üniversite bulunmayan yerleşim yerlerine Vakıf Üniversitelerinin açılması düzenlenebilir. Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi örneğinde olduğu gibi belirli sektörler için Üniversite

modellerinin tartışılması ise Ülkemizin geleceği açısından önemlidir. Geleceğe yönelik gelişmelerin incelenmesinde Ülkemizin bölgesel şartları kadar küresel seviyede yüksek öğretim tartışmalarının takibi önem içermektedir.

Orta ve uzun vadede, giderilen sorunlar ve azaltılan riskler, devletin tekrar teşvik edici stratejileri tercih etmesini ve harici aktörlerin de Vakıf Üniversitesi açma kararını gözden geçirmesini sağlayabilir. Böyle bir durumda, önceliğin Vakıf Üniversitesi olmayan yerleşim birimlerine verileceği ve yılda ortalama 1 veya 2 Üniversitenin açılacağı beklenebilir. Çünkü özellikle büyük şehirlerin ev sahipliği yaptığı toplam Üniversite sayıları sebebi ile 2006-2016 yılları arası gibi radikal çeşitlenmeye sahip bir dönemin tekrar edilmesi oldukça zordur. Popülasyona katılmak isteyen kurucuların kimler olacağı ayrıca önemli bir husustur. Eğitimci kökenli Vakıflar için doyum noktasına erişildiği iddiası önerilebilir. Dershane veya farklı seviyelerde eğitim veren Kolejlerin dönüşümü meşakkatli bir süreçtir. Özel alanlarda veya yabancı dilde online (çevrimiçi) eğitim veren kurumların uzmanlaşma hedefi ile kuracakları Üniversiteler bu türe yeni bir soluk getirebilir. Böyle bir örgütlenmede kısıtlı tesis ve yurt geneline online eğitim modeli gündeme gelip yeni bir damgalama özelliği gelişebilir. Yüksek seviye istihdam ve tesis gerektiren tıp eğitimi odaklı yapıların İstanbul ve Ankara hariç diğer büyük şehirlerde başarı sağlaması mümkündür. Fakat yakın zamanda bu nitelikte bir Üniversitenin açılması beklenmemektedir.

Durağanlık döneminde yeni örnekleri ile karşılaşma ihtimalinin düşük olduğu damgalama özelliklerinden bir diğeri de yatırımcı yapılardır. Bu yönde gelişmeler ancak devlet teşviği ile yaşanabilir. Diğer ülkelerde bulunduğu üzere, yabancı ülke menşeli Üniversitelerin ülkemizde de eğitim vermesi söz konusu olabilir; böylece yeni bir damgalama özelliği ortaya çıkacaktır. Diğer taraftan, kriz zamanlarının yarattığı kolektif teşkilatlanmalara yakın gelecekte rastlanabilir. Günümüzde İstanbul, Ankara ve İzmir bu damgalama özelliğinin gözlemlendiği illerdir. Yakın gelecekte Bursa ve Antalya gibi büyük şehirler ile Karadeniz ve Doğu Anadolu gibi bölgelerde başta Odalar ve Borsaların örgütlenmeleri sonucu popülasyonda doğumlar gerçekleşebilir. Kamusal mahiyetli damgalama özelliğinin yakın gelecekte yeni örneklerle sürdürülmesi için devletin karar alması gereklidir ve kriz dönemlerinde bu öncelik olarak değerlendirilmemektedir. Dernek özellikli yeni Vakıf Üniversiteleri ise tüm damgalama özellikleri açısından en esnek yapıya sahip olanlardır. Bu damgalama özelliği farklı coğrafyalarda ortaya çıkabilir, ve bu Üniversiteler uzmanlaşma veya kapsamlı eğitim hedefi geliştirebilir. Dünyada gelişen inovatif talepler en hızlı şekilde Dernek yapılarında karşılık bulabilir. Bu sebeplerden ötürü gelecek yıllarda, Vakıf Üniversiteleri popülasyonunda İstanbul'da dahil olmak üzere yeni doğumların Dernek damgalama özelliğine sahip Üniversiteler tarafından gerçekleşmesi öngörülmektedir.



Bu çalışmanın özgün tarafı, Türkiye’de yükseköğretim eğitimi veren Vakıf Üniversitelerinin örgütsel ekoloji kuramının varsayımları çerçevesinde değerlendirilmesi ve Vakıf Üniversitelerinin çeşitliliği ile damgalama etkisi hakkında önemli çıkarımların yapılmasıdır. Bunun yanı sıra, Vakıf Üniversiteleri ile ilgili betimsel analizler, çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Betimsel yöntemle yapılan analizler ile Ülkemizdeki Vakıf Üniversitelerinin belirli özelliklerine odaklanmış ve popülasyon için genel bir çerçeve çizilmesi amaçlanmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda öncelikle nitel analizlerin nicel verilerle bir arada incelenmesi mümkündür. Bu sayede popülasyon daha detaylı değerlendirilebilecektir. Ayrıca her Vakıf Üniversitesinin öğrenci sayısı, yerleşkeleri, sundukları sosyal hizmetler veya bölüm sayısı gibi özelliklerinin dahil edildiği incelemeler genel çerçeveyi zenginleştirecektir. Eğitim verilen disiplinlerin incelenmesi de diğer önemli bir husustur. Uluslararası koşulların ortaya çıkardığı dijitalleşme gibi faktörlerin Dekanlık, Bölüm veya ders temelli yansımaları da ayrıca incelenebilir. Böylece Vakıf Üniversitelerinin damgalama özellikleri ile değişim taleplerini bir arada yürüttüklerine yönelik çıkarımlar yapılabilecektir. Bu yönde ilerleyecek araştırmalarda popülasyonun, yaklaşık 40 yıllık gelişen yaşamı göz önünde bulundurulduğunda, küresel ve yerel faktörlere karşı esnek ve dengeli sonuçlar sağlamanı ve küresel olarak nitelendirilmesi beklenmektedir.

Kaynaklar

- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981). *T.C. Resmi Gazete* (17506, 06. Kasım.1981).
- Alanya Üniversitesi (2022, 7 Aralık). Hem Alanya hem de üniversite adına faydalı bir işbirliği. Erişim adresi <https://www.alanyauniversity.edu.tr/tr/news.read/id/551> (21 Ekim 2023)
- Arslan, M. (2005). Cumhuriyet Dönemi üniversite reformları bağlamında üniversitemizde demokratiklik tartışmaları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(18), 23-49.
- Berghauser, H. & Hoelscher, M. (2020). Reinventing the third mission of higher education in Germany: Political frameworks and universities’ reactions. *Tertiary Education and Management*, 26, 57-76.
- Carroll G. R. & Hannan M. T. (2000). *The demography of corporations and industries*. Princeton University Press.
- Carroll, G. R. & Hannan, M. T. (1989). Density dependence in the evolution of populations of newspaper organizations. *American Sociological Review*, 54(4), 524-541.
- Carroll, G. R. (1981). Dynamics of organizational expansion in national systems of education. *American Sociological Review*, 46(5), 585-599.
- Cevher, E. (2015). Türkiye’deki vakıf üniversitelerinin eğitim faaliyetlerinin mevcut durumunun araştırılması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 25-050.
- Coşar, B. (2021). Örgütsel ekoloji kuramına güncel bir bakış: Kamu iktisadi teşekküllerinin küresel pazarlardaki rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 58(Ocak-Nisan), 85-106.
- Çelik, Z. (2015). *Türkiye’de vakıf üniversitelerinin mevcut durumu ve geleceği (Politika Notu No. 8)*. İlim Etüdler Derneği.
- Çubukçu, M. (2018). Örgüt yapısını etkileyen unsurların örgütsel ekoloji kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 84-91.
- Erdem, A. R. (2016). Üniversite anlayışındaki değişim: Birinci nesil üniversiteden dördüncü nesil üniversiteye. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, 16(16), 21-52.
- Erdil, O., Kalkan, A. & Alparslan, A. M. (2010). Örgütsel ekoloji kuramından stratejik yönetim anlayışına. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 17-31.
- Erdoğan, D. (2020, 9 Haziran). *Türkiye’nin lehine fırsatlar oluşacak*. Milliyet. <https://www.milliyet.com.tr/ekonomi/turkiyenin-lehine-firsatlar-olusacak-6230374>
- Ginzburg, L. R., Jensen, C. X. J. & Yule, J. V. (2007). Aiming the “unreasonable effectiveness of mathematics” at ecological theory. *Ecological Modelling*, 207, 356-62.
- Gül, S. S. & Gül, H. (2014). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi, güncel durumu ve eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 8(17), 51-66.
- Gürbüz, R. & Akkaya, Y. (2014). Türkiye’de vakıf üniversiteleri: Eğreti bir özellik. *Toplum ve Demokrasi*, 8(17-18), 67-80.
- Hanılçe, M. (2017). Medreselerde geceleyenlerin profilleri üzerine bir deneme: Tokat Medreseleri örneği (1830-1847). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 237-258.
- Hannan, M. T. & Freeman, J. (1987). The ecology of organizational founding: American Labour Unions, 1836-1985. *American Journal of Sociology*, 92(4), 910-943.
- Hannan, M. T. & Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 83, 929-984.
- Ismail, O. H. & Al Shanfari, A. M. (2014). Management of private higher education institutions in the Sultanate of Oman: A call for cooperation. *European Journal of Social Sciences*, 43(1), 39-45.

- Johnson, V. (2007). What is organizational imprinting? Cultural entrepreneurship in the founding of the Paris Opera. *American Journal of Sociology*, 113(1) 97-127.
- Kalpaklıoğlu, N. Ü. & Türemez, Y. (2010). Üniversite adaylarının vakıf üniversitesi tercihlerinde halkla ilişkiler çalışmalarının etkisi. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 17, 47-58.
- Kasap, S. (2023, 20 Ocak). YÖK'ten İstanbul Şehir Üniversitesine ilişkin açıklama. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yokten-istanbul-sehir-universitesine-iliskin-aciklama/2792773>
- Kavili Arap, S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 1-29.
- Kayra, C. (2012). *Cumhuriyet ekonomisinin öyküsü: 1980-2013 tüketim ekonomisi - küreselleşme*. Tarihçi Kitapevi.
- Keskin, U. & Kıcı, G. K. (2020). Örgütsel ekoloji kuramı açısından Türkiye'deki kamu radyoları ve özel radyoların analizi. *TRT Akademi*, 5(9), 8-26.
- Kılıç, F. (2020). Örgütsel ekoloji teorisi üzerinden girişimcilik ekosisteminin girişimciler üzerindeki etkisi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 8(1), 154-173.
- Kriauciunas, A. & Kale, P. (2006). The impact of socialist imprinting and search on resource change: A study of firms in Lithuania. *Strategic Management Journal*, 27(7), 659-679.
- Leblebici, D. N. (2005). Küresel değişim baskısına karşı Türk Bürokrasisindeki yapısal uyum çabalarının yapısal atalet kavramı açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 1-14.
- Li, F. & Srinivasan, S. (2011). Corporate governance when founders are directors. *Journal of Financial Economics*, 102(2), 454-469.
- Liu, Y. & Polkinghorne, M. (2023). The impact of founder characteristics on CEO succession in UK IPOs. *Business Management & Finance*, 2(1), 1008-1116.
- Loree, D. (2008). Density-dependent strategic actions: Outcomes of market commitment in the global integrated circuit industry. *Journal of Engineering and Technology Management*, 25, 23-57.
- Marquis, C. & Tilcsik, A. (2013). Imprinting: Toward a multilevel theory. *Academy of Management Annals*, 7(1), 195-245.
- Marquis, C., & Qian, C. (2014). Corporate social responsibility reporting in China: Symbol or substance? *Organization Science*, 25(1), 127-148.
- McGregor, S. L. T. & Volckmann, R. (2013). Transversity: Transdisciplinarity in higher education. G. P. Hampson & M. Rich-Tolsma (Eds.), *Leading transformative higher education* (1st ed., pp. 58-81). Palacky University Press.
- Michael, S. C. & Kim, S. M. (2005). The organizational ecology of retailing: A historical perspective. *Journal of Retailing*, 81(2), 113-123.
- Nielsen, F. & Hannan, M. T. (1977). The expansion of national educational systems: Tests of a population ecology model. *American Sociological Review*, 42(3), 479-490.
- Önder, Ç. & Üsdiken, B. (2016). Kurumsal mantıklar, örgüt altyapısı ve örgütsel alanlarda değişim: Türkiye'de işçi sendikalarının tarihsel gelişimi: 1947-1980. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 43(Ağustos), 573-605.
- Qureshi, F. H. & Khajawa, S. (2021). The growth of private higher education: An overview in the context of liberalization, privatization and marketisation. *European Journal of Education Studies*, 8(9), 171-186.
- Sabancı Üniversitesi (2019). Program seçme özgürlüğü. Erişim adresi <https://www.sabanciuniv.edu/tr/program-secmne-ozgurlugu> (12 Temmuz 2023).
- Salimath, M. S. & Jones, R. J. (2011). Population ecology theory: Implications for sustainability. *Management Decision*, 49(6), 874-910.
- Simsek, Z., Fox, B. C. & Heavy, C. (2015). "What's past is prologue" A framework, review, and future directions for organizational research on imprinting. *Journal of Management*, 41(1), 288-317.
- Söyler, İ. & Karataş, S. (2011). Türkiye'de özel yükseköğretim kurumlarının kuruluşu ve finansmanı. *Maliye Dergisi*, 160(Ocak - Haziran), 57-71.
- Stinchcombe, A. L. (1965). Social structure and organizations. In J. G. March (Ed.), *Handbook of Organizations* (pp. 142-193). Rand McNally & Company.
- Stuart, T. & Sorenson, O. (2003). The geography of opportunity: Spatial heterogeneity in founding rates and the performance of biotechnology firms. *Research Policy*, 32(2), 229-253.
- Swaminathan, A. (1996). Environmental conditions at founding and organizational mortality: A trial-by-fire model. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1350-1377.
- Tayyar, N. & Dilşeker, F. (2012). Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi ve imajın öğrenci memnuniyetine etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 184-204.
- Teker, S. & Özer, B. (2012). Yeni vakıf üniversiteleri kuruluş yeri seçimi ve akademik alan odaklanma önerileri. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 66-93.
- Temiz, D. & Gökmen, A. (2010). The comparative effects of 2000-2001 financial crises and 2008 global crisis on the Turkish Economy. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 2(2), 1-24.
- Turhan, M. S. & Arı, Y. (2021). Örgütsel ekoloji ve kooperatif örgütlenmeleri: Türkiye'de tarım, ormancılık ve balıkçılık sektörü üzerine bir analiz. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(3), 1436-1454.
- Türk Hava Kurumu [THK] (2023). Türk Hava Kurumu Ailesi. Erişim adresi <https://www.thk.org.tr/thk-ailesi> (14 Ocak 2023).
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). *T.C. Resmi Gazete* (17863 (mükerrer), 09.11.1982).
- Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği (2005). *T.C. Resmi Gazete* (26040, 31.12.2005).
- Van Witteloostuijn, A. (2000). Organizational ecology has a bright future. *Organization Studies*, 21(2), 5-15.
- Yalçıntaş, A. & Akkaya, B. (2019). Türkiye'de akademik enflasyon: "Her ile bir üniversite politikası" sonrasında Türk Yükseköğrenim Sistemi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 74(3), 789-810.
- Young, R. C. (1988). Is population ecology a useful paradigm for the study of organizations? *American Journal of Sociology*, 94(1), 1-24.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2017, 15 Şubat). Vakıf Öğretim Kurumları ve İşleyişine Dair Usul ve Esaslar (2017.3.59). Erişim adresi [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/vakif_yuksekokretim_kurumlari_koordinasyon_birimi/kurulus_asamasinda_izlenecek_yol\(vakif_usul_esaslar\).pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/vakif_yuksekokretim_kurumlari_koordinasyon_birimi/kurulus_asamasinda_izlenecek_yol(vakif_usul_esaslar).pdf) (6 Temmuz 2023)
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2020, 26 Mart). Basın Açıklaması. Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Basin%20Açiklamasi.aspx> (01 Mart 2023).
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2021, 7 Temmuz). Vakıf Yükseköğretim Kurumları 2021 Raporu. Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/vakif-yuksekokretim-kurumlari-raporu-2021.pdf> (26 Ekim 2022).

**Ek 1:**

2023 yılsonu itibariyle Türkiye'de Faaliyet Gösteren Vakıf Üniversiteleri

No	ÜNİVERSİTE	KURULUŞ YILI	EĞİTİM - ÖĞRETİME BAŞLAMA YILI	MERKEZ KONUM
1	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	1984	1986/1987	Ankara
2	Koç Üniversitesi	1992	1993/1994	İstanbul
3	Başkent Üniversitesi	1994	1994/1995	Ankara
4	Işık Üniversitesi	1996	1996/1997	İstanbul
5	İstanbul Bilgi Üniversitesi	1996	1996/1997	İstanbul
6	Sabancı Üniversitesi	1996	1999/2000	İstanbul
7	Yeditepe Üniversitesi	1996	1996/1997	İstanbul
8	Atılım Üniversitesi	1997	1997/1998	Ankara
9	Beykent Üniversitesi	1997	1997/1998	İstanbul
10	Çağ Üniversitesi	1997	1997/1998	Mersin
11	Çankaya Üniversitesi	1997	1997/1998	Ankara
12	Doğuş Üniversitesi	1997	1997/1998	İstanbul
13	İstanbul Kültür Üniversitesi	1997	1997/1998	İstanbul
14	Kadir Has Üniversitesi	1997	1998/1999	İstanbul
15	Maltepe Üniversitesi	1997	1997/1998	İstanbul
16	Bahçeşehir Üniversitesi	1998	1999/2000	İstanbul
17	Haliç Üniversitesi	1998	1999/2000	İstanbul
18	İstanbul Okan Üniversitesi	1999	2003/2004	İstanbul
19	Ufuk Üniversitesi	1999	2002/2003	Ankara
20	İstanbul Ticaret Üniversitesi	2001	2001/2002	İstanbul
21	İzmir Ekonomi Üniversitesi	2001	2001/2002	İzmir
22	Yaşar Üniversitesi	2001	2002/2003	İzmir
23	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	2003	2004/2005	Ankara
24	Demiroğlu Bilim Üniversitesi	2006	2006/2007	İstanbul
25	Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi	2007	2009/2010	İstanbul
26	İstanbul Arel Üniversitesi	2007	2007/2008	İstanbul
27	İstanbul Aydın Üniversitesi	2007	2007/2008	İstanbul
28	Özyeğin Üniversitesi	2007	2008/2009	İstanbul
29	Altınbaş Üniversitesi	2008	2011/2012	İstanbul
30	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2008	2010/2011	Gaziantep
31	Piri Reis Üniversitesi	2008	2009/2010	İstanbul
32	İstanbul Medipol Üniversitesi	2009	2010/2011	İstanbul
33	İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi	2009	2010/2011	İstanbul
34	KTO Karatay Üniversitesi	2009	2010/2011	Konya
35	Nuh Naci Yazgan Üniversitesi	2009	2011/2012	Kayseri
36	TED Üniversitesi	2009	2012/2013	Ankara
37	Toros Üniversitesi	2009	2010/2011	Mersin
38	Antalya Bilim Üniversitesi	2010	2012/2013	Antalya
39	Avrasya Üniversitesi	2010	2011/2012	Trabzon
40	Bezm-i Alem Vakıf Üniversitesi	2010	2010/2011	İstanbul

41	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	2010	2010/2011	İstanbul
42	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	2010	2010/2011	İstanbul
43	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	2010	2011/2012	İstanbul
44	Alanya Üniversitesi	2011	2014/2015	Antalya
45	İstanbul Gedik Üniversitesi	2011	2011/2012	İstanbul
46	İstanbul Gelişim Üniversitesi	2011	2011/2012	İstanbul
47	Türk Hava Kurumu Üniversitesi	2011	2011/2012	Ankara
48	Üsküdar Üniversitesi	2011	2012/2013	İstanbul
49	Yüksek İhtisas Üniversitesi	2011	2015/2016	Ankara
50	MEF Üniversitesi	2012	2014/2015	İstanbul
51	Nişantaşı Üniversitesi	2012	2012/2013	İstanbul
52	İstanbul Esenyurt Üniversitesi	2013	2013/2014	İstanbul
53	Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi	2013	2016/2017	Konya
54	Sanko Üniversitesi	2013	2014/2015	Gaziantep
55	Biruni Üniversitesi	2014	2014/2015	İstanbul
56	Antalya Belek Üniversitesi	2015	2017/2018	Antalya
57	İbn Haldun Üniversitesi	2015	2017/2018	İstanbul
58	İstanbul Rumeli Üniversitesi	2015	2016/2017	İstanbul
59	İstinye Üniversitesi	2015	2016/2017	İstanbul
60	Fenerbahçe Üniversitesi	2016	2019/2020	İstanbul
61	Beykoz Üniversitesi	2016	2017/2018	İstanbul
62	İstanbul Topkapı Üniversitesi	2016	2017/2018	İstanbul
63	İstanbul Kent Üniversitesi	2016	2017/2018	İstanbul
64	Kapadokya Üniversitesi	2017	2017/2018	Nevşehir
65	Lokman Hekim Üniversitesi	2017	2018/2019	Ankara
66	Ostim Teknik Üniversitesi	2017	2019/2020	Ankara
67	Ankara Medipol Üniversitesi	2018	2019/2020	Ankara
68	İstanbul Atlas Üniversitesi	2018	2020/2021	İstanbul
69	İzmir Tınaztepe Üniversitesi	2018	2020/2021	İzmir
70	İstanbul Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi	2018	2020/2021	İstanbul
71	İstanbul Galata Üniversitesi	2019	2020/2021	İstanbul
72	Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi	2020	2020/2021	Kocaeli
73	Ankara Bilim Üniversitesi	2020	2020/2021	Ankara
74	Mudanya Üniversitesi	2022	2022/2023	Bursa

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Yükseköğretimde Veri Gazeteciliği Eğitime İlişkin Nitel Bir Araştırma: Riskler ve Fırsatlar

A Qualitative Research on Data Journalism Education in Higher Education: Risks and Opportunities

Rabia Serttaş¹ , Elif Korap Özel¹ 

¹ İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi, Medya ve İletişim Bölümü, İzmir

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de gazetecilik bölümlerindeki veri gazeteciliği eğitiminde karşılaşılan zorluk ve fırsatları belirleyerek, gazetecilik eğitiminin mevcut durumunu saptamak ve geleceğine ilişkin bir projeksiyon sunabilmektir. Meslekte veri gazeteciliği uygulamalarının giderek yaygınlaşması, veri gazeteciliğine yönelik bilimsel ilgiyi de artırmaktadır. Hem dünyada hem Türkiye’de iletişim fakülteleri müfredatlarında veri gazeteciliği derslerine giderek daha fazla yer verilmektedir. Buna karşın literatürde veri gazeteciliği eğitimi ile alakalı çalışmaların sınırlı sayıda yer aldığı görülmektedir. Çalışma kapsamında Türkiye’deki iletişim fakültelerinin gazetecilik bölümlerinde veri gazeteciliği dersi veren 10 akademisyenle, 10 Ağustos 2021 ile 24 Eylül 2021 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş, bulgular nitel veri analiz programı NVIVO Pro 12’ye kodlanarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçları, veri gazeteciliği eğitiminin Türkiye’de yaygınlaşma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ancak, bu alandaki eğitimi müfredatlara dahil etme konusunda karşılaşılan zorluklar dört ana başlık altında toplanmıştır. Katılımcılar, öğretim elemanlarının konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaması, yeniliklere karşı direnç, sosyal bilimler öğrencilerinin sayısal konulardaki yetersizlikleri, üniversitelerdeki alt yapı eksikliği ve teknik donanımın yetersizliği gibi sorunları en önemli zorluklar olarak belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, Veri, Veri Gazeteciliği, Veri Gazeteciliği Eğitimi

Günümüzde iletişim ve medya alanında dijitalleşmenin getirdiği hızlı dönüşüm, gazetecilik pratiğini ve eğitimi de derinden etkilemektedir. Bu bağlamda, veri gazeteciliği, geleneksel haber üretim süreçlerini değiştiren en yeni gazetecilik pratiklerinden biridir. Veri gazeteciliği, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve görselleştirilmesi yoluyla haberlerin derinlemesine ve anlamlı bir şekilde sunulmasını hedefler. Bu yaklaşım, okuyuculara karmaşık konuları daha iyi anlama fırsatı sunarken, gazetecilere daha etkili ve etkileyici haberler oluşturma imkânı sağlar.

Abstract

The purpose of this study is to identify the challenges and opportunities encountered in data journalism education offered by the journalism departments in Türkiye. The aim is to assess the current state of journalism education and provide a projection for its future. The increasing prevalence of data journalism practices in the profession has also heightened academic interest in data journalism. Globally and in Türkiye, communication faculties are increasingly incorporating data journalism courses into their curricula. Studies on data journalism education are limited in the literature. Semi-structured, in-depth interviews were conducted with 10 faculty members who teach data journalism in the journalism departments of communication faculties in Türkiye between August 10, 2021, and September 24, 2021. The findings were coded using the qualitative data analysis program NVIVO Pro 12 and subjected to content analysis. The analysis revealed that the development of data journalism education in Türkiye is becoming increasingly widespread. The difficulties encountered in integrating data journalism into the curriculum can be grouped under four main headings. The participants listed the most significant challenges as the lack of sufficient expertise among instructors on the subject, resistance to innovation, the numerical inadequacy of social sciences students, and the lack of infrastructure and technical resources in universities.

Keywords: Higher Education, Data, Data Journalism, Data Journalism Education

Veri gazeteciliği, özellikle “büyük veri”nin yükselişi ile birlikte, gazetecilik dünyasında önemli bir yer edinmiştir. Büyük veri setleri, haber üretim sürecinin merkezine yerleştirilerek, veri gazeteciliği, bilgiye dayalı haberleşmenin önemli bir bileşeni haline gelmiştir. Veri gazeteciliği, verileri kamuoyuna sunmak için geleneksel gazetecilik formasyonu ile birleştirilerek, veri işleme yetenekleri ve gazetecilik bilgisini bir araya getirmektedir.

Bu gelişmelerle birlikte iletişim fakültelerinde veri gazeteciliği eğitimi de giderek daha büyük bir öneme sahip olmaktadır.

İletişim / Correspondence:

Arş. Gör. Rabia Serttaş
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi,
Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi,
Medya ve İletişim Bölümü, İzmir
e-posta: rabia.serttas@ikcu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(1), 69-80. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Nisan / April 19, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 22, 2023
Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Serttaş, R. ve Korap Özel, E. (2024). Yükseköğretimde Veri Gazeteciliği Eğitime İlişkin Nitel Bir Araştırma: Riskler ve Fırsatlar. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 69-80. doi: 10.53478/yuksekogretim.1285582

Prof. Dr. Elif Korap Özel danışmanlığında yürütülen “Türkiye’de veri gazeteciliği eğitimi üzerine nitel bir araştırma” adlı yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir ve tezin tamamını kapsamamaktadır.

ORCID: R. Serttaş: 0000-0003-0061-4590, E. Korap Özel: 0000-0002-1332-5715

Dünya genelinde, iletişim fakültelerinin müfredatlarında yer alan veri gazeteciliği dersleri ve uygulamalarının sayısı hızla artmaktadır. Türkiye’de de üniversiteler, gazetecilik eğitimi programlarına veri gazeteciliği derslerini entegre etme yolunda ilerlemektedir. İletişim fakülteleri, sektördeki gelişmelerle aynı doğrultuda müfredatlarını güncellemekte ve veri gazeteciliği eğitimini üniversite müfredatının ayrılmaz bir parçası haline getirerek, sektör ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışmaktadır.

Bu makale, Türkiye’deki iletişim fakültelerinde veri gazeteciliği dersleri veren akademisyenlerle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelere dayanarak, veri gazeteciliği eğitiminin mevcut durumunu incelemektedir. Ayrıca, bu çalışma, veri gazeteciliği eğitimine yönelik karşılaşılan zorlukları ve sunduğu fırsatları açığa çıkararak, gazetecilik eğitiminin geleceği hakkında önemli öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın amacı ve soruları doğrultusunda çalışmada nitel araştırma desenine başvurulmuş ve konuya ilişkin bilgi/deneyim sahibi olan özel bir gruptan veri toplanması gerektiğinden amaçlı örnekleme tercih edilerek, üniversitelerde veri gazeteciliği derslerini yürüten akademisyenlerle görüşülmüştür. Konuya ilişkin kavramsal çerçeveyi çizebilmek amacıyla çalışmada öncelikle gazetecilikte dijitalleşme ve veri gazeteciliği pratiğinin ortaya çıkış sürecine değinilmiştir. Ardından gazetecilik eğitiminde veri gazeteciliği eğitime yönelik ve akademik gelişmeler ele alınmış ve Türkiye’deki güncel durumu saptamaya yönelik araştırmanın bulguları sunulurken sonuç bölümünde literatürde yer alan önceki çalışmalar doğrultusunda tartışılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirildiği tarihe kadar Türkiye’de veri gazeteciliği eğitime dair bir saha araştırmasına rastlanmamış olması nedeniyle araştırmanın, Türkiye’deki veri gazeteciliği eğitime ilişkin bir perspektif sunarak literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Veri Gazeteciliği

Gazetecilik disiplini, teknolojik gelişmelerin etkisiyle sürekli bir dönüşüm geçirmektedir. Özellikle son yıllarda, dijital gelişmeler ışığında gazetecilik pratiği önemli değişikliklere uğramıştır. Bu değişikliklerin en önemlilerinden biri de veri gazeteciliğinin yükselişidir. Veri gazeteciliği, gazetecilerin büyük miktardaki veriyi toplamalarını, analiz etmelerini ve bu veriyi haberleştirerek okuyuculara sunmalarını amaçlayan bir gazetecilik türüdür (Dong ve Yang, 2019). Bu yaklaşım, verinin haber üretim süreçlerinin merkezine yerleştirilmesini ve okuyuculara anlamlı ve derinlemesine içerik sunulmasını hedeflemektedir. Veri gazeteciliği, veri madenciliği, görselleştirme teknikleri ve veri analizi gibi araçları kullanarak haberleri zenginleştirmektedir (Anderson, 2012). Veri gazeteciliği geçtiğimiz on yıl içerisinde sektörel olarak araştırmacı gazeteciliğin farklı bir alanı olmanın yanında haber alanında da yeni günlük uygulamalarda oldukça rağbet görmüştür (Widholm ve Appelgren, 2022).

Teknolojik gelişmelerin içinden türeyen bir alan olan veri gazeteciliği, kamusal alanda ve haber uygulamalarında kendine sağlam bir yer edinmiştir (Ramsälv vd., 2023, s. 1). Veri gazeteciliği, verileri temel alarak haber yapma sürecini ifade etmektedir. Bu ağ odaklı gazetecilik modeli, haberin daha derinlemesine ele alınması ve var olan verilerin istatistiksel analizlerle öne çıkarılması amacıyla istatistik bilimini kullanmaktadır (Antonopoulos ve Karyotakis, 2020). Veri gazeteciliği sürecinde, araştırılmak istenen konuyla ilgili veriler toplanmakta, ardından temizlenip analiz edilen bu veriler, görselleştirilerek hikayeleştirilip okuyucuya sunulmaktadır.

Teknolojik gelişmelerin bir getirisi olarak haber üretim, haber dağıtım ve haberin kayıt altına alınmasının yeni yöntemleri karşımıza çıkmaya devam etmektedir. Büyük veri yığınları ile algoritmaların hayatımıza girişi haber odalarında yeni teknolojik pratiklerin kazandırılması noktasında zorlukların yaşanması, zaman içerisinde gerek gazetecilik sektörünün gerekse akademinin dikkatini çekmiştir. Böylelikle daha iyi bir haber üretimi için gazeteciler sayısal değerlerden oluşan belgeleri işleyerek, görselleştirip bunları grafikler halinde kullanmaya başlamıştır (Anderson, 2018).

Verilerin medya alanında kullanımı “büyük veri” kavramı ile yaygınlaşmıştır. Medya sektöründe ilk kez 2005 yılında, O’Reilly Media tarafından büyük veri kavramının ortaya atılması (Rijmenam, 2013), özellikle arama motorlarının, örneğin Google gibi platformların yaygın kullanımı, büyük veri terimini daha da popüler hale getirmiştir. «Büyük veri,» web siteleri, sosyal medya platformları ve diğer kaynaklardan elde edilen çeşitli verileri içermektedir. Verilerin hacmi günümüzde hızla arttığı için, veri gazeteciliği, büyük miktardaki verileri hızla işlemek ve okuyuculara anlaşılabilir bir şekilde sunmak için önemli bir araç haline gelmiştir.

Veri gazeteciliğinde veriler, bir kaynak olarak kabul edilmekte ve haberleştirilmektedir. Bu, okuyuculara bağlam sunmak, büyük veri kümelerini düzenlemek ve hatalardan arındırmak gibi, sıradan bir haber yazma yönteminin ötesinde bir yaklaşımdır (Howard, 2014). Pavlik (2013), bu yeni gazetecilik pratiğinin çeşitli iletişim tekniklerinin bir arada kullanılması ile gerçekleştiğine ve böylelikle ilgi çekici uyarlamalarla okurun ilgisinin habere çekilebildiğine dikkat çekmektedir. Üstelik bu yeni tür hikâye anlatıcılığı ile verilere ilişkin haberler okuyucular tarafından daha rahat anlaşılabilir.

Veri gazeteciliği açısından, hiç şüphesiz, akla ilk gelen örnek Wikileaks’tir. Wikileaks belgeleri, Wikileaks adlı uluslararası bir organizasyon tarafından ifşa edilen büyük miktardaki gizli ve hassas belgeleri ifade etmektedir. Wikileaks belgeleri, 2004-2009 yılları arasında Afganistan’da devam eden savaşla alakalı Amerikan ordusunun topladığı gizli belgelerden oluşmaktadır. Yaklaşık 92 bin gizli dosyanın The New York



Times ve The Guardian gibi büyük kuruluşlar tarafından ayıklanarak kamuoyuna sunulması veri gazeteciliği kavramını gün yüzüne çıkarmıştır (İrvan, 2017). Wikileaks belgeleri, sızıntı gazeteciliğinin ve veri gazeteciliği çalışmalarının ilk örneklerinden kabul edilmektedir. Wikileaks örneği, veri gazeteciliğinin sadece veri analizi ve görselleştirmenin ötesinde, toplumda önemli değişikliklere yol açabilen bir güce sahip olduğunu da göstermektedir. NSA Dosyaları (2013), Panama Belgeleri (2016), Luksemburg Leaks (2014), Swiss Leaks (2015), Cambridge Analytica Belgeleri (2016), Luanda Leaks (2019) ve Pandora Belgeleri (2021) diğer önemli veri gazeteciliği örneklerinden bazılarıdır.

Türkiye’de de veri gazeteciliği, dijital medyanın yükselişi ve veri odaklı habercilik anlayışının artmasıyla hızla gelişmektedir. Bu alandaki en önemli temsilcilerden biri, Pınar Dağ tarafından yönetilen ve verigazeteciligi.com adıyla bilinen platformdur. Pınar Dağ’ın çalışmaları, Türkiye’de veri gazeteciliği konusundaki ilk teorik ve uygulamalı örneklerden bazılarını sunmaktadır (Dağ, 2014a). Özellikle araştırmacının, 2011-2015 yıllarını kapsayan “İşçi Ölümünün En Fazla ve En Düşük Olduğu İller” başlıklı çalışması (Dağ, 2014b), Türkiye’deki veri gazeteciliği alanındaki öncü projelerden biridir. 2016 yılında “Şiddetsizlik Eğitim ve Araştırma Merkezi” tarafından yapılan “Türkiye’de Şiddetsiz Eylemlilik Tarihi” adlı çalışma (Şiddetsizlik Eylem Raporu, 2016), verilerin açık şekilde analiz edildikten sonra dijital olarak kamuoyuna iletildiği Doğruluk Payı (Dogrulukpayi, 2014) ve yanlış yapılan içeriklerin doğrulama yapılarak yenisinin okuyuculara aktarıldığı Teyit.org (Teyit.org, 2016) sitesi de Türkiye’de yapılan veri gazeteciliği örnekleri arasında gösterilmektedir. Anadolu Ajansı’nın verilerle yaptığı haber ve infografik uygulamaları da bu alanda öne çıkan veri gazeteciliği pratiklerindedir (Koç, 2019). Erkmen (2020), verinin toplanmasını, temizlenmesini, işlenip görselleştirilmesini içeren veri projeleri nedeniyle Newslab Turkey ve Journo’nun da veri gazeteciliği örnekleri sergilediğini vurgulamaktadır. Sıralanan az sayıdaki örnek dışında Türkiye’de üretilebilen kapsamlı veri haberi sayısının sınırlı olduğunu söylemek mümkündür.

Geleneksel gazetecilik pratiği ile veri analizi ve görselleştirmeyi birleştiren önemli bir gazetecilik türü olan veri gazeteciliği, yukarıda da anlatıldığı gibi bilgi çağında gazetecilerin karmaşık veriyi daha iyi anlamalarına ve okuyuculara daha etkili bir şekilde aktarmalarına yardımcı olmaktadır. Dijital çağda verinin öneminin anlaşılması ile yaklaşık son on yıl içerisinde popülerlik kazanan veri gazeteciliği, gazetecilik alanında yaşanan önemli gelişmeler arasında sayılmaktadır. Teknolojik ilerlemeler ve veri erişilebilirliği, veri gazeteciliğinin yükselişini hızlandırmış ve iletişim fakültelerinde veri gazeteciliği eğitimine olan ilgiyi artırmıştır. Gazetecilik sahasında yaygınlık kazanan veri gazeteciliği, iletişim fakültelerinin müfredatlarına girerken, iletişim bilimciler için ise yeni ve güncel bir araştırma alanı haline gelmiştir.

Yükseköğretimde Veri Gazeteciliği Eğitimi

Gazetecilik eğitimi, demokratik bir toplumun işleyişinde kritik bir rol oynamaktadır. Gazeteciler, haberleri toplumun bilgilendirilmesi ve kamusal tartışmalara katkı sağlamak için sunmaktadır; bu nedenle gazetecilik eğitimi, habercilik mesleğinin temel beceri ve değerlerini öğretmekle kalmaz, aynı zamanda gazetecilerin etik standartlara, habercilik ilkelerine ve haber yapımının demokratik süreçteki rolüne dair bilincini artırır (Deuze, 2008).

Nitekim üniversitelerde gazetecilik eğitimi 19. yüzyılın başlarında başlamıştır. Bu eğitim, öncelikle Amerika Birleşik Devletleri’nde yürütülen iletişim çalışmalarıyla şekillenmiş ve zamanla dünya genelinde benzer araştırmalara ilham vermiştir. Özellikle 1920’lerin ortalarına gelindiğinde, gazeteciliğin bir akademik disiplini olarak tanınması, gazetecilik eğitiminin üniversitelerde daha yaygın hale gelmesine yol açmıştır. Türkiye’de ise gazetecilik eğitimi, 1930’ların başlarına dayanmaktadır. İstanbul Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi gibi önemli kurumlar, iletişim ve gazetecilik eğitimi alanında öncü adımlar atmış ve ilgili programları oluşturmuşlardır. Gazetecilik Enstitüsü, 1950 yılında kurulmuş ve aynı yıl içinde ilk öğrencilerini kabul etmeye başlamıştır. Yükseköğretim Kurumu (YÖK) verilerine göre, 2022 yılı itibarıyla Türkiye’de 62 iletişim fakültesi bulunmaktadır (YÖK, 2022). Ancak 3 Ağustos 2023 tarihli Cumhurbaşkanlığı kararıyla Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ve Altınbaş Üniversitesi’ne beş yeni iletişim fakültesi kurulmuş ve bu sayı Ağustos 2023 itibarıyla 67’ye yükselmiştir (Resmî Gazete, 2023).

Hemen hemen her alanda gözlemlenen dijitalleşme ve yeni medyaya olan artan ilgi, hem devlet hem de vakıf üniversitelerinin iletişim fakültesi sayısının artmasına yol açmaktadır. Diğer yandan, dijital dönüşümün hızı iletişim fakültelerini kendilerini yenilemeye ve müfredatlarını sektörün talepleri doğrultusunda güncellemeye zorlamaktadır. Basılı gazetelerin yerini dijital mecralara bırakması, veri gazeteciliği gibi yeni gazetecilik uygulamalarının yükselişi, iletişim fakültelerinde de karşılık bulmaktadır. Bu bağlamda, veri gazeteciliği alanındaki akademik çalışmaların artması, veri gazeteciliği eğitimine daha fazla odaklanılmasına ve bu yeni modelle ilgili eğitim programlarının sunulmasına yol açmıştır. Yeni medya çağında sunulan bu imkanlar, eski gazetecilik uygulamalarının gözden geçirilmesine ve gazetecilik eğitiminin yeniden yapılandırılmasına olanak tanımıştır (Song ve Lin, 2012). Bu yenilikçi yaklaşım, üniversitelerin gazetecilik bölümleri ve ilgili bölümlerinin müfredatlarında yerini almıştır.

Diğer yandan gazetecilik eğitimi, gazetecilik mesleğinin doğası gereği teknolojik gelişmelere ayak uydurmak zorundadır. İnternet ve dijital medyanın yükselişi, gazetecilik pratiğini temelden değiştirmiştir.

Bu bağlamda, gazetecilik eğitiminin öğrencilere dijital beceriler kazandırması ve çevrimiçi platformlarda güvenilir ve etkili habercilik yapabilme yeteneği geliştirmesi gerekmektedir (Thurman ve Herbert, 2007). Dünya genelinde veri gazeteciliği üzerine birçok çalışma bulunmasına rağmen, veri gazeteciliği eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Örneğin, Avrupa’da veri gazeteciliği eğitiminin iki temel yaklaşım ile ele alındığını vurgulayan Splendore vd., (2016) çalışmasına göre, bir yaklaşımda teorik derslerle birlikte pratik becerilere odaklanılırken, diğer yaklaşımda istatistik ve matematik konuları gazetecilik pratiğiyle birleştirilir. Üniversitelerde sunulan veri gazeteciliği dersleri genellikle bütüncül bir perspektife sahipken, özellikle özel kurumlar aracılığıyla sunulan eğitimler daha çok pratik becerilere odaklanmaktadır. İstatistik ve matematik odaklı eğitimlerde ise veri gazeteciliği ve yazılım becerilerine ağırlık verilmektedir. Avrupa’da, veri gazeteciliği eğitimi konusunda bazı ülkeler hala gelişme aşamasındayken, diğer ülkelerde ise çok çeşitli eğitim programları bulunmaktadır.

Veri gazeteciliği eğitimi konusunda kapsamlı bir çalışma yapan Berret ve Phillips (2016), 113 gazetecilik programını incelemişlerdir. Bu çalışma kapsamında, 50’den fazla öğrenci, gazeteci ve eğitimci ile görüşülerek, veri gazeteciliğinin dünya genelindeki mevcut durumu ve potansiyeli üzerine odaklanılmıştır. Gazetecilik eğitiminin bir aşamasında, veri gazeteciliğinin önemli bir rol oynadığına dikkat çekilen bu araştırmada, verileri etkili bir şekilde işleyebilen gazetecilerin, dünya genelinde hızla artan veri akışı içinde gazetecilik mesleğini daha verimli bir şekilde icra edebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, müfredatlarında veri gazeteciliğine yer veren okulların, programlarına yeni ve güncel araçlar ile teknikleri ekleyerek kendilerini gelişim merkezlerine dönüştürebilecekleri de belirtilmiştir.

Veri gazeteciliği eğitiminin içeriği, belirli temalar etrafında düzenlenmiştir ve bu düzenleme, veri gazeteciliği eğitiminin temel tipolojisini oluşturmaktadır. Veri gazeteciliği öncelikle veri toplama ve ardından verilerin temizlenmesi sürecine dayanmaktadır. Daha sonra verilerin belirli bir yapıya uygun şekilde sunulması gerekmektedir. Bu yaklaşım, veri gazeteciliğini diğer teknolojik gelişmelerden ayıran bir kavramsal çerçeve sunmakta ve veri kodlama gibi güçlü bir beceriyi eğitimci ve öğrencilere kazandırmaktadır. Bu şekilde, akademik alt yapı da veri gazeteciliği konusunda hazır hale gelmektedir. Ancak veri gazeteciliği sektörel pratiklere oldukça hızlı yansırken, eğitim noktasında aynı hızda entegrasyon sağlanamamaktadır (Lewis, 2020, s. 78). Sahada gerçekleştirilen çalışmalar mevcut eğitimin, veri gazeteciliği için ihtiyaç duyulan becerilerin eğitim sürecinde yeterli düzeyde verilemediğini ortaya koymaktadır.

Uluslararası anlamda veri gazeteciliği üzerine verilen eğitimlerle alakalı en geniş çaplı araştırmalardan birini yapan Heravi (2019, s. 350), veri gazeteciliği eğitimini kapsamlı bir şekilde dersler ve yükseköğretim kurumları

üzerinden incelemiştir. Gazetecilik alanında veri gazeteciliği ile ilgilenenlerin özellikle teknik anlamda veri analizi ya da verilerin görselleştirmeleri notasında iyi bir eğitim almadıklarını ortaya koymuştur. Diğer yandan Heravi, Amerika’da veri gazeteciliği eğitimi ile alakalı çok sayıda seçenek olduğunu ve Avrupa’nın da veri gazeteciliği eğitimde giderek daha fazla geliştiğini ifade etmiştir. Ayrıca tüm bunların yanı sıra akademideki eğitmen sayısının yetersiz kaldığına da dikkat çekmiştir (Heravi, 2019, s. 351). Bhaskaran vd., (2022) tarafından yapılan güncel bir çalışma ise, veri gazeteciliği eğitiminin disiplinler arası bir yaklaşım gerektirdiğine ve gazetecilik bölümlerinde bu tür bir eğitimi verebilecek nitelikli öğretim elemanlarının sınırlı olduğuna dikkat çekmiştir.

Veri gazeteciliğinin 2020’deki COVID-19 pandemisi sırasında haberlerin önemli bir bileşeni haline geldiğini hatırlatan Jang (2022), bu nedenle yükseköğretimde sistematik veri gazeteciliği eğitiminin, iletişim mezunu gençlerin sektörde daha etkili bir şekilde yer almasını sağlama konusunda büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Yazar, Çin’deki yerel akademik çevrelerin veri gazeteciliği teorisine artan ilgi gösterdiğini belirtirken, bu alanda sistematik öğretim yöntemleri ve stratejilerinin hala eksik olduğu ifade etmektedir. Bu çalışmalar, veri gazeteciliği eğitimi ile ilgili farklı ülkelerde karşılaşılan zorlukları ortaya koymaktadır.

Bhargava ve D’lignazio da (2021), teknolojinin sürekli geliştiği bir çevrede veri gazeteciliği eğitiminin zorluklarına dikkat çekerken, yükseköğretimde gazetecilik öğrencilerine veri gazeteciliğini öğretmenin amacının sadece teknik becerileri değil, aynı zamanda öğrencilere dönüşüm ve karmaşıklıkla başa çıkma stratejilerini öğretmek olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle, daha nitelikli bir veri gazeteciliği eğitimi için öneriler arasında akran öğrenimi, uygulamalı öğrenme etkinlikleri, modelleme öğrenimi ve eleştirel düşünme kültürünün geliştirilmesi bulunmaktadır.

Türkiye bağlamında ise, literatürde “veri gazeteciliği eğitimi”ne dair ciddi bir eksiklik olduğu gözlemlenmektedir, hatta bu konu oldukça yeni bir alan olduğu için mevcut çalışmalar “veri gazeteciliği” ve “gazetecilik eğitimi”ni ayrı ayrı ele almıştır. Özay ve Bayrakçı (2022), veri gazeteciliği uygulayıcılarının yetkinliklerini ölçen bir ölçek geliştirmişlerdir ve bu çalışma, gazetecilerin mesleki yetkinliklerinin yüksek, ancak veri işleme becerilerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar, meslek içi eğitimlerin ve akademik eğitim müfredatlarının gözden geçirilmesi gerekliliğini öne sürmektedir. Öte yandan, Çınar ve İli (2021) tarafından yapılan bir araştırma, Türkiye’deki veri gazeteciliği eğitimi ile ilgili kurumları incelemiştir. Bu çalışma sonucunda, yükseköğretim kurumlarında veri gazeteciliği derslerinin teorik ve pratik açıdan verildiği, ancak bu tür derslerin sayısının sınırlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



Türkiye’de sınırlı sayıda bulunan veri gazeteciliği eğitimi çalışmalarının yanı sıra gazetecilik eğitimi üzerine yapılan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar, eğitim alanındaki boşlukları ve zorlukları anlamak için önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Dünya genelindeki gazetecilik programlarını inceleyen Narin (2018), dijitalleşme sürecinin gazetecilik eğitimi üzerindeki etkilerinden birinin ders içeriklerinin nicelik ve çeşitlilik açısından artması olduğunu belirtmiştir. Narin, çalışmasında gazetecilik eğitiminin hızla değişen teknolojilere uyum sağlamak ve güncellenmek zorunda olduğunu vurgulamaktadır. Uzun (2011), gazeteciliğin dijitalleşme ile geçirdiği dönüşümleri gazetecilik müfredatlarına taşıma noktasında eğitimcilere büyük sorumluluk düştüğünü hatırlatırken, Laçiner de (2015), gazetecilik alanında eğitim veren akademisyenlerin bir kısmının teorik materyali öğrenciye öğretme noktasında yetersiz kaldığını ve yeterli donanımına sahip olmadığını savunmaktadır. Bu durum gazetecilik okullarında yeniliği müfredata taşımada karşılaşılan en temel sorunlar arasındadır.

Yaşanan tüm bu değişimlere rağmen, hem dünyada hem de Türkiye’de gazetecilik eğitim müfredatının dijitalleşmeye uyum sağlama sürecinin oldukça karmaşık olduğu kabul edilmelidir. Şu an için gazetecilik programları, hala öğrencileri geleneksel gazetecilik anlayışıyla yetiştirme eğiliminde olan ve öğrencilere sektördeki yeni iş fırsatlarına yönelik yeterli eğitimi sunmayan haber kuruluşlarına uygun yetiştirmektedir (Picard, 2020). Picard (2020), gazetecilik eğitimlerinin öğrencilere, dijital çağın gereksinimlerine uygun, kendilerini geliştirebilen ve uzmanlaşmış gazeteciler olma yolunda ilerleyebilmeleri için gerekli becerileri öğretme sorumluluğunu üstlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yazar gerektiğinde gazetecilik programlarını değişen ihtiyaçlara uyum sağlayacak şekilde revize edilmesini önermektedir.

Tüm dünyada gazetecilik eğitimi veren okullar ve programların hızla değiştiğine dikkat çeken Deuze (2006), bu eğitim kurumlarının endüstri ve akademiye ayak uydurmak için büyük bir çaba harcadığını, öğrenci sayılarının arttığını ve aynı zamanda müfredatlarını daha tutarlı hale getirmeye çalıştığını belirtmektedir. Deuze’a göre, bu zorlu sürecin üstesinden gelmek, yapısal, eleştirel, derinlemesine ve özellikle sistematik araştırmalarla desteklenmelidir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki gazetecilik bölümlerinde veri gazeteciliği eğitiminin mevcut durumunu değerlendirmek, eğitim alanındaki düzenlemeler ve uygulamalar hakkında geri bildirim toplamak ve veri gazeteciliği eğitiminde karşılaşılan zorlukları ve fırsatları açığa çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmanın temel hedefi, gazetecilik alanında teknolojik gelişmelerle birlikte öne çıkan veri gazeteciliğinin, üniversitelerin iletişim ve ilgili disiplinlerindeki programa ne ölçüde dahil edildiğini belirlemek ve veri gazeteciliği eğitimi ile ilgili ana eğilimleri ve karşılaşılan zorlukları, veri gazeteciliği eğitimini veren akademik personelin

görüşmeleri yoluyla tespit etmektir. Bu amaçlar doğrultusunda, aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

- Türkiye’de iletişim alanında lisans düzeyinde eğitim veren fakültelerin kaçında veri gazeteciliği dersi müfredata alınmıştır?
- Veri gazeteciliği dersini yürütmekte olan akademisyenlerin Türkiye’de veri gazeteciliği eğitiminin durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Türkiye’de veri gazeteciliğini müfredata taşımada ortaya çıkan zorluklar nelerdir?
- Akademisyenlerin veri gazeteciliği eğitimine ilişkin önerileri nelerdir?

Günümüzde veri, hem dünya genelinde hem de Türkiye’de büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle veri gazeteciliği kavramının popülerliği artmış ve veri gazeteciliği eğitimi daha fazla önem kazanmıştır. Bu gelişmelere rağmen, veri gazeteciliği eğitimine ilişkin literatürde sınırlı sayıda yayının olduğu gözlemlenmektedir. Türkiye’de ise bu çalışmanın başlatıldığı tarihe kadar veri gazeteciliği eğitime dair bir saha araştırmasına rastlanmamıştır. Hızla gelişen dijital teknoloji, gazetecilikte yeni gelişmeleri eğitim programlarına dahil etme gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma, Türkiye’deki veri gazeteciliği eğitimi hakkında bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın amacı ve sorularına uygun olarak bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma, Türkiye’deki iletişim fakültelerinde veri gazeteciliği derslerini yürüten akademisyenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler yoluyla veri gazeteciliği eğilimlerini ve sorunlarını belirlemeye odaklanmıştır. Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniğine göre daha esnek yapıda olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, daha önceden hazırlanan sorular doğrultusunda görüşmenin gerçekleştirildiği ve araştırma yapan kişinin görüşme gidişatına göre konuya sadık olarak farklı alt sorularla görüşmenin içeriğinin belirlendiği ve gerekli görüldüğü takdirde cevapların açılmasının istendiği bir tekniktir (Türnüklü, 2000). Görüşmeler, 10 Ağustos 2021 ile 24 Eylül 2021 tarihleri arasında çevrimiçi görüşme platformları üzerinden gerçekleştirilmiştir ve her bir görüşme yaklaşık 60-90 dakika sürmüştür. Toplamda 660 saatlik ses kaydı, NVIVO Pro 12 adlı bilgisayar yazılımı ile kodlanmış ve içeriği analizine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında, araştırmacı üçgenlemesi tekniği kullanılarak kodların üçte biri ikinci bir uzman tarafından kodlanmış ve NVIVO programındaki Coding Comparison aracı ile tutarlılık testine tabi tutulmuştur. Kodlayıcılar arası uyum yüzde 95 olarak bulunmuştur.

Örneklem belirleme sürecinde, problem ve amaç doğrultusunda daha spesifik ve özel bir grupta görüşme yapılacağı düşünüldüğü için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Türkiye’deki iletişim fakültelerinde veri gazeteciliği dersleri veren akademisyenler, bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Tablo 1.
Görüşme Gerçekleştirilen Akademisyenlere İlişkin Bilgiler.

İsim	Üniversitenin Bulunduğu Bölge	Veri Gazeteciliği Dersi Verme Durumu	Veri Gazeteciliği Alanında Yayın/Tez Yürütücülüğü	Veri Gazeteciliği Eğitimi Alma Durumu
Katılımcı 1	İç Anadolu Bölgesi	Evet	Hayır	Hayır
Katılımcı 2	Ege Bölgesi	Evet	Evet	Evet
Katılımcı 3	İç Anadolu Bölgesi	Evet	Hayır	Hayır
Katılımcı 4	Marmara Bölgesi	Evet	Hayır	Hayır
Katılımcı 5	Marmara Bölgesi	Evet	Evet	Hayır
Katılımcı 6	Karadeniz Bölgesi	Evet	Evet	Hayır
Katılımcı 7	D. Anadolu Bölgesi	Evet	Evet	Hayır
Katılımcı 8	D. Anadolu Bölgesi	Evet	Evet	Hayır
Katılımcı 9	Akdeniz Bölgesi	Evet	Hayır	Evet
Katılımcı 10	Karadeniz Bölgesi	Evet	Evet	Hayır

Yükseköğretim Kurulu Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verilerine göre Türkiye’deki 62 iletişim fakültesinden Anadolu, Çanakkale Onsekiz Mart, Çukurova, Ege, Fırat, Galatasaray, İnönü, İstanbul Arel, İstanbul, Kadir Has, İstanbul Medipol, Sakarya, Samsun Ondokuz Mayıs, Uşak, Üsküdar, İbn Haldun, Mersin, Beykent üniversitelerinin iletişim fakültelerinde veri gazeteciliği derslerine müfredatta yer verildiği tespit edilmiştir. Bu üniversitelerden 15’inde dersler açılmıştır ve toplam 12 akademisyenin veri gazeteciliği dersleri verdiği saptanmıştır (3 üniversitede ders aynı akademisyen yürütmektedir). Araştırmaya katılmayı kabul eden 10 akademisyen bu çalışmada görüşülmüştür. Katılımcıların isimleri, gizlilik ilkesi gereği kodlanmıştır. Katılımcılar hakkında bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Bulgular

Gazetecilik alanında ortaya çıkan yeni pratikleri üniversitelerdeki fakülte ve bölümlerin müfredatına taşımak, gazetecilik mesleğinin geleceği için oldukça önemlidir. Çalışmanın odak noktasını oluşturan bu bölümde, Veri Gazeteciliği Eğitiminin Alandaki Yeri ve Önemi, Veri Gazeteciliği Eğitiminde Ortaya Çıkan Zorluklar, Veri Gazeteciliği Eğitimine İlişkin Öneriler başlıkları altında aktarılmıştır.

Veri Gazeteciliği Eğitiminin Alandaki Yeri ve Önemi

Verinin değerinin artması ve giderek çoğalması ile gazetecilikte son yıllarda önemli bir pratik olarak karşımıza çıkan veri gazeteciliği eğitiminin alandaki yeri ve öneminin anlaşılması adına katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların çoğu veri gazeteciliğini müfredatta taşımanın önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Katılımcı 4 yeni teknolojik gelişmeler deyince gazetecilikte veri gazeteciliğini ilk sırada saydığını ifade etmiştir:

“Veri gazeteciliği alanda çok önemli. Özellikle iletişim ya da medya alanında çağı yakalama noktasında geri kalamıyorsun. Veri gazeteciliği dersini alan veya bu dersi özümseyen pek çok kişi herhangi bir vakıf üniversitesi ya da devlet üniversitesine girdiğinde bu konuda eğitim veriyorum dediğinde daha kolay iş bulabilir hale geliyor. Bu çağın yeni gündemi şimdilik bu”.

Her şeyin dijitale dönüştüğü bir dünyada veriden bahsetmenin gerekliliğine dikkat çeken **Katılımcı 10**, özellikle haber için veriyi kullanmanın kaçınılmaz olduğunu dile getirmiştir:

“Gazetecilik eğitiminde özellikle öğrencilerin dijital araçlar ile bir yetkinlik kazandığını düşünüyorum. Özellikle daha nitelikli haber üretilmesi noktasında veri gazeteciliği eğitimi alana katkı sağlayacaktır. Müfredatlar bu açıdan güncellenmeli.”

Teknolojinin önemine vurgu yapan **Katılımcı 5** de genç kuşağın dijitaldeki etkisi ile birlikte iletişim fakültelerinin de daha fazla dijitalleşmesi gerektiğini savunmuştur:

“Konvansiyonel gazetecilik faaliyetlerinin dönüştüğünü kabul etmek gerekir. Ayrıca gazetecilik çalışmalarında da giderek artan bir dijital çalışmanın etkin olduğunu görebiliyoruz. Eğitim alanında da dijital dünyanın dışında kalmamak gerekiyor. Veri gazeteciliği de gazetecilik alanında ilerleyecek öğrenciler için olmazsa olmaz.”

Katılımcı 7 ise sadece ders değil veri gazeteciliğine ilişkin akademik yayın sayısının artmasının da eğitim kalitesi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır:



“Yapılan tezler ve yayınlar eğitim açısından önemli. Mesela biz ilk defa Türkiye’de veri gazeteciliği adında bir kitap yayınlıyoruz. İleride belki de teorik başka kitaplar ya da uygulamalı bir kitap çıkabilir. Çünkü bunlar akademiyi de destekleyen şeyler. Bu tarz yayınlar arttıkça akademiye de destekleyecektir”.

Bu başlık altında değerlendirilen görüşler neticesinde katılımcıların veri gazeteciliği eğitimini alanda önemli gördüğü belirlenmiştir. Katılımcılar, dijitalleşmenin gazetecilik alanına dahil edilmesi, öğrencilerin bu alanda önünün açılması ve veri gazeteciliği dersinin müfredata alınması gerektiği konusunda hemfikirdir.

Veri Gazeteciliği Eğitiminde Ortaya Çıkan Zorluklar

Katılımcıların veri gazeteciliği eğitimini müfredata taşımada yaşanan zorluklara ilişkin verdikleri cevaplara göre dört alt kategori saptanmıştır. Katılımcılar, dersleri bölümlere taşımada öğretim elemanlarının konuya ilişkin yeterli donanımına sahip olmamasını yaşanan bir zorluk olarak aktarıırken, sosyal bilimler alanında bulunun gazetecilik bölümlerine alınan öğrencilerin sayılarla yaşadığı korkuyu da başka bir zorluk olarak değerlendirmiştir. Diğer yandan ders açılacak üniversitelerdeki yetersiz teknik alt yapı ve gazetecilik bölümlerinin dijitalleşme ile yaşanan dönüşüme ayak uyduramaması da zorluklar arasında sayılmaktadır.

Zorluk Olarak Deneyim Eksikliği: Teknolojik gelişmeler hızla yayılmakta ve her geçen gün yeni pratikler, araçlar ve ortamlar karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda gazetecilik bölümlerinde yeterli öğretim elemanı bulundurulması kadar o öğretim elemanının yeniliklere açık olması ve bu konuda kendini sık sık güncellemesi de önemlidir. Katılımcılar bu aşamada veri gazeteciliği eğitimindeki zorluklar noktasında deneyim eksikliği üzerinde durmuştur. Katılımcıların buna ilişkin fikirleri şu şekildedir:

Katılımcı 10 veri gazeteciliği eğitiminde karşılaşılan zorluğu şöyle aktarmıştır:

“Veri gazeteciliği dersini verebilecek öğretim elemanları noktasında fakültelerde ben zorluğun olduğunu düşünüyorum. Bu zorlukta müfredatın güncellenmesi noktasında kafalarda soru işareti yaratıyor. Tamam veri gazeteciliği dersini koyalım, eğitimi verelim ama nasıl vereceğiz, içeriğinde ne olacak gibi soruları gün yüzüne çıkarıyor. Bu durumda da, dersi müfredata taşımaktan kaçınıyorlar.”

Katılımcı 5 de, zorluğun akademisyenlerden kaynaklı olduğuna dikkat çekmiştir:

“İletişim fakültesinde veri gazeteciliği dersini verebilmek için ister istemez bazı donanımlara sahip olmak gerekir. Mesela R programını kullanabilmek için temel olarak algoritma mantığını bilmek ya da kodlama bilmek gerekir. Dolayısı ile iletişim fakültesinde bu dersi veren hocanın hem matematik hem bilgisayar hem kodlama bir de web tasarımı az çok bilmesi lazım. Haliyle bu dersi verebilecek akademisyenlerin sıklıkla karşılaştığımız havuzdan çıkması zor olacaktır.”

Zorluk Olarak Sosyal Bilimler Öğrencilerinin Sayısal Yetersizliği: Katılımcılar iletişim fakülteleri ya da gazetecilik bölümlerine sözel yeterlilikle öğrenci alınması ve veri ile haber yapabilmek için temel düzeyde de olsa istatistik ve kodlama bilgisine ihtiyaç duyulmasını, veri gazeteciliği dersini müfredata taşımada karşılaşılan bir başka zorluk olarak ifade etmektedir.

Katılımcı 1 yaşanan zorluğu şu şekilde anlatmıştır:

“Öğrenciler yeni medya alanına eğilimlidir ama istatistik ve matematik gördüklerinde arkalarına bakmadan kaçıyorlar. Bunu seven bir öğrenci kitlesine ihtiyacımız var dolayısıyla aldığımız öğrencinin niteliğinin değişmesi lazım”.

Katılımcı 8 ise öğrencinin kapasitesinin yetersiz olabileceğine dikkat çekmiştir:

“Biz sözel puanla öğrenci alıyoruz ama veri gazeteciliği daha karmaşık bilgiler (istatistik bilgileri okuma ve bilgisayar programları ile analiz etme gibi) içeriyor ve öğrenci bunu karşılayamıyor”.

Katılımcı 6 da sosyal bilimlerde veri üzerine eğitim vermenin çok kolay olmadığını belirtmektedir:

“Bu eğitimi iletişim değil de bilgisayar eğitimi veren mühendislik fakültelerinden biri aracılığı ile verirseniz bu öğrenciye ağır gelir, öğrenci bundan uzaklaşır. Mesela ben yurt dışında bir eğitim programına gitmiştim orada bütün öğrenciler iletişim fakültesinde R ya da Python gibi programları kullanıyorlardı. Demek ki sosyal bilimci de olsan bunu öğrenmek ya da kullanmak gerekiyor”.

Görüldüğü gibi akademisyenler veri gazeteciliği eğitiminin yaygınlaşabilmesi için sözel bölüm öğrencilerinin sayısal yeterliliklerinin de artırılması gereğine işaret etmiştir.

Zorluk Olarak Teknik Yetersizlik: Katılımcıların vurguladığı bir diğer zorluk ise üniversitelerde veri gazeteciliği eğitimi verebilecek teknik bir alt yapının olmamasıdır. Özellikle bu noktada katılımcılar, mevcut durumda müfredattaki derslerin çoğunlukla seçmeli olduğuna, bu aşamada bile dersin öğrenci ile birebir temas ile öğretilmesi gerektiği için bunu karşılayacak sayıda ve ilgili programların yüklenebileceği kapasitede bilgisayarın olmadığına dikkat çekmiştir.

Katılımcı 7 fakülte içinde teknik altyapının yeterli olması gerektiğini ve mevcut üniversitelerde bu imkânların olmadığını söylemiş ve Türkiye’de veri gazeteciliği eğitimi noktasında akademinin geride kaldığını vurgulamıştır:

“Ülkemizde Pınar Dağ bu işe yönelmiş durumda. Ancak çalışmalar çok yetersiz. Akademi biraz geri duruyor veri gazeteciliğine karşı. Bunun bir sebebi de bu dersi verebilmek için uygun bilgisayar laboratuvarlarının olmaması. Veri bulmak ayrı bir ders, analiz etmek ayrı, görselleştirmek ayrı ve bunu haberleştirmek apayrı bir şey. Şu an için alt yapı yoksa bu eğitim çok yorucu olabilir”.

Benzer görüşte olan **Katılımcı 8** de fiziki ortam yetersizliğine dikkat çekmiştir:

“Bir kere veri gazeteciliği yapabilmemiz için daha iyi bir teknolojik alt yapıya, laboratuvarlara ve araç gereçlere ihtiyaç duyarsınız. Üniversitelerin çoğu ise bu alt yapıyı sağlayamamaktadır”.

Görüldüğü gibi veri gazeteciliği eğitiminde üniversitelerin teknik alt yapıya sahip olmaması ya da altyapının yetersiz kalması veri gazeteciliğini müfredata taşımada karşılaşılan zorluklardan biri olarak dile getirilmiştir.

Zorluk Olarak Yeniliğe Direnç: Gazetecilik bölümünün temelleri çok eskilere dayanmaktadır. Ancak her bölümde olduğu gibi gazetecilik eğitiminde de yeniliklere açık olmak ve gelişmeler ışığında müfredatı yenilemek önem taşımaktadır. Katılımcılar veri gazeteciliği eğitimini müfredata taşımada direnç ile karşılaşıldığını ifade etmiş ve bunu bir zorluk olarak nitelendirmiştir.

Katılımcı 2 veri gazeteciliği eğitiminde direncin söz konusu olduğunu belirtmiştir:

“Direnç var. Teknolojiye karşı direnç sosyal bilimlerde hep vardı. Excel, istatistik dediğinizde korkuyor sosyal bilimciler. 2001 yılında istatistik dersi programdan çıkarılmıştı. Bunun sebebi de fakültede dersi verecek istatistik hocasının olmaması, Fen Fakültesi’nden istatistik hocasının gelmesi ve öğrencinin bu dersten çok fazla şikâyet etmesiydi. Dersten çok öğrencinin kalmasından dolayı istatistik dersi müfredattan çıkarılmıştı. Matematiğe karşı sosyal bilimlerde bir direnç var.”

Katılımcı 5 de benzer şekilde yeniliklere karşı direncin olabileceğini savunmuştur:

“Var olan durumun dışındaki her bir yenilik insanoğlu tarafından direnç ile karşılaşır, bu kaçınılmazdır. Konfor alanında yıllardır verdiğiniz bir ders vardır, zorlanmadan verirsiniz. Fakat yeni bir ders olduğunda o alanın dışına çıkmak gerekir. Belki ileride yapay zekâ, robot gazetecilik, haber uygulamaları gibi dersler literatüre girecek ama bunların biçiri 2-3 yıl önce konuşulmuyordu. Bunların hepsi bizim için birer zorlayıcı yenilik. İnsanların buna direnç göstermesi kabul edilebilir değil. Bunları kırmak önemli, bireylerin çabaları ile bunlar akademide kırılabilir.”

Katılımcı 3 ise gazetecilik bölümlerindeki direncin ileri yaştaki hocaların dijital dönüşümü fazla içselleştirememesinden kaynaklı olabileceğini belirtmiştir:

“Kariyerlerini geleneksel medya üzerine kurdukları için oradan besleniyorlar haliyle. Bu hocalar da genellikle yönetici konumunda olan hocalar olduğu için bakış açılarından kaynaklı kısıtlamalar oluyor. Bilinçli bir direnç diyemeyeceğim ama kendini yenilemeye karşı bir duruş var.”

Katılımcılar veri gazeteciliği eğitiminde direncin yaşanan bir zorluk olarak karşımıza çıktığını belirtmiştir. Ayrıca direnç noktasında katılımcıların çoğu ilgili bölümdeki hoca

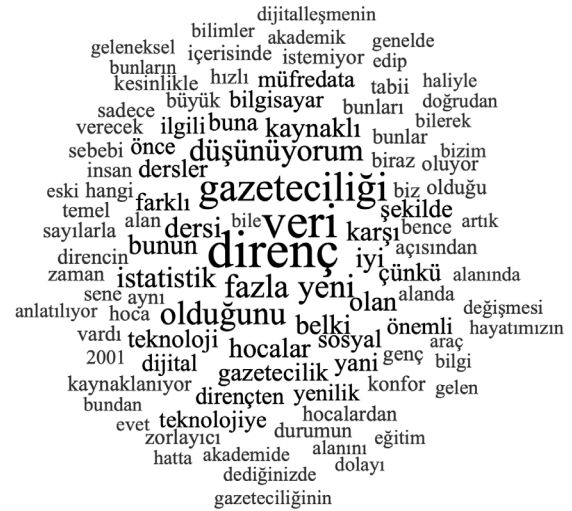
yapısından kaynaklı sıkıntı yaşandığını ifade etmiştir. Bir kısım görüş sahibi ise dijital gelişmelerle yeni ortaya çıkan alanlarda bu tarz zorlukların yaşanabileceğini söylemiştir.

Veri gazeteciliği eğitiminin müfredata taşımada ortaya çıkan zorluklara ilişkin tema ve alt kodlar birlikte değerlendirildiğinde, eğitim noktasında yaşanan zorluklar olsa da katılımcılar veri gazeteciliğinin önemine vurgu yapmıştır. Katılımcıların neredeyse tamamı direnç noktasında daha fazla zorlukla karşılaşıldığını belirtmiştir.

■ Şekil 1’de akademisyenlerin veri gazeteciliği eğitiminde ortaya çıkan zorluklara yönelik görüşlerini belirtirken kullandıkları kelimeler yer almaktadır. Grafikte en çok kullanılan kelimenin “direnç” olduğu izlenmektedir. Grafik de veri gazeteciliği eğitimini müfredata taşımada karşılaşılan zorluğun yeniliğe dirençten kaynaklı olduğunu doğrulamaktadır.

■ Şekil 1.

Veri Gazeteciliği Eğitiminde Ortaya Çıkan Zorluklar



Veri Gazeteciliği Eğitimine İlişkin Öneriler

Katılımcıların veri gazeteciliği eğitimine ilişkin önerileri bu bölümde aktarılmıştır. Katılımcılar, eğitimin kapsamı ve teorik-pratik dengesine ilişkin önerileri özetlenmiştir.

Katılımcı 1 veri gazeteciliği eğitimi verebilmek için dört ders açmak gerektiğini ifade etmiştir:

“Birincisi çocuklara istatistik eğitimi verilmesi gerekiyor. Çocuk veriyi okuyamadığı için bundan sonraki aşamalar da eksik kalıyor. Arkasından veri okuryazarlığı ve veri görselleştirmenin anlatılması gerekiyor, arkasından da dijital olarak bunun nasıl anlatılacağına gösterilmesi gerekiyor. Dolayısıyla 4 kademeli bir yapıya ihtiyaç var.”

Benzer şekilde **Katılımcı 2** de veri gazeteciliği eğitiminin 4 temel ayağa oturtulması gerektiğini söylemiştir:



“Bir gazetecilik formasyonu, diğeri istatistik bilgisi, üçüncüsü de yazılım bilgisi. Yazılımın içinde kod da var biraz. Dolayısıyla burada bir kere öğrencinin zaten gazetecilikle ilgili, gazeteciliğin nasıl yapıldığına ilişkin genel kültüre sahip olması lazım.”

Katılımcı 3, veri gazeteciliği dersinin zorunlu olmasını önermiştir:

“Bu dersler kesinlikle zorunlu olmalı, programları kullanabilecek, temel matematiksel istatistik bilgileri öğrencilere öğretmemiz gerekir. Bence bir dönem temel bir matematik dersi verilmeli.”

Katılımcı 5 ise sosyal bilimlerde veri gazeteciliği dersini ilerleyen sınıflarda vermek gerektiğini ifade etmiştir:

“Veri gazeteciliğin kendisi bir uzmanlık alanıdır. İlk seneler veri bilimi, matematik ya da istatistik gibi alanlardan ders almalılar. Dolayısı ile dersi ileri sınıflarda vermek gerekir.”

Akademisyenler ideal bir veri gazeteciliği eğitiminde teorik ve araç kullanım dengesinin önemine de dikkat çekmişlerdir.

Katılımcı 5 teori olmadan uygulamanın olmayacağını, uygulama olmadan da teorinin olmayacağını belirtmiştir:

“Öğrenciye ilk önce teorik kısmın anlatılması, ondan sonra da uygulama kısmına geçilmesi gerekir. Bunu da teoriyi anlatırsanız sonra veri işleme aşamasında hangi uygulamalar kullanılır, verinin görselleştirilmesi aşamasında hangi programlar kullanılır, hikayeledikten sonra web sitesine kodları nasıl aktarılır, bunları göstermek önemli. Teori ile pratik bir arada olmalı.”

Katılımcıların önerileri bir arada değerlendirildiğinde, özetle veri gazeteciliği eğitiminin dört temel ayaktan oluştuğu belirtilmektedir. Buna göre veri gazeteciliği eğitimi tek bir dersten ziyade istatistik bilgisi, veri okuryazarlığı, veri görselleştirme ve elbette habercilik bilgisi ile sosyal bilimler nosyonu sağlamaya yönelik derslerin bir bütünü şeklinde verilmelidir. Sosyal bilgiler altyapısı olmadan veriyle ilgili teknik bilgilerin gazetecilik yapmak için yeterli gelmeyeceği katılımcılarınca vurgulanmıştır. Bunun yanında veri gazeteciliği eğitiminin teorikle kısıtlı kalmaması ve teorik ile pratik arasında bir denge kurulmasının gerekliliğine de işaret edilmiştir. Gazetecilikte dijitalleşmenin bir sonucu olarak dersin iletişim fakültelerinde zorunluya çevrilmesi gerektiği, öncelikle sosyal bilimler öğrencisine istatistik bilgisinin en temel ve basit düzeyde verilmesi, daha sonra veri gazeteciliği uygulamalarına geçilmesi gerektiği de vurgulanan görüşlerdendir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’deki veri gazeteciliği eğitimine dair mevcut durumu belirlemek ve bu alanda ders veren akademisyenlerin görüşlerini alarak eğitimde karşılaşılan zorlukları ve önerileri açığa çıkarmaktır. Bu, çalışma, Türkiye’deki iletişim fakültelerinde veri gazeteciliği derslerini yürüten 10 akademisyenle gerçekleştirilen

derinlemesine görüşmelere dayanmakta ve akademisyenlerin veri gazeteciliği ile ilgili görüşlerini ve önerilerini ortaya koymaktadır. Veri gazeteciliği eğitimi sırasında karşılaşılan zorluklar dört ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlar deneyim eksikliği, sosyal bilimler öğrencilerinin sayısal yetersizliği, yeniliklere direnç ve teknik altyapı eksikliğidir. “Deneyim eksikliği”, bu yeni ve teknik beceriler gerektiren alanda eğitim veren akademisyenlerin yetersiz deneyime sahip olduğu bir zorluk olarak belirtilmiştir. Aynı zamanda, bu dersi öğretebilecek sayıda nitelikli öğretim elemanının sınırlı olduğu vurgulanmıştır. İkinci olarak karşılaşılan zorluk, öğrencilerin sayısal yetersizliğidir. Veri gazeteciliği için temel düzeyde kodlama ve istatistik bilgisi gerektiği göz önüne alınarak, akademisyenlerce gazetecilik öğrencilerinin bu konudaki korkuları ve yetersizliklerine dikkat çekilmiştir. Üçüncü olarak, akademisyenler üniversitelerdeki teknik altyapı eksikliği, bazı üniversitelerin laboratuvar ve teknik altyapı konusundaki yetersizliklerinden kaynaklanan zorlukları ifade etmiştir. Son olarak, veri gazeteciliği eğitime yönelik direnç, özellikle teknolojiye, yeniliklere, geleneksel gazetecilik eğitime ve veri gazeteciliğinin önemine ilişkin anlayış eksikliğinden kaynaklanan bir engel olarak açıklanmıştır. Bu doğrultuda akademisyenler veri gazeteciliği eğitiminin dört temel bileşen üzerine inşa edilmesi gerekliliği vurgulamıştır. Veri gazeteciliği eğitiminde istatistik bilgisi, veri okuryazarlığı, veri görselleştirme ve gazetecilik bilgisi ile sosyal bilimlerin birleştirilmesi gerekmektedir.

Araştırma sonuçları, diğer ülkelerde yapılan benzer çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Bu çalışmalar, farklı ülkelerde gazetecilik eğitimi ile ilgili benzer zorlukların yaşandığını göstermektedir. Davies ve Cullen (2016) tarafından yürütülen “Data Journalism Classes in Australian Universities: Educators Describe Progress to Date” adlı araştırma, Avustralya’daki üniversitelerde veri gazeteciliği derslerinin öğretiminde ve bu derslerin önündeki engellerde yoğunlaşmıştır. Bu çalışma, öğrencilerin sayılara yönelik ön yargıları ve teknik yetersizliklerin veri gazeteciliği eğitimi etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Türkiye’de yapılan bir saha araştırması da benzer sonuçlara ulaşarak, veri gazeteciliği eğitimi müfredatlara dahil etme çabalarının teknik altyapı eksiklikleri ve diğer engeller nedeniyle sınırlı olduğunu göstermektedir.

Han (2017) tarafından Çin’de yürütülen araştırma, gazetecilik bölümlerinin yeni teknolojilere hızla uyum sağladığını ve müfredatlarına ve uygulama alanlarına yatırım yaptığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada ise Han’ın çalışmasından farklı olarak, Türkiye’de veri gazeteciliği eğitimi müfredata taşımada teknik alt yapı yetersizliği, veri gazeteciliği eğitiminin önündeki engellerden biri olarak saptanmıştır. Bu bağlamda, veri gazeteciliği eğitimi yaklaşımlarının ülke çapında farklılık gösterebileceğini ve uygulamaların yaygınlığına paralel olarak ilerlediğini belirtmek mümkündür.

Türkiye’de veri gazeteciliği eğitime yönelik doğrudan bir saha araştırması bulunmasa da, Çınar ve İli (2021) tarafından gerçekleştirilen “Dijital Çağda Türkiye’de Veri Gazeteciliği Eğitimi” başlıklı makale, Türkiye’deki veri gazeteciliği eğitimi üniversiteler bünyesinde tartışmaya açmıştır. Yazarlar, Türkiye’de veri gazeteciliği eğitiminin sınırlı sayıda üniversitede uygulandığını belirtmektedir. Benzer şekilde, bu çalışma, birçok üniversitede veri gazeteciliği derslerinin henüz müfredatlara dahil edilmediğini tespit etmiştir.

Sonuç olarak, Türkiye’de gazetecilik eğitiminde veri gazeteciliği derslerinin daha yaygın hale getirilmesi ve öğrencilere daha fazla fırsat sunulması gerektiği sonucuna varılmıştır. Veri gazeteciliği, dijital gazeteciliğin geleceğinde önemli bir rol oynamaktadır ve bu nedenle üniversitelerin bu alandaki eğitimi desteklemesi önemlidir. Bu araştırma, gelecekte veri gazeteciliği alanında daha fazla gelişme ve büyüme potansiyeli taşıdığını göstermektedir. Bundan sonraki çalışmalarda veri gazeteciliği eğitimi almış öğrencilerle görüşülerek, veri gazeteciliği eğitiminin verimliliği ele alınabilir.

Kaynakça

- Anderson, C. W. (2012). Between creative and quantified audiences: Web metrics and changing patterns of newswork in local US newsrooms. *Journalism*, 13(7), 900-920. <https://doi.org/10.1177/1464884911402451>
- Anderson, C. W. (2018). *Apostles of certainty: Data journalism and the politics of doubt*. Oxford University Press.
- Antonopoulos, N., & Karyotakis, M. A. (2020). Data Journalism. *The SAGE International Encyclopedia of Mass Media and Society*, 439-441. <https://doi.org/10.4135/9781483375519>
- Berret, C., & Phillips, C. (2016). *Teaching Data and Computational Journalism*. Columbia Journalism School.
- Bhargava, R., & D’Ignazio, C. (2021). *Teaching Data Journalism in a World of Tool and Tech Overload*. WebSci ‘21 Companion: Companion Publication of the 13th ACM Web Science Conference 2021 June 2021 Pages 17–22.
- Bhargava, R., Deahl, E., Letouzé, E., Noonan, A., Sangokoya, D. & Shoup, N. (2015). *Beyond data literacy: reinventing community engagement and empowerment in the age of data*. Data-Pop Alliance White Paper Series. Data-Pop Alliance (Harvard Humanitarian Initiative, MIT Lad and Overseas Development Institute) and Internews.
- Bhaskaran, H., Kashyap, G., & Mishra, H. (2022). Teaching Data Journalism: A Systematic Review, *Journalism Practice*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/17512786.2022.2044888>
- Çınar, N. S., & İli, B. (2021). Dijital Çağda Türkiye’de Veri Gazeteciliği Eğitimi. H. Çiftçi (Ed.) *İletişim Çalışmaları ve Yeni Medya 1* içinde (s. 51-84). İKSAD Yayın Evi.
- Dağ, P. (2014a, 30 Ekim). *Dünyada ve Türkiye’de: Veri Gazeteciliği*. <https://medium.com/@pinardag/dunyada-ve-turkiyede-veri-gazetecili-i-4e2a4703d074>
- Dağ, P. (2014b). *Kasım ayında en az 134 işçi hayatını kaybetti*. <http://platform24.org/veri-gazeteciligi/598/kasim-ayinda-en-az-134-isci-hayatini-kaybetti>
- Davies, K., & Cullen, T. (2016). Data Journalism Classes in Australian Universities: Educators Describe Progress to Date. *Asia Pacific Media Educator*, 26(2), 132–147. <https://doi.org/10.1177/1326365X16668969>
- Deuze, M. (2006). Global Journalism Education, A conceptual approach. *Journalism Studies*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/14616700500450293>
- Deuze, M. (2008). The Changing Context of News Work: Liquid Journalism for a Monitorial Citizenry. *International Journal of Communication*, 2, 848-865.
- Dong, Z., & Yang, J. (2019). Data Journalism in China: Status, Facilitators, and Hindrances. *Digital Journalism*, 7(9), 1193-1211.
- Han, G. (2017). Journalism education in China: Serving two masters. *Global journalism education in the 21st century: Challenges & innovations*, 65-90.
- Heravi, B. R. (2019). 3Ws of Data Journalism Education: What, where and who?. *Journalism Practice*, 13:3, 349-366. <https://doi.org/10.1080/17512786.2018.1463167>
- Howard, A. B. (2014). *The Art and Science Of Data-Driven Journalism*. Tow Center for Digital Journalism, Columbia University.
- İrvan, S. (2017). *Veri Gazeteciliği*. Erişim adresi. <https://suleymanirvan.blogspot.com/2017/08/veri-gazeteciligi.html> (09 Mart 2021).
- Jang, X. (2022). *An analysis about the curriculum of Data Journalism in China*. ICDEL ‘22: Proceedings of the 7th International Conference on Distance Education and Learning.





- Koç, M. (2019). *Türkiye’de veri gazeteciliği ve infografik uygulamaları: Anadolu Ajansı’nın veri gazeteciliği kullanımı üzerine bir inceleme*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Laçiner, M. S. (2015). Türkiye’de Gazetecilik Eğitimi: Güncel Durum, Sorun Alanları ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 17(2), 87-104.
- Lewis, N. P. (2021). Defining and Teaching Data Journalism: A Typology. *Journalism & Mass Communication Educator*, 76(1), 78-90. <https://doi.org/10.1177/1077695820924309>
- Narin, B. (2018). Dünyada Akademik Sıralaması Yüksek Gazetecilik Lisans Bölümlerinin Ders Programlarının Analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (47).
- Pavlik, V. J. (2013). *Yeni Medya ve Gazetecilik*. Phoenix Yayınları.
- Picard, G. R. (2020). Deficient Tutelage: Challenges of Contemporary Journalism Education. In Allen, G. Craft, S. Waddell, C., & Young, L. M. (Eds.), *Towards 2020 New Directions in Journalism Education* (4-10). Ryerson Journalism Research Centre.
- Ramsäl, A., Ekström, M., & Westlund, O. (2023). The epistemologies of data journalism. *New Media & Society*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14614448221150439>
- Resmî Gazete. (2023). *Cumhurbaşkanı Kararı*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/08/20230804-12.pdf>
- Rijmenam, V. M. (2013). A Short History Of Big Data. <https://datafloq.com/read/big-data-history/>
- Song Y., & Lin A. (2012). A Genre-Aware Approach to Online Journalism Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 400-404. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.179>
- Splendore, S., Di Salvo, P., Eberwein, T., Groenhart, H., Kus, M., & Porlezza, C. (2016). Educational strategies in data journalism: A comparative study of six European countries. *Journalism*, 17(1), 138-152. <https://doi.org/10.1177/1464884915612683>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uzun, R. (2011). Türkiye’de Gazetecilik Eğitimi: Değişimler ve Eğilimler. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (15), 119-132.
- Widholm, A., & Appelgren, E. (2022). A softer kind of hard news? Data journalism and the digital renewal of public service news in Sweden. *New Media & Society*, 24(6), 1363-1381. <https://doi.org/10.1177/1461444820975411>
- YÖK. (2022). *Yüksek öğretim istatistikleri*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10171>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher’s Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

The Moderating Role of Job Satisfaction in the Effect of Leader-Member Interaction on Workplace Happiness in Academia

Akademide Lider-Üye Etkileşiminin İşyeri Mutluluğuna Etkisinde İş Tatmininin Düzenleyici Rolü

Beyza Erer¹ , Yasemin Savaş² 

¹ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Söke İşletme Fakültesi, İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü, Aydın, Türkiye

² KTO Karatay Üniversitesi, Ticaret ve Sanayi Meslek Yüksekokulu, Dış Ticaret Bölümü, Konya, Türkiye

Özet

Çalışmanın amacı, lider-üye etkileşiminin işyeri mutluluğuna etkisinde iş tatmininin düzenleyici rolünü test etmektir. Nicel araştırma modeli ve ilişkisel araştırma tasarımı kapsamında yürütülen bu araştırmanın verileri Türkiye’de sosyal bilimler alanında görev yapmakta olan 322 akademisyenden kolayda örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Elde edilen bu veriler SPSS 25 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda lider-üye etkileşimi, işyeri mutluluğu ve iş tatmini değişkenleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca lider-üye etkileşiminin işyeri mutluluğuna etkisinde iş tatmininin düzenleyici role sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile iş tatmininin yüksek olması durumunda, algılanan lider-üye etkileşiminin işyeri mutluluğuna etkisi daha yüksektir. İlgili yazında lider-üye ile işyeri mutluluğu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda iş tatmininin düzenleyici rolünü birlikte değerlendiren çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın kaynak ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Lider-Üye Etkileşimi, İş Yeri Mutluluğu, İş Tatmini, Akademisyenlik Mesleği.

Abstract

The aim of the study is to test the moderating role of job satisfaction in the effect of leader-member exchange on workplace happiness. The data of the research, which was conducted using the quantitative research model and correlational research design, were collected by convenience sampling method from 322 academics working in the field of social sciences in Türkiye. These data were analyzed using SPSS 25 statistical program. The analysis revealed that there were positive and significant correlations between the variables of leader-member exchange, workplace happiness, and job satisfaction. In addition, it was found that job satisfaction had a moderating role in the effect of leader-member exchange on workplace happiness. In other words, if job satisfaction is high, the effect of perceived leader-member exchange on workplace happiness is greater. There is no study in the relevant literature that evaluates the moderating role of job satisfaction in studies examining the relationship between leaders and members and workplace happiness. Therefore, this study is expected to provide a source and contribution to the field.

Keywords: Leader-Member Exchange, Workplace Happiness, Job Satisfaction, Academic Profession.

The pursuit of happiness is one of the most persistent and primary goals of human beings throughout ages across the world and has been described as the *raison d'être* of the individual (Salas-Valina et al., 2021, p. 333). The idea that what matters in life is not just to live but to live well has occupied the minds of philosophers since time immemorial (Kesebir & Diener, 2008, p. 117). Many definitions have been made of happiness, which has attracted the attention of many philosophers, from Aristotle and Plato in ancient Greece to the present, and the ways to attain it have been discussed (Veenhoven & Dumludağ, 2015, p. 48). Due to the importance it carries, happiness, a frequently handled topic in various disciplines such as psychology,

sociology and philosophy, has become not only a sought-after goal in an individual sense, but also a concept that is taken into account and used as an object to be achieved in terms of employees in organizational life (Demirel & Erer, 2022, p. 75). In working life, it continues, as it did in the past, to be at the center of the individual’s whole life today. The fine line between work and life has almost disappeared. As a natural consequence of this situation, the individual’s dream of being happy at work and in the workplace where s/he spends most of the day, socializes, develops themselves day by day, chases their dreams and tries to reach their goals, has taken its place among the individual’s primary goals (Kjerulf, 2015).

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Beyza Erer,
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi,
Söke İşletme Fakültesi, İnsan
Kaynakları Yönetimi Bölümü, Aydın
e-posta: berer@adu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(1), 81-94. © 2024 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 17, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 14, 2023

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Erer, B. & Savaş, Y. (2024). The Moderating Role of Job Satisfaction in the Effects of Leader-Members Interaction on Workplace Happiness in Academia. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 81-94. doi: 10.53478/yuksekogretim.1298177

ORCID: B. Erer: 0000-0003-0083-7102; Y. Savaş: 0000-0002-5089-1185

Since happiness is a relative notion that differs from person to person, many factors affect workplace happiness, and numerous academic studies have been conducted in this context to determine the conditions for workplace happiness (Tadic et al., 2013; Mehdad & Iranpour, 2014; Wesarat et al., 2015; Joo & Lee, 2017; Turan, 2019; Uzunbacak & Karagöz 2022). Considering the research cited above, it can be said that the factors affecting workplace happiness are diverse and vary extensively across countries, societies, sectors, professions, individuals and organizations, and as a result no consensus has yet been reached on this issue (Turan, 2022, p. 452). Another example is a research on workplace happiness conducted in Türkiye for people working in various titles in the private sector (multiple institutions). Individual factors, managerial factors, organisational factors, work-related factors, and environmental factors were determined to be the five antecedents of workplace satisfaction in this study (Erer, 2021). As a matter of fact, it can be argued that leader-member exchange, which provides positive work outcomes such as performance, organizational commitment, innovative work behavior and organizational identification, also affects workplace happiness. In other words, when there is high-quality leader-member exchange, the motivation of the employee to be happy at work increases (García-Contreras et al., 2022). In addition, job satisfaction, which has multiple goals such as improving the conditions of employees and ensuring organizational effectiveness, also supports the workplace happiness of individuals (Elayan et al., 2023). Therefore, job satisfaction becomes more important in the relationship between the quality of the interaction that occurs between the manager and the employee and workplace happiness.

In line with the the above explanations, the present research aims to examine the relationships between leader-member exchange, workplace happiness and job satisfaction. In this context, first, the relationship between the leader-member exchange as perceived by the academicians and workplace happiness was examined, and in the second stage the moderating role of job satisfaction in this relationship was determined. When the literature was examined, it was seen that various studies had been conducted on leader-member exchange and workplace happiness, but no study was found that addressed these two concepts together. On the other hand, the role of job satisfaction in this relationship had not been examined, either. In this sense, it can be said that the current research is a pioneering study investigating the relationship among these three variables in the context of higher education. In addition, the academic profession, which involves such basic functions as teaching, research, management and community service (Marsh & Hattie, 2002, p. 603), is an occupation that has a prominent place in society as it is acquired through a master-apprentice relationship, is difficult to obtain and perform, touches on all aspects of life, disregards financial interests and enjoys self-control and social prestige (Tülübaş & Göktürk, 2018, p. 36). The happiness of academics, considered to be among

prestigious occupational groups owing to all these features, is also extremely important due to their responsibility to raise people and their direct or indirect effects on many segments of the society (Çakır, 2019, p. 5).

Conceptual Framework and Hypothesis Development

Leader-Member Exchange

The theoretical foundations of the leader-member exchange theory, which was brought to the literature by Dansereau, Graen and Haga (1975), are based on the Vertical Dyad Linkage (VDL) model. However, this model changed in the course of time and became a system that incorporated the functioning and elements of bilateral relations. Subsequently, it transformed into an independent behavior model and began to be called “Leader-Member Exchange (LMX)” (Scandura et al., 1986, p. 580).

The LMX theory differs from traditional leadership theories due to the principles it is based on and the different perspectives it has developed (Dulebohn et al., 2012, p. 1718). For example, many studies have found that the social exchange between the leader and the member will also improve the standard of LMX, and the theory of social change has been accepted as one of the theoretical foundations of LMX. (Masterson et al., 2000; Hofmann et al., 2003; Coyle-Shapiro & Conway, 2004). If there are economic interests between the leader and the member, the quality of LMX is low. Since the relationship between the parties is unrequited, i.e., neither party expects anything from the other, the parties have no expectations of each other. On the other hand, the quality of LMX is high in relationships based on social change since the extent of the relationship between the parties is endless and tends to be longer lasting (Walumba et al., 2011, p. 743-744). Traditional leadership theories consider all subordinates in the same group and are based on the assumption that leaders develop similar relationships with all of their subordinates (Kılıç & Bulgurcu, 2022, p. 2452). However, LMX theory presents a different perspective, arguing that the relations developed by the leader with all group members do not have similar or the same level of exchange, and focus on exchange rather than a hierarchical relationship between the leader and the subordinates (Scandura & Pellegrini, 2008, p. 101; Manata & Grubb, 2022, p. 2).

According to the LMX theory, two types of relationships emerge between the leader and the subordinates: “in-group” and “out-group”. While high quality positive relationships are established between subordinates and their leader based on the criteria of trust, love and mutual respect in the in-group relationship, in the out-group relationship, formal, low-quality and sometimes even negative relationships are established between



subordinates and leaders, which do not go beyond the roles defined for work and duty (Murphy et al., 2003, p. 64). In this case, in-group subordinates benefit more from the leader's positional resources such as knowledge and trust than out-group subordinates, and the leader is more sensitive to the needs of in-group subordinates (Luthans, 2010, p. 423). In-group subordinates who can establish a closer relationship with their leader, in turn, tend to put a higher level of effort into their work (Schriesheim et al., 2001, p. 525). The LMX theory attributes the main reason why the leader has relationships of different qualities with their subordinates to the fact that the leader has limited time and resources (Bauer & Green, 1996, p. 1539). In addition to these constraints, factors such as follower characteristics (competence, agreeableness, conscientiousness, extraversion, neuroticism, openness, positive or negative affectivity, locus of control, goal orientation, performance, effort, impression management), leader characteristics (trustworthiness, positive expectation of subordinates, transformational leadership, rapport management, extroversion, power, agreeableness, contingent reward behavior) and interpersonal relationship (perceived similarity, positive expectation, affect/liking, interactional justice) also determine the quality of the relationship between the leader and his/her subordinates (Kang & Stewart, 2007, p. 533; Dulebohn et al., 2012, p. 1717).

Studies on leader-member exchange indicate that the theory has important relationships with many work outcomes. Leader-member exchange is negatively correlated with intention to quit (Kim et al., 2016), organizational silence (Chan & Yeung, 2016), cyberloafing behavior (Baş et al., 2022), burnout (Huang et al., 2010), organizational cynicism (Mumcu, 2021) and compulsory organizational citizenship behavior (Koçak, 2018), whereas it is positively associated with innovative work behavior (Ghulam et al., 2022), organizational identification (Zeynel, 2021), work performance (Loi et al., 2011), organizational commitment (Windeler & Riemenschneider, 2016), job satisfaction (Epitropaki & Martin, 2005) and job dedication (Michael et al., 2005).

The Relationship Between Leader-Member Exchange and Workplace Happiness

People have been interested in happiness since the earliest times of history. In line with this interest, answers have been sought to questions like What is happiness? What is the nature of happiness? What are the determinants of happiness? and Can lasting happiness be achieved? (Doğan et al., 2014, p. 48). In this context, happiness, one of the most sought-after objectives in history, has been accepted as the supreme purpose in human life (Gilman et al., p. 135) and it has been defined as “a positive emotion that expresses a beautiful mood, intuitions that an individual has experienced at any given moment, evaluation of one's life as good, or subjective well-being”

(Diener & Ryan, 2009, p. 391). Happiness means that the individuals' positive feelings and thoughts about life outweigh negative ones, they enjoy spiritual contentment and internal satisfaction, and have a favorable view of their total quality of life (cited in. Eleren & Sadykova, 2016, p. 190). In short, as a subjective concept, happiness is satisfaction with life (Erer, 2021, p. 216).

For individuals to be happy in their daily life or to have a happy life, they must also be happy in their professional life, which constitutes a significant part of their life. Although it exhibits variation depending on other factors, individual happiness is definitely influenced by happiness in the workplace environment (Arslan & Polat, 2017, p. 614). Hence the notion of happiness at work or happiness at the workplace emerges. Workplace happiness is conceptually multidimensional in itself and includes both organizational and individual aspects (Suojanen, 2017, p. 24). Therefore, although there are many definitions of the term in the relevant literature, it is generally expressed as “individuals' satisfaction and happiness with the job they perform, their adoption of a positive approach towards the institution they work for, and the feeling of exhibiting positive attitudes and behaviors based on their developing good relations at the workplace” (Turan, 2018, p.187). It is also defined as “higher creativity, rapid promotion at work, receiving more support, demonstrating good performance and establishing good relations with colleagues and managers” (Pryce-Jones, 2010, p. 2-3).

Workplace happiness is important both individually and organizationally. When considered from an individual point of view, it contributes positively to the quality of life, family life and social relations of the individual, while it provides positive outputs such as high performance, motivation and productivity in organizational terms (Keser, 2018, p. 48). This situation can be explained by the diffusion theory. The diffusion idea is based on the work and non-work roles of relationships between porous boundaries in an individual's living areas. This concept asserts that the boundaries of an individual's living environment are permeable, that no position assumed at work or in family is static and isolated from the other, and that experiences in one area can influence attitudes and behaviours in other areas (Dolan & Gosselin, 1998, p. 1). Diffusion takes place in two directions. An individual's work life to home life; their lives at home also diffuse towards their work lives (Edwards & Rothbard, 2000). Furthermore, it can be positive or negative from one place to the next. The transfer of pleasant experiences from one place to another is called positive diffusion. Negative diffusion occurs when negative experiences in one domain have a negative impact on the other domain (Sok et al., 2014, p. 459). In this case, workplace contentment contributes positively to both work life and life outside of work.

When studies handling such an important phenomenon are examined, it is seen that the importance of the leader is emphasized in most of them (Chaiprasit & Santidhirakul, 2011; Williams et al., 2017; Salas-Valina & Alegre, 2018; Erer, 2021). Studies dealing with workplace happiness in the context of leader-member exchange reveal that leader-member exchange has determinative effects on workplace happiness (Güner & Bozkurt, 2017; Dose et al., 2019; Salas-Valina et al., 2021; García-Contreras et al., 2022; Yalvaç, 2022). In other words, employees who have a high-quality exchange with their leaders may enjoy higher levels of happiness at work. Based on this information, the first hypothesis of the research is as follows:

H1: High quality Leader-member exchange positively affects workplace happiness.

Moderating Role of Job Satisfaction

Studies on job satisfaction indicate that there are many factors affecting the job satisfaction of employees. Leader-member exchange is one of these factors (Loi et al., 2014; Matic et al., 2017; Meliana, 2018; Kim & Yi, 2019; Sökmen 2020). In this study, the importance of job satisfaction regard in the effect of leader-member exchange on workplace happiness was investigated.

The concept of job satisfaction, which has not been investigated extensively or in fact ignored in classical organizational approaches, has begun to be given importance as a consequence of the rise of modern and post-modern management approaches (Tekin, 2019, p. 181). Indeed, it has recently taken its place among the favorite topics of various disciplines such as organizational behavior, work psychology and industrial-organizational psychology, thanks to both its theoretical basis and its relevance in practical life (Unanue et al., 2017).

It is seen that the concept of job satisfaction, which does not have a universal definition, is defined in different ways by different academicians and researchers (Gönül & Çalık, 2022, p. 42). According to Hoppock (1935), who made one of the first definitions of job satisfaction in this context, the concept is a combination of physiological, psychological and environmental conditions that enable a person to say “I am satisfied with my job”. Locke (1976, p. 1304), who offered one of the most widely used definitions of the concept, sees job satisfaction as “the shaping of the value that an individual places on his/her job or work experience with a positive and satisfying mood”. Spector (1997, p. 2), on the other hand, defines job satisfaction as the positive reaction of individuals to a particular job and the employees’ enjoying their work. Similarly, Thiagaraj et al., (2017, p. 464) defined job satisfaction as an expression of the individual’s complex attitude towards their job in the form of a pleasurable emotional state emerging from the individual’s evaluation of his or her job as an achievement that facilitates appraisal of

their job. In general, job satisfaction refers to the level of emotionally positive or negative feelings that employees have towards their jobs (Wang et al., 2020).

The organizational importance of job satisfaction is based on its relationship with concepts such as productivity, alienation, leave of employment, conflicts and work accidents (Kök, 2006, p. 294-295). Consequently, lack of job satisfaction affects not only the working life of individuals, but also their life outside of work. Emotions and thoughts experienced by individuals who spend most of their daily lives working will affect both their private and social lives and lead to a low level of satisfaction with life (Erer & Tekin, 2021). In addition, job dissatisfaction negatively affects the health of individuals. It has been determined that nervous problems (insomnia, headache, etc.) and emotional depressions (stress, frustration, etc.) occur in employees with low job satisfaction and that these conditions have a significant correlation with job dissatisfaction (Miner, 1992, p. 119).

These results show the importance of job satisfaction both individually and organizationally. When the studies on job satisfaction are examined, it is seen that many attitudes and behaviors such as life satisfaction (Lambert et al., 2018), motivation, organizational commitment (Tobing & Kennedy, 2018), performance (Öztürk & Aygün, 2020), psychological ownership (Işık & Uçar, 2019), work engagement, resiliency and sense of coherence (Derbis & Jasinski, 2018), organizational identification (De Moura, 2009) and person-organization fit (Turunç & Çelik, 2012) have a positive effect. On the other hand, some studies (Butt et al., 2020; Hwang, 2019; Karabti et al., 2019; Elayen et al., 2023) have revealed that job satisfaction positively affects workplace happiness. In addition, the results of many studies indicate that job satisfaction is used as a moderator variable (Darrat et al., 2017; Chen et al., 2019; Al Sabei et al., 2020; Liu et al., 2022; Xue et al., 2022).

Based on these explanations and the results of previous research, the following hypothesis was formed:

H2: Job satisfaction has a moderator role in the effect of leader-member exchange on workplace happiness.

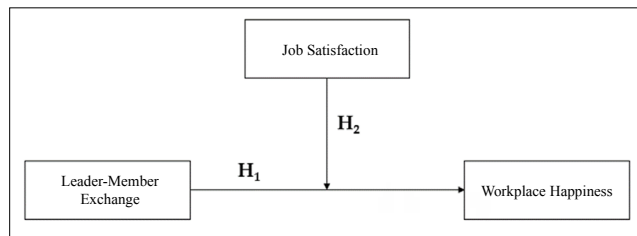
Method

Research Model

Based on the above-mentioned studies, the theoretical assumptions and the hypotheses that were formed, leader-member exchange was taken as the predictor variable, job satisfaction as the moderating variable, and workplace happiness as the dependent variable. The model that deals with these variables is presented in ■ Figure 1.



Figure 1.
Research model.



Population and Sampling

The population of the research is academicians in Turkish Higher Education. The research was conducted on academicians working actively in the field of social sciences in public and private universities in Konya and Aydın. The convenience sampling method, one of the non-

random sampling methods, was used in the study. In this context, a questionnaire form was sent electronically to the academicians who agreed to participate in the research between 06.03.2023 and 30.04.2023. Fifteen of the submitted questionnaires were excluded from the analysis for various reasons, and 322 valid questionnaires were deemed suitable for evaluation. In multivariate studies, it is stipulated that the sample size should be 10 times or more than the number of variables in the research, and the sample size to be selected for the research should be at least 200 (Büyüköztürk, 2012, p. 22). Therefore, the required condition for the sample size was met in this study. The demographic information about the participants is presented in Table 1.

According to the information in Table 1, the academicians working in public universities constitute the largest group in the sample with 91.3 %. 51.2% of the participating academicians are female and 48.8 % are male.

Table 1.
Demographic information regarding the participants.

Variables	Characteristics	N	%
Gender	Female	165	51.2
	Male	157	48.8
Marital Status	Married	145	45
	Single	177	55
Age	25 and younger	30	9.3
	26-35	135	41.9
	36-45	96	29.8
	46-55	57	17.7
	56 and older	4	1.2
Administrative Duty	Yes	74	23
	No	248	77
Administrative Position	Head of Department	38	11.8
	Assistant Head of Department	17	5.9
	Director	2	0.6
	Associate Director	12	3.7
	Dean	3	0.9
	Associate Dean	2	0.6
Title	Research Assistant	49	15.2
	Lecturer	71	22
	Assistant Professor	110	34.2
	Associate Professor	58	18
	Professor Doctor	34	10.6
Duration of Working	Less than 5 years	49	15.2
	6-15	158	49.1
	16-25	59	18.3
	26-35	51	15.8
	More than 36 years	5	1.6
Type of University Worked	Public	294	91.3
	Foundation	28	8.7

In addition, 41.9 % of them are between the ages of 26 and 35, and in terms of their titles, the assistant professors form the largest group with 34.2 %. 77 % of the participants do not have administrative duties. 11.8 % of the 23 % who have administrative duties are department heads.

Detailed information about the scales (leader-member exchange, workplace happiness and job satisfaction) used in the research is given below. Each item in the scales was graded according to a five-point Likert scale ranging from “Strongly Disagree (1) to Strongly Agree (5)”.

Scale of Leader-Member Exchange

The “Leader-Member Exchange” scale developed by Graen and UhlBien (1995) was used to determine the leader-member exchanges of the participants. The scale, the validity and reliability of which was analyzed for Turkish by Çiçek and Çiçek (2020), consists of 7 items and one dimension, and the reliability coefficient of the scale was determined as 0.95 by the researchers. The leader-member exchange scale has only one factor, and the factor loads of the items in the factor range from 0.672 to 0.945. The scale’s goodness-of-fit values are within an acceptable range ($\chi^2/df = 3.18$; GFI = 0.92; CFI = 0.95; RMSEA = 0.074). The scale, which does not have reverse coded items, contains statements such as “My manager understands my problems and needs” and “My manager knows my potential”.

Scale of Workplace Happiness

The short version of the “Happiness at Work” scale developed by Polatçı and Ünüvar (2021) was used to determine the happiness of the participants at workplace. The reliability coefficient of the scale, which consists of 8 items and one dimension, was determined as 0.95 by the researchers. The workplace happiness scale consists of four factors, with factor loads ranging from 0.703 to 0.841. The scale’s explained total variance rate is 61.882 %. The results of the scale’s confirmatory factor analysis revealed that the goodness of fit values were suitable for testing the scale ($\chi^2/df = 2.5$; GFI = 0.85; CFI = 0.98; RMSEA = 0.058 ve SRMR = 0.056). The scale, which does not contain any reverse coded items, has statements such as “My manager is friendly towards his/her employees” and “Our relations with my colleagues are sincere and cordial”.

Scale of Job Satisfaction

The “Job Satisfaction” scale, developed by Brayfield and Rothe (1951) and summarized by Judge, Locke, Durham, and Kluger (1998), was used to determine the job satisfaction levels of the participants. The scale, the validity and reliability of which was analyzed for Turkish by Başol and Çömlekçi (2020), consists of 5 items and one dimension, and the reliability coefficient of the scale was determined as 0.95 by the researchers. The job satisfaction scale has only one factor, and the factor loads of the items in the factor range from 0.841 to 0.932. Furthermore, the explained variance

rate of the job satisfaction scale was reported to be 77.99 %. The scale’s goodness of fit ratings are within an acceptable range ($\chi^2/df = 2$; GFI = 0.98; AGFI = 0.95; CFI = 0.99; NFI = 0.99; RMSEA = 0.06). The scale, which does not have any reverse coded items, has statements such as “I find my job enjoyable” and “I am satisfied with my current job”.

Data Analysis

IBM and SPSS programs were used to analyze the data obtained in the research. Confirmatory factor analysis (CFA) was used to test the structural validity of each of the variables, and a reliability analysis was made to determine internal consistency. The research analyzed the theoretical model that included the moderating effect of job satisfaction in the effect of leader-member exchange on workplace happiness. In this context, correlation analysis was performed to determine the relationships between the variables, regression analysis was used to prove the effect of the predictor variable on the dependent variable, and moderating effect analysis was used to reveal the existence of the moderating effect role.

Ethical Permission

In order to conduct the study, permission was obtained from the Human Research Ethics Committee of KTO Karatay University, numbered 55437 and dated 06.03.2023. The academicians were informed beforehand that participation in the study was voluntary and that the collected data would only be used for scientific purposes.

Findings

Confirmatory Factor Analysis and Reliability Analysis

Before testing the hypotheses proposed within the scope of the research model, CFA was conducted to determine the structural validity of the scales used in the research. During the analysis, care was taken to ensure that the standardized regression coefficient of the items in the scale should not be lower than 0.70 and the p value should not be higher than 0.05 (Hair et al., 2009, p. 679). “CMIN/DF, GFI, AGFI, CFI, NFI, RMSEA and SRMR” values were examined in order to determine the fit of the model. As a result of the analysis, the necessary reference values could not be reached in some values and modifications were made to the statements for improvements. ■ Table 2 shows the fit index values obtained after modification.

When ■ Table 2 is examined, it is seen that the fit indices of the scales are in the range of the fit index values taken as reference (Thakkar, 2020).

Subsequent to the CFA analyses, the analyses required for the reliability of the scales were made. As a result of the reliability analyses, it was seen that the Cronbach Alpha coefficient ($\alpha = 0.959$) was higher than 0.70, so they met the reliability coefficient criterion.



Table 2.
Criteria for Goodness of Fit Values

Model	p	α	χ ²	df	CMIN/DF 2<x2/df<5	GFI >.90	AGFI >.90	CFI >.90	NFI >.90	RMSEA <.080	SRMR <.080
Model of Measurement	0.000	0.959	534.842	161	3.422	0.895	0.839	0.936	0.922	0.077	0.0677

In addition to these analyses, calculations of the AVE (average variance extracted), CR (composite reliability), MSV (maximum squared variance) and ASV (average shared square variance) values of the scales were made. As a result of the calculations, it was determined that the said values (Leader-member exchange: AVE=0.65, CR=0.79; workplace happiness: AVE=0.74, CR=0.87; job satisfaction: AVE=0.63, CR=0.85) were within the range of the reference values (AVE > .5; CR > .7; CR > AVE) (Hair et al., 2014, p. 619). The factors have been observed to provide convergent validity. Moreover, the observation that the values of AVE exceed those of MSV and ASV provides evidence of discriminant validity (Kline, 2016). Table 3 presents the convergent and discriminant validities of the variables.

Table 3.
Values of Validity for Factors.

	CR	AVE	√AVE	MSV	ASV
Leader Member Exchange	0.79	0.65	0.81	0.53	0.51
Workplace Happiness	0.87	0.74	0.86	0.71	0.70
Job Satisfaction	0.85	0.63	0.80	0.51	0.50

Because the measurement model was validated, hypothesis tests were initiated.

Basic Statistics on Variables

The descriptive statistics regarding the variables used in the study and the relationships between the variables are presented in Table 4.

When Table 4 is examined, it is seen that the skewness and kurtosis coefficients of the scales meet the condition of ±1.5 range. The fact that the coefficients in question are within this range shows that the data exhibit a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013, p. 481-498). The results of the correlation in Table 4 indicate that there is a positive (r = 0.722), strong and significant relationship between

Table 4.
Descriptive Analysis Results and Relationships Between Variables

	\bar{x}	s.d.	Skewness	Kurtosis	1	2	3
1. Leader Member Exchange	3.27	1.17	-0.36	-1.41	1		
2. Job Satisfaction	3.45	1.13	-0.66	-1.08	.722**	1	
3. Workplace Happiness	3.28	1.07	-0.38	-1.32	.855**	.856**	1

Note: ** There is a significant relationship at the level of p < 0.01

leader-member exchange and job satisfaction, a positive (r = 0.855), strong and significant relationship between leader-member exchange and workplace happiness, and a positive (r = 0.856), strong and significant relationship between job satisfaction and workplace happiness.

Analysis of Hypotheses

A hierarchical regression analysis was conducted to assess the impact of the connection between leader-member exchange and workplace satisfaction. Due to the normal distribution of the data, the Maximum Likelihood calculation method was used (Gürbüz & Şahin, 2018). The results of the analysis are presented in Table 5.

Table 5.
Hierarchical Regression Analysis Results (N = 321)

Variables	Model 1		Model 2	
	B	S.E.	B	S.E.
LMX	0.49**	0.03	0.48**	0.03
JS	0.49**	0.03	0.55**	0.04
LMX x JS			0.07**	0.03
R	0.85		0.92	
R ²	0.73		0.85	
Mod. R ²	0.73		0.85	
▲R ²	0.73		0.84	

Dependent Variable: Workplace happiness.
Note: R²=0.73; ** There is a significant relationship at the level of p < 0.01,
S.E.: Standard Error, Standardized beta coefficients (β) are reported.

The findings of the hierarchical regression analysis indicate that the variables of leader-member exchange and job satisfaction within the first group exhibit statistically significant contributions to the regression model (F_{2,319} = 908.029, p < 0.01).

The adjusted R-squared value is 0.73. This result indicates that the leader-member exchange and job satisfaction variables account for 73 % of the variance in workplace happiness. In the second group, the inclusion of the interaction term in the regression model resulted in an increase of 12 % in the explained variance of workplace happiness and this change in R2 was found to be significant ($F_{3,318} = 618.194, p < 0.01$). Leader-member exchange ($\beta = 0.48, p < 0.01$) and job satisfaction ($\beta = 0.54, p < 0.01$) were found to have a significant and positive impact on workplace happiness when all the variables were incorporated into regression. The results in Table 5 show that high quality leader-member exchange positively affects workplace happiness, thus supporting the H1 hypothesis.

In order to determine the direction and seriousness of the effect of job satisfaction between leader-member exchange and workplace happiness, moderating effect analysis was applied (Baron & Kenny, 1986).

The analysis results obtained from the observed variables were evaluated based on the data presented in Table 5. Before the analysis, the values of the predictor variable and the moderator variable were standardized. The reason for standardizing the values is to accurately determine the effect of interaction term on the outcome variable (Alken & West, 1991, p. 11).

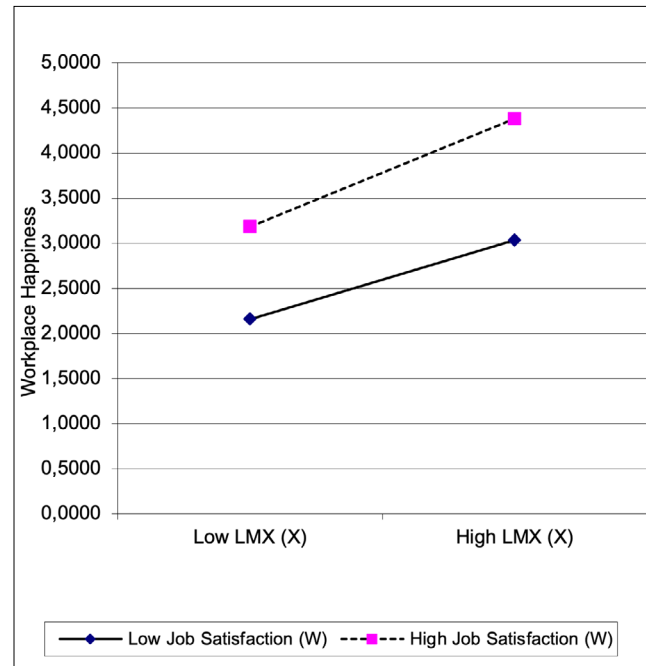
For moderator effect to exist in the relationship between the predictor variable (leader-member exchange) and the dependent variable (workplace happiness), it is necessary to show that the relationship between these two variables differs as the moderator variable (job satisfaction) takes different values (Gürbüz & Şahin, 2018, p. 292). In this respect, it was determined that leader-member exchange had positive and significant effects on workplace happiness ($\beta = 0.48, p < 0.01$) and that job satisfaction ($\beta = 0.55, p < 0.01$) also had positive and significant effects on it. It was found that the moderater effect of the leader-member exchange and job satisfaction variables on workplace happiness was significant ($\beta = 0.07, p < 0.01$).

It was seen that job satisfaction had a moderater role in the effect of leader member exchange on workplace happiness. However, a slope analysis was performed to examine the level of the moderating effect in case of low and high job satisfaction (Alken & West, 1991). The effects of the moderator variable as a result of the slope analysis are shown graphically in Figure 2.

The effects of the moderator variable observed as a result of the slope analysis are shown graphically in Figure 2. When the details of the moderating effect were examined, it was observed that the effect of leader-member exchange on workplace happiness increased further when job satisfaction was high ($\beta = 0.598, p < 0.01$). In the case where the effect of job satisfaction was low ($\beta = 0.438, p < 0.01$), it was seen that the leader-member exchange had a low and significant effect on workplace happiness. It was found that the moderater

Figure 2.

Graphic Representation of the Moderating Effect of Job Satisfaction.



effect of the leader-member exchange and job satisfaction variables on workplace happiness was significant ($\beta = 0.07, p < 0.01$). According to the moderator effect analysis proposed by Baron and Kenny, it is necessary to establish a substantial relationship between the independent variable and the dependent variable in order to discuss the presence of an effect. “Furthermore, it is imperative that the interaction variable, which is derived from the multiplication of the independent variable and the moderator variable (perceived risk), have a statistically significant impact on the dependent variable” (Koç et al., 2017, p. 243). Despite a decrease in the beta coefficient for interaction variables, Table 5 reveals that both independent variables and interaction variables have a statistically significant effect on the dependent variable. As a result of the findings obtained, the H2 hypothesis was supported. In conclusion, it can be said that if job satisfaction is high, the effect of leader-member exchange on workplace happiness is also high, which means that the relationship between leader-member exchange and workplace happiness is moderated by job satisfaction.

Conclusion, Limitations and Future Research

Investing in society and people is a necessity for the development of a country (Gür, 2017, p. 177-178). Education is one of the best investments in people. Universities have a very important role in that in addition to education and training, they share the outputs of the information they have obtained through the researches they conduct. In this context, academicians undertake very critical tasks for the development of countries, nations



and humanity by producing and transferring knowledge, educating individuals in society, bringing them into social life, employing them and contributing to scientific studies (Serinkan & Tülü, 2020, p. 50). This is because the scientific studies undertaken by academicians lie at the center of many advances that contribute to social life.

This study was conducted to determine the moderator role of job satisfaction in the effect of leader-member exchange among academicians on workplace happiness. When the relevant literature was reviewed, no studies were found investigating the moderator effect of job satisfaction on the relationship between leader-member exchange in academia and workplace happiness. In this context, a research was conducted on 321 academicians in order to draw attention to the subject and contribute to the field. This size of the sample, which was reached through the online survey method, was deemed to be able to represent the population (Tabachnick & Fidell, 2013, p. 123).

In the research, descriptive statistics and the relationships between the variables were checked before the analysis was initiated. Then, hypothesis tests were conducted using regression analysis and moderator effect analysis. Confirmatory factor analysis was performed to evaluate the construct validity of the measurement tools. According to the CFA results, the leader-member exchange scale was analyzed with seven items in one dimension, the workplace happiness scale with eight items in one dimension, and the job satisfaction scale with five items in one dimension, and goodness of fit values were found to be good and acceptable. It was determined that the reliability levels of the measurement tools were also within acceptable limits.

One of the major purposes of the research was to determine the effect of leader-member exchange on workplace happiness. As a result of the regression analysis performed, it was revealed that there was a positive and high-level relationship between leader-member exchange and workplace happiness. Hence, as the leader-member exchange increased, workplace happiness increased accordingly, and workplace happiness decreased as leader-member exchange decreased. In this context, it is clear that when academics feel that they are taken into consideration and cared for by their leaders, their workplace happiness is also positively affected. The results of the studies conducted by Amirullah, 2017; Büyükyılmaz & Yenici, 2021; García-Contreras et al., 2022; Greguras & Ford, 2006; Salas-Vallina et al., 2021 and Turan, 2022 also support this interaction.

The most important result of the study emerged as a result of the moderator effect analysis. A moderator effect analysis was conducted to determine the moderator role of job satisfaction in the effect of academics' leader-member exchange on workplace happiness. According to the analysis, it was seen that the leader-member exchange of the academicians explained a significant portion of the variation

in workplace happiness, and the effect was significant and positive. It was also determined that academicians' job satisfaction had positive and significant effects. In addition, it transpired that the moderating effect of leader-member exchange and job satisfaction variables on academicians' workplace happiness was significant. In order to understand the effect of leader-member exchange on workplace happiness when the moderator effect of job satisfaction was high or low, slope analysis was carried out. As a result of the analysis, it was observed that the effect of leader-member exchange on workplace happiness increased further when the job satisfaction of academicians was high. This means that the relationship between leader-member exchange and workplace happiness is moderated by job satisfaction. When the effect of academicians' job satisfaction was low, it was observed that the effect of leader-member exchange on workplace happiness was low and significant. As a result, the moderator effect of job satisfaction was reflected in the effect of leader-member exchange of academicians on workplace happiness (Fisher, 2010, p. 388). Although the findings cannot be generalized to all academics, they highlight the value of leader-member exchange in workplace happiness. Academics' perception of themselves as employees close to their manager causes them to develop more positive reactions to their work and positively affects their workplace happiness. Similar findings seem to have been reached in previous studies (Büyükyılmaz & Yenici, 2021; Hesli & Lee, 2013; Li et al., 2018; Wang et al., 2017).

It is believed that the findings and inferences obtained as a result of the research may contribute to the discipline together with other studies in the literature, because academics contribute, directly or indirectly, to the development of societies. Therefore, better leader-member exchanges of academicians will enable them to enjoy their work more and increase their workplace happiness. This, in turn, will enhance their productivity and efficiency.

The most important limitation of the study is that its data were collected only from public and private universities in a certain region. In addition, since there are perceptual evaluations concerning the managers in the survey, the assumption that there is no bias in the answers given to the statements, in other words, existence of participant bias is another limitation.

In the light of the results obtained from this study, some suggestions have been made for researchers who want to work on this subject in the future and the academicians in the management position and are presented below:

- In this regard, public and foundation universities can be examined comparatively in studies to be conducted on academicians.
- The study was conducted using quantitative research method. Researchers who want to work on this subject can analyze this situation both quantitatively and qualitatively by using mixed method.

- In addition to the results obtained, the inclusion of other variables in the analysis and more comprehensive studies may increase the usefulness of this study.
- In the studies planned to be carried out in the future, different findings can be reached and research results can be developed by not limiting the sample to academicians.
- When doing research on academics, researchers may choose different variables to assess the moderating impact of job satisfaction on workplace happiness.
- The leader has a function that can perform many activities in the organization. The interaction of the leader with his/her followers can also provide very useful outputs from an organizational point of view. In this respect, it is necessary to strengthen the leader-member exchange in academia in order to increase workplace happiness and job satisfaction.
- In academic organizations, the harmony of manager-manager, manager-subordinate and subordinate-subordinate relationships must be ensured. In order to achieve this, the values, ideas and suggestions of all academic groups should be taken into account and their active participation in the necessary processes should be ensured.
- Managers should not engage in behaviors that reduce job satisfaction in order not to disappoint academics, not to harm their general happiness in the working environment, and not to reduce the quality of leader-member exchange.

References

- Alken, L.S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage.
- Al Sabei, S. D., Labrague, L. J., Miner Ross, A., Karkada, S., Albashayreh, A., Al Masroori, F., & Al Hashmi, N. (2020). Nursing work environment, turnover intention, job burnout and quality of care: The moderating role of job satisfaction. *Journal of Nursing Scholarship*, 52(1), 95-104. <https://doi.org/10.1111/jnu.12528>
- Amirullah, M. (2017). *Factors that lead to happiness at the workplace among academicians: A case of UİTM*. [Unpublished Student Project]. UİTM. 10 April 2023. <https://124.im/78U1BJp>
- Arslan, Y., & Polat, S. (2017). Adaptation of well-being work scale to Turkish. *Educational Management in Theory and Practice*, 23(4), 603-622.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/00223514.51.6.1173>
- Baş Paşaoğlu, D., Rençber, İ., & Osman, A. A. (2022). The mediating role of interactional justice in the effect of leader-member exchange on cyberloafing behavior. *Gümüşhane University Journal of Social Sciences Institute*, 13(2), 690-707. <https://doi.org/10.36362/gumus.1073214>
- Başol, O., & Çömlekçi, M. F. (2020). Adaptation of the job satisfaction scale: validity and reliability study. *Kırklareli University Journal of Vocational School of Social Sciences*, 1(2), 17-31.
- Bauer, T. N., & Green, S. G. (1996). Development of leader-member exchange: A longitudinal test. *Academy of Management Journal*, 39(6), 1538-1567. <https://doi.org/10.5465/257068>
- Brayfield, A., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307-311. <https://doi.org/10.1037/h0055617>
- Butt, R. S., Wen, X., & Hussain, R. Y. (2020). Mediated effect of employee job satisfaction on employees' happiness at work and analysis of motivational factors: Evidence from telecommunication sector. *Asian Business Research Journal*, 5, 19-27. <https://doi.org/10.20448/journal.518.2020.5.19.27>
- Büyüköztürk, Ş. (2023, May) *Örnekleme yöntemleri*. <http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/21082015162828.pdf>
- Büyükyılmaz, O., & Yenici, M. (2021). The attitudinal consequences of perceived organizational support and leader-member exchange for academic staff. *Journal of Higher Education*, 11(2), 495-507. <https://doi.org/10.2399/yod.21.577190>
- Chan, C., & Yeung, D. (2016). The impact of leader-member exchange (LMX) and empowerment on employee voice behavior. *Nang Yan Business Journal*, 4(1), 44-55. <https://doi.org/10.1515/nybj-2016-0004>
- Chaiprasit, K., & Santidhiraku, O. (2011). Happiness at work of employees in small and medium-sized enterprises Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 25, 189-200. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.540>
- Chen, X., Ran, L., Zhang, Y., Yang, J., Yao, H., Zhu, S., & Tan, X. (2019). Moderating role of job satisfaction on turnover intention and burnout among workers in primary care institutions: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 19, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-78947>



- Coyle-Shapiro JA-M., & Conway, N. (2004). The employment relationship through the lens of social exchange theory. In Coyle-Shapiro J, Shore LM, Taylor MS, Tetrick LE (Eds.), *The employment relationship: Examining psychological and contextual perspectives* (pp. 5–28). Oxford University Press.
- Çakır, A. A. (2019). *Workplace happiness in academics in the context of its pioneers and results: A model application* [Unpublished doctoral thesis]. Ondokuz Mayıs University.
- Çiçek, B., & Çiçek, A. (2020). The effect of workplace incivility on employee creative performance: the mediator role of leader-member exchange. *Journal of Human and Work*, 7(2), 267-282. <https://doi.org/10.18394/iid.644694>
- Dansereau, F., Graen, G., & Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(1), 46-78. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(75\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(75)90005-7)
- Darrat, M. A., Amyx, D. A., & Bennett, R. J. (2017). Examining the impact of job embeddedness on salesperson deviance: The moderating role of job satisfaction. *Industrial Marketing Management*, 63, 158-166. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2016.10.012>
- De Moura, G. R., Abrams, D., Retter, C., Gunnarsdottir, S., & Ando, K. (2009). Identification as an organizational anchor: How identification and job satisfaction combine to predict turnover intention. *European Journal of Social Psychology*, 39(4), 540-557. <https://doi.org/10.1002/ejsp.553>
- Demirel, E. & Erer, B. (2022). The role of work autonomy in the relationship between emotional intelligence and workplace happiness. *Çatalböyük International of Tourism and Social Research*, 9, 75-86. <https://doi.org/10.58455/cutsad.1189117>
- Derbis, R., & Jasinski, A. M. (2018). Work satisfaction, psychological resiliency and sense of coherence as correlates of work engagement. *Cogent Psychology*, 5(1), 451-610. <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1451610>
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Doğan, T., Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2014). Predictive role of work engagement on subjective well-being: an analysis on academics. *Journal of Gazi University Industrial Arts Education Faculty*, 33, 48-57.
- Dolan, S., & Gosselin, E. (1998). Job satisfaction and life satisfaction: Analysis of a contingency model with social demographic moderators. *Document de Recherche*, (98-02), 1-8.
- Dose, P.E., Desrumaux, P., Bernaud, J.L., & Hellemans, C. (2019). What makes happy counselors? from self-esteem and leader-member exchange to well-being at work: The mediating role of need satisfaction. *Europe's Journal of Psychology*, 15, 823-842. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i4.1881>
- Dulebohn, J. H., Bommer, W. H., Liden, R. C., Brouer, R. L., & Ferris, G. R. (2012). A meta analysis of antecedents and consequences of leader-member exchange: Integrating the past with an eye toward the future. *Journal of Management*, 38, 1715-1759. <https://doi.org/10.1177/0149206311415280>
- Edwards, J. R., & Rothbard N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *The Academy of Management Review*, 25(1), 178-199. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791609>
- Elayan, M. B., Albalawi, A. S., Shalan, H. M., Al-Hoorie, A. H., & Shamout, M. D. (2023). Perceived manager's emotional intelligence and happiness at work: The mediating role of job satisfaction and affective organizational commitment. *Organizacija*, 56(1), 18-31. <https://doi.org/10.2478/orga-2023-0002>
- Eleren, A., & Sadykova, G. (2016). The relationship between entrepreneurial tendency and happiness perception: A study on university students. *MANAS Journal of Social Studies*, 5(5), 189-209.
- Epitropaki, O., & Martin, R. (2005). From ideal to real: A longitudinal study of the role of implicit leadership theories on leader-member exchanges and employee outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 90, 659-676. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.659>
- Erer, B. (2021). A qualitative study on the antecedents and consequences of workplace happiness. *Pamukkale University Journal of Business Research*, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.47097/piar.918559>
- Erer, B., & Tekin, Ç. İ. (2021). Mediation effect of life satisfaction on the relationship of perceived manager support and job satisfaction. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(33), 95-111. <https://doi.org/10.26466/opus.822889>
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- García-Contreras, R., Muñoz-Chávez, J. P., Pineda-Celaya, L., & Rodríguez-Morales, J. I. (2022). Social exchange approach and happiness at work: Exploring the mediating effect of organizational commitment. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 17(2), 221-236. <https://doi.org/10.14198/OBETS2022.17.2.03>
- Ghulam, M., Mubarak, N., Khan, J, Nauman, M., & Riaz, A. (2022). Impact of leader-member exchange on innovative work behavior of information technology project employees: Role of employee engagement and self-efficacy. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10672-022-09429-y>
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). A first study of the multidimensional students' life satisfaction scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52(2), 135–160. <https://doi.org/10.1023/A:1007059227507>
- Gönül, F., Çalık A. (2022). The relationship of emotional intelligence, job satisfaction and burnout: a research on hospital employees. *Ardahan University Journal of the Faculty of Economics Administrative Sciences*, 4(1), 41-50.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90036-5](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5)
- Greguras, G. J., & Ford, J. M. (2006). An examination of the multidimensionality of supervisor and subordinate perceptions of leader-member exchange. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(3), 433-465. <https://doi.org/10.1348/096317905X53859>
- Güner, F., & Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2017). A research on exploration the reasons of bank employees' happiness and unhappiness in the workplace. *The Journal Of Organizational Behavior Research*, 2(2), 85-105.
- Gür, R. (2017). Development of the academic performance perception scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 177-197.
- Gürbüz, S. and Şahin, F. (2018). *Research methods in social sciences* (5th ed.) Seçkin Publishing.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7rd ed.) Pearson.
- Hesli, V. L., & Lee, J. M. (2013). Job satisfaction in academia: Why are some faculty members happier than others? *PS: Political Science & Politics*, 46(2), 339-354. <https://doi.org/10.1017/S1049096513000048>
- Hofmann, D. A., Morgeson, F. P., & Gerrass, S. J. (2003). Climate as a moderator of the relationship between leader-member exchange and content specific citizenship: Safety climate as an exemplar. *Journal of Applied Psychology*, 88, 170-178. <https://doi.org/10.1037/00219010.88.1.170>
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. Harper and Brothers.
- Huang, X., Chan, S. C. H., Lam, W., & Nan, X. (2010). The joint effect of leader-member exchange and emotional intelligence on burnout and work performance in call centers in China. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(7), 1124-1144. <https://doi.org/10.1080/09585191003783553>
- Hwang, E. (2019). Effects of the organizational culture type, job satisfaction, and job stress on nurses' happiness: a cross-sectional study of the long-term care hospitals of South Korea. *Japan Journal of Nursing Science*, 16(3), 263-273. <https://doi.org/10.1111/jjns.12235>
- İşık, M., & Uçar, Z. (2019). The moderating effect of leadership member exchange on the relationship between job satisfaction and psychological ownership. *Dokuz Eylül University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21(4), 1119-1145. <http://dx.doi.org/10.16953/deusobil.506797>
- Joo, B. K., & Lee, I. (2017). Workplace happiness: Work engagement, career satisfaction, and subjective well-being. *Evidence-based HRM*, 5(2), 206-221. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-04-20150011>
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C. & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 17. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.1.17>
- Kang, D. S., & Stewart, J. (2007). Leader-member exchange (LMX) theory of leadership and hrd: development of units of theory and laws of interaction. *Leadership ve Organization Development Journal*, 28(6), 531-551. <https://doi.org/10.1108/01437730710780976>
- Karabati, S., Ensari, N., & Fiorentino, D. (2019). Job satisfaction, rumination, and subjective well-being: A moderated mediational model. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 251-268. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9947-x>
- Kesebir, P., & Diener, E. (2008). In pursuit of happiness: Empirical answers to philosophical questions. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 117-125. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00069.x>
- Keser, A. (2018). Happiness at work survey. *Paradoks Economics, Sociology and Policy Journal*, 14(1), 43-57.
- Kılıç, İ., & Bulgurcu Gürel, E. B. (2022). The effect leader member exchange and psychological empowerment on organizational identification: The case of Muğla Sıtkı Koçman University. *Third Sector Social Economic Review*, 57(3), 2449-2472. <https://doi.org/10.15659/3.sektorsosyal-ekonomi>
- Kim, P. B., Poulston, J., & Sankaran, A. C. (2016). An examination of leader-member Exchange (LMX), agreement between employees and their supervisors and its influence on work outcomes. *Journal of Hospitality Marketing and Management*, 26(3), 1-51.
- Kim, M. H., & Yi, Y. J. (2019). Impact of leader-member-exchange and team-member exchange on nurses' job satisfaction and turnover intention. *International Nursing Review*, 66(2), 242-249. <https://doi.org/10.1111/inr.12491>
- Kjerulf, A. (2015). *Happy hour is 9 to 5: How to love your job, love your life and kick butt at work?* (C. Yapalak, Transl.). Doğan Egmont Publishing.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4rd ed.). The Guildford Press.
- Koç, F., Giray, C., & Girişken, Y. (2017). The moderating effect of trust in the system and perceived risk on the relationship between consumer innovativeness and behavioral intentions: A research on Instagram shop application. *Beykoz Academy Journal*, 5(2), 232-252. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00890>
- Koçak, D. (2018). Person-organization fit, compulsory citizenship behavior and leadermember exchange relationship. *Atatürk University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 22(3), 1487-1508.
- Kök, B. S. (2006). A research on job satisfaction and organisational commitment. *Atatürk University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 20(1), 291-317.
- Lambert, E. G., Jiang, S., Liu, J., Zhang, J., & Choi, E. (2018). A happy life: Exploring how job stress, job involvement, and job satisfaction are related to the life satisfaction of Chinese prison staff. *Psychiatry, Psychology and Law*, 25(4), 619-636. <https://doi.org/10.1080/13218719.2018.1473174>
- Li, L., Zhu, Y., & Park, C. (2018). Leader-member exchange, sales performance, job satisfaction, and organizational commitment affect turnover intention. *Social Behavior and Personality*, 46(11), 1909-1922. <https://doi.org/10.2224/sbp.7125>
- Liu, Y., An, J., Sun, Y., & Liu, C. (2022). Work-family conflict and job stress among seafarers: The moderating role of job satisfaction. *Psychology, Health & Medicine*, 27(9), 1989-1995. <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1996617>
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297- 1349). Rand McNally.
- Loi, R., Chan, K. W., & Lam, L. W. (2014). Leader-member exchange, organizational identification, and job satisfaction: A social identity perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(1), 42-61. <https://doi.org/10.1111/joop.12028>
- Luthans, F. (2010). *Organizational behavior* (12th. Ed.). McGraw Hill.
- Manata, B., & Grubb, S. (2022). Conceptualizing leader-member exchange as a second-order construct. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.953860>
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs?. *The Journal Of Higher Education*, 73(5), 603-641. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777170>
- Masterson, S. S., Lewis, K., Goldman, B. M., & Taylor, M. S. (2000). Integrating justice and social exchange: The differing effects of fair procedures and treatment on work relationships. *Academy of Management Journal*, 43, 738-748. <https://doi.org/10.5465/1556364>
- Matic, M., Mariani, M. G., Curcuruto, M., González, P., & Zurriaga, R. (2017). The role of psychological ownership in the relationship between leader-member exchange and job satisfaction. *TPM. Testing, Psychometrics, Methodologies in Applied Psychology*, 24, 557-569. <https://doi.org/10.4473/TPM24.4.6>



- Mehdad, A., & Iranpour, M. (2014). Relationship between religious beliefs, Workplace happiness and organizational commitment. *International Journal of Scientific Management and Development*, 2(10), 562-568.
- Meliana, I. (2018). How of Leader-Member Exchange (LMX) Relationship and work satisfaction with employee performance?. *Advanced Science Letters*, 24(4), 2682-2685. <https://doi.org/10.1166/asl.2018.11034>
- Michael, D.F., Harris, S.G., Giles, W.F., & Field, H.S. (2005). The influence of supportive supervisor communication on LMX and performance: The test of a theoretical model. *Academy of Management Best Conference Paper*. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2005.18781406>
- Miner, J. B. (1992). *Industrial-organizational psychology*. McGraw-Hill Inc.
- Mumcu, A. (2021). The mediator effect of leader-member exchange (lmx) on the relationship between impression management tactics and organizational cynicism. *Doğuş University Journal*, 22(1), 151-165.
- Murphy, S., M., Wayne, S., J., Liden, R., C., & Erdogan, B. (2003). Understanding social loafing: The role of justice perceptions and exchange relationships. *Human Relations*, 56(1), 61-84. <https://doi.org/10.1177/00187267030560014>
- Öztürk, A.T., & Okçu, İ. (2020). The determination of the mediating role of stress on the relationship between job satisfaction and work performance. *Gazi Journal of Economics and Business*, 6(3), 210-234. <https://doi.org/10.30855/gjeb.2020.6.3.001>
- Polatçı, S. & Ünüvar, H. (2021). Happiness at work scale: A scale development study. *Journal of Research in Business*, 6(1), 177-202. <https://doi.org/10.29228/JRB.10>
- Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success*. Wiley Blackwell.
- Salas-Valina, A., & Alegre, J. (2018). Unselfish leaders? understanding the role of altruistic leadership and organizational learning on happiness at work (HAW). *Leadership & Organization Development Journal*, 39(5), 633-649. <https://doi.org/10.1108/LODJ-11-2017-0345>
- Salas-Vallina, A., Alegre, J., & López-Cabrales, A. (2021). The challenge of increasing employees' well-being and performance: How human resource management practices and engaging leadership work together toward reaching this goal. *Human Resources Management*, 60(3), 333-347. <https://doi.org/10.1002/hrm.22021>
- Scandura, T. A., Graen, G. B. & Novak, M. A. (1986). When managers decide not to decide autocratically: An investigation of leader-member exchange and decision influence. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 579-584. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.4.579>
- Scandura, T.A., & Pellegrini, E.K. (2008). Trust and leader-member exchange a closer look at relational vulnerability. *Journal of Leadership Organizational Studies*, 15(2), 101-110. <https://doi.org/10.1177/1548051808320986>
- Schriesheim, C. A., Castro, S. L., Zhou, X. T., & Yammarino, F. J. (2001). The folly of theorizing "A" but testing "B": A selective level-of-analysis review of the field and a detailed leader-member exchange illustration. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 515-551. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(01\)00095-9](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(01)00095-9)
- Serinkan, C., & Tülü, M. (2020). Perception of personnel's organizational support at universities: The case of Pamukkale University. *Pamukkale Journal of Business and Information Management*, 7(1), 46-63.
- Sok, J., Blomme, R., & Tromp, D. (2014). Positive and negative spillover from work to home: The role of organizational culture and supportive arrangements. *British Journal of Management*, 25(3), 456-472. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12058>
- Sökmen, A. (2020). The relationship between leader-member exchange, job satisfaction and organizational identification: An empirical study in hotel businesses in Ankara. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(3), 2132-2143. <https://doi.org/10.21325/jotags.2020.652>
- Spector, P., E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications.
- Suojanen, I. I. (2017). *Young professionals and the pursuit of happiness at work*. [Unpublished doctoral thesis]. The University of Edinburgh.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tadi, M., Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. M. (2013). Work happiness among teachers: A day reconstruction study on the role of self-concordance. *Journal of School Psychology*, 51(6), 735-750. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.07.002>
- Tekin, E. (2019). An investigation on the effect of paternalist leadership on job satisfaction and employee performance. *Third Sector Social Economic Review*, 54(1), 178-204. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosval-ekonomi>
- Thakkar, J. J. (2020). *Structural equation modelling: Application for Research and Practice (with AMOS and R)*. Springer.
- Thiagaraj, D., & Thangaswamy, A. (2017). Theoretical concept of job satisfaction – A study. *International Journal of Research Graanthaalaya*, 5(6), 464-470. <https://doi.org/10.5281/zenodo.822315>
- Tobing, S. J. L., & Kennedy, P. S. J. (2018). The influence of organizational culture toward work satisfaction and motivation to organizational commitment in Indonesian plantation company (Case of AALI Tbk). *Advanced Science Letters*, 24(7), 5059-5062. <https://doi.org/10.1166/asl.2018.11267>
- Turan, N. (2018). Happiness at work: concept and content. *Uludağ Journal of Economy and Society*, 37(1), 169-212.
- Turan, N. (2019). Factors affecting happiness of a public university staff: case of qualitative research. *Journal of Economy Culture and Society*, 60, 187-205. <https://doi.org/10.26650/JECS20190011>
- Turan, N. (2022). A study on the level of academic staff happiness at work and factors affecting it: a public university case. *Journal of Higher Education*, 12(3), 450-459. <https://doi.org/10.2399/yod.21.527484>
- Turunç, Ö., & Çelik, M. (2012). The Moderating Role of Distributive Justice on the Both Effect of Job Satisfaction on Person-Organization Fit and Supervisor Trust on Person - Organization Fit. *The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 14(2), 57-78. <https://doi.org/10.4026/1303-2860.2012.0199.x>
- Tülübaşı, T., & Göktürk, Ş. (2018). Opinions of academicians in middle career towards profession of academics. *Kocaeli University Journal of Education*, 1(1), 35-51. <https://doi.org/10.33400/kuje.422087>
- Unanue, W., Gómez, M. E., Cortez, D., Oyanedel, J. C., & Mendiburo-Seguel, A. (2017). Revisiting the link between job satisfaction and life satisfaction: The role of basic psychological needs. *Frontiers in Psychology*, 8, 680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00680>
- Uzunbacak, H. H., & Karagöz, Ş. (2022). The effect of self-commission and forgiveness on workplace happiness. *International Journal of Business, Economics and Management Perspectives*, 6(1), 16-38. <http://dx.doi.org/10.29228/ijbemp.57633>
- Veenhoven, R., & Dumludağ, D. (2015). Economics and happiness. *Journal of Economics and Society*, 58, 46-51.

- Walumbwa, F. O., Cropanzano, R., & Goldman, B. M. (2011). How leader-member exchange influences effective work behaviors: Social exchange and internal-external efficacy perspectives. *Personnel Psychology, 64*(3), 739-770. <https://doi.org/10.1111/j.17446570.2011.01224.x>
- Wang, H., Jin, Y., Wang, D., Zhao, S., Sang, X., & Yuan, B. (2020). Job satisfaction, burnout and turnover intention among primary care providers in rural China: Results from structural equation modeling. *BMC Family Practice, 21*(12), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12875-020-1083-8>
- Wang, P. Q., Kim, P. B., & Milne, S. (2017). Leader-member exchange (LMX) and its work outcomes: The moderating role of gender. *Journal of Hospitality Marketing & Management, 26*(2), 125-143. <https://doi.org/10.1080/19368623.2016.1185989>
- Wesarat, P., Sharif, M. Y., & Majid, A. H. (2015). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science, 11*(2), 78-88. <http://doi.org/10.5539/ass.v11n2p78>
- Williams, P., Kern L. M., & Waters, L. (2017). The role of reprocessing of attitudes in fostering employee work happiness: An intervention study. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00028>
- Windeler, J. B., & Riemenschneider, C. K. (2016). The influence of ethnicity on organizational commitment and merit pay of IT workers: The role of leader support. *Information Systems Journal, 26*(2), 157-190. <https://doi.org/10.1111/isj.12058>
- Xue, J., Wang, H., Chen, M., Ding, X., & Zhu, M. (2022). Signifying the relationship between psychological factors and turnover intention: The mediating role of work-related stress and moderating role of job satisfaction. *Frontiers in Psychology, 13*, 847948. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.847948>
- Yalvaç, H. A. (2022). *Examination of the moderator role of psychological contract perception in the relationship between leader member interaction and workplace happiness*. [Unpublished doctoral thesis]. Marmara University.
- Zeynel, E. (2021). The study aimed for the mediation role of occupational motivation on the effect of leader member exchange on the organizational identification. *Alanya Academic Review Journal, 5*(3), 1533-1552. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.882613>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Güzel Sanatlar Fakültelerine Öğrenci Seçiminde Özel Yetenek Sınavı mı YKS mi? Öğrenci Aidiyeti Üzerine Bir Araştırma

Special Aptitude Tests or YKS in Admission to Faculties of Fine Arts? A Study on Student's Sense of Belonging to School

Umut Kayapınar¹ , Bekir Kirişcan² 

¹ Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Antalya, Türkiye

² Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü Antalya, Türkiye

Özet

Güzel sanatlar fakülteleri, Türkiye yükseköğretim sistemi içerisinde, okula öğrenci kabulü açısından diğer fakülteler ile farklılıklar barındırmaktadır. Diğer birçok fakülte ÖSYM tarafından yapılan YKS sınavı ile öğrenci alırken, güzel sanatlar fakülteleri gibi bazı yükseköğretim kurumları özel yetenek sınavı adı verilen, kendilerine özgü sınavlarla öğrenci kabul etmektedir. Ancak Türkiye’de bu fakültelelere girişte uygulanan sınavlarla ilgili tartışmalar ve değişiklikler sürekli olagelmıştır. Bu araştırma, güzel sanatlar fakültelerini iki farklı sınavla kazanmış olan iki ayrı grup öğrencinin aidiyetlerine yönelik tutumlarını incelemeyi ve bu tutumların çeşitli değişkenlerle ilişkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, COVID 19 pandemi sürecinde YKS puanı ile öğrenci alan Türkiye’den üç güzel sanatlar fakültesinden toplam 202 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 89’u YKS, 113’ü özel yetenek sınavı ile bu okulları kazanmışlardır. Araştırma kapsamında bu öğrencilere anket çalışması olarak “okula aidiyet duygusu ölçeği” (Psychological Sense of School Membership Scale / PSSM) uygulanmıştır. Genel olarak üniversite öğrencileri ile yapılmış olan PSSM çalışmaları, okula aidiyet duygusu ile eğitim süreçleri arasında pozitif bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler, cinsiyet, yaş, okula girmeye karar verme süresi, okulda geçirdiği yıl ve okulu kazandığı sınav türü değişkenlerine göre SPSS 28 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin yaşları büyüdükçe ve okulda geçirdikleri yıl arttıkça okula aidiyet duygularının arttığı görülmüştür. Araştırmanın en önemli bulgusu ise, bu fakültelelere özel yetenek sınavıyla giren öğrencilerin okula aidiyet duyguları YKS ile girenlere göre belirgin biçimde daha fazladır.

Anahtar Sözcükler: Sanat, Eğitim, Güzel Sanatlar Fakültesi, Özel Yetenek Sınavı, Okula Aidiyet

Abstract

In the Turkish higher education system, faculties of fine arts stand apart from other faculties in their student admission requirements. While most faculties admit students via the Higher Education Examination (YKS) conducted by OSYM (Student Placement Center), some fine arts faculties have their own special aptitude tests. Debates and changes regarding the entrance exams for fine arts faculties have been ongoing in Türkiye. This research examines the sense of school belonging among two different groups of fine arts students: those admitted through the YKS and those through special aptitude tests. It also explores the relationship between such attitudes and several other variables. The study sample consisted of 202 students from three fine arts faculties in Türkiye that admitted students with a YKS score during the COVID-19 pandemic (89 admitted through YKS and 113 special aptitude tests). The Psychological Sense of School Membership Scale (PSSM) was administered to all students to measure their sense of school belonging. In general, PSSM studies conducted with university students have revealed a positive link between the sense of belonging and their training processes. Research data were analyzed with SPSS 28 according to the variables of gender, age, length of time before deciding to enroll in school, years spent in school, and type of exam in school admission. The results showed that students' sense of school belonging increased with both age and the number of years they spent in school. The most noteworthy result was that students admitted to these faculties through special aptitude tests exhibited a significantly stronger sense of belonging as compared to those admitted via YKS.

Keywords: Art, Education, Faculty of Fine Arts, Special Talent Exam, School Belonging

Türkiye’de Yükseköğretim Sistemi ve Güzel Sanatlar Fakülteleri

Türkiye’de üniversite giriş sınavları (Akyol ve Krishna, 2017; Caner ve Okten, 2010; Hatipoglu, 2016; Kockar ve Gencoz, 2004), yükseköğretim sistemi, üniversitelerin

özerkliği, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981) ve Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) kurulması, yükseköğretimin kalitesi, bilimsel yetkinlik, liyakat gibi başlıklar öteden beri tartışılan konulardır (Erdem, 2013; Fezyoğlu, 1981; Findikli, 2022a, 2022b; Güran, 1971).

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Bekir Kirişcan
Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar
Fakültesi, Grafik Bölümü Antalya,
Türkiye
e-posta: bkirisca@akdeniz.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(1), 95-108. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 25, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 15, 2023
Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Kayapınar, U. ve Kirişcan, B. (2024). Güzel Sanatlar Fakültelerine Öğrenci Seçiminde Özel Yetenek Sınavı mı YKS mi? Öğrenci Aidiyeti Üzerine Bir Araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 95-108. doi: DOI: 10.53478/yuksekogretim.1302285

ORCID: U. Kayapınar: 0000-0003-2146-6769; B. Kirişcan: 0000-0002-3017-2853

Türkiye’de güzel sanatlar fakültelerine giriş için uygulanan ve merkezi sınav sisteminden büyük oranda ayrıışan, özel yetenek sınavları da güzel sanatlar alanında çalışılan önemli konulardan bir tanesidir (Altınkurt, 2006; Arı, 2008; Dilmaç ve Küçüköğlü, 2007; Kayahan ve Kuru, 2017; Özmutlu ve Tomak, 2021; Polat, 2013; Sardoğan ve Ağaoğlü, 2005; Ünver, 2017). Güzel sanatlar fakültelerinin Türk üniversiteleri arasındaki yeri ve özel yetenek sınavlarının önemini anlayabilmek için öncelikle konuya tarihsel bir arka plan ile bakmak doğru olacaktır.

Günümüzde güzel sanatlar fakültesi, sanat ve tasarım fakültesi, tasarım ve mimarlık fakültesi vb. adlarla anılan, sanat ve tasarımın farklı alanlarında eğitim veren kurumlar, 1980 askeri müdahalesinden önce çoğunlukla Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı akademiler ya da uygulamalı sanatlar yüksek okulları olarak eğitim vermişlerdir. Bu akademi ve yüksekokullar, birbirlerinden farklı organizasyonlara sahip, görece daha özerk yapıda olan okullardır. 1981 yılında kabul edilen YÖK Kanunu ve 1982 Anayasasının 130. ve 131. maddeleri ile benzer tüm yükseköğretim kurumları gibi güzel sanatlar fakülteleri de üniversite çatısı altında birleştirilmiştir¹.

Güzel sanatlar ve tasarım fakülteleri, yükseköğretim sistemi içerisinde her ne kadar önemli bir akademisyen ve öğrenci hacmine sahip olsa da Yükseköğretim Kurulunda sesini görece daha az duyurabilen ya da daha az temsil edilen ve az söz hakkı verilen alanlardan bir tanesi olarak göze çarpar. Güzel sanatlar fakülteleri zaman içerisinde, genel olarak sağlık, mühendislik, fen bilimleri, sosyal bilimler gibi alanların ağırlığının görüldüğü bir bilim camiası içerisinde, bilimsel norm ve ölçütlere tam olarak uymayan, genel yükseköğretim politikası açısından zaman zaman uyumsuzluklara neden olan eğitim kurumları durumuna gelmişlerdir. Türkiye’de güzel sanatlar fakültelerinin özerkliklerinin, özellikle YÖK kanunu ile yükseköğretim sisteminin içine alınmalarının ardından yavaş yavaş azaldığını söylemek yanlış olmaz.

YÖK’ün dışında Türkiye’de yükseköğretim alanındaki önemli bir diğer merkezi kurum ise ÖSYM’dir (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi). Daha önce farklı üniversiteler tarafından bağımsız olarak yapılan üniversiteye öğrenci alım sınavları, ÖSYM’nin kurulmasının (1974) ardından birçok bölüm için merkezi olarak yapılmaya başlanmıştır. Genel olarak öğrencilerin üç farklı bilgi / beceri alanını (Sayısal, sözel ve eşit ağırlık) ölçen bu sınavlar, zaman içerisinde isimlerinde (ÖSS, ÖYS, LYS, YKS, vb.) ve soru

içeriklerinde değişiklikler olsa da günümüze kadar benzer şekilde uygulanmaya devam etmiştir. Öğrencilerin farklı, yaratıcı ve yenilikçi (inovatif) düşünme kapasitelerinden ziyade, bilgi ve çalışma performanslarını ölçen bu sistemin dışında kalan, sanat, tasarım ve spor gibi bazı alanlar ise “Özel Yetenek Sınavı” olarak adlandırılan² kendine özgü sınavlar ile öğrenci almaktadırlar³. Güzel sanatlar ve tasarım alanı özelinde, YÖK Kanunu’ndan sonra da birçok bölüm özel yetenek sınavı ile öğrenci alırken, yıllar içerisinde YÖK tarafından bu bölümlerin bazılarının teker teker merkezi sınav sistemi ile öğrenci almasına karar verilmiştir. Bu değişimler genellikle bölümlerin taleplerinden ziyade (bazen itirazlara rağmen) Yüksek Öğretim Kurulunun aldığı kararlar ile olmuştur. Daha önce özel yetenek sınavı ile öğrenci alan Sinema ve Televizyon bölümleri, sonrasında ise 2016 yılında İç Mimarlık ve Endüstriyel Tasarım / Ürün Tasarımı bölümleri, YÖK kararıyla YKS ile öğrenci almaya başlamışlardır. Bu değişimler zaman zaman itirazlara konu olsa da YÖK bu kararlarından geri adım atmamıştır. Günümüzde bu bölümlerin tümü YKS sınav sonuçları ile öğrenci almaya devam etmektedirler.

Tüm bu karar süreçlerine benzer şekilde, Yükseköğretim Yürütme Kurulu yakın tarihli toplantısında (18.10.2019), tasarım alanında eğitim veren Çizgi Film (Animasyon), Grafik, Grafik Resimleme ve Baskı, Grafik Tasarım, Moda Giyim Tasarımı, Moda Tasarımı, Moda ve Tekstil Tasarımı, Rekreasyon, Spor Bilimleri, Spor Yöneticiliği, Tekstil, Tekstil Geliştirme ve Pazarlama, Tekstil Tasarımı, Tekstil ve Moda Tasarımı bölümleri açısından da benzer bir karara imza atmıştır. Adı geçen bölümlerin karar tarihinden itibaren özel yetenek sınavı ile değil, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) ile öğrenci almasına yönelik olan bu karar, üniversitelerin ilgili bölümlerindeki akademisyenlerin büyük çoğunluğunda, GMK (Grafik Tasarımcılar Meslek Kuruluşu) gibi mesleki derneklere ve bu bölümlerin sınavlarına hazırlanan lise öğrencilerinde (özellikle Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri) önemli tepki ve itirazlara yol açmıştır. Başını Grafik Tasarımcılar Meslek Kuruluşu Derneği’nin çektiği bir grup tarafından, bu karar yargıya taşınmıştır. Tepkilerin ve işleyen yargı sürecinin ardından 18.10.2019 ve 20.01.2021 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu kararı ile, YÖK daha önce vermiş olduğu kararın birer yıl ötelendiğini açıklamıştır. Yükseköğretim Kurulu’nun bu kararı GMK tarafından açılan dava sonucunda, önce 2021/5856 sayılı Danıştay kararı ile Grafik bölümleri açısından iptal edilmiştir. Daha sonra Yükseköğretim Yürütme Kurulu 04.02.2022 tarihli toplantısında, önceden alınmış olan YKS sınavı ile öğrenci alma kararının güzel sanatlar ve tasarım alanındaki adı geçen programlar için tamamen iptal edildiğini duyurmuştur.

1 1981 Üniversite reformundan önceki yıllarda, Türk yükseköğretim sistemi beş tür kurumdaki oluşmaktaydı: Üniversiteler; Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı akademiler, Bir kısmı diğer bakanlıklara, çoğu Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuvarlar; Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç yıllık eğitim enstitüleri; Mektupla öğretim yapan YAYKUR (Yök, 2022). YÖK’ün kuruluşunun ardından bu yükseköğretim kurumlarının tümü “üniversite” çatısı altında birleştirilmiş ve merkezleştirilmiştir.

2 Bu sınavların genellikle sanat ve tasarım alanları için sanatsal yetenek, yaratıcılık, yenilikçi düşünce vb., spor alanları için ise sportif yetenek, performans, vb. ölçmeyi amaçladıkları söylenebilir.

3 Özel Yetenek Sınavlarının yerleştirme puanı hesaplanırken YKS puanı ve OÖBP belirli çarpanlarla yer almaktadır. Ancak yerleştirme puanı hesaplanırken, alana ait yetenek sınavı notu en yüksek ağırlığa sahiptir.



18.10.2019 tarihinde alınan karar ile ilgili en önemli sorun ve itirazlardan bir tanesi, bu kararın alınmadan önce güzel sanatlarla ilgili akademik ya da mesleki örgütler ile açık olarak paylaşılmamış ya da ilgili diğer kurum ve kuruluşlardan görüş alınmamış olmasıdır. Dönemin YÖK Başkanı Prof. Dr. Yekta Saraç, yaptığı basın açıklamasında “bölümlerin öğrenci doluluk oranlarının yükseltilmesini ve kontenjanların daha verimli kullanılmasını” (İha, 2019) bu karara gerekçe olarak göstermiştir. Yalnız öğrenci sayısı gibi eğitimin niteliğiyle doğrudan ilgili olmayan (hatta çoğunlukla eğitimin niteliği ile negatif ilişkisi olan) bir gerekçe ile alınmış olan bu karar, eğitimin gereklilikleri, niteliği ve öğrenci performansı açısından oldukça az değerlendirilebilmiştir.

Bu karar ile aynı süreç içerisinde karşımıza çıkan COVID-19 pandemisi, tüm dünyada ve ülkemizde, yaşamın her alanında olduğu gibi, eğitimi de köklü biçimde etkilemiştir. Pandemi koşulları, uzaktan eğitim ve sınav yöntemleri başta olmak üzere, eğitim üzerinde birçok köklü değişimi beraberinde getirmiştir. Bu süreçte güzel sanatlar fakültelerinden bazıları Pandemi şartları ve sağlık gibi gerekçeler ile özel yetenek sınavı yerine yalnız YKS puanları ile öğrenci almayı tercih etmişlerdir: 2020 yılında Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ve Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Mimarlık, Tasarım ve Güzel Sanatlar Fakültesi yalnız YKS puanını kullanarak öğrenci alırken, Türkiye’deki diğer tüm güzel sanatlar fakülteleri özel yetenek sınavı ile öğrenci almaya devam etmişlerdir. Adı geçen güzel sanatlar fakültelerinin YKS ile öğrenci alma kararları her ne kadar pandemi koşulları ve sağlık gerekçeleri ile geçici olarak yapılmış olsa da, güzel sanatlar ve tasarım bölümlerine öğrenci alım sistemi ile öğrencilerin üniversitelerine olan aidiyet duyguları arasında bir bağlantı olup olmadığı konusunda bizlere araştırma ve karşılaştırma yapma fırsatı ve bir örneklem sunmuştur.

Üniversitelerde Okula Aidiyet Duygusu

Özel yetenek sınavları ve bu sınavların sonuçlarına ilişkin daha önce bazı çalışmalar yapılmıştır. Kayahan ve Kuru (2017) tarafından Türkiye’de yer alan görsel iletişim tasarımı bölümleri öğretim elemanları görüşlerine dayanan çalışmada, özel yetenek sınavı ile alınan öğrencilerin alan derslerine yönelik ilgi, uygulamalı derslerde başarı, el-göz-beyin koordinasyonu, imgesel düşünebilme, yaratıcılık gibi konularda merkezi sınav ile alınan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Altinkurt (2006) tarafından yapılmış olan, örneklemi Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin oluşturduğu çalışmada ise, öğrencilerin merkezi sınav (YKS) puanları ile uygulamalı ders başarısı arasında negatif, özel yetenek sınavı puanları ile uygulamalı ders başarısı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Arı’nın (2008) yaptığı, örneklemi beş ayrı üniversitedeki seramik bölümü öğretim elemanlarından oluşan çalışmada da özel yetenek

sınavlarının sınama gücünün önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sardoğan ve Ağaoğlu’nun (2005) toplam 343 resim, müzik ve beden eğitimi öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmada özel yetenek sınavı ile alınan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin merkezi sınav sistemi ile alınanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de güzel sanatlar fakültelerine giriş sınavları pek çok açıdan incelenmiş olsa da bu sınavlar ile öğrencilerin okula aidiyet duyguları (PSSM) arasında bir bağlantı olup olmadığı konusu daha önce araştırılmamıştır.

Genel olarak üniversite öğrencileriyle yapılmış olan PSSM çalışmaları, okula aidiyet duygusu ile eğitim süreçleri arasında pozitif bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır (Alkan, 2016). Bu ölçekte daha önce yapılmış olan çalışmalar, öğrencilerin okula aidiyet duygusu yükseldikçe psikolojik ve akademik uyumun arttığı (Pittman ve Richmond, 2007); daha iyi sosyal uyum, akademik motivasyon, katılım, öğrenme deneyiminde memnuniyet ile daha düşük yıpranma ve daha az depresif belirtilerin (Beyers ve Goossens, 2002; Levett-Jones ve Lathlean, 2009; Tao ve diğerleri, 2000) ortaya çıktığını göstermektedir.

Bu çerçevede alanyazın incelendiğinde bu ölçeğin güzel sanatlar fakülteleri özelinde uygulandığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Güzel Sanatlar Fakülteleri ve bu fakültelerin bölümlerinin yapısal farklılıklarından dolayı özel yetenek sınavları ile öğrenci almaktadırlar. Bu fakülte öğrencilerinin özel yetenek sınavı ve/veya YKS sınavı ile alınmasına dair tartışmalar zaman zaman YÖK ve yükseköğretim camiası içerisinde dile getirilmektedir. Bu çalışmanın amacı, güzel sanatlar fakültelerini iki farklı sınavla (özel yetenek sınavı⁴ ve pandemi döneminde YKS) kazanmış olan iki ayrı gruptaki öğrencilerin fakültelerine aidiyet duygularına yönelik tutumlarını incelemek ve bu tutumların çeşitli değişkenlerle ilişkilerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Hipotezler

Bu araştırma, çalışmaya katılan öğrencilerin okula aidiyet duygularının, cinsiyet ve yaş gibi demografik özelliklere; okula girmeye karar verme sürelerine, okulda geçirdikleri sürelerine; en önemlisi de okulu kazanırken kabul edildikleri giriş sınav türüne göre farklılık gösterip göstermediklerin tespit edilmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler hipotez testleri ile incelenmiştir. Fark testleri için oluşturulan hipotezler aşağıda gösterilmektedir:

4 Özel yetenek sınavı yerleştirme puanları her yıl ÖSYM tarafından yayınlanan YKS kılavuzunda yer alan formüle göre hesaplanmakta ve bu puanlara ortaöğretim başarı puanı, YKS (TYT) puanı ve özel yetenek sınavı puanı farklı oranlarda çarpılmaktadır. Ancak bu sınavlarda not ağırlığına büyük ölçüde özel yetenek sınavı puanı etki etmektedir.

- **H₁**:Öğrencilerin okula olan genel aidiyet duyguları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
- H_{1a}:Öğrencilerin öğretim elemanları tarafından kabul edilme duyguları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
- H_{1b}:Öğrencilerin diğere öğrenciler tarafından kabul edilme duyguları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
- H_{1c}:Öğrencilerin kuruma olan aidiyet duyguları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
- H_{1d}:Öğrencilerin PSSM skoru cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
- **H₂**:Öğrencilerin okula olan genel aidiyet duyguları yaşlarına göre farklılık göstermektedir.
- H_{2a}:Öğrencilerin öğretim elemanları tarafından kabul edilme duyguları yaşlarına göre farklılık göstermektedir.
- H_{2b}:Öğrencilerin diğere öğrenciler tarafından kabul edilme duyguları yaşlarına göre farklılık göstermektedir.
- H_{2c}:Öğrencilerin kuruma olan aidiyet duyguları yaşlarına göre farklılık göstermektedir.
- H_{2d}:Öğrencilerin PSSM skoru yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir.
- **H₃**:Öğrencilerin okula olan genel aidiyet duyguları fakülteye girmeye karar verme sürelerine göre farklılık göstermektedir.
- H_{3a}:Öğrencilerin öğretim elemanları tarafından kabul edilme duyguları fakülteye girmeye karar verme sürelerine göre farklılık göstermektedir.
- H_{3b}:Öğrencilerin diğere öğrenciler tarafından kabul edilme duyguları fakülteye girmeye karar verme sürelerine göre farklılık göstermektedir.
- H_{3c}:Öğrencilerin kuruma olan aidiyet duyguları fakülteye girmeye karar verme sürelerine göre farklılık göstermektedir.
- H_{3d}:Öğrencilerin PSSM skoru fakülteye girmeye karar verme sürelerine göre farklılık göstermektedir.
- **H₄**:Öğrencilerin okula olan genel aidiyet duyguları fakültede geçirmiş oldukları yıla göre farklılık göstermektedir.
- H_{4a}:Öğrencilerin öğretim elemanları tarafından kabul edilme duyguları fakültede geçirmiş oldukları yıla göre farklılık göstermektedir.
- H_{4b}:Öğrencilerin diğere öğrenciler tarafından kabul edilme duyguları fakültede geçirmiş oldukları yıla göre farklılık göstermektedir.
- H_{4c}:Öğrencilerin kuruma olan aidiyet duyguları fakültede geçirmiş oldukları yıla göre farklılık göstermektedir.
- H_{4d}:Öğrencilerin PSSM skoru fakültede geçirmiş oldukları yıla göre farklılık göstermektedir.

- **H₅**:Öğrencilerin okula olan genel aidiyet duyguları fakülteyi kazandığı sınav türüne göre farklılık göstermektedir.
- H_{5a}:Öğrencilerin öğretim elemanları tarafından kabul edilme duyguları fakülteyi kazandığı sınav türüne göre farklılık göstermektedir.
- H_{5b}:Öğrencilerin diğere öğrenciler tarafından kabul edilme duyguları fakülteyi kazandığı sınav türüne göre farklılık göstermektedir.
- H_{5c}:Öğrencilerin kuruma olan aidiyet duyguları fakülteyi kazandığı sınav türüne göre farklılık göstermektedir.
- H_{5d}:Öğrencilerin PSSM skoru fakülteyi kazandığı sınav türüne göre farklılık göstermektedir.

Veri Toplama Aracı ve Örneklem

Araştırmanın kapsamı genel olarak tanımlayıcı araştırmadır ve bu çerçevede değişkenler arasında olması beklenen ilişkilerin ve farklılıkların ortaya çıkartılmasında genellikle ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Taramayı gerçekleştirmek için uygulanan anket iki kısımdan oluşmaktadır birinci kısımda öğrencilerin okula aidiyet duygusunu ölçmek için Goodenow (1993) tarafından geliştirilmiş ve Alkan (2016) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan PSSM "okula aidiyet duygusu ölçeği" (Psychological Sense of School Membership Scale / PSSM) kullanılmıştır. İkinci kısımda ise katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için sorular yer almaktadır. PSSM ölçeği, eğitim bağlamında kalite, motivasyon ve başarı çıktıları ile gençlerin okula aidiyet duygusu algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. PSSM, birçok araştırmada kullanılan, geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamış bir ölçektir.

2020 yılında, COVID pandemisi nedeniyle Türkiye'de üç üniversitenin güzel sanatlar fakültesi özel yetenek sınavı yerine YKS sınavı ile öğrenci almayı tercih etmiştir. Bu bağlamda çalışmanın amacına uygun olduğu için bu üç fakültenin öğrencilerine anket uygulanmıştır. Bu çerçevede araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, olasılıklı olmayan örnekleme tekniklerindedir ve kasti veya yargısal isimleri ile de anılmaktadır. Bu örneklemin en önemli özelliği araştırmacı kendi kişisel gözlemlerinden hareket ederek araştırma sorusuna veya problemine uygun gördüğü belirli özellikleri taşıyan kişilerin seçildiği örneklemedir (Gürbüz ve Şahin, 2018; Altunışık vd., 2022; İslamoğlu ve Alnıaçık, 2016). Araştırmanın örnekleme, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ve Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Mimarlık, Tasarım ve Güzel Sanatlar Fakültesi'ni 2019 ve 2021 yılında özel yetenek sınavıyla kazanan öğrenciler ile 2020 yılında (pandemi dönemi) YKS puanı ile kazanan, toplam 202 öğrenciden oluşmaktadır. Birinci grupta ilgili fakültelerde okuyan ve 2020 yılında yalnız



YKS puanı ile okulu kazanan 89 öğrenci; ikinci grupta ise 2019 ve 2021 yıllarında bu fakülteleri özel yetenek sınavı ile kazanan 113 öğrenci bulunmaktadır⁵.

Veri Analizi Süreci

Oluşturulan anket formu yoluyla toplanan veriler SPSS 28 İstatistik Paket Programı ile analiz edilmiş ve süreç aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

- İlk olarak analize katılan katılımcıların demografik özellikleri frekans analizi ile incelenmiş ve katılımcılar ile ilgili bilgiler toplanmıştır.
- Analize uygunluğu açısından uç değer analizine tabi tutulmuş ve herhangi bir uç değere sahip olmadıkları gözlenmiştir.
- Daha sonra verilerin analizlere uygunluğu ve hangi analiz yönetiminin seçileceğine ilişkin olarak normallik testleri (çarpıklık ve basıklık testleri, histogram, Q-Q kutu, Dal Yaprak grafikleri ve Shapiro-Wilk ile Kolmogrov-Smirnov testleri) yapılmıştır. Bu süreçte elde edilen bulgular sonucunda veri setinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.
- Ölçeğin sıklıkla yurt dışında uygulanması ve ayrıca Türkiye’de yapılmış çalışmalarda da Üniversite öğrencileri üzerinde uygulanmamasından dolayı ölçeğin faktörleşme düzeylerinin belirlenmesi adına ve geçerlilik ile güvenilirliklerinin test edilmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Veri setinin faktörleşmesi sonucunda faktör puanları elde edilmiştir.
- Ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesi için Cronbach’s alpha, Ortak Varyans Çıktısı (AVE) ve Birleşik Güvenilirlik (CR) değerleri incelenmiştir.
- Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan hipotezler, veri setinin normal dağılım göstermemesinden dolayı Mann-Withney U Testi ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılarak test edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda, verilerin incelenmesi ve değerlendirilmesi için öncelikle ankete katılan öğrencilerin demografik özelliklerini (■ Tablo 1) tespit edebilmek adına frekans analizleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra hipotez testleri yapılabilmesi için elde edilen verilere göre ankette yer alan ifadeler faktör analizi uygulanmış ve bunun sonucunda faktör skorları elde edilmiştir. Yapısal geçerliliği sağlanmış olan ölçeğe ve alt boyutlara sırasıyla Cronbach’s , Ortak Varyans Çıktısı (AVE) ve Birleşik Güvenilirlik (CR) geçerlilik ve güvenilirlik testleri uygulanmıştır. Son olarak çalışmanın amacı çerçevesinde belirlenmiş olan hipotezler tek tek test edilerek yorumlanmıştır.

■ **Tablo 1.**
Ankete Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	142	70,3
	Erkek	60	29,7
Yaş	18-24 Yaş Aralığı	146	72,3
	25-39 Yaş Aralığı	41	20,3
	40-60 Yaş Aralığı	14	6,9
	61 Yaş ve Üstü	1	0,5
Güzel Sanatlar Fakültesine Girmeye Karar Verme Süresi	Son 6 Ay içerisinde	50	24,8
	1 Yıl Önce	40	19,8
	2 Yıl Önce	35	17,3
	3 Yıl Önce	16	7,9
	4 Yıl Önce	61	30,2
Okulda Geçirdiği Yıl	1. Yıl	62	30,7
	2. Yıl	46	22,8
	3. Yıl	69	34,2
	4. Yıl	15	7,4
	5. Yıl ve Daha Fazla	10	0,5
Sınav Türü	Özel Yetenek Sınavı	113	55,9
	TYT Sınavı	89	44,1

Faktör Analizi

Çalışmada, kullanılan PSSM ölçeğinin güzel sanatlar fakültesi öğrencileri üzerinde uygulanmasında, geçerlilik ve güvenilirliğinin ölçülmesi amacıyla öncelikle açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha önce geçerliliği sağlanmış olan ölçeğin boyut sayısı yapılan analiz sonucunda üç olarak ortaya çıkmıştır. Veriler üzerinde yapılan faktör analizi çerçevesinde, temel bileşenler analizi ve varimax döndürme yöntemi uygulanmıştır. Bazı ifadelerin birden fazla faktör altında buluşmasından ve aldıkları faktör yüklerinin birbirlerine çok yakın olmasından dolayı bu ifadeler (IT1, IT2, IT9, IT11) tek tek veri setinden çıkartılarak yeniden faktör analizi yapılmış ve faktör analizi en sade haline alana kadar bu işleme devam edilmiştir. ■ Tablo 2’ye göre faktör analizindeki KMO değeri 0,870 olarak belirlenmiştir ve veri setinde yer alan ifadeler için örneklem büyüklüğünün çok iyi düzeyde olduğu görülmüştür (Kaiser ve Rice, 1974; Kayapınar, 2018, s. 590).

⁵ Bu araştırma Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 21.07.2022 tarih ve 260 sayılı kararı ile yapılmıştır.

Tablo 2.
AFA ve Güvenirlik Sonuçları

Ölçek	Faktör Yükleri	Varyans Açıklama oranı (%)	Eigen-Value	Cronbach Alfa (α)	AVE	CR
PSSM (KMO=0.870 (Bartlett's Test of Sphericity: $X^2 = 1083.004$ df = 91 p = 0.000)		57,573				
Öğretim Elemanları Tarafından Kabul Edilme (AbFM)		24,875	5,535	0,829	0,545	0,875
IT5	0,853					
IT14	0,737					
IT7	0,681					
IT17	0,639					
IT15	0,596					
IT10	0,549					
Öğrenciler Tarafından Kabul Edilme (AbS)		18,950	1,410	0,772	0,594	0,854
IT18	0,823					
IT13	0,761					
IT8	0,574					
IT4	0,534					
Kuruma Aidiyet (Bel)		13,747	1,115	0,682	0,615	0,826
IT12	0,772					
IT16	0,641					
IT6	0,600					
IT3	0,588					

Ölçeğin orijinali ile karşılaştırılarak alt boyutlara isimlendirme yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen alt boyutlar şunlardır: Öğretim elemanları tarafından kabul edilme (Acceptance by faculty members / AbFM: IT5, IT7, IT10, IT14, IT15, IT17), öğrenciler tarafından kabul edilme (Acceptance by students / AbS: IT4, IT8, IT13, IT18) ve kuruma aidiyet (Belonging / BEL: IT3, IT6, IT12, IT16). Tablo 2'ye göre AbFM alt boyutunun en yüksek faktör yükünün 0,853 ile IT5 ifadesine ait olduğu, en düşük ifadenin ise 0,549 ile IT10 ifadesine ait olduğu gözlenmektedir. Yine AbFM boyutunun toplam varyansın %24,88'ini açıkladığı gözlenmiştir. AbS boyutunun ise en yüksek faktör yükünü IT18 ifadesi, en düşük faktör yükünü ise IT4 ifadesinin açıkladığı gözlenmektedir. Bu boyut, toplam varyansın %18,95'ini açıklamaktadır. Son olarak Bel boyutunun ise en yüksek faktör yükünün 0,772 ile IT2 ifadesine en küçüğün ise 0,588 ile IT3 ifadesine ait olduğu, diğer taraftan Bel boyutunun toplam varyansın %13,75'ini açıkladığı gözlenmiştir. Böylelikle yapılan anket sonucunda elde edilmiş olan verilerin yapısal geçerliliği sağlanmış ve hipotez testlerinde analiz edilmek üzere faktörlerin skorları

(regresyon değişkenleri kullanılarak) elde edilmiştir. Diğer taraftan geçerlilik ve güvenilirliklerinin tespit edilmesi adına faktör analizi sonucunda elde edilen boyutların Cronbachs' alpha, AVE ve CR değerleri incelenmiş ve bunların kabul edilen sınırlar içerisinde oldukları görülmüştür.

Hipotez Testleri

Fark analizlerinin en önemli varsayımlarından birisi normallik varsayımdır. Parametrik ve Non-parametrik olarak iki şekilde gösterilen fark analizlerinde hangi test grubunun kullanılacağına belirlenebilmesi için veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmelidir (Kayapınar, 2018, s. 583). Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için ilk olarak Çarpıklık ve Basıklıkları (Skewness-Kurtosis) incelenmiş ve bütün ifadeler için değerlerin eşik değer 2'den küçük olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla veri setinde çarpıklık ve basıklığa rastlanmadığı belirlenmiştir (Alkan, 2016, s. 283). Çarpıklık ve basıklık olmaması durumu veri setinin normal dağılım gösterdiğine tek başına yeterli değildir. Verinin normal dağılım gösterdiğini söyleyebilmek için



ayrıca histogram, Q-Q kutu, Dal Yaprak grafiklerine ve Shapiro-Wilk ve Kolmogrov-Smirnov testlerine bakılması gerekmektedir (Kalaycı, 2010, s. 210; Özdamar, 2015, s. 251). Histogram grafiği, Dal-Yaprak Grafiği, Q-Q Grafiği incelendiğinde ifadeler açısından normal dağılım sağlamadığı gözlenmektedir. Yine son olarak Normallik testi doğrultusunda Sapiro-Wilk ve Kolmogrow-Smirnov testi sonucunda 0,95 anlamlılık düzeyinde $p < 0,05$ olduğundan verilerin normal dağılım göstermedikleri sonucuna varılmıştır. Bu sebeple verilere parametrik T-Testi ve Anova Testinin non parametrik alternatifleri olan Mann Withney U ve Kruskal Wallis Testleri uygulanmıştır.

Mann-Withney U ve Kruskal Wallis testleri

Mann-Withney U Testi, iki bağımsız grup arasındaki farklılığın test edilmesi için kullanılan t-testinin parametrik olmayan eş değeridir. Kruskal Wallis Testi ise Mann Withney U testine benzemektedir ancak Anova gibi üç veya daha fazla bağımsız grubun testinde kullanılmaktadır. Yine Kruskal Wallis H Testine Anova'nın parametrik olmayan eş değeri demek mümkündür (Altunışık ve diğerleri, 2007, s. 189; Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s. 202; Kayapınar, 2018, ss. 585-586).

Öğrencilerin okula aidyet duygularının cinsiyete göre değişip değişmediğini görebilmek için Mann-Withney U testi uygulanmıştır. Test sonucunda Tablo3'e göre, gruplar arasında erkek öğrenciler lehine öğretim elemanları tarafından kabul edilme duygusu ($z: -3,826$, $u: 2807,500$, $p: 0,000$) açısından istatistiki olarak $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde bir fark gözlenmiştir. Dolayısıyla H_{1a} doğrulanmıştır. Diğer

tarafından gruplar arasında yine erkek öğrenciler lehine PSSM skoru ($z: -2,432$, $u: 3338,000$, $p: 0,015$) açısından istatistiki olarak $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde bir fark olduğu tespit edilmiş ve H_{1d} doğrulanmıştır. Tablo3'e göre diğer öğrenciler tarafından kabul edilme ($z: -0,138$, $u: 4207,500$, $p: 0,890$) ve kuruma aidyet duygusu ($z: -,984$, $u: 3886,500$, $p: 0,325$) açısından cinsiyetlere göre bir farklılık gözlenmemiş ve H_{1b} ile H_{1c} doğrulanmamıştır.

Öğrencilerin okula aidyet durumları sıra ortalamasının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi açısından Kurskall-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 4'te de görülebileceği üzere sıra ortalamaları arasında fakülte personeli tarafından kabul edilme boyutunda istatistiki olarak $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiş ve H_{2a} hipotezi doğrulanmıştır ($X^2: 7,959$, $sd: 3$, $p: 0,047$). Diğer taraftan yaş gruplarının sıra ortalamaları açısından öğrenciler tarafından kabul edilme ($X^2: 3,914$, $sd: 3$, $p: 0,271$), aidyet ($X^2: 3,442$, $sd: 3$, $p: 0,328$) ve PSSM skoru ($X^2: 7,514$, $sd: 3$, $p: 0,057$) açısından bir farklılık gözlenmemiştir dolayısıyla H_{2b} , H_{2c} ve H_{2d} hipotezleri doğrulanmamıştır.

Öğretim elemanları tarafından kabul edilme boyutunda yaş grupları sıra ortalamalarındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni düzeltmesi post hoc testi ile incelenmiştir. Post-hoc test sonucuna göre 18-24 yaş aralığı ile 40-60 yaş aralığı yaş grupları arasında 40-60 yaş aralığının lehine istatistiki olarak $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($p: 0,014$).

Tablo 3.

Cinsiyete Göre Öğrenci Aidyeti ve Alt Boyutlarının Fark Analizi (Mann-Withney U Testi).

Boyut	Cinsiyet	N	Sıralamaların Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	Z	U	p
Öğretim Elemanları Tarafından Kabul Edilme	Erkek	60	125,71	7542,50	-3,826	2807,500	0,000
	Kadın	142	91,27	12960,50			
	Toplam	202					
Öğrenciler Tarafından Kabul Edilme	Erkek	60	102,38	6142,50	-0,138	4207,500	0,890
	Kadın	142	101,13	14360,50			
	Toplam	202					
Kuruma Aidyet	Erkek	60	107,73	6463,50	-0,984	3886,500	0,325
	Kadın	142	98,87	14039,50			
	Toplam	202					
PSSM Skoru	Erkek	60	116,87	7012,00	-2,432	3338,000	0,015
	Kadın	142	95,01	13491,00			
	Toplam	202					

Tablo 4.
Yaşa Göre Öğrenci Aidiyeti ve Alt Boyutlarının Fark Analizi (Kruskall-Wallis H Testi)

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Öğretim Elemanları Tarafından Kabul Edilme	18-24 Yaş Aralığı	146	96,93	7,959	3	0,047
	25-39 Yaş Aralığı	41	103,70			
	40-60 Yaş Aralığı	14	137,14			
	61 Yaş ve Üstü	1	180,00			
	Toplam	202				
Öğrenciler Tarafından Kabul Edilme	18-24 Yaş Aralığı	146	99,31	3,914	3	0,271
	25-39 Yaş Aralığı	41	99,43			
	40-60 Yaş Aralığı	14	125,71			
	61 Yaş ve Üstü	1	167,00			
	Toplam	202				
Kuruma Aidiyet	18-24 Yaş Aralığı	146	105,99	3,442	3	0,328
	25-39 Yaş Aralığı	41	90,21			
	40-60 Yaş Aralığı	14	86,36			
	61 Yaş ve Üstü	1	121,00			
	Toplam	202				
PSSM Skoru	18-24 Yaş Aralığı	146	98,66	7,514	3	0,057
	25-39 Yaş Aralığı	41	97,57			
	40-60 Yaş Aralığı	14	137,07			
	61 Yaş ve Üstü	1	179,50			
	Toplam	202				

■ **Tablo 5.**

GSF'ye Gelmeye Kaç Sene Önce Karar Verdiğine Göre Öğrenci Aidiyeti ve Alt Boyutlarının Fark Analizi (Kruskall-Wallis H Testi).

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Öğretim Elemanları Tarafından Kabul Edilme	Son 6 Ay içerisinde	50	105,26	1,230	4	0,873
	1 Yıl Önce	40	95,40			
	2 Yıl Önce	35	107,53			
	3 Yıl Önce	16	104,06			
	4 Yıl Önce	61	98,29			
	Toplam	202				
Öğrenciler Tarafından Kabul Edilme	Son 6 Ay içerisinde	50	112,86	5,533	4	0,237
	1 Yıl Önce	40	88,25			
	2 Yıl Önce	35	90,84			
	3 Yıl Önce	16	105,94			
	4 Yıl Önce	61	105,83			
	Toplam	202				
Kuruma Aidiyet	Son 6 Ay içerisinde	50	102,72	5,795	4	0,215
	1 Yıl Önce	40	106,65			
	2 Yıl Önce	35	103,56			
	3 Yıl Önce	16	68,06			
	4 Yıl Önce	61	104,71			
	Toplam	202				
PSSM Skoru	Son 6 Ay içerisinde	50	105,65	0,958	4	0,916
	1 Yıl Önce	40	95,99			
	2 Yıl Önce	35	104,94			
	3 Yıl Önce	16	105,66			
	4 Yıl Önce	61	98,65			
	Toplam	202				

Bu sonuca göre 40-60 yaş aralığında olan öğrencilerin 18-24 yaş aralığındaki öğrencilere göre öğretim elemanları tarafından kabul edilme duygusu daha fazladır.

Öğrenci aidiyetlerinin ve alt boyutlarının Öğrencilerin GSF'ye gelmeye kaç sene önce karar verdikleri gruplarının sıra ortalamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermedikleri belirlenmiştir. ■ Tablo 6'ya göre öğretim elemanları tarafından kabul edilme (X^2 : 1,230, sd:4, p: 0,873), öğrenciler tarafından kabul edilme (X^2 : 5,533, sd: 4, p: 0,237), aidiyet (X^2 : 5,795, sd: 4, p: 0,215) ve PSSM skoru (X^2 : 0,958, sd: 4, p: 0,916) tespit edilmiştir. Dolayısıyla H_{3a} , H_{3b} , H_{3c} ve H_{3d} hipotezleri doğrulanmamıştır.

Öğrencilerin okula aidiyet duygularının öğrencilerin okulda geçirdikleri süreye göre değişkenlik gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Kurskall-Wallis testi

uygulanmıştır. ■ Tablo 7'ye göre sıra ortalamaları arasında öğretim elemanları tarafından kabul edilme (X^2 : 27,152, sd: 4, p: 0,000), öğrenciler tarafından kabul edilme (X^2 : 12,136, sd: 4, p: 0,016) ve PSSM skoru (X^2 : 24,118, sd: 4, p: 0,000) boyutlarında istatistiki olarak $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde farklılıklar olduğu gözlenmiş ve H_{4a} , H_{4b} ve H_{4d} hipotezleri doğrulanmıştır. Öğrencilerin okulda geçirdikleri süre açısından sıra ortalamaları arasında sadece aidiyet (X^2 : 1,009, sd: 4, p: 0,908) boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiş ve H_{4c} hipotezi doğrulanmamıştır.

Kabul edilen hipotezlerde sıra ortalamalarındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduklarını belirlemek amacıyla Bonferroni düzeltmesi post hoc testi uygulanmıştır. Post Hoc test sonuçlarına göre fakülte üyeleri tarafından kabul görme alt boyutunda 4 yıl ile 3 yıl arasında 4 yıl lehine (Sıra Ort: 58,783, p: 0,000), 4 yıl ile 2 yıl arasında 4 yıl lehine

■ Tablo 6.

Öğrencilerin Okulda Geçirdikleri Süreye Göre Öğrenci Aidiyeti ve Alt Boyutlarının Fark Analizi (Kruskall-Wallis H Testi).

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p
Öğretim Elemanları Tarafından Kabul Edilme	1. Yıl	62	116,88	27,152	4	0,000
	2. Yıl	46	115,05			
	3. Yıl	69	96,12			
	4. Yıl	15	37,33			
	5. Yıl ve Daha Fazla	10	77,20			
	Toplam	202				
Öğrenciler Tarafından Kabul Edilme	1. Yıl	62	116,75	12,136	4	0,016
	2. Yıl	46	107,18			
	3. Yıl	69	86,49			
	4. Yıl	15	110,00			
	5. Yıl ve Daha Fazla	10	71,60			
	Toplam	202				
Kuruma Aidiyet	1. Yıl	62	98,38	1,009	4	0,908
	2. Yıl	46	106,77			
	3. Yıl	69	101,67			
	4. Yıl	15	92,93			
	5. Yıl ve Daha Fazla	10	108,30			
	Toplam	202				
PSSM Skoru	1. Yıl	62	120,70	24,118	4	0,000
	2. Yıl	46	112,89			
	3. Yıl	69	92,14			
	4. Yıl	15	52,17			
	5. Yıl ve Daha Fazla	10	68,60			
	Toplam	202				



(Sıra Ort: 77,721, p: 0,000), 4 yıl ile 1 yıl arasında 4 yıl lehine (Sıra Ort: 79,546, p: 0,000), 5 yıl ve daha fazla ile 1 yıl arasında 5 yıl ve üstü lehine (Sıra Ort: 39,679, p: 0,046) ve 3 yıl ile 1 yıl arasında 3 yıl lehine (Sıra Ort: 20,763, p: 0,042) anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla özellikle 3 yıl ve üzerinde okulda bulunan öğrencilerin daha yeni öğrencilere göre öğretim elemanları tarafından kabul edilme hissiyatlarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğrenciler tarafından kabul edilme hissiyatı alt boyutundaki farklılıkların tespiti için post hoc testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre; 5 yıl ve daha fazla ile 1 yıl arasında 5 yıl ve üstü lehine (Sıra Ort: 45,150, p: 0,023), 3 yıl ile 1 yıl arasında 3 yıl lehine (Sıra Ort: 30,257, p: 0,003) anlamlı farklılıkların olduğu gözlenmiştir. Bu verilere göre, okulda 3. yılını geçiren ve 5 yıl ve üstü süredir okulda olan öğrencilerin öğrenciler tarafından kabul edilme duygusunun, okulun birinci yılında olan öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Son olarak PSSM skoru açısından post hoc testi sonuçları incelendiğinde; 4 yıl ile 3 yıl arasında 4 yıl lehine (Sıra Ort: 39,978, p: 0,016), 4 yıl ile 2 yıl arasında 4 yıl lehine (Sıra Ort: 60,725, p: 0,000), 4 yıl ile 1 yıl arasında 4 yıl lehine (Sıra Ort: 68,535, p: 0,000), 5 yıl ve daha fazla ile 2 yıl arasında 5 yıl ve üstü lehine (Sıra Ort: 44,291, p: 0,030), 5 yıl ve daha fazla ile 1 yıl arasında 5 yıl ve üstü lehine (Sıra Ort: 52,102, p:

0,009) ve 3 yıl ile 1 yıl arasında 3 yıl lehine (Sıra Ort: 20,746, p: 0,005) anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla okulda 3 yıl ve üzeri süre geçiren öğrencilerin özellikle iki ve birinci senelerini geçiren öğrencilere göre kendilerini okula daha çok ait hissettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin okula aidiyet durumlarının öğrencilerin güzel sanatlar fakültelerini kazandıkları sınav türüne, yani özel yetenek sınavı ve YKS sınavına göre değişip değişmediğinin belirlenmesi açısından Mann-Withney U testi yapılmıştır.

■ Tablo 7 incelendiğinde, öğretim elemanları tarafından kabul edilme başlığında özel yetenek sınavı ile kazananlar lehine (z: -2,507, u: 3994,500, p: 0,012) istatistiki olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Diğer taraftan gruplar arasında, öğrenciler tarafından kabul edilme başlığında yine özel yetenek sınavı ile kazanan öğrenciler lehine (z: -2,022, u: 4194,500, p: 0,043) istatistiki olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Son olarak yine özel yetenek sınavı ile gelen öğrenciler lehine PSSM skoru (z: -2,680, u: 3924,000, p: 0,007) açısından istatistiki olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla H_{4a} , H_{4b} ve H_{4d} hipotezleri doğrulanmıştır. Öğrencilerin güzel sanatlar fakültelerini kazandıkları sınav türüne göre sadece aidiyet (z: -0,155, u: 4964,500, p: 0,877) boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiş ve H_{4c} hipotezi doğrulanmamıştır.

■ **Tablo 7.**

Sınav Türüne Göre Öğrenci Aidiyeti ve Alt Boyutlarının Fark Analizi (Mann-Withney U Testi).

Boyut	Sınav Türü	N	Sıralamaların Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	Z	U	p
Öğretim Elemanları Tarafından Kabul Edilme	ÖYS	113	110,65	12503,50			
	YKS	89	89,88	7999,50	-2,507	3994,500	0,012
	Toplam	202					
Öğrenciler Tarafından Kabul Edilme	ÖYS	113	108,88	12303,50			
	YKS	89	92,13	8199,50	-2,022	4194,500	0,043
	Toplam	202					
Kuruma Aidiyet	ÖYS	113	102,07	11533,50			
	YKS	89	100,78	8969,50	-0,155	4964,500	0,877
	Toplam	202					
PSSM Skoru	ÖYS	113	111,27	12573,50			
	YKS	89	89,10	7929,50	-2,680	3924,500	0,007
	Toplam	202					

Dolayısıyla özel yetenek sınavı ile okulu kazanan öğrencilerin YKS sınavı ile kazananlara göre öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından kabul edilme duyguları ile PSSM skorları açısından kendilerini okula daha çok ait hissettikleri söylenebilir.

Sonuç

Bu araştırmada, güzel sanatlar fakültelerini özel yetenek sınavı ve YKS sınavı ile kazanan iki öğrenci grubunun okula aidiyet düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Goodenow'un (1993) okula aidiyet ölçeği (Psychological Sense of School Membership Scale / PSSM) kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin okula olan aidiyet duygularının başka hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiği de ortaya konulmuştur. Araştırmanın hipotezleri; öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile cinsiyet, yaş, okula girmeye karar verme süresi, okulda geçirilen süre, okulun kazanıldığı sınav türü (özel yetenek sınavı / YKS) gibi değişkenler arasında anlamlı bir bağ olup olmadığının tespit edilmesi olarak belirlenmiş ve bu hipotezler, bulgular üzerinden yapılan analizler ile yorumlanmıştır.

Yapılan analizlerin sonucunda, öğretim elemanları tarafından kabul edilme duygusu ve PSSM skoru açısından, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre aidiyet duygusunun daha yüksek olduğu görülmüştür (H_{1a} , H_{1d}). Bunun yanında, öğretim elemanları tarafından kabul edilme duygusunun yaş büyüdükçe arttığı (H_{2a}), yaş azaldıkça düştüğü görülmektedir. Bu sonuç öğretim elemanların yaşları da düşünüldüğünde, öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki yaş farkı azaldıkça kabul edilme duygusunun, dolayısıyla bağın arttığı, yaş farkı artıkça kabul edilme duygusunun, dolayısıyla bağın azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin okulda geçirdikleri süre (yıl) ile okula aidiyet duyguları arasında pozitif bir bağ olduğu görülmüştür (H_{4a} , H_{4b} , H_{4d}). Bu bölümde öğretim elemanları tarafından kabul edilme, öğrenciler tarafından kabul edilme ve PSSM skoru boyutlarında okulda daha fazla süre geçiren (üst sınıfta olan) öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Son olarak bu çalışmanın yapıma amacını ve temel kavramsal çerçevesini belirleyen, öğrencilerin güzel sanatlar fakültelerini hangi sınavla (Özel Yetenek Sınavı / YKS) kazandıkları ile okula aidiyet duyguları arasında bir ilişki olup olmadığı analiz edilmiştir (H_{4a} , H_{4b} , H_{4d}). Bu bölümde güzel sanatlar fakültelerini özel yetenek sınavı ile kazanan öğrencilerin lehine, öğretim elemanları tarafından kabul edilme, öğrenciler tarafından kabul edilme ve PSSM skoru başlıklarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Araştırmada, fakültele özel yetenek sınavı ile giren öğrencilerin okula aidiyet duygularının aynı fakülteye YKS ile girenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin ilgi ve yetenekleriyle uyumlu bir programa yerleştirilmesinin o okula aidiyet duygusunu artırdığını göstermektedir.

Daha önce özel yetenek sınavı ile ilgili yapılmış olan çalışmalar, özel yetenek sınavı ile öğrencilerin uygulamalı ders başarıları, imgesel düşünme, yaratıcılık (Kayahan ve Kuru, 2017) ve empatik beceri düzeyi (Sardoğan ve Ağaoğlu, 2005) arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okula aidiyet duygusu ile ilgili yapılmış olan çalışmalar ise okula aidiyet duygusu ile öğrencilerin psikolojik uyum, akademik başarı (Pittmann ve Richmond, 2007), sosyal uyum ve motivasyonu arasında pozitif; yıpranma ve depresif belirtiler ile arasında negatif bir bağ olduğunu (Beyers ve Goossens, 2002; Levett-Jones ve Lathlean, 2009; Tao ve diğerleri, 2000) göstermektedir. Yapılmış olan bu araştırmanın sonuçları ise özel yetenek sınavı ile öğrencilerin okula aidiyet duyguları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar alanyazınla birlikte değerlendirildiğinde, yetenek, yaratıcılık, farklı düşünme gibi özelliklerin ön planda olması gereken güzel sanatlar fakültelerinde, giriş sınav sisteminin, öğrencilerin yaratıcılığına, empatik beceri düzeylerine, akademik başarılarına, sosyal / psikolojik uyumlarına ve motivasyonlarına etki ettiği söylenebilir. Elde edilen tüm bu veriler güzel sanatlar fakültelerine öğrenci alımında özel yetenek sınavlarının devam etmesinin bu aşamada YKS sınavı ile öğrenci almaktan daha doğru olduğunu göstermektedir.

Son olarak, konu ile ilgili daha ileri ve ayrıntılı verilere ulaşmak için nitel araştırma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin bakış açıları derinlemesine incelenebilir. Özel yetenek sınavı ve YKS ile öğrenci kabulünün avantaj ve dezavantajlarına ilişkin öğrenci deneyimlerine odaklanacak çalışmalar konunun çok boyutlu anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Gerçekleştirilebilecek bu tür çalışmalarla konunun kapsamı genişletilebilir, politika önerileri geliştirilebilir ve araştırma soruları çeşitlendirilebilir. Böylelikle, Türkiye'de sanat eğitimi, sanat eğitiminde ölçme / değerlendirme ile özel yetenek sınavlarına ilişkin daha kapsamlı ve derinlemesine bir bakış açısı sunmak mümkün olabilir.

Kaynakça

- Altunışık, R., Boz, H., Gegez, E., Koç, E., Sığrı, Ü., Yıldız, E. ve Yüksel, A. (2022). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Yeni perspektifler*. Seçkin Yayınevi.
- Akyol, P. ve Krishna, K. (2017). Preferences, selection, and value added: A structural approach. *European Economic Review*, 91, 89-117. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2016.09.009>
- Alkan, N. (2016). Psychological sense of university membership: An adaptation study of the PSSM scale for Turkish university students. *The Journal of Psychology*, 150(4), 431-449.
- Altunkurt, L. (2006). Üniversitelerdeki güzel sanatlar eğitim programları giriş sınavı sonuçlarının değerlendirilmesi (Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 227-238.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktoroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.



- Arı, N. E. O. (2008). *Türkiye’de Seramik Eğitimi Veren Yüksek Öğrenim Kurumlarına Öğrenci Seçimde Uygulanan Snavların Yeterliliği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beyers, W. ve Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of the Student Adaptation to College Questionnaire in a sample of European freshman students. *Educational and psychological measurement*, 62(3), 527-538. <https://doi.org/Doi.10.1177/001316402128774950>
- Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Caner, A., ve Okten, C. (2010). Risk and career choice: Evidence from Turkey. *Economics of Education Review*, 29(6), 1060-1075. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.05.006>
- Dılmaç, O. ve Küçükoglu, A. (2007). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarında Sunum Dosyasına Dayalı Özel Yetenek Sınav Modeli. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 18), 63-77.
- Erdem, A. R. (2013). Üniversite özerkliği: Mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 97-107.
- Feyzioğlu, B. (1981). Üniversite özerkliği. *Maliye Araştırma Merkezi Konferansları*, (28), 127-133.
- Findikli, B. (2022a). Between Autonomy and Central Control: A tale of two university reforms in Turkey during the single-party era. *Higher Education Policy*, 35(4), 855-872. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00236-y>
- Findikli, B. (2022b). A republic of scholars or scholars of the republic? Reflections on the predicaments of academic freedom and university autonomy in Turkey. *Higher Education Quarterly*, 76(3), 537-547. <https://doi.org/10.1111/hequ.12287>
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging Among Early Adolescent Students: Relationship to Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(21), 21-43.
- Gürbüz, S ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem-Analiz*. Seçkin Yayınevi.
- Güran, S. (1971). Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nin Özerkliği Sorunu. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 36(1-4), 114-144.
- Hatipoğlu, C. (2016). The Impact of the University Entrance Exam on EFL Education in Turkey: Pre-service English language teachers’ Perspective. *International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Globelt 2016*, 232, 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.038>
- İHA. (2019). İhlas Haber Ajansı. Erişim Adresi: https://basin.yok.gov.tr/InternetHaberleriBelgeleri/%C4%B0internet%20Haber%20Belgeleri/2019/323_ozel_yetenek_snavlari_aciklamasi.pdf (05.06.2022).
- İslamoğlu, A. H. ve Alınacı, Ü. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Beta Yayınları.
- Kaiser, H. F. ve Rice, J. (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and psychological measurement*, 34(1), 111-117.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayınevi, 6.
- Kayahan, Z. ve Kuru, A. Ç. (2017). Türkiye’deki görsel iletişim tasarımı bölümlerine öğrenci almında uygulanan sınavlar hakkında öğretim elemanı görüşleri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (19), 75-87.
- Kayapınar, Ö. (2018). Pazarlama Araştırmalarında Güncel Gelişmeler. In N. Altuğ ve Ş. Özhan (Eds.), *Pazarlamada Güncel Gelişmeler* (s. 571-606). Nobel Yayınları.
- Kockar, A. I. ve Gencoz, T. (2004). Personality, social support, and anxiety among adolescents preparing for university entrance examinations in Turkey. *Current Psychology*, 23(2), 138-146. <https://doi.org/Doi.10.1007/Bf02903074>
- Levett-Jones, T. ve Lathlean, J. (2009). The Ascent to Competence conceptual framework: An outcome of a study of belongingness. *Journal of Clinical Nursing*, 18(20), 2870-2879. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2008.02593.x>
- Özdamar, K. (2015). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-1*. Nisan Kitabevi Yayınları, Yenilenmiş 10. Baskı.
- Özmutlu, A., ve Tomak, A. (2021). Türkiye’deki Plastik Sanatlar Alanı Giriş Özel Yetenek Sınavlarının Özellikleri ve Taşdığı Riskler Temelinde İncelenmesi. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 6(12), 39-56.
- Pittman, L. D. ve Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290. <https://doi.org/Doi.10.3200/Jexe.75.4.270-292>
- Polat, A. A. (2013). *Özel Yetenek Sınavı Sonuçları ile Lisans Eğitim Sürecindeki Alan Derslerine Dayalı Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sardoğan, M. ve Ağaoğlu, S. A. (2005). Yüksek Öğretime Genel ve Özel Yetenek Sınavı ile Başlayan Öğrencilerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(4), 33-40.
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B. ve Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People’s Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123-144. <https://doi.org/Doi.10.1177/0743558400151007>
- Ünver, E. (2017). Bir Özel Yetenek Sınavı Analizi ve Ortaya Çıkan Nitelik Sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 67-78.
- YÖK. (2022). Yükseköğretim Kurulu. Erişim Adresi: www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce (15.09.2022).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (gevrimici bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher’s Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Yükseköğretim Öğrencilerinin Üniversite Deneyimlerinin İncelenmesi

Investigation of University Experiences of Students in Higher Education

Burcu Bilir Koca¹ , Engin Karadağ² 

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale, Türkiye

² Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türk yükseköğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin öğrenci bağlılığı kapsamında kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerini incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Türkiye'deki 129 devlet üniversitesinde öğrenim gören 1969844 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 11 devlet üniversitesinde öğrenim gören 3093 lisans öğrencisinden meydana gelmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Üniversite Deneyimi Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun dönem içinde derslerinde çok fazla soru sormadıkları ve ders tartışmalarına çok sık katılmadıkları görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu derse gitmeden önce öğretim elemanı tarafından kendilerine verilen ödev ve okumaları çoğunlukla tamamlamamaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin üniversitede aldıkları derslerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine orta düzeyde bir katkı yaptığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin üniversitelerdeki yüksek etki uygulamalarına katılımlarının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim Kurumları, Üniversite Öğrencisi, Üniversite Deneyimi.

Öğrenci son zamanlarda eğitim araştırmalarının odaklandığı en önemli konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Cinches vd., 2017). Öğrenci bağlılığı kavramı literatüre ilk girdiği günden itibaren, öğrenci öğrenmesini ve yükseköğretime anlama ve geliştirme çabalarının merkezi olmuştur. Öğrenci bağlılığı, öğretme ve öğrenmeyi geliştirme çalışmaları ile yakından ilgilidir (Groccia, 2018). Shulman (2005) öğrenmenin öğrenci bağlılığı ile başladığını ifade etmektedir.

Abstract

The purpose of this research is to examine the characteristics of students studying in the Turkish higher education system regarding their personal and university experiences within the scope of student engagement. The research is structured according to the survey model from quantitative research approaches. The population of the research consists of 1969844 students studying in state universities in Türkiye. The sample of the study consists of 3093 students studying in 11 state universities selected by stratified sampling method. University Experience Information Form was used as a data collection tool in the research. Standard deviation, arithmetic mean, frequency and percentage techniques from descriptive statistical methods were used in the analysis of the data. According to the results of the research, it has been determined that the scores of the students regarding their educational experiences at their universities are at a moderate level. In the study, it was observed that the majority of university students did not ask too many questions in their classes during the semester and did not participate in the course discussions very often. The majority of university students do not complete the homework and readings given to them by the instructor before they go to class. In addition, it has been determined that the courses taken by the students at the university make a moderate contribution to the best display of their potential. In the study, it was seen that the participation of students in high impact practices at universities was quite limited.

Keywords: Higher Education Institutions, University Student, University Experience.

Öğrenci bağlılığı, üniversitenin istedik çıktılarıyla ilişkili etkinliklerine öğrencilerin harcadıkları zaman ve çaba ile üniversitenin öğrencileri bu etkinliklere katılmaya teşvik etmek için yaptığı her şey olarak tanımlanmaktadır (Kuh, 2009). Coates ise (2007) öğrenci bağlılığını; aktif öğrenme, zorlayıcı eğitsel etkinliklere katılım, akademik personel ile geliştirici bir iletişim, zenginleştirici eğitim deneyimlerine katılım ve üniversite toplulukları tarafından desteklenmiş hissetme gibi öğrenci deneyiminin akademik ve akademik olmayan yönlerini de kapsayan geniş bir yapı olarak tanımlamıştır.

İletişim / Correspondence:

Arş. Gör. Dr., Burcu Bilir Koca
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, Çanakkale
e-posta: burcubilir@comu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(1), 109-130. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 26, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 26, 2023
Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Bilir Koca, B. ve Karadağ, E. (2024). Yükseköğretim Öğrencilerinin
Üniversite Deneyimlerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 109-130. doi: 10.53478/yuksekogretim.1303251

Bu çalışma Arş. Gör. Dr. Burcu BİLİR-KOCA'nın 2020 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde
Prof. Dr. Engin KARADAĞ danışmanlığında hazırladığı "Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması" başlıklı doktora
tezinden üretilmiştir. Çalışma, 2. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ORCID: B. Bilir Koca: 0000-0002-8292-0358, E. Karadağ: 0000-0002-9723-3833

Öğrenci bağlılığı üniversitede düzenlenen etkinliklere öğrencilerin katılma isteklerini ve davranışlarını içermektedir (Arastaman, 2009). Bu etkinlikler genellikle kampüste veya eğitim sürecinde geçirilen kısa bir zaman diliminden, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı uzun soluklu öğrenme deneyimlerine kadar uzanmaktadır (Krause, 2005). Öğrencilerin sınıfta derslere aktif katılımları, ders kaynaklarını okumaları, derslerine çalışmaları, kendilerine sorulan soruları yanıtlamaları, ödevlerini tamamlamaları ve derslerde öğretim elemanlarıyla iyi bir iletişim içinde olmaları öğrenci bağlılığıyla ilgili aktivitelerdir (Finn, 1989). Yükseköğretimde öğrencinin bağlılığı deneyimlediği sosyal, kültürel ve akademik yaşantılar ile ilişkilidir. Yükseköğretimde öğrencinin kendisi, arkadaşları, öğretim elemanları, idari personel, öğrencinin üniversitede eğitimsel ve sosyal kazanımlarına destek olan her türlü kişi ya da gruplar, etkinlikler öğrenci bağlılığını etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Öz, 2019).

Uluslararası literatürde öğrenci bağlılığına yönelik en çok kullanılan kuramsal ölçek National Survey of Student Engagement (NSSE) olarak karşımıza çıkmaktadır. NSSE, öğrencilerden üniversitenin kendilerine öğrenme ve gelişim için sağladığı fırsatlardan yararlanmayı da içeren üniversitedeki birçok etkinliğe katılma sıklıklarını bildirmelerini istemektedir. Ayrıca ölçekteki ek maddeler, öğrencilerin mevcut öğretim yılında yaptığı okuma ve yazma miktarlarını, haftalık derslere, ders dışı etkinliklere, ailelerine, üniversite dışında bir işte çalışmaya harcadıkları zamanları da bildirmelerini istemekte ve üniversitedeki sınavların ve derslerin niteliğini de değerlendirmektedir. Öğrenciler ayrıca, kendilerinin akademik olarak başarılı olmaları için üniversitelerinin ne kadar destek sağladığı da dâhil olmak üzere, başarı, memnuniyet ve devamlılıkla ilişkili üniversite çevresinin özelliklerine ilişkin görüşlerini de ifade etmektedirler. Bunun haricinde NSSE’de öğrenciler genel kültür, entelektüel beceri, yazılı ve sözlü iletişim becerileri, kişisel ve sosyal gelişim alanlarında üniversiteye başladıklarından itibaren eğitimsel ve bireysel gelişimlerini ne derece artırdıklarını da belirtmektedirler. Öğrenciler ölçekte yaşları, cinsiyetleri, ırkları, etnik kökenleri, eğitim durumları gibi alanlarda da bilgiler vermektedirler (Kuh, 2002).

NSSE, üniversite öğrencilerinden yüksek etki uygulamalarına katılımları hakkında da bilgi toplamaktadır. Öğrencilerin öğrenmeleri ve üniversiteye devamlılıkları ile olan olumlu ilişkileri nedeniyle bazı üniversite fırsatları “yüksek etki” olarak belirlenmiştir (Gonyea & Kinzie, 2015). Yüksek etki uygulamaları, genellikle önemli ölçüde bir zaman ve çaba istemekte, sınıf dışında öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğretim elemanlarıyla ve diğer öğrencilerle anlamlı etkileşimlerde bulunmayı gerektirmekte, üniversitedeki farklı kişilerle işbirliğini teşvik etmekte ve devamlı ve sabit bir geri bildirim sağlamaktadır. NSSE, öğrencilere altı tane yüksek etki uygulamasına katılımlarını sormaktadır (NSSE, 2015). Yüksek etki

uygulamaları öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma, hizmet ederek öğrenme, öğretim elemanıya araştırma yapma, staj ya da alan deneyimine katılma, yurtdışında bir eğitim programına katılma ve bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma fırsatlarından oluşmaktadır (NSSE, 2018a). Vibert & Shields (2003) öğrencilerin üniversitelerinde kendi ilgi alanları doğrultusunda bağımsız araştırma yapmalarının, öğrenmek istedikleri konuları araştırmalarının ve ilgilendikleri konulardaki projelerde yer almalarının öğrenci bağlılığını artıracaklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin üniversitelerindeki bu eğitim amaçlı etkinliklere katılımları aynı zamanda akademik başarılarını ve üniversiteye devam etme isteklerini de artırmaktadır (Kuh vd., 2006).

Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı, farklı yaşantılardan gelen öğrencilerin üniversite ortamında yaşadıkları deneyimler üzerinden sorgulanmaktadır (Öz, 2019). Üniversiteler iyi uygulamalar (good practices) ışığında müfredatlarını ve üniversite deneyiminin diğer yönlerini düzenleyerek öğrencileri daha fazla makale yazma, daha fazla kitap okuma, öğretim elemanlarıyla ve arkadaşlarıyla daha sık buluşma ve bilgi teknolojilerini uygun şekilde kullanma gibi konularda daha fazla çaba göstermeye teşvik etmelidirler. Bu uygulamalar, öğrencilerin bağlılığını artırarak onlara eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim kurma ve sorumlu vatandaş olma gibi konularda daha büyük kazanımlar sağlayacaktır (Kuh, 2002). Bu doğrultuda üniversitelerde öğrenci bağlılığını artırmada önemli bir rolü olan, öğrencilerin üniversite ortamında yaşadıkları deneyimlerin incelenmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu kapsamda, araştırmada Türk yükseköğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin öğrenci bağlılığı kapsamında kişisel ve üniversitelerine yönelik deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özellikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğrencilerin yüksek etki uygulamalarına katılımları nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Türk yükseköğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin öğrenci bağlılığı kapsamında kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerini incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu nedenle araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, araştırmacıların evren ya da örneklemedeki bireylerin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini tanımlamak için örnekleme veya evrene bir anket uyguladığı nicel araştırma prosedürleridir (Creswell, 2012).



Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Türkiye'deki 129 devlet üniversitesinde örgün eğitim gören 1.969.844 lisans öğrencisinden oluşmaktadır (YBYS, 2019). Araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 11 devlet üniversitesinde örgün eğitim gören 3093 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, evrende bulunan üniversitelerin Türkiye Memnuniyet Araştırması (TÜMA) 2018 notlarına göre (A+, A, B, C, D ve F notu alan üniversiteler) altı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme iki aşamada belirlenmiştir. Birinci aşamada, TÜMA 2018 raporunda devlet üniversitelerinin genel memnuniyet sıralamaları ve ölçekten aldıkları başarı notları incelenmiştir. Raporda devlet üniversiteleri TÜMA ölçeğinden aldıkları A+, A, B, C, D ve F başarı notlarına göre 6 gruba ayrılarak sıralanmaktadır. A+

notu alan ilk grupta 7 üniversite, A notu alan ikinci grupta 11 üniversite, B notu alan üçüncü grupta 22 üniversite, C notu alan dördüncü grupta 16 üniversite, D notu alan beşinci grupta 20 üniversite ve F notu alan son grupta 33 üniversite bulunmaktadır (Karadağ & Yücel, 2018). İkinci aşamada; gruplardan (tabakalardan) evrendeki ağırlığı oranında üniversite seçilerek (A+ grubunu oluşturan 7 üniversiteden 1 tane, A grubunu oluşturan 11 üniversiteden 1 tane, B grubunu oluşturan 22 üniversiteden 2 tane, C grubunu oluşturan 16 üniversiteden 2 tane, D grubunu oluşturan 20 üniversiteden 2 tane ve F grubunu oluşturan 33 üniversiteden 3 tane) toplamda 11 tane üniversite araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Böylelikle araştırmanın örnekleme belirlenen 11 üniversitede örgün öğrenim gören 3093 lisans öğrencisinden oluşmuştur.

Tablo 1.
Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.

Seçenekler	1	2	3	4	5	Toplam	
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Cevap Vermemeyi Tercih Ederim				
	n	1749	1267	77		3093	
	%	56,5	41	2,5		100	
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Sınıflandırılmamış / Düzensiz		
	n	857	626	539	810	261	3093
	%	27,7	20,2	17,4	26,2	8,4	100
Öğrenim Görülen Alan	Sosyal Bilimler Alanı	Fen Bilimleri Alanı	Sağlık Bilimleri Alanı	Eğitim Bilimleri Alanı			
	n	1256	826	305	706		3093
	%	40,6	26,7	9,9	22,8		100
Uluslararası Öğrenci Olma Durumu	Uluslararası Öğrenciyim	Uluslararası Öğrenci Değilim					
	n	161	2932				3093
	%	5,2	94,8				100
Engel Durumu	Herhangi Bir Engelim Var	Herhangi Bir Engelim Yok					
	n	135	2958				3093
	%	4,4	95,6				100
Çift Ana Dal Yapma İsteği	Çift Ana Dal Yapmak İstiyorum	Çift Ana Dal Yapmak İstemiyorum					
	n	645	2448				3093
	%	20,9	79,1				100

■ Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme yer alan öğrencilerin 1749'unun (%56,5) kadın ve 1267'sinin ise (%41) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 857'si (%27,7) 1.sınıfta, 626'sı (%20,2) 2.sınıfta, 539'u (%17,4) 3.sınıfta ve 810'u (%26,2) 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Üniversite öğrencilerinin 1256'sı (%40,6) sosyal bilimler alanında, 826'sı (%26,7) fen bilimleri alanında, 305'i (%9,9) sağlık bilimleri alanında ve 706'sı (%22,8) eğitim bilimleri alanında eğitim almaktadır. Öğrencilerin 161'i (%5,2) uluslararası öğrencilerden, 2932'si (%94,8) ise Türk öğrencilerden oluşmaktadır. 135 (%4,4) öğrencinin bir engeli bulunurken, 2958 (%95,6) öğrencinin ise herhangi bir engeli bulunmamaktadır. Son olarak, öğrencilerin 645'i (%20,9) çift ana dal yapmak isterken, 2448'i (%79,1) ise çift ana dal yapmak istememektedir.

Üniversite Deneyimi Bilgi Formu

Bu form, üniversite öğrencilerinin üniversite deneyimleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır. Üniversite deneyimi bilgi formu, araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan NSSE (National Survey of Student Engagement) ölçeğinde bulunan ve araştırma konusuna uygun olarak araştırmacı tarafından ilave edilen sorulardan oluşmaktadır. NSSE ölçeğinde öğrencilerin kişisel özelliklerine ve üniversite deneyimlerine yönelik bilgileri toplayabilmek amacıyla 30 tane soru bulunmaktadır. Bazı sorular alt sorular da içerdiği için alt soruları da dâhil ettiğimizde NSSE ölçeğinde öğrencilerin kişisel özelliklerine ve üniversite deneyimlerine yönelik olarak toplamda 67 tane soru yer almaktadır. Bu sorulardan 6 tanesi de *yüksek etki uygulamalarına* yönelik soruları içermektedir. NSSE ölçeğindeki öğrencilerin kişisel özelliklerine ve üniversite deneyimlerine yönelik bu sorulardan *yüksek etki uygulamalarına* yönelik sorular da dâhil olmak üzere toplam 45 tanesi araştırmaya dâhil edilmiştir. 22 soru ise kültürel farklılıklardan dolayı Türkiye örneğine uygun olmayacağı için araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayrıca, araştırmaya araştırma konusuna uygun olacak şekilde araştırmacı tarafından 3 soru daha ilave edilmiştir.

Üniversite deneyimi bilgi formu öğrencilerin; *derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmalarında etkili olan çeşitli etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarını, dönem boyunca yazdıkları makale, rapor vb. yazı görevi sayılarını, aldıkları derslerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine olan katkısını, çeşitli etkinliklere ayırdıkları haftalık süreleri, ders okumalarına ayırdıkları sürelerin derse hazırlık için barcadıkları sürelerle oranını, üniversitede kazandıkları deneyimlerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyini, üniversitedeki eğitim deneyimlerini, imkânları olsa öğrenim gördükleri üniversiteye tekrardan gitme isteklerini, öğrenim gördükleri üniversiteye devam etme isteklerini, tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim düzeylerini, ebeveynlerinden birinin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyini, ikamet ettikleri yerleri, kütüphanede geçirdikleri haftalık süreleri ve yüksek etki uygulamalarına katılmalarını* belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama sürecine geçilmeden önce araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna yönelik olarak araştırma için etik kurul izni ve veri toplama aracının örnekleme yer alan üniversite öğrencilerine uygulanabilmesi için araştırma izni alınmıştır. Araştırmada yer alan her bir öğrenci istediği zaman araştırmadan ayrılma hakkına sahip olarak gönüllülük esasına dayalı bir şekilde araştırmaya katılmıştır.

Veri toplama aracından elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 21 programına aktararak çözümlenmiştir. Verileri çözümlenmede betimsel istatistik yöntemlerinden olan standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Üniversite Deneyimine İlişkin Özellikler

■ **Tablo 2.** Derse Hazırlık Aşamasında ve Derse Aktif Olarak Katılmada Gerçekleştirilen Çeşitli Etkinliklere İlişkin Betimsel İstatistikler.

Etkinlikler	Düzyeler	f	%	\bar{x}	ss
Derslerde sorular sordum ya da başka yollarla ders tartışmalarına katkıda bulundum.	Asla	273	8.8	2.47	.84
	Bazen	1529	49.4		
	Sık	864	27.9		
	Çok Sık	427	13.8		
	Toplam	3093	100		
Bir ödevi ya da raporu teslim etmeden önce ödevin ya da raporun iki veya daha fazla taslağını hazırladım.	Asla	502	16.2	2.46	.95
	Bazen	1153	37.3		
	Sık	941	30.4		
	Çok Sık	497	16.1		
	Toplam	3093	100		
Ödevlerimi ya da okumalarımı tamamlamadan derse gelmedim.	Çok Sık	487	15.7	2.47	.87
	Sık	963	31.1		
	Bazen	1349	43.6		
	Asla	294	9.5		
	Toplam	3093	100		
Derste sunum yaptım.	Asla	444	14.4	2.76	1.05
	Bazen	828	26.8		
	Sık	849	27.4		
	Çok Sık	972	31.4		
	Toplam	3093	100		



Üniversite öğrencilerinin derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmada gerçekleştirilen çeşitli etkinliklere ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamaları $\bar{x} = 2.46$ ile $\bar{x} = 2.76$ arasında değişmektedir (■ Tablo 2). “Derste sunum yaptım” ($\bar{x} = 2.76$) etkinliğine yönelik aritmetik ortalamasının en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir.

■ Tablo 3.

Öğrencilere Dönem Boyunca Verilen Yazı Görevi Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.

Yazı Görevinin Sayfa Sayısı	Yazı Görevi Sayısı	f	%	\bar{x}	ss
5 sayfaya kadar	Hiç verilmedi	929	30.0	3.12	4.73
	1-2 tane verildi	1164	37.6		
	3-5 tane verildi	549	17.7		
	6-10 tane verildi	232	7.5		
	11-15 tane verildi	119	3.8		
	20'den fazla verildi	100	3.2		
	Toplam	3093	100		
6 ile 10 sayfa arasında	Hiç verilmedi	1297	41.9	2.62	4.36
	1-2 tane verildi	941	30.4		
	3-5 tane verildi	442	14.3		
	6-10 tane verildi	230	7.4		
	11-15 tane verildi	113	3.7		
	20'den fazla verildi	70	2.3		
	Toplam	3093	100		
11 sayfa ya da daha fazla	Hiç verilmedi	1486	48.0	2.58	4.88
	1-2 tane verildi	845	27.3		
	3-5 tane verildi	390	12.6		
	6-10 tane verildi	157	5.1		
	11-15 tane verildi	105	3.4		
	20'den fazla verildi	110	3.6		
	Toplam	3093	100		

Öğrencilere dönem boyunca öğretim elemanları tarafından verilen çeşitli uzunluklardaki yazı görevi sayılarının aritmetik ortalamaları $\bar{x} = 2.58$ ile $\bar{x} = 3.12$ arasında değişmektedir (■ Tablo 3). Öğrencilere “5 sayfaya kadar” verilen yazı görevi sayılarına ($\bar{x} = 3.12$) ilişkin aritmetik ortalamasının en yüksek değere sahiptir. 5 sayfaya kadar olan ödevlerin dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%37.6) kendilerine 1-2 tane yazı görevi verildiğini belirtmişlerdir. 6 ile 10 sayfa arasındaki ödevlerin dağılımına

bakıldığında, kendilerine *hiç yazı görevi verilmediğini* ifade eden öğrencilerin 1297 kişi ile en yüksek yüzdeliğe (%41.9) sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 11 sayfa ve üzerindeki ödevlerin dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık yarısı (%48.0) kendilerine *hiç yazı görevi verilmediğini* ifade etmişlerdir.

Öğrencilere verilen yazı görevi sayılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanabilmesi için orijinal ölçekte olduğu gibi cevap aralıklarının orta noktaları kullanılarak yazı görevi değişkeni yeniden kodlanmıştır. Bu durumda yeniden kodlanan değişkende, “*hiç yazı görevi verilmedi*” seçeneği için “0”, “1-2 yazı görevi verildi” seçeneği için “1.5”, “3-5 yazı görevi verildi” seçeneği için “4”, “6-10 yazı görevi verildi” seçeneği için “8”, “11-15 yazı görevi verildi” seçeneği için “13”, “16-20 yazı görevi verildi” seçeneği için “18” ve “20’den fazla yazı görevi verildi” seçeneği için ise “23” değerleri kullanılmıştır (NSSE, 2018b).

■ Tablo 4.

Alınan Derslerin Öğrencilerin Potansiyellerini En İyi Şekilde Sergilemelerine Olan Katkısına İlişkin Betimsel İstatistikler.

Katkı Derecesi	f	%	\bar{x}	ss
1-Hiç	205	6.6	4.18	1.49
2	207	6.7		
3	455	14.7		
4	878	28.4		
5	835	27.0		
6	333	10.8		
7-Çok Fazla	180	5.8		
Toplam	3093	100		

Öğrencilerin aldıkları derslerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine olan katkısına ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 4.18$ olduğu görülmektedir (■ Tablo 4). Katkı puanlarının dağılımına bakıldığında, 4 puan veren öğrenciler 878 kişi ile en yüksek yüzdeliğe (%28.4) sahiptir.

Üniversite öğrencilerinin çeşitli etkinliklere ayırdıkları haftalık sürelerin aritmetik ortalamaları $\bar{x} = 1.11$ ile $\bar{x} = 10.57$ arasında değişmektedir (■ Tablo 5). Öğrencilerin “*kampüste ücretli bir işte çalışmak*” ($\bar{x} = 1.11$) etkinliğine haftalık olarak en az süreyi ayırdıkları görülmektedir. Öğrenciler “*rahatlamak ve sosyalleşmek*” ($\bar{x} = 10.57$) etkinliğine ise haftalık olarak en fazla süreyi ayırmışlardır.

Öğrencilerin çeşitli etkinliklere haftalık ayırdıkları sürelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanabilmesi için ise orijinal ölçekte olduğu gibi ölçekteki cevap aralıklarının orta noktaları kullanılarak etkinliklere ayrılan haftalık süreler değişkeni yeniden kodlanmıştır.

■ **Tablo 5.**

Çeşitli Etkinliklere Ayrılan Haftalık Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler.

Etkinlikler	Harcanan süre	f	%	\bar{x}	ss
Derse hazırlanmak (Ders çalışmak, okumak, yazmak, ödev veya laboratuvar çalışması yapmak, veri analiz etmek ve diğer akademik aktiviteler)	0 saat	268	8.7	7.06	7.42
	1-5 saat	1617	52.3		
	6-10 saat	577	18.7		
	11-15 saat	243	7.9		
	16-20 saat	152	4.9		
	21-25 saat	105	3.4		
	26-30 saat	50	1.6		
	30'dan fazla saat	81	2.6		
	Toplam	3093	100		
Ortak etkinliklere katılmak (Organizasyonlar, öğrenci kulüpleri, dernekler veya sosyal kulüpler, üniversite içi veya üniversiteler arası spor etkinlikleri)	0 saat	1138	36.8	3.66	5.02
	1-5 saat	1323	42.8		
	6-10 saat	388	12.5		
	11-15 saat	126	4.1		
	16-20 saat	62	2.0		
	21-25 saat	30	1.0		
	26-30 saat	10	0.3		
	30'dan fazla saat	16	0.5		
	Toplam	3093	100		
Kampüste ücretli bir işte çalışmak	0 saat	2712	87.7	1.11	3.98
	1-5 saat	173	5.6		
	6-10 saat	85	2.7		
	11-15 saat	60	1.9		
	16-20 saat	28	0.9		
	21-25 saat	18	0.6		
	26-30 saat	5	0.2		
	30'dan fazla saat	12	0.4		
	Toplam	3093	100		
Kampüs dışında ücretli bir işte çalışmak	0 saat	2167	70.1	4.15	8.70
	1-5 saat	251	8.1		
	6-10 saat	243	7.9		
	11-15 saat	122	3.9		
	16-20 saat	72	2.3		
	21-25 saat	43	1.4		
	26-30 saat	32	1.0		
	30'dan fazla saat	163	5.3		
	Toplam	3093	100		



Toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapmak	0 saat	1875	60.6	2.50	4.86
	1-5 saat	785	25.4		
	6-10 saat	243	7.9		
	11-15 saat	95	3.1		
	16-20 saat	42	1.4		
	21-25 saat	28	0.9		
	26-30 saat	7	0.2		
	30'dan fazla saat	18	0.6		
	Toplam	3093	100		
Rahatlamak ve sosyalleşmek (arkadaşlarla, bilgisayar oyunları, sosyal medyayla, TV veya videolarla vakit geçirme)	0 saat	176	5.7	10.57	9.24
	1-5 saat	1003	32.4		
	6-10 saat	793	25.6		
	11-15 saat	384	12.4		
	16-20 saat	250	8.1		
	21-25 saat	175	5.7		
	26-30 saat	94	3.0		
	30'dan fazla saat	218	7.0		
	Toplam	3093	100		
Bakmakla yükümlü olduğu kişilere bakım sağlamak (çocuklar, ebeveynler vb.)	0 saat	2317	74.9	2.48	6.35
	1-5 saat	372	12.0		
	6-10 saat	161	5.2		
	11-15 saat	89	2.9		
	16-20 saat	39	1.3		
	21-25 saat	33	1.1		
	26-30 saat	15	0.5		
	30'dan fazla saat	67	2.2		
	Toplam	3093	100		
Kampüse gidip-gelmek (araba sürmek, otobüse binmek, bisiklet sürmek, yürümek vb.)	0 saat	359	11.6	6.27	6.70
	1-5 saat	1611	52.1		
	6-10 saat	603	19.5		
	11-15 saat	240	7.8		
	16-20 saat	122	3.9		
	21-25 saat	62	2.0		
	26-30 saat	32	1.0		
	30'dan fazla saat	64	2.1		
	Toplam	3093	100		

Bu durumda yeniden kodlanan değişkende, “0 saat” seçeneği için “0”, “1-5 saat” seçeneği için “3”, “6-10 saat” seçeneği için “8”, “11-15 saat” seçeneği için “13”, “16-20 saat” seçeneği için “18”, “21-25 saat” seçeneği için “23”, “26-30 saat” seçeneği için “28” ve “30’dan fazla saat” seçeneği için ise “33” değerleri kullanılarak etkinliklere ayrılan haftalık süreler için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır (NSSE, 2018b).

■ **Tablo 6.**

Ders Okumalarına Ayrılan Sürenin Derse Hazırlık için Harcanan Süreye Oranına İlişkin Betimsel İstatistikler.

Ders Okumalarına Ayrılan Sürenin Derse Hazırlık için Harcanan Süreye Oranı	f	%	\bar{x}	ss
Çok az	770	24.9	2.48	3.51
Biraz	1155	37.3		
Yaklaşık yarısı	729	23.6		
Çoğu	363	11.7		
Neredeyse hepsi	76	2.5		
Toplam	3093	100		

Öğrencilerin ders okumalarına ayırdıkları haftalık sürelerin ortalamasının $\bar{x}=2.48$ olduğu görülmektedir (■ Tablo 6). Öğrencilerin çoğunluğu (%37.3) derse hazırlık için harcadıkları zamanın *birazını* ders okumalarına ayırmaktadır.

Öğrencilerin ders okumalarına harcadıkları süreleri hesaplayabilmek için orijinal ölçekte olduğu gibi derse hazırlık için harcanan süre ile okuma oranları çarpılarak tahmini okuma süreleri oluşturulmuştur. Burada kullanılan okuma oranları “çok az” seçeneği için .10, “*biraz*” seçeneği için .25, “*yaklaşık yarısı*” seçeneği için .50, “*çoğu*” seçeneği için .75 ve “*neredeyse hepsi*” seçeneği için ise .90 olarak alınmıştır (NSSE, 2018b).

Öğrencilerin üniversitede kazandıkları deneyimlerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyine ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamaları $\bar{x}=2.36$ ile $\bar{x}=2.86$ arasında değişmektedir (■ Tablo 7). Üniversitede edinilen deneyimlerin en çok “*farklı hayat standartlarına sahip insanları anlama*” ($\bar{x}=2.86$) alanına katkıda bulunduğu görülmektedir.

■ **Tablo 7.**

Üniversitede Kazanılan Deneyimlerin Öğrencilerin Çeşitli Alanlardaki Bilgi, Beceri ve Kişisel Gelişimlerine Katkıda Bulunma Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Alanlar	Düzye	f	%	\bar{x}	ss
Etkili ve anlaşılır biçimde yazma	Çok az	529	17.1	2.47	.94
	Biraz	1024	33.1		
	Epeyce	1092	35.3		
	Çok Fazla	448	14.5		
	Toplam	3093	100		
Etkili ve anlaşılır biçimde konuşma	Çok az	418	13.5	2.62	.93
	Biraz	882	28.5		
	Epeyce	1248	40.3		
	Çok Fazla	545	17.6		
	Toplam	3093	100		
Analitik ve eleştirel biçimde düşünme	Çok az	327	10.6	2.72	.90
	Biraz	831	26.9		
	Epeyce	1309	42.3		
	Çok Fazla	626	20.2		
	Toplam	3093	100		
Sayısal ve istatistiksel bilgileri analiz etme	Çok az	654	21.1	2.36	.96
	Biraz	1071	34.6		
	Epeyce	969	31.3		
	Çok Fazla	399	12.9		
	Toplam	3093	100		
Meslek veya işle ilgili bilgi ve becerileri kazanma	Çok az	364	11.8	2.70	.93
	Biraz	838	27.1		
	Epeyce	1245	40.3		
	Çok Fazla	646	20.9		
	Toplam	3093	100		
Farklı kişilerle etkili biçimde çalışma	Çok az	414	13.4	2.64	.94
	Biraz	865	28.0		
	Epeyce	1226	39.6		
	Çok Fazla	588	19.0		
	Toplam	3093	100		
Kişisel değerler ve ahlak anlayışı geliştirme	Çok az	399	12.9	2.72	.96
	Biraz	773	25.0		
	Epeyce	1226	39.6		
	Çok Fazla	695	22.5		
	Toplam	3093	100		



Farklı hayat standartlarına (ekonomik, ırksal/etnik, siyasi, dini, milliyet vb.) sahip insanları anlama	Çok az	330	10.7	2.86	.96
	Biraz	667	21.6		
	Epeyce	1191	38.5		
	Çok Fazla	905	29.3		
	Toplam	3093	100		
Günlük hayatta karşılaşılabileceğiniz bir problemi çözme	Çok az	354	11.4	2.72	.93
	Biraz	830	26.8		
	Epeyce	1250	40.4		
	Çok Fazla	659	21.3		
	Toplam	3093	100		
Bilgili ve aktif bir vatandaş olma	Çok az	348	11.3	2.80	.95
	Biraz	715	23.1		
	Epeyce	1251	40.4		
	Çok Fazla	779	25.2		
	Toplam	3093	100		

Tablo 8. Üniversitedeki Eğitim Deneyimine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Düzy	f	%	\bar{x}	ss
Yetersiz	666	21.5	2.30	.89
Makul	1069	34.6		
İyi	1125	36.4		
Çok iyi	233	7.5		
Toplam	3093	100		

Öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{x}=2.30$ olduğu görülmektedir (Tablo 8). Öğrencilerin çoğunluğu (%36.4) üniversitedeki eğitim deneyimlerini *iyi* olarak değerlendirmektedir.

Tablo 9. Öğrenim Görülen Üniversitenin Tekrardan Seçilme İsteğine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Düzy	f	%	\bar{x}	ss
Kesinlikle hayır	571	18.5	2.47	.97
Muhtemelen hayır	971	31.4		
Muhtemelen evet	1068	34.5		
Kesinlikle evet	483	15.6		
Toplam	3093	100		

Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerine tekrardan gitme isteklerine ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{x}=2.47$ olduğu görülmektedir (Tablo 9). Eğer baştan başlayabilseler üniversitelerini tekrardan tercih edeceklerini *muhtemelen evet* olarak ifade eden öğrenciler 1068 kişi ile en yüksek yüzdeliğe (%34.5) sahiptir.

Tablo 10. Öğrenim Görülen Üniversiteye Devam Etme İsteğine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Üniversiteye Devam Etme İsteği	f	%
Evet	1917	62.0
Hayır	631	20.4
Emin Değilim	545	17.6
Toplam	3093	100

545 öğrencinin (%17.6) bir sonraki dönem üniversitelerine devam edip etmeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 631 öğrencinin (%20.4) bir sonraki dönem üniversitelerine devam etmek istemedikleri ve 1917 öğrencinin ise (%62.0) bir sonraki dönem üniversitelerine devam etmek istedikleri görülmektedir (Tablo 10).

Tablo 11. Akademik Başarıya İlişkin Betimsel İstatistikler.

Genel Not Ortalamaları	f	%
0-2.00 aralığındaki notlar	501	16.2
2.01-2.50 aralığındaki notlar	673	21.8
2.51-3.00 aralığındaki notlar	906	29.3
3.01-3.50 aralığındaki notlar	588	19.0
3.51-4.00 aralığındaki notlar	184	5.9
Toplam	2852	92.2

Öğrencilerin 501'inin (%16.2) genel not ortalamalarının 0.0-2.0 arasında, 673'ünün (%21.8) 2.01-2.50 arasında, 906'sının (%29.3) 2.51-3.00 arasında, 588'inin (%19.0) 3.01-3.50 arasında ve 184'ünün ise (%5.9) 3.51-4.00 arasında olduğu görülmektedir (Tablo 11). Öğrencilerin çoğunluğunun (%29.3) genel not ortalamaları 2.51-3.00 aralığındadır.

Tablo 12.

Tamamlaması Umulan En Yüksek Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Eğitim Düzeyi	f	%
Lisans	961	31.1
Yüksek Lisans	1120	36.2
Doktora	1012	32.7
Toplam	3093	100

Öğrencilerin 961'i (%31.1) *lisans*, 1120'si (%36.2) *yüksek lisans* ve 1012'si (%32.7) *doktora* mezunu olmayı istemektedir (■ Tablo 12). Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%68.9) lisansüstü eğitim almayı planlamaktadır.

Tablo 13.

Ebeveynlerden Birinin Tamamladığı En Yüksek Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Eğitim Düzeyi	f	%
Okuryazar	62	2.0
İlkokul mezunu	638	20.6
Ortaokul mezunu	515	16.7
Lise mezunu	794	25.7
Üniversiteye başladı ama mezun olmadı	145	4.7
Önlisans mezunu	164	5.3
Lisans mezunu	561	18.1
Yüksek lisans mezunu	138	4.5
Doktora mezunu	76	2.5
Toplam	3093	100

Öğrencilerin ebeveynlerinin 62'sinin (%2.0) *okuryazar*, 638'inin (%20.6) *ilkokul mezunu*, 515'inin (%16.7) *ortaokul mezunu*, 794'ünün (%25.7) *lise mezunu*, 145'inin (%4.7) üniversiteye başlamış ama mezun olamamış, 164'ünün (%5.3) *önlisans mezunu*, 561'inin (%18.1) *lisans mezunu*, 138'inin (%4.5) *yüksek lisans mezunu* ve 76'sının (%2.5) *doktora mezunu* olduğu görülmektedir (■ Tablo 13).

Öğrencilerin 570'inin (%18.4) üniversite konutları/yurtlarında, 997'sinin (%32.2) üniversiteye yürüme mesafesinde olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlarda, 1445'inin (%46.7) üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlarda oturduğu görülmektedir (■ Tablo 14). Öğrencilerin 81'i (%2.6) herhangi bir yerde ikamet etmemektedir.

Tablo 14.

İkamet Edilen Yerlere İlişkin Betimsel İstatistikler.

İkamet Edilen Yer	f	%
Üniversite konutları/yurtları	570	18.4
Üniversiteye yürüme mesafesinde olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlar	997	32.2
Üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlar	1445	46.7
Herhangi bir yerde ikamet etmiyorum: Evsizim ya da geçiş aşamasındayım	81	2.6
Toplam	3093	100

Tablo 15.

Kütüphanede Geçirilen Haftalık Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler.

Kütüphanede Geçirilen Haftalık Süre	f	%	\bar{x}	ss
0 saat	1383	44.7		
1-5 saat	1202	38.9		
6-10 saat	283	9.1		
11-15 saat	91	2.9		
16-20 saat	49	1.6	3.39	5.77
20-25 saat	17	0.5		
26-30 saat	15	0.5		
30'dan fazla saat	53	1.7		
Total	3093	100		

Öğrencilerin üniversitelerinin kütüphanelerinde geçirdikleri haftalık sürelerin ortalamasının $\bar{x}=3.39$ olduğu görülmektedir (■ Tablo 15). Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%44.7) üniversitelerinin kütüphanelerinde hiç vakit geçirmemektedir.

Öğrencilerin kütüphanede geçirdikleri haftalık sürelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanabilmesi için ölçekteki cevap aralıklarının orta noktaları kullanılarak kütüphanede geçirilen süre değişkeni yeniden kodlanmıştır. Bu durumda yeniden kodlanan değışkende, "0 saat" seçeneği için "0", "1-5 saat" seçeneği için "3", "6-10 saat" seçeneği için "8", "11-15 saat" seçeneği için "13", "16-20 saat" seçeneği için "18", "21-25 saat" seçeneği için "23", "26-30 saat" seçeneği için "28" ve "30'dan fazla saat" seçeneği için ise "33" değerleri kullanılarak kütüphanede geçirilen haftalık süreler için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.



Yüksek Etki Uygulamaları

■ **Tablo 16.**

Öğrenci/Öğrenme Topluluğuna Katılmaya İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Henüz karar vermedim	386	22.1	283	22.3	687	22.2
Katılmayı planlamıyorum	713	40.8	510	40.3	1262	40.8
Katılmayı planlıyorum	446	25.5	326	25.7	788	25.5
Katıldım ya da devam ediyor	204	11.7	148	11.7	356	11.5
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Öğrencilerin 687'sinin (%22.2) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılıp katılmayacağına henüz karar vermediği, 1262'sinin (%40.8) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılmak istemediği, 788'inin (%25.5) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılmayı düşündüğü, 356'sının ise (%11.5) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katıldığı görülmektedir (■ Tablo 16). Kadın öğrencilerin büyük çoğunluğu (%40.8) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılmayı planlamamaktadır. Benzer şekilde erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunun da (%40.3) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılmayı planlamadıkları görülmektedir.

■ **Tablo 17.**

Alınan Derslerin Ne Kadarının Topluma Hizmetle İlgili Bir Proje İçerdiğine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbiri	233	13.3	199	15.7	452	14.6
Bazıları	33	1.9	21	1.7	55	1.8
Çoğu	405	23.2	330	26.0	750	24.2
Hepsi	112	6.4	58	4.6	174	5.6
Toplam	783	44.8	608	48.0	1431	46.3

452 öğrenci (%14.6) aldıkları derslerden *hiçbirinin* topluma hizmetle ilgili bir proje içermediğini, 55 öğrenci (%1.8) aldıkları derslerden *bazılarının* topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini, 750 öğrenci (%24.2) aldıkları derslerden çoğunun topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ve 174 öğrenci (%5.6) ise aldıkları derslerden *hepsinin* topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ifade etmiştir (■ Tablo 17). Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%53.7) ise bu soruya yanıt vermemiştir. Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin (%23.2) ve erkek öğrencilerin (26.0) çoğu aldıkları derslerin çoğunun topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan erkek (%52.0) ve kadın öğrencilerin (%55.2) yarıdan fazlası ise bu soruya cevap vermemiştir.

■ **Tablo 18.**

Öğretim Elemanı ile Araştırma Yapmaya İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Henüz karar vermedim	341	19.5	251	19.8	608	19.7
Yapmayı planlamıyorum	302	17.3	297	23.4	621	20.1
Yapmayı planlıyorum	926	52.9	595	47.0	1554	50.2
Yaptım ya da devam ediyor	180	10.3	124	9.8	310	10.0
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Öğrencilerin 608'inin (%19.7) bir öğretim elemanı ile araştırma yapıp yapmayacağına henüz karar vermediği, 621'inin (%20.1) bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı planlamadığı, 1554'ünün (%50.2) bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı planladığı, 310'unun ise (%10.0) bir öğretim elemanı ile araştırma yaptığı görülmektedir (■ Tablo 18). Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin yarıdan fazlası (%52.9) bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı düşünmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin yaklaşık yarısı (%47.0) bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı planlamaktadır.

■ **Tablo 19.**

Staj ya da Alan Deneyimine Katılmaya İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Henüz karar vermedim	183	10.5	182	14.4	375	12.1
Katılmayı planlamıyorum	138	7.9	164	12.9	317	10.2
Katılmayı planlıyorum	935	53.5	626	49.4	1600	51.7
Katıldım ya da devam ediyor	493	28.2	295	23.3	801	25.9
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Öğrencilerin 375'inin (%12.1) bir staj ya da alan deneyimine katılıp katılmayacağına henüz karar vermediği, 317'sinin (%10.2) bir staj ya da alan deneyimine katılmak istemediği, 1600'ünün (%51.7) bir staj ya da alan deneyimine katılmayı düşündüğü, 801'inin ise (%25.9) bir staj ya da alan deneyimine katıldığı görülmektedir (■ Tablo 19). Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin yarıdan fazlası (%53.5) bir staj ya da alan deneyimine katılmayı düşünmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin yaklaşık yarısı (%49.4) bir staj ya da alan deneyimine katılmayı planlamaktadır.

Tablo 20.

Yurtdışında Bir Eğitim Programına Katılmaya İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Henüz karar vermedim	348	19.9	203	16.0	569	18.4
Katılmayı planlamıyorum	325	18.6	250	19.7	590	19.1
Katılmayı planlıyorum	970	55.5	725	57.2	1735	56.1
Katıldım ya da devam ediyor	106	6.1	89	7.0	199	6.4
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Öğrencilerin 569'unun (%18.4) yurtdışında bir eğitim programına katılıp katılmayacağına henüz karar vermediği, 590'ının (%19.1) yurtdışında bir eğitim programına katılmak istemediği, 1735'inin (%56.1) yurtdışında bir eğitim programına katılmayı düşündüğü, 199'unun ise (%6.4) yurtdışında bir eğitim programına katıldığı görülmektedir (■ Tablo 20). Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin yarısından fazlası (%55.5) yurtdışında bir eğitim programına katılmayı düşünmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin yarısından fazlası (%57.2) yurtdışında bir eğitim programına katılmayı planlamaktadır.

Tablo 21.

Son Sınıf Deneyimi Kazanmaya İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Henüz karar vermedim	316	18.1	214	16.9	542	17.5
Yapmayı planlamıyorum	279	16.0	222	17.5	523	16.9
Yapmayı planlıyorum	870	49.7	623	49.2	1522	49.2
Yaptım ya da devam ediyor	284	16.2	208	16.4	506	16.4
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Öğrencilerin 542'sinin (%17.5) bir son sınıf deneyimi kazanıp kazanmayacağına henüz karar vermediği, 523'ünün (%16.9) bir son sınıf deneyimi kazanmayı planlamadığı, 1522'sinin (%49.2) bir son sınıf deneyimi kazanmayı planladığı, 506'sının ise (%16.4) bir son sınıf deneyimi kazandığı görülmektedir (■ Tablo 21). Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin büyük çoğunluğu (%49.7) bir son sınıf deneyimi kazanmayı düşünmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin büyük çoğunluğu (%49.2) bir son sınıf deneyimi kazanmayı planlamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmada etkili olan çeşitli etkinlikleri gerçekleştirme sıklıkları incelendiğinde, *derste soru sorma ve ders tartışmalarına katkıda bulunma* etkinliğine öğrencilerin büyük çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun dönem içinde derslerinde çok fazla soru sormadıkları ve ders tartışmalarına çok sık katılmadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının derslerini geleneksel tarzda işlemeleri ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini tercih etmemeleri olabilir. Ayrıca bu sonuca, öğrencilerin derslerini ilgi çekici bulmamaları ve derslerine ilgi duymamaları da sebep olmuş olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, *derste soru sorma ve ders tartışmalarına katkıda bulunma* etkinliğine üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri göze çarpmaktadır ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bir ödevi teslim etmeden önce ödevin iki veya daha fazla taslağını hazırlama etkinliğine öğrencilerin çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun ödevlerini yaparken taslak hazırlama yoluna pek gitmedikleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin ödevlerini teslim tarihine yakın bir zamanda hazırlamaya başlamaları ve bu yüzden ödevlerini daha kapsamlı şekilde hazırlayacak bir zamana sahip olmamaları olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, *bir ödevi teslim etmeden önce ödevin iki veya daha fazla taslağını hazırlama* etkinliğine üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ödevleri ya da okumaları tamamlamadan derse gelmeme etkinliğine öğrencilerin büyük çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun derse gitmeden önce öğretim elemanı tarafından kendilerine verilen ödev ve okumaları çoğunlukla tamamlamadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, bir önceki etkinlikte de bahsedildiği üzere öğrencilerin ödevlerine teslim tarihine yakın bir zamanda başlamaları ve bu yüzden ödevlerini yetiştirememeleri olabilir. Ayrıca bu sonuca, öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip olmamaları ve zamanlarını etkili bir şekilde yönetememeleri de sebep olmuş olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, ödevleri ya da okumaları tamamlamadan derse gelmeme etkinliğine üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.



Derste sunum yapma etkinliğine öğrencilerin çoğunluğunun çok sık düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun dersleri kapsamında sınıflarında sunum gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bunun nedeni, (iyimser bir bakış açısıyla bakacak olursak) öğretim elemanlarının öğrencileri araştırma yapmaya ve derse katılmaya teşvik etmek istemeleri olabilir. Diğer bir neden de (kötümser bir bakış açısıyla bakacak olursak) öğretim elemanlarının ders anlatma konusunda isteksiz olmaları ve ders konularını öğrenciler arasında paylaştırıp derste sunum yapmalarını isteyerek ders anlatmaktan kaçmak istemeleri olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) sonuçları incelendiğinde, *derste sunum yapma* etkinliğine üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde ise, *derste sunum yapma* etkinliğine üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *asla(biç)* düzeyinde cevap verdikleri göze çarpmaktadır. Üç ülkenin farklı sonuçlara sahip olmasının nedeni, öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin birbirlerinden farklı olması olabilir. Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin diğer ülkelerde öğrenim gören öğrencilere göre derslerinde daha fazla sunum yapmalarının nedeni ise Türkiye'deki öğretim elemanlarının ders anlatma istekliliklerinin diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarına göre daha düşük olması olabilir.

Öğrencilere dönem boyunca verilen makale, rapor vb. yazı görevi sayıları incelendiğinde, *5 sayfaya kadar* verilen ödevlerin ortalamasının 3.12 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin dönemlik 0-5 sayfa uzunluğunda ortalama 3 tane ödev yaptıkları söylenebilir. Öğretim elemanlarının öğrencilere az ödev vermelerinin nedeni, ödevleri daha etkili şekilde değerlendirebilmek için kendilerine zaman yaratmak istemeleri olabilir. Bir başka neden de öğretim elemanlarının ödev okumayı sevmemeleri, vakit kaybı olarak değerlendirmeleri ya da ödev okumayı bilimsel araştırma yapmanın önünde bir engel olarak görmeleri olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *5 sayfaya kadar* verilen ödevlerin ortalamasının sırasıyla 6.46 ve 6.23 olduğu görülmektedir. Bu sayılar, araştırmada tespit edilen ödev ortalamasının yaklaşık iki katıdır. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğretim elemanlarının öğretim metotlarının diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarından farklı olması ya da buradaki öğretim elemanlarının haftalık ders yüklerinin diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarından daha fazla olması olabilir. Bir başka neden de Türkiye'deki öğretim elemanlarının ödev okumayı diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarına göre daha az sevmeleri olabilir.

6 ile 10 sayfa arasında verilen ödevler incelendiğinde, ödevlerin ortalamasının 2.62 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin dönemlik 6-10 sayfa uzunluğunda ortalama 2 tane ödev yaptıkları söylenebilir. Ayrıca 6 ile 10

sayfa uzunluğundaki ödevlerin dağılımı incelendiğinde, araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerine 6 ile 10 sayfa arasında *hiç yazı görevi verilmediğini* ifade ettikleri görülmüştür. Bunun nedeni, bir önceki sonuçta da bahsedildiği üzere öğretim elemanlarının ödevleri daha etkili bir şekilde değerlendirmek ve kendilerine zaman yaratmak istedikleri için öğrencilere fazla sayfa sayısına sahip ödev vermek istememeleri olabilir. Yine bir önceki sonuçla benzer şekilde öğretim elemanlarının ödev okumayı sevmemelerinden dolayı öğrencilere fazla sayfa sayısına sahip ödevler vermek istememeleri olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *6 ile 10 sayfa arasında* verilen ödevlerin ortalamasının sırasıyla 2.28 ve 2.95 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

11 sayfa ve üzerinde verilen ödevler incelendiğinde ise, ödevlerin ortalamasının 2.58 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin dönemlik 11 sayfa ve üzerinde ortalama 2 tane ödev yaptıkları söylenebilir. Ayrıca 11 sayfa ve üzerindeki ödevlerin dağılımı incelendiğinde, araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerine 11 sayfa ve üzerinde *hiç yazı görevi verilmediğini* ifade ettikleri görülmüştür. Bunun nedeni, önceki iki sonucun nedenine benzer şekilde fazla ders yüküne ve fazla öğrencilere sahip öğretim elemanlarının uzun sayfa sayılarına sahip ödevleri okuyacak vakitlerinin olmaması olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *11 sayfa ve üzerinde* verilen ödevlerin ortalamasının sırasıyla .94 ve 1.52 olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğretim elemanlarının öğretim metotlarının diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarından farklı olması olabilir.

Öğrencilerin *aldıkları derslerin potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koymalarına olan katkısına* ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 4.18 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, alınan derslerin üniversite öğrencilerinin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine orta düzeyde bir katkı yaptığı söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin aldıkları derslerin içeriğinin zengin olmaması ya da niteliklerinin yüksek düzeyde olmaması olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, puan ortalamalarının sırasıyla 5.44 ve 5.30 olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin okudukları programların müfredatlarının, ders içeriklerinin, derslerin işleniş biçiminin diğer ülkelerden farklılık göstermesi olabilir. Diğer bir neden de buradaki öğrencilerin derslerine gereken özeni göstermemeleri veya derslerde öğrendikleri bilgileri içselleştirme ve bu bilgileri günlük yaşamda kullanabilme konusunda daha az istekli olmaları olabilir.

Öğrencilerin çeşitli etkinliklere ayırdıkları haftalık süreler incelendiğinde, *derse hazırlanmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 7.06 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin derse hazırlanmak için haftada 7 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük 1 saat harcayarak derslerine hazırlandıkları ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *derse hazırlanmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının sırasıyla 14.44 ve 16.04 olduğu görülmektedir. Bu süreler, araştırmada tespit edilen haftalık süre ortalamasının iki katıdır. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip olmamaları, derslerine gereken ilgi ve özeni göstermemeleri ya da zamanlarını etkili bir şekilde yönetememeleri olabilir. Bay vd. (2005) ile Tümkaya & Bal (2006) da gerçekleştirdikleri araştırmalarda üniversite öğrencilerinin etkili ders çalışma konusunda yeterli bir alışkanlığa sahip olmadıklarını ve zaman yönetimi konusunda eksikliklerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Ortak etkinliklere katılmak etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 3.66 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerindeki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılmak için haftada 3.5 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 30 dakika harcayarak ortak etkinliklere katıldıkları ifade edilebilir. Bunun nedeni, üniversite öğrencilerinin üniversitelerinin kendilerine sağladığı sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri ilgi çekici bulmamaları olabilir. TÜMA 2018 sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde üniversite öğrencilerinin kampüslerindeki yaşam ve doyuruculukla ilgili memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu ve öğrencilerin üniversitelerindeki sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri tatmin edici bulmadıklarını göstermektedir (Karadağ & Üçel, 2018). NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *ortak etkinliklere katılmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 3.89 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) sonuçları incelendiğinde ise, *ortak etkinliklere katılmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 5.65 olduğu görülmektedir. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, oradaki öğrencilerin ortak etkinliklere katılmaya daha çok istekli olmaları ya da ABD'deki üniversitelerde sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin sayısının ve çeşitliğinin daha fazla olması olabilir.

Kampüste ücretli bir işte çalışmak etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 1.11 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin kampüste ücretli bir işte çalışmak için haftada 1 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık

10 dakika harcayarak kampüste ücretli bir işte çalıştıkları ifade edilebilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *kampüste ücretli bir işte çalışmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 1.15 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) sonuçları incelendiğinde ise, *kampüste ücretli bir işte çalışmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.53 olduğu görülmektedir ve bu sürenin diğer ülkelerdeki haftalık sürelerin ortalamasının iki katı olduğu göze çarpmaktadır. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, ABD'deki üniversitelerde öğrencilerin ücretle çalışabilecekleri iş seçeneklerinin daha fazla olması ya da oradaki öğrencilerin ekonomik açıdan çalışmaya daha fazla ihtiyaç hissetmeleri olabilir. Diğer bir neden olarak da Amerika'daki üniversitelerin öğrenim ücretlerinin yüksek olması olabilir.

Kampüs dışında ücretli bir işte çalışmak etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 4.15 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin kampüs dışında ücretli bir işte çalışmak için haftada 4 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 35 dakika harcayarak kampüs dışında ücretli bir işte çalıştıkları ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *kampüs dışında ücretli bir işte çalışmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının sırasıyla 6.30 ve 6.19 olduğu görülmektedir. Bu süreler, araştırmada tespit edilen haftalık süre ortalamasının bir buçuk katıdır. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim ücretinin devlet tarafından karşılanıyor olması ve kültürel farklılıklar neticesinde ailelerin çocuklarını ekonomik açıdan daha fazla destekliyor olmasından dolayı buradaki öğrencilerin ekonomik açıdan çalışmaya daha az ihtiyaç hissetmeleri olabilir.

Toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapmak etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.50 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapmak için haftada 2.5 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 24 dakika harcayarak toplum hizmeti ya da gönüllü bir çalışma gerçekleştirdikleri ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının sırasıyla 2.62 ve 2.15 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversite öğrencilerinin toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapma konusunda çok fazla istekli olmadıkları söylenebilir.



Rabatlama ve sosyalleşmeye yönelik etkinliklere ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliklere haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 10.57 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin arkadaşla buluşma, bilgisayarda oyun oynama, telefonda sosyal medya uygulamalarına bakma, televizyon izleme gibi rahatlama ve sosyalleşmeye yönelik etkinlikleri gerçekleştirmek için haftada 10.5 saat harcadıkları görülmüştür. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 1.5 saat harcayarak rahatlama ve sosyalleşmeye yönelik etkinliklere katıldıkları ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *rahatlama ve sosyalleşmeye* yönelik etkinliklere haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının sırasıyla 12.49 ve 12.89 olduğu görülmektedir ve bu süreler 10 saatin üzerindedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin rahatlama ve sosyalleşmeye yönelik etkinlikleri gerçekleştirmek için haftada 10 saatin üzerinde bir zaman harcadıkları görülmektedir ve bu sürenin diğer tüm etkinliklere haftalık ayrılan sürelerden daha fazla olduğu göze çarpmaktadır.

Bakım sağlama etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.48 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin bakmakla yükümlü olduğu kişilere bakım sağlamak için haftada 2 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 24 dakika harcayarak bakmakla yükümlü olduğu kişilere bakım sağladıkları ifade edilebilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *bakım sağlama* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.95 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) sonuçları incelendiğinde ise, *bakım sağlama* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 3.27 olduğu görülmektedir. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin daha genç yaşta çocuk sahibi olmaları ya da aile büyüklerinden bakıma ihtiyacı olan fert sayılarının daha fazla olması olabilir. Diğer bir neden de ABD'deki öğrencilerin para kazanabilmek için ücretli olarak bebek bakıcılığı yapıyor olmaları olabilir.

Kampüse gidip-gelme etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 6.27 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin yürüyerek ya da bisiklet, otobüs ve araba vasıtasıyla üniversitelere ulaşmak ve sonra tekrar evlerine dönebilmek için haftada 6 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 51 dakika harcayarak evlerinden üniversitelere gidip geldikleri ifade edilebilir. Bunun nedeni, üniversite öğrencilerinin üniversite çevresindeki konutların fiyatlarının yüksek olmasından dolayı üniversiteye uzak olan konutlarda ikamet etmeleri olabilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *kampüse gidip-gelme* etkinliğine haftalık

ayrılan sürelerin ortalamasının 6.26 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) sonuçları incelendiğinde, *kampüse gidip-gelme* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 4.09 olduğu görülmektedir. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin diğer ülkelerdeki öğrencilere göre üniversitelere daha yakın mekânlarda ikamet etmeleri olabilir. Bunun nedeni ise Amerika'da metro gibi toplu taşıma araçlarının kullanımının diğer ülkelere göre daha tehlikeli olmasından dolayı öğrencilerin üniversiteye uzak olan yerlerde ikamet etmek istememeleri olabilir.

Ders okumalarına ayrılan süre incelendiğinde, ders okumalarına haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.48 olduğu görülmektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin ders okumalarını gerçekleştirmek için haftada yaklaşık 2.5 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 21 dakika harcayarak ders okumalarını tamamladıkları ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, ders okumalarına haftalık ayrılan sürelerin ortalamalarının sırasıyla 6.43 ve 7.22 olduğu görülmektedir. Bu süreler, araştırmada tespit edilen haftalık süre ortalamasının üç katıdır. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, öğretim elemanlarının öğrencilere az miktarda okuma ödevi vermeleri, öğrencilerin okuma ödevlerine gereken önemi vermemeleri ya da öğrencilerin zamanlarını etkili şekilde yönetememeleri ve bu yüzden ders okumalarına yeterli miktarda süre ayıramamaları olabilir.

Öğrencilerin üniversitede kazandıkları deneyimlerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyine yönelik görüşlerine ilişkin puanları incelendiğinde, *etkili ve anlaşılır biçimde yazmaya* yönelik puanların ortalamasının 2.47 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin etkili ve anlaşılır bir biçimde yazabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *etkili ve anlaşılır biçimde yazmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.81 ve 2.58 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin eskisine göre daha etkili ve daha anlaşılır yazılar kaleme aldıkları söylenebilir.

Etkili ve anlaşılır biçimde konuşmaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.62 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin etkili ve anlaşılır bir biçimde konuşabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE

2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *etkili ve anlaşılır biçimde konuşmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.69 ve 2.35 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin konuşma becerilerini ve hitap yeteneklerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin eskisine göre daha etkili ve daha anlaşılır bir şekilde konuşmalarını gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Analitik ve eleştirel biçimde düşünmeye yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.72 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin analitik ve eleştirel biçimde düşünebilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *analitik ve eleştirel biçimde düşünmeye* yönelik puanların ortalamasının 2.98 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) sonuçları incelendiğinde, *analitik ve eleştirel biçimde düşünmeye* yönelik puanların ortalamasının 3.08 olduğu göze çarpmaktadır. ABD’de okuyan öğrencilerin üniversitede edindikleri deneyimlerin analitik ve eleştirel biçimde düşünmelerine yüksek düzeyde katkıda bulunduğu görülmektedir. ABD’deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin üniversitelerinde karşılaştıkları karmaşık ve zor problemleri basitleştirerek çözmeye ve olaylara farklı açılardan ve tarafsız olarak bakabilme yeteneklerini geliştirmelerini sağlayabilecek imkânlarla daha fazla sahip olmaları olabilir.

Sayısal ve istatistiksel bilgileri analiz etmeye yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.36 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin sayısal ve istatistiksel bilgileri analiz edebilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *sayısal ve istatistiksel bilgileri analiz etmeye* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.67 ve 2.49 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin sayısal ve istatistiksel bilgileri anlama ve analiz etme yeteneklerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin eskisine göre bu bilgileri günlük yaşamda daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Meslek veya işle ilgili bilgileri kazanmaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.70 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin meslekleriyle ilgili bilgileri kazanabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *meslek veya işle ilgili bilgileri kazanmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.64 ve 2.40 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin

sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin meslekleriyle ilgili teorik bilgileri edinmelerine katkı sağladığı ve bu deneyimlerin öğrencileri gelecekteki meslek hayatlarına hazırladığı söylenebilir.

Farklı kişilerle etkili biçimde çalışmaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.64 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin farklı kişilerle etkili bir şekilde çalışabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *farklı kişilerle etkili biçimde çalışmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.85 ve 2.60 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimlerinin ve işbirliklerinin kapsamının genişlemesine katkı sağladığı ve öğrencilerin diğer öğrencilerin bilgi birikiminden ve becerilerinden yararlanarak onlarla etkili bir şekilde çalışabilmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Kişisel değerler ve ahlak anlayışı geliştirmeye yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.72 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin yeni değerler edinebilmelerine ve ahlak anlayışlarını geliştirebilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *kişisel değerler ve ahlak anlayışı geliştirmeye* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.72 ve 2.46 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede kazanılan deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin kişiliklerini geliştirecek yeni değerler edinmelerini sağladığı ve öğrencilerin ahlak anlayışlarının gelişimine olumlu bir katkı yaparak yaşadıkları toplumu ve onun kurallarını anlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Farklı hayat standartlarına sahip insanları anlamaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.86 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin farklı geçmişlerden gelen ve farklı dünya görüşlerine sahip diğer öğrencileri anlayabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *farklı hayat standartlarına sahip insanları anlamaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.80 ve 2.53 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin empati becerilerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin siyasi görüşü, milliyeti, dini, etnik kökeni ve ekonomik durumu farklı olan arkadaşlarını veya diğer insanları eskisine göre daha iyi anladıkları söylenebilir.



Problem çözmeye yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.72 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları bir problemi çözebilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *problem çözmeye* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.66 ve 2.48 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin üniversitede ve üniversite dışında karşılarına çıkan bir problemi eskisine göre daha kolay çözebildikleri söylenebilir.

Bilgili ve aktif bir vatandaş olmaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.80 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlı etkili bir vatandaş olabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *bilgili ve aktif bir vatandaş olmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.66 ve 2.45 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin aktif bir vatandaş olabilme bilinçlerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin sorumluluk sahibi, katılımcı ve sağduyulu vatandaşlar olmalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin üniversitedeki eğitim deneyimlerine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.30 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, puan ortalamalarının sırasıyla 3.20 ve 3.04 olduğu görülmektedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine ilişkin puanları yüksek düzeydedir. Türkiye'deki öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine yönelik puanlarının diğer ülkelerdeki öğrencilerden daha düşük olmasının nedeni, öğrencilerin aldıkları dersleri ilgi çekici bulmamaları, derslerin kişisel gelişimlerine katkı sağlamadığını düşünmeleri, öğretim elemanlarının dersleri etkili bir şekilde anlatamadıklarını düşünmeleri, arkadaşlarıyla işbirlikçi öğrenme etkinliklerini yeterince gerçekleştirmemeleri ya da öğretim elemanlarıyla ve diğer öğrencilerle etkili bir iletişim kuramamaları gibi eğitim deneyimlerini etkileyen birçok farklı sebep olabilir. TÜMA 2018 sonuçlarına göre de Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin üniversitelerindeki öğrenim deneyimine ilişkin tatminkârlık düzeyleri düşük seviyededir (Karadağ & Yücel, 2018).

Öğrencilerin üniversitelerini tekrardan seçme isteklerine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.47 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin eğer zamanı geri alabilse ya da baştan başlayabilse öğrenim gördükleri üniversiteyi tekrardan seçip seçmeyeceklerine yönelik görüşlerine ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, puan ortalamalarının sırasıyla 3.23 ve 3.22 olduğu görülmektedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin üniversitelerini tekrardan seçmelerine ilişkin puanları yüksek düzeydedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin üniversitelerini tekrardan seçmelerine ilişkin puanlarının Türkiye'deki öğrencilerden daha yüksek olmasının nedeni, oradaki öğrencilerin Türkiye'deki öğrencilere göre üniversite seçimlerini daha bilinçli bir şekilde yapmaları, üniversiteye merkezi sınavla yerleşmemeleri, üniversitelerinde aldıkları eğitimi daha yeterli ve daha nitelikli bulmaları veya üniversitelerinin kendilerine sağladığı akademik, sosyal, kültürel ve sportif olanakları daha yeterli bulmaları gibi üniversiteden genel memnuniyetlerini etkileyen birçok farklı sebep olabilir.

Üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerinin dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun *evet* cevabını verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun seneye öğrenim gördükleri üniversiteye devam etmek istedikleri söylenebilir. Bunun nedeni, bir önceki sonuçla da paralel olacak şekilde öğrencilerin genel olarak üniversitelerini sevmeleri ve üniversitelerinden memnun olmaları olabilir. Eğer başka bir açıdan düşünülürse olursak diğer bir neden de öğrencilerin zorlu bir süreç olan üniversite sınavına tekrardan hazırlanmak istememeleri, üniversiteyi kazandıktan sonraki ilk sene sınava girdiklerinde puanlarının kırılması gibi nedenlerden dolayı başka bir üniversiteye gitmeyi düşünmeyip öğrenim gördükleri üniversitede eğitimlerine devam etmek istemeleri olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, seneye üniversitelerine devam etme konusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun *evet* cevabını verdikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin *tamamlamayı undukları en yüksek eğitim düzeylerinin* dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun *yüksek lisans* mezunu olmak istedikleri görülmüştür. Doktora ve yüksek lisans seçeneklerini birlikte değerlendirdiğimizde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun lisansüstü eğitim almayı planladıkları fark edilmektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olmakla yetinmek istemedikleri ve lisansüstü eğitim almayı düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin kendilerini geliştirmek istemeleri, lisansüstü eğitim almanın iş yaşamlarında kariyerlerine, terfilerine ve maaşlarına olumlu bir katkı yapacağını düşünmeleri veya kariyerlerine akademik personel olarak devam etmek

istemeleri olabilir. Diğer bir neden de öğrencilerin mezun olduktan sonra iş bulamazlarsa boş kalmak istemeyip vakitlerini değerlendirmek istemeleri olabilir. Ayrıca, erkek öğrenciler lisansüstü eğitim alarak askerliklerini ertelemek istiyor da olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun *yüksek lisans* mezunu olmak istedikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öz (2019) de yükseköğretimde öğrenci katılımını incelediği araştırmasında bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun üniversiteden mezun olduktan sonra lisansüstü eğitim almayı planladıklarını ifade etmektedir.

Araştırmada *ebeveynlerin tamamladığı en yüksek eğitim düzeylerinin* dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin ebeveynlerinin çoğunun *lise mezunu* olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinden ya da onları büyütenlerden birinin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyinin lise olduğu ve üniversiteye devam etmedikleri söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ebeveynlerinin çoğunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin ebeveynlerinin kendi yaşadıkları zamanda üniversiteye gitme konusunda daha az imkâna sahip olmaları veya ailelerinin üniversiteye gitmelerine izin vermemesi gibi o günkü toplumsal inanışlar olabilir.

Araştırmada *ikamet edilen yerlerin* dağılımı incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan yerlerde ikamet ettikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun üniversiteye uzak olan yerlerde barınmayı tercih ettikleri ve üniversitelere bir araç yardımıyla geldikleri söylenebilir. Bunun nedeni, üniversiteye yakın olan konutların fiyatlarının daha yüksek olması ve üniversiteye uzak olan konutların ise öğrencilerin bütçelerine daha uygun olması olabilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan yerlerde ikamet ettikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun üniversite içerisindeki konutlarda/yurtlarda ikamet ettikleri görülmektedir. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin üniversitelerinde ikamet edebilmek için daha fazla imkâna sahip olmaları olabilir. Ayrıca daha önce de bahsedildiği üzere Amerika'da otobüs/metro gibi toplu taşıma araçlarının kullanımının diğer ülkelere göre daha tehlikeli olmasından dolayı öğrenciler üniversiteye uzak olan yerlerde ikamet etmek istemeyip kampüs içerisinde barınmak istiyor olabilir.

Kütüphanede geçirilen haftalık süre incelendiğinde, kütüphaneden geçirilen haftalık sürelerin ortalamasının 3.39 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerinin kütüphanelerinde haftalık 3 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 25 dakika harcayarak üniversitelerinin kütüphanelerinde ders çalıştıkları ifade edilebilir. Özkaya & Çetin (2014) de Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarını inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin kütüphane kullanım sıklıklarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin üniversitelerinin kütüphanelerini az kullanmalarının nedeni, kütüphanelerin yeterli kapasiteye sahip olmamalarından dolayı öğrencilerin kütüphanelerine gittiklerinde (özellikle vize ve final haftalarında) çalışacak masa ve sandalye bulamamaları, kütüphanelerin kampüs içerisinde merkezi bir konumda olmamalarından dolayı öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültele uzak kalmaları, kütüphanelerin 7/24 hizmet vermemeleri, üniversitelerin gece kütüphanede çalışmak isteyen öğrencilerine çalışmalarını bittiğinde evlerine ya da yurtlarına dönebilecekleri olanakları sağlamamaları veya öğrencilerin evlerinde ya da yurtlarında kütüphaneye göre daha verimli çalıştıklarını düşünmeleri gibi pek çok sebep olabilir. Ayrıca, dijital kaynaklarının sayısının artması ve kütüphanelere uzaktan erişim imkânlarının genişlemesi sayesinde öğrencilerin kütüphanelerinin olanaklarından evlerinde yararlanmak istemeleri de olabilir.

Üniversite öğrencilerinin öğrenci/öğrenme topluluklarına *katılmalarının* dağılımı incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun bir öğrenci/öğrenme topluluğuna *katılmak istemediği* görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun öğrenci/öğrenme topluluklarına çok fazla ilgi göstermedikleri ve gelecek yıllarda bu toplulukların bir parçası olmayı planladıkları söylenebilir. Bunun nedeni, üniversitelerinde yeterli sayıda öğrenci topluluğu bulunmaması ya da öğrencilerin ilgi duydukları alanlara yönelik öğrenci topluluklarının olmaması olabilir. Ayrıca, öğrenciler arasında işbirlikçi öğrenme becerilerini geliştiren ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak eksik oldukları konuları kapamalarına ve bilgilerini arturmalarına yardımcı olan öğrenme topluluklarının sayısının da yetersiz olması ya da hiç olmaması olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılıp katılmayacaklarına *henüz karar vermedikleri* görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin diğer ülkelerdeki öğrencilere göre öğrenci/öğrenme topluluklarına daha az ilgili olmaları ya da biraz önce de bahsedildiği üzere üniversitelerinde az sayıda öğrenci/öğrenme topluluğu olması ya da ilgi duydukları alanlarda bir öğrenci/öğrenme topluluğu olmaması olabilir.



Öğrencilerin *hizmet ederek öğrenme* yüksek etki uygulamasına katılımlarını belirleyebilmek için dönem içinde aldıkları derslerden kaç tanesinin topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ifade etmeleri istenmiştir. Üniversite öğrencilerinin aldıkları derslerden ne kadarının topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğine yönelik görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin *yarıdan fazlasının* bu soruya cevap vermedikleri görülmüştür. Cevap veren öğrencilerin görüşlerinin dağılımına bakıldığında ise, bu yüksek etki uygulamasına cevap veren öğrencilerin çoğunun aldıkları derslerden çoğunun topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlar çerçevesinde, öğrencilerin çoğunun hizmet ederek öğrenme teriminin anlamını bilmedikleri söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun aldıkları derslerden *hiçbirinin* topluma hizmetle ilgili bir proje içermediğini ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, öncelikle öğrencilerin biraz önce de ifade edildiği üzere topluma hizmet kavramının anlamını bilmemeleri olabilir. Çünkü öğrencilerin yarıdan fazlası bu soruya cevap vermemiştir. Diğer bir neden de öğrencilerin soruyu tam olarak okumamaları ve bu yüzden soruyu yanlış anlamaları olabilir. Çünkü cevap veren öğrencilerin çoğu aldıkları derslerin çoğunun topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ifade etmişlerdir. Bu durum çok olası gözükmemektedir. Öğrencilerin soruyu dikkatli bir şekilde okumayıp “aldıkları derslerden ne kadarı bir proje içeriyor” şeklinde yanlış anlamış olmaları ya da topluma hizmet teriminin anlamını yanlış bilmeleri sonucunda yanlış seçenekleri işaretlemiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla araştırma yapmalarına yönelik görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı *planladıkları* görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin çoğunun hocalarıyla birlikte bir araştırma gerçekleştirme konusunda istekli oldukları söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun bir öğretim elemanı ile araştırma yapıp yapmayacaklarına *henüz karar vermedikleri* görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin bilimsel araştırma yapma ve bilimsel projelerde yer alma konusunda daha ilgili ve hevesli olmaları olabilir.

Üniversite öğrencilerinin *staj ya da alan deneyimine* katılımlarının dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının bir staj ya da alan deneyimine *katılmak istedikleri* görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük

çoğunluğunun bir staja, girişimcilik programına, alan deneyimine ya da öğrenci eğitimine katılma konusunda plan yaptıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin yeni şeyler öğrenme, kendilerini geliştirme ve meslekleriyle ilgili öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya dökme konusunda ilgili ve istekli olmaları olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının bir staj ya da alan deneyimine *katılmak istedikleri* görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Üniversite öğrencilerinin *yurtdışında eğitim programlarına* katılımlarının dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının yurtdışında bir eğitim programına *katılmak istedikleri* görülmüştür. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun yurtdışında bir eğitim programına *katılmak istedikleri* görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yurtdışında bir eğitim programına katılma konusunda plan yaptıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin eğitim deneyimlerini zenginleştirmek, yeni bir ülke tanımak, yeni kültürler keşfetmek, yeni arkadaşlıklar edinmek ve yabancı dil becerilerini geliştirme fırsatı yakalamak istemeleri olabilir. Kasapoğlu-Önder & Balci (2010) erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının programdan yararlanan Türk öğrenciler üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin yurtdışında eğitim görmelerinin bireysel gelişimlerini arttırdığını, yeni arkadaşlar edinmelerini sağladığını ve yabancı dil becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin *son sınıf deneyimi kazanmalarına* yönelik görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının bir son sınıf deneyimi *kazanmak istediği* görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bitirme projesi/tezi, portfolyo, yeterlilik sınavı gibi bir son sınıf deneyimi kazanma konusunda plan yaptıkları söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının bir son sınıf deneyimi *kazanmak istediği* görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun bir son sınıf deneyimi kazanıp kazanmayacağına *henüz karar vermediği* görülmektedir. Kanada'daki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, oradaki öğrencilerin son sınıf deneyimi kazanma konusunda daha az istekli olmaları ya da üniversitelerinde son sınıf deneyimi kapsamında yer alan etkinliklere ilgi duymamaları olabilir.

Öneriler

Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun derste çok fazla soru sormadıkları ve ders tartışmalarına çok sık katılmadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin derslere aktif olarak katılmaları için öğretim elemanlarının derslerinde araştırma temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, yapılandırıcılık, sorgulayıcı öğrenme ve çoklu zekâ kuramı gibi öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımlarını, örnek olay, tartışma, drama, problem çözme, gösterip yaptırma gibi öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yöntemlerini ve beyin fırtınası, deney, kavram haritası, panel gibi öğrenci merkezli öğrenme-öğretme tekniklerini kullanmaları önerilebilir.

Araştırma doğrultusunda, dönem içinde alınan derslerin üniversite öğrencilerinin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine orta düzeyde bir katkı yaptığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin aldıkları derslerin kişisel gelişimlerine olan katkısının artırılması için öğretim elemanları dersleri gerçek yaşamla ilişkilendirip derslerin içeriklerini zenginleştirerek verdikleri derslerin niteliklerini yükseltebilirler.

Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin üniversitelerindeki ortak etkinliklere katılmak için haftada 3.5 saat harcadıkları görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin derslere katılmak dışında üniversitelerinde çok fazla vakit geçirmediği söylenebilir. Bu doğrultuda, öğrencilerin üniversitelerinde daha fazla vakit geçirmeleri ve diğer öğrencilerle etkileşimlerde bulunarak sosyalleşebilmeleri için üniversite yönetimlerinin üniversitedeki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin sayısını ve çeşitliliğini arttıracak ve üniversitelerin birer yaşam alanına dönüşmesini sağlayacak politikalar oluşturmaları ve bu politikaları hayata geçirmeleri önerilebilir.

Araştırma doğrultusunda, öğrencilerin üniversitede edindikleri deneyimlerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine orta düzeyde katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması amacıyla üniversitelerde eğitim seminerleri, paneller ve konferanslar düzenlenebilir, öğrenciler bilimsel araştırmalar yapmaya ve projelerde yer almaya özendirilebilir ve bu konuda öğrencilere üniversiteler, öğretim elemanları ve öğrenme toplulukları tarafından gerekli destekler sağlanabilir. Öğrencilerin kişisel gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla da öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik beceri atölyeleri ve seçmeli dersler açılabilir ve öğrenci topluluklarının sayısı ve çeşitliliği artırılabilir. Ayrıca sürekli eğitim merkezlerinde öğrencilerin kişisel gelişimlerine yönelik çeşitli kurslar açılabilir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra aktif bir vatandaş olarak topluma katılabilmeleri için de öğrencilere üniversite eğitimlerinin herhangi bir döneminde zorunlu ders olarak vatandaşlık eğitimi dersi verilebilir.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin eğitim deneyimlerinin niteliğini yükseltebilmek için üniversite yönetimleri öğrencilerin akademik kaynaklara erişimlerini kolaylaştırabilirler, bölümler seçmeli derslerin sayılarını ve çeşitliliğini arttırabilirler, öğretim elemanları alan derslerinin içeriklerini zenginleştirebilirler, öğretim elemanları derslerinde öğrencilerin anlamasını ve öğrenmesini geliştiren etkili öğretim uygulamalarından faydalanabilirler, üniversiteler kütüphanelerin 7/24 hizmet vermelerini sağlayabilirler ve öğretim elemanları öğrencilerle etkileşimlerini güçlendirerek öğrencileri alanlarıyla ilgili bilimsel çalışmalar yapmaya teşvik edebilirler.

Araştırma doğrultusunda, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan yerlerde ikamet ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin üniversiteleriyle olan etkileşimlerini güçlendirebilmek ve üniversitelerinin sunduğu olanaklardan daha fazla yararlanmalarını sağlayabilmek için kampüs içerisinde ikamet edebilecekleri yurtların sayısı artırılabilir.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin üniversitelerinin kütüphanelerinde haftalık 3.5 saat vakit geçirdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin kütüphanede az vakit geçirdikleri söylenebilir. Bu doğrultuda, öğrencilerin kütüphanede daha fazla vakit geçirmelerini sağlayabilmek için üniversiteler kütüphanelerin alt yapı eksikliklerini giderebilirler, akademik kaynakların sayısını ve fiziki imkânları (çalışma alanları ve masa, sandalye sayıları vb.) arttırabilirler, kütüphanelerin 7/24 hizmet vermelerini sağlayabilirler ve gece kütüphanede çalışmak isteyen öğrencilerine çalışmalarını bittiğinde evlerine ya da yurtlarına dönebilecekleri olanakları sunabilirler.

Araştırma doğrultusunda, öğrencilerin “öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma” yüksek etki uygulamasına katılımlarının az olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, öğrencilerin öğrenme topluluklarına katılımlarının sağlanması için öncelikle tamamen gönüllü ve informal şekilde örgütlenmiş bu toplulukların formal topluluklar olarak görev yapabilmeleri için yasal zemin hazırlanmalıdır. Üniversite yönetimleri, öğretim elemanları ve öğrencilerin işbirliğinde öğrenme topluluklarının sayısı artırılarak öğrenciler bu topluluklara katılmaya teşvik edilebilir. Öğrenci topluluklarına katılımın artırılması için de öğrencilerin ilgi duydukları alanlara yönelik öğrenci toplulukları kurularak öğrenci topluluklarının sayısı ve çeşitliliği artırılabilir.



Kaynakça

- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Bay, E., Tuğluk, M., & Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105.
- Cinches, M. F. C., Russell, R. L. V., Chavez, J. C., & Ortiz, R. O. (2017). Student engagement: Defining teacher effectiveness and teacher engagement. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 15(1), 5-19.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141. <https://doi.org/10.1080/02602930600801878>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Gonyea, R. M., & Kinzie, J. (2015). *Independent colleges and student engagement: Descriptive analysis by institutional type*. The Council of Independent Colleges. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569195.pdf>
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?. *New Directions for Teaching and Learning*, 154, 11-20. <https://doi.org/10.1002/dl.20287>
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2018). *Türkiye üniversite memnuniyeti araştırması 2018*. ÜNİAR Yayınları. doi: 10.13140/RG.2.2.13111.11683.
- Kasapoğlu-Önder, R., & Balci, A. (2010). Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının 2007 yılında programdan yararlanan Türk öğrenciler üzerindeki etkileri. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 93-116. https://doi.org/10.1501/Avraras_00000000150
- Krause, K. (2005). *Understanding and promoting student engagement in university learning communities*. The University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education. https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/1761523/Stud_eng.pdf
- Kuh, G. D. (2002). *The national survey of student engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Indiana University, Center for Postsecondary Research. https://centerofinquiry.org/wp-content/uploads/2017/04/conceptual_framework_2003.pdf
- Kuh G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683-706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative. https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2015). *Engagement indicators & high-impact practices*. http://nsse.indiana.edu/pdf/EIs_and_HIPs_2015.pdf
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2018a). *NSSE conceptual framework (2013): NSSE psychometric portfolio report*. Center for Post-secondary Research, Indiana University, School of Education. <https://nsse.indiana.edu/nsse/psychometric-portfolio/conceptual-framework.html>
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2018b). *NSSE 2018 Codebook*. http://nsse.indiana.edu/2018_Institutional_Report/data-codebooks/NSSE%202018%20Codebook.pdf
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019a). *NSSE 2019 U.S. Summary frequencies by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2019_institutional_report/pdf/Frequencies/Freq%20-%20Sex.pdf
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019b). *NSSE 2017 & 2018 Canadian summary frequencies by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2018_institutional_report/pdf/canada/NSSE17_18%20Canadian%20Grands%20Freqs_bySex.pdf
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019c). *NSSE 2019 U.S. Summary means and standard deviations by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2019_institutional_report/pdf/Means/Mean%20-%20Sex.pdf
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019d). *NSSE 2017 & 2018 Canadian summary means and standard deviations by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2018_institutional_report/pdf/canada/NSSE17_18%20Canadian%20Grands%20Means_bySex.pdf
- Öz, Y. (2019). *Yükseköğretimde öğrenci katılımı*. [Yayımlanmamış doktora tezi] Anadolu Üniversitesi.
- Özkaya, P., & Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 11-21. <https://doi.org/10.21666/mkuefd.17579>
- Shulman, L. (2005). Making differences: A table of learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36-44. <https://doi.org/10.1080/00091380209605567>
- Tümekaya, S., & Bal, L. (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
- Vibert, A. B., & Shields, C. (2003). Approaches to student engagement: Does ideology matter? *McGill Journal of Education*, 38(2), 221-240.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (YBYS). (2019). *Türkiye'de devlet üniversitelerindeki lisans öğrencilerinin sayısı*. <https://istatistik.yok.gov.tr>



Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (gevrimici bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

The Quality Issues in Higher Education of Türkiye: Insights from the Experiences of Faculty Members and Students at State Universities

Türkiye'nin Yükseköğretiminde Nitelik Sorunsalı:

Devlet Üniversitelerinin Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Deneyimlerinden İlgörüler

İsa Bahat¹ , Kasım Karakütük² 

¹ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırşehir, Türkiye

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye

Özet

Bu araştırmada, Türkiye yükseköğretiminde nitelik göstergelerinin öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşleri ile belirlemek ve nitelik durumuna ilişkin devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinin çözümlenmesi amaçlanmıştır. Yükseköğretimde kalite konusunda yapılmış çalışmalar olmasına rağmen öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinin birlikte yer aldığı karma yöntemde gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla literatüre katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma deseni ve karma yöntemin bir deseni olan açıklayıcı sıralı paralel desen ile gerçekleştirilmiştir. Tabakalı ve seçkisiz örneklem alma yöntemi kullanılarak elde edilen örnekleme, 390 öğretim elemanı ve 450 üniversite öğrencisi yer almıştır. Veriler SPSS 25 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmaya, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen çalışma grubuna 30 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise Ankara, İstanbul, Kayseri, Kırıkkale, Kırşehir ve Yozgat illerinde bulunan devlet üniversitelerinde görev yapan otuz öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın nitel verileri MAXQDA programı kullanılarak "betimsel analiz" tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel bölümü sonucunda, öğretim elemanları ve öğrencilerin yükseköğretim sisteminden beklentilerinin ve yükseköğretim niteliğine ilişkin algılarının farklı olduğu saptanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde yükseköğretim nitelik göstergeleri olarak; üniversitenin kapasitesi, üniversitenin işlevi, uluslararasılaşma, akademik personel, öğrenci; üniversiteler ve disiplinler arası nitelik farklılıkları, yükseköğretim niteliğine yöre/şehir/bölge etkisi, misyon farklılaşması, üniversitelerin bölünmesi, ideal üniversite, aidiyet, dönüşüm, piyasalaşma ve rekabet kategorileri saptanmıştır.

Abstract

The purpose of this study is to determine the quality indicators of higher education in Türkiye, with the focus on the perspectives of faculty members and students, and to analyze their views regarding the quality status of state universities. Despite numerous studies addressing quality in higher education, there appears to be a paucity of research employing a mixed methodology that integrates the perspectives of both faculty and students. The aim of the present study is to fill this gap in the literature. This research employs a mixed-methods design, incorporating both quantitative and qualitative approaches, in an explanatory sequential parallel pattern. Utilizing a stratified random sampling method, our sample comprises 390 faculty members and 450 university students. The data were analyzed using the SPSS 25 program. For the qualitative aspect of the study, interviews were conducted with thirty faculty members employed at state universities in the provinces of Ankara, İstanbul, Kayseri, Kırıkkale, Kırşehir, and Yozgat. This qualitative data was then analyzed using a "descriptive analysis" technique via MAXQDA software. The quantitative results revealed diverging expectations and perceptions related to the quality of higher education among faculty members and students. Meanwhile, the qualitative section of the study identified several indicators of higher education quality, including: university capacity, university function, internationalization, academic staff, student experience, differences in quality between universities and disciplines, the impact of region/city/district on higher education, mission differentiation, university division, ideal university concept, sense of belonging, transformation, marketization, and competition categories.

Anahtar Sözcükler: Kalite, Yükseköğretimde Kalite, Yükseköğretim Kalite Göstergeleri, Yükseköğrenimin Kalite Düzey

Keywords: Quality, Quality in Higher Education, Indicators of Quality in Higher Education, Quality Level of Higher Education

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. İsa Bahat
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı,
Kırşehir
e-posta: isabahat@ahievran.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(1), 131-150. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Haziran / June 25, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ağustos / August 12, 2023
Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Bahat, İ. & Karakütük, K. (2024). The Quality Issues in
Higher Education of Türkiye: Insights from the Experiences of Faculty Members and Students at State Universities.
Yükseköğretim Dergisi, 14(1), 131-150. doi: 10.53478/yuksekogretim.1319971

Bu çalışma birinci yazarın (Danışman Prof. Dr. Kasım Karakütük) "Türkiye yükseköğretiminde nitelik sorunsalı
konusunda devlet üniversiteleri öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. / This
study as a part of the first author doctoral thesis (supervised by Prof. Dr. Kasım Karakütük) entitled "Academician and
student's views on quality problematic in Turkish higher education"

ORCID: İ. Bahat: 0000-0002-5600-2449; K. Karakütük: 0000-0003-3136-1979

Generally, human capital is characterized by the positive qualities possessed by the workforce, including knowledge, skills, and abilities (Kazancigil, 2022). The idea that there exists a direct correlation between education and the economy has become widely accepted, influenced significantly by the theory of human capital and this acceptance has led to a corresponding rise in the allocation of resources for education by welfare states (Çömlekçi, 1971). Despite substantial investments in education during the late 1970s aimed at attaining targeted economic growth, the anticipated level of growth was not realized. Simply put, significant educational expansion was driven by economic investments, yet the resultant growth did not proportionally impact the economy, labor markets, and student performance (Serin, 1972). This discrepancy indicates that a quantitative increase in education does not necessarily precipitate an improvement in quality (Bowles & Gintis, 1976).

Considering the relative nature of the concept of quality, there is an inherent interconnectedness in defining the constituents of the educational process. Higher education institutions, under the mounting pressure of societal expectations, have embarked on a ceaseless quest to enhance and amplify the quality of the education they provide, striving to conform to specific benchmarks or standards. The process by which higher education institutions demonstrate compliance with standards forms the foundation for improvement initiatives (Yıldırım & Yenipinar, 2022). The construct of quality in higher education involves accreditation procedures, assessments, internal surveys, reporting, consultations, and further activities related to the internal progression of regulations or programmatic work within the institution (Şenol et al., 2022). Concurrently, quality assurance agencies conduct regular assessments of these institutions, using institutional quality procedures as their yardstick, and relay the findings to the broader society (Cheng, 2011). The indicators employed in delineating the quality of education fluctuate across different societies and ideologies, resulting in variable connotations (Aksoy, 2004; Aksoy et al., 2011). For this process to function optimally, the initial requirement is to define quality and to identify the measures or variables inherent to this system.

Quality

Quality is characterized as the degree to which a product or service meets the expectations of the beneficiaries, the satisfaction they derive, and the fulfilment of their desires (Büyüksahin & Şahin, 2017; Fidan et al., 2022). Balcı (1998) defines quality as adherence to the highest standards, while asserting that quality's relative definition has two aspects: measurement and transformation. Garvin's research identifies eight dimensions of quality, though they lack empirical validation: performance, features, reliability, conformity, durability, serviceability, aesthetics, and perceived quality (appearance) (Brucks et al., 2000; Karakaya et al., 2016; Syahrrial et al., 2018). Performance, the first dimension of product quality, entails the uncomplicated and trouble-free use of the product's features by customers. Features,

the primary components of a product, are often the most significant dimension for some products due to their function in augmenting quality, enabling product personalization based on customer expectations. For instance, extra features such as safety, air conditioning, multimedia systems, supplementing a car's basic features, can enhance customer satisfaction. Conformity refers to a product's alignment with its design features; products or operations meeting the specified design are deemed to satisfy the desired specification. The product's conformity to customers' desires underscores its adherence to the specified measure. Aesthetics encompass features perceived by the customer's five senses during the product's appearance and use. Perceived quality indicates the influence of visuals, advertising, or the product's brand name on customers and can affect the purchase decision due to its subjective nature. Reliability is the product's likelihood of failure within a specific period, assessed through average time between failures, time to the first failure, and rate of failure per unit time. Durability represents the lifespan of product usage before it becomes irreparable, signifying the product's ability to be used until it deteriorates or requires replacement. Serviceability, described as "speed, courtesy, and repair competence," suggests that a product can be conveniently serviced or repaired during post-sales services throughout its lifespan (Syahrrial et al., 2018; Kara & Kırkbir, 2023).

Unal (1995) describes quality as possessing at least minimum adequacy, or exceeding this level, for a specific feature. Harvey and Green (1993) elaborate on the concept of quality, viewing it through five interconnected ideas: exceptionalism/excellence, fitness for purpose, value for money, and transformation. Exceptionalism implies the fulfilment of quality criteria to the best or perfect degree. Excellence also implies zero errors and timely intervention. Fitness for purpose assesses the extent to which the outcome meets its objectives. Value for money pertains to accountability, and transformation views education as a student-centered process, evaluating the degree to which it impacts the student's gains (added value) (Harvey & Green, 1993). Kırallı Tüfekçi and Ceylan (2022) conceptualize <quality> as a representation of efficiency, flexibility, effectiveness, process management, and the orderly and punctual completion of tasks. Meraler and Adıgüzel (2012) define quality as a construct evaluating the extent to which a service or product meets the user's needs.

Quality in Education

The definition of quality, or specifically quality in education, is a complex and value-laden concept, rendering it difficult to precisely describe and discuss (Aksoy, 2001). The discourse on defining the quality in education and identifying what enhances it is contentious, and providing an unambiguous definition proves elusive. Scholars posit that quality in education is a multi-faceted concept, influenced by historical context and often associated with striving for improvement and perfection in educational activities. The relativity of the quality concept underscores a similar relativity in ideological interpretation and the definition of education process elements. The indicators



determining education quality vary across societies and ideologies, leading to differing interpretations of this concept (Aksoy et al., 2011). The concept of quality in education embraces all fundamental functions and operational areas, inclusive of staff quality, educational programs, student learning, and infrastructure (Jamoliddinovich, 2022).

The quality of education signifies the degree to which explicit and implicit expectations of both internal and external stakeholders who benefit from this service are met, encompassing inputs, processes, and outputs. This multi-dimensional concept cannot be evaluated by a single indicator. It often poses challenges for an educational institution to meet all stakeholder expectations and needs concurrently. As a result, according to certain stakeholders, the quality of education may be perceived as low in some aspects, and high in others (Cheng & Tam, 1997).

Quality in Higher Education

The social, political, and economic developments on a global scale and within Türkiye in the 21st century have amplified the demand for higher education. In response to this demand, Türkiye's national education policies have aimed at expanding access to higher education, both by increasing the number and quotas of higher education institutions and by striving to establish a university in every city (Özdemir et al., 2013; Çetinsaya, 2014; Aytar et al., 2018). The surge in higher education quotas has introduced challenges in delivering, comprehending, and managing the services required for students' academic, social support, economic service, and daily life (Audin et al., 2003). These developments have intensified national and international competition, prompting institutions to seek quality. Consequently, quality in higher education is a subject of intense debate at both international and national levels, leading to substantial transformations and changes in this field.

Özer et al. (2010) contend that due to the complex structure of education, especially higher education, there lacks a consensus on the meaning of quality in these fields and its measurement criteria. They argue that finding a universally accepted definition of quality in higher education is an arduous task. In their research, Topçu and Özdem (2022) observed that the interpretation of quality in higher education continues to be a subject of debate. The multidimensional and relative nature of quality in higher education results in varying perceptions by service providers, service end-users (for instance, students), users of higher education outputs (like employers), and higher education employees (Dicker et al., 2019). When assessing quality from a service quality standpoint, key criteria involve the socio-cultural facilities of the higher education organization (such as dining facilities, sports activities), medical-social services, library facilities, housing, and the satisfaction levels of the beneficiaries of these services (Çimen, 2012).

The manifestation of quality is contingent on specific benchmarks. It is unveiled to the extent that it adheres to predetermined measures. In the context of higher education, quality is tied to the capacity of an organization to achieve its set objectives and mission, embodying a sustained effort towards enhancement within the ambit of institutional autonomy (Özer et al., 2010).

Universities must consider the quality of programs, education management, instruction, and research to address quality policies effectively (Doğan et al., 2004). Other contributing factors to quality in higher education could include the physical infrastructure of the university (such as student spaces, buildings, social facilities, sports fields, etc.), examination and evaluation systems, the quality of faculty and administrative staff, selection and development criteria, strategic planning and implementation, instructional programs, and relationships between the university, industry, and community (Hacıfazlıoğlu & Bakioğlu, 2016).

In quality-related studies, the distinct structure of universities should be evaluated holistically. It is essential to ensure that quality improvement initiatives in higher education institutions do not impose additional burdens on all stakeholders. All reports generated in higher education institutions should be consolidated into a single annual report (Öztürk, 2012). The evolving expectations of today's society towards public institutions are driving a surge in the demand for transparency and accountability (Özakıncı & Sadioğlu, 2022). Strategic plans are crafted to outline universities' mid and long-term objectives, fundamental principles and policies, goals and priorities, performance criteria, methods of achievement, and resource allocations. The essence of strategic planning is to address the questions: where are we currently, where do we aspire to be, how can we reach our destination, and how can we monitor and evaluate our progress? The stages of strategic planning preparation encompass: situation identification, future projection, mission, vision, core values, goals, objectives, implementation strategy, budgeting, monitoring, evaluation, and planning reporting processes. The strategic plans put into action should incorporate attainable targets. Instead of listing hundreds, strategic plans should feature a limited number of measurable goals and performance indicators (Karakütük, 2016).

Embracing a management perspective in higher education institutions, with an emphasis on quality, proves pivotal in enhancing service delivery and operational efficiency (Seçmenoğlu & Erkasap, 2023). In Türkiye, there is a pressing need to establish quality standards applicable to every discipline and level within higher education. These standards should encompass aspects of infrastructure, technological resources, and human capital. Procedures for defining these standards, overseeing their implementation, and maintaining a focus on quality should be clearly established and continuously enacted. Moreover, the progress observed in the quantity of higher education offerings in recent years should be paralleled in terms of quality.

The fundamental principle for quality enhancement is the adoption of minimum standards. The necessity for high quality is paramount at all stages of education, with a particular emphasis on higher education. The generation of high-quality scientific research, capable of adding significant value to our country, can only be realized through the existence of equally high-quality higher education institutions (Öztürk, 2012).

The varying definitions of quality in higher education, along with different approaches to its measurement, have become a hindrance to the anticipated development and change, necessitating a shift in existing methodologies. Merely identifying the factors that cause and hinder the degradation of quality in higher education is inadequate for addressing the issues in this field. Equally important to pinpointing the deficiencies in attaining quality improvement goals is finding solutions to the problems resulting from these shortcomings (Hacıfazlıoğlu & Bakıoğlu, 2016).

Method

This section elucidates the research model, the population and sample of the study, the study group, data collection instruments, development of data collection instruments, data collection, analysis, and interpretation.

Research Model

This study, aimed at identifying the dimensions and level of quality required in higher education institutions, utilized both quantitative and qualitative research methods, adhering to a mixed-methods approach. A mixed-methods approach is applied when the research question can best be answered by employing quantitative and qualitative methods in a complementary and integrated manner, advocating a pragmatic approach (Creswell & Plano-Clark, 2011).

In the first phase of the study, a cross sectional survey model, a subtype of quantitative research, was chosen to discern the quality indicators and the quality level required in higher education institutions. This method aims to depict a previous or existing scenario as it stands. The goal is to describe the subject, individual, or object under study in

its native conditions, identifying certain characteristics of the group being studied. The key aspect is to observe and describe the subject matter in a manner fitting to its natural state (Büyüköztürk et al., 2012; Karasar, 2015). In the second phase of the study, the phenomenological model, a qualitative research method, was employed. This model intends to focus on lived, influential, emotional, and often intense human experiences, and phenomena that are observed but not comprehensively understood (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011).

The “Explanatory Sequential Design,” a framework of the mixed-method, was implemented in this research. In this design, quantitative data are collected initially, succeeded by the collection and analysis of qualitative data to elucidate and augment the quantitative results. In this design, quantitative data and results offer a comprehensive overview concerning the research problem, while the qualitative data collection further examines, enriches, extends, and explicates this overview (Creswell, 2017).

Population, Sample, and Study Group

This study utilized both quantitative and qualitative research approaches to discern the perceptions of faculty members and students in public universities concerning quality in higher education. In the quantitative phase of the research, the population and sample were identified, while in the qualitative phase, the study group was specified. The “stratified sampling” technique, a random sampling method, was employed in identifying the sample for the quantitative portion of the study. Stratified sampling ensures proportional representation of subgroups in the sample corresponding to their representation in the population (Büyüköztürk et al., 2012). Faculty members and students at public universities in Türkiye were stratified based on their universities’ establishment years. Accordingly, the sample for this study comprised 190 faculty members and 172 students from universities established in 1982 and earlier; 92 faculty members and 105 students from universities established between 1982-2000; and 108 faculty members and 173 students from universities established in 2006 and later. Details regarding the sample are provided in ■ Table 1 and ■ Table 2.

■ **Figure 1.**
Explanatory Sequential Design (Creswell, 2017).





Table 1.
Frequency and Percentage Distributions Related to the Characteristics
of Participants Responding to the Higher Education Quality Indicators Faculty Scale.

Characteristics		n	%
Gender	Female	197	50.51
	Male	193	49.49
Academic Rank	Professor	58	14.88
	Associate Professor	113	28.97
	Assistant Professor	41	10.51
	Lecturer	19	4.87
	Research Assistant	102	26.15
	Other	57	14.62
Age	20 - 30 years	69	17.69
	31 - 40 years	186	47.69
	41 - 50 years	67	17.17
	51 - 60 years	55	14.10
	61 years and above	13	3.35
Level of Education	Bachelor's Degree	7	1.79
	Master's Degree	78	20.00
	Doctoral Degree	304	77.94
	Not specified	1	0.27
Field of Study	Natural Sciences	110	28.20
	Social Sciences	134	34.35
	Health Sciences	49	12.56
	Education Sciences	97	24.89
Years of Experience	1 - 5 years	84	21.53
	6 - 10 years	107	27.43
	11 - 15 years	47	12.05
	16 - 20 years	50	12.82
	21 - 25 years	41	10.51
	26 years and above	61	15.66
Year of Establishment of the Institution where Faculty Members are Employed	Established before 1982	190	48.61
	Established between 1982 - 2000	92	23.83
	Established after 2000	108	27.57
Administrative Role	Yes	105	26.92
	No	283	72.56
	Not specified	2	0.52

Faculty/School where Faculty Members Serve	n	%
Faculty of Education	109	27.94
Faculty of Arts and Sciences	70	17.94
Faculty of Engineering and Architecture	49	12.56
Faculty of Economics and Administrative Sciences	20	5.12
Faculty/School of Health Sciences	17	4.35
Faculty of Medicine	12	3.07
Faculty of Communication	8	2.05
Faculty of Law	9	2.30
Faculty of Fine Arts	19	4.87
School of Physical Education and Sports	3	0.76
Faculty of Agriculture	8	2.05
Vocational School	12	3.07
Faculty of Dentistry	12	3.07
Faculty of Theology	9	2.30
School/College	14	3.58
Other	19	4.87

Participants for the qualitative portion of the research were identified through maximum variation sampling, a type of purposive sampling. As stated by Patton (2014), this sampling method necessitates delineation of dimensions necessitating diversity, which should be mirrored in the study group. The objective of maximum variation sampling is to form a

relatively small sample that optimally reflects the diversity of individuals possibly involved in the studied problem. Another goal is to uncover any shared or common phenomena amidst the diverse situations presented by the participants, and to unearth different facets of the problem based on this diversity (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Table 2.

Demographic Characteristics and Response Rates of Participants in the Higher Education Quality Indicators Student Scale.

Characteristics	n	%	
Gender	Female	262	58.22
	Male	188	41.78
Age	18 – 19 Years	77	17.12
	20 - 21 Years	199	44.23
	22 – 23 Years	73	16.22
	24 – 25 Years	25	5.56
	26 – 27 Years	5	1.11
	Other	22	4.88
	Not Specified	49	10.88
Level of Education	Associate Degree	18	4.0
	Bachelor's Degree	407	90.44
	Master's Degree	14	3.11
	Doctoral Degree	11	2.45



Field of Study	Natural Sciences	218	48.44
	Social Sciences	106	23.55
	Health Sciences	50	11.11
	Education Sciences	67	14.88
	Other	9	2.02
Academic Year	1st Year	89	19.77
	2nd Year	131	29.11
	3rd Year	106	23.55
	4th Year	85	18.88
	5th Year	25	5.55
	6th Year	5	1.11
	Preparatory Year	9	2.03
Foundation Year of the University where Students Study	Established before 1982	172	38.23
	Established between 1982 - 2000	105	23.33
	Established after 2000	173	38.44
Unit of Study	Faculty of Education	90	20.00
	Faculty of Arts and Sciences	64	14.22
	Faculty of Engineering and Architecture	143	31.77
	Faculty of Economics and Administrative Sciences	57	12.66
	Faculty/School of Health Sciences	27	6.00
	Faculty of Medicine	23	5.11
	Faculty of Communication	13	2.88
	Faculty of Law	8	1.77
	Faculty of Fine Arts	7	1.55
	School of Physical Education and Sports	5	1.11
Other	13	2.93	

The study group comprised 9 professors, 6 associate professors, 8 assistant professors, 3 lecturers, 1 research assistant doctor, and 3 research assistants, selected based on diversity criteria such as the establishment year of the universities where they serve, their academic fields, and titles. Demographic details of the participants are provided in ■ Table 3.

Data Collection

The quantitative data for the study were gathered utilizing a custom measurement tool and incorporating the Higher Education Council statistics. This tool helped identify indicators of quality in higher education and gauge perceptions of university quality from the perspectives of faculty members and students. Following the quantitative results and literature review, qualitative research was conducted to enhance understanding of the problem and

propose solutions. Prior to formulating the semi-structured interview form for qualitative research, a thorough literature review was conducted, a conceptual framework was established, and the questions to be included in the interview form were defined. Conceptual frameworks, which can range from preliminary to detailed, theory-based, logical, and descriptive, elucidate the fundamental concepts, key factors, structures, and variables under consideration and their interrelations (Miles & Huberman, 2015). In the qualitative component of the study, a semi-structured interview form was employed. This form lacked fixed expressions and question specifics, but included flexible questions crafted to glean similar types of information from diverse individuals and to ascertain participant perspectives (Merriam, 2015).

Table 3.
Demographic Information of the Qualitative Research Study Group.

Serial Number	Code	Academic Rank	Gender	Years of experience	Field of Study	Year of Establishment of the Institution where Faculty Members are Employed
1	OE1	Professor	Male	16	Natural	Established before 1982
2	OE2	Professor	Male	29	Health	Established after 2000
3	OE3	Professor	Male	11	Health	Established after 2000
4	OE4	Professor	Male	22	Education	Established before 1982
5	OE5	Professor	Male	13	Health	Established after 2000
6	OE6	Professor	Male	22	Natural	Established between 1982-2000
7	OE7	Professor	Female	19	Education	Established between 1982-2000
8	OE8	Professor	Female	19	Education	Established before 1982
9	OE9	Professor	Female	32	Education	Established before 1982
10	OE10	Associate Professor	Male	12	Natural	Established after 2000
11	OE11	Associate Professor	Male	26	Education	Established after 2000
12	OE12	Associate Professor	Male	10	Social	Established after 2000
13	OE13	Associate Professor	Female	21	Education	Established before 1982
14	OE14	Associate Professor	Male	16	Education	Established between 1982-2000
15	OE15	Associate Professor	Male	17	Education	Established after 2000
16	OE16	Assistant Professor	Male	29	Natural	Established between 1982-2000
17	OE17	Assistant Professor	Female	2	Education	Established between 1982-2000
18	OE18	Assistant Professor	Male	18	Natural	Established after 2000
19	OE19	Assistant Professor	Female	14	Social	Established after 2000
20	OE20	Assistant Professor	Male	21	Natural	Established after 2000
21	OE21	Assistant Professor	Male	2	Social	Established after 2000
22	OE22	Assistant Professor	Female	3	Social	Established after 2000
23	OE23	Assistant Professor	Female	12	Education	Established before 1982
24	OE24	Lecturer	Female	9	Social	Established after 2000
25	OE25	Lecturer	Male	9	Health	Established after 2000
26	OE26	Lecturer	Male	11	Natural	Established after 2000
27	OE27	Research Assistant, PhD	Male	5	Education	Established between 1982-2000
28	OE28	Research Assistant	Male	9	Education	Established before 1982
29	OE29	Research Assistant	Male	8	Social	Established before 1982
30	OE30	Research Assistant	Male	7	Education	Established between 1982-2000

Data Collection Tools

In this study, the researcher-developed “Higher Education Quality Indicators: Faculty Members Scale”, “Higher Education Quality Indicators: Student Scale”, and “Semi-Structured Interview Form on the Quality of Higher Education” were used to gauge the perceptions of faculty members and students regarding quality in higher education and higher education quality indicators.

Data Analysis

The collected data from the quantitative phase of the study were analyzed utilizing suitable statistical tests, selected based on the quantity and nature of the variables present in the developed measurement tool (Çokluk et al., 2012). These included t-tests, ANOVA, percentage, frequency, and arithmetic mean analyses executed through the SPSS software package.



Table 4.

Comparison of Faculty Members' Perceptions of University Quality Dimensions Based on the Year of Establishment of Their Affiliated University.

Dimensions	Year of University Establishment	n	M	SD	df	F	p	Significant Difference
Teaching-Learning	A- Established in 1982 and before	190	3.23	.72	389	5.457	.005*	A>B, C>B
	B- Established between 1982-2000	92	2.91	.67				
	C- Established after 2000	108	3.20	.74				
	Total	390	3.16	.73				
University Structure	A	190	2.94	.80	389	3.437	.033*	C>B
	B	92	2.80	.71				
	C	108	3.12	.84				
	Total	390	2.9	.80				
Socio-Cultural Opportunities	A	190	2.95	.75	389	3.050	.049*	C>A
	B	92	2.94	.71				
	C	108	3.17	.77				
	Total	390	3.00	.75				
Internationalization	A	190	3.23	.84	389	7.011	.001*	A>B, A>C
	B	92	2.79	.86				
	C	108	3.16	.88				
	Total	390	3.13	.87				
Economic Opportunities	A	190	2.98	.79	389	.575	.563	
	B	92	2.90	.84				
	C	108	3.03	.77				
	Total	390	2.98	.79				
Student Needs	A	190	3.18	.93	389	2.763	.064	
	B	92	2.97	.76				
	C	108	3.30	.89				
	Total	390	3.17	.89				
Accreditation	A	190	3.24	1.00	389	3.619	.028*	C>B
	B	92	3.00	.73				
	C	108	3.39	.84				
	Total	390	3.23	.93				
Preference	A	190	3.48	.81	389	38.869	.000*	A>B, A>C
	B	92	2.68	.73				
	C	108	2.88	.71				
	Total	390	3.20	.84				
Technological Competence	A	190	3.57	.81	389	1.782	.170	
	B	92	3.37	.72				
	C	108	3.49	.73				
	Total	390	3.51	.78				
Total Scores	A	190	3.16	.61	389	5.400	.005*	A>B, C>B
	B	92	2.91	.58				
	C	108	3.19	.63				
	Total	390	3.12	.61				

*p< .05

In the qualitative phase, data gathered through interviews were analyzed via a descriptive analysis technique, one among various qualitative research analysis methods, using the MAXQDA qualitative data analysis program. In the course of conducting the interviews, conscientious endeavors were undertaken to depict the multifarious perspectives and cogitations of the faculty members in a manner that approximates veracity within the limitations inherent to the process.

Findings

Quantitative Findings

The quantitative results of the study are outlined under two subheadings, corresponding to the faculty members and students that constitute the study's sample.

Quantitative Findings Related to Faculty Members

In the quantitative phase of this study, the data collected using the “Higher Education Quality Indicators: Faculty Members Scale”, designed by the researcher, was analyzed. It revealed significant differences in faculty members' perceptions of higher education quality across state universities. A statistically significant difference was observed according to the gender variable in the sub-dimensions of education-teaching, university structure, internationalization, accreditation, and overall score. Differences were also significant according to the administrative role variable within the sub-dimensions of education-teaching, university structure, socio-cultural opportunities, student needs, accreditation, preference, and overall score. For the education status variable, significant differences emerged in the sub-dimensions of internationalization and technology competence. According to the age variable, significant differences were identified in the sub-dimensions of socio-cultural opportunities, preference, and technology competence; for the years of experience variable, significant differences were observed in the sub-dimensions of education-teaching, preference, and technology competence. Significant differences were also present based on the field of study variable in the sub-dimensions of education-teaching, socio-cultural opportunities, accreditation, technology competence, and overall score. There were significant differences according to the year of establishment of the affiliated university variable in the sub-dimensions of education-teaching, university structure, socio-cultural opportunities, internationalization, accreditation, preference, and overall score. Significant differences were noted based on the academic rank variable within the sub-dimensions of education-teaching, university structure, socio-cultural opportunities, preference, technology competence, and overall score. Finally, there were significant differences according to the faculty or school affiliation variable in the sub-dimensions of education-teaching, socio-cultural opportunities, economic opportunities, student needs, accreditation, preference, technology competence, and overall score. Subsequent sections present the faculty members' views on higher education quality, specifically in relation to the year of establishment of the universities they serve.

Table 4 presents a comparative analysis of faculty members' views on the quality of higher education, specifically organized by the year of university establishment where they are employed. According to Table 4, significant differences exist among faculty members' perceptions of the universities' quality dimensions, including “education-teaching” ($F(389)=5.45, p<.05$), “structure of the university” ($F(389)=3.43, p<.05$), “socio-cultural opportunities” ($F(389)=3.05, p<.05$), “internationalization” ($F(389)=7.01, p<.05$), “accreditation” ($F(389)=3.61, p<.05$), “preference” ($F(389)=38.86, p<.05$), and “total scores” ($F(389)=5.40, p<.05$). These perceptions vary significantly based on the universities' establishment year.

Upon scrutinizing the differences among the groups, it is observed that faculty members employed at universities established between 1982 and 2000 perceive the “education-teaching” dimension ($M=2.91$) to be less satisfactory than their counterparts at universities established either in or before 1982 ($M=3.23$) or after 2000 ($M=3.20$). In other words, faculty members from universities established between 1982 and 2000 view their institutions as deficient in the education-teaching dimension compared to those employed at universities established either before or after that period. A review of the different groups' views reveals that faculty members employed at universities established after 2000 rate the “structure of the university” dimension ($M=3.12$) less positively than those from universities established between 1982 and 2000 ($M=2.80$). This suggests that faculty members from universities established post-2000 consider their institutions' structure to be more lacking compared to those at universities established between 1982 and 2000. When differences among the groups are evaluated, it appears that faculty members working at universities established post-2000 hold higher ratings for the “socio-cultural opportunities” dimension ($M=3.17$) compared to those at universities established in or before 1982 ($M=2.95$). This indicates that faculty members from universities established after 2000 perceive their institutions as more proficient in offering socio-cultural opportunities compared to those working at universities established in or before 1982. Analyzing the differences between groups, the opinions of faculty members from universities established between 1982 and 2000 concerning the “internationalization” dimension ($M=2.79$) are less favorable than those working at universities established either in or before 1982 ($M=3.23$) or after 2000 ($M=3.15$). Therefore, faculty members at universities established post-2000 deem their institutions more accomplished in the internationalization dimension than those working at universities established either between 1982 and 2000 or in or before 1982. Lastly, upon evaluating the differences among the groups, it appears that faculty members employed at universities established post-2000 perceive the “accreditation” dimension ($M=3.39$) more positively than those from universities established between 1982 and 2000 ($M=3.24$). This indicates that faculty members from universities established after 2000 consider their institutions to be more adept in the accreditation dimension compared to those working at universities established between 1982 and 2000.



An examination of the differences among groups reveals that faculty members employed at universities established in 1982 or earlier hold more positive views regarding the “preference” dimension ($M = 3.48$) compared to those at universities established either after 2000 ($M= 2.88$) or between 1982 and 2000 ($M= 2.68$). Thus, faculty members from universities established in or before 1982 perceive their institutions as more adequate in the preference dimension than those at universities established either between 1982 and 2000 or after 2000. Reviewing the group differences further shows that faculty members working at universities established between 1982 and 2000 hold less favorable views for the “total score” dimension ($M = 2.91$) compared to those employed at universities established either after 2000 ($M=3.19$) or in 1982 or earlier ($M = 3.16$). This suggests that faculty members from universities established either in or before 1982, or after 2000 perceive their institutions as more satisfactory in terms of the total score than those at universities established between these years. This finding implies that faculty members at universities established between 1982 and 2000 harbor higher expectations compared to those employed at other institutions.

Notably, the faculty members’ views on the universities’ quality dimensions do not differ significantly based on the variable of their universities’ establishment year in the “economic opportunities”, “student needs”, and “technology competence” dimensions.

Quantitative Findings Related to Students

In the quantitative stage of the study, data was collected using the “Higher Education Quality Indicators: Student Scale” designed by the researcher. The analysis revealed that the perceptions of students studying at public universities regarding higher education quality did not significantly differ based on the variables of gender, educational level, and preference ranking. However, significant differences were noted according to their current year of study, influencing the sub-dimensions of education-teaching, university structure, curriculum, internationalization, and overall score. The field of study also introduced significant variation, affecting the sub-dimensions of university structure, socio-cultural opportunities, curriculum, internationalization, and overall score.

Table 5.

Comparison of Students’ Perceptions of University Quality Dimensions Based on the Year of Establishment of Their Attended University.

Dimensions	Year of University Establishment	n	M	SD	df	F	p	Significant Difference
Teaching-Learning	A- Established in 1982 and before	172	2.85	.90	449	.702	.496	
	B- Established between 1982-2000	105	2.65	.83				
	C- Established after 2000	173	2.82	.82				
	Total	450	2.83	.86				
University Structure	A	172	2.87	.91	449	.093	.911	
	B	105	2.93	.79				
	C	173	2.90	.86				
	Total	450	2.89	.88				
Socio-Cultural Opportunities	A	172	2.76	.93	449	4.414	.013*	A>C
	B	105	2.56	.86				
	C	173	2.50	.89				
	Total	450	2.63	.92				
Curriculum	A	172	3.00	.94	449	3.153	.044*	C>A
	B	105	3.10	.94				
	C	173	3.22	.78				
	Total	450	3.11	.87				
Internationalization	A	172	3.14	.96	449	3.177	.043*	A>C
	B	105	2.80	.90				
	C	173	2.95	.91				
	Total	450	3.03	.94				
Total Scores	A	172	2.89	.81	449	.457	.634	
	B	105	2.77	.68				
	C	173	2.83	.72				
	Total	450	2.85	.76				

* $p < .05$

Based on the age variable, significant differences were identified in the sub-dimensions of education-teaching, university structure, socio-cultural opportunities, curriculum, internationalization, and overall score. Significant differences were noted according to the year of university establishment variable in the sub-dimensions of socio-cultural opportunities, curriculum, and internationalization. Moreover, the faculty or school of study introduced significant variation in the sub-dimensions of education-teaching, university structure, socio-cultural opportunities, curriculum, internationalization, and overall score. The subsequent section presents the students' perspectives on the quality of higher education, according to the variable of the year of their university's establishment.

Table 5 presents a comparative analysis of students' views on the quality of higher education, according to the variable of their university's year of establishment. According to Table 5 significant differences emerge in students' views on the quality dimensions of universities, namely "socio-cultural opportunities" ($F(449)=4.41, p<.05$), "curriculum" ($F(449)=3.15, p<.05$), and "internationalization" ($F(449)=3.17, p<.05$), based on the year of their university's establishment.

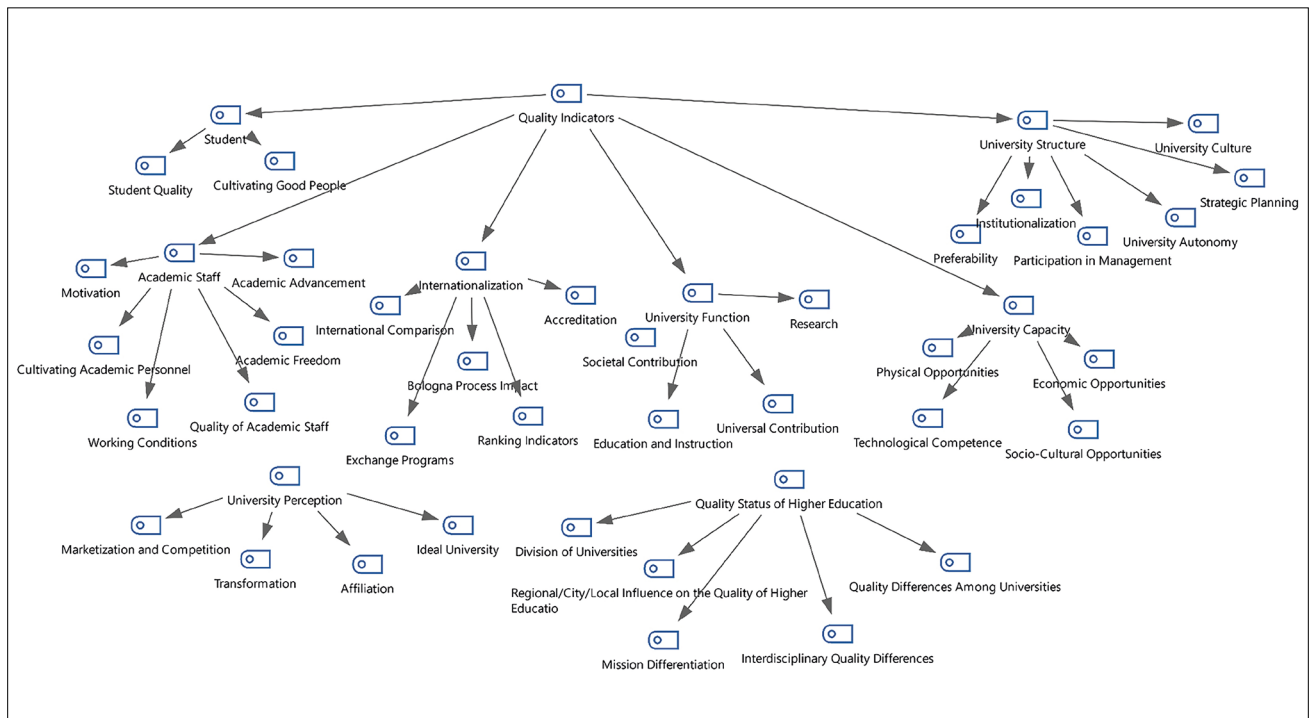
Table 5 unveils a significant difference at the .95 confidence interval among the responses of students attending universities established after the year 2000 and those founded in or prior to 1982, specifically concerning the "curriculum" dimension of higher education quality. Based on the establishment year of their respective universities, the mean responses for the "curriculum" dimension stand at 3.22 for those at universities founded post-2000 and 3.00 for those at universities established in or before

1982. In essence, students enrolled at universities founded in or before 1982 perceive the quality of higher education institutions to be relatively less adequate in the curriculum dimension compared to their counterparts at universities established after 2000. This finding implies that curricula of universities established post-2000 are contemporary, reflect the needs of the era and societal expectations, and are consistently up-to-date.

Table 5 also discloses a significant divergence at the .95 confidence interval between the responses of students studying at universities founded in or before 1982 and those established after 2000 regarding the "socio-cultural opportunities" dimension. Depending on the establishment year of their university, the mean responses to the "socio-cultural opportunities" dimension measure at 2.76 for students at universities founded in or before 1982, and 2.63 for those attending universities established post-2000. In other words, students from universities established in or before 1982 perceive the quality of higher education institutions to be more satisfactory in the socio-cultural opportunities dimension compared to those at universities established post-2000.

Furthermore, Table 5 highlights a meaningful difference at the .95 confidence interval among the responses of students at universities established in or before 1982 and those established post-2000, particularly in the "internationalization" dimension. Depending on the establishment year of their university, the mean responses for the "internationalization" dimension stand at 3.14 for students at universities founded in or before 1982 and 2.95 for those studying at universities established after 2000.

Figure 2. Themes, Categories, and Codes Identified through Qualitative Data Collection Instruments





This suggests that students at universities established in or prior to 1982 perceive the quality of higher education institutions to be more satisfactory in the internationalization dimension than students at universities founded after 2000.

These findings suggest that universities established in or prior to 1982, given their years of existence, present a more institutionalized structure, offering greater socio-cultural and international opportunities to their students. However, the students' perceptions of the quality dimensions of universities do not appear to differ based on the establishment year of their university in terms of the "education-teaching" and "structure of the university" dimensions, as well as total scores.

Qualitative Findings

The qualitative component of this study illuminates the perceptions of faculty members concerning the quality in higher education, drawn from their personal experiences, which span from their undergraduate studies to their postgraduate teaching and professional lives. These perceptions are articulated in their own words. Through the content analysis of faculty members' perspectives on the theme and categories that delineate a quality university, the data was organized into three primary themes, sixteen categories, and twenty-seven codes.

Based on the information procured from faculty members concerning the issue of quality in higher education, the themes of "Quality Indicators," "the quality status of higher education," and "university perception" emerged. The quality indicators theme is composed of categories such as university structure, university capacity, university operations, internationalization, academic personnel, and students. The quality status of higher education theme encompasses categories like quality discrepancies between universities, quality variations across disciplines, the influence of geographical location on the quality of higher education, mission differentiation, and the division of universities. The university perception theme includes categories of the ideal university, affiliation, transformation, marketization, and competition. ■ Figure 2 illustrates the structure of themes, categories, and codes generated as a result of the research. Subsequently, selected perspectives from the faculty members are provided.

Faculty members have indicated that university autonomy serves as a critical determinant of quality in higher education. Contrarily, they posited that the absence of such autonomy in Turkish universities contributes to uniformity, and the dominance of central administration over these universities adversely influences quality. A selection of their perspectives on the concept of university autonomy are presented below.

"Scrutinizing the structure of our nation, centralization frequently emerges as a paradigm often criticized and, indeed, consistently stymieing universities... The maneuverability of universities, their decision-making

capacity, action, and implementation of those decisions, are greatly hampered... The current context within which universities operate shapes policy from above. Rather than conforming to the mission and vision of individual universities, these seem to be moulded around the centralist structure's objectives" (OE13).

"Without freedom, a true university cannot exist. Freedom is entwined with autonomy, academic freedom, and administrative liberty, and we must also consider financial independence... In this respect, we cannot even begin discussing quality in university education in Türkiye, let alone university education itself. Higher education institutions should have self-governance... As these are currently dictated from external sources and superiors, I assert that there is no academic freedom at present, and without academic freedom, the quality of education cannot be contested. Moreover, we need to first deliberate what conditions must be fulfilled for an institution to be deemed a university" (OE4).

Faculty members suggest that the level of global contribution of the knowledge produced serves as a quality indicator in higher education. They contend that sharing the knowledge produced at an international level and its global contribution positively influence quality. Some participant responses related to this research code are as follows:

"The university is universal, as is science. What contributions are we making to science? In this context, our publications, projects, citations, journals, conferences - where do they stand in the global arena? Hence, our status in this competitive environment is indicative of our quality" (OE3).

"The prevailing perception globally is that the university, by its origins and the knowledge it generates, is a universal institution. Fundamentally, the university is an institution that rejects any form of discrimination. We disseminate knowledge; it is not owned, it is a communal property, I instruct everyone, I disseminate it to all. There is another point: we do not discriminate, it is accessible to all, it is universal" (OE15).

Faculty members opine that university accreditation exerts a positive influence on quality. However, some participants contended that it bears no impact. Here are a few participant responses regarding the accreditation code:

"Accreditation signifies a mark of quality for universities. Given that achieving accreditation entails meeting certain standards within its domain, it suggests that a program or faculty which has received accreditation has broadly met the anticipated standards in that field. A higher education institution or program meeting such standards can be discussed in terms of quality" (OE11).

“The accreditation of a university represents a structure that enjoys recognition, meets international criteria, operates systematically and smoothly, abides by established regulations, and never resorts to randomness, instead engaging in planned scientific activity” (OE25).

Faculty members have emphasized the significance of academic staff selection in the context of university quality. Here are a few participant responses regarding the academic staff selection code:

“In faculty member recruitment, as well as the appointment of research assistants, etc., I would prefer a university where vacancies are not created with a specific person in mind. Rather, a vacancy should be posted based on certain skill sets, allowing those with the relevant skills to apply. In truth, I would like to serve in a university that hires staff based on genuine need” (OE18).

“There is a recruitment process that disregards merit. I’ve experienced it. I was asked to prepare exam questions and also supply the answer keys. As I did not have the authority to conduct the examination for the potential recruit, they expected me to send the answers so the candidate could memorize them. Given my experience, I am aware. In a system that does not prioritize merit, I don’t believe the policies followed are effective” (OE26).

Faculty members have emphasized the importance of academic freedom in the context of university quality. Here are a few participant responses regarding the academic freedom code:

“At times, we become wary of ‘who says what’. We tread cautiously when attempting to discuss power dynamics. We tend to self-censor, particularly with sensitive subjects. I assert that there is no academic freedom currently, and where academic freedom is absent, quality of education cannot be a subject of discussion. Furthermore, we need to first discuss the preconditions for an institution to qualify as a university” (OE4).

Faculty members indicate that student quality is an integral factor in the context of university quality. Some participant responses concerning the student quality code are as follows:

“There is certainly a direct relationship between the score a student obtains from the placement examination conducted by OSYM and the student’s academic success” (OE18).

“I observe a continuous decline in student competencies. Students, increasingly influenced by popular culture, attempt to acquire information through social media,

accepting such data as factual and exhibiting a distorted sense of reality. In the past, students were more inclined to read and partake in socio-cultural activities, addressing societal issues. However, contemporary students seem to be estranged from basic societal matters and fail to act as transformative forces” (OE7).

Participants regard “inter-university quality differences” as a significant indicator of quality. Here are a few participant responses regarding the category of inter-university quality differences:

“Institutionalized universities, with their established educational offerings, infrastructure, and human resource capabilities, provide a more qualitative education, more suited to a university than that provided by newly established universities” (OE7).

Participants perceive the “effect of region/city on the quality of higher education” as a vital quality indicator. Here are a few participant responses regarding the category of the effect of region/city on the quality of higher education:

“Universities established in remote regions of Anatolia suffer from issues of accessibility, negatively influencing the quality of education” (OE19).

“The influence of city factors extends to both student and faculty member preferences. Universities located in larger cities, often being relatively established, enjoy substantial advantages in terms of infrastructure, potentially enhancing their quality” (OE11).

Faculty members suggest that universities are undergoing transformation. Here are a few participant responses regarding the transformation sub-theme:

“There’s a noticeable academic decay and deterioration worldwide, an apparent degeneration in academia. Academic capitalism has emerged as a significant issue for academia globally” (OE29).

“Education has evolved into an arena for capital to reproduce itself” (OE28).

“Technological advancements have plunged higher education into a turbulent state, characterized by daily changes. As everything evolves, so do universities. Those capable of adapting to these changes may potentially surpass even historically significant universities. Such an advantage exists today” (OE6).

“There’s a clear hegemonic, neo-liberal attack on academia globally, progressing simultaneously in all countries with a ‘publish or perish’ mentality. This privatizing and profit-oriented mentality has influenced and shaped academia” (OE7).



Participants perceive the sub-theme of “marketization and competition” as a significant quality indicator. Some faculty members posit that marketization and competition are inevitable trajectories for universities, while others assert that these concepts are incompatible with universities’ inherent purposes. The following are responses from participants on the sub-theme of marketization and competition:

“In a capitalist and global world, universities have transformed into arenas where relationships are solely conducted through market dynamics and intellectual property and patent considerations” (OE17).

“Individuals prioritize personal development over societal progress, evaluating their entire university experience and graduation status from a personal standpoint” (OE13).

“My belief is that our focus should not lie in competing with other universities but in fostering more collaboration and sharing the knowledge we produce not only with our own society but with societies globally” (OE4).

“Furthermore, there is the assertion that fields closer to the market utilize extensive resources while social science disciplines receive inadequate support. Consequently, a profit-oriented, rather than social, university approach prevails worldwide” (OE4).

Discussion

In this study, a mixed-method approach was utilized to investigate faculty members’ and students’ perspectives on the quality indicators of higher education. The discussion was driven by an amalgamation of quantitative and qualitative research findings.

The research findings underscored that faculty members and students assess the quality of higher education based on diverse indicators. There exist significant differences in faculty members’ viewpoints on quality indicators, contingent on variables including gender, administrative duty, educational status, age, years of experience, field of study, the founding year of the university they serve, and their academic rank. Conversely, students’ perspectives diverge based on academic year, field of study, age, and the establishment year of their university.

Below are key findings pertaining to significant differences in accordance with faculty members’ viewpoints: Female faculty members contend that their respective universities fulfill quality indicators concerning aspects like education-instruction, university structure, internationalization, accreditation, and attractiveness. They believe their quality expectations are adequately met. Faculty members with administrative duties perceive their universities as more sufficient, likely attributable to their decision-making roles during implementation. Younger faculty members anticipate an expansion of socio-cultural

opportunities at their universities. Faculty members with advanced educational status perceive higher quality in their universities compared to those with lower educational status. As faculty members age, they regard their university’s attractiveness as an indicator of quality. Those with less years of experience perceive universities as less competent compared to more senior faculty members, who, while viewing the attractiveness of the university as a quality indicator, also acknowledge challenges in technology use.

Faculty members from the field of educational sciences feel their universities are not living up to their expectations. Conversely, those from the fields of science and health sciences consider their universities technologically adequate and believe that accreditation processes positively influence university quality. The underlying reasons for these perceptions are the technological investments made by universities and the initiation of accreditation processes in related departments. Faculty members serving in universities established before 1982 perceive their universities to exhibit superior quality. Factors influencing this perception include these universities’ established reputation, opportunities for faculty and student exchange programs, preference by international faculty members and students, the ability to offer foreign language study options, collaboration opportunities with foreign universities, preference by domestic faculty members and students, and faster job placements for graduates compared to other universities.

In terms of academic ranks, professors perceive their universities as more competent than other faculty members do. However, research assistants and lecturers view the socio-cultural opportunities offered by universities as inadequate compared to faculty members with different titles. While professors identify the attractiveness of the university as a quality indicator, research assistants are found to be more proficient in using technology compared to faculty members with different titles.

Students’ perspectives on the quality indicators of higher education did not display significant differences concerning gender, educational level, and preference rank, with respect to teaching and learning, university structure, socio-cultural opportunities, curriculum dimensions, and overall score level. Freshmen, according to the variable of academic year, exhibited a more positive outlook than students at other levels regarding activities, opportunities, learning outcomes, evaluation processes, administrative functions, satisfaction measurement, curriculum implementation, and internationalization-related initiatives, covering aspects of teaching and learning, university structure, curriculum, and internationalization.

In relation to learning area, students specializing in educational sciences perceived their university as less competent compared to students in other disciplines. This perception, particularly among educational sciences students, is attributed to their hands-on pedagogical training, allowing them to evaluate the curriculum more critically.

Regarding internationalization, students from science, health, and social sciences deem universities more proficient. This view is shaped by the abundance of international mobility opportunities offered in these fields.

As per the age factor, students aged 18-19 and 26-27 viewed their university as more proficient than other age groups, aligning with findings related to academic year. Students enrolled in universities established before 1982 perceive their universities as more competent. This perception is influenced by factors such as the institutionalized structure of established universities, more opportunities provided, and the developmental state of the universities' locations. However, curricula offered by these universities do not meet students' expectations and are seen as outdated, prompting students at these universities to view the curriculum dimension more negatively than other groups.

According to faculty members' perspectives, key indicators of quality in higher education include the university structure, the perceived quality of the institution, and its overall perception. The university culture, identified as a quality indicator, is characterized by the university's history and values, upheld through uncoded practices. The absence of experienced academic autonomy and the limitations imposed on academic freedom by standardization in higher education organizations are seen to negatively affect the quality of education. It was noted that strategic plans, highlighted as a quality indicator in the study, do not necessarily align with the universities' needs and are inadequately tracked, controlled, and evaluated, adversely affecting quality. Conversely, faculty members' involvement in management and decision-making processes was found to enhance quality. Participants did not view preferability alone as a quality determinant, suggesting that factors such as the baseline established by the central examination system, universities' offerings, graduates' employability, and the expectations and perceptions of faculty members and students collectively dictate universities' preferability.

Faculty members believe that economic opportunities, a recognized quality indicator in higher education, influence personnel employment, research activities, project executions, scientific studies, participation in symposiums and congresses, and the publication of academic articles. Socio-cultural and physical opportunities, fulfilling faculty members' and students' expectations and needs, achieving intended outcomes from curricula, and fostering a sense of university belonging are perceived to impact quality. The study underlined the universality of knowledge, its contributions to humanity, its dissemination on national and international platforms, and the need to encourage faculty members in these respects. Universities' integration with society, their responsiveness to expectations, and their positive contributions are viewed as quality enhancers. From the faculty members' standpoint, universities' educational environments, curricula, and assessment-evaluation aspects cater to student expectations and the needs of the era, and meet stakeholders' curriculum

expectations, thereby enhancing students' high-level thinking skills. Measuring targeted outcomes through diversified assessment-evaluation methods is seen as a positive influence on quality.

Some faculty members, within the study, held that university accreditation positively impacts quality by ensuring adherence to national and international standards of recognition, relevance, and adequacy. In contrast, others opined that accreditation does not improve quality and merely adds to their workload. The study discovered that certain faculty members perceive ranking indicators as political tools exerting pressure on universities without enhancing quality. Conversely, others believe that a university's recognition, relevance, and adequacy positively sway its quality. The study found that exchange programs stimulate students and faculty, enrich their cultural understanding, and hone their professional skills via international interactions. However, faculty members' time spent overseas was considered inadequate, and they reportedly found scant opportunities to utilize their gained knowledge in Türkiye. The study concluded that faculty members harbor varied views on accreditation, the Bologna Process, ranking indicators, and exchange programs as quality indicators.

Faculty members perceive foreign universities as superior in terms of research, teaching and learning, economic and physical resources, working conditions, democratic culture, and societal access to education. The study emphasized the need to increase the influence of centralized examinations in academic staff selection, insist on objective evaluations, avoid personalizing criteria, and encourage the adoption of universal standards in universities. Influences such as nepotism, political affiliations, and personal relationships were identified as significant factors. Regarding the development of academic personnel, the study inferred a deficiency in universities and faculty members' proficiency in implementing teaching methods and techniques. Postgraduate education was found to inadequately cultivate teaching skills and failed to supply the necessary resources and environment to meet demands. Faculty members should have the opportunity to gain international experience and complete their pedagogical processes at various universities. The current academic promotion system, as perceived by academics, is inadequate. Promotion criteria, primarily centered around fulfilling requirements and accumulating points, need to be restructured to motivate researchers. The study determined a decrease in academic freedom and participatory decision-making in universities. The surge of politicization and subsequent ideological apprehensions restrict faculty members' expression, resulting in self-censorship. Faculty members opine that university resources are insufficient, leading to the inability to produce competent graduates for the labor market, resulting in graduates' unemployability. Students are also perceived to lack questioning and critical skills. As per academic opinion, the academic and socio-cultural competence of students and their success in centralized examinations are decisive in determining a university's quality measure. The students' competence subsequently impacts faculty members.



Furthermore, a perceived lack of critical thinking among students and their indifference to societal events is believed to contribute to quality degradation.

According to faculty members, technological advancements have diminished quality disparity among universities. However, this discrepancy has heightened between provincial and central universities. Differences in quality among universities arise from administrative, institutional, and establishment criteria, disparities in academic staff, university resources, and geographic location. Efforts to bridge this quality gap are deemed insufficient. Participating faculty members propose that a university's location, infrastructure, the competence of administrators and faculty members, its economic capabilities, and culture differentiate quality across disciplines. As per the participating faculty members' view, an ideal university embodies universal values, addresses societal issues, leads in thought and action, promotes freedom, embodies democratic principles, includes all stakeholders in management, conducts social and cultural activities, fulfills the needs of faculty members and students, ensures adequate financial resources, produces quality graduates, refrains from employing politics as a tool of pressure, and prioritizes competence. Despite the challenges of bureaucracy, adverse working conditions, and difficulties associated with their current locations, academics express a preference to work in their home countries and universities, influenced by their sense of national and institutional loyalty. Their perspectives vary concerning sustaining international collaborations, the benefits of overseas experience for professional development, and the importance of an environment that promotes free thinking and working.

Recommendations

The insights gathered from this study via qualitative and quantitative methodologies demonstrate that the perceptions of faculty members and students regarding quality indicators in higher education are influenced by variables including gender, age, academic rank, tenure, leadership role, educational status, field of study, founding year of the university they serve or attend, and their respective faculties. In the case of students, variables such as gender, educational status, field of study, years of experience, age, grade level, founding year of their university, and their chosen faculty play a role. Quantitatively, key dimensions such as education and teaching, university structure, socio-cultural opportunities, internationalization, economic opportunities, student needs, accreditation, preference, and technology/academic competence were identified from faculty members' viewpoints. Similarly, from students' perspectives, dimensions such as education and teaching, university structure, socio-cultural opportunities, curriculum, and internationalization were established. The qualitative analysis revealed quality indicators for higher education, university perception themes, and sub-themes that included university structure, university capacity, university function, internationalization, academic staff, students, inter-university and inter-disciplinary quality differences, the influence of region/city on higher education quality, the ideal

university, marketization, and competition. Faculty members' viewpoints on quality indicators aligned well with both quantitative and qualitative research results. Based on these findings, factors such as education and teaching, university structure, provided socio-cultural opportunities, university internationalization, economic opportunities, student needs, accreditation, preference, and technological competence should be considered when defining a quality university.

Qualitatively, within the 'University Structure' category as a quality indicator of higher education, codes such as university culture, university autonomy, strategic planning, participation in management, institutionalization, and preference were identified. Within the 'University Capacity' category, codes corresponding to economic opportunities, socio-cultural opportunities, physical opportunities, and technology competency were determined. The 'University Function' category included codes for research, universal contribution, social contribution, and education-teaching. The 'Internationalization' category had codes for accreditation, ranking indicators, impact of the Bologna Process, exchange programs, and international comparisons. Under the 'Academic Staff' category, codes such as academic freedom, academic advancement, academic personnel training, motivation, working conditions, and academic staff quality were recognized. 'Student' category comprised codes for good human development and student quality. The 'Quality Situation of Higher Education' encompassed categories such as inter-university quality differences, inter-disciplinary quality differences, influence of region/city on the quality of higher education, mission differentiation, and university divisions. Under the theme of 'University Perception', categories like ideal university, belonging, transformation, marketization, and competition were detected. The themes, categories, and codes identified as quality indicators of higher education in qualitative research showed substantial alignment with dimensions and items determined in quantitative research. Thus, the quality indicators of higher education ascertained through quantitative and qualitative measurement tools should be employed to assess the quality status and level of universities.

References

- Aksoy, H. (2001). Eğitimde Kalitenin Kalite Sistemleri, Eşitlik ve Küreselleşmeye İlişkin Boyutları. *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Paneli*. ODTÜ Kongre ve Kültür Merkezi, Ankara: Türkiye Kalite Derneği Ankara Şubesi.
- Aksoy, H. H. (2004). Uluslararası karşılaştırma ölçütlerinin kullanımı ve Türkiye. *Eğitim, Bilim Toplum*, 1(1), 51-60.
- Aksoy, H., Aras, Ö., Çankaya, D., & Kayahan Karakul, A. (2011). Eğitimde nitelik: eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 60-99.
- Audin, K., Davy, J., & Barkham, M. (2003) University quality of life and learning (UNIQLL): An approach to student well-being, satisfaction and institutional change. *Journal of Further and Higher Education*, 27(4), 365-382. <https://doi.org/10.1080/0309877032000128073>
- Aytar, O., Çil, U., Hoşbay Bayraktar, D. & Soylu, Ş. (2018). Hizmet kalitesi ölçüm yöntemleri ve yükseköğretimde stratejik yönetim bilgi kaynağı yöntem önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 245-253. doi: 10.5961/jhes.2018.267
- Balci, A. (1998). Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi ölçeği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (15), 319-334.
- Bowles, S., and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brucks, M. Zeithaml, V. A., & Naylor, G. (2000). Price and brand name as indicators of quality dimensions for consumer durables. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 28(3), 359-374. <https://doi.org/10.1177/0092070300283005>
- Büyükaşahin, Y., & Şahin, A. E. (2017). Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1134-1152. doi: 10.14686/buefad.290859
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31.
- Cheng, M. (2011). Transforming the learner' versus 'passing the exam': Understanding the gap between academic and student definitions of quality. *Quality in Higher Education*, 17(1), 3-17.
- Cresswell, J. (2017). *Educational Research, Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Education.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Çimen, O. (2012). Yükseköğretimde talep-finansman-kalite ilişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 3(6), 159-183.
- Çömlekçi, N. (1971). *Türkiye'nin İktisadi Kalkınmasında Eğitimin Rolü*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- De Weert, E. (1990). A macro-analysis of quality assessment in higher education. *High Education*, 19, 57-72. <https://doi.org/10.1007/BF00142023>
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., & Mulrooney, H. (2019). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425-1441. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987>
- Doğan, E., Apaydın, Ç., & Önen, Ö. (2004). Eğitim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve kalite politikaları. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59-79.
- Fidan, M., Bıyıklı, F., & Özkar, B. (2022). Akademisyenler için akreditasyon ne anlama geliyor? yükseköğretimde kalite üzerine nitel bir araştırma. *Sosyal Mucit Academic Review*, 3(2), 213-236. doi: 10.54733/smar.1166028
- Hacıfazlıoğlu, Ö., & Bakioglu, A. (2016). *Avrupa Birliği Bağlamında Yükseköğretimde Kalite*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Define quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Karakaya, A., Kılıç, İ., & Uçar, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin öğretim kalitesi algısı üzerine bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 40-55.
- Karakütük, K. (2016). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kazancıgil, D. (2022). Beşeri sermaye ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki üzerine bir inceleme: Türkiye örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(1), 201-218.
- Kıralı Tüfekçi, F. N., & Ceylan, M. (2022). Eğitimde kalitenin artırılması için ilkökul öğrencilerinin dijital yetkinlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Izmir Democracy University Social Sciences Journal*, 5(2), 166-187.
- Jamoliddinovich, U. B. (2022). Fundamentals of education quality in higher education. *International Journal Of Social Science & Interdisciplinary Research*, 11(1), 149-151.
- Meraler, S., & Adıgüzel, A. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(97), 123-144. <https://doi.org/10.14520/adyusb.203>
- Özakıncı, T., & Sadioglu, U. (2022). Şeffaflık ve hesap verebilirlik açısından stratejik planlar: Türkiye'deki devlet üniversitelerinin stratejik planlarının incelenmesi. *Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 380-390. DOI: 10.5961/higheredusci.1069518
- Özdemir, S., Çağatay, A. Ç., Öğdem, Z., & Er, E. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 228-235.
- Özer, M., Gür, B., & Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. Ankara: Seta Yayınları.
- Öztürk, R. (2012). YÖK'te Kalite Güvence Çalışmaları. B. Gür ve M. Özer içinde, *Türkiye'de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi* (s. 55-61). Zonguldak: SETA Yayınları.
- Rahimi, Z., Kara, M., & Kırkbir, F. (2023). Hizmet kalitesi ve müşteri bağlılığı: Müşterilerin Kâbildeki özel bankacılık hizmetleri algısı üzerine bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 38, 109-128. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.1147262>
- Seçmenoğlu, N., S., & Erkasap, A. (2023). Yükseköğretimde kalite güvence sisteminin risk yapılandırılması: Bir vakıf üniversitesi örneği. *International Journal of Sustainability*, 1(1), 28-47. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7779053>
- Serin, N. (1979). *Eğitim Ekonomisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Syahrial, E., Suzuki, H., Schvaneveldt, S. J., & Masuda, M. (2018). Customer perceptions of mediating role of ownership cost in Garvin's dimensions of quality. *Journal of Japan Society for Management Engineering*, 69(2), 95-112. <http://dx.doi.org/10.18517/ijaseit.10.1.10192>



- Şenol, Y., Akyüz, G., Apaydın, Ç., Başaran, S. C., Özdemir, B., Gürpınar, E., & Ünal, M., (2022). Eğitimde mükemmellik merkezi hizmetlerinin logic modelle değerlendirilmesi. *Journal of Higher Education and Science*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.908005>
- Topçu, E., & Özdem, G. (2022). Examination of university staff's perception of quality process: Giresun University case. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1750-1767. <https://doi.org/10.24315/tred.1099526>
- Ünal, L. (1995). Yükseköğretimde finansman sorununun nitelik ve istihdam sorunlarıyla etkileşimi. *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 475-494.
- Yıldırım, K., & Yenipınar, Ş. (2022). Uluslararası kalite standartlarına uyum: Türk yükseköğretim kurumlarının yönetsel boyutlar açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 223-247. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10640>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Cinsiyetin Genel Görünümü: Sayısal Veriler Işığında Bir Analiz

General Outlook of Gender in

Higher Education Institutions in Türkiye: An Analysis in the Light of Numerical Data

Melike Tekindal¹ , Yaşar Aldırmaz² , Berhan Çoban³ , Mustafa Ağâh Tekindal⁴ 

¹ İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, İzmir, Türkiye

² İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Merkezi Araştırma Laboratuvarları Uygulama ve Araştırma Merkezi, İzmir, Türkiye

³ İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İstatistik, Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, İzmir, Türkiye

⁴ İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Biyoistatistik AD, İzmir, Türkiye

Özet

Son yıllarda Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında erkek ve kadın akademisyen oranının sayısal olarak eşitliğe yaklaştığı gözlemlense de hiyerarşik olarak eşitliğin olmadığı bilinmektedir. Bu noktada araştırmanın amacı, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında cinsiyetin görünümünü sayısal veriler ışığında analiz etmektir. Çalışmada kesitsel araştırma kapsamında ikincil veri analizi yöntemi kullanılmış, veri kaynağı olarak Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi 2022 yılı verileri ve University Ranking by Academic Performance puanları üzerinden değerlendirilmiştir. Verilerin analizi için tanımlayıcı analizlerle birlikte Log-lineer modelleme kullanılmıştır. Elde edilen bulgular toplamda her ne kadar kadın ve erkek akademisyen sayıları arasında denge olduğunu gösterse de doçent ve profesör kadrolarında erkek akademisyen sayısı ile kadın akademisyen sayısı arasında orantısız bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında K-Nearest Neighbors yöntemine göre devlet üniversitelerinde kadın akademisyen sayısındaki artışın akademik başarıya olumlu etki ettiği gözlemlenmiştir. Tüm bu veriler, Türk Yükseköğretim Sistemi içerisinde kadın oranının düşük olmasının, kadınların kamusal hayata katılımını etkilediği gibi üniversitelerin akademik başarısını da etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, Akademi Kadın, Kadın Çalışmaları, Cinsiyet Eşitsizliği, İkincil Veri Analizi

Abstract

Although it has been observed that the ratio of male and female academicians in higher education institutions in Türkiye has approached numerical equality in recent years, it is known that there is no hierarchical equality. At this point, the aim of the research is to analyze the appearance of gender in higher education institutions in Türkiye in the light of numerical data. In the study, secondary data analysis method was used within the scope of cross-sectional research, Higher Education Information Management System 2022 data and University Ranking by Academic Performance scores were used as data sources. Log-linear modeling was used together with descriptive analyzes for the analysis of the data. Although the findings show that there is a relative balance between the number of male and female academicians in total, in the final analysis, it has revealed that there is a difference between the number of male academicians and the number of female academicians, especially in associate professor and professor positions. In addition, according to the K-Nearest Neighbors method, it was observed that the increase in the number of female academicians in state universities had a positive effect on academic achievement. All these data show that the low rate of women in the Turkish higher education system not only affects women’s participation in public life, but also affects the academic success of universities.

Keyword: Higher Education, Women in Academia, Women’s Studies, Gender Inequality, Secondary Data Analysis

Türkiye’de kadınlar yükseköğrenime ilk kez Meşrutiyet döneminde adım atma hakkı kazanmış, kadınlara yönelik dersler ilk kez, İstanbul Darülfünununda 5 Şubat 1914 tarihinde verilmeye başlanmıştır (Hancıoğlu ve Çıtır, 2018). Kadınlar Cumhuriyet döneminde de yükseköğrenime

katılma ve akademik ilerleme haklarını kullanmışlardır (Özkanlı ve Korkmaz, 2000). Türk yükseköğretiminde ilk kadın akademisyen 1932 yılında Yüksek İktisat ve Ticaret Okulunda göreve başlamıştır (Bildirici vd., 2003). Bu tarihten itibaren, özellikle de 1980’lerden sonra kadınlar akademiye daha fazla yer almaya başlamışlardır.

İletişim / Correspondence:

Öğr. Gör. Yaşar Aldırmaz
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi,
Merkezi Araştırma Laboratuvarları
Uygulama ve Araştırma Merkezi, İzmir
e-posta: yasar.aldirmaz@yahoo.com,

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(1), 151-164. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 1, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 30, 2023
Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Tekindal, M., Aldırmaz, Y., Çoban, B. ve Tekindal, M. A. (2024).
Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Cinsiyetin Genel Görünümü: Sayısal veriler ışığında bir analiz. *Yükseköğretim
Dergisi*, 14(1), 151-164. doi: 10.53478/yuksekogretim.1336187

ORCID: M. Tekindal: 0000-0002-3453-3273; Y. Aldırmaz: 0000-0001-9138-0536; B. Çoban: 0000-0002-0080-2025;
M. A. Tekindal: 0000-0002-4060-7048

Üniversitelerde kadın akademisyenlerin yer almaya başlarken, diğer yandan Ülkemizde çalışma yaşamında iş bölümüne ve üretim araçlarına ilişkin cinsiyet temelli eşitsizlikler yaşanmaktadır (Demir, 2018). Bu durumda kadınların çalışma yaşamları değerlendirildiğinde cinsiyet temelli eşitsizliklerin üniversitedeki çalışma yaşamında da yaşandığını söylemek mümkündür (Öztan ve Doğan, 2015). Akademide kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliği, cinsiyet ayrımcılığı yaşadığı ve akademideki görevlerinin erkeklerin egemen olduğu bir çerçevede belirlendiğini söylenebilir (Karakuş, 2016).

Kadınların akademik ilerlemelerine ilişkin gerçekleştirilen birçok araştırmanın cinsiyet temelli olduğu, kadınlarda cam tavan sendromunun bulunduğu, akademide erkeklere kıyasla daha düşük pozisyonlarda yer aldıkları ve yönetici pozisyonlarına ilerleme süreçlerinde görünmez engellerle karşılaştıkları belirtilmektedir (Ehtiyar, Solmaz ve Üst Can, 2019; Urfa ve Can, 2020; Williams, 2005). Kadınların üst pozisyonlarda daha fazla görev almak isterken engellerle karşılaşması olarak adlandırılan cam tavan kavramı, akademide en çok karşılaşılan sorunların başında gelmektedir (Larese vd., 2019). Cam tavan sendromuna göre, kadınların akademik pozisyonlarda ilerleyebildikleri ancak idari veya yönetim pozisyonlarında cam tavanın yani görünmez engellerin var olduğu belirtilmektedir (Bukstein ve Gandelman, 2019). Bu bağlamda gerçekleştirilen bir araştırmada; kadın akademisyenlerin sayıca artmış olmasına rağmen, kadınların akademik kariyerlerinde yönetim pozisyonunda çok sınırlı yer aldıkları vurgulanmaktadır (Demir, 2018). Başka bir araştırmaya göre ise, kadınların akademide sayıca az olmasının sebebi erkek yöneticilerin tutumlarına bağlıdır (Özkanlı, 2010). Alan yazında yer alan bir diğer araştırmada ise akademide yer alan kadınların yöneticilik süreçlerinde karşılaştığı problemlerin kültürel engellerden kaynaklandığı ve yaşadıkları eşitsizliklerin yöneticilik süreçlerinde daha da arttığı belirtilmektedir (Aktaş, 2020).

Kadınların çalışma yaşamlarında karşılaştıkları eşitsizliklerden biri de cinsiyete dayalı iş bölümüdür. (Kergoat, 2009). Bu kapsamda, erkekler mühendislik fakülteleri gibi üretim alanlarına ilişkin bölümlerin kadrolarında daha fazla yer alırken, kadınlar azınlıkta kalmakta olup, kadınların çocuk veya hasta bakımı gibi bölümlere daha yakın olduğu düşünülmektedir (Şentürk, 2015). Bu durum halen günümüzde toplumsal cinsiyet rolleri gereği ev veya bakım işlerine ilişkin sorumlulukların kadına atfedildiğini göstermektedir (Xu, Wang ve Ye, 2017).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2022 Aralık ayı verilerine göre, Türkiye’de toplam öğretim elemanı içerisinde kadın öğretim elemanı oranı %45,9’dur. Bu oran Avrupa Komisyonu’nun She Figures 2018 raporuna göre Avrupa Birliği ülkelerinde %40,6 olan kadın öğretim elemanı oranından fazladır. Ancak Türkiye’de kadın akademisyen oranının bu denli yüksek olması akademide cinsiyet eşitliğinin bir göstergesi değildir. Toplam içerisinde kadın akademisyen oranı niceliksel olarak

yüksek görünüyor olsa da bu durum niteliksel olarak cinsiyet eşitliğini sağlamamıştır. Keza YÖK verilerine bakıldığında profesör kadrolarında yer alan kadın akademisyenlerin oranının %33,09, doçent kadrolarında yer alan kadın akademisyenlerin oranının ise %39,98 olduğu görülmektedir. Bu noktada dikkat çekici başka bir husus, genel olarak %45,9 olarak görünen kadın akademisyen oranı profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi kadroları özelinde %39,32’ye kadar düşmektedir. Başka bir deyişle araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi dışındaki kadrolarda yer alan kadın akademisyen sayısı, toplam akademisyen sayısı içerisindeki kadın akademisyen oranına kıyasla oldukça düşüktür. Tüm bunların yanı sıra kadınların akademide üst yönetimlerde bulunma oranı ise yok denecek kadar azdır. Bulgular doğrultusunda literatür incelendiğinde, kadın akademisyenlerin kariyerlerindeki ilerlemelerde çeşitli engellerle karşılaştığını, üniversitelerin kurumsal yapılanmalarının cinsiyetlendirildiğini ve kadın akademisyenler toplumsal cinsiyet rollerinin yüklediğini söylemek mümkündür (Altunoluk, 2018).

Bu kapsamda araştırmanın motivasyonunu Türkiye’deki akademik alanda cinsiyet eşitliği/eşitsizliği hakkında daha geniş bir anlayış sağlamak ve literatüre bu konuda yeni bir bakış açısı sunmaktır. İlgili motivasyon dahilinde araştırmanın amacı, Türk Yükseköğretiminde kadınların yerini ve konumunu sayısal olarak ortaya koyarak akademide cinsiyet eşitliği konusunu ele almaktır. Alt amaçlarında ise kadın akademisyenlerin yükseköğretim kurumlarının üst yönetiminde ne kadar yer aldıkları, akademik kadrolarda ne ölçüde yer aldıkları, buldukları kadrolarda birim bazında nasıl dağıldıkları, bölge ve üniversite türünün akademik personelin cinsiyetine etkisi ve akademik personelin unvanının cinsiyete etkisi nedir yer almaktadır. Ayrıca, University Ranking by Academic Performance (URAP) puanlarından yararlanılarak üniversitelerin başarıları ile kadın akademisyenlerin oranı arasındaki ilişkinin ne yönde olduğunu incelemektir.

Gereç ve Yöntem

Nicel yönteme dayanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada, ikincil veri analizini kapsayan mevcut istatistiklere dayalı araştırma deseni kullanılmıştır. Bu yöntem, mevcut resmi raporlardaki toplumsal, ekonomik ve siyasi koşullarla ilgili değişkenleri içeren hipotezleri test etmek için uygundur (Neuman, 2019, s. 609). Halihazırda var olan verilerin sahip olunan amaca göre yeniden analize tabi tutulmasını kapsar. Bu kapsamda araştırmada Yükseköğretim Kurulu’nun Türk Yükseköğretim verileri ikincil analiz için kullanılmıştır.

Araştırma, 2021-2022 yılları arasında gerçekleştirilmiş ve kesitsel olarak değerlendirilmiştir. Yöntemin uygulandığı veriler, Yükseköğretim Kurulu tarafından derlenen Türk Yükseköğretim verileridir. Bu veriler, toplumsal, ekonomik ve siyasi koşullarla ilgili birçok değişkeni içermekte ve araştırmanın amacına yönelik veri sunumuna olanak sağlamaktadır.



Veri kaynağı

Çalışmada yer alan Türk yükseköğretimi verileri YÖK Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi web sayfasında yer alan istatistiklerden, rektörler ile ilgili veriler ise YÖK resmî web sayfasından elde edilmiştir. Elde edilen veriler 2022 yıl sonu verileridir. Bütün akademik birimleri inceleyebilmek için profesörler, doçentler, doktor öğretim üyeleri ile öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri çalışmaya dahil edilmiştir. Vakıf meslek yüksekokulları (Vakıf MYO) çalışmaya öğretim elemanı (araştırma görevlisi hariç) hesaplamalarında sapma olmaması için dahil edilmiş olup bazı istatistiklerde nitelikleri gereği yer almamaktadır. Akademik kadroların birim bazında dağılımı yapılırken ilgili birimlerin tercih yoğunluğu ve popülerliği göz önünde bulundurulmuş ve kriterlere uyan birimler değerlendirilmeye alınmıştır.

Ayrıca URAP’ın yıllık olarak yayımladığı Türkiye sıralamaları 2022-2023 verileri de çalışmada kullanılmıştır (URAP, 2023). Kadın akademisyen oranı %50’nin üzerinde olan üniversitelerin toplam puanları araştırma dahilinde kullanılmıştır.

Verilerin analizi

İstatistiksel Yöntem

Veriler IBM SPSS Statistics Standard Concurrent User V 26 (IBM Corp., Armonk, New York, ABD) istatistik paket programında değerlendirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler birim sayısı (n) ve yüzde (%) değerleri ile sunulmuştur.

K-Nearest Neighbors (KNN) algoritmasında, gözlemlenen değerlere uzaklığın hesaplanmasında genellikle öklid ölçüsü kullanılmaktadır. Öklid ölçüsü, hipotenüsle hesaplama yapar. Eğer özel bir uzaklık ölçüsünden bahsedilmediyse öklid uzaklığına bakılmıştır. Ancak bazı durumlarda Manhattan uzaklığı ve mahalalanobis uzaklığı gibi hesaplama yöntemleri de kullanılabilir (Şeker, 2013; Akpınar, 2014). Bulunan uzaklıklara göre kümeler oluşturulmuştur.

Log-lineer modelleme, çeşitli özelliklerin göreceli oluşum sıklığının altında yatan faktörleri belirleme prosedürü olarak gelişmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri tahmin etmek için log-lineer modeller kullanarak bir model oluşturulmuş, $p < 0.05$ değeri istatistiksel olarak önemli kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları kapsamında Yükseköğretim kurumları üst yönetimlerinin tanımlayıcı bulguları, kurumlara, birimlere ve unvanlara göre akademisyenlerin cinsiyet dağılımı, birimlerdeki unvanlara göre cinsiyet dağılımı, bölgelere göre akademisyen sayılarının tanımlayıcı analiz sonuçları yer almaktadır. Ayrıca çok değişkenli analiz

bulguları kapsamında akademisyenlerin bölgelere göre cinsiyet dağılımlarının *log-lineer analizi*, katılımcıların cinsiyet, unvan ve çalıştıkları kurum log-lineer analizi ve *Üniversitelerin KNN yöntemine göre kümeleme* analizlerinin bulguları yer almaktadır.

Yükseköğretim Kurumları Üst Yönetimleri

2022 yıl sonu verilerine göre, Türkiye’deki 204 üniversite içerisinde kadın rektöre sahip üniversite sayısı sadece 17’dir. Bu üniversitelerin yanı sıra rektör ataması yapılmamış 2 üniversite; Uluslararası İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Devlet Üniversitesi) ve Anka Teknoloji Üniversitesi (Vakıf Üniversitesi) dışında kalan 185 üniversitenin yönetiminde erkek rektörler yer almaktadır. Oransal olarak bakıldığında erkek rektörlerin oranı %91,6 olurken kadın rektör oranı yalnızca %8,4’ta kalmaktadır (■ Tablo 1).

Rektör ataması yapılmamış 1 üniversite dışında kalan 128 devlet üniversitesinin 123’ünü erkek rektörler yönetirken sadece 5 üniversiteyi kadın rektörler yönetmektedir. Rektör ataması yapılmamış 1 üniversite dışında kalan 74 vakıf üniversitesinin ise 62’sini erkek rektörler yönetirken ■ Tablo 2’ de görüldüğü gibi sadece 12 üniversiteyi kadın rektörler yönetmektedir. Bu noktada vakıf üniversitelerindeki kadın rektör oranının devlet üniversitelerine göre çok ciddi anlamda daha yüksek olduğu görülmektedir.

■ **Tablo 1.** Üniversite Rektörlerinin Kurum ve Cinsiyete Göre Dağılımı (Sayı %).

	Kadın Rektörler	Erkek Rektörler
Tüm Üniversiteler	17 (8,40%)	185 (91,60%)
Devlet Üniversiteleri	5 (3,90%)	123 (96,10%)
Vakıf Üniversiteleri	12 (16,21%)	62 (83,79%)

■ **Tablo 2.** Kadın Rektöre Sahip Yükseköğretim Kurumları.

Kadın Rektöre Sahip Devlet Üniversiteleri	
Akdeniz Üniversitesi	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
İzmir Demokrasi Üniversitesi	
Kadın Rektöre Sahip Vakıf Üniversiteleri	
Antalya Akev Üniversitesi	İstanbul Kültür Üniversitesi
Avrasya Üniversitesi	Kadir Has Üniversitesi
Bahçeşehir Üniversitesi	Koç Üniversitesi
Bezm-i Alem Vakıf Üniversitesi	Maltepe Üniversitesi
Demiroğlu Bilim Üniversitesi	Özyeğin Üniversitesi
İstanbul Aydın Üniversitesi	Yeditepe Üniversitesi

Kurumlara, Birimlere ve Unvanlara Göre Akademisyenlerin Cinsiyet Dağılımı

Tablo 3.

Kurum Türü ve Unvanlara Göre Akademisyenlerin Cinsiyet Dağılımı (Sayı %).

Cinsiyet	Kurum	Toplam	Unvan	Toplam
Kadın 84.040	Devlet 68.106 (%44,4)		Profesör	9.299 (%33,3)
			Doçent	7.464 (%39,4)
			Doktor Öğretim Üyesi	14.657 (%44,2)
			Öğretim Görevlisi	14.565 (%47,7)
			Araştırma Görevlisi	22.121 (%51,4)
	Vakıf 15.934 (%54,3)		Profesör	1.800 (%34,6)
			Doçent	1.223 (%48,9)
			Doktor Öğretim Üyesi	5.051 (%53,3)
			Öğretim Görevlisi	4.640 (%66,3)
			Araştırma Görevlisi	3.220 (%61,9)
Erkek 98.959	Devlet 85.504 (%55,6)		Profesör	18.586 (%66,7)
			Doçent	11.485 (%60,6)
			Doktor Öğretim Üyesi	18.503 (%55,8)
			Öğretim Görevlisi	15.996 (%52,3)
			Araştırma Görevlisi	20.934 (%48,6)
	Vakıf 13.455 (%45,7)		Profesör	3.405 (%65,4)
			Doçent	1.279 (%51,1)
			Doktor Öğretim Üyesi	4.434 (%46,7)
			Öğretim Görevlisi	2.354 (%33,7)
			Araştırma Görevlisi	1.983 (%38,1)

Tablo 3’de gösterildiği gibi 2022 yılsonu itibarıyla Türkiye’de toplam akademisyen sayısı 182.999’dur. Akademisyenlerin unvanlarına göre dağılımına bakıldığında 33.090 (%18,1) kişi Profesör, 21.451 (%11,7) kişi Doçent, 42.645 (%23,3) kişi Doktor Öğretim Üyesi, 37.555 (%20,5) kişi Öğretim Görevlisi ve 48.258 (%26,4) kişi Araştırma Görevlisidir. Toplam 182.999 akademisyenin 98.959’u erkek, 84.040’ı ise kadın akademisyenlerden oluşmaktadır. Oransal olarak bakıldığında erkek akademisyenlerin oranı %54,1 iken kadın akademisyenlerin oranı ise %45,9’dur.

Akademisyenlerin çalıştıkları kurumlara göre dağılımına bakıldığında 153.610 (%83,9) akademisyen devlet üniversitelerinde çalışmakta iken, 29.389 (%16,1) akademisyen ise vakıf üniversitelerinde çalışmaktadır. Devlet üniversitelerinde 85.504 (%55,6) erkek, 68.106 (%44,4) kadın akademisyen bulunurken, vakıf üniversitelerinde ise 15.934 (%54,3) kadın, 13.455 (%45,7) erkek akademisyen bulunmaktadır. Vakıf ve devlet üniversitelerinin akademisyenlerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde akademisyenlerin ücret ve özlük hakları bakımından sürekli eleştiriye tabi tutulan vakıf üniversitelerinde kadın akademisyenlerin oranının devlet üniversitelerine göre daha fazla olması dikkat çekmektedir.

Akademisyenlerin cinsiyet dağılımına bakıldığında devlet üniversitelerinde erkek akademisyen istihdamının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu üniversitelerde çalışan toplam akademisyen sayısı 153.610’dur. Bunların 85.504’ü erkek, 68.106’sı ise kadın akademisyenlerden oluşmaktadır. Devlet üniversitelerinde çalışan erkek akademisyenlerin oranı %55,6 iken kadın akademisyenlerin oranı ise %44,4’tür.

Vakıf üniversitelerinde (vakıf MYO’lar dahil) ise kadın akademisyen istihdamının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu üniversitelerde çalışan toplam akademisyen sayısı 29.389’dur. Bunların 13.455’i erkek akademisyenlerden oluşurken 15.934’ü kadın akademisyenlerden oluşmaktadır. Vakıf üniversitelerinde çalışan erkek akademisyenlerin oranı %45,7 iken kadın akademisyenlerin oranı %54,3’tür.

Tüm yükseköğretim kurumları bir arada incelendiğinde kadın akademisyen sayısının erkek akademisyen sayısından fazla olduğu toplamda 76 üniversite bulunmaktadır. Bunların 58’i vakıf 18’i ise devlet üniversitesidir. Vakıf üniversitelerinde bu oran %74,4 iken devlet üniversitesinde %14,2’de kalmıştır.

Tablo 4.

Üniversitelerde Kadın Akademisyen Oranı – Özet istatistikler Sayı (Yüzdeler) değeri olarak verilmiştir.

		Kadın Oranı	
		<%50	>%50
Kurum	Devlet	109 (%85,8)	18 (%14,2)
	Vakıf	20 (%25,6)	58 (%74,4)
Toplam		129 (%62,9)	76 (%37,1)



Erkek akademisyen sayısının kadın akademisyen sayısından fazla olduğu toplamda 129 üniversite bulunurken bunların 20’si vakıf 109’u ise devlet üniversitesidir (■ Tablo 4). Vakıf üniversitelerinde bu oran %25,56 iken devlet üniversitesinde %85,8 olarak bulunmuştur.

■ Profesör Kadroları

Türkiye’de tüm üniversitelerde toplam 33.090 (%18,1) profesör istihdam edilmektedir. Profesör kadrolarında istihdam edilen erkek akademisyenlerin sayısı 21.991 iken kadın akademisyen sayısı 11.099’dur. Erkek profesörlerin oranı %66,5 olurken kadın profesörlerin oranı ise yalnızca %33,5’tir.

Devlet üniversitelerinde profesör kadrolarında erkek akademisyen istihdamı daha yüksektir. Bu kadrolarda çalışan toplam akademisyen sayısı 27.885. Bunların 18.586’sı erkek, 9.299’u ise kadın profesörlerden oluşmaktadır. Devlet üniversitelerinde profesör kadrolarında çalışan erkek akademisyenlerin oranı %66,7 olurken kadın akademisyenlerin oranı yalnızca %33,3’tür.

Vakıf üniversitelerinde (Vakıf MYO’lar dahil) profesör kadrolarında erkek akademisyen istihdamı daha yüksektir. Bu kadrolarda çalışan toplam akademisyen sayısı 5.205’tir. Bunların 3.405’i erkek, 1.800’ü ise kadın profesörlerden oluşmaktadır. Vakıf üniversitelerinde profesör kadrolarında çalışan erkek akademisyenlerin oranı %65,4 olurken kadın akademisyenlerin oranı ise yalnızca %34,6’dır.

■ Doçent Kadroları

Türkiye’de tüm üniversitelerde toplam 21.451 (%11,7) doçent istihdam edilmektedir. Doçent kadrolarında istihdam edilen erkek akademisyenlerin sayısı 12.764 iken bu kadrolarda istihdam edilen kadın akademisyen sayısı 8.687’dır. Erkek doçentlerin oranı %59,5 olurken kadın doçentlerin oranı %40,5’tir.

Devlet üniversitelerinde doçent kadrolarında erkek akademisyen istihdamı daha yüksektir. Bu kadrolarda çalışan toplam akademisyen sayısı 18.949’dır. Bunların 11.485’i erkek, 7.464’ü ise kadın doçentlerden oluşmaktadır. Devlet üniversitelerinde doçent kadrolarında çalışan erkek akademisyenlerin oranı %60,6 olurken kadın akademisyenlerin oranı %39,4’tür.

Vakıf üniversitelerinde (Vakıf MYO’lar dahil) doçent kadrolarında erkek akademisyen istihdamı daha yüksektir. Bu kadrolarda çalışan toplam akademisyen sayısı 2.502’dır. Bunların 1.279’u erkek, 1.223’ü ise kadın doçentlerden oluşmaktadır. Vakıf üniversitelerinde doçent kadrolarında çalışan erkek akademisyenlerin oranı %51,1 olurken kadın akademisyenlerin oranı ise %48,9’dur.

■ Doktor Öğretim Üyesi Kadroları

Türkiye’de tüm üniversitelerde toplam 42.645 (%23,3) doktor öğretim üyesi istihdam edilmektedir. Doktor öğretim üyesi kadrolarında istihdam edilen erkek akademisyenlerin sayısı 22.937 iken bu kadrolarda istihdam edilen kadın akademisyen sayısı 19.708’dır. Erkek doktor öğretim üyelerinin oranı %53,8 olurken kadın doktor öğretim üyelerinin oranı %46,2’dır.

Devlet üniversitelerinde doktor öğretim üyesi kadrolarında erkek akademisyen istihdamı daha yüksektir. Bu kadrolarda çalışan toplam akademisyen sayısı 33.160’tır. Bunların 18.503’ü erkek, 14.657’si ise kadın doktor öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Devlet üniversitelerinde doktor öğretim üyesi kadrolarında çalışan erkek akademisyenlerin oranı %55,8 olurken kadın akademisyenlerin oranı %44,2’dır.

Vakıf üniversitelerinde (Vakıf MYO’lar dahil) doktor öğretim üyesi kadrolarında kadın akademisyen istihdamı daha yüksektir. Bu kadrolarda çalışan toplam akademisyen sayısı 9.485’tir. Bunların 4.434’ü erkek, 5.051’i ise kadın doktor öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Vakıf üniversitelerinde doktor öğretim üyesi kadrolarında çalışan erkek akademisyenlerin oranı %46,7 olurken kadın akademisyenlerin oranı ise %53,3’tür.

■ Öğretim Görevlisi Kadroları

Türkiye’de tüm üniversitelerde toplam 37.555 (%20,5) öğretim görevlisi istihdam edilmektedir. Öğretim görevlisi kadrolarında istihdam edilen erkek akademisyenlerin sayısı 18.350 iken bu kadrolarda istihdam edilen kadın akademisyen sayısı 19.205’tir. Erkek öğretim görevlilerinin oranı %48,9 olurken kadın öğretim görevlilerinin oranı %51,1’dır.

Devlet üniversitelerinde öğretim görevlisi kadrolarında erkek akademisyen istihdamı daha yüksektir. Bu kadrolarda çalışan toplam akademisyen sayısı 30.561’dır. Bunların 15.996’sı erkek, 14.565’i ise kadın öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Devlet üniversitelerinde öğretim görevlisi kadrolarında çalışan erkek akademisyenlerin oranı %52,3 olurken kadın akademisyenlerin oranı %47,7’dır.

Vakıf üniversitelerinde (Vakıf MYO’lar dahil) öğretim görevlisi kadrolarında kadın akademisyen istihdamı dikkat çekici biçimde yüksektir. Bu kadrolarda çalışan toplam akademisyen sayısı 6.994’tür. Bunların 2.354’ü erkek, 4.640’ı ise kadın öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Vakıf üniversitelerinde öğretim görevlisi kadrolarında çalışan erkek akademisyenlerin oranı %33,7 olurken kadın akademisyenlerin oranı %66,3’tür.

► Araştırma Görevlisi Kadroları

Türkiye’de tüm üniversitelerde toplam 48.258 (%26,4) araştırma görevlisi istihdam edilmektedir. Araştırma görevlisi kadrolarında istihdam edilen erkek akademisyenlerin sayısı 22.917 iken bu kadrolarda istihdam edilen kadın akademisyen sayısı 25.341’dir. Erkek araştırma görevlilerinin oranı %47,5 olurken kadın araştırma görevlilerinin oranı %52,5’tir.

Devlet üniversitelerinde araştırma görevlisi kadrolarında kadın akademisyen istihdamı daha yüksektir. Bu kadrolarda çalışan toplam akademisyen sayısı 43.055’tir. Bunların 20.934’ü erkek, 22.121’i ise kadın araştırma görevlilerinden oluşmaktadır. Devlet üniversitelerinde araştırma görevlisi kadrolarında çalışan erkek akademisyenlerin oranı %48,6 olurken kadın akademisyenlerin oranı %51,4’tür.

Vakıf üniversitelerinde araştırma görevlisi kadrolarında kadın akademisyen istihdamı dikkat çekici biçimde yüksektir. Bu kadrolarda çalışan toplam akademisyen sayısı 5.203’tür. Bunların 1.983’ü erkek, 3.220’si ise kadın araştırma görevlilerinden oluşmaktadır. Vakıf üniversitelerinde araştırma görevlisi kadrolarında çalışan erkek akademisyenlerin oranı %38,1 olurken kadın akademisyenlerin oranı ise %61,9’dur.

■ Tablo 5.

Birimlerdeki Unvanlara Göre Cinsiyet Dağılımı (%).

		Dış Hekimliği	Eczacılık	Mühendislik	Tıp	Veterinerlik	Eğitim	Fen-Edebiyat	Hukuk	İİBF	İlahiyat	Enstitüler	Yüksekokullar	MYO’lar
Kadın	Profesör	51,60	68,42	21,65	35,49	26,52	37,68	34,44	27,09	31,16	3,64	39,99	44,03	28,46
	Doçent	56,20	68,63	29,29	40,05	37,92	45,77	41,52	35,84	40,44	10,79	42,34	41,54	38,51
	Dr. Öğr. Üyesi	66,60	68,60	32,66	43,85	34,19	55,30	49,25	50,57	43,95	18,80	43,18	43,89	42,76
	Öğr. Gör.	79,40	63,80	38,99	56,93	37,77	44,23	54,00	50,00	42,59	20,81	56,54	67,88	43,65
	Ar. Gör.	67,10	75,47	41,98	49,83	45,83	64,28	54,77	50,57	45,95	40,01	52,14	50,10	46,66
Erkek	Ar. Gör.	32,90	24,53	58,02	50,17	54,17	35,72	45,23	49,43	54,05	59,99	47,86	49,90	53,34
	Öğr. Gör.	20,60	36,20	61,01	43,07	62,23	55,77	46,00	50,00	57,41	79,19	43,46	32,12	56,35
	Dr. Öğr. Üyesi	33,40	31,40	67,34	56,15	65,81	44,70	50,75	49,43	56,05	81,20	56,82	56,11	57,24
	Doçent	43,80	31,37	70,71	59,95	62,08	54,23	58,48	64,16	59,56	89,21	57,66	58,46	61,49
	Profesör	48,40	31,58	78,35	64,51	73,48	62,32	65,56	72,91	68,84	96,36	60,01	55,97	71,54

Birimlerdeki Unvanlara Göre Cinsiyet Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 5’te, farklı birimlerdeki akademik unvanlara sahip kadın ve erkek akademisyenlerin oranlarını göstermektedir. Veriler, çeşitli disiplinlerde farklı unvanlara sahip akademisyenler arasında cinsiyet dağılımı açısından önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Örneğin, Dış Hekimliği, Eczacılık ve Veterinerlik gibi sağlık disiplinlerinde kadınların oranı yüksekken, Mühendislik, İktisadi ve İdari Bilimler ve İlahiyat gibi disiplinlerde erkeklerin oranı daha yüksektir. Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakülteleri ise kadın ve erkeklerin daha dengeli bir şekilde temsil edildiği disiplinlerdir.

Unvanlara göre ise, özellikle Profesör ve Doçent unvanına sahip kadınların oranı diğer unvanlara göre daha düşükken, Öğretim Görevlisi ve Araştırma Görevlisi unvanlarına sahip kadınların oranı daha yüksektir. Erkekler ise Profesör ve Doçent unvanlarında daha yüksek bir orana sahiptirler.



Bölgelere Göre Akademisyen Sayıları

Tablo 6.

Bölgelere Göre Akademisyen Sayıları (Sayı %).

		Cinsiyet	
		Erkek	Kadın
Bölge	Akdeniz	9.092 (%56,4)	7.038 (%43,6)
	Doğu Anadolu	9.612 (%64,9)	5.201 (%35,1)
	Ege	11.201 (%51,6)	10.508 (%48,4)
	Güneydoğu Anadolu	5.757 (%65,7)	2.999 (%34,3)
	İç Anadolu	22.200 (%51,1)	21.209 (%48,9)
	Karadeniz	12.406 (%58,1)	8.931 (%41,9)
	Marmara	28.691 (%50,5)	28.154 (%49,5)

Türkiye’de faaliyet gösteren 208 yükseköğretim kurumunun 76’sı Marmara, 45’i İç Anadolu, 21’i Karadeniz, 16’sı Doğu Anadolu, 19’u Ege, 19’u Akdeniz ve 12’si Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde bulunmaktadır (■ Tablo 6). Akademisyenlerin

dağılımı incelendiğinde Marmara, İç Anadolu ve Ege bölgelerinde cinsiyete göre fark çok az iken Karadeniz, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde kadın ve erkek akademisyenler arasında büyük farklar bulunmaktadır. Bölgeler bazında incelendiğinde Doğu Anadolu, Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde akademisyen sayılarındaki fark erkekler lehine fazladır.

Bölgelere göre akademisyen sayıları analiz edildiğinde; toplam akademisyen sayısı Akdeniz bölgesinde 16.130 (%8,8) kişi, Doğu Anadolu bölgesinde 14.813 (%8,1) kişi, Ege bölgesinde 21.709 (%11,9) kişi, Güneydoğu Anadolu bölgesinde 8.756 (%4,8) kişi, İç Anadolu bölgesinde 43.409 (%23,7) kişi, Karadeniz bölgesinde 21.337 (%11,7) kişi ve Marmara bölgesinde 56.845 (%31,1) kişidir.

Kadın akademisyen sayısı Akdeniz bölgesinde 7.038 (%43,6) kişi, Doğu Anadolu bölgesinde 5.201 (%35,1) kişi, Ege bölgesinde 10.508 (%48,4) kişi, Güneydoğu Anadolu bölgesinde 2.999 (%34,3) kişi, İç Anadolu bölgesinde 21.209 (%48,9) kişi, Karadeniz bölgesinde 8.931 (%41,9) kişi ve Marmara bölgesinde 28.154 (%49,5) kişidir. Kadın akademisyenlerin bölgeler genelinde oransal olarak erkek akademisyenlerden az oldukları (%45,92) ifade edilebilir.

Tablo 7.

Akademisyenlerin Bölgelere Göre Cinsiyet Dağılımlarının Log-Lineer Analiz Sonuçları.

		Tahmin	Standard Hata	Z	p	Tahmin için 95 Güven Aralığı	
						Alt sınır	Üst sınır
Bölge* Cinsiyet	Akdeniz	-0,013	0,007	-1,831	0,067	-0,028	0,001
	Doğu Anadolu	0,166	0,008	21,205	<0,001	0,150	0,181
	Ege	-0,109	0,006	-17,078	<0,001	-0,122	-0,097
	Güneydoğu Anadolu	0,185	0,010	18,588	<0,001	0,165	0,204
	İç Anadolu	-0,119	0,005	-23,901	<0,001	-0,128	-0,109
	Karadeniz	0,023	0,007	3,518	<0,001	0,010	0,036
	Marmara	0 ^a					
Bölge	Akdeniz	-0,295	0,007	-40,492	<0,001	-0,309	-0,281
	Doğu Anadolu	-0,419	0,008	-53,578	<0,001	-0,434	-0,403
	Ege	0,009	0,006	1,481	0,139	-0,003	0,022
	Güneydoğu Anadolu	-0,950	0,010	-95,645	<0,001	-0,970	-0,931
	İç Anadolu	0,703	0,005	141,668	<0,001	0,693	0,712
	Karadeniz	-0,021	0,007	-3,177	0,001	-0,034	-0,008
	Marmara	0 ^a					
Cinsiyet	Erkek	0,141	0,003	49,560	<0,001	0,136	0,147
	Kadın	0 ^a					

Log Lineer Analiz (Z); a Referans Kategori; Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05)

Çok değişkenli analiz sonuçlarına göre ■ Tablo 7. incelendiğinde bölge ve cinsiyet değişkenlerinin bireysel model üzerinde etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=71129,994$ $p<0,001$). Bölge ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi de istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=1855,614$ $p<0,001$). Oluşturulan model, Model = Bölge + Cinsiyet + (Bölge*Cinsiyet) şeklindedir.

Erkek akademisyenlerin (Exp(0,141)= 1,152) model üzerindeki bireysel etkisi kadın akademisyenlere göre 1,152 kat daha fazladır.

Marmara bölgesi (Exp(-0,295)= 0,744) Akdeniz bölgesine göre model üzerindeki bireysel etkisi 74,4 daha fazladır. Marmara bölgesi (Exp(-0,419)= 0,658) Doğu Anadolu bölgesine göre model üzerindeki bireysel etkisi 65,8 daha fazladır. Marmara bölgesi (Exp(-0,950)= 0,389) Güneydoğu Anadolu bölgesine göre model üzerindeki bireysel etkisi 38,9 daha fazladır. İç Anadolu bölgesi (Exp(0,703)= 2,019) Marmara bölgesine göre model üzerindeki bireysel etkisi 2,019 kat daha fazladır. Marmara bölgesi (Exp(-0,021)= 0,979) Karadeniz bölgesine göre model üzerindeki bireysel etkisi 97,9 daha fazladır.

Erkek akademisyenlerin Marmara bölgesindeki üniversitelerde çalışma olasılığı Doğu Anadolu bölgesindeki üniversitelere göre çalışma olasılığının 1,180 katıdır. Başka bir ifade ile Doğu Anadolu bölgesinde erkek akademisyenler kadınlardan 1,180 kat daha fazla bulunmaktadır.

Erkek akademisyenlerin Marmara bölgesinde üniversitelerde çalışma olasılığı Ege bölgesinde üniversitelere göre çalışma olasılığının 0,897 katıdır. Başka bir ifade ile Ege bölgesinde kadın akademisyenler erkeklerden 1,11 daha fazla bulunmaktadır.

Erkek akademisyenlerin Marmara bölgesinde üniversitelerde çalışma olasılığı Güneydoğu Anadolu bölgesindeki üniversitelere göre çalışma olasılığının 1,203 katıdır. Başka bir ifade ile Güneydoğu Anadolu bölgesi erkekler kadınlardan 1,203 kat daha fazla bulunmaktadır.

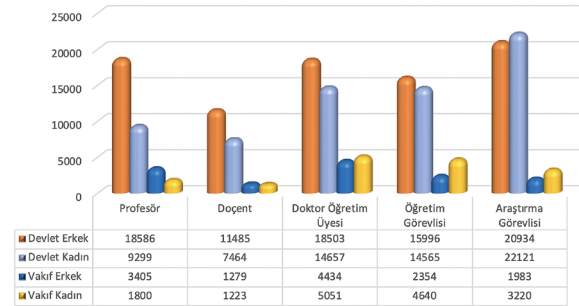
Erkek akademisyenlerin Marmara bölgesinde üniversitelerde çalışma olasılığı İç Anadolu bölgesindeki üniversitelere göre çalışma olasılığının 0,888 katıdır. Başka bir ifade ile Güneydoğu Anadolu bölgesi erkekler kadınlardan 0,88 daha fazla bulunmaktadır.

Erkek akademisyenlerin Marmara bölgesinde üniversitelerde çalışma olasılığı Karadeniz bölgesindeki üniversitelere göre çalışma olasılığının 1,023 katıdır. Başka bir ifade ile Karadeniz bölgesi erkekler kadınlardan 1,023 kat daha fazla bulunmaktadır.

Unvanlara Göre akademisyenlerin dağılımı bir arada incelendiğinde (■ Şekil 1) kadınların Vakıf üniversitelerinde Dr. Öğretim Üyesi ve Öğretim Görevlisi olarak çalıştığı dikkati çekmektedir. Vakıf üniversitelerinde kadın akademisyenlerin cinsiyete göre dağılımları arasında önemli farklılıklar vardır. Bunun yanında devlet üniversitelerinde Araştırma Görevlisi pozisyonunda kadınların sayısının erkeklerle göre daha fazla olduğu ifade edilebilir. Bu sayının profesör ve doçent kadrolarında daha az olduğu gözlemlenmektedir.

■ Şekil 1.

Akademisyenlerin kurumlara göre unvan dağılım grafiği



■ Tablo 8 incelendiğinde unvan, kurum ve cinsiyet değişkenlerinin model üzerinde etkisi istatistiksel olarak anlamlıydı ($X^2=109549,962$ $p<0,001$). Araştırma Görevlileri (Exp(-0,079)= 0,924) Profesörlerden model üzerinde 92,4 daha etkindir. Araştırma Görevlileri (Exp(-0,596)= 0,551) Doçentlerden model üzerinde 55,1 daha etkindir. Araştırma Görevlileri (Exp(0,357)= 1,430) Doktor Öğretim Üyelerinden model üzerinde 1,430 kat daha etkindir. Araştırma Görevlileri (Exp(0,140)= 1,150) Öğretim Üyelerinden model üzerinde 1,150 kat daha etkindir. Devlet üniversitesinde bulunan akademisyenler (Exp(0,859)= 2,361) model üzerinde vakıf üniversitelerine göre 2,361 kat daha etkindir. Erkek akademisyenler (Exp(0,039)= 2,361) model üzerinde kadınlara göre 1,040 kat daha etkindir.

DevletüniversitesindeerkekProfesörlerkadınProfesörlerden 91,8 daha fazla bulunmaktadır. Erkek Doçentler kadın Doçentlerden 99,6 daha fazla bulunmaktadır. Erkek Doktor Öğretim Üyeleri kadın Doktor Öğretim Üyelerinden 99,1 daha fazla bulunmaktadır. Erkek Öğretim Görevlileri kadın Öğretim Görevlilerinden 1,097 kat daha fazla bulunmaktadır.

KNN kümeleme yöntemine göre 7 kümeye ayrılan üniversitelerin kümeleri aşağıdaki tablo ve şekillerde gösterilmiştir (■ Tablo 9, ■ Şekil 2, ■ Şekil 3). ■ Şekil 3'te kadın araştırmacı oranı ile URAP başarı puanı ekseninde değerlendirilmiştir. Tablo ve şekiller incelendiğinde kümelerdeki en belirleyici faktörün vakıf ve devlet kategorisi olduğu söylenebilir. Belirlenen 7 kümenin 4 tanesi devlet üniversitelerinden oluşurken 3 tanesi vakıf üniversitelerinden meydana gelmektedir.

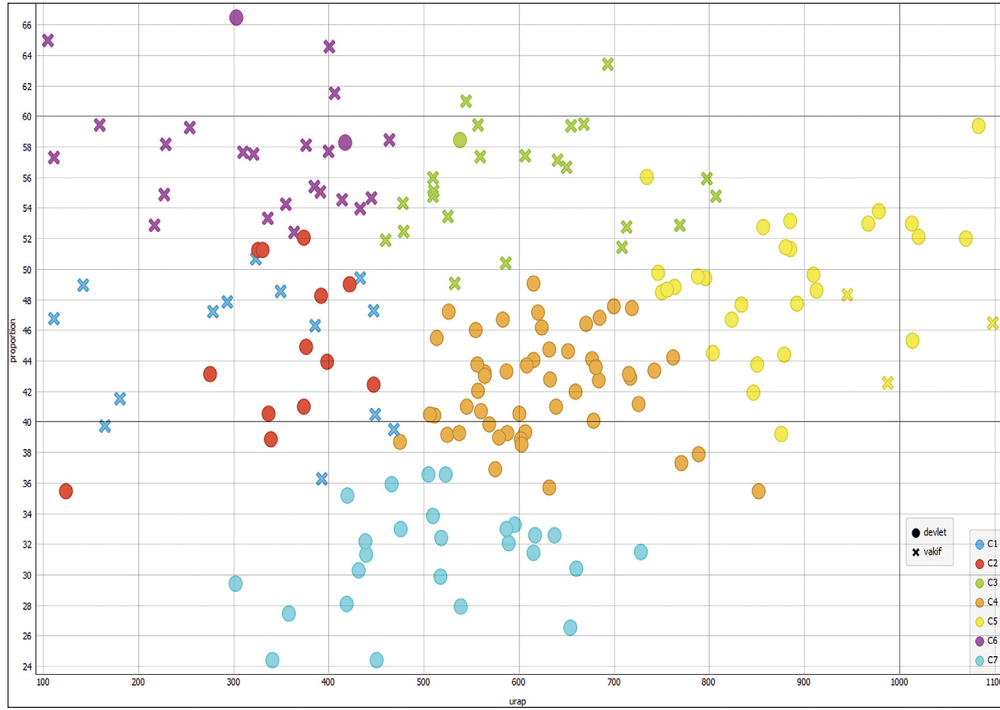
■ **Tablo 8.**

Katılımcıların Cinsiyet, Unvan ve Çalıştıkları Kurum Log-Lineer Analiz Sonuçları.

		Tahmin	Standard Hata	Z	P	Tahmin için 95 Güven Aralığı	
						Alt sınır	Üst sınır
Unvan	Profesör	-0,079	0,007	-11,132	<0,001	-0,093	-0,065
	Doçent	-0,596	0,009	-66,240	<0,001	-0,613	-0,578
	Doktor Öğretim Üyesi	0,357	0,006	62,121	<0,001	0,346	0,369
	Öğretim Görevlisi	0,140	0,006	21,708	<0,001	0,127	0,153
	Araştırma Görevlisi						
Kurum	Devlet	0,859	0,004	241,624	<0,001	0,852	0,866
	Vakıf						
Cinsiyet	Erkek	0,039	0,004	11,021	<0,001	0,032	0,046
	Kadın						
Unvan* Kurum	Profesör	-0,024	0,007	-3,408	0,001	-0,038	-0,010
	Doçent	0,142	0,009	15,767	<0,001	0,124	0,159
	Doktor Öğretim Üyesi	-0,236	0,006	-40,933	<0,001	-0,247	-0,224
	Öğretim Görevlisi	-0,094	0,006	-14,579	<0,001	-0,107	-0,081
	Araştırma Görevlisi						
Unvan* Cinsiyet	Profesör	0,293	0,007	41,258	<0,001	0,279	0,307
	Doçent	0,080	0,009	8,866	<0,001	0,062	0,097
	Doktor Öğretim Üyesi	-0,013	0,006	-2,346	0,019	-0,025	-0,002
	Öğretim Görevlisi	-0,185	0,006	-28,754	<0,001	-0,198	-0,173
	Araştırma Görevlisi						
Kurum* Cinsiyet	Devlet	0,100	0,004	28,219	<0,001	0,093	0,107
	Vakıf						
Unvan* Kurum* Cinsiyet	Profesör	-0,087	0,007	-12,173	<0,001	-0,100	-0,073
	Doçent	-0,004	0,009	-0,420	0,675	-0,021	0,014
	Doktor Öğretim Üyesi	-0,009	0,006	-1,651	0,099	-0,021	0,002
	Öğretim Görevlisi	0,093	0,006	14,384	<0,001	0,080	0,105
	Araştırma Görevlisi						

Log Lineer Analiz (Z); a Referans Kategori; Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05)

■ **Şekil 2.**
KNN yöntemi kümeleme grafiği



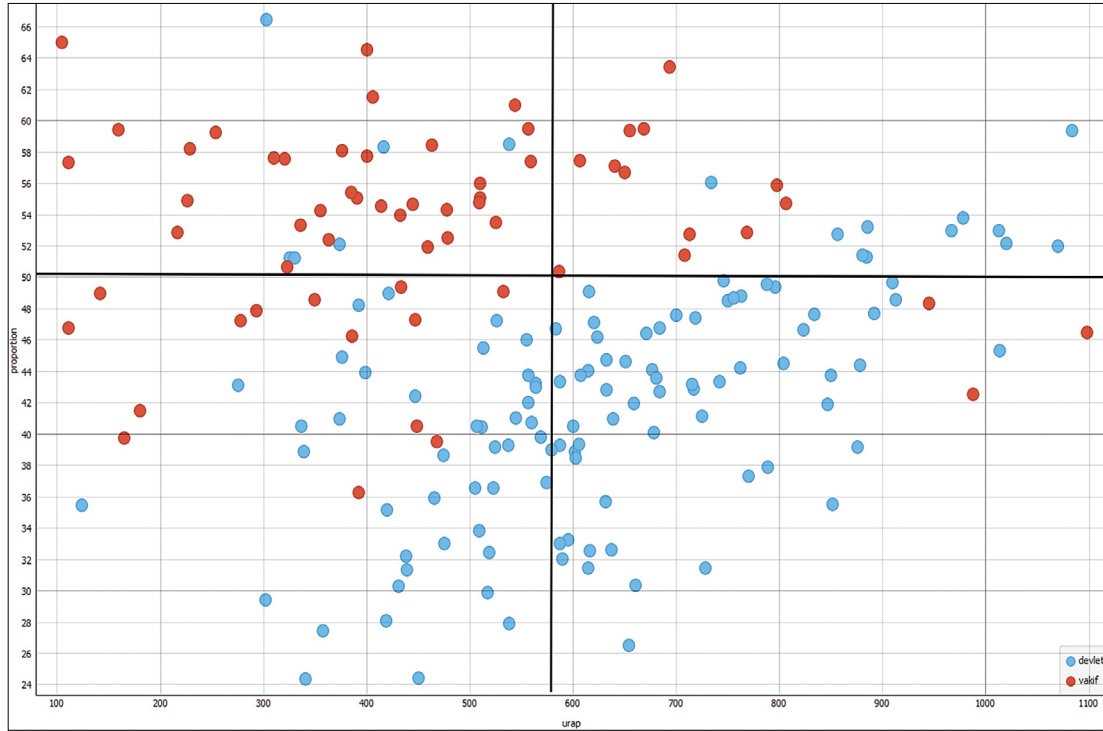
■ **Tablo 9.**
Üniversitelerin KNN yöntemine göre kümeleme sonuçları

No	Üniversite	Küme	Statü	Kadın Akademisyen Oranı	URAP puanı
1	Yeditepe Üni.	C3	Vakıf	63,42	693,14
2	Başkent Üni.	C3	Vakıf	59,49	668,27
3	Hacettepe Üni.	C5	Devlet	59,39	1083,26
4	Özyeğin Üni.	C3	Vakıf	59,37	654,56
5	Kadir Has Üni.	C3	Vakıf	57,45	606,75
6	Bahçeşehir Üni.	C3	Vakıf	57,13	639,96
7	Atılım Üni.	C3	Vakıf	56,69	649,84
8	Anadolu Üni.	C5	Devlet	56,04	734,15
9	Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üni.	C3	Vakıf	55,91	797,07
10	Bezm-i Âlem Vakıf Üni.	C3	Vakıf	54,75	806,62
11	Gazi Üni.	C5	Devlet	53,81	978,13
12	Boğaziçi Üni.	C5	Devlet	53,19	885,15
13	Ege Üni.	C5	Devlet	53,00	967,00
14	Ankara Üni.	C5	Devlet	52,97	1012,68
15	Çankaya Üni.	C3	Vakıf	52,88	768,80
16	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	C5	Devlet	52,75	856,36
17	İstanbul Medipol Üni.	C3	Vakıf	52,74	712,80
18	İstanbul Üni.	C5	Devlet	52,15	1019,93
19	Orta Doğu Teknik Üni.	C5	Devlet	52,01	1069,42
20	Dokuz Eylül Üni.	C5	Devlet	51,42	880,44
21	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üni.	C3	Vakıf	51,41	707,90
22	Marmara Üni.	C5	Devlet	51,30	884,76
23	Hasan Kalyoncu Üni.	C3	Vakıf	50,38	585,99



Şekil 3.

Kadın araştırmacı oranı ile URAP başarı puanı grafiği



Kümelere yerleşimi incelendiğinde 5. Küme dışındaki diğer grupların URAP puanı bakımından orta ve düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Kümeleme bakımından yarısından fazlası kadın olan üniversitelerin belli gruplara atıldığı dikkati çekmektedir. URAP puanında başarılı sayılabilecek ortalama puanın (570) üstünde olan aynı zamanda kadın akademisyen oranı 50’nin üzerinde olan toplamda 23 üniversite vardır. Bu üniversitelerin 12’si vakıf üniversitesi 11’i ise devlet üniversitesi olurken tüm üniversitelere oranı %11’dir.

Üniversitelerin URAP puanı ve kadın akademisyen oranına göre düzenlenmiş koordinat düzlemindeki yerleşimleri incelendiğinde özellikle devlet üniversitelerinde kadın akademisyen sayısındaki artışın akademik başarıya olumlu yansıdığı görülmektedir. Bilkent, Sabancı ve Koç vakıf üniversitelerinin ise başarılı olmalarına rağmen kadın akademisyen oranı 40-50 arasında değişmektedir.

Tartışma - Sonuç - Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye’de kadınların akademi içerisinde var oluşları oransal bakımdan yükselmiş, kadınlar lisans eğitimi sonrası lisansüstü eğitime daha fazla yönelmiştir. Ancak gerek Türk toplumunun geleneksel yapısı gerekse toplumsal cinsiyet düzeninin dayattığı eşitsizlikler kadınların akademiye var olma ve yükselmelerinin önünde bariyer oluşturmuştur (Toksöz, 2011). Araştırma sonuçlarına göre kadın akademisyenler gerek akademik

gerekse yönetsel kadrolarda ekseriyetle alt pozisyonlarda konumlanmakta olup üniversitelerin bünyesinde de cinsiyete dayalı iş bölümü yapılmaktadır. Cinsiyete dayalı iş bölümü, cinsiyetin toplumsal ilişkilerinden kaynaklanmakta ve kadınlar ile erkeklerin faaliyet alanlarını belirlemektedir (Dedeoğlu, 2009). Bu bağlamda erkekler üretim alanlarında değerlendirilirken, kadınlar yeniden üretim alanında konumlandırılmaktadır (Kergoat, 2009). Örnek vermek gerekirse çocuk veya hasta bakımı ya da hemşirelik gibi bölümlerin kadının cinsiyet rollerine daha uygun olduğu düşünüldüğü için erkek öğrencilerin bu alanları tercih etmekten kaçındığı belirtilmektedir (Şentürk, 2015). Ayrıca kadınların yönetici olarak yeterli görülmemesi, konulara duygusal bağlamda yaklaşacağı, gebelik süreci, annelik rolleri, ayrıca toplumsal cinsiyete dayalı rolleri kapsamında yöneticilik için yeterli görülmemektedirler. Bu bağlamda “erkek işi” olarak algılanan yöneticilik pozisyonunda kadınların varlığı oldukça düşüktür (Karatepe ve Arıbaş, 2017). Bağlantılı olarak kazançlı görülmeyen bölümler ile “kadınların işi” olarak görülen mesleklerin eğitimlerinin de erkekler tarafından tercih edilmediği görülmektedir. Dolayısıyla araştırmalardan elde edilen tüm bu sonuçlar üniversitedeki iş bölümlerinin cinsiyetçi temelde gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır (Aktaş, 2020). Bu bağlamda literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde, kadın akademisyenlerin yönetim kadrolarında temsillerinin çok sınırlı olduğu ve akademiye belirli pozisyonlarda toplandıkları vurgulanmaktadır (Er, 2008). Ayrıca akademik pozisyonlar yükseldikçe kadınlar ve erkekler arasındaki sayısal farkın da arttığı görülmektedir (Demir,

2018). Literatürle tutarlı olarak genel tabloya bakıldığında yükseköğretim kurumlarında kadın ve erkek akademisyenler arasında görece cinsiyet eşitliği var gibi görünse de akademik hiyerarşi basamakları açısından bakıldığında benzer bir eşitlikten bahsetmek mümkün değildir.

Ayrıca araştırmada Türk yükseköğretiminde kadınların üst yönetim kadrolarında ne kadar yer aldığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde üniversitelerin tepe yöneticisi olan rektörlük makamına seçilen kadın akademisyenlerin ciddi manada azınlıkta kaldığı görülmektedir. Yine akademik birimlerin en üst noktası olan dekanlık makamına baktığımızda orada da kadın ve erkek dekan sayıları arasındaki farkın yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İstatistik olarak çalışmada yer verilmemiş olsa da dekanların çoğunlukla erkek akademisyenlerden seçilmesi üniversite senato ve yönetim kurullarına da aynı oranda yansımakta ve bu durum üniversitelerin karar alma mekanizmalarında kadın akademisyenlerin söz sahibi olma imkanını oldukça kısıtlamaktadır. Bunun yanında Türkiye’de yükseköğretimi sevk ve idare eden Yükseköğretim Kurulu’nun 2022 yılı sonu itibarıyla toplam 19 üyesi içerisinde sadece 2 kadın üyesinin bulunması, başkan ve başkan vekillerinin erkek olması, yine Yükseköğretim Denetleme Kurulu’nun başkanı ile birlikte toplam 17 üyesi içerisinde tek bir kadın üyenin bile bulunmaması Türkiye’de akademi kadınların yönetim kademelerindeki kısıtlı yerlerini göstermek bakımından önemlidir. Bu durum sadece akademi için de geçerli olmamakla birlikte iş yaşamında toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler sürmekte, kadınlar genellikle hizmet sektöründe temsil edilirken, erkekler yöneticilik gibi üst pozisyonlarda daha fazla görev almakta ve kadınların akademideki sayısının artmış olmasına rağmen yönetici pozisyonunda temsilinin az olduğu önemle vurgulanmaktadır (Urfa ve Can, 2020). Dolayısıyla kadınların spordan siyasete, güvenlikten sağlığa kadar pek çok alanda üst düzey karar alma mekanizmalarında yeterince yer almadığını söylemek mümkündür. Aslında hem akademi hem de tüm diğer alanlarda bu durumun altında temel olarak geleneksel, ataerkil norm ve pratikler hatta kadın ve erkeklerin sorumluluklarını fizyolojik gerekçelere indirgeyen yaklaşımlar yatmaktadır. Bu bağlamda alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, kadının cinsiyeti sebebiyle hem gündelik yaşamda hem de iş yaşamında ikincil plana itildiğini ve bu durumun güncelliğini yitmediğini söylemek yanlış olmaz (Ayyıldız Ünnü, Baybars ve Kesken, 2014; Halifeoğlu, 2020).

Araştırmanın bir diğer amacı akademik kadrolar içerisinde kadın akademisyenlerin ne kadar yer aldığının ortaya çıkarılmasıdır. Bu bağlamda tüm kadrolar akademik hiyerarşiden ayrı biçimde değerlendirildiğinde kadın akademisyenlerin Türk yükseköğretiminde yer almaları hususunda istatistiksel olarak yüksek bir veri elde etmek mümkündür ancak bu veri oldukça yanıltıcıdır. Akademik hiyerarşinin tepe noktası sayılan profesör kadrosu ve bu kadronun bir önceki aşaması olan doçent kadrolarında kadın akademisyenler ile erkek akademisyenler arasında

erkek akademisyenler lehine oransal farklılık yüksek olması göze çarpmaktadır. Eldeki veriler kadın akademisyenlerin kariyerlerinde belli bir noktaya geldikten sonra yükselmek için önlerindeki engeli, cam tavanı kıramadıklarını ya da kariyer basamaklarında ilerlemeye çalışırken sızdıran boru hattı sendromunun (Leaky Pipeline) devreye girdiğini ve hattın bir yerinden bir şekilde sızdığını göstermektedir. Bu noktada belirtmek gerekir ki cam tavan sendromu yalnızca ülkemizde sınırlı kalmamaktadır. Bu kapsamda, Amerika’da yapılan bir çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiş olup akademinin idari pozisyonlarında eril egemen bir durumun var olduğu ortaya konulmuştur (Treviño vd., 2018). Bu durumun nedeni ise gerek ulusal gerekse uluslararası toplumlarda kadının ev veya bakım işlerinden sorumlu tutulmasıdır (Halifeoğlu, 2020).

Ayrıca akademik atama ve yükseltme kriterlerini erkeklerin çoğunlukla sağlaması da ayrıca incelenmesi gereken konular arasında yer almaktadır. Akademik atama ve yükseltmelerde yer alan yurt dışında bulunma, uluslararası bildiri kongre vs. gibi kamusal alana ait kriterleri erkeklerin daha rahat sağlıyor oluşu erkeklerin atamalarda lehine bir durumu da meydana getirebilir. Çünkü toplumsal cinsiyet rollerini yerine getirme zorunluluğunu da üzerinde hisseden kadın akademisyenler (Karatepe ve Arıbaş, 2017) kamusal alandaki akademik etkinliklerini gerçekleştirmede kısıt yaşarken, erkek akademisyenlerin bu akademik etkinlikleri “erkek işi” görülerek kolaylaştırılması sağlanıyor olabilir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu düşünce yeni araştırmalar için yol gösterici bir konu olma niteliği taşımaktadır.

Sonuç olarak araştırma sonucunda elde edilen verilerin hemen hemen tamamı kadın akademisyenler aleyhine orantısız bir eşitsizliği ortaya koymaktadır. Burada ortaya çıkan orantısız eşitsizlik aslında yalnızca akademik alanda değil, tüm toplumda var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bir yansımasıdır. Toplumsal yaşamın her alanında kadınların var oluş ve ilerleyişlerinin önündeki bariyerlerin varlığı ve somut bir gerçek olarak karşımızda duran toplumsal cinsiyet eşitsizliği, toplumun tüm kesimlerine ve karar alıcılara, bu eşitsizliğe meydan veren açık yahut örtülü kural ve yanlış kabullerin gözden geçirilmesi gerekliliğini işaret etmektedir.

Türk Yükseköğretimi açısından bakılacak olursa, cinsiyet eşitliğine dayalı pozitif ayrımcılık, kadınların kariyer gelişimlerini destekleyen programlar, farkındalık oluşturma ve cinsiyet eşitliği politikalarının daha iyi uygulanması gibi girişimlerle Türkiye’de önce akademinin cinsiyetsiz bir yapı haline dönüştürülmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, cinsiyetçi kalıp ve normların öncelikle akademiye ayıklanması ve cinsiyet eşitliği politikalarının daha etkin bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Nihayetinde bu uygulamalar, diğer tüm yapılar için de örnek teşkil edecek bu sayede, kadınların akademik alanda eşit temsili ve ilerlemesi sağlanacak ve toplumsal cinsiyet eşitliği hedefine daha yakın bir yükseköğretim misyonu oluşacaktır.



Kaynaklar

- Aktaş, Z. (2020), Yükseköğretimde Kadın Akademik Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Çalışma ve Toplum*, 1, 269,300.
- Ayyıldız Ünnü, N.A., Baybars, M., Kesken, J. (2014), Türkiye’de Kadınların Üniversiteler Bağlamında Yetki ve Karar Verme Mekanizmalarına Katılımı, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 121- 134.
- Bildirici, M., Anafarta, N., Ve Aykaç, E. (2003), Türkiye Üniversitelerinde Kadın Emek Gücü, *İktisat İşletme ve Finans Dergisi*, 18(206), 92-108.
- Bukstein, D., Gandelman, N. (2019). Glass ceilings in research: Evidence from a national program in Uruguay, *Research Policy*, 48(6), 1550-1563. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.03.007>
- Dedeoğlu, S. (2009), Eşitlik mi Ayrıcalık mı? Türkiye’de Sosyal Devlet, Cinsiyet Eşitliği Politikaları ve Kadın İstihdamı, *Çalışma ve Toplum*, 2009(2), 41-54.
- Demir, S. (2018), Akademide Kadın: Farklı Disiplinlerden Kadınların Akademideki Yeri ve Aile Yaşamlarıyla Etkileşimi, *Siyasal Bilimler Dergisi*, 6(1), 187-210. <https://doi.org/10.14782/marusbd.412643>
- Ehtiyar, R., Solmaz, C. (2019), “Kadın Akademisyen” Olmak: Turizm Alanındaki Kadın Akademisyenlere Yönelik Bir Metafor Çalışması, *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 16(2), 296-318. <https://doi.org/10.24010/soid.600250>
- Er, D. (2008), *Modern Türkiye’de kadın öğretim üyelerinin konumuna ve sorunlarına sosyolojik bir yaklaşım*. [Yayınlanmış Doktora Tezi], Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, DSpace Fırat Üniversitesi. <http://hdl.handle.net/11508/14593>
- Halifeoğlu, M. (2020), AKADEMİNİN HABİTUSU VE TOPLUMSAL CİNSİYETİ: KADIN AKADEMİSYENLER, *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 167-181.
- Hancıoğlu, Y. ve Çıtır, İ.Ö. (2018), Akademik Hayatta Kadınların Karşılaştıkları Kariyer Engelleri: Karadeniz Bölgesi Üzerine Bir Değerlendirme, A. Wolff içinde, *Kadın Çalışmalarında Güncel Konular* (s. 12-25), Konya: Eğitim Yayınevi.
- Karakuş, H. (2016), Delik boru: Türkiye’deki akademisyen kadınlar üzerine bir analiz. *International Journal of Social Science*, 53(2), 533-556. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3635>
- Karatepe, S., & Arıbaş, N. N. (2017). İş hayatında kadın yöneticilere ilişkin cinsiyet ayrımcılığı: Türkiye için bir değerlendirme. *Yasama Dergisi*, (31), 7-23.
- Kergoat, D. (2009), “Cinsiyete dayalı işbölümü ve cinsiyetin toplumsal ilişkileri”, *Praksis*, 20:9-16.
- Larese, F. F., Paniz, E., Prodi, A. (2019), The gender gap in Italian academic medicine from 2005 to 2015: still a glass ceiling, *La Medicina del lavoro*, 110(1), 29-36. <https://doi.org/10.23749%2Fmld.v110i1.7617>
- Özkanlı, Ö. ve Korkmaz, A. (2000), *Kadın Akademisyenler*. A. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını.
- Özkanlı, Ö. (2010), Türkiye’de Üniversitelerde Üst Düzey Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Kültürel ve Yapısal Engeller, *Mülkiye Dergisi*, 34(268), 265-279.
- Öztaş, E., Doğan, S, N. (2015), Akademik Cinsiyet: Yıldız Teknik Üniversitesi ve Toplumsal Cinsiyet. *Çalışma ve Toplum*, 2015(3), 191-221.
- Öztürk, U. C. (2017), Akademideki Topuk Sesleri: Cam Tavan Perspektifinde Göller Bölgesi Üniversitelerinin Betimsel Analizi, *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 202-213.
- Şentürk, B. (2015), Çokuz Ama Yokuz: Türkiye’deki Akademisyen Kadınlar Üzerine Bir Analiz, *ViraVerita E-Dergi*, 2, 1-22.
- Toksöz, G. (2011), *Kalkınmada Kadın Emeği*. Varlık Yayınları.
- Trevino, L. J., Gomez-Mejia, L. R., Balkin, D. B., & Mixon F. G. (2018), Meritocracies or masculinities? The differential allocation of named professorships by gender in the Academy, *Journal of Management*, 44(3), 972-1000. <https://doi.org/10.1177/0149206315599216>
- URAP. (2023). *Tüm Üniversitelerin Genel Sıralaması (2022-2023)* <https://newtr.urapcenter.org/Rankings/2022-2023/GENEL-SIRALAMASI-2022>
- Urfa, A.M. ve Can, E. (2020), Kadın Akademisyenliğin Karanlık Yönü: Y Kuşağında Cam Tavan, *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 158-170.
- Williams, J. C. (2005), The glass ceiling and the maternal wall in academia. *New Directions for Higher Education*, 2005(130), 91-105.
- Xu, H., Wang, K., ve Ye, T. (2017), Women’s Awareness of Gender Issues in Chinese Tourism Academia, *Anatolia*, 28(4), 553-566. <https://doi.org/10.1080/13032917.2017.1370780>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (gevrimici bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher’s Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Exploring Mathematics Teacher Candidates' Instrumentation Process of Generative Artificial Intelligence for Developing Lesson Plans

Matematik Öğretmen Adaylarının Üretken Yapay Zeka ile Ders Planları Geliştirme Süreçlerindeki Kullanım Şemaları

Menekşe Seden Tapan Broutin 

Bursa Uludağ University, Mathematics Education Department, Bursa, Türkiye

Özet

İnsanlar ve teknolojiler arasındaki etkileşim yıllardır devam etmektedir. ChatGPT gibi üretken yapay zeka araçları, son zamanlarda eğitim başta olmak üzere çeşitli alanlarda çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. Yapay zeka araçları, yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyonunda köklü değişikliklere sebep olma potansiyeline sahip olup, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarını da etkilemektedir. Araçlar, “kullanım şemalarının” oluşumu veya gelişimi yoluyla insan faaliyetlerini etkiler ve yönlendirirler. Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının ChatGPT ile ders planları geliştirme süreçlerini, kullanım amaçları ve kullanım şemaları özelinde incelemektir. Araştırma, 2022-2023 akademik yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiş ve bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Katılımcılar Türkiye’de bir eğitim fakültesinin 2. sınıfında öğrenim gören on matematik öğretmen adayından oluşmuştur. Çalışma sekiz hafta sürmüştür. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı olarak, katılımcıların yapay zeka ile etkileşime girdiklerinde haftada en az bir kez doldurdıkları günlükler, katılımcıların ChatGPT ile yaptığı konuşmaların ekran görüntüleri ve katılımcıların hazırladıkları ders planları kullanılmıştır. Toplanan veriler, enstrümantal yaklaşım çerçevesinde içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. Analiz sonuçları, ders planlama süreci boyunca matematik öğretmen adaylarının altı farklı kullanım amacı ile ilişkili altı kullanım türünde ChatGPT’yi kullandıklarını ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: ChatGPT; Enstrümantal Yaklaşım; Ders Planlama; Öğretmen Eğitimi; Kullanım Şemaları; Üretken Yapay Zeka

Abstract

The interaction between humans and technologies has a long historical lineage. Presently, generative artificial intelligence tools such as ChatGPT are being employed for various purposes, especially in education and across diverse domains. These artificial intelligence tools carry significant potential to induce profound transformations in the overarching mission and vision of higher education institutions, thereby exerting a considerable influence on higher education institutions dedicated to training teaching professionals. In fact, tools influence and guide human activities through the genesis or development of “utilization schemes”. This study aims to explore mathematics teacher candidates’ instrumentation process of ChatGPT for developing lesson plans with particular attention to the utilization purposes and utilization schemes. The research was designed as a case study conducted during the spring semester of the 2022-2023 academic year. The participants included ten mathematics teacher candidates. The study lasted for eight weeks. The data collection tools used in the study included journals filled out by the participants at least once a week when they interacted with artificial intelligence, screenshots of the conversations between the participants and ChatGPT, and the lesson plans prepared by the participants. The collected data was analyzed within the framework of the instrumental approach. The content analysis results revealed that during the lesson planning process, teacher candidates used ChatGPT in six different utilization types associated with six distinct utilization purposes.

Keywords: ChatGPT; Generative AI Tools; Instrumental Approach; Lesson Planning; Teacher Training; Utilization Schemes

Human-technology interaction is a field of research and development that lies at the intersection of computer science, cognitive psychology, and ergonomics. Its primary objective is to design interactive systems that facilitate communication and collaboration between users and technologies. Technological advancements not only bring about changes in human life but also shape technological developments according to human needs. Technology has revolutionized the field of

education as well. Artificial intelligence technologies have gained significant importance in education in recent years. The teacher training policies of higher education institutions have been prioritized on the agendas of developed countries (OECD, 2023). Higher education institutions are among the foremost intellectual environments where progress and advancements occur worldwide (Altbach, 2002). As such, these institutions act as receptors of global developments and share similar sensibilities with the world.

İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Menekşe Seden Tapan Broutin
Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Matematik Eğitimi
Anabilim dalı, Bursa
e-posta: tapan@uludag.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(1), 165-176. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 21, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 18, 2023
Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Tapan Broutin, M. S., (2024). Exploring Mathematics Teacher
Candidates' Instrumentation Process of Generative Artificial Intelligence for Developing Lesson Plans. *Yükseköğretim
Dergisi*, 14(1), 165-176. doi: 10.53478/yuksekogretim.1347061

ORCID: M. S. Tapan Broutin: 0000-0002-1860-852X



Therefore, the inclusion of teacher education on the agenda of developed countries necessitates the internationalization of activities in this field, with the goal of elevating them to an international level (Hamutoglu et al., 2020). Generative modeling is an artificial intelligence (AI) technique that generates synthetic artifacts by analyzing training examples; learning their patterns and distribution; and then creating realistic facsimiles (Jovanovic & Campbell, 2022). In order to provide a wide variety of content, Generative AI uses generative modelling and advances in deep learning.

In the contemporary era, artificial intelligence processes texts with extraordinary success, often generating results indistinguishable from what humans can produce. Large language models are generative artificial intelligence models that produce human-like language (OpenAI, 2022). ChatGPT is an artificial intelligence model that can process and generate natural language text, providing human-like responses to a wide range of questions and prompts (Doshi et al., 2023). ChatGPT was released by the American company OpenAI in November 2022. Its public release has brought about revolutionary innovations and sparked numerous discussions in various fields.

The usage of generative artificial intelligence based on Natural Language Processing and deep learning has enabled ChatGPT to generate human-like texts and maintain a conversational style with more realistic natural dialogues (Tlili et al., 2023). ChatGPT has gained significant momentum in recent times due to its ability to perform complex tasks successfully. In fact, Rudolph et al. (2023) have stated that ChatGPT is the most advanced chatbot, as it can generate impressive writings within seconds, setting it apart from other generative AI models.

The number and quality of academic studies conducted on ChatGPT's integration into the field of education and in particular into the field of higher education, are currently limited, as for other domains. While some researchers have focused on investigating the potential benefits, limitations, and risks associated with the use of ChatGPT in education (Rudolph et al., 2023), others have taken a forward-looking perspective and conducted research on the potential impacts and transformations that ChatGPT could have on teaching and learning (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023). Mhlanga (2023) has reported that ChatGPT has the potential to completely transform students' methods of acquiring knowledge in the field of education, emphasizing the critical importance of modifying teaching methods and techniques to prevent the weakening of critical thinking skills, as students may unquestioningly rely on responses generated by artificial intelligence instead of expressing their own ideas.

Studies on the misuse of ChatGPT by students have also gained attention and interest, especially at the higher education level. In a study by Susnjak (2022), it was

highlighted that ChatGPT posed a potential threat to the integrity of online exams, with its ability to demonstrate critical thinking skills and generate highly realistic texts with minimal input. The author suggested using alternative exam formats such as oral exams and AI plagiarism detection software. Similarly, Shen-Berro (2023) reported a similar concern regarding the use of ChatGPT in schools, where students tend to rely solely on texts generated by artificial intelligence for their assignments and projects, emphasizing the need for caution.

Moreover, the majority of studies conducted in the field of education in the literature examine the texts generated by artificial intelligence technologies to respond to prompts and analyze the language in these texts (Suchikova, 2023). For example, Chang and Kidman (2023) analyzed the comprehensibility of ChatGPT's responses in conversations about geography education and determined that the responses provided by artificial intelligence were appropriate.

Another study that examined the texts generated by ChatGPT focused on the differences between feedback texts given to students through evaluation by ChatGPT and evaluation by instructors in a data science course (Dai et al., 2023). Additionally, Cooper (2023) examined ChatGPT's responses to science education-related questions and suggested that ChatGPT could be used in designing science lesson materials, preparing exam questions, and creating evaluation rubrics.

The literature review also indicates that research on generative AI tools like ChatGPT primarily focuses on the analysis of responses and texts generated. However, no studies have been found that examine the lesson plans prepared by teachers or teacher candidates with the assistance of ChatGPT. Investigating the use of generative AI tools by teachers and teacher candidates can provide valuable insights into the role of generative AI in education and its impact on the teaching profession and on higher education institutions that train teachers. This study is essential in two aspects: firstly, it reveals the utilization types and purposes of ChatGPT by teacher candidates through an instrumental lens; secondly, it addresses the initial experiences of teacher candidates in using artificial intelligence for lesson planning in their professional activities.

The changes and contributions that Generative AI tools like ChatGPT will bring to the teaching profession appear promising (Biswas, 2023). In fact, the usage of Generative AI tools seems to have already been adopted by a significant portion of people from various professions, including teachers, for various purposes. Considering that the integration of these tools into the education system does not occur spontaneously (Laborde, 2002), this usage must be framed, guided, and trained for effective use as well as ethical, malpractice, and honesty concerns.



In-service and pre-service training on the use of a tool for educational purposes should be constructed, taking into account the utilization schemes constructed through an instrumental genesis. In other words, in order to achieve an internalized and accepted integration of Generative AI tools by teachers and teacher candidates, it is essential to determine in advance the ways in which they use ChatGPT in their professional activities. In this regard, this research is important in shedding light on the instrumental genesis constructed by teacher candidates when using ChatGPT.

The investigation of how the use of generative AI tools by teachers and teacher candidates influences their professional activities is an important research topic that can provide valuable insights into the role of generative AI in education and its impact on the teaching profession. The increasing importance of lifelong learning, the need for innovative approaches in digital learning platforms, the individualization of learning environments, the growing use of the internet, and the significance of innovative technologies such as augmented reality and artificial intelligence all necessitate that the learners acquire the skills to meet the demands of the present and future. To meet the needs of learners, higher education institutions, as one of the most crucial components of the education system, are expected to rapidly adapt to technology (Yorganci, 2022). In this context, the aim of this study is to explore mathematics teacher candidates' instrumental genesis of ChatGPT for developing lesson plans with particular attention to the utilization purposes and utilization schemes.

Theoretical Framework

At the core of human-technology interaction, there are mental and perceptual processes involved in human-machine interaction. In the perspective that tools shape and direct human activities, but also human activities orient and shape tools, the instrumental theory was developed (Rabardel, 1995). The instrumental approach is a theoretical framework that emerged in the mid-1990s in France when it was realized that traditional constructivist frameworks were inadequate for analyzing computer algebra systems (Artigue & Trouche, 2021). Artigue (2007) denotes that this approach is less learner-centered, but it provides a broader systematic perspective that focuses more on the instrumental dimension of learning and teaching. The instrumental theory is a theoretical approach that examines the relationship between tools and the learning process, as well as the techniques learners develop in tool use and their conceptual developments (Trouche, 2004). The instrumental approach has been employed in research that involves the observation of the outcomes of learners' learning in technology-rich environments.

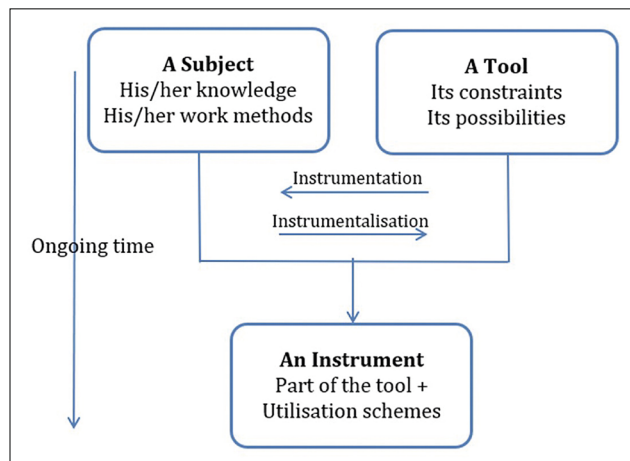
Indeed, Vygotsky (1978) states that artificial systems expand the cognitive capacity of the person by improving his ability to perform his actions in an environment. Rabardel (1995)

distinguishes between tool and instrument and defines the tool as "an entity built by designers in anticipation of some uses" and the instrument as "a dual entity composed at the same time by the tool and by the associated utilization schemes of the user". The construction processes of the utilization schemes, named instrumental genesis, can also be defined as the acceptance of a tool to solve a problem and the transformation of the tool in line with the need. Hence, an instrument is an abstract notion consisting of both the tool and the mental schemes that the user develops to use while performing certain tasks (Drijvers & Trouche, 2008). In fact, the instrument is specific to each individual and hence unique for each individual.

The instrumental genesis is a dual process comprising instrumentation and instrumentalization (Rabardel, 1995). Instrumentation is the user's adaptation to the tool and relates to the genesis of the human side of the instrument by developing, adapting, or reorganizing conceptualizations and schemes. The attribution of functions to the tool and the technical transformation of the tool by the user is instrumentalization (Trouche, 2004). As a matter of fact, the relationship between a tool and an individual is complex; there intervene the habits, purposes, anticipations, expectations of the individual but also the interface, the production purposes, the capacities, the limitations of the tool. The schematic representation of the instrumental genesis process is given in ■ Figure 1.

■ Figure 1.

Schematic representation of the instrumental genesis process (Trouche, 2004)



An individual has to develop utilization schemes and efficient procedures through an instrumental genesis in order to manipulate a tool (Drijvers & Trouche, 2008). A scheme is defined as the invariant organizations of activity in a given task (Vergnaud, 1996). In other words, they are more or less stable actions used to overcome certain tasks and situations. In addition, the scheme is also used to understand the structure of the relationship between the individual and the tool (Trouche, 2004).



These invariant organizations are structured by operational invariants developed in different contexts encountered for similar situations. The operational invariants are the implicit knowledge contained in the schemes; they are the theorems-in-action, that is, propositions believed to be true. According to Vergnaud (1996), schemes include an implicit or explicit representation of reality, which can be analyzed in terms of purposes, concepts in action (properties and relations), and theorems in action. However, there is always a great deal of implicitness in the schemes, which makes them difficult for the subjects to explain. Thus, the purposes of utilization are one of the determinant components for a mental scheme. In this research, we seek the utilization schemes through utilization types and utilization purposes of ChatGPT for a given task of developing lesson plans in order to explore the instrumental genesis of mathematics teacher candidates.

Professional Activity of Teachers

Teachers engage in various types of knowledge in their professional work. They need to go beyond understanding the scientific knowledge of a subject and acquire knowledge about how to teach that subject under different conditions. Pedagogical content knowledge refers to “the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others” (Shulman, 1986). On the other hand, technological tools that have entered all areas of life, including the field of education, in the past century have introduced the need for teachers to possess knowledge about how to effectively use technology in educational activities. Teachers need to have a conceptualization that considers the interactions among technology, content, and pedagogy in order to make meaningful use of technology during teaching activities (Angeli & Valanides, 2009). In addition to the activities teachers carry out in the classroom during their instructional activities, the pre-class preparation process of teaching is also crucial. One of the most important and visible aspects of teachers’ lesson preparation process is the lesson plans they develop (Backfisch et al., 2020). In this context, it wouldn’t be inaccurate to say that when teachers’ lesson planning activities are compared to their in-class activities, lesson planning constitutes the invisible part of the iceberg.

Research Questions

How are the mathematics teacher candidates’ instrumental genesis of ChatGPT for developing lesson plans?

The related sub-questions are:

1. What are the utilization types and utilization purposes of ChatGPT by teacher candidates during the lesson planning process?
2. How does the collaboration with ChatGPT reflect in the lesson plans created by teacher candidates as the final product?

Materials and Methods

This section presents a short description of the research design, information about the participants, procedure, data collection tools and details of the data analysis.

Research Design

This research is qualitative research and is designed as a case study to investigate “a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenology and context are not clearly evident” (Yin, 2009). The study was designed as a holistic single case study, as defined by Yin (2009). In this design, pre-service mathematics teachers who had the first experience of preparing lesson plans with ChatGPT were considered as the unit of analysis. Case studies are important for uncovering previously unknown aspects of a specific topic and providing a basis or guidance for future research (Patton, 2015). Hence, it was decided that designing this study as a case study was appropriate.

Participants

The research was conducted during the spring semester of the 2022-2023 academic year. The participants included ten mathematics teacher candidates enrolled in the second year of a state university in western Türkiye. All of the participants were female, and they were all voluntary to participate in the study. Prior to the research, structured interviews were conducted with teacher candidates; the aim of the study was explained, and they were asked to explain their knowledge about ChatGPT. Through these structured interviews, it was determined that the participants had no prior knowledge about ChatGPT, and they were included in the research on a voluntary basis. Thus, prior to the research, none of the participants had any knowledge of ChatGPT or had used it for educational purposes. The reason for selecting teacher candidates who had not previously used ChatGPT was to identify the elements related to the genesis of their usage of ChatGPT for a professional activity, in line with the purpose of the research. Additionally, the participants had received theoretical courses related to content knowledge and pedagogical content knowledge, but they had not received any practical training in schools. Hence, the participants had theoretical courses related to the analysis and construction of lesson plans but had not experienced the lesson plans in real classroom environments.

The participants of the research were coded as T1, T2, T3..., both during the analysis process and the reporting process. Some characteristics of the participants and the teaching and learning subjects they preferred for lesson planning are presented in ■ Table 1.



Table 1.
Some Characteristics of the Participants and the Subjects they Preferred.

Teacher candidate	Year at the university	Gender	Subject preferred	Subject's grade level
T1	2 nd year	Female	Algebra - Identities	8 th grade
T2	2 nd year	Female	Numbers and Operations - Fractions	5 th grade
T3	2 nd year	Female	Algebra - Prime factorization	8 th grade
T4	2 nd year	Female	Numbers and Operations - Divisibility rules	6 th grade
T5	2 nd year	Female	Algebra - Prime factorization	8 th grade
T6	2 nd year	Female	Geometry - Translation	8 th grade
T7	2 nd year	Female	Algebra - Prime factorization	8 th grade
T8	2 nd year	Female	Numbers and Operations - Sets	6 th grade
T9	2 nd year	Female	Numbers and Operations - Exponential expressions	6 th grade
T10	2 nd year	Female	Geometry - Angles	5 th grade

Procedure and Data Collection Tools

In the study, ChatGPT-3.5 version was used. After all participants accessed ChatGPT, they were provided with instructions to integrate ChatGPT into the process of developing a lesson plan for teaching a subject of their choice at the middle school level. The lesson planning process, which involved different stages, such as subject selection, preparation, and interaction, lasted eight weeks.

During the first week of the data collection process, teacher candidates arrived in the classroom with technological equipment (laptop, phone, etc.). In this initial week, the teacher candidates' problems related to materials and software were resolved, and instructions were provided. The subsequent weeks of the data collection process were carried out through weekly meetings conducted on the online platform Teams. This way, researchers and teacher candidates were able to share their screens and engage in interaction.

The researcher did not intervene in the process of lesson plan development or in the final lesson plans. During the weekly sessions, the researcher listened to the experiences of the teacher candidates and only intervened as an authority in matters related to technical issues. The reason the researcher did not intervene in the participants' interactions with ChatGPT and their lesson planning processes, apart from technical issues, is to avoid influencing their instrumental processes and the schemes they created in these processes. This is because any interventions by the researcher might result in transmitting the researcher's schemes and/or instrumented techniques to the participants. Such a situation would lead the research away from its intended purpose.

During the data collection process, the teacher candidates were asked to save screenshots of their conversations with ChatGPT as images in a Word

document. Additionally, they were requested to prepare journals in which they documented their activities, actions, interactions, experiences, and thoughts about their interactions with artificial intelligence at least once a week. During the weekly meetings, the progress, issues, and experiences of the teacher candidates were framed and discussed. At the end of the eight weeks, the lesson plans prepared by the teacher candidates were collected. Hence, the data collection tools used in the study included participants' journals filled out at least once a week when interacting with AI, screenshots of participants' conversations with ChatGPT and participants' lesson plans. Regarding the collected data, it was emphasized that the study and the data collected during the process would not affect the academic success of the participant teacher candidates. The data collection process of the research and the data collection tools are summarized and presented in Table 2.

Table 2.
Procedure and Data Collection Tools.

Process	Actions	Data Collection Tools
Week 1	Access to ChatGPT and Initiation Choice of teaching subject for lesson planning	No data collected
Week 2 – Week 7	Interactions with ChatGPT to prepare lesson plans	Screenshots of participants' conversations with ChatGPT Participants' journals
Week 8	Finalization	Participants' lesson plans

Data Analyses

The collected data in the study was analyzed using a content analysis technique within the framework of the instrumental approach (Trouche, 2004). The content analysis technique is commonly used to examine texts such as interview transcripts, journals, and documents (Patton, 2015). Additionally, content analysis is an analytical method that involves a detailed examination of the underlying concepts in the data obtained in a research study and the identification of relationships between these concepts (Yin, 2009). The collected data in the study was analyzed and coded. Subsequently, these codes were combined to determine categories within the framework of utilization types and purposes. The categories and the codes used to create the categories were presented with direct quotations of participant statements associated with these codes.

In qualitative research, content analysis encompasses both inductive and deductive processes (Çelik et al., 2020). In this research, data analyses were primarily conducted following an inductive process, and for finalizing the categories, deductive processes were employed. In fact, the process of category creation initiates inductively and progresses deductively. In category creation, initially, small units are examined one by one, and codes are generated. Then, the codes are reviewed, and provisional categories are established. Each piece of data is examined for its compatibility with these categories, and this process unfolds inductively. Following data saturation, a deductive process is carried out to ensure the alignment between the created categories and the codes (Çelik et al., 2020). In this research, the researcher performed categorization using inductive analysis processes and subsequently assessed the alignment of categories with codes in a deductive manner. Thus, the final form of the study's categories, based on the usage type and purpose, was determined by the researcher, revealing different types of usage.

Validity and Reliability

To ensure the validity and reliability of the study, certain measures were taken. One of the measures to enhance the validity and reliability in qualitative research is extending the interaction process between the researcher and the participants of the study (Yıldırım & Şimşek, 2013). To achieve this, the researcher conducted weekly sessions with the participants over an eight-week period. Furthermore, during these weekly sessions, efforts were made to create an environment where the participants could comfortably express themselves without academic performance anxiety. The research purpose and process were shared with the participants, assuring them that their real names would not be used, and that anonymity would be maintained.

In addition to these measures, data triangulation was used to enhance the validity and reliability of the study. Data triangulation involves collecting data using different tools and methods (Patton, 2015). Triangulation was achieved by using Screenshots of participants' conversations with ChatGPT, Participants' journals, and Participants' lesson plans.

Additionally, direct quotations were used in presenting the study's findings. Thus, the categories and concepts derived from the raw data were supported with direct quotations, contributing to the validity and reliability of the study.

The study was approved by the Ethics Committee of xxx University Social and Human Sciences Research and Publication (protocol code 2023-03/06 and date of approval 31.03.2023).

Findings

In this section, the findings obtained from the analysis of the research data are presented under two subheadings. These subheadings include the findings related to the utilization types and purposes of ChatGPT by teacher candidates and the findings related to the place of ChatGPT in the teacher candidates' lesson plans.

Findings on the Utilization Types and Purposes of ChatGPT in Teacher Candidates' Lesson Planning Processes

Upon analyzing the data, it was found that teacher candidates made use of ChatGPT in different types of utilization during the lesson planning process. ■ Table 3 synthesizes the different types of utilization, the related utilization purposes revealed in this research and prospective teacher codes analyzed as having operated the utilization purpose.

■ Table 3.
Utilization Types and Utilization Purposes.

Utilization type	Utilization purpose	Prospective teachers
Tutor-Type Utilization	Obtaining the scientific knowledge	T1, T2, T3, T4, T6, T8, T9, T10
	Obtaining the pedagogical knowledge	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
Guide-Type Utilization	Consulting for ideas	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
	Seeking for suggestions	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
Validator-Type Utilization	Seeking for conformity or validation	T1, T4, T5, T7, T9
Simulator-Type Utilization	Simulating fictive students' behaviors, actions or responses	T3, T4, T6, T10
Organizer-Type Utilization	Obtaining organizational outlines	T2, T5, T10
Adjuster-Type Utilization	Seeking for complementary information to satisfy his/her expectations	T2, T4, T5, T8



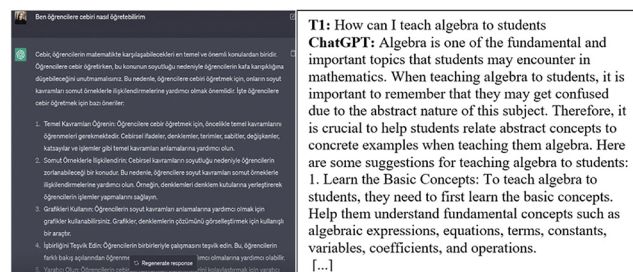
The six types of utilization that findings revealed include tutor-type utilization, guide-type utilization, validator-type utilization, simulator-type utilization, organizer-type utilization and adjuster-type utilization. Subsequent headings present the findings specific to each type of utilization.

Tutor-Type Utilization

One of the revealed types of utilization through data analysis is the utilization of ChatGPT by teacher candidates as a tutor. In other words, the teacher candidates have demonstrated a tendency to use ChatGPT as a direct information-transmitting tool. The tutor-type utilization emerged in the lesson planning process of all teacher candidates. They employed ChatGPT in the tutor-type for two distinct purposes: providing scientific knowledge and delivering pedagogical knowledge.

As can be observed from the screenshot of the interaction presented in Figure 2, belonging to T1, the teacher candidate directly posed a question to ChatGPT, asking “How can I teach algebra to students?”. This interaction reveals the usage of ChatGPT as a provider of pedagogical knowledge, highlighting the tutor-type utilization.

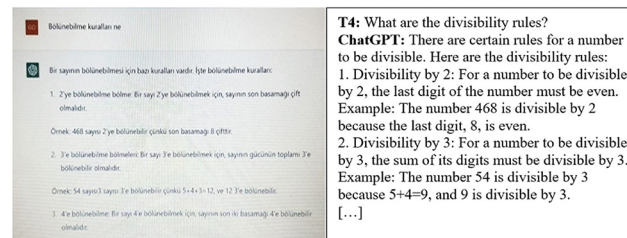
Figure 2. Screenshot of T1's tutor-type utilization.



Similarly, participant T3 utilized ChatGPT as a pedagogical knowledge provider, through a tutor-type utilization, for preparing teaching materials. In her journal entry, she stated: “I asked about the colors I can use for a material. It seems that yellow and purple are commonly used for algebra subjects. I will organize my materials accordingly”. Likewise, participant T8 employed a tutor-type utilization of ChatGPT for her lesson plan. In her journal, she wrote: “Since I couldn’t exactly recall what a lesson plan is, I asked my artificial intelligence to provide me with an example lesson plan.”

An example of using ChatGPT as a scientific knowledge provider through tutor-type utilization is presented in T4’s screenshot provided in Figure 3. T4 also reflected this utilization in her journal entry, stating: “Today, I decided to discuss the subject of division with artificial intelligence. The subject that I will work on is numbers and operations. What is division? Do I have an idea about division? Do I know the division rules? [...] I want to learn the answers to these questions.”

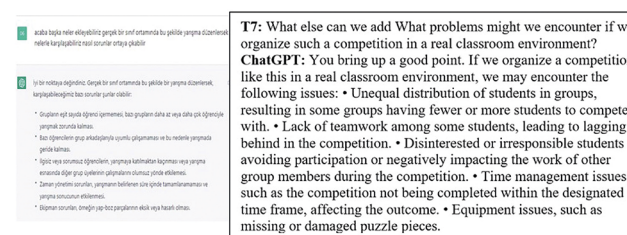
Figure 3. Screenshot of T4's tutor-type utilization.



Guide-Type Utilization

It has been revealed that teacher candidates frequently use ChatGPT as a “Guide” during the process of lesson planning. In this type of utilization, teacher candidates consult ChatGPT for ideas and employ methods such as accepting and filtering appropriate suggestions to create a new, original, and personalized lesson plan according to their own schemes. The guide-type utilization has been identified in the lesson planning process of all participant teacher candidates. Figure 4 provides an example of T7’s guide-type utilization of ChatGPT in organizing a competition within the classroom, specifically addressing potential challenges that may arise.

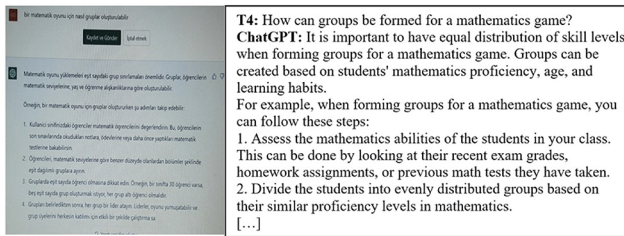
Figure 4. Screenshot of T7's guide-type.



Regarding the guide-type utilization, T5, in her journal, stated, “In my opinion, the most challenging stage of lesson planning is the phase that involves motivating and captivating students. Like many people, students enjoy listening to stories and fairy tales. Therefore, I deemed it appropriate to start the lesson by telling a story. I asked ChatGPT to provide creative ideas during the process of constructing my story.”

T4 also utilized ChatGPT as a Guide to group the class for gameplay. A screenshot excerpt showcasing T4’s interaction related to this utilization is presented in Figure 5. T4 also mentioned the following statements in her journal regarding this interaction: “Now it’s time to decide how to divide these groups with the help of artificial intelligence [...] how will I determine these groups? I used AI to get some ideas about this. The suggestion it provided seemed reasonable”.

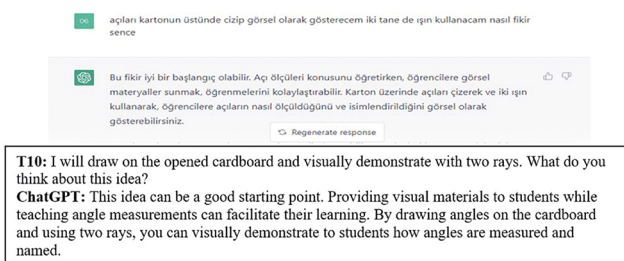
■ **Figure 5.**
Screenshot of T4's guide-type utilization.



Validator-Type Utilization

Findings showed that some teacher candidates had used ChatGPT to seek approval for their ideas; this type of utilization is referred to as “validator-type utilization”. In this type of utilization, teacher candidates expressed their own ideas for a specific task and sought validation from ChatGPT. The validator-type utilization of ChatGPT by T10 is given as an example in the screenshot illustrated in ■ Figure 6.

■ **Figure 6.**
Screenshot of T10's validator-type utilization.

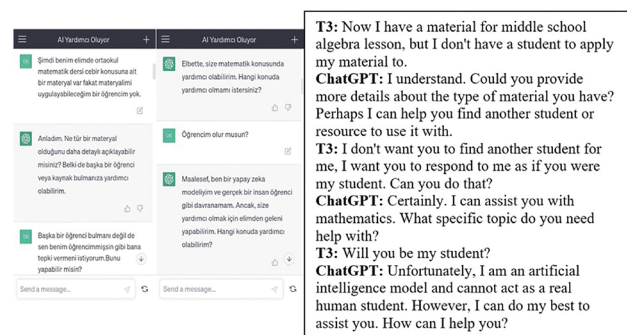


Similarly, T8, in her journal, used the following statements regarding the validator-type utilization of ChatGPT: “I wanted to ask if the material is suitable for the 7th-grade level, and it told me that the material is appropriate for the 7th-grade level and can provide effective learning through the use of proper teaching methods”. Likewise, T9 also used ChatGPT as a validator and mentioned in her journal, “This week, I explained my own planned lesson to it. I was curious about its opinion, and it liked it very much”.

Simulator-Type Utilization

As a result of the analysis, it has been revealed that some teacher candidates intend to use ChatGPT to simulate possible student responses and behaviors. This type of utilization has been categorized as simulator-type utilization. For instance, T3 requested ChatGPT to act as their student, but ChatGPT responded negatively to this request. The relevant screenshot is presented in ■ Figure 7.

■ **Figure 7.**
Screenshot of T3's simulator-type utilization.



On the other hand, T10 took the approach of providing prompts to ChatGPT on how students can ask questions and provide answers. Regarding this utilization type, T10 stated in their journal, “Since I need to be prepared for any questions that students might ask, artificial intelligence is quite helpful in this regard”.

Organizer-Type Utilization

Teacher candidates have also used ChatGPT to organize the task of lesson planning. In the organizer-type utilization, teacher candidates took the basic elements and ideas provided by ChatGPT and ameliorated them to create their unique lesson plans. For example, T2 mentioned in her journal, “Writing the text shouldn't be difficult, but sometimes it feels challenging. Having something that serves as a guide, providing the basic elements, is helpful. Based on what it generates, I will write my own plan that aligns with the subject”. The teacher candidate emphasized that ChatGPT provided the fundamental elements for lesson planning, and she used those elements to create her plan. Similarly, T10 highlighted the use of ChatGPT as an organizer in her journal by stating, “AI determined the outline of the lesson plan”.

Adjuster-Type Utilization

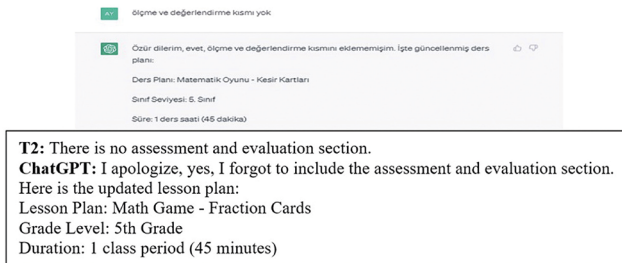
The analysis revealed that when there were deficiencies or inaccuracies in the response generated by ChatGPT, teacher candidates requested corrections or adjustments from ChatGPT to align it with their requirements. They aimed to approach the desired response through this iterative process. For example, T2 requested ChatGPT to generate a lesson plan, but when the generated plan did not include an assessment section, T2 asked ChatGPT to adjust its response accordingly. The corresponding screenshot is presented in ■ Figure 8.

Analyzed within the adjuster-type utilization, T5 requested ChatGPT to generate a story about prime factorization to use in a lesson plan. However, T5 did not find the generated stories suitable and asked ChatGPT to revise the story



by adding new conditions in succession. The statements mentioned by T5 in her journal regarding the adjuster-type utilization are as follows: “No matter how much I tried to provide detailed information, it couldn’t come up with anything logical, or rather, the story wasn’t really relevant to the subject”.

Figure 8.
Screenshot of T2’s adjuster-type utilization.

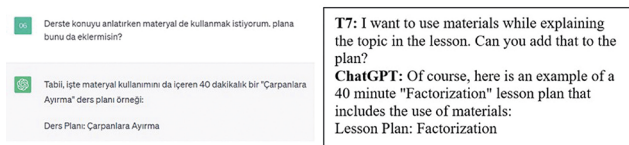


Findings related to the role of ChatGPT in the lesson plans created by teacher candidates as the final product

Teacher candidates revealed different interactions with ChatGPT during the finalization process of their lesson plans, using various utilization schemes. It is evident that the main objective of these utilization schemes was to ensure that the resulting lesson plan is relevant to the subject matter and suitable for their specific needs.

One of the utilization schemes identified through the analysis is requesting ChatGPT to generate a lesson plan based on a given subject and then modifying or having the AI make modifications to the generated plan to make it more suitable for the existing schemes. This utilization scheme is interpreted to be associated with the “adjuster” and “simulator” types utilization of ChatGPT. For example, the teacher candidate T7, who frequently employed this utilization scheme, initially prompted ChatGPT to prepare a lesson plan on the prime factorization subject. Subsequently, by providing new prompts and making incremental progress based on the generated plan, the teacher candidate aimed to reach the most suitable lesson plan for herself. **Figure 9** illustrates how T7 adjusted the generated lesson plan to incorporate the use of teaching materials.

Figure 9.
Screenshot of T7’s interaction with ChatGPT.

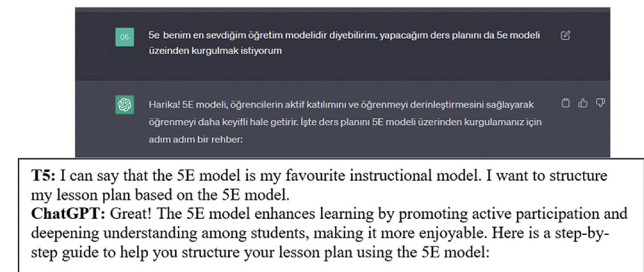


Another identified utilization scheme is requesting ChatGPT to generate multiple lesson plans on a given subject and then creating a personalized plan by fusing these plans together. A teacher candidate used ChatGPT

to generate three different plans, and she combined these three different plans by making modifications using her own knowledge during the fusion process. In fact, T1 initially requested a lesson plan directly from ChatGPT by providing the subject. When dissatisfied with the plan generated by the AI, T1 prompted for a new plan, repeating this process three times. Eventually, by blending the three plans obtained from the AI, T1 created a single plan that suited her needs. T1’s journal entry regarding this process included the following statement: “Later, I asked for a lesson plan. [...] Hence, it generated three different plan examples. I wrote the lesson plan by blending these examples”. This utilization scheme is interpreted as a combination of the “tutor” and “guide”-types utilizations.

Another utilization scheme identified through the analysis is providing ChatGPT with a given subject and presenting criteria for a personalized plan, then requesting a plan that meets those criteria and then adjusting the plan generated. Some teacher candidates first prompted their expectations and ideas to ChatGPT, inquired about its thoughts on those expectations, and then requested a lesson plan that fulfilled their specified criteria. In this way, teacher candidates approached ChatGPT to obtain a lesson plan suitable for themselves by explaining their limitations and desires and requesting a plan aligned with that content. For instance, T5 stated her requirements (e.g., the subject of factoring), desires (e.g., compatibility with the 5E instructional model, using an interesting story to grab attention), and limitations (e.g., one class hour) regarding the lesson plan she wanted to create, and asked ChatGPT to generate a plan that satisfies all these conditions. An example screenshot of T5’s prompt regarding compatibility with the 5E instructional model is presented in **Figure 10**. This utilization scheme is interpreted as being associated with the “validator”, “organizer” and “guide” -types utilizations.

Figure 10.
Screenshot of T5’s interaction with ChatGPT.



Another finding regarding the teacher candidates’ lesson plans created as the final product is that none of the teacher candidates presented the generated plans by ChatGPT as they were. It was revealed that teacher candidates made numerous modifications to the generated plans to make them suitable for the subject, content, students, and themselves.



The modifications made by the teacher candidates to the lesson plans generated by ChatGPT primarily included structural changes, changes related to classroom management, changes related to pedagogical knowledge, changes related to content knowledge, and changes related to technological content knowledge.

Discussion and Conclusions

The aim of the current research was to explore mathematics teacher candidates' instrumental genesis of ChatGPT for developing lesson plans with particular attention to the utilization purposes and utilization schemes. The results indicated that teacher candidates constructed different utilization schemes for the task of developing lesson plans and that ChatGPT served as an instrument for teacher candidates in these processes. Trust et al. (2023) suggest that ChatGPT can potentially offer assistance to educators by aiding in the creation of lesson plans.

A conclusion of this research is that the teacher candidates' instrumental genesis of ChatGPT included six different types of utilization related to six purposes of utilization during the lesson planning process. These six types of utilization encompassed Tutor-type utilization, Guide-type utilization, Validator-type utilization, Simulator-type utilization, Organizer-type utilization and Adjuster-type utilization.

The Tutor-type utilization, revealed in this study, involved seeking information and instruction from ChatGPT, treating it as a virtual tutor. This finding of the study is directly related to the aim of many studies in the literature regarding the accuracy of content generated by ChatGPT. There are studies in the literature that highlight ChatGPT's tendency to provide incorrect answers, present misinformation, and generate fabricated content (May, 2023; von Hippel, 2023). On the other hand, there are studies that indicate the direct use of ChatGPT as an information provider by users (Tapan-Broutin, 2023; Tliti et al., 2023). In this regard, when examining the results of this study, one of the findings that teacher candidates utilized ChatGPT in the tutor-type utilization reveals the necessity and importance of teacher education regarding the use of AI.

The Guide-type utilization, put forth as a result, focused on using ChatGPT as a source of ideas and suggestions to guide the development of the lesson plans. Indeed, even if artificial intelligence technologies cannot, in their current form, be used to replace teacher teaching's vast knowledge of pedagogical content (Trust et al., 2023), our research showed that they can serve as a guide in the lesson preparation process. It is thought that academic studies conducting detailed investigations on guide-type utilization have an essential role in the professional development of teachers in the AI era.

This research also revealed that validator-type utilization of mathematics teacher candidates involved seeking validation and confirmation from ChatGPT regarding the suitability and appropriateness of the plans' elements. As May (2023) indicates, users are unaware that ChatGPT is programmed to anticipate which words will work best in combination, generating a plausible-sounding text. Our results also demonstrated that in every instance where teacher candidates utilized ChatGPT as a validator-type, the responses generated by ChatGPT were validating responses with confirmations. Thus, it can be concluded that teacher candidates' utilization in this manner is contradictory to the essence of ChatGPT and deemed inappropriate.

The Simulator-type utilization involved using ChatGPT to simulate student responses and behaviors, allowing teacher candidates to evaluate the effectiveness and feasibility of their lesson plans. Even if some studies stated that ChatGPT is not culturally neutral (Kohnke et al., 2023) the simulator-type utilization seems to have great potential, especially for teacher candidates who haven't yet been in a school environment concerning the cognitive elements.

According to the results, the Organizer-type utilization of mathematics teacher candidates revolved around using ChatGPT to organize and structure the lesson plans, leveraging its ability to generate cohesive and coherent plans. In line with this result, many researchers in many different areas have also shown the brilliant function of ChatGPT in organizing data, ideas, expressions, and long texts (Alafnan et al., 2023; Gao et al., 2023). This study has contributed to the literature regarding the use of ChatGPT by teacher candidates in organizing their professional lives.

Lastly, the Adjuster-type utilization involved requesting modifications and adjustments from ChatGPT, with teacher candidates taking an active role in refining and customizing the generated responses to better suit their specific needs and contexts. Literature shows that this type of utilization is a common usage of iterative dialog with ChatGPT (Ahmad et al., 2023). Miller (2023) also highlighted that using ChatGPT by refining generated texts improves user satisfaction.

Another conclusion regarding the place of ChatGPT in the lesson plans created by teacher candidates is that all participating teacher candidates have gone through a process of creating a lesson plan that aligns with their pre-existing schemes and knowledge by making numerous changes to the lesson plans generated by ChatGPT. This conclusion suggests that the teacher candidates' existing pedagogical knowledge and their preferences and work methods guided their instrumental genesis process of ChatGPT. The changes made by teacher candidates to the lesson plans generated by ChatGPT were identified as structural changes, changes related to classroom management, modifications based on pedagogical knowledge, modifications based on content



knowledge, and modifications based on technological content knowledge. Singer (2023) highlights that high school students prefer human-made lesson plans rather than ChatGPT-generated lesson plans. However, the results of our study revealed that none of the teacher candidates utilize ChatGPT-generated lesson plans as they are without any modification. Hence, it would be more significant to conduct research comparing human-made lesson plans and ChatGPT-generated-human-modified lesson plans.

The way people think, learn, make decisions, and behave is shaped by many artificial intelligence technologies that do not make this explicit (Trust et al., 2023). This research is considered as a pioneering study in terms of uncovering the evolving or changing implicit schemes through the use of artificial intelligence technologies. However, the present research has been limited to investigating the utilization schemes of teacher candidates only within the framework of utilization purposes. In fact, a study with more in-depth analysis of utilization schemes related to the identified utilization types, along with data that will allow for the determination of operational invariants, would be valuable. This would complete the limited dimension in this study, and it is considered to be important for future research. As another continuation of this study, it is thought to be valuable to examine the professional lives of teachers and teacher candidates, investigate the impact of artificial intelligence on their professional development, and the sort of professional development training the teacher candidates need.

References

- Ahmad, A., Waseem, M., Liang, P., Fehmideh, M., Aktar, M. S., & Mikkonen, T. (2023). *Towards humanbot collaborative software architecting with Chatgpt*. arXiv:2302.14600. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.14600>
- AlAfnan, M. A., Dishari, S., Jovic, M., & Lomidze, K. (2023). Chatgpt as an educational tool: Opportunities, challenges, and recommendations for communication, business writing, and composition courses. *Journal of Artificial Intelligence and Technology*, 3(2), 60-68. <https://doi.org/10.37965/jait.2023.0184>
- Altbach, P. (2002). Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Current Issues in Catholic Higher Education*, 23(1), 5-26.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52, 1, 154-168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006>
- Artigue, M. (2007). Digital technologies: A window on theoretical issues in mathematics education. In D. Pitta- Pantazi, & G. Philippou (Eds.), *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 68-82). Larnaca.
- Artigue, M., & Trouche, L. (2021). Revisiting the French Didactic Tradition through Technological Lenses. *Mathematics*, 9(6), 629. <https://doi.org/10.3390/math9060629>
- Backfisch, I., Lachner, A., Hische, C., Loose, F., & Scheiter, K. (2020). Professional knowledge or motivation? Investigating the role of teachers' expertise on the quality of technology-enhanced lesson plans. *Learning & Instruction*, 66, 101300. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101300>
- Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). *Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning*. SSRN 4337484. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4337484>
- Biswas, S. (2023). *Role of Chat GPT in Education*. SSRN 4369981. <https://ssrn.com/abstract=4369981>
- Chang, C. H., & Kidman, G. (2023). The rise of generative artificial intelligence (AI) language models- challenges and opportunities for geographical and environmental education, *International Research in Geographical and Environmental Education*, <https://doi.org/10.1080/10382046.2023.2194036>
- Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 444-452. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y>
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Dai, W., Lin, J., Jin, F., Li, T., Tsai, Y., Gasevic, D., & Chen, G. (2023). Can Large Language Models Provide Feedback to Students? A Case Study on ChatGPT. <https://doi.org/10.35542/osf.io/hcgzj>.
- Drijvers, P., & Trouche, L. (2008). From artefacts to instruments: A theoretical framework behind the orchestra metaphor. In G. W. Blume & M. K. Heid (Eds.), *Research on technology and the teaching and learning of mathematics. Cases and perspectives* (pp. 363-392). Charlotte, Information Age.
- Doshi, R. H., Bajaj, S. S., & Krumholz, H. M. (2023). ChatGPT: temptations of progress. *The American Journal of Bioethics*, 23(4), 6-8. <https://doi.org/10.1080/15265161.2023.2180110>

- Gao, Y., Tong, W., Wu, E. Q., Chen, W., Zhu, G., & Wang, F. Y. (2023). Chat with ChatGPT on interactive engines for intelligent driving. *IEEE Transactions on Intelligent Vehicles*. <https://doi.org/10.1109/TIV.2023.3252571>
- Hamutoglu, N. B., Ozden, S. Y., & Elmas, M. (2020). Öğretmen Eğitimi Kalite Geliştirme Çalışması: CAEP ve Teknoloji Entegrasyonu. *Turkish Studies*, 15(4), 2671-2690.
- Hoyle, C., & Lagrange, J.-B. (2010). Mathematics education and technology – Rethinking the Terrain. *The 17th ICMI Study*. Springer.
- Jovanovic, M., & Campbell, M. (2022). Generative artificial intelligence: Trends and prospects. *Computer*, 55(10), 107-112.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Laborde, C. (2002). Integration of technology in the design of geometry tasks with Cabri-Geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 6, 283-317. <https://doi.org/10.1023/A:1013309728825>
- May, J. (2023, February 2). *ChatGPT is great – you're just using it wrong*. The Conversation. Retrieved June 14, 2023, from <https://theconversation.com/chatgpt-is-great-yourejust-using-it-wrong-198848>
- Miller, D. (2023). Exploring the Impact of Artificial Intelligence language model ChatGPT on the User Experience. *International Journal of Technology, Innovation and Management (IJTLM)*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.54489/ijtim.v3i1.195>
- Mhlanga, D. (2023). *Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning*. *Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning*. SSRN 4354422. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4354422>
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OpenAI. (2022, November 30). ChatGPT: Optimizing language models for dialogue. *OpenAI Blog*. <https://openai.com/blog/chatgpt/>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitives des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- Shen-Berro, J. (2023, January 7). *New York City Schools blocked ChatGPT. Here's what other large districts are doing*. Chalkbeat. Retrieved June 14, 2023, from <https://www.chalkbeat.org/2023/1/6/23543039/chatgpt-school-districts-ban-block-artificial-intelligence-open-ai/>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Singer, N. (2023, June 2). *At this school, computer science class now includes critiquing chatbots*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2023/02/06/technology/chatgpt-schools-teachers-ai-ethics.html>
- Suchikova, Y. (2023). *Talk to me: A dialogue with artificial intelligence about its use in education and research*. OSF. <https://osf.io/p4sm7/download>
- Susnjak, T. (2022). *ChatGPT: The end of online exam integrity?* arXiv:2212.09292. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.09292>
- Tapan-Broutin, M. S. (2023). Examination of questions asked by mathematics teacher candidates in their initial experiences with ChatGPT. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 36(2).
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Trouche, L. (2004). Managing the complexity of human/machine interactions in computerized learning environments: Guiding students' command process through instrumental orchestrations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 9, 3, 281-307. <https://doi.org/10.1007/s10758-004-3468-5>
- Trust, T., Whalen, J., & Mouza, C. (2023). Editorial: ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 23(1).
- Vergnaud, G. (1996): Au fond de l'apprentissage, la conceptualisation. In R. Noirfalise & M.J. Perrin (Eds.), *Actes de l'Ecole d'Été de Didactique des Mathématiques*, (pp. 174-185). IREM Université ClermontFerrand II.
- von Hippel, P. T. (2023, January 4). *ChatGPT is not ready to teach geometry (yet)*. Education Next. Retrieved June 14, 2023, from <https://www.educationnext.org/chatgpt-is-not-ready-to-teach-geometry-yet/>
- Yorgancı O. K. (2022). The Views of Turkish Teacher Candidates on Technology Competencies of Turkish Education Lecturers. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(1), 280-302. <https://doi.org/10.29228/ijlet.56810>
- Vygotsky L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences] (9th ed.) Seçkin.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research Design and Methods* (4th ed.). Sage.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Türk Üniversitelerinde Bologna Süreci Uygulamaları ve Geleceğe Bakış

Editörler: Canan Ünvan

Yayınevi: Nobel Bilimsel Eserler

Basım Yılı: Şubat 2020

Sayfa Sayısı: 238

ISBN: 978-625-7932-01-1



The book “Bologna Process Implementations in Turkish Universities and Implications for the Future” prepared by Ünvan is an important source and guide for all universities in Bologna process studies in general.

In the book, which aims to evaluate the progress of 15 years since the beginning of Bologna Process implementations in Turkish universities and various dimensions of the process, the editor mentions the following results in the evaluation part of the book by taking the views of the national Bologna Experts, who are the main stakeholders of the Bologna Process, and the Bologna Coordination Commission Presidents/Institutional Bologna Coordinators of higher education institutions:

- ECTS credit is used in all universities, mainly with the local credit system.
- Although the use of ECTS is widespread, both Bologna Experts and Bologna Coordination Commission Presidents/Institutional Bologna Coordinators have reservations about whether it is used appropriately or not. There are concerns that the subject still needs to be fully internalized and that the practices are formal.
- While Bologna Coordination Commission Presidents/Institutional Bologna Coordinators are more optimistic about associating ECTS credits with learning outcomes, some Bologna Experts believe that the practices are insufficient.
- Both Bologna Experts and Bologna Coordination Commission Presidents/Institutional Bologna Coordinators draw attention to the importance of higher education administrations’ attitudes and the Higher Education Council’s policy determination and consistency on this issue on the future sustainability of ECTS, qualifications framework, quality assurance, employability and internationalization and mobility practices.
- While Bologna Coordination Commission Presidents/Institutional Bologna Coordinators have a more optimistic view on defining program qualifications, the National Qualifications Framework for Higher Education in Türkiye (NQF-HETR) and program qualifications, and linking course learning outcomes with program qualifications, Bologna Experts’ opinions regarding the inadequacy of practices are more common.
- Special emphasis is placed on the determination and will of all relevant institutions to adopt, implement, and internalize the qualifications framework with all its dimensions (NQF-HETR, program qualifications etc.).
- There is a strong tendency to establish a link between the qualification framework and the Higher Education Quality Board.
- Both Bologna Experts and Bologna Coordination Commission Presidents/Institutional Bologna Coordinators have a positive approach towards establishing and implementing quality assurance systems at both institutional and national level. The establishment of the Higher Education Quality Board is promising. In particular, as accreditation institutions and accreditation studies become widespread, there is hope that quality assurance studies will become more systematic and become more established.
- It is widely believed that the links between accreditation studies and ECTS, program credentials, and learning outcomes are the driving forces for each other.
- The importance of working with international quality assurance institutions such as ENQA and EQAR is emphasized in terms of the sustainability of accreditation studies.

- The employability dimension is one of the most critical processes of the Bologna Process. In the implementation phase, the establishment of a career center, the organization of career days, the development of university-industry partnerships, internship programs, etc. are the areas where relatively little progress has been made despite multiple efforts. It is clear that the effective implementation of ECTS, qualifications frameworks, quality assurance, internationalization and mobility practices, which are among the dimensions of the Bologna Process, will directly affect employability. The employment of graduates is on the agenda of universities, but it is not enough to have this issue on the agenda. Producing employable graduates requires a strong focus on all components of this reform process.
- Internationalization and mobility practices are older than the Bologna Process. In this context, it draws attention as an area where higher education institutions are the most dynamic and attach the most importance.
- Although it has many positive reflections on the Turkish higher education system, there are also some criticisms towards the Bologna Process: its central imposition, lack of continuity in studies perceived as an interference with university autonomy; unnecessary reporting, excessive workload, documentation, etc. leads to excessive bureaucratic processes in matters; disbelief in the process of administrative and academic structures; repetition of a work several times due to the inadequacy of academics and managers who have a good command of the subject.

The book reveals both the progress and weaknesses and the adaptation to the European Higher Education Area (EHEA) in the higher education reform movement in Türkiye. It is thought that the extent to which the process and tools are internalized, the measures to be taken and the work to be done contribute to all university administrations, especially the Council of Higher Education, and also to all other relevant stakeholders of higher education.

It is thought that reading the book “Bologna Process Implementations in Turkish Universities and Implications for the Future” and “ECTS Users’ Guide 2015” prepared by the European Commission in 2015 would be especially beneficial.

Öğr. Gör. Dr. Selin Engin

*Adıyaman Üniversitesi, Bologna Kurum Koordinatörlüğü,
Adıyaman, Türkiye*

sakbay@adiyaman.edu.tr

TÜBA-HER

Yükseköğretim

TÜBA Higher Education Research/Review

Dergisi



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Vedat Dalokay Caddesi No:112,
Çankaya 06670 Ankara
Tel:+90 (312) 442 29 03
Fax: +90 (312) 442 72 36



www.tuba.gov.tr



facebook.com/TUBAAkademi



twitter.com/TUBAAkademi



youtube.com/TurkiyeBilimlerAkademisi

www.yuksekogretim.org